

MÜZİK EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE DİNAMİK ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: TÜRKİYE MODELİ

*Dr. İlkay Ebru Tuncer BOON
University of Florida*

Eğitim ve kültür birbirleri ile çok yakından ilişkili iki kavramdır. Geniş kitleler tarafından çoğunlukla bilgi transferi gibi algılanan eğitim kavramı (Masemann, 2003) kültür ögesiyle iç içeliği dolayısıyla bizi bu kavramı daha derinlemesine tanımlama ve anlama ihtiyacına iter. Cohen şöyle der: Eğitim standartlaşmış ve kalıplaşmış bilgi, beceri, değer ve tutumların yine standartlaşmış ve kalıplaşmış prosedürler yoluyla bireylere telkin edilmesidir (Cohen, 1971). Pek çok kültür araştırmacısı da eğitimin bilgiyi aktarma ve yayma rolünün ötesinde kültür transferinin gerçekleştirilmesi rolünün de olduğunda hem fikirdir. Örneğin Apple (1979) ve Bourdieu (1986) öğretme eyleminin kültürün transferi anlamına geldiğini ağırlıklı tartışır. Eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında kültür transferinin yönünü fark etmek, bu farkındalık sonrası ilgili toplumdaki sosyal, kültürel, politik ve etnik guruplar arasındaki güç ilişkilerini anlamak ve değerlendirmek önemlidir.

Müzik eğitimi alanında eleştirel pedagojinin tartışmaya açılması—özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde— son yirmi yılda yoğunluk kazanmıştır. Amerikan müzik eğitimi düşünürlerinin bir kısmı Amerikan toplumunun çokkültürlü ve çok etnisiteli yapısının okul sistemi içerisinde öğretilen müzikal materyallere ne kadar yansıdığını sorgulamıştır. Örneğin Amerikan müzik eğitim sisteminde kullanılan ve sistematik olarak öğretilen müzikal kaynakların büyük bir kısmı “ciddi,” “değerli” ve “sanat” müziği olarak tanımlanan ve Batı toplumlarının müzikal ve kültürel birikimini yansıtan materyallerdir. Bunun tartışmaya açılması Amerikan toplumu içerisinde yaşayan çeşitli müzikal geleneklerin ve stillerin (jazz, blues, poplar, rap, hip-hop, Latin) aslında var olduğunu ama Batı Avrupa klasik müziği geleneğinin eğitim sisteminde kıstas alınmasının bu çeşitliliğin okul müziğine yansımaya engel olduğunu vurgulamışlardır. Müzik eğitiminde ilerlemeci ve daha yaratıcı eğitim anlayışının yaygınlaşması çokkültürlü müzik eğitiminin formüle edilmesine önayak olmuştur.

Bu çalışmanın amacı Amerika Birleşik Devletleri’nde tartışılan eleştirel pedagoji ve çokkültürlülük kavramlarını müzik eğitimi perspektifinden anlamaya çalışmak ve bu disiplinin ihtiyaçları doğrultusunda bu kavramları yeniden tanımlamak olacaktır. Özellikle Türk müzik eğitimi sisteminde var olan ve Türk akademisyenlerce yoğunlukla tartışılan müzikal kimlik kavramı—müzikal anlamda Batılı mı yoksa Doğulu mu olduğumuz ya da Batı’ya mı yoksa Doğu’ya mı yakın olduğumuz sorunu—eleştirel pedagoji prensipleri kıstas alınarak incelenecektir. Araştırmacı bu kültürel, tarihsel ve müzikal kimlik karmaşası tartışmalarını eksen alacak ve bu karmaşanın Türk müziğine ve müzik eğitimine yansımalarını takip ederek “dinamik çokkültürlü” modeli Türk müzik eğitimi için önerecektir.

Eğitim ve kültür birbirleri ile çok yakından ilişkili iki kavramdır. Geniş kitleler tarafından çoğunlukla bilgi transferi gibi algılanan eğitim kavramı (Masemann, 2003) kültür ögesiyle iç içeliği dolayısıyla bizi bu kavramı daha derinlemesine tanımlama ve anlama ihtiyacına iter. Cohen şöyle der: Eğitim standartlaşmış ve kalıplaşmış bilgi, beceri, değer ve tutumların yine standartlaşmış ve kalıplaşmış prosedürler yoluyla bireylere telkin edilmesidir (Cohen, 1971). Pek çok kültür araştırmacısı da eğitimin bilgiyi aktarma ve yayma rolünün ötesinde kültür transferinin gerçekleştirilmesi rolünün de olduğunda hem fikirdir. Örneğin Apple (1979) ve Bourdieu (1986) öğretme eyleminin kültürün transferi anlamına geldiğini

tartışır. Yine eleştirel teori ve eğitim alanında yazan önemli isimlerden Paulo Freire, Henry Giroux ve Peter McLaren, okulların yaygın sosyal inanış ve uygulamaların üreticisi gibi çalıştığını hatta dominant ekonomik ve politik güçleri destekleyecek bilgi ve becerileri sağladığını sıklıkla yazarlar. Eleştirel eğitimciler de okul sistemini kendi içerisinde analiz etmeyi ve sistemi olumlu anlamda dönüştürmeyi ilke edinmişlerdir. Sistemin içerisindeki eşitsizlikleri anlamak, öğretim programını (müfredatı) yakından incelemek, öğretim programı içerisindeki her türlü bilginin kaynağını araştırmak ve bu bulgulara dikkat çekmek en birincil kaygıdır.

Eleştirel Pedagoji Nedir?

Eleştirel pedagoji bir seri pedagojik prensibi içermektedir. Bunlar eğitim sisteminin içerisinde kimin ve kimlerin gücü elinde tuttuğunun sorgulanması, yaygın sosyal inanışların, sessizleştirilmiş ve tarihsel olarak marjinalleştirilmiş kültürlerin, toplulukların fark edilmesi, bireylerin kendi seçimlerini, yaşamlarını kontrol edebilmeleri için farkındalıklarının geliştirilmesinin sağlanması ve bireylerin güçlendirilmesi gibi pedagojik yaklaşımlarla örneklenebilir. Eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında eğitim sistemi içerisinde gerçekleşen kültür transferinin yönünü fark etmek, bu farkındalık sonrası ilgili toplumdaki sosyal, kültürel, politik ve etnik guruplar arasındaki güç ilişkilerini anlamak ve değerlendirmek önemlidir. Örneğin, Giroux (1999) eleştirel pedagojinin yüksek ve popüler kültür arasındaki ayrımı reddettiğini tartışır. Bunun sebebi de öğretim programlarındaki bilginin günlük yaşamda deneyimlenen, güncel bilgiye cevap verebilecek nitelikte olması gerektiğidir.

Üstte tartıştıklarıma ek olarak kendi kişisel deneyimlerimden yola çıkarak eleştirel pedagojiyi şöyle de ifade etmek istiyorum: eğitimcilerin aktif olarak mesleki deneyimlerinin kritik değerlendirmesini yapması ve değişen dünya içerisinde öğrencilerinin ihtiyaçlarını sorgulamaları. Bir öğretim yaklaşımı olan eleştirel pedagoji öğrencilerin sınıf içindeki ve dışındaki yaşamlarını ve deneyimlerini, sınıf içinde öğretilen konuları tarihi, politik, sosyolojik ve kültürel çerçevede anlamaya çalışmak olarak da ifade edilebiliriz. Bu yaklaşımın ana hedefi öğrenciyi özgürleştirmek ve öğrencide eleştirel bir farkındalık (conscientization) geliştirmektir. Eleştirel pedagoji tarihi ve tarihsel süreci ırk, cinsiyet, sınıf ve kimlik kategorilerinde inceler ve bu alanlarda sorular sorar. Batı müziğinin tarihsel gelişimi içerisinden örnek verecek olursak, “estetik,” “müzik ve estetik” romantik dönem ideolojisinin düşünsel kavramlarıdır. Özellikle 18. yüzyıl Büyük Britanya ve Almanya’daki sosyal değişimin ürünü, beyaz ve batı Avrupalı, elit ve erkek filozoflarca tartışılmış felsefi kavramlardır. (Elliott, 2005, s. 23). Bu filozoflara göre müzikte (ya da genel olarak sanatta) estetik deneyim beş duyuyla algılanabilen bir şey değildir. Soyut, derin düşünsel aktivite içeren ve entellektüel birikim ve öğrenme gerektiren bir deneyimdir. Bireysel ve içsel bir deneyimdir ama bir yandan da evrenselidir. Estetik olarak ve evrensel anlamda “güzel” olan her müzikal yapıt, örneğin, her yerde ve herkesçe güzel olarak deneyimlenecektir. Müzik eğitimini “estetik eğitimi” olarak tanımlayan bazı müzik eğitimi düşünürleri, evrensel olarak “güzelin” estetik olarak deneyimlenmesinin özellikle “usta yapıtlar” ile mümkün olacağını iddia ederler.

Bir eleştirel teorisyen veya pedagoğ belli bir tarihsel dönemde tartışılmış ve düşünsel olarak inşa edilmiş estetik kavramını su şekilde analiz edebilir. Müzikal deneyim, müziği öğrenme davranışları ve müzik yapıtları sosyal, politik, kültürel ve kişisel gerçeklerden ve içeriklerden bağımsızcasına var olan kavramlar değildir (McCarthy & Goble, 2005). Dünyada farklı toplumlarca ve kültürlerce ifade edilen çeşitli müzikal formlar ve müzik yapma gelenekleri vardır ve bunlar batı Avrupa romantik filozoflarının tartıştığı gibi “estetik” olarak deneyimlenmeyebilir. Hatta batı Avrupa müzik örnekleri (“klasik” ya da “yüksek

sanat” müzik örnekleri) salt bir müzik objesi gibi algılanmayabilir, bestecisi, hangi dönemde bestelendiği, neden bestelendiği gibi içeriğe dair (contextual) detaylar eleştirel müzik pedagoglarını yakından ilgilendirir. Dahası, onlara göre müzik sadece “iyi vakit geçirmek” anlamına bile gelebilir (Määttänen, 2000, s.11).

Müzik eğitimi alanında eleştirel pedagojinin tartışmaya açılması—özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde— son yirmi yılda yoğunluk kazanmıştır. Amerikan müzik eğitimi düşünürlerinin bir kısmı Amerikan toplumunun çok kültürlü ve çok etnisiteli yapısının okul sistemi içerisinde öğretilen müzikal materyallere ne kadar yansıdığını sorgulamıştır. Örneğin, Amerikan müzik eğitim sisteminde kullanılan ve sistematik olarak öğretilen müzikal kaynakların büyük bir kısmı “ciddi,” “değerli” ve “sanat” müziği olarak tanımlanan ve Batı toplumlarının müzikal ve kültürel birikimini yansıtan materyallerdir. Bunun tartışmaya açılması Amerikan toplumu içerisinde yasayan çeşitli müzikal geleneklerin ve stillerin (örneğin jazz, blues, popüler, rap, hip-hop, Latin müzikleri gibi) aslında var olduğunu ama Batı Avrupa klasik müziği geleneğinin eğitim sisteminde kıstas alınmasının bu çeşitliliğin okul müziğine yansımaya engel olduğunu vurgulamışlardır. Bu sebeple müzik eğitiminde ilerlemeci ve daha yaratıcı eğitim anlayışının yaygınlaşması, çokkültürlü müzik eğitiminin formüle edilmesine önayak olmuştur. Bunun yanı sıra müzik ve psikoloji, müzik ve sosyoloji alanında son elli yılda yapılan çalışmalar müzik yapma, öğrenme, müziği kavrama davranışlarının özellikli (specific) kültürler içerisinde şekillendiğini ağırlıklı tartışırken, “düzenli olarak yinelenen toplumsal davranışlar ile düzenli olarak yinelenen müzik yapma davranışlarının” arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerekliliğini de vurgulamıştır (Blacking, 1973, s. 32).

Çokkültürlü Müzik Eğitimi Nedir?

Çokkültürlülük hareketi Amerika Birleşik Devletleri’nde 1950, 1960 ve 1970 yıllarında gerçekleşen insan hakları hareketlerinin sonucunda oluşturulmuş toplumdaki birlik yapısını bozmadan çoğulcu yapıyı destekleyen ideolojik bir çözümdür (Citrin, Sears, Muste, & Wong, 2001, s. 247). Çokkültürlülük hareketinin asıl amacı Amerikan toplumundaki farklı etnik gurupların ve azınlık kültürlerinin korunması ve onların asimile olmamasının sağlanmasıdır. Pek çok disiplini ve düşünce akımını dalga dalga etkileyen bu hareket 1970’lerde müzik eğitiminde ciddi olarak tartışmaya açılmış, ve 1980’lerden sonra çokkültürlü müzik eğitiminde öğretim stratejileri geliştirilmeye başlanmış ve hatta müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde gerekli teorik ve pratik bilgiler uygulamaya konmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde çokkültürlü müzik eğitiminin gelişimi üzerine yaptığım araştırmalarda fark ettiğim bazı çarpıcı bulgular şunlar. Amerika’lı bazı müzik eğitimi teorisyenleri, düşünürleri müziği, müzik yapmayı, müziği öğrenmeyi ve müzik eğitimini “eurocentric” pencereden görmek yerine—yani müzik eşittir Batı Avrupa müziği, müzik yapma eşittir konsere hazırlık ve konser verme geleneği—müziğin aslında evrensel bir dil olmadığını, dünyada farklı farklı müzik türlerinin ve müzik yapma geleneklerinin olduğunu tartışmaya açmışlardır. Daha da önemlisi evrensel olanın müzik yapma davranışı olduğunu ve bunun dünya üzerindeki tüm toplumlarca paylaşılan ortak bir fenomen olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca müzik eğitimi alanındaki araştırmacıların etnomüzikoloji ve antropoloji alanlarında yapılan çalışmalara ilgi göstermesi ve o alanlarda elde edilen araştırma bulgularını müzik eğitiminde tartışmaya açmaları, çokkültürlü müzik eğitimi perspektifinin daha da gelişmesine on ayak olmuştur.

Türk Müzik Eğitiminde Dinamik Çokkültürlü Modele Doğru

İskelet modeli sizlerle tartışmadan önce, iki konuya değinmek istiyorum. İlki 8 yıllık eğitimim suresince Amerika Birleşik Devletleri’ndeki müzikal deneyimlerimin beni özellikle böylesine bir model üzerine düşünmeye itmiş olması ikincisi de Türk müzik eğitimi

sisteminde var olan iki ana problemi tanımlamak. 2003 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida Eyaleti'nin kuzeyinde bir üniversite şehrinde doktora eğitimime başladım. Bir gün danışmanım bana “yaylı çalgılar öğretimi” projesinde yer alacağımı söyledi. Yapacağım iş yaşadığım şehrin en fakir bölgesinde bulunan, sadece Afrikalı Amerika'luların yaşadığı ve sanat ağırlıklı programı olan bir ilkokulda keman dersleri vermektir. Bu çocukları farklı ve dolayısıyla benim deneyimimi—ilk yıllarda tam olarak algılayamasam da—farklı kılan şey öğrencilerimin hepsinin Afrikalı Amerika'lı olması, fakirlik sınırında yaşamaları, anne-babalarının birden fazla iste çalışması ve bölünmüş ailelerin çocukları olmasıydı. Amerika'da zaten kendim yabancıyken ve bir ilkokulda keman eğitimi vermek zaten başlıbaşına yepyeni bir deneyimken benim için, müzikal kültürünü, geçmişini bilmediğim ve müzikal kimliklerine aşina olmadığım, üstüne üstlük Amerikan toplumu içerisinde bile “başka” olarak algılanan bu çocuklara ders verecek olmak bu deneyimi daha da farklı kılıyordu.

Çalıştığım ortama ve çocuklara aşina olmayı becerdikten sonra yavaş yavaş teknik ve metodolojik kaygılarımın yerini daha pedagojik, daha eleştirel ve öğrencilerimle müzikal diyalog kurmaya donuk kaygılar almaya başladı. Böyle hissetmemde öğrencilerimin kendilerini müzikal olarak ifade etmeye başlamaları ve keman çalmada gittikçe beceri kazanmaları etken oldu. Örneğin, standart başlangıç parçalarını çalmayı başaran pek çok öğrenci sınıf içinde çaldıkları müzik örneklerini evde dinledikleri müziklerle karşılaştırmaya ve kıyaslamaya başladı. Bu çocuklar kendi kültür ve ev çevrelerinde aşina oldukları belli müzikleri gerçekten severek dinliyorlardı. Rap ve hip-hop şarkılarını dinleyerek, söyleyerek, o müziklerle dans ederek, onları içselleştirmişler ve bu müzikler müzikal kimliklerinin bir parçası olmuştu. Örnekledikleri müzisyenlerin hepsi siyahî müzisyenler ve genç siyah Amerika'lular arasında popüler olan müzisyenlerdi.

O çocukların müziği algılama ve deneyimleme davranışları müziğin fonksiyonel olması (yani bir hikaye anlatması), ritmik karakteristiğinin olması ve bedensel olarak müziğe katılmak ve müziği bedenleriyle deneyimlemek gibi ortaklıklar taşıyordu. Müzikal algılamaları, müziği anlama, öğrenme ve ifade etme şekilleri keman sınıfına su şekilde yansıyor: çocuklar kemanlarıyla çaldıkları müziklerde ritmik eksiklik hissettiklerini ifade ediyorlardı ve kemani bir ritim aleti gibi kullanmak istiyorlardı. Dersteki müzikal uygulamalara ki bunlar standart keman literatürüne ait örnekler de olsa, bedenleri ile katılmaya çalışıyorlardı, yani ritmik bedensel hareketlerle çaldıkları müziklere eslik ediyorlardı. Dinledikleri şarkılar hakkında konuştum öğrencilerimle. Rap ve Hip-hop müziğini çok seviyorlardı. Mesajı, hikayesi olan ve politik eleştiri yapan şarkılardı. Aslında etraflarındaki büyükler de bu şarkıları dinliyorlardı ve ne kadar genç olsalar da bu müziklerin müzikal fonksiyonlarının dışında taşıdıkları ve yükledikleri anlamların farkındalardı. Daha da önemlisi hayatlarından kesitler buluyorlardı bu şarkılarda, benzerlikler buluyorlardı. Birilerinin onların sesi olduğunu varsayıyorlardı. Örneğin, birçok öğrencim bu müziklerin “siyahların müziği” olduğunu söyledi. Bunu “bizim müziğimiz” diye adlandırdılar. Bu müzikleri ve örnekledikleri şarkıları “siyahların kültürünü yansıtan” şarkılar diye tanımladılar.

Peki, bu farkındalık ve öğrencilerimle müzikal ve sözel olarak kurduğum diyalog benim öğretmenlik deneyimime nasıl yansıdı? Öncelikle mesleğimle ilgili bir farkındalık geliştirdim. “Hangi müzikleri öğretiyorum öğrencilerime?” “Neden bu müzikleri öğretiyorum?” “Bunun ne kadarı benim kültürel dünyamı ve birikimimi yansıtıyor, ne kadarı onlara kişisel olarak anlamlı geliyor?” “Kültüre duyarlı ama bir yandan da karşılıklı etkileşime ve paylaşıma dayalı bir müzik sınıfını nasıl oluşturabilirim?” Diye sorguladım. Bu deneyim sırasında ve sonrasında edindiğim farkındalığı pratiğe nasıl dönüştürürüm diye düşündüm ve kendim ve öğrencilerim arasında müzikal “diyalektik” (diyalog) oluşturmayı ve yeni müzik alanları (new musical territories) geliştirmeyi ilk adım olarak planladım.

Bu görüşmeler sonrasındaki haftalarda çaldığımız standart parçaları nasıl onların dinledikleri müziğe yakın hale getirebilirim diye düşündüm ve kolları sıvadım. Bana verdikleri bilgilerden yola çıkarak ritme karşı çok duyarlı olmalarını ve vücut farkındalığını (dans etmeyi—hareketi) kullanarak müziği deneyimlemelerini esas kriterler olarak aldım. Onlara kendi ifadeleriyle “kemanla rap müzik” çalacağımızı söyledim. Her gün bulduğumuz için bolca vaktimiz vardı. Kendi kendilerine kendi müziklerini keşfettiler aslında. Çoğunlukla derslerde bir öğrenci çalarken diğerleri paralel ritim keşfederler ve çalıcıya eslik ederlerdi. Bunu daha da geliştirdiler. Bazen bir parçadaki ritmik elementleri ödünç alarak vücut perküsyonu ve tap dans (hareket) kullanarak doğaçlama yolu ile ritim setleri oluşturdular. Bu ritim eslikleri zamanla her parça için farklı olmaya başladı. İçlerinden becerikli olanları ritmik bir şekilde konuşarak (rapping) şarkılara eslik ettiler. Kendi müziklerini yarattılar, bir de isim koydular bu deneyimlerine, “Adımlayan Kemanlar.” Youtube.com’da bir çok rap ve hip-hop müzisyenlerinin videosunu izledim, onlarla paylaştım. Aralarından çok dikkatle seçtiklerimi ve batı klasik müziği geleneğinin dışında keman kullananları buldum ayırdım ve sınıfa getirdim. Siyah Amerika’lıların yarattığı müzikal kültürün rap ve hip-hop’la sınırlı olmadığını tartıştım. Jazz, Blues gibi önemli müzik formlarının yaratıcısı olan siyah müzisyenlerin müziklerinden örnekler getirdim. Çocuklar kendi sözel ifade yetenekleri içerisinde deneyimlerini anlatmaya can atarlar. Çocuklara müzikal anlamda sözel olarak dinledikleri ve çaldıkları müzikleri tarif etme becerisi de geliştirmenin öneminden yola çıkarak, sınıf içinde ve dışında dinledikleri müzikleri tartışmalarına fırsat verdim. İçerisinde şiddeti tarif eden sözleri olan şarkılar hakkında konuşmalarına izin verdim. Bu aktivite onların dinledikleri müzik sözlerine karşı hem düşünsel bir yansıma yapmalarına hem de eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı oldu.

Türk müzik eğitimi sisteminde var olan ve hem öğrenci hem de eğitimci olduğum dönemlerde sorguladığım iki ana problemi tanımlamak istiyorum. Zaten bu ana problemler de modellerle iç içelik taşıyor. Kendi deneyimlerim ve gözlemlerimle edindiğim, araştırmalarım ve okumalarım da temellendirdiğim iki problem bu. Türk müzik eğitiminin felsefi ve teorik temeller üzerine inşa edilememiş olmasıdır. Burada felsefeden kastettiğim alana dair düşünce birliği ve inanç sistemi, teoriden kastettiğim ise bu felsefi düşünce birliğinin daha net ve detaylı bir şekilde uygulamada rahatça takip edilebilecek şekilde formüle edilmesidir (Tuncer Boon, 2009, s.228). Mesleğe dair kolektif ve bireysel eksende formüle edilmiş değerler ve inançlar sistemimiz yok. Felsefesizlik, teori ve pratiği felsefi temele oturtamamanın vermiş olduğu şaşkınlık, ne yapacağını, inandıklarını, yaptıklarını neyle savunacağını bilememe gibi kafa karışıklıkları var. Özellikle Türk müzik eğitimi sisteminde var olan ve Türk akademisyenlerce yoğunlukla tartışılan müzikal kimlik kavramı—müzikal anlamda Batılı mı yoksa Doğulu mu olduğumuz ya da Batı’ya mı yoksa Doğu’ya mı yakın olduğumuz sorunu—felsefi ve teorik açmazlarımızın olduğunu bir kez daha kanıtlıyor.

İskelet modelin temeli su: öncelikle Türk müzik eğitimi felsefesinin oluşturulması. Daha önce yazdığım bir makaleden alıntı yapacak olursam, oluşturulacak müzik eğitimi felsefesinde müzikal kimlik çıkmazının çok iyi tarif edilerek anlaşılması gerekmektedir. Türkiye jeokültürel olarak, kaçınılmaz bir şekilde doğu ve batının maddi ve manevi uygarlık evreninden beslenen bir bölgededir. Bundan yol çıkarak yeni oluşturulacak müzik eğitimi felsefesinde (1) Doğu ve Batı uygarlık evreninin Türk müziği ve müzik eğitimine yansımalarını çok iyi takip edip bunları doğru ve dengeli bir eksende tartışmak ve (2) Müzik eğitimi ve öğretiminde bu yansımaları kültürel ve tarihsel içeriklerini atlamadan bireylere sunmayı hedeflemek esas olmalıdır. Yine felsefi ve teorik temeli ilgilendiren diğer alan, biçimleri, kaliteleri, yapılaş şekilleri, paylaşım şekilleri, müzikal malzemeleri (o toplumun sosyal, kültürel ve sanatsal birikimlerini ve davranışlarını yansıtan) farklı da olsa müzik yapmanın tüm toplumlara has bir fenomen olduğunun anlaşılmasıdır. Müziğin “evrensel bir

fenomen” olmasının, bir Finlandiya’lı, Türk ve Amerika’lının bir araya geldiklerinde Klasik batı müziği çalabilmesi ile anlaşılmadığı bir teorik çerçevenin çizilmesi gerekmektedir. Müziğin ve müzik yapmanın, ya da ideal müziğin ve müzik estetiğinin sadece Batı toplumlarınca sergilendiği ve teorisyenlerince anlaşıldığı şekilde olmadığının tartışılması, dünyada farklı biçimlerde müzik yapan toplumların olduğu ve bu toplumların kendi sosyal ve kültürel iklimleri içerisinde kendi müzikal estetiklerini geliştirdiklerinin anlaşılması gerekmektedir. Bunun örneklerle ve araştırmalarla sunulması, Türk toplumunda gözlenen farklı farklı müzik yapma, deneyimleme, dinleme davranışlarının var olduğunu anlamak açısından da çok önemli olacaktır.

Felsefi ve teorik temelin üzerine inşa edilecek alanlar ise şunlar: oluşturulacak müzik eğitimi felsefesinin içeriği ne olursa olsun, müzik eğitimi programları (müfredat) ve müzik öğretmeni yetiştirme programlarının asil amacı eleştirel müzikal bir kimlik oluşturmak ve kültüre ve çokkültürlülüğe duyarlı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Müzik öğrencilerinin (ilköğretim, lise ya da üniversite düzeyinde) ve öğretmenlerinin geçmiş ve güncel müzikal deneyimlerini ve öğrenmelerini müzik sınıfına getirdiklerini ve kaçınılmaz bir paylaşım girdiklerini gözardı etmemek gerekmektedir. Tek tip bir müzik kültürünün ve bu kültürün aktivitelerinin müzik sınıfında tek gerçek olduğu değil, “dinamik çok kültürlülüğün” (Elliott, 1995) gerçekleşebildiği bir müzik eğitimi vizyonu oluşturmak gerekmektedir. Bu model çerçevesinde öğrencilerin müzikal kültürünü anlayabilmek ve onlara sahip olduklarından ve deneyimlediklerinden farklı müzikal kültürlerin olduğunu öğretebilmek öğretim programlarının hedeflerinden biri olmalıdır. Eleştirel ve analitik bir müzikal kimliğin oluşturulması ve hem çokkültürlü, dinamik ve zamanla dönüşebilen bir müzik eğitiminin gerçekleşebilmesi, ancak, müzik öğretmeni yetiştiren kurumların öğrencilerini, dünya müziklerine ve Türkiye’de var olan farklı müzik dünyalarına, eleştirel ve bir yandan demokratikçe yaklaştırebildikleri surece mümkün olacaktır.

Referanslar

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Bourdieu, P. (1986). The form of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook for theory and research for the sociology of education* (pp. 241-58). New York: Greenwood Press.
- Cohen, Y. A. (1971). The shaping of men’s minds: Adaptions to the imperatives of culture. In M. L. Wax, S. Diamond & F. O. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (pp. 19-50). New York: Basic Boks.
- Elliott, (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Citrin, J., Sears, D. O., Muste, C., & Wong, C. (2001). Multiculturalism in American public opinion. *British Journal of Political Science*, 31, (2), 247-275.
- Määttänen, P. (2000). Aesthetic experience: A problem in praxialism. *Action Criticism, and Theory for Music Education*, 1 (1). The May Day database.
- McCarthy, M., & Goble, J. S. (2005). The praxial philosophy in historical perspective. In D.J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp. 19-51). New York: Oxford University Press.