

AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

ÇOK KÜLTÜRLÜ MÜZİK EĞİTİMİ

Atilla Coşkun TOKSOY

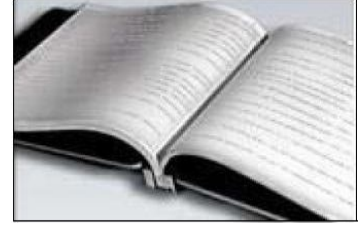
İ.T.Ü. Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı

Özet: 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren çok kültürlülük düşüncesi ve buna bağlı söylemler, çok sayıda batılı ülke ile beraber onların eski sömürgelerindeki politik yapılara ve kültürel dokuya nüfuz etmeye başladı . Bu yeni düşünce öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde etkili oldu. Ancak, “çok kültürlülük ve müzik eğitimi”, eş zamanlı olarak ISME'nin de (International Society of Music Education / Uluslararası Müzik Eğitimi Cemiyeti) gündemine girdi. Böylece 1960'lardan günümüze uzanan süreçte, uluslararası planda da önemli bir tartışma ve çalışma platformu oluştu. Çok kültürlü müzik eğitimi felsefesinin oluşumunda, 1960'larda belirginleşmeye başlayan etnomüzikolojik söylemler etkili olmuştur. Böylece müzik eğitiminde, müziğin kültürel ve sosyal bağlamda ele alındığı ve kültürün bir parçası olarak değerlendirildiği yeni bir anlayış gelişmeye başladı. Bu makalede ilgili literatür taranarak, çok kültürlü müzik eğitiminin tarihsel gelişim süreci, felsefesi, öğretim yaklaşımları, teorik ve pratik alanda karşılaşılan güçlükler ortaya konmaya gayret edilmiştir. Ülkemizdeki çok kültürlü müzik eğitimi ile ilgili yaklaşımlar, yürürlükteki okul müziği öğretim programları üzerinden bir okuma yapılarak, saptanmaya çalışılmıştır. Günümüzde çok kültürlü müzik eğitimi felsefesi ve uygulamaları ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Bunun yanında, yaşayan müzik kültürlerinin daha iyi anlaşılması ve “eşit olanaklar sunan bir eğitim modeli” geliştirilmesinde önemli bir kaynak oluşturabilir. Sonuç olarak, küreselleşmenin getirdiği iletişim olanakları ve kültürel iklimde, çok kültürlü müzik eğitimi anlayışının müzik eğitimi felsefesinin yeniden değerlendirmesi açısından önemli bakış açıları getirdiği göz ardı edilemez bir gerçektir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlülük, Çok Kültürlü Müzik Eğitimi, ISME, MENC, Kültür, Etnomüzikoloji, Çift Müziklilik

MULTICULTURAL MUSIC EDUCATION

Abstract: Starting from second half of 20th century, the idea of multiculturalism and related expressions started to penetrate to political structures and cultural texture in many western countries and their old colonies. This new idea was primarily effective in USA. However multiculturalism and music education synchronously entered the agenda of ISME as well. (International Society of Music Education) Therefore in the process starting from 1960's until today, an important discussion and study platform was created in international arena as well. In the creation of multicultural music education philosophy, ethno musicological expressions which



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

started to become clear in 1960's were effective. Therefore in music education a new understanding where music is handled in cultural and social aspects and evaluated as a part of culture started to develop. In this article related literature will be scanned in order to emphasize the historical course of development, philosophy, teaching approaches and difficulties of multicultural music education faced in theoretical and practical field. The approaches in our country related with multicultural music education were determined by performing a reading through the school music education programs that are in effect. Today, the discussions about multicultural music education philosophy and applications still proceed. On the other hand, it can be an important source in better understanding of the living music cultures and developing an education model which provides equal opportunities. As a result, due to the communication opportunities brought by globalization and in the cultural climate, it is a non-ignorable reality that multicultural music education understanding brings important points of view in terms of reevaluation of music education philosophy.

Key Words: Multiculturalism, Multicultural Music Education, ISME, MENC, Culture, Ethnomusicology, Bimusicality

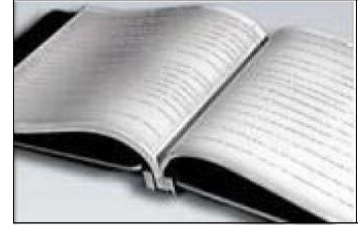
1. GİRİŞ

Her dönemin kendine özgü politik gündemi ve sosyal hareketlerinin, eğitim düşüncesi ve uygulamalarını şekillendirdiği bir gerçektir. Yirminci yüzyılda “ulus-devlet” modeli çerçevesinde okul eğitiminin bir parçası haline gelen müzik eğitimi de bu gelişme ve değişikliklerden etkilenmiştir. 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren çok kültürlülük düşüncesi ve buna bağlı söylemler, çok sayıda batılı ülke ile beraber onların eski sömürgelerindeki politik yapılar ve kültürel dokuya nüfuz etmeye başladı. Çok kültürlülük ideolojisinin oluşumunda ise; azınlık grupları, politik baskı altındaki gruplar, yeni oluşan göçmen nüfus, kimlik ve değer

erozyonuna uğramış gruplara dair politik uyanış itici gücü oluşturdu.

Bu yeni düşünce öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde etkili oldu. Ancak, “çok kültürlülük ve müzik eğitimi”, eş zamanlı olarak ISME'nin de (International Society of Music Education / Uluslararası Müzik Eğitimi Cemiyeti) gündemine girdi. Böylece 1960'lardan günümüze uzanan süreçte, uluslararası planda da önemli bir tartışma ve çalışma platformu oluştu.

Kültür, tarihsel süreçte üzerinde en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Williams'ta kültür olgusunun üç değişik tanımını görebiliriz; bunlardan ilki genel bir entelektüel, tinsel ve estetik gelişim sürecini işaret eder. İkinci olarak entelektüel ve sanatsal etkinlik pratikleri ve üçüncü olarak da bir grubun ya da bir



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

dönemin yaşam biçimi olarak kültürden bahsedilebilir.(Williams 2005: 90)

Farklı kuramsal bakışlar, kültürün birleştirici ya da çatışmacı karakterine vurgu yapar. Kültürü bütünleştirici bir araç olarak kullanma düşüncesi, ulus-devlet kavramıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bunun yanında modernizmin kültüre yüklediği bütünleştirici, saflaştırıcı rol postmodernizm tarafından eleştirilir.

Daha kapsayıcı bir deyişle kültür; rasyonel veya irrasyonel kaynaklı karmaşık, bütünleşmiş bir davranışlar ve inanışlar sistemini ifade eder. Kültür, geniş bir insan topluluğu arasında yaygınlık kazanmış, değerler, inanışlar ve davranışlar toplamıdır.(Tiedt ve Tiedt 1995 :10) Böylece diğer unsular yanında yaş, sosyo-ekonomik geçmiş, cinsel tercihler ve politik görüşün de kültürel kimliğin önemli bileşenleri olduğu söylenebilir.

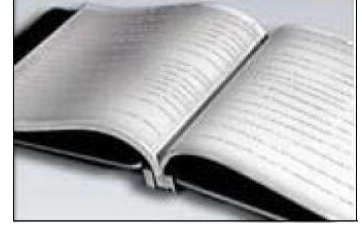
1970'lerden itibaren gelişmeye başlayan "çok kültürlü eğitim" söylemi, eğitimde sadece etnisiteye yönelik bilginin yeterli olmayacağını ön görmekteydi. Öğrenciler, herhangi bir kültürden insanları anlayabilmek için o kültüre ait inanışları, değerleri ve kültürel çevreyi de tanımak durumundaydılar. Çok kültürlü eğitim anlayışı, 1980'lerde yukarıda bahsi geçen tanımlama doğrultusunda din, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve özel eğitim ihtiyacı farklılıklarını da içerecek şekilde genişledi. Çok kültürlü eğitimin

bugünkü geniş tanımlaması tüm bu olguları yansıtmaktadır.

Güncel literatürde çok kültürlü müzik eğitiminden kasıtlı kültürlerarası müzik eğitimi (inter-cultural music education), kültür-geçişsel müzik eğitimi (cross-cultural music education), dünya müzikleri eğitimi (world music education) terimlerinin kullanıldığına rastlamaktayız. Bu çalışmada ise, mesleki alanda çoğunlukça kabul gören "çok kültürlü müzik eğitimi" terimi kullanılacaktır. Çalışmada çok kültürlü müzik eğitimi, uygulama alanındaki genel görüntüyü yansıtmak üzere; değişik müzik kültürlerinin öncelikle etnik-kültürel özelliklerine odaklanan bir müzik müfredatının hayata geçirilmesi yönü ile ele alınmıştır. Dolayısıyla kültür kavramına farklı bakış açılarına bağlı olarak ortaya konan çok kültürlülük tartışmaları, konunun diğer bir boyutunu oluşturması sebebi ile bu çalışmanın dışında bırakılmıştır.

Bu noktada araştırmanın temel amacı küreselleşme ve buna bağlı hızlı toplumsal değişimler karşısında çok kültürlü müzik eğitiminin sunduğu olanakları incelemek ve ülkemiz müzik eğitimi açısından tartışmaya açmaktır.

Dolayısıyla çalışmada çok kültürlü müzik eğitiminin düşünsel, pedagojik temelleri nedir? Ülkemizdeki uygulama alanı ve



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

olanakları neler olabilir? Sorularına cevap aranmaktadır.

Bu düşünce ile çalışmada çok kültürlü müzik eğitimi öncelikle tarihsel yöntemle ele alınmış, düşünsel ve sosyo-politik gelişim süreci ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sebeple öncelikle AB.D. ve daha sonra uluslar arası alandaki görüntüyü yansıtması açısından ISME üzerinden bir değerlendirilme yapılmıştır. Daha sonra ise pedagojik içerik boyutu ve uygulamadaki sorunlar üzerinde durulmuştur. Çalışmanın son bölümünde ise ülkemizdeki genel müzik eğitimi uygulamalarında “çok kültürlü müzik eğitimi” anlayışının saptanması için müzik eğitim programları üzerinden bir okuma yapılmıştır.

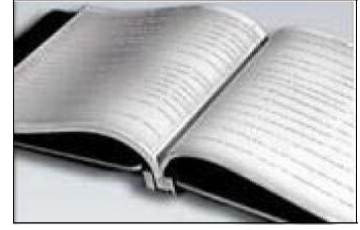
1.1.Tarihsel Arka Plan ve Çok Kültürlü Müzik Eğitiminin Gelişim Süreci

Çok kültürlü müzik eğitiminin gelişimi ve felsefesini anlayabilmek için tarihsel sürece göz atmak fayda getirecektir. Konu ile ilgili ipuçları ve önemli yansımaları; MEJ'deki (Music Educators Journal / Müzik Eğitimi Dergisi) makaleler, özel sayılar, kitap değerlendirmeleri, MENC'in (Music Education National Council / Müzik Eğitimi Ulusal Konseyi) düzenlediği konferans ve sempozyum raporlarında rastlamak mümkündür. Bunun yanı sıra ISME'nin konferans ve yayınları da önemli bir kaynak oluşturlar.

ISME, II. Dünya savaşının ardından, kalıcı “dünya barışı” düşüncesinin dünya ülkelerinin politik gündemini çokça işgal ettiği bir ortamda ortaya çıktı. 1953'te UNESCO'nun şemsiyesi altında “müzik eğitiminin, genel eğitimin tamamlayıcı bir parçası olduğu fikrini teşvik etmek” amacıyla kurulan ISME (www.isme.org), UNESCO'nun proje ve amaçları doğrultusunda gelişimini sürdürdü.

Bununla ilgili ilk çarpıcı örnek; 1958 yılında Kopenhag'ta “Doğu-Batı” teması ile düzenlenen 3. ISME Konferansı'dır. Konferansın temel amacı; doğu ve batı dünyasının müziklerini, uluslararası anlayışın aracı olarak geliştirmektir.(McCarthy 1997: 82)

Doğu ve batı müziklerine artan ilgi, beraberinde yeni söylemlerin oluşmasına yol açtı. 20 yüzyılın ilk yarısında müzik eğitime yön veren “müzik evrensel bir dildir” anlayışı değer kaybetmeye başladı. ISME Başkanı Gerald Abraham, 1961 yılındaki 5. ISME Uluslararası Konferansı'ndaki konuşmasında: “Müzik hiçbir zaman evrensel bir dil olmadı” diyecekti. Aynı zamanda müzik ve uluslararası anlayış eksenindeki muğlak söylemleri de eleştirerek, “yapmamız gereken birbirimizin müzik kültürleri üzerinde çalışmak, onları anlamaya çalışarak saygı duymak ve eğer yapabilirsek onlardan öğrenmek” diyerek devam edecekti. (McCarthy 1997: 82)



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

ISME, 50'liler ve 60'lar boyunca diyalog sürecinin devamı ve gelişmesi için önemli çabalar ortaya koydu. Bu çabaların derinlik ve zenginlik kazanmasında ise Charles Seeger, Trevor Jones, Elizabeth May ve Mantle Hood gibi etnomüzikologların katkısı büyüktü.

1963 Tokyo Konferansı ve ardından 1966'daki 7. ISME Konferansı'nda konunun farklı boyutlarına değinildi. Yabancı müziklerin sunumunda otantiklik, müziğin içinde olduğu kültürün anlaşılması, müzikologların, bestecilerin ve müzik eğitimcilerinin ortak çalışmaları, müzik eğitimi için ihtiyaç duyulan yeni modeller, otantik halk müziklerinin müzik eğitimindeki yeri, yerel müzisyen ve toplulukların karşılıklı değişimi ve müziği değerlendirmede etkin kriterlerin, müziğin içinde olduğu kültür kapsamında ele alınması gibi başlıklar ön plana çıktı.

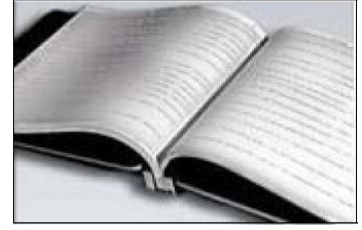
Böylece; müzik yoluyla diyalog veya dünya barışı ideali, birliktelik, müzik yoluyla dostluk gibi kavramlar yerini yavaş yavaş daha kapsamlı ve kapsayıcı bir müzik anlayışına bırakmaya başladı. Bu görüşün müzik dersliklerinde uygulamaya konması yolunda da daha kesin esaslar belirdi. (McCarthy 1997: 84)

A.B.D'de (Amerika Birleşik Devletleri) ise 1960'lardaki sivil haklar hareketi "diğer kültürlerin müzikleri"ne olan ilginin güçlenmesi ve yeni anlamlar kazanmasına yol açtı. 1963 yılında düzenlenen Yale

Semineri, müzik dersleri müfredatında "çeşitli kültürlere ait müziklerin" yer alması konusunda itici güç oluşturdu. Seminer, okul müziği repertuarının "batı-dışı müzikleri ve halk müziklerini" içermesi yolunda bir çağrı niteliğindedi. Bu çağrıya karşılık 1964 yılında başlayan Juliard Repertory Project (Juliard Dağar Projesi) ile geldi. (Volk 1993: 140)

1967'de gerçekleşen "Music in American Society" (Amerikan Toplumunda Müzik) başlıklı Tanglewood Sempozyumu, bir yandan Avrupa müziği merkezli müzik eğitimi sorgularken, diğer yandan çok kültürlü müzik eğitiminin gerekliliği, içeriği ve amacı gibi soruların gündeme gelmesine yol açtı. David McAllester sempozyumdaki konuşmasında; "...dünyanın diğer bölgelerinde sınırsız çeşitlilikte var olan müzikal ifade biçimlerini görmezden gelip, sadece "Batı Avrupa Müziği" ni düşünerek yolumuza nasıl devam edebiliriz? " diye soruyordu. Diğer yandan 1967 yılı boyunca, Zoltan Kodaly ve Kwabena Nkeita'nın, halk şarkılarının değerini ortaya koyan ve müzik eğitimindeki kullanımını savunan makaleleri MEJ'in sayfalarında yerini alacaktı. (Volk 1993: 141)

"Etnik Müzik", 1960'ların sonundan itibaren, MENC'in düzenlediği ulusal konferanslarında yer almaya başladı. 1970'de düzenlenen Chicago Konferansı'ndaki oturumlar serisi "Etnik Müzik Enstitüsü" olarak adlandırıldı. Bu



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

**ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN**

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

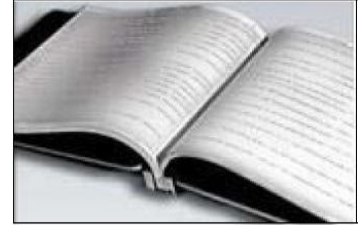
oturumların özelliği, alandan bir uzman tarafından verilen ders ve örneklemenin yanında öğretim kaynaklarına ayrılan diğer özel bir oturumdan oluşmalarıydı. 70'lerin ortasına gelindiğinde, öğretimde anaokulundan - liseye çok kültürlü müzik eğitimi perspektifleri ve sorunlar, yüksek eğitimde çok kültürlü müzik eğitiminin rolü gibi konular sempozyumların bir parçası haline gelmişti. (Volk 1993: 141)

MENC'e bağlı alt komite ve komisyonlarda 70'lerin ortasından itibaren görülen isim değişiklikleri, çok kültürlü müzik eğitimi ile ilgili değişmeye başlayan bakışı ve genişleyen çerçeveyi işaret ediyordu. MENC'e bağlı olarak çalışan "Etnik Müzik Komitesi" (Ethnic Music Committee) 1978 yılında "Etnik ve Dünya Müzikleri Komitesi" oldu. Böylece, "etnik" deyişle ortaya konan sınırlamalardan kurtulmak isteniyordu. "Dünya" kelimesinin eklenmesi ile dünyada yaygın olan müzik sistemlerinin "sanatsal" ve "popüler" gelenekleri üzerine vurgu yapılmaktaydı. Bir başka değişiklik ise "Azınlık İlgileri Komisyonu"nun (Minority Concerns Commission) 1979 yılında, A.B.D.'nin dünyanın çeşitli müzik kültürlerini içerdiğini daha iyi yansıttığı düşüncesi ile "Çok Kültürel Farkındalık Komisyonu"na (Multi-Cultural Awareness Commission) dönüşmesiydi. (Volk 1993: 142)

1970'lerin başında UNESCO'nun sosyo-politik ajandasının ana başlığında üçüncü

dünya ülkeleri bilinci ve tüm ülkelerin kültürel zenginliklerinin takdir edilmesi yer alıyordu. Başlıca amaç; kültürün anti-elitist özelliği ve her bireyin kültürel eğitimin parçası olma hakkının altını çizmekti. Bu yaklaşım, batılılaşma ve kitle iletişim araçları etkisine karşılık, geleneksel kültürlerin çeşitliliğinin devamı, korunması ihtiyacını da ortaya koyuyordu. (MacCharty 1997: 84) Müzikal çeşitliliğin ifadesi, 1972'deki Uluslararası Tunus Konferansı'ndan sonra ISME'nin resmi politikaları arasında yer aldı. Konferansın programında; "ISME; doğudan batıya, sanat müziklerinden halk müziklerine tüm müzikal kültürleri takdirle karşılar" denilmekteydi. (MacCharty 1997: 85)

ISME'nin ortaya koyduğu bu politikalara bağlantılı olarak, "toplum hayatında ve eğitimde ulusal müzik" ekseninde yeni bir tema belirmeye başladı. Kültürel eğitimin demokratikleşmesi, geleneksel müziklerin tüm varlığıyla eğitim içinde tanınması, birçok etnik grubu içinde barındıran toplumların artışı, sömürgelerin çözülme süreci, müziğe sosyal bir süreç olarak yaklaşan görüşün ağırlık kazanması gibi etkenler bu gündemin oluşmasında önemli rol oynadılar. Müzik eğitiminin sosyal ve kültürel işlevine artan ilgi, ISME'nin 1974-1982 yılları arasında yapılan konferanslarında çeşitli boyutları ile gündeme geldi. Bu başlıklar arasında; kültürün önemli ve tamamlayıcı parçası olarak müzik, kimlik ve kültürel



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

**ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN**

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

çoğulculuk, geleneksel müziklerin aktarımı gibi konular ön sıralarda yer aldı. (MacCharty 1997: 85)

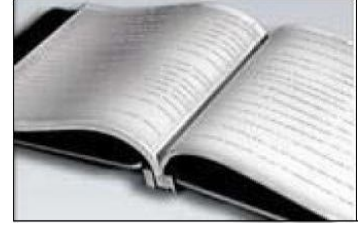
1978 yılında Lizbon’da yapılan Uluslararası ISME Semineri’nde, ulusallık, kimlik ve kültürel miras’a vurgu yapan Nketia; “Yeni dünya düzeninde yer alacak müzik eğitiminin, müzisyenlerin kendi ülkelerinin ve birbirleriyle etkileşim içinde olan dünya toplumlarının vatandaşı olarak yetişmelerini sağlayacak yeni bakış açılarına ihtiyacı olduğunu” söylüyordu. Nketia’nın bu öngörülü tespiti, çok kültürlü müzik eğitiminde yeni bir evreyi müjdelemekteydi. (MacCharty 1997: 85)

MEJ’in 1972 yılı ekim sayısının başlığı, Dünya Kültürlerinde Müzik (Music in World Cultures) idi. Üç bölümden oluşan bu özel sayı, müzik öğretmenleri için önemli bir kaynaktı. Birinci bölüm dünya müzik kültürlerine genel bir bakış ve tanıtma niteliği taşımaktaydı. Bu bölümde Kuzeydoğu Asya, Güneydoğu Asya, Güney Asya, Batı Asya- Kuzey Afrika, Afrika-Sahra Çölü güneyi, Avrupa Halk Müzikleri, Amerika ve Okyanusya müzikleri üzerine makaleler yer alıyordu. Bu sayının diğer bir özelliği de yukarıda bahsedilen bölgelere ait müzik örneklerini içeren iki ses plağı içermesiydi. Plakların yanında verilen kılavuzda müzik örneklerinin içerik ve kaynakları gibi konularda açıklamalar yapılmıştı. İkinci bölümdeki makaleler söz konusu müziklerin okullarda verilen müzik

eğitiminde yer alması ile ilgiliydiler. Bu bölümde, çeşitli kültürlerle ait müziklerin sınıf içinde kullanımına dair bazı yollar da tartışılıyordu. Üçüncü bölüm ise öğretmenler için önemli kaynakların derlemesini veriyordu. Bu kapsamlı derleme; terimler sözlüğü, pek çok kültürün müziklerine ait bibliyografik-diskografi ve filmografinin yanında tüm dünyadan çalgı ve müzisyen resimleri, etnomüzikoloji dernekleri ve arşivlerinin listeleri, etnomüzikoloji dersleri veren üniversitelerin adlarından oluşmaktaydı. (Volk 1993: 141-142)

MEJ’de yer alan kitap incelemeleri bölümü, çeşitli kültürler veya etnomüzikoloji alanında daha fazla ve derin bilgiye sahip olmak isteyen öğretmenler için önemli bir fırsattı. 70’lerin başından itibaren yaklaşık on yıl boyunca MEJ dünya müzikleri üzerine açıklayıcı nitelikte makaleler yayınlamaya devam etti. Aynı dönem içinde MEJ, üniversite ve kolejlerin “çok kültürlü müzik eğitimi” üzerine düzenlediği yaz kursları ve çalıştayların da duyurusunu yaptı. Diğer bir taraftan, yeni basılan iki dilli koral şarkılar, eğitim amaçlı halk dansları albümleri, diğer kültürlerin müzik kültürleri üzerine yazılmış kitaplar ve bu müziklerin sınıf içi kullanımına dair kitapların ilanları MEJ’de sıkça görülmeye başladı. (Volk 1993: 142-143)

1980’lerin başında çok kültürlü müzik eğitimi hakkındaki farkındalığın ve



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

okullarda uygulamasına dair ilginin arttığı gözleniyordu. MEJ'in 1980 Eylül sayısındaki makalesinde Anderson; "Okullardaki müzik müfredatı, ülkemizdeki etnik çeşitliliğinin temsiliyetini sağlamak zorundadır... Avrupa Sanat Müziği, dünya üzerinde yer alan pek çok "sofistike" müzikten yalnızca biridir" demektedir. (Volk 1993: 144)

Çok kültürlü müzik eğitiminin hayata geçebilmesi için, özellikle lisans eğitimi içinde bu alanla ilgili eğitim alacak öğretmenlere ihtiyaç olduğu açıktı. 1980 yılının Ekim ayında yayınlanan MENC raporunda yüksek lisans derecesine sahip olacak müzik öğretmenlerinin taşıması gereken asgari özellikler de sıralanmıştı. Bu özellikler; Avrupa dışı müzikler, etnik, popüler ve caz müzikleri de içeren müzik literatürü hakkında temel bilgiye sahip olmak, çok kültürlü eğitimle ilgili öğretim materyallerini tanımak, öğrencilerin çeşitli kültürlerle ilişki kurmasını ve motivasyonunu geliştirecek tekniklere sahip olmak şeklinde sıralanıyordu. (Volk 1993: 144)

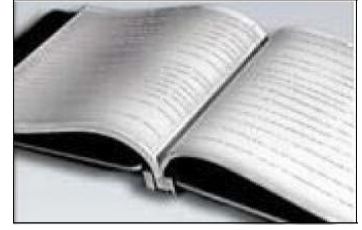
ISME tarihinde "çok kültürlü" terimi ilk kez, "çok kültürlü toplumlarda müzik eğitimi" konulu özel oturumlardaki birkaç bildiri de resmi olarak 1982 yılında kullanıldı. Bu oturumlarda çok kültürlü toplumlar iki yönü ile ele alındı. Bunlardan birincisi, uzun zamandır birden fazla kültürel geleneğin yan yana yaşadığı fakat sınırlı ilişkide bulunduğu toplumlardı.

Diğeri ise yeni göçmen nüfusun artması sonucunda oluşmaktaydı.(McCarthy 1997: 86)

1982 yılında yapılan ISME Konferansı'nın başlığı "Gelenek ve Değişim" olarak yer aldı. Böylece 1970'lerden 80'lerin başına kadar baskın olan "ulusal kimlik ve yerel müzikal kültürlerin korunmasına" dair bakış ile "genişleyen dünya toplumu" görüşü arasında bir denge oluşmaya başlıyordu.

İki önemli sosyo-politik gerçeklik, 1980'lerin ortasına doğru yeni bir gündemin oluşmasında etkin oldu. Bunlardan birincisi; yeni göçmen nüfusun oluşturduğu ya da bastırılmış ve yeniden belirginleşmeye başlayan kültürel grupların oluşturmaya başladıkları kimlik, ikincisi ise yeni dünya düzeninde ortaya çıkan "küreselleşen dünya" imajı idi. Uluslar artık "küreselleşen bu dev köyün" bağımsız toplulukları niteliğini taşıyordu.

Bu yeni sosyo-politik ajandanın ISME üzerinde etkili olması uzun sürmedi. 1984 yılında Oregon'da gerçekleşen XVI. Uluslararası ISME Konferansı'nın ana teması "Küçük Bir Gezegen İçin Müzik" olarak belirlenmişti. Temanın önemi ve açılımı ise "Yaşamı; yerel, bölgesel ve ulusal farklılıklara kabul ve saygı göstererek oluşturacağımız, tamamen küresel bir müzikal kültür anlayışı ile zenginleştirebiliriz." ifadesinde yer bulmaktaydı.(McCarthy 1997: 87)



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

Argentin, İngiltere, A.B.D., Kanada ve Jamaika'dan konuşmacılar müzik eğitiminde kültürler arası, çok kültürlülük ve küreselleşme üzerine konuşmalar yaptılar. Çok kültürlü eğitimin uluslararası alandaki erken dönem felsefi söylemleri bu toplantı zemininde oluştu.

Çok kültürlü müzik eğitimi'ne dair söylem 1988 yılından itibaren ISME'nin temel ilkeleri arasında yer aldı: *“Müziğin dünya çapında homojenleşmesi özellikle azınlıkların kimlik kaybına yol açmaktadır. Bir dünya organizasyonu olan ISME'nin görevi; dıştan gelen karşı konulmaz baskılara karşı bir filtre görevi yaparak tüm ülkeleri kendi milli miraslarının değerine sahip çıkmaya teşvik etmektir.”*(McCarthy 1997: 87)

90'lı yıllarla beraber farklılıkların kabulü, değişim ve farklılıkların üstesinden gelme, kültürel problemler olarak kimlik kaybı ve yabancılaşma, dünya müziğinin çeşitliliğini teşvik etme, bi-musicality (çift müziklilik), değişik kültürlere atı müziklerin ortak noktaları gibi başlıklar görünür olmaya başladı. 1990 yılında yapılan Helsinki Konferansı'nda, kültürel kimlik içinde müziğin önemi, sanatın kültürel anlamı, tek kültüre dayalı müzik varsayımlarında ortaya çıkan problemler, çift-müzikliliğin tüm müzisyenlerde teşviki gibi konular tartışıldı. Bu konuların tartışma platformuna taşınması şaşırtıcı değildi. Çünkü Birleşmiş Milletler Genel Meclisi 1987-1997 arasında “Kültürel

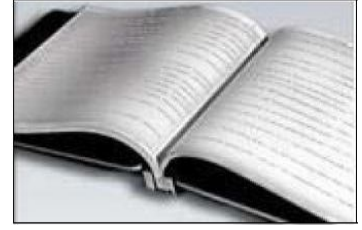
Gelişme On Yılı” olarak ilan etmişti. UNESCO ise bu planı hayata geçirmekle yükümlü idi. Dolayısıyla, “Dünya Müziklerini Paylaşma”, “Müzikal Bağlantılar: Gelenek ve Değişim” temalı ISME Konferansları arka arkaya geldiler. (McCarthy 1997: 88)

1992 yılındaki Seul Konferansı'nda yer alan ve açılış konuşmasını Bruno Nettle'in yaptığı “Dünya Kültürlerinin Müzikleri” panelinde belirtilen amaçlar ve o güne kadar kazanılmış edinimler kırk yıllık diyalog sürecinin zirve noktasıydı.

Toplantı raporu daha sonra ISME'nin organizasyonel ilkelerini şekillendirecek bir dizi önerme içeriyordu: *“ Müzik kültürel-evrensel değer taşımaktadır, dünya müziği farklı bir grup müziğin oluşturduğu bir bütün olarak görülmelidir, müzik kültürel ve sosyal bağlamda ve kültürün bir parçası olarak değerlendirildiğinde kavranabilir, müziği değerlendirme konusunda evrensel geçerlilikte bir kriter yoktur, tüm müzikal sistemler üzerinde çalışmak için anlam ve değer taşırlar.”* (ISME 1994: 24-49)

Görüldüğü üzere, ISME'nin “dünya müziği” söylemi, etnomüzikolojik bakış açısının etkilerini taşıyordu.

ISME 1994 yılında yayınladığı bildiri ile de “müzikal çeşitlilik” konusunda üzerine aldığı sorumluluğu yerine getirmeyi vaad ediyordu. Bu bildiriye yer alan ifadeler



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

çok kültürlü müzik eğitimi ile ilgili beklentilere de ışık tutmaktaydı.

“...bütün öğrenciler kendi kültürlerine ait müziklerin yanı sıra, kendi ülkelerindeki ve dünya üzerindeki diğer kültürlerin müziklerini de öğrenmek ve katılmak olanağına sahip olmalıdırlar....”

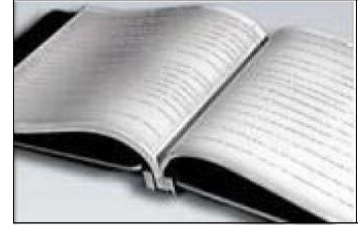
“...Topluluk (ISME) dünya müziklerinin çeşitliliğini bir kutlama vesilesi ve bunun yanında uluslararası barış, işbirliği ve anlayışı geliştirecek kültürlerarası bir öğrenme fırsatı olarak görmektedir.(ISME 1994: 49)

ISME'nin halen geçerli olan “anayasasının” amaçlar kısmındaki “...ISME, geleneksel ulusal müziğin korunmasında ve öğretilmesinde müzik öğretmenlerine destek sağlayacaktır” ifadesinin ““...ISME, insanlık alemine ait müzik kültürlerinin korunmasında ve öğretilmesinde müzik öğretmenlerine destek sağlayacaktır” şeklinde değişmesi, ISME'nin çok kültürlü müzik eğitimi konusundaki tavrının netleşmesine dair en çarpıcı gösterge olarak yer alacaktır. (McCarthy 1997: 89)

A.B.D.'de 80'li yıllar boyunca çok kültürlü müzik adına iki önemli gelişme görülecekti. Bunlardan birincisi, MEJ'in 1983 Mayıs ayında yayınlanan, “Kaçınılmaz Çok Kültürlük” (Multicultural Imperative) başlıklı sayısı idi. Derginin bu sayısında, müzik öğretmenlerinin çok kültürlü bakış açısı ile

eğitim vermesi gerekliliği üstünde durulmaktaydı. Dergininin başlıkları; “kaçınılmaz çok kültürlük”, “eğitimsel yöntemler”, “dünya müziklerini öğretmek için araçlar” ve “seçilmiş kaynaklar” olarak sıralanıyordu.(Volk 1994: 144)

MENC 1980'ler boyunca düzenlediği ulusal konferanslarda, müzik öğretmenlerinin derslerine katkı sağlayacak, dünya müzik kültürlerini dair uygulamalar içeren oturumlara yer verdi. Ancak bütün bunların yanında 1984 yılında gerçekleşen sempozyumu burada anmaya değer buluyorum. Sempozyum, MENC, Wesleyan Üniversitesi ve Theodore Presser Vakfı destekleri ile gerçekleşti. Sempozyum başlığı; “Müzik Öğretimi ve Öğreniminde Sosyal Antropolojinin Kullanımı Üzerine Wesleyan Sempozyumu” (The Wesleyan Symposium on the Application of Social Anthropology to the Teaching and Learning of Music) olarak yer aldı. Sempozyumun amacı, “diğer” kültürler üzerine yapılmış araştırma bulguları ile ilgili sonuçların A.B.D. müzik öğretmenlerinin günlük öğretim faaliyetlerinde kullanılabilirliğini araştırmaktı. Bu sempozyum temel olarak müzik eğitiminde kullanılacak müfredat üstüne yoğunlaşmasa da MENC'in müzik eğitimcileri, antropologlar ve etnomüzikologları alan üzerine bilgi alışverişi yapmak üzere bir araya getirdiği ilk toplantı olması niteliğiyle önem taşıyordu.(Volk 1994: 145)



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

80’li yıllar boyunca çok kültürlü müzik eğitimi perspektifine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu gündemde kaldı. Çok kültürlü müzik eğitiminden beklentiler iki yönlü olarak ilerliyordu. Öğrencilerin kendi kültürleri dışındaki müzikler hakkında bilgi sahibi olmasının yanı sıra bu müziği ortaya çıkaran kültür ve insanlarla ilgili de bir anlayış geliştirmeleri umut edilmekteydi. Bu beklenti dönemin önemli figürleri tarafından dile getiriliyordu. Campbell, çok kültürlü müziklerin kültürlerarası anlayış için “pencereler” olarak kullanılmasını önermekteydi. (Volk 1994: 146)

“Çok Kültürlülük Sempozyumu” (The Multicultural Symposium) MENC, Etnomüzikoloji Derneği (Ethnomusicology Society), Smithsonian Enstitüsü Folklor Programları Ofisi (the Smithsonian Institution’s Folklife Programs) ve MENC’in Genel Müzik Birimi (MENC’s Society of General Music) işbirliği ile 1990 yılında gerçekleştirildi. Sempozyumda; Afro-Amerikan, Asya-Amerikan, Hispanik-Amerikan, Amerika Yerli’lerinin müzikleri tartışıldı. Her kültür grubu ile ilgili olarak bir etnomüzikolog, bir yerel icracı ve müzik geleneğine hakim bir müzik eğitimcisi materyaller sundular.

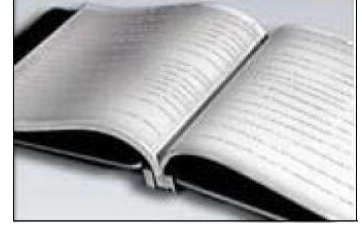
Sempozyumda kullanılan ifadeler genel iklimi çarpıcı biçimde yansıtmaktaydı. Shupman; “Müzik öğretmeni rolünün sadece öğrencilerin çok kültürlü

ufuklarını genişletmek değil, aynı zamanda onların insanlık anlayışlarını, ırklar arası ve kültürel farklılıklara hoşgörüsünü beslemek olduğuna inanıyorum ”diyordu. (Volk 1994: 146)

Sempozyuma katılan yaklaşık üç yüz müzik eğitimcisi, Amerikan Yerli halkına ve Asya-Amerikan kültürüne ait dans ve şarkıları öğrendiler. Çin perküsyon aletlerini çalmanın yanı sıra, Latin danslarını deneyimleme şansı buldular. Bunun dışında pek çok yerel müzik konserine katıldılar.

Sempozyum sonuç bildirgesi sadece MENC için değil tüm müzik öğretmenleri açısından; çok kültürlü müzik eğitiminin yaygınlaştırılması, desteklenmesi, kültürlerarası anlayışı tesis edecek bir çerçeve ele alınması ve MENC’in bu konuda liderliğini sürdürmesi konularını özetleyen bir taahhütname niteliğindedir. (Volk 1994: 146-147)

30 yıllık süre içinde MENC, üçüncü kez bir sayısının tamamını “çok kültürlü müzik eğitimi”ne ayırdı. Bu sayıda “çok kültürlü müzik eğitimi”nin sadece genel müzik eğitimi ile sınırlı kalmaması, koro ve çalgı derslerinin de bir parçası olması gerektiği vurgulanıyordu. Campbell makalesinde, çeşitli kültürler için müziklerin, genel müzik eğitiminde kullanılmasına dair pedagojik yaklaşım örnekleri veriyordu. Makalesinin devamında ise pratik olarak kullanılacak ders planları yer alıyordu.



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

Will Schmid, çalgı ve koro derslerinde çok kültürlü eğitimin olanaklarını incelemekteydi. Anderson ise, öğretmen eğitimi programlarının, teori, tarih, metodoloji bilgisinin yanında Asya, Latin ve Afro-Amerikan kültürlerine ait müzik pratiklerini uygulayabilecekleri şekilde geliştirilmesini öneriyordu. (Volk 1994: 147-148)

1.2.Çok Kültürlü Müzik Eğitimi İçin Öne Sürülen Gerekçeler

Çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine ortaya konan düşünceler aynı zamanda çok kültürlü müzik eğitimi için de temel oluştururlar. Volk, “Müzik Eğitimi ve Çok Kültürlülük” başlıklı eserinde çok kültürlü eğitimle ilgili en yaygın ve kabul görmüş gerekçeleri sıralamıştır. Bunlardan birincisi, A.B.D. toplumunun giderek değişen nüfus yapısıdır.

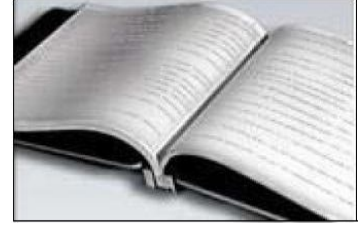
“Öğrenciler çeşitli kültürler üzerinde çalışma yoluyla, Amerikan toplumunu oluşturan insanlar hakkında daha iyi bir anlayış geliştirebilir, özsaygı kazanır ve diğerlerine saygı duymayı öğrenirler” (Volk 1998: 5) Ancak Volk, bu hedeflere nasıl ulaşılacağını açıkça belirtmemiştir.

İkinci gerekçe ise dünya görüşü ile ilgilidir. *“Öğrenciler, dünya üzerindeki çeşitli kültürleri tanıyarak/çalışarak uluslararası ilişkiler konusunda daha iyi bir anlayış geliştirebilirler. Bunun yanında, dünya kültürlerini tanıma, evrensel bir ekonominin içinde birlikte*

çalışmayı sağlayabilir ve dünya barışını tesis etmeye yardımcı dokunabilir .” (Volk 1998: 5) Volk,, konu ile ilgili Nicholas Montalto, Geneva Gay, ve James A. Banks okumalarını referans verir.

Volk; bir üçüncü gerekçe olarak, insanların üzerinde yaşadığı yerküre ve birbirleriyle ekolojik yönden ilişkilerini vurgulayan küresel bir yaklaşım ortaya koyar. *“İnsanlar ve onların yaşantılarının ekolojik konularla birlikte ele alınması, dünyanın diğer sakinleri hakkında saygı, anlayış düşüncelerini geliştirmeyi ve kaynakların akılcı kullanımını destekleyebilir”* (Volk, 1998: 5) derken, bir kez daha ne gibi veya hangi içerikteki çalışmaların insanlar arasına devam eden denge, anlayış ve saygı düşüncelerini besleyeceği konusunda derinlemesine bir görüş ve eleştiri sunmaz.

Volk çok kültürlü eğitim ile ilgili bu üç temel düşüncenin müzik eğitimi içinde dayanak oluşturacağını öne sürer. Bu görüşlere, müziğin tüm toplumlardaki rolünü gösteren bir yenisini ekler. Volk’a göre müzik, *“dini ayin ve törenlerdeki sözsüz ifade biçiminin bir şekli olarak, egemen görüşün ve politikaların doğrulayıcısı olarak ya da duygusal boşalmanın bir biçimi olarak işlev görür. Böylece öğrenciler, başka bir kültürdeki insanların müzikle kendilerini nasıl ifade ettiklerine dair içsel bir bakış kazanırlarken aynı anda kendileri ile ilgili bilgiye de sahip olurlar.”* (Volk, 1998: 6)



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

Çok kültürlü müzik eğitiminde öne çıkan bir başka isim olan Campbell'de A.B.D.'deki demografik yapıyı çok kültürlü müzik eğitimi ile ilgili gerekçelerin başında sıralar. (Anderson ve Campbell, 1996: 2) Yine aynı eserde, çok kültürlü müzik eğitiminin yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan önemli bir eğilimi yansıttığı belirtilmektedir. Bu eğilim ise, müziğin küresel bir fenomen olduğuna dair gittikçe büyüyen ve gelişen düşüncedir. *“Yerkürede farklı fakat eşit değerdeki mantık ilkelerine dayanan oldukça gelişmiş sofistike müzik kültürleri bulunur. Bu müziklerle yakından ilgilenenler, “müzik evrensel bir dildir” söyleminin değer taşımadığının farkına varacaklardır. Özetle söylemek gerekirse dünyamızda bir çok ‘müzikal dil’ vardır. Bizler bu kültürleri anlayabilmek için onların geçerli ilkelerini öğrenmek zorundayız.”* (Anderson ve Campbell, 1996: 3) Bu görüşler doğrultusunda tüm eğitim kuruluşları dünyanın ve A.B.D.'nin kültürel çeşitliliğini temsil eden dengeli müzik programlarının oluşturulmasını sağlamak durumundadırlar. (Anderson ve Campbell, 1996: 3)

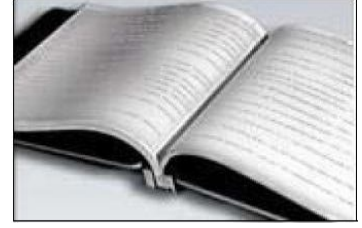
Müziğin kendi doğasından ortaya çıkan diğer bir gerekçe ise müziksel öğeler ile ilgilidir. Volk'a göre farklı kültürlerin müzikleri üzerine çalışmak öğrencilerin ses ufuklarını genişletebilir. Böylece yeni müzikal “ses dünyalarına” daha açık olabilirler. Bu yeni ses dünyası, besteleme ve doğaçlama alanlarında da daha geniş

seçenekler sunar. Ayrıca değişik kültürlerin müziklerini dinlemek, icra etmek ve onlarla ilgili besteleme çalışmaları yapmak öğrencilere farklı estetik deneyimler sunabilir. (Volk 1998: 6)

1.3.Müzik Eğitiminde Çok Kültürlülük Yaklaşımları

Çok kültürlü müzik eğitiminin tarihsel sürecinden bahsedilirken görüldüğü üzere, 2. Dünya Savaşı'nın ardından iyi ilişkiler geliştirmek isteyen ülkelerin müzik eğitimcileri “müzikal ve eğitimsel açıdan dünya müziklerinin genel eğitimde yer alması ile ilgili potansiyelin geliştirilmesi konusuna eğilmek durumunda kaldılar” (Schwadron 1984: 10) Bu eğitimcilerin öncüsü sayılan Abraham Schwadron, müzik öğretiminin karşılaştırmalı estetik temeli üzerine oturması gerektiğini savunmaktaydı. Bu görüş aynı zamanda çok kültürlü müzik eğitiminin felsefesi ile ilgili ilk başvuru kaynağı niteliğini taşır.

Scwadron'a göre müzik, bir insan davranışı olarak evrensel nitelik taşımaktadır. Bütün müzikler belli bir sosyo-kültürel bağlamda ortaya çıkar ve bu bağlamdan ayrı olarak değerlendirilemez. Karşılaştırmalı estetik ise, herhangi birinin herhangi bir müziği deneyimlediğinde ortaya çıkması muhtemel güçlü duygusal tepkilerle beraber, eğitilmiş bir müzikçinin müzikal sesteki karşılıklı etkileşimlere verdiği tepkileri de kapsamaktadır. Karşılaştırmalı estetik çalışmaları; çoğulcu



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

bir estetik anlayışı geliştirmeyi engelleyen etnocentrik eğilim ve tutumların, batı estetik teorisinin olası bir revizyonun ve bunların eğitim, çift müziklilik ve dünya iletişimine etkileri konularının göz önüne alınmasına yol açabilir. (Volk 1998: 11)

Scwadron'un ardından, David B. Williams ve David J. Elliot'ta çok kültürlü müzik eğitimi ile ilgili temel kavram ve yaklaşımları formüle etmeye çalışmışlardır.

Williams, ilkokul müzik programlarında kullanılacak etnik müziklerin seçimine dair dördü bir yaklaşım ortaya koyar: Geleneksel yaklaşım, Batı karşıtı yaklaşım, etnik-Amerikan tek yönlü yaklaşım ve etnik-Amerikan çok yönlü yaklaşım. Bunlar arasında "çocuğun toplumla olan ilişkilerini" kavramsallaştıran ve eğitim için en uygun olduğunu düşündüğü ise "etnik-Amerikan-çok yönlü yaklaşım" dir.

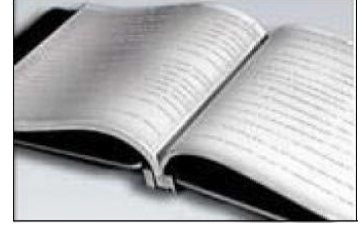
"Etnik-Amerikan, çok yönlü yaklaşım"; çocukların öncelikle Amerika'daki çeşitli müzikleri öğrenmelerini ön görür. Öğrenciler dünya müziklerini daha sonra çalışırlar. (Volk 1998: 12)

Eliot ise, Richard Patte'nin "Kültürel Farklılık İdeolojileri" modelini temel alarak, "Çok kültürlü Müzik Eğitimi Kavramları"nı ortaya koymuştur.

1. Asimilasyon (Assimilation): Avrupa Çoksesli müziğinin diğer müzikler üzerindeki üstünlüğü

kabul edilerek, çeşitli dönemlerine ait çalışmaların yapıldığı yaklaşımdır.

2. Karışım (Amalgamation): Avrupa Çoksesli Müziği'nin yanında, kısıtlı oranda etnik müzikler yer alır.
3. Açık Toplum (Open Society) : Müzik; Kültürel miras ve müzikal gelenekle ilgili olmaksızın, daha büyük bir toplumun gelişimi bağlamında bireysel bir ifade biçimi olarak görülür.
4. Dar Çerçevesel Çok Kültürlülük (Insular multiculturalism): Avrupa Çoksesli Müziği'ne yerel kültürlere atı bir ya da iki müzik eklenir. Ancak temel müfredat değişmez.
5. Değişime Uğramış Çok Kültürlülük (Modified multiculturalism): Din, etnisite veya coğrafi sınırlar göz önüne alarak belli müzikler müfredatta yer alır. Bu müzikler sıklıkla; toplum içindeki rolleri, müzikal öğelere yaklaşım biçimleri üzerinden karşılaştırılarak kendi kültürlerine bağlı öğretim metodolojileri kullanılarak öğretilirler.
6. Dinamik Çok Kültürlülük (Dynamic multiculturalism): Geniş bir müzik yelpazesini içeren dünya çapında bir bakış açıdır. Bu



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

yaklaşımın “modified multiculturalism” den farkı; bu yaklaşımda baskın olan batı estetik ölçütlerinin, söz konusu kültürlere ait müzikal kavramlar ile yer değiştirmesidir.

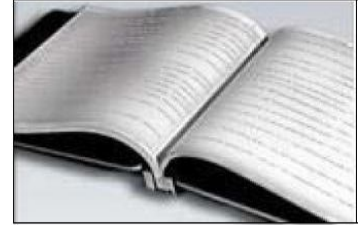
Eliot bu yaklaşımlardan ilk dördünü etnocentrik veya çok kültürlülüğü tam olarak yansıtmadıkları gerekçesi ile dikkate almaz. Modified multiculturalism de batılı bakış açısından dolayı değerlendirme dışı kalır. Dynamic multiculturalism’in ise müzik çalışmalarına nesnellik sağladığını belirtir. Aynı zamanda belirli müzik kültürleri ile akort sistemleri, öğretmen ve dinleyicilerin rolleri, müzik ve diğer sanat formları gibi başlıklar arasında çift yönlü bir etkileşimi besler. (Eliot 1989: 15-18)

Eliot aynı zamanda, müzik yapmanın özünde insani bir deneyim olduğu gerçeğine dayanan “uygulamalı müzik eğitimi felsefesi” fikrini geliştirmiştir. Buradaki “uygulamalı” terimi ile müziğin, belli bir kültürel ortamdaki müzik dinleme ve müzik yapma eyleminin işaret ettiği anlam ve değerler ile bağlantılı olarak anlaşılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. (Eliot 1995: 14)

Eliot eğitimcilere, müziğin ve diğer insanlarla olan ilişkilerin daha derin olarak anlaşılmasına olanak sağlayabilmeleri için, müziği kültürel bağlamda ele almalarını önerir.

1.4.Çok Kültürlü Müzik Eğitiminin Faydaları Üzerine Düşünceler

Blacking (1973, 1995) çok kültürlü müzik eğitimi yoluyla, müzik ve müziğin kültürel pratiği hakkında bilgi edinmenin önemini dile getirmiştir. Buna paralel olarak Chen-Hafteck “yabancı bir kültür üzerine derinlemesine yapılacak bir çalışmanın sınıftaki konulara orijinallik getirerek motivasyonu artıracaklarını” ileri sürer. (Lily Chen-Hafteck 2007: 227) Pek çok araştırmacı ve eğitimci de çok kültürlü müzik eğitiminin giderek artan önemini vurgulamaktadır. (Campbell ve Schippers, 2005; Klopper, 2005; Nzewi, 2003; Reimer, 2002) Blair ve Kondo ise, “çok kültürlü müzik eğitiminin öğrencilere yeni müzikal fikirlerle bağlantı kurmak fırsatı vererek, diğer insanlar ve müzikleri üzerine keşifte bulunarak öğrenme yaşantıları gerçekleştirmeleri yolunda çok zengin bir müzikal malzeme sunduğunu” belirtirler.(Blair ve Kondor 2008: 55) Bir başka kültüre ait müziği araştırmak öğrencilerin kendi kültürlerine karşı olan bakışlarına yeni bir boyut getirebilir. (Blacking, 1973, 1995; Blair ve Kondo, 2008). Bu görüşe paralel olarak Nketia (1988), müzik eğitiminde diğer kültürlere ait müziklere yer vermenin öğrencilerin kendi müzikal geçmişlerini daha iyi anlayabilmelerini sağlayacağını tartışır. Anderson ve Campell ise çok kültürlü müzik eğitiminin öğrencilere kazandıracığı müzikal faydalar konusunda



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

kapsamlı sayılabilecek görüşler ortaya koymuşlardır.

Buna göre öğrenciler dünyanın her köşesinden gelen ve büyük bir çeşitlilik içeren “müzikal ses dünyası” ile tanışırlar. Eğitimin erken dönemlerinde böylesine geniş bir ses dünyası ile karşılaşmak öğrencilerin müzikal ifadenin tüm çeşitlerine açık olmalarına yardımcı olabilir.

Öte yandan öğrenciler dünyanın pek çok bölgesinde en az kendi müzikleri kadar değer taşıyan başka müzikler olduğu gerçeğini anlamaya başlarlar. Günümüze kadar gerek batılı gerekse batı dışı toplumlarda “Avrupa Çok Sesli Müziği”nin “evrensel bir dil” olduğu ve diğer müziklere göre üstünlük taşıdığı düşüncesi oldukça yaygındı. Ancak bu görüş günümüzde giderek önemini yitirmeye başlamıştır (Letts 1997: 28, Campbell 1997: 34, Mukuna 1997: 47, Riviera 1997: 55) Bugün besteciler, icracılar ve öğretmenler dünyada pek çok “sofistike” müzik kültürünün varlığını sürdürdüğü ve “Avrupa Çoksusli Müziği”nin bunlardan sadece biri olduğu düşüncesini giderek kabullenmektedirler.

Çok kültürlü müzik eğitimi öğrencilere aynı zamanda farklı fakat eşit değerde yollarla müzik yapmanın yaratmanın mümkün olduğunu gösterir. Müzik pratiğinde ve terminolojideki farklılıklar öğrencilerin müzik üretimi ile ilgili daha

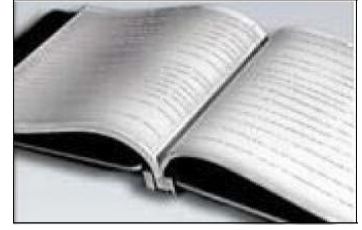
geniş bir bakış açısı kazanmasını sağlayabilir.

Çok çeşitli dünya müziklerini tanımak ve çalışmak, “çok müziklilik” (polymusicality) olarak da adlandırılan “müzikal esnekliğin” gelişmesine yol açar. Öğrenciler icra yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra, iyi birer dinleyici olma özelliği kazanarak farklı müzikleri takdir etmeyi öğrenirler. (Anderson ve Campbell 1996: 5)

1.5. Çok Kültürlü Müzik Eğitimi’nde Öğretim Stratejileri

Araştırmalar, çok kültürlü müzik eğitiminde disiplinler arası yaklaşımın çok daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağını göstermektedir. (Chen-Hafteck 2007: 230-231)

Böyle bir durumda çok kültürlü müzik eğitimi için ideal ortam, müzik öğretmenleri ile beraber, sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni ve ilgili diğer öğretmenlerin birlikte çalışmasıdır. Campbell’de ortaya koyduğu “dünya müzikleri pedagojisi” yaklaşımında bu görüşü desteklemektedir. Campbell, A.B.D. için sosyal bilgiler dersi programında yer alan “kültürel” grupların böyle bir anlayış içerisinde çalışmasını tavsiye etmiştir. İlkokul seviyesinde yapılacak böyle bir çalışma şarkılar, çalgı yapımı ve çalımı, doğaçlama, hareket-dans ve odaklanmış müzik dinleme etkinliklerini içerebilir. Görsel sanatlar



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

öğretmeni, çalışılan kültüre ait görsel sanatlar örnekleri ve etkinlikler üzerinden çalışma yaparken, beden eğitimi öğretmeni dans ve hareket çalışmalarına katkıda bulunur. Sınıf öğretmenleri ile beraber sosyal bilgiler ve yabancı dil öğretmenleri ele alınan kültürün diğer alanları ile ilgili katkıda bulunurlar. Çalışılan kültüre ait halk hikâyeleri ve masallar, şiirler ve diğer kaynaklardan örnekler verebilir, film gösterimleri yapabilir, öğrencilerle birlikte raporlar ve etkinlik panoları düzenleyebilirler. Bu gibi deneyimler öğrencilerin, diğer bir kültüre ait tarihsel ve coğrafi özellikleri öğrenmelerine yardım etmenin yanı sıra, o kültürü ifade eden müzik ve diğer sanatsal formların bir araya geldiği özgün yaşantılar sunar.

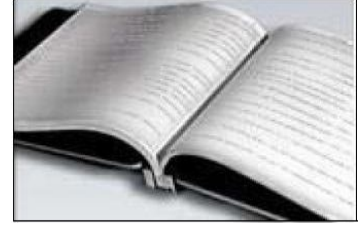
İlkokulun ilk sınıflarındaki öğrenciler müzikal gelişim süreçlerinin başında iken, ortaokul ve lise çağındaki öğrenciler müzikle ilgili becerilerin, bilginin ve tutumların gelişimi için önemli bir dönemdedirler. Bu dönemde ses ve çalgı performansı ön plana çıkmaya başlar. Öğrenciler bu yaşlarda eleştirel, soyut ve analitik düşünceler ortaya koyabilirler. Müzikal kültürleri içinde oluştukları ortamla beraber inceleme potansiyeline sahiptirler. Müzikal tercihlerini değiştirme konusunda esnek olmasalar da aktif katılım yoluyla değişik türdeki müzikleri incelemeye isteklidirler. (Anderson ve Campbell 1996: 6)

Dunbar-Hall'da (2005), tüm müzikler çalışılırken müzikal öğelerden çok kültürel pratiklere odaklanması gerektiğini belirtir. Kültürel çalışmalar yaklaşımı, müziğin çeşitli kültürlerde sosyal ve politik rolünü anlamaya yardımcı olacaktır. Bununla birlikte öğretim metotları kültürün özerkliğine ve müzikal anlamlara zarar vermemelidir. Amaç, sadece müzik açısından değil aynı zamanda müzik öğretim amaçları ve metotları, müzikal fikirler üzerine kurulan ideolojide de çeşitlilik ve farklılıkların bir arada bulunabileceği anlayışını vurgulayan çoğulcu bir yaklaşımı tesis etmek olmalıdır. (Chen-Hafteck 2007: 224)

Bu noktada Skelton (2004) müziğin öznel anlamı bağlamında “müzik için müzik”, betimsel anlam bağlamında “kültür olarak müzik” ve besteleme ile performansı içeren müzik yapma yoluyla “uygulamalı müzik” olarak çalışılabileceğini belirtir. İdeal çalışma biçiminin ise bu üç yaklaşımın birleşiminden ortaya çıkması gerektiğini savunur.

Campbell'in ortaya koyduğu öğretim stratejisi bu beklentileri karşılar niteliktedir. Campbell'in dünya müzikleri pedagojisine göre; çok kültürlü müzik öğretimi müzikal ses farkındalığının gelişimini içermelidir. Üç aşamalı stratejisini şöyle sıralar:

1. Dinleme



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

*JEL KOD: I29 *** ID:124 K:137*

<http://www.akademikbakis.org>

- Dikkatli/özenli/yönlendirilmiş dinleme (attentive listening) öğretmen öğrencileri müziğin çeşitli öğelerine odaklanmaları için yönlendirir.
- Bağlantılı dinleme (engaged listening) Müziğin ritmini alkış yoluyla icra etme gibi aktivitelerle, öğrencilerin aktif katılımını içerir.
- Uygulamalı dinleme (enactive listening) müziği icra etme,

2. Yaratma- belli stillerde müzik yaratma

3. Birleştirme- müziği diğer disiplinlerle birleştirme. (Chen-Hafteck 2007: 224-225)

1.6. Çok Kültürlü Müzik Eğitimi'nde Problemler

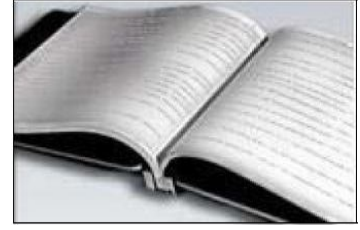
Konu ile ilgili önemli eleştirilerden birisi belli çevrelerin müzikte çok kültürlü yaklaşımı; müzik müfredatında yer alan “siyaseten doğru”, geçici bir heves (politically correct) olarak nitelemesidir. Pek çok kimse bu hareketi, müzik eğitiminin okul müfredatındaki yerini sağlamlaştırmak ve haklı çıkarmak için ortaya konmuş bir çaba olarak görmektedirler. Bu görüşte olanlara göre müzik eğitiminin öncelikli amacı müziği

öğretmektir ve müzik doğası gereği çok kültürlüdür. Çok kültürlü müzik eğitiminin müzik dışı amaçlar için kullanılması sürecin kendisine zarar verecektir. (Volk 1998 : 8)

O'Flynn ise; “çok kültürlü müzik eğitimi” ve “dünya müzikleri eğitimi” terimlerinin üstü kapalı olarak işaret ettiği batı-merkezli bakış açısını eleştirir. Bu noktadaki etnocentrik yaklaşımlar ve bu hiyerarşinin göstergesi olan terimlerle sınıflandırma yaklaşımı gözden geçirilmek zorundadır.(O'Flynn 2005: 194)

Buna bağlı olarak Thompson, “dünya müziği” kavramının, Avrupa müzik kanonunun karşısında kültür, müzikal işlev, pedagoji ve müfredat konumu ile ilgili ikili karşıtlıklar serisi üzerinden inşa edilen “diğer” kavramına bağlı bir “farklılaştırma ideolojisi” ne dayandığını öne sürer. Sonuç olarak çok kültürlü müzik eğitimi, Avrupa müziğinin merkezde yer alarak “dünya müziği ”nin marjinal noktayı işaret ettiği bir konumlanmayı devam ettirmektedir. (Thompson 2002: 19)

Miralıs de, “çok kültürlü müzik eğitimi” teriminin çoğunlukla uygunsuz kullanımlara ve yanlış anlaşılmaya açık olduğunu belirtir. Çünkü bu terimle bağlantılı olan kültür, çeşitlilik, ırkçılık, sosyal eşitlik ve adalet gibi karmaşık kavramlar eğitim bağlamında yeterince irdelenmemiştir. (Miralıs 2002: 60)



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

*JEL KOD: I29 *** ID:124 K:137*

<http://www.akademikbakis.org>

Çok kültürlü müzik eğitimi ile ilgili önemli sorulardan biri de müfredatın neyeye göre düzenleneceği, hangi müziklerin müfredat içeriğinde yer alıp almayacağı ile ilgilidir. Kavramların anlaşılabilmesi ve eğitim uygulamalarındaki yüzeysellik tehlikesi için başka bir boyutunu oluşturmaktadır. Eğitim materyali olarak müfredatta yer alan müziklerin otantik sunumu ise bir başka zorlayıcı noktadır. (Moore 2009) Çok kültürlü müzik eğitiminin gerektirdiği niteliklere ait öğretmenleri yetiştirmek ana problemlerin başında gelmektedir. (Nethsinghe 2012: 384-385)

1.7. A.B.D. Dışındaki Ülkelerde Çok Kültürlü Müzik Eğitimi

Çok kültürlü müzik eğitimi, A.B.D. dışındaki ülkelerde de benzer veya farklı sebeplerle uygulanmaya başlamıştır. Zambiya, Malezya, Nijerya gibi sömürgeciliğin etkisinde kalan ülkelerin eğitim programlarında Avrupa Çoksesli Müziği bu ülkelerin kendi geleneksel müziklerinin yerini almıştır. Bu ülkeler çok kültürlü müzik eğitimi, geleneksel müziklerinin yeniden müfredatta yer alabilmesi için uygulamaya koymaktadırlar. İngiltere, Avustralya, Kanada gibi ülkeler de artan göçmen nüfusun ortaya koyduğu zorunluluklar sebebi ile çok kültürlü müzik eğitimi ile ilgilidirler. Almanya gibi diğer bazı ülkeler ise müzik eğitimi müfredatında dünya kültürlerine ait müziklerini içeren bir bakış

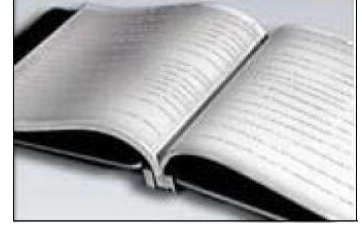
açısını yeni geliştirmeye başlamışlardır. (Volk 1998: 127)

Hollanda, İtalya, Portekiz, Norveç ve Japonya'dan müzik eğitimcileri de çeşitli kültürlerle ait müziklerin, müzik dersi müfredatlarında yer alması ile ilgili ihtiyaçları dile getirmektedirler. (Volk 1998: 154) Bu ihtiyaç zaman zaman demografik yapıdaki değişikliklerin müzik müfredatının güncellemeyi gerektirmesinden zaman zaman da okullar arasında kültürlerarası programın kurulmasından doğar.

1.8. Ülkemiz Müzik Öğretim Programlarının Çok kültürlü Müzik Eğitimi Açısından Değerlendirmesi

Halen ilkokul, ortaokul ve lise müzik derslerinin planlanmasında ve uygulanmasında temel kaynak olan, “İlköğretim Müzik (1-8.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı ile beraber Orta Öğretim (9-10-11-12. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı'nın vizyon, misyon, amaçlar, öğrenme alanları ve kazanımlar açısından incelenmesi ülkemiz müzik eğitimi çerçevesinde çok kültürlü müzik eğitimine bakış açısı ile ilgili bir fikir verecektir.

İMDÖP'de (İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı) yer alan “Müzik eğitimi; kavramlar ve kurallar yolu ile değil, müziğin tüm boyutlarının eyleme dönüştürülmesi ve hissettirilmesi ile gerçekleşmelidir” (İMDÖP 2007: 5)



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

ifadesi, Eliot’ın daha önce de atıfta bulunulan “uygulamalı müzik” kavramına uygunluk göstermektedir.

İMDÖP vizyonunda yer alan, müzik yoluyla “Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan...” (İMDÖP 2007: 5) bireyler yetiştirmek ifadesi de çok kültürlü müzik eğitiminin vizyonu ile uyumaktadır. Ayrıca programın genel amaçları arasında yer alan; “yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak, öğrencilerin bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak,” maddeleri de çok kültürlü müzik eğitimi amaçları ile uygunluk göstermektedir.

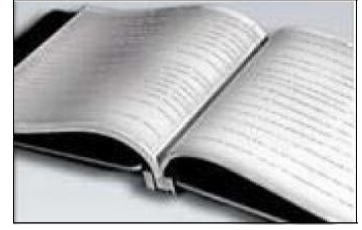
İMDÖP ile ilgili kazanımlar incelendiğinde ise; 2-5. Sınıflar müzik kültürü öğrenme alanına ait farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir” kazanımı dikkat çekmektedir. Bununla beraber programda, 2-3. Sınıf için önerilen “farklı türlerdeki” müziklerin içeriği ile ilgili açıklamaya rastlanmamıştır.

4. sınıfta ise bu kazanımın, Sosyal Bilgiler Dersi, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile ilişkilendirilerek, öğrencilerin efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri hakkında çıkarımda bulunması hedeflenmiştir.

5. sınıfta aynı kazanımla ilgili, öğrencilerin özellikle yakın çevrelerinde ve bölgelerinde dinlenen geleneksel müziklerimize ilişkin örnekleri araştırmaları ve dinlemelerine ilişkin yönlendirmeleri önerilmiştir. Bunun dışında, pop müzik, klasik müzik vb. müzik türlerinden seçkin örneklerin yer aldığı dinletiler etkinlikleri de düzenlenmesi ön görülmüştür.

6.ve 7. Sınıflar için ise “dinleme-söyleme-çalma” alanı ile ilgili “yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir” kazanımı yer almaktadır. Buradaki müzik türleri de geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği pop müzik ve çağdaş çok sesli Türk müziğinden seçkin örnekler olarak belirtilmiştir. 7. Sınıfın “müzik kültürü” öğrenme alanının içerdiği “uluslararası müzik türlerini tanı” kazanımı ilgili olarak uluslararası müzik türlerinden seçkin örneklerin yer aldığı dinletiler etkinlikleri düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Açıklamalar kısmında ise, klasik, caz, pop vb. müzikler üzerinde durulması ve bu müziklerin doğuşu, genel özellikleri hakkında öğrencilere bilgiler verilmesi tavsiye edilmektedir.

8.sınıfta ise “dinleme-söyleme-çalma” öğrenme alanı içerisinde “Türk toplum ve topluluklarının müzik kültürlerine ilişkin seçkin örneklerden oluşan dinletiler düzenlenmesi” ön görülmüştür. “Müzik kültürü” öğrenme alanında ise “Geleneksel Türk müziklerine ilişkin türleri ayırt eder”



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

**ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN**

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

kazanımı yer almaktadır. Bu kazanımla ilgili; Türk Halk Müziği (kırık hava, uzun hava) ve Klasik Türk Müziği'ne ilişkin (fasıl, tasavvuf, askeri, vb.) başlıca türlere ilişkin seçkin örneklerden oluşan dinletiler düzenlenebileceği işaret edilmiştir.

İMDÖP kazanımlarına bakıldığında, programda geleneksel Türk halk ve sanat müziği, klasik müzik, pop müzik türlerine ait örneklerin yer aldığı görülmektedir. 6-8. Sınıflar arasında yer alan “vb. müzikler” ifadesi ise yorumlamaya açık bir yapıdadır. Programın yakın çevreden uzak çevreye anlayışı ile düzenlendiği ve 8. Sınıfta yer alan “Türk toplum ve toplulukları” ifadesi ile Türkiye sınırları dışında kalan müziklerden bahsedildiği düşünülürse, “vb. müzikler” ile belirlenen çerçevede çeşitli kültürlere ait müziklerin yer alabileceği söylenebilir. Bir başka dikkat çekici nokta ise programda yer alan tüm müzik türleri ile ilgili “dinleme” etkinliklerinin ağırlık noktasını oluşturmasıdır.

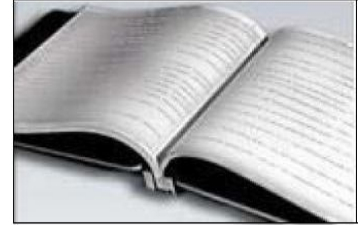
Ortaöğretim Öğretim Programı'nın (OMDÖP) yapılandırılmasında, Amerika'daki Müzik Eğitimi Ulusal Konferansı (Music Educators National Conference) (MENC) adlı dernek tarafından saptanan ve dokuz maddeden oluşan ulusal standartlardan da faydalanılmıştır. MENC, ulusal standartları ve değerlendirme kriterlerini oluşturarak müzik eğitiminde kaliteli ve içerikli bir eğitim modeli sunulmasına

destek verir. (OMDÖP 2009: 12) Bu standartlar Amerikan ulusal müzik eğitiminin genel hedefleri olup öğrencilerin müzik alanında ulaşması istenilen amaçlar olarak aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Bireysel ve toplu olarak şarkı söyleme ve bir dağarcığa sahip olabilmek,
2. Bireysel ve toplu olarak çalabilmek ve bir dağarcığa sahip olabilmek,
3. Melodi, çeşitleme, eşlik doğaçlamaları yapabilmek,
4. Belirlenen yönergelerle beste ve düzenleme yapabilmek,
5. Müziği okuyup yazabilmek,
6. Müziği dinleyebilme, analiz ve tasvir edebilme,
7. Müziği ve müzik performansını değerlendirebilme,
8. Müziğin diğer sanatlar ve sanat dışındaki disiplinlerle ilişkilerini kavrayabilme,
9. Müziğin tarih ve kültürle ilişkisini kavrayabilme,¹

¹

<http://www.menc.org/publication/books/standards.htm>, son erişim tarihi 16.01.2014)



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

MENC'in web sitesinde yer alan metne bakıldığında, ilk 2 madde de yer alan “bir dağarcığa sahip olabilmek” ifadesinin”, “çeşitlilik içeren bir dağarcığa sahip olabilmek” şeklinde olduğu görülür. Bunun yanında ilgili kaynaklarda tüm bu maddelerin çok kültürlü müzik eğitimi anlayışı içinde ele alındığı görülebilir (Anderson ve Campbell 1996: 4).

OMDÖP genel amaçlarında, öğrencilerin “...ülkemiz müzik türleri ile birlikte evrensel bir müzik kültürüne sahip olmaları amaçlanmaktadır” maddesi yer almaktadır. Ayrıca “tarihsel ve kültürel öğeler” Orta Öğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın içindeki anahtar kavramlardan biri olarak yer almıştır.

OMDÖP içerisinde öğrencilerin; “Türk müziği ve *dünyanın farklı bölgelerindeki müzikleri* seslendirmeleri”, “Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziği türlerini ve dünyanın farklı *bölgelerindeki müzikleri* dinlemekten zevk almaları”, “Uluslararası sanat müziği ve Türk müziğinin tarihsel süreçlerini ve *dünyanın farklı bölgelerindeki müzikleri* tanıyarak çıkarımlarda bulunmaları”, “müziği diğer sanat dallarıyla kullanmaları” hedeflenmiştir. (OMDÖP 2009: 22-24)

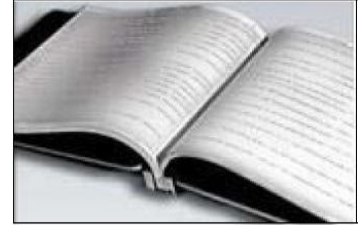
Program incelendiğinde 9. Sınıfta; söyleme çalma öğrenme alanında “dünyanın farklı bölgelerindeki müzik

eserlerinden örnekler seslendirir”, dinleme alanında “dünyanın farklı bölgelerindeki müzikleri tanı”, 12. Sınıfta müzik kültürü öğrenme alanında “dünyanın değişik bölgelerindeki halk müziği çalgılarını Türk müziği çalgılarıyla ilişkilendirir” kazanımları göze çarpmaktadır.

Orta Öğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde çok kültürlü müzik eğitime ait unsurların daha açık biçimde yer aldığı söylenebilir.

Bu noktaya kadar incelediğimiz literatür ve ülkemiz müzik eğitim programlarını kısaca değerlendirdikten sonra aklımıza takılan birkaç soruyu paylaşmakta fayda görüyoruz. Çok kültürlü müzik eğitimi ülkemiz müzik eğitimi açısından ne gibi bir anlam ifade etmektedir? Müzikoloji ve müzik eğitimi alanlarının birlikte yürüteceği disiplinler arası çalışmaların, günümüzün değişen ve farklılaşan müzik eğitimi ihtiyacı karşısında çözüm önerileri olabilir mi?

Güray (2009) çalışmasında Campbell, Blacking ve Shepherd'ı referans vererek müzikoloji ve eğitim ilişkisini; toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim politikası üretmek açısından tartışmaktadır. Güray'a göre. “müzik eğitimi ile müzikolojinin ortaya koyabileceği ortak projeler, toplumsal kültüre katkısı artan bir müzik eğitimi anlayışını da müjdelemektedir.” Boon (2009) ise: Eliot'un görüşünü ortaya koyarak “dinamik çok kültürlülüğün



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

gerçekleşebildiği bir müzik eğitimi” vizyonu oluşturmanın gerekliliğini vurgular. Buna bağlı olarak da eleştirel ve analitik bir müzikal kimliğinin oluşturulması hem çok kültürlü ve dinamik hem de zamanla dönüşebilen bir müzik eğitiminin gerçekleşebilmesinin, müzik eğitimi kurumlarının dünya ve Türkiye’deki müzik kültürlerine eleştirel ve bir yandan demokratikçe yaklaşabilen müzik öğretmenleri yetiştirmelerine bağlı olduğunu söyler.

2. SONUÇ

1900’lü yılların başından itibaren Kuzey Amerika’da genel eğitim ve müzik eğitiminde belirmeye başlayarak yüzyıl boyunca değişen “kavramlar” ve “bakış açılarıyla” gelişimini sürdüren çok kültürlü müzik eğitimi; temel olarak asimilasyon, kültürel biresim, etnik çalışmalar, çoklu etnik modeller ve çok kültürel müfredat reformu üzerinden tartışılmıştır.

Özellikle A.B.D. başta olmak üzere batılı ülkelerin değişen demografik yapıları sonucu ortaya çıkan “çok kültürlü” toplum yapısının bir ihtiyaç haline getirdiği, toplumun tüm katmanlarını kucaklayan “eşitlikçi” bir eğitim anlayışı çok kültürlü müzik eğitimi için temel dayanak noktası olmuştur.

Özellikle 1960’lı yıllardan itibaren Merriam’la belirginleşen, “müziği kültür olarak ve kültürün içinde inceleyen” (Özgün 2013: 53) etnomüzikolojik anlayış

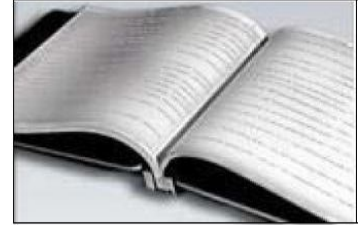
çok kültürlü müzik eğitiminin felsefesi, içeriği ve uygulamaları üzerinde etkili olmuştur.

Müzik eğitiminde etnomüzikolojik yaklaşımın etkileri uluslararası alanda da etkisini göstermiş özellikle bugün müzik eğitimi alanında dünya çapında etkili bir kuruluş olan ISME’nin temel söyleminde yerini almıştır.

Bu noktada “müzik için müzik eğitimi” yaklaşımı ya da başka bir deyişle müziğin varlık alanı olarak özneyi oluşturduğu “estetik değerler” üzerine kurgulanan Avrupa merkezli bakış açısı sorgulanmaya başlamıştır.

Eliot gibi önemli müzik eğitimcileri müzikolojik yaklaşımlar ışığında yeni müzik eğitimi kuramları (praxial music) geliştirirken, çift müziklilik (bimusicality) gibi etnomüzikolojinin bazı temel kavramları müzik eğitimi çerçevesinde tartışmaya açılmıştır.

Çok kültürlü müzik eğitiminin; Avrupa merkezli bakış açısını koruyarak batı dışı kültürleri “ötekileştirme/marjinalleştirme” gibi tehlikeli sonuçlar ve yanlış anlaşımalar doğurabileceği endişesi devam etmektedir. Bunun yanında, küreselleşmenin getirdiği iletişim olanakları ve kültürel iklimde müzik eğitimi felsefesinin yeniden değerlendirmesi açısından önemli bakış açıları getirdiği ise göz ardı edilemez bir gerçektir.



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası

Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

Ülkemizin ilköğretim ve orta öğretim müzik öğretim programlarının güncel yaklaşımlara dayanan esnek bir yapıda oluşturulmaları sevindiricidir. Bununla beraber, üzerinde yaşadığımız toprakları, “makam müziği” coğrafyasının en önemli merkezlerinden biri olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Bahsi geçen her iki müzik programına ait yaklaşım ve içeriğin ise “makam müziğinin” kültürel bağlamdaki anlam ve pratikleri ile beraber anlaşılmasına olanak verdiğini söylemek zordur. Özellikle ortaöğretim müzik öğretimi programında ne kadar gerekli olduğu tartışılır teknik müzikal bilgiler (makam bilgisi, usul bilgisi, v.b.) kendi anlam dünyalarından kopuk “ezbere dayalı” bir biçimde verilmektedir. Programlar iyi niyetle hazırlanmış olmalarına rağmen “müzik kültürü”nün tanımlamasında resmi müzik politikalarının söyleminden uzaklaşmamışlardır.

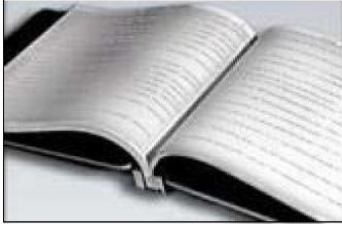
Gerek, makam müziği pratiklerinin genç kuşaklar tarafından daha iyi anlaşılması gerekse Anadolu’da halen yaşamını sürdüren halk müziği kültürlerinin paylaşılması açısından “çok kültürlü müzik eğitimi” önemli fırsatlar sunmaktadır. Öte yandan, çok kültürlü müzik eğitimi şemsiyesi altında müziği kültür olarak ve kültürün içinde incelemek, öğrencilerin daha kapsamlı bir müzik düşüncesi geliştirmesine yol açabilir. Bu fırsatları en iyi şekilde değerlendirmek ise; ülkemizdeki müzikologlar, etnomüzikologlar ile müzik eğitimcilerinin ortak çaba ve çalışmalarında gizlidir.

3. KAYNAKLAR

Anderson, W. & Campbell P. S. (1996). “Teaching music from a multicultural perspective”. W. M. Anderson ve P. S. Campbellb (Editör). Multicultural perspectives in music education. Virginia: MENC. s. 1–7

Blair, D. & Shinko K. (2008). Bridging musical understanding through multicultural musics. Music Educators Journal. 94, 50–55

Boon, E. (2009). Müzik Eğitiminde Eleştirel Pedagoji ve Dinamik



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

**ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN**

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

Çok Kültürlülük: Türkiye Modeli. 8.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu,23-25 Eylül 2009, OMU

Campbell, P.S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy?. International Journal of Music Education, 29, 32-39

Campbell, P. S. & Schippers H. (2005). “Local musics, global issues”. P. Campbell, J. Drummond, P.Dunbar-Hall (Editör). Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century. Brisbane: Australian Academic Press. v-vii.

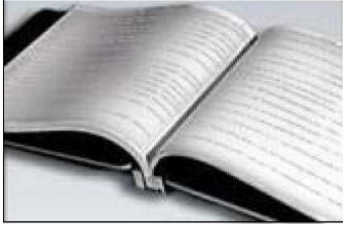
Chen-Hafteck. L. (2007). In search of multicultural music experience: lessons learned from the Sound of Silks Project. International Journal of Music, 25, 223-232

Dunbar-Hall, P. (2005). Colliding perspectives? Music curriculum as cultural studies. Music Educators Journal, 91(4), 33–37

Elliot, David J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. International Journal of Music Education, 13, 11-18

Elliot, D. J. (1995). Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press

Güray, C. (2009). Türkiye’deki Müzik Eğitimi’ne Müzikoloji Disiplini’nin Yapabileceği Katkılar: Tarihsel Makam Kuramının Müzik Eğitiminde Kullanılabilmesi Üzerine Düşünceler. 8.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu,23-25 Eylül 2009, OMU



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

**ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN**

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

ISME. (1994). Policy on Musics of the World's cultures. International Journal of Music Education, 24, 67-68

MEB. Talim Terbiye Kurulu (2006). İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı MEB: Ankara.

Klopper, C. (2005). "Honouring and deriving the wealth of knowledge offered by mother music in Africa". Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Hall, K. Howard, H. Schippers, T. Wiggins (Editör) Cultural diversity in music education: Direction and challenges for the 21st century. Brisbane: Australian Academic Press. S. 161–171

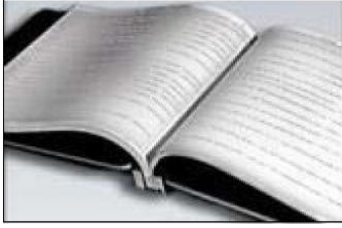
Letts, R. (1997). Music: universal language between all nations?. International Journal of Music Education, 29, 22-31

McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. International Journal of Music Education, 29(1), 81-93.

Miralis, Y. (2002). Clarifying the Terms Multicultural, Multiethnic, and World Music Education through a Review of Literature. *UPDATE*, Spring-Summer, 54-66

Mukuna, Wa K. (1997). The universal language of all times?. International Journal of Music Education, 29, 47-51

Nketia, K., J.H. (1988). Exploring intercultural dimensions of music education: A world view of music education. J. Dobbs (Editör). Proceedings of the 18th World Conference of the International Society for Music Education. Canberra, Australia: ISME. s.96–100



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

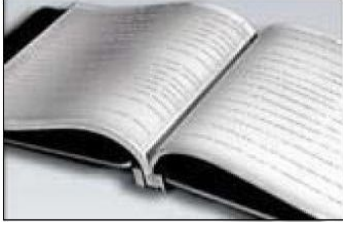
Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

**ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN**

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

- Nzewi, M. (2003).** Learning the musical arts in contemporary Africa, Vol. 1. South Africa: African minds, Compress
- O’Flynn, J. (2005).** Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. International Journal of Music Education, 23, 191-203
- MEB. Talim Terbiye Kurulu (2009).**Orta öğretim Müzik Dersi Öğretim Programı MEB: Ankara
- Özgün, Ş., E. (2013).** “Etnomüzikolojinin Dönüşümü: Kuramlar ve Konular”. Arzu Öztürkmen (Editör). Müzik, Dans, Gösterim: Tarihî ve Kuramsal Tartışmalar. İstanbul: Boğaziçi University Cataloging. s.33-61
- Reimer, Bennett. (2002).** “The need to face the issues” C. A. Jones (Editör). World musics and music education: Facing the issues. USA: The National Association for Music Education. s.1-3
- Rivera Y, A. de R., I. (1997).** The universal language of all cultures. International Journal of Music Education, 29, 52-58
- Scwadron, A. (1984).** World Music in Education. International Journal of Music Education, (4)1, 9-12
- Skelton, K. D. (2004).** Should we study music and/or as culture?. Music Education Research, (6)2, 169–177
- Thompson, K. (2002).** A Critical Discourse Analysis of World Music as the ‘Other’ in Education. Research Studies in Music Education, 19, 14-22
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I., M. (1995).** Multicultural teaching: A handbook of activities,



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

**ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN**

JEL KOD: I29 * ID:124 K:137**

<http://www.akademikbakis.org>

information and resources.
Boston: Allyn & Bacon

Volk, T., M. (1993). The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the Music Educators Journal, 1967-1992. Journal of Research in Music Education, 41: 137-155

Volk, T., M. (1998). Music, Education, Multiculturalism :Foundations and Principles. New York: Oxford University Press

Williams, R. (2005). Anahtar Sözcükler. Kültür ve Toplumun Sözcükleri. İstanbul: İletişim Yayınları