



BATI-DIŞI MÜZİK EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ
MÜZİK EĞİTİMİ DİSİPLİNİNE NE KAZANDIRABİLİR?
“ROMAN MÜZİK EĞİTİMİ ÖRNEK DURUMU” ÜZERİNE KÜLTÜREL VE
PEDAGOJİK BİR ANALİZ



Prof. Dr. Turan SAĞER¹



Yrd. Doç. Dr. Banu MUSTAN DÖNMEZ²

ÖZ

Bu çalışma, 5. yy. dan itibaren anavatanları Kuzeybatı Hindistan'dan düzenli aralıklarla çıkararak dünyanın dört bir yanına dağılan ve geçimlerini ağırlıklı olarak profesyonel müzisyenlikten sağlayan göçebe bir etnisite olan Roman halkının müzik eğitimini kritize etmek üzere oluşturulmuştur. Roman müzisyenlerin kullandığı eğitsel yöntemin belirli noktalarda çağdaş eğitim için uygulanması üzerine felsefi bir kritik yapmak hedeflenmiştir.

Öncelikle eğitimin nasıl bir bilim olduğu ve niçin Batı çıkışlı olduğu üzerinde durulmuştur. Müzik eğitimi biliminin tek bir kültürün ürünü olması durumunun, Batının köklü kültürel mirasının sağladığı avantajlarının yanı sıra bir takım dezavantajları da olduğu ve bu dezavantajların, alternatif kültürlere dayalı müzik eğitimlerinden devşirilen bir takım yöntemlerle aşılabileceği üzerinde durulmuştur.

Yine Roman müzik kültürüne ve kültürel aktarım/eğitim yöntemine ilişkin farklılıklar ve olumlu noktalar, alternatif bir müzik eğitimi oluşturabilme bağlamında ele alınmış ve bu anlamda Roman müzik eğitiminin, birer besteci ve eğitimci olan Orff ve Suziki'ye ait yenilikçi yöntemlere en yakın 'etnik bir yöntem' olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: 1) Batı Müzik Eğitimi, 2) Batı-Dışı Müzik Eğitimi 3) Roman Müzik Eğitimi, 4) Orff Yöntemi 5) Suziki Yöntemi

¹ İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, turan.sager@inonu.edu.tr

² İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, mustandonmez@gmail.com



NON-WESTERN METHODS OF MUSIC TRAINING

WHAT CAN WE BRING INTO THE DISCIPLINE OF MUSIC TRAINING?

A CULTURAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS ON THE “CASE OF ROMANIAN MUSICAL TRAINING”

ABSTRACT

This study is aimed to criticize the musical training tradition of Romanian people, a nomadic ethnicity group who moved from the northwest India to nearly every corner of the world in the 5th century and has earned their keep mostly on professional music. It suggests a philosophical critic on applying the training method used by Romanian musicians into contemporary training at certain points.

Initially, it is explained as to what kind of science the training is and why it descends from the west. It is also described that attributing the science of musical training to only one specific culture results in some advantages provided by the rooted-cultural heritage of the west as well as several disadvantages, and that these disadvantages would be solved out via certain methods permuted from musical teachings based on alternative cultures.

The useful points and differences concerning Romanian culture of music and cultural transmission/training methods have all been touched in the context of creating an alternative musical training, and in this respect Romanian musical training is assigned to be ‘an ethnical method’ closest to the innovative methods by Orff and Suzuki who are composers and educationalists.

Key Words: 1) Western Music Education, 2) Non-Western Music Education, 3) Romany Music Education, 4) The Orff Method 5) The Suzuki Method

1. GİRİŞ

1.1. Müzik Eğitimi Üzerine: Müzik Eğitiminin Batı Kültürü Çıkışlı Olmasının Sosyo-Kültürel Nedenleri Nelerdir?

‘Terbiye’, ‘yönlendirme’, ‘yetiştirme’, ‘geliştirme’, ‘şartlandırma’, ‘uygulama’, ‘alıştırma’, gibi birçok anlama geçebilen ‘eğitim’ ya da ‘eğitim bilimi’, Batı çıkışlı bir akademi disiplini (Çelikkaya, 2009: 19-22). Batılının, klasik Antik felsefi dönemden bu yana, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bir felsefe geliştirdiğini bilmekteyiz.



Eğitim biliminin bir devamı olan müzik eğitimi de, Batı kökenli bir gelenektir. Çünkü kökleri Antik Yunan filozoflarının düşüncelerinden filizlenmiştir. Batı müziği teorisinin temellerinin Pisagor tarafından atıldığı zaten bilinmektedir. Bunun yanı sıra başta Platon'un *Devleti* ve Aristoteles'in *Politikası* olmak üzere birçok klasik yapıtta, müzik eğitiminin ne şekilde verilmesi gerektiği üzerinde öngöründe bulunulmuştur. Başlangıcı Klasik Antik döneme dayanan müzik eğitimi felsefesi, daha ileriki dönemlerde gelişim aşamasındaki bireyler üzerinde yapılan ölçme-değerlendirme testlerinin ve anketlerin de etkisiyle, zaman içinde akademik bir olgunluğa ulaşmıştır.

Müzik eğitimi Uçan tarafından “Temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme ve ya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme süreci” olarak tanımlanır (1997: 14). Müziğin eğitimsel işlevleri ya da hedefleri ise, aynı yazar tarafından ‘eğitim aracı’, ‘eğitim yolu-yöntemi’ ve ‘eğitim alanı’ biçiminde gruplandırılmıştır (a.g.e. : 13). Bu amaçlara hitap eden Batı müziği eğitiminin bir misyonu da, bireyi Batı müzik kültürü alanında eğitmektir. Bu geleneğin yukarıda anılan ileri aşaması olan müziğin ‘eğitim alanı’ işlevi içinde, Batı ses sistemlerinden armoniye; çalgısal performanstan besteleme tekniklerine; müziğin Batı kültüründeki felsefi algılanışından mitolojik öğelerin Antik Dönemde tragediyalar, Rönesans Dönemi’nde operalar için kullanımına kadar birçok öge yer alır. Bu nedenle, Batılının müzik eğitimi bilimi içinde kendi kültürel mirasını kullanması oldukça doğaldır.

Ancak Chopin’in Polonezlerinden Brahms’ın Macar Danslarına; Dvorak’ın Çek ezgilerinden Copland’ın Amerikan yerlilerinin ezgilerinden esinlendiği Sütlerine ve ya Gerswin’in caz etkisindeki Mavi Rapsodisinden Bela Bartok’un yerel ezgilerden etkilenecek oluşturduğu ‘Mikro Cozmos’ adlı piyano çalışmalarına kadar burada sıralayamayacağımız birçok eser, aslında yerel müzik mirasından klasik müziğe kazandırılmış birer değerdir. Bu olguyu, başka bir deyişle etnik öğelerin klasik Batı müziği potasında eritilmesi ve ya Batı müziğine adapte edilmesi olgusunu Elliott, ‘amalgamationist’ (alaşımçı/bütünleştirme) bir uygulama olarak adlandırır. Bu duruma yazar, etnik nitelikli caz türünü Klasik Batı müziğine bir gereç olarak edindiren caz etkisindeki Ravel, Milhaud, Stravinsky, Hindemith, Copland, Ives, Gershwin ve Bernstein gibi bestecileri örnek gösterir (1995: 291). Yerel müzik mirasından Batı klasik müziğine alternatif gereçlerin kazandırılması olgusu, bu çalışmanın



yazarlarına göre Batı müziğine kazandırılmış etnik bir değerdir. O halde şu soruyu sormak gerekir: Alternatif müzik eğitimi yöntemleri, müzik eğitimi disiplinine ne kazandırabilir?

2. BULGULAR

2.1 Batı Müzik Eğitiminin Kritiği: Alternatif Müzik Eğitimi Yöntemleri, Müzik Eğitimi Disiplinine Ne Kazandırabilir?

Dünya'daki ulusalcı akımların tümü, Romantik akımın bir devamı olmuştur. Armaoğlu, Romantik-klasik çatışmasını şu biçimde ifade eder: “1820’lerden itibaren, Romantikler ile şekle ağırlık veren klasikler arasında esaslı bir mücadele başlamıştır. Gerçekte bu mücadele, muhafazakârlık ile liberalizm arasında cereyan eden bir çatışma idi” (2006: 114). Bu, bütün dünyada palazlanan ulusalcı akımların sayesinde olmuştur. Bu dönemdeki Romantizm ve devamında cereyan eden ulusalcı akımlar, dünyanın kültürel açıdan Batı merkezlikten (Westcentrism) kurtulmaya başlamasının bir başlangıcı idi.

Dünya Savaşları sonrası Batı-dışı kültürlerin araştırılması için antropoloji ve etnomüzikoloji disiplinlerinin kurulması, günümüzde hemen hemen tüm Batı-dışı kültürlerin kültür endüstrisine katılması ve kitle iletişim olanaklarının bölgesel kültürlerle ulaşmayı kolaylaştırması, Batı merkezli dünya algısının yavaş yavaş ortadan kaldırılmasında etkindir.

Kültür endüstrisinin ilk ürünleri, II. Dünya Savaşı sonrası ABD’de ve İngiltere’de ortaya çıkan ‘pop art’ akımı ve onun uzantısı olan pop müziği: “Bu yeni kent kültürüne dayalı sanat, endüstriyel kentin sokaklarında oturan bireyin ilgilendiği bir tür sanattır ve adı da ‘pop art’ tır” (Turani, 2010: 711). Frith, endüstrileşmenin tüm olgular gibi müziği de kapsamasının, popüler müzikteki endüstrileşmenin nedeni olduğunu savunur (2000: 71). Dolayısıyla günümüzde kültür endüstrisine kazandırılmış olan yerel kültürler ve bir parçası olan bölgesel folk müzikleri, Batı merkezlik algısını yerinden oynatmıştır. Artık Balkan, Latin ya da Afrika folk müzikleri, ya kültür ürünlerinin satışa sunulduğu mağaza raflarında, ya da bizi internet medyasına kavuşturacak olan bilgisayar klavyesi kadar yakınımızda yer almaktadır.

Dolayısıyla günümüzde müzik eğitiminde Batı merkezliliğe karşı olan yazarların da sayısı artmaktadır. Örneğin Elliot, *Music Matters: a New Philosophy of Music Education* (Müzik Meseleleri: Müzik Eğitimi Üzerine Yeni Bir Felsefe) adlı çalışmasının tümünde, klasik Batı müziği eğitimini kritize etmiş ve alternatif kültürlerin varlığından hareketle, yeni



bir müzik eğitimi felsefesi ve müfredatı önermiştir. Elliot, klasik müzik müfredatlarını, yalnızca Batı Avrupa klasik geleneğinin ve beğenisinin bir uzantısı olması dolayısıyla ‘asimilasyonist müfredat’ olarak değerlendirmiştir (1995: 291).

Batı Avrupalının müziğe yaklaşımının hem eğitsel, hem de performatif anlamda birtakım açmazları bulunmaktadır. Dolayısıyla “Batı merkezli dünya algısının ortadan kaldırılması” kavramı, elbette köklü Batı kültürel mirasının tamamıyla yadsınması olarak değil; kültüre bölgesel bir göreliliğe sahip olduğu gerçeğinden hareketle yaklaşılması, farklı kültürel algıların anlamlandırılarak çok boyutlu bir vizyona sahip olunması ve bu vizyonun yalnızca kültür araştırmalarında değil, aynı zamanda eğitim bilimleri de dâhil olmak üzere hayatın her alanında kullanabilmesi olarak ele alınmalıdır.

Dolayısıyla bu bağlamdaki bir çalışma, etnomüzikoloji ve müzik eğitimi alanları üzerine inter-disipliner bir yeniden tartışmayı gerektirir. Phelps, etnografik, naturalistik, alan çalışmasına yönelik, yorumcu ve pozitivistik bir niteliğe sahip olan nitel (qualitative) araştırma yöntemlerinin her disiplin için olduğu gibi, eğitim disiplini için de geçerli olduğu üzerinde durmuştur. Yazar, nitel araştırma yöntemlerinin antropoloji ve sosyolojide olduğu gibi ‘alan çalışması’, ‘katılımcı gözlem’, ‘görüşme’, ‘felsefi sorgulama ve yorumlama’ gibi yöntemlere sahip olduğunu vurgulamıştır (Phelps ve diğ., 2005: 79-80). Hem müzik eğitimi üzerine felsefi bir kritik yapmak, hem de etnik nitelikli müzik eğitimini sorgulamak amaçlandığı için, etnomüzikolojiyle karşılıklı bir ilişki içinde bulunan bu çalışmada da nitel araştırma yöntemleri kullanılacaktır. Bu tür çalışmalar, ileride görüleceği üzere yalnızca Roman müzik kültüründen değil, diğer müzik kültürlerinden de yöntemsel açıdan yeni şeyler devşirilmesi ve eğitim bilimine kazandırılması aşamasında iş görecektir.

Öncelikle Batı kültürünün bağlamsal bir devamı olan Batı müziğine ait eğitimin belirli açmazlarını burada kritize etmek gerekir: Müziğin sözden, yazıdan ve diğer sanatlardan en büyük farkı, enstantane ve senkronize bir biçimde icra edilmesidir. Müziğin bu biçimde icra edilmesi, onun doğaçlanmasına, ezgilerinin farklı varyasyonlarla işlenmesine ve biçimsel yorum farkına açık olmasına neden olur. Bu performans koşulları, aslında müziğin doğasını oluşturur.

Batılının erken yaşlardan itibaren notaya bağımlı olarak müzik eğitimi almasının birtakım sosyo-kültürel nedenleri ve haklı gerekçeleri bulunmaktadır. Bunlardan biri, Batılının bestecilerini kült olarak kabul etmesi ve Onlara büyük bir değer atfetmesi nedeniyle



bestecilerin ruhlarından çıkan her müzikal düşünceyi kayıt altına alma istemleridir. Bach'ın konçertoları, kantatları ve diğer yapıtları; Brahms'ın keman konçertoları; Verdi'nin operaları, Beethoven'in senfonileri ve daha pek çok eser, bestecileriyle birlikte anılan muazzam yapıtlardır. Bu yapıtların notaya alınması, hem çok sesli eserlerin unutulmaması, hem Batılının kendi değerlerine sahip çıkması ve bestecilerini anıtlştırması için bir gerekliliktir.

Batılının notayı bu kadar aktif kullanmasının nedenlerinden diğeri ise endüstriyel yaşam nedeniyle tüm hayatını standartlaştırma ve kontrol altına alma istemidir. Hâlbuki Batı dışı topluluklar, müziklerini müziğin bölgesel farklılıkları içeren doğasına uygun olarak icra etmektedir. Dolayısıyla bizim müzik yazısı olarak adlandırdığımız nota, bestecilerin eserlerinin ya da anonim mirasa ait eserlerin unutulmamasını sağlamak gibi bir işleve sahip olsa da, müziğin enstantanelik ve senkronizasyonuna ilişkin olan doğasıyla çelişkili bir durum arz eder. Bu nedenlerle notanın; yaratıcılığı, hüneri, yorumu, belleği ve doğaçlama yeteneğini kısmen öldürdüğünü burada vurgulamamız gerekir. Çünkü beynin işitme/algılama, performansa katılma/kendini topluluğa uydurma, ritmi/tempoyu ayarlama, vokal/çalgısal performans gösterme gibi birçok işi aynı anda ve kısa bir sürede yapması gereken bir anda, yalnızca yazıya alınmış bir eseri seslendirmek ve aynısını çalabilmek için deşifre yapmaya ve partitür okumaya odaklanması, gerçekten o anki duygu yoğunluğuyla gerçekleştirilebilecek olan enstantane yaratıcılığa vurulmuş bir darbedir.

Hint ragalarının, Türk sanat müziğindeki taksimlerin veya halk müziğindeki uzun hava ya da ağıt olarak tabir edilen doğaçlamaya dayanan tüm serbest ritimli türlerin notaya alınmamasının bir nedeni de onlara ait duygu yoğunluklarının notaya sığdırılamamasıdır.

Batı kültüründe notayla eğitimin küçük çocuklar üzerindeki en büyük olumsuz etkisi, onların işitsel, dilsel ve bilişsel hünerlerini teorik değil pratik bir biçimde, yani duyarak artırabilmeleridir. Bu nedenle oyunla müzik eğitimini öngören çocuk merkezli Orff eğitiminde çocukların işitmeye yönelik becerinin geliştirilmesi önemli bir esastır. Bu doğal yöntemin, bilhassa çok erken yaşlarda müzik alanında başlatılması gerekmektedir. İleriki yaşlarda verilecek bir müzik eğitiminin semeresi ancak o zaman alınabilecektir. Dolayısıyla küçük bir çocuk çalgıya başlatılırken, işe direk olarak kulak ve çalgı eğitiminin temeli olan 'ritim çalma' yöntemiyle kulaktan başlanması, notanın ise yaşın ve müzik eğitiminin ilerleyen aşamalarında ortaya çıkarılması gerekmektedir.



Okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklarının eğitiminde Suzuki yönteminin kullanılması da, dolaylı olarak notalı müzik eğitimi yönteminin dışarıda bırakılmasını gerektirir. Çünkü Suzuki yönteminin felsefesi, tüm kültür ürünleri gibi müzik eğitimi yöntemini de anadil eğitimine benzetmekte yatar. Kültür ürünlerinin çok büyük bir yüzdelik dilimi, söz yoluyla devinmektedir. Birçok kültür bilimcisi ve dolayısıyla etnomüzikologlar, kültürün doğasına ilişkin bu gerçeği bilerek hareket etmektedirler. İşte bu, bir eğitimci olarak Suzuki'nin de kavramış olduğu bir gerçektir. Kültür söz yoluyla öğrenilir, aktarılır ve devindirilir; aynı şekilde müzik de. Bunu Suzuki'nin müzik eğitimi dil eğitimine benzettiği şu ifadesinden görmekteyiz: "...Osaka'daki çocuklar, zor olan Osaka lehçesiyle konuşur. Bizler Tohoku lehçesini taklit edemeyiz, fakat Tohoku'daki çocuklar bu lehçeyi konuşurlar" (Suzuki, 2010: 1).

Batı-dışı kültürlerdeki gibi müzik eğitiminde notanın tamamıyla dışarıda bırakılması değil de, müzik eğitiminde notaya olabildiğince geç başlanması konusunda müzik eğitimcileri hemfikirdirler: "İlköğretim I. Kademedeki öğretilecek bütün şarkılar kulaktan öğretilmelidir. Nota öğretiminin başladığı daha sonraki sınıflarda da uygun olan şarkıların kulak yoluyla öğretilmesine devam edilmelidir" (Yıldız, 2002: 46).

2.2. Kültür-Eğitim İlişkisi Bağlamında "Roman Müzik Eğitimi": Roman Müzik Eğitiminden Ödünç Alınabilecek Yeni Müzik Eğitimi Yöntemleri Neler Olabilir?

Batı-dışı müzik eğitiminin bir örneği olan Roman müzik eğitiminin Batı müzik eğitimi yöntemlerine kazandırılabilmesi için, her şeyden önce Romanların genel karakteristiğinden ve Roman kültürünün bir devamı olan Roman müziğinin nasıl bir müzik olduğundan yola çıkmak gerekir.

Roman halkının Kuzey Batı Hindistan kökenli olduğu ve anavatanlarından 5.-13. yy.lar arasında belirli aralıklarla göç ettikleri ve buldukları yerlerde farklı kültürel davranışları nedeniyle dışlandıkları konusunda birçok araştırmacı hemfikirdir (Özkan, 2000: 12-13; Arayıcı, 2008: 26). Bu etnik topluluğun müzik performansındaki başarısı, yalnızca göçer-konar yaşantılarından kaynaklanan meslek seçimlerinden değil, gelmiş oldukları Kuzey Batı Hindistan'da kast sisteminin en alt tabakasında yaşamlarını müzisyen olarak sürdürmelerinden de ileri gelmektedir. Bu durumu Özkan şu şekilde aktarır: "Çingenelerin dil ve menşeleri üzerinde çalışmış olan XIX. yüzyılın en meşhur âlimlerinden A.F. Pott ve Franz



Miklosich; Çingene isminin, Hint kast sisteminin en alt tabakasının müzisyen ve şarkıcıları olan “doma” ve ya “domba”lardan geldiği görüşündedirler” (2000, 3). O halde müzik ve müzisyenlikle bu kadar ilgili bir etnisiteden çağdaş müzik eğitime kazandırılacak farklı öğretim yöntemleri ele alınmadan geçilmemelidir.

Roman müzik kültürü genel hatlarıyla betimlenmeden önce, müziğin Roman yaşamı içindeki yeri ve dolayısıyla Romanlardaki öğretim-öğrenim yöntemleri öncelikle ele alınmalıdır. Romanlara özgü bu kültürel farklılık, Roman müzik eğitimi açısından da önemli ipuçları vermektedir.

Romanların müzikle olan bağı, her şeyden önce ekonomiktir. Bu durum, hayatın her alanında diğer halklara oranla daha disiplinsiz görünen Romanların müzik alanında daha disiplinli olmasını ve daha acımasız bir müzik eğitimi vermelerini sağlamıştır. Özellikle müzisyen Romanlar, hayatlarını bu meslekle kazanmaktadırlar ve mümkün olduğunca kendileri gibi müzisyen Romanlarla evlenme eğilimi göstererek, kendi aralarında mesleki statüye dayanan bir kast sistemi geliştirmektedirler.

Romanların müzik kültürü ve bu kültüre bağlı eğitimleriyle ilgili olan diğer bir nokta da, müziği ‘sözlü kültürel aktarım’ yöntemlerinden biri olan ‘usta-çırak’ ilişkisi yöntemiyle öğrenmeleridir. Bu yöntem, müziğin öğrenimi ve icrasında müzik yazısının, eş deyişle ‘nota’nın aktif olarak kullanılmaması anlamına gelmektedir.

Hindistan kökenli olmalarına karşın Romanlar, kültürel anlamda bir su gibi içinde buldukları kabın biçimini almaktadırlar: Buldukları bölgelerin dil, mutfak, giyim vb. gibi kültürel özelliklerinin yanı sıra, inanç ve dinsel kültürlerine bile çabucak adapte olmaktadır. Bu adaptasyon durumu, müzik için daha çok geçerlidir. Çünkü müzisyenlik, Romanların profesyonel bir biçimde hayatlarını kazanmalarını sağlayan bir etkinliktir. Dolayısıyla Romanların profesyonel müzisyenlikten kaynaklanan bölge kültürüne adaptasyonları, Onların kendilerine özgü tür sayısının kısıtlı olmasının temel nedenidir. Türkiye’de Roman havaları, İspanya’da Flâmenko geleneği, Balkanlarda Tapani çalgı ensembılı, Romanların icra ettiği kendine özgü türlerden ve ensembıllardan bazılarıdır. Romanların seslendirdiği türler, buldukları bölgelerin kültürüne göre görelilik taşımaktadır. Ancak seslendirdikleri türlerin tümünün, ilerde değinilecek olan ortak biçimleri ve yordamları vardır.

“Romanların müzik pedagojisi, okulluluk değil alaylılık esasına dayanır. Romanlar çocuğa müziği öncelikle ritim yoluyla öğretmektedirler. Erkek çocuklar ritim duygusunu ses



çıkaran tencere tava gibi çalgıları birbirine çarparak, kızlar da bu ritme uygun olarak dans ederek öğrenmektedirler” (Kılınçer, 2012: 40). Kılınçer, Malatya’da yaşayan Roman kökenli müzisyenler olan Molla Bıkcın ve Abidin Bıkcın ile yaptığı görüşmelerden (2011- Malatya) yola çıkarak, erkek çocukların belirli bir yaştan sonra tencere-tava yerine ritim çalgılarını, daha sonra ise hem daha iyi bir kazanç elde edebilme, hem de gurubun şefi olabilme gibi avantajlara sahip olabilmek için öncelikle keman, daha sonra klarnet, kanun gibi ezgi çalgılarını kullanarak olabilecek en erken yaşta öncelikle babalarının ve ya ağabeylerinin çaldığı gruplarda onların yanında, daha sonra kendi kurdukları guruplarla müziğe profesyonel olarak başlayıp canlı performanslarla eğitimlerine devam ettiklerini ifade etmektedir (a.g.e.: 40-41). Başka bir deyişle Romanların müzik eğitimlerine başladıkları yer aile ocağı, devam ettikleri yer ise profesyonel müzisyenlik yaşamlarını başlattıkları sahnelerdir. Romanlarda müzik eğitimi, çok küçük yaşlarda ve ekonomik zorunluluklarla başlamaktadır. Böylelikle hem işitme yetenekleri, hem de çalgı hâkimiyetleri erken yaşta geliştiği için, dinledikleri ezgileri ve ritimleri kolaylıkla çalabilmektedirler.

Roman çocuklarının çalgı dışında oyuncakları yoktur. Daha doğrusu, Roman ailelerinin çocuğun bilişsel gelişimini sağlayacak olan oyuncaklara ayırabilecek bir maddiyatları yoktur. Ancak Romanların bu açığı telafi edebilecekleri çok önemli bir mübadili vardır: ‘Çalgılar’. Romanların bu yönteminden çıkarılacak sonuç, bu halkın müzik eğitiminin yaşayan bir yöne sahip olduğu gerçeğidir. Eş deyişle Roman halkı, müziği yaşayarak, hayatın içinde öğrenmektedir.

Bir Roman çocuğu için çalgı, hem oyuncak, hem de onu gelecekteki hayata hazırlayan bir eğitim ve öğretim gereçidir. Dolayısıyla bu eğlenceli oyuncaklar, gelecekte büyüyecek olan çocuğun aynı zamanda ‘ekmek teknesi’ olarak algılandığı için özellikle müzisyen Romanlar, çocuklarına müzik eğitimi konusunda, hiçbir alanda olmadığı kadar fazla baskı uygularlar.

Roman çocuklarının müzik eğitiminin, sosyal cinsiyet rollerine uygun bir dağılımı da bulunmaktadır. Romanlar, erkek çocuklarını ritim ve çalgı eğitimiyle müziğe başlatırken, kız çocuklarını bu ritme eşlik eden bir dansçı/dansöz olarak yetiştirmektedirler. Buradaki amaç da, gelecekteki ekonomik iş bölümünden kaynaklanmaktadır. Erkek çocuğu geleceğin müzik performansçısı iken, kız çocuğu geleceğin belki de dansözüdür. Bu durum, Malatyalı Roman müzisyen Abidin Bıkcın ile yapılan görüşmelerle de saptanmıştır (2011-Malatya).



Profesyonel bir hedefle olmasa bile, Roman toplumunda kadın için biçilmiş olan toplumsal cinsiyet rolleri içinde genelde kadının müzik performansı değil dansı ön plandadır.

Roman kolektif belleği tarafından benimsenmiş toplumsal cinsiyet rollerinin müzik eğitimine olan yansıması çok olumlu değildir. Amacı tamamıyla profesyonel performansa dayanan toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bu ayırım, erkek çocuklarına ait müziksel algıyı geliştirirken, kız çocuklarına ait olanı eksik bırakmaktadır. Ayrıca bu uygulama, kadın istismarı olgusunu da desteklemektedir. Ancak, son zamanlarda bu olgu yavaş yavaş kaybolmaktadır. Bu durum, eğitimde cinsiyet eşitliği ilkesinin dışında kaldığı için, eğitimciler tarafından tercih edilmemeli ve Roman müzik eğitiminin bu yönü eğitim biliminin dışında bırakılmalıdır.

Roman müzik eğitimiyle ilgili bir diğer nokta ise, Onların müziği hem çocuklarına öğretirken, hem de performans gösterirken yalnızca belleklerine ve kulaklarına güvenmeleridir. Dolayısıyla performanslarında, Batı klasik müzik performansında var olan mekaniklikten çok, bireysel yaratıcılığa dayanan ve yaşayan ruh dolu bir performans vardır. Çalgılarına çok hâkim oldukları için müziğe istedikleri gibi yön verebilmektedirler. Yine Onların biçimleri, süslemelerinin sıklığı, aynı ezgilerin farklı varyetelerle sunulması ve sık doğaçlamaları içeren pasajların daha fazla olması yönüyle, diğer topluluklardan biçimsel olarak ayrılmaktadır. Bu biçim farkını yaratan en önemli nedenlerden biri, notayı hayatlarına çok sonra almalarından kaynaklanmaktadır. Ancak günümüzde özellikle İstanbul, İzmir ve Ankara gibi büyük şehirlerde yaşayan Roman çocukların nadir de olsa müzik okullarında okudukları ve Batı müziği eğitimini notasıyla ve teorisiyle öğrenmeye başladıkları bir gerçek olsa da, bu durum Romanların müziğe, müzik eğitimine ve müzik icrasına bakışlarını fazlaca değiştirmemektedir.

Roman halkına özgü böyle bir müzik eğitime tam anlamıyla karşılık gelebilecek bir Batı eğitim literatürü bulunmamakla birlikte, Roman müzik eğitimine en yakın Batı müziği eğitiminin Orff ve Suzuki yöntemleri olduğu söylenebilir. Orff yönteminde müzik eğitimi, ritm, dil, drama ve dans eğitiminden ayrı düşünülemez; müziğin ilintili olduğu tüm alanlar için bütüncül bir yaklaşım söz konusudur. Başka bir deyişle Orff yönteminin öngördüğü müzik eğitim sistemi içinde müzik icra edilmez, yaşanır: “Şarkı söyleme, anlatım, dans ve oyun doğal davranışlarının doğaçlama ve yaratıcılıkla harmanlandığı eğitim süreci, Orff-Schulwerk sistemi olarak bilinir” (Campbell ve diğerleri, 2008: 134). Çünkü Orff yöntemi,



doğallığını folk gereçlerinin müzik içinde aktif olarak kullanılmasından almaktadır: “Schulwerk ve ya okul çalışması, pentatonik moddaki folk türü şarkılardan, ostinato³dan, monoton sözsel ritimlerden, küçük ebatlı ksilofon ve metalofonlardan, ritmik olarak söylenen şiirlerden, beden ifadesi ve biçimi yaratabilmek için vücut perküsyonundan türetilen (el vurma, el çırpma, parmak şıklatma ve ayak vurma gibi) beden ifadeleriyle çocukların doğal oyun ve keşif araştırmalarından evrilen bir müzik eğitim sürecidir” (a.g.e.134). Campbell, bu eğitim yönteminin oyuna dayalı olması nedeniyle çocuk merkezli (child-centered) olduğu da vurgular (a.g.e. 135).

Suzuki yaklaşımına gelince; Suzuki, müzik öğreniminin dil ve kültür öğreniminden farksız olduğunu kavradığı için, doğuştan gelen yetenekten çok, eğitimde erken yaşa ve çevresel faktörlerin etkisine ağırlık vermiştir. Suzuki, müzik öğreniminin yetenekle bağlantılı olduğu düşüncesini önemsemez ve müziğin kültürel görelilik içeren ve öğrenilerek edinilen bir beceri olduğunu kabul eder. Nitekim eğitimci, “Yetenek Çalışarak Geliştirilir, İşin Sırrı Bu” (Suzuki, 2010: 2) dediği çalışma başlığından çalışmasının sonuna kadar, yeteneğin doğuştan değil çevresel olduğu tezini, yaşayarak ortaya çıkardığı okul öncesi eğitimcilik serüveninden canlı örneklerle ispatlamaya çalışmaktadır.

Alman besteci Orff ve Japon eğitimci ve keman icracısı Suzuki'nin her ikisinin yaşadığı dönem (20. yy), bu çalışmanın başında vurgulanan her anlamdaki Batı merkezliliğin ortadan kalkmaya başladığı önceki yüzyılı kapsar. Bu anlamda etnik bir renk taşıyan Orff ve Suzuki eğitim yöntemleri ile Roman eğitim yöntemi arasında bir benzerlik ve bağlantı bulunmaktadır. Bu çalışmanın yazarlarının Roman müzik eğitiminden Batı müziği eğitime alınabilecek eğitim yöntemleri derken ifade ettikleri ise, çocuklarını doğal olarak müzikle dolu bir ortamda yetiştiren Roman etnisitesinin doğal yöntemlerinin kesinlikle göz ardı edilmemesi gereğidir.

Orff eğitim sisteminde müzik eğitime, müziğin özünün ritim olduğu düşüncesinden yola çıkılarak başlanmaktadır. Dolayısıyla hemen hemen tüm etnik kökenli ritim çalgıları, Orff eğitiminin doğal bir parçası olarak yer bulur (Özgül, 2009: 215-218). Ayrıca yine Orff yönteminde, insanın doğal gelişiminin bir parçası olan ve görsel yetenekten daha erken olduğu bilinen işitsel yeteneğin daha erken geliştirilmesi gerektiği ilkesiyle, müzik eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlatılması önerilmektedir (a.g.e. 214).

³ Tek düze ve monoton bir ritimle dem tutulması aracılığıyla oluşturulan ilkel ve folkloristik bir çokseslilik geleneği.



Dolayısıyla görsel olarak algılanıp, işitsel olarak uygulanması beklenen nota eğitimi, Orff yöntemi içinde, özellikle küçük çocuklar için yer bulamamaktadır. Gerçekten Roman müzik eğitimine bakıldığında, bu eğitim içinde notanın da aktif olarak kullanılmadığını görmekteyiz.

Suzuki yöntemi ise, yukarıda da değinildiği gibi öğrenmenin kültürel ortamlarla, dolayısıyla çevresel faktörlerle ilgili bir süreç olduğunu ve müzik öğreniminin de dil öğrenimi gibi ezberleme, taklit vb. gibi kültürlenme yöntemleriyle ilintili olduğunu düşünen Suzuki'nin ortaya attığı bir yöntemdir. Küçük yaşta ezber, taklit ve tekrarlama yoluyla öğretmeye dayalı olan ve 'anadil yöntemi' adıyla da anılan bu okul öncesi yöntemin içinde de elbette nota eğitiminin bulunması beklenemez. Bu yöntemin özellikle okul öncesi çocuğun eğitim gereksinimlerine özgü olarak geliştirilmesi gereken bireysel bir yöntem olduğunu vurgulayan Gedikli, 'Roman' etnisitesinde bu eğitim yönteminin doğal olarak uygulandığını özellikle vurgulamaktadır (Gedikli, 2007: 46).

Romanların müzikteki başarısını, bu ve benzeri bu uygulamalara dayandırmak gerekir. Romanlar, birincisi müzik kültürünü söz yoluyla (notasız) aktarmakta ve uygulamakta, ikincisi çocuklarını çok küçük yaşlarda oyun yoluyla müzikle tanıştırmakta, bu tanışıklığı çocuklarına küçük yaşlarda ve yetenekli-yeteneksiz ayrımı yapmadan sunmakta ve üçüncüsü müziği bir ders ya da teorik bir iş değil bir yaşam biçimi olarak kendilerinden sonra gelen kuşaklara sunmaktadırlar.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Romanlardan eğitsel olarak alınabilecek ve modern Batı eğitimine kazandırılacak birçok önemli müzik eğitimi yöntemi bulunmaktadır. Bu eğitim yöntemleri içinde Roman eğitim sistemine en yakın olanları, Orff ve Suzuki yöntemleridir. Folkloristik performans biçiminden Batı müziğine kazandırılmış oyun ve çocuk merkezli bu yöntemler, daha çok kulağa ve işitmeye dayalı bütüncül bir uygulama içerir.

Bu uygulamalar içinde, okul öncesi ya da ilköğretim çağı çocuklarının nota deşifresiyle müziği öğrenme yöntemi yer almaz. Bu, aynı zamanda, Roman müzisyenlerden eğitime kazandırılması gereken önemli bir noktadır. Usta kompozitörlerin bestelemiş olduğu eserlerin deşifresini, performansını, yaşatılmasını sağlayan ve Batı müzik kültürünün ve çok sesliliğinin olmazsa olmazı 'nota'nın kullanımına, hiçbir şekilde itiraz edilemez. Ancak burada vurgulanmak istenen, notanın özellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretimde, çocuğun



yaratıcılığına ket vuracağı gerçeğidir. Müzik eğitiminin başlangıcı, öncelikle çocuğun işitme, bellek ve psiko-motor yeteneklerinin gelişimi ilkesi üzerine kurulmalıdır.

Ayrıca çalgı, Roman müzisyenlerin uygulamalarında olduğu gibi çocuğa ciddi bir eğitim gereci olarak değil, beşikten itibaren bir oyuncak olarak benimsetilmeli, çocuğa çalgı eğitimi, ileride Onun iyi bir müzisyen ya da virtüöz olması amacı ile değil, yalnızca ufkunu ve zekâsını açabilmesi amacıyla verilmelidir. Bu anlamda, özellikle okul öncesi ve ilköğretim çocuklarına verilecek müzik eğitimi için yetenekli-yeteneksiz ayırımı yapmak, çocuğun tüm bilişsel, belleksel ve psiko-motor yetilerini geliştiren ‘müzik’ zihinsel etkinliğinden mahrum kalması anlamına geçeceği için son derece büyük bir yanlış olur. Müzik eğitiminin daha ciddi ve disiplinli olarak sürdürülmesi üzerine, çocuğun yaşamındaki yönelimlere paralel olarak, gelecekteki döneminde karar verilmelidir.

Yine Romanlardan alınabilecek diğer önemli eğitsel miras, Romanların çocuklarını müziğe ritim eğitimiyle başlatmalarıdır. Hayatını profesyonel müzisyenlikten kazanan bu etnik topluluğun diğer pedagojik uygulamaları gibi müziğe ritim eğitimiyle başlamaları noktası da, önemli bir kriter olarak göz önünde bulundurulmalıdır: “Ritim, müziğin temel unsuru olarak son derece önemlidir” (Ersoy, 2003: 59). Dolayısıyla erken yaşlarda verilecek sağlam bir ritim eğitimi, çocuğun gelecekteki yıllardaki ezgisel algısını, psiko-motor gelişimini ve el-göz koordinasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü “Ritim eğitiminin amacı, çocuğa yalnızca belirli ritim kalıplarını öğretmek değildir. Çocuğun ritim duygusunu ve bedensel yeteneklerini geliştirmek, O’nun mutlu olmasında ve kendinde olumlu bir kişilik geliştirmesinde yardımcı olmaktır. Bunların yanı sıra çocukta denge, dikkat, güven duygusu, el-göz koordinasyonu, büyük ve küçük kas gelişimi de desteklenmektedir” (Ersoy aktarımı, 2003: 59).

Ancak Roman toplumunda, kadın için biçilmiş toplumsal cinsiyet rollerinin müzik pratiklerine ilişkin olan kısmı, müzik eğitimcilerinin destekleyeceği bir uygulama olmamalıdır. Sosyo-ekonomik kaygılardan dolayı Romanlarda kadının çalgısal performansı değil, fiziğini sunmuş olduğu dansı ön plandadır. Tamamıyla profesyonel performans geleneğine dayanan Roman toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bu ayırım, erkek çocuklarına ait müziksel algıyı geliştirirken, kız çocuklarına ait müziksel algıyı eksik bırakacağı ve ayrıca gelecek neslin kadın istismarına göz yummasını ve bu istismarı kanıksamasını sağlayacağı için yanlıştır ve eğitimde yeri olmamalıdır.



KAYNAKÇA

- ARAYICI, Ali (2008), “Avrupa’nın Vatansızları Çingeneler”, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- ARMAOĞLU, Fahir (2006), “19. Yüzyıl Siyasi Tarihi”, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- CHAMPBELL, Patricia Shehan; DEMOREST, Steven M; MORRİSON, Steven J. (2008), “Musician & Theacher: an Orientation to Music Education”, New York/London: W. W. Norton & Company.
- ÇELİKKAYA, Hasan (2009), “Eğitim Bilimlerine Giriş”, Ankara: Nobel Yayınevi.
- ELLIOTT, David J. (1995), “Music Matters: a New Philosophy of Music Education”, New York/Oxford: Oxford Universty Press.
- ERSOY, Özlem (2003), “Ritm”, *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- FRITH, Simon (2000), “Popüler Müziğin Endüstrileşmesi”, *Popüler Müzik ve İletişim*, Ed. James Lull, İstanbul: Çivi Yazıları.
- GEDİKLİ, Erdem (2007), “Müzik Eğitimi”, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- KILINÇER, Zafer (2012), “ ‘Kültürel Kimlik’ ve ‘Kültürel Adaptasyon’ Kavramları Çerçevesinde Malatya Romanlarının Müzik Pratikleri”, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- PHELPS, Roger P; SADOFF, Ronald H; WARBURTION, Edward C; FERRARA Lawrence (2005), Ed. by Phelps, Roger P. “A Guide to Research in Music Education”, Maryland-Toronto-Oxford: The Scarecrow Press.
- ÖZGÜL, İlhan (2009), “Müzik Eğitimi ve Öğretimi”, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖZKAN, Ali Rafet (2000), “Türkiye Çingeneleri”, Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları
- TURANÎ, Adnan (2010), Dünya Sanat Tarihi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- SUZUKİ, Shinichi (2010), “Sevgiyle Eğitmek”, çev. J. Y. Dittgen, İstanbul: Porte Müzik.
- UÇAN, Ali (1997), “Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar”, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- YILDIZ, Gökay (2002), “İlköğretimde Müzik Öğretimi”, Ankara: Anı Yayıncılık.