

# TÜRKİYE’DE MÜZİK OLGUSUNUN “MÜZİK” OLARAK ANLAŞILMASINDA VE EĞİTİM ALANINDAKİ ÖNYARGILARIN AŞILMASINDA BÜTÜNCÜL YAKLAŞIM GEREKLİLİĞİ ÜZERİNE TESPİT VE ÖNERİLER

**Öğr. Gör. Okan Murat ÖZTÜRK**  
**Başkent Ü. Devlet Konservatuarı**

## ÖZET

*Türkiye’de müzik konusu, eğitim ve icra alanlarıyla birlikte, yaşanan tarihsel modernleşme olgusunun olumlu-olumsuz tüm boyutlarından etkilenmiş durumdadır. İdeolojik olarak Türkiye’de eğitim alanının sahip olduğu kutuplaşma ve önyargılar, günümüzde müzik eğitimi alanındaki parçalanmışlığın anlaşılmasında da anahtar bir rol oynamaktadır. Türk-Batı, Sanat-Halk, Çağdaş-Geri, Evrensel-Yerel, Klasik-Popüler, Modern-Eski, Gelişmiş-İlkel, Çoksesli-Teksesli karşıtıkları üzerinde gelişme gösteren bu kutuplaşmanın “özellikle” de Türkiye’deki müzik eğitimi alanından uzaklaştırılması ve demokratik bir çokkültürlülük zemini inşasının gerekliliğinin artık kaçınılmaz bir durum arz ettiği düşünülmektedir. Bilimsel ve kültürel temele dayanan yeni, tutarlı ve bütüncül nitelikteki bakış açılarının Türkiye özelinde önyargısız bir analiz ve sentezine şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Bu perspektifle Türkiye’ye özgü bütüncül ve yeni bir müzik eğitimi anlayışının felsefe düzeyinde yeniden inşa edilmesi; mevcut müzik eğitimi anlayış ve uygulamalarının topyekûn tartışmaya açılması gerekliliği hususları ve konuya dair öneriler bildirinin temel çerçevesini oluşturmaktadır.*

## 1. GİRİŞ

Günümüz Türkiye’inde, modernleşme süreci içinde filizlenmiş ve cumhuriyet döneminde gelişme olanağı bulmuş olan, “değişim sürecinin ürünü” bir “müzik eğitimi” olgusu var. Tarihsel bakımdan Enderun ve Musika-yı Humayun gibi kurumlardan başlayarak günümüz kurumlarına uzanan bu müzik eğitiminin, “müzik”, “eğitim”, “geleneğe”, “modernleşme” ve “çağdaşlaşma” gibi kavramlar açısından, sürdürülen eğitim anlayışı ve uygulamaları bazında, ayrıntılı şekilde tartışılmaya ihtiyaç gösterdiği düşünülmektedir. Böyle bir tartışmaya özellikle müzik bilimleri açısından katkı sağlayabilmek düşüncesiyle hazırlanan bu bildiri de temel hareket noktalarını şu sorular oluşturmaktadır:

1. Türkiye’de müzik, müzik olarak algılanmakta mıdır? Müziğin algılanması ve değerlendirilmesinde müzik-dışı bağlamların rolü ve etkinliği nedir?
2. Günümüz müzik eğitiminin felsefe açısından dayanakları nelerdir?
3. Mevcut kurumlaşmalar itibariyle Türkiye’de bütüncül, kapsayıcı ve önyargısız bir müzik eğitimi anlayışının varlığından söz edilebilir mi?
4. Türkiye’de mevcut müzik eğitimi anlayışının gelişimi ve kurumlaşmasında bizzat müzik eğitimcilerinin rol, etkinlik ve işlevleri ne olmuştur?
5. Bugün için Türkiye’de temel öğretimden yüksek öğrenime dek her aşamada var olan müzik eğitimi; müziksel algılama, beğeni ve “müzikten anlama” gibi hususlarda yurttaşlara “gerçek” anlamda çağdaş ve işlevsel bir “kültürlenme” sağlayabilmekte midir?

## 2. ETNOMÜZİKOLOJİ, MÜZİK ve MÜZİK EĞİTİMİ

Türkiye’de müzik eğitimi alanı, müzikoloji ve etnomüzikoloji alanlarındaki gelişmeleri yeterince dikkate almakta ve bu alanlardaki bilgi ve deneyim birikiminden değişik amaçlar doğrultusunda yararlanabilmekte midir? Yurtdışında uygulanan programlar ve yayınlara bakıldığında müzik eğitimi ile müzik bilimleri arasındaki ilişkilerin oldukça dinamik olduğu ileri sürülebilir. Türkiye’de ise bu iki alanın, gerek programlarındaki dersler ve ders içerikleri, gerekse akademik personelin temel eğilim ve ilgi alanları bakımından büyük yetersizlikler içinde olduğu, alanlar arasındaki ilişkileri irdeleyen yayın ve araştırmaların neredeyse yok mertebesinde olmasından açıkça anlaşılmaktadır. Bu temel gözlemden hareketle, müzik bilimleri ekseninde, müzik ve müzik eğitimi konularına değişik açılardan yaklaşılabileceği düşünülmektedir.

### 2.1. Müzik, Kültürel Dir

Yaygın şekilde “evrensel” olduğu söylene de müzikbilimcilerin ortaya koymuş oldukları gibi müzik tümüyle kültürel bir unsurdur; ait olduğu toplumsal ve kültürel bağlam içinde, kendine özgü bir estetik ve anlam dünyası var eder. Bu bakımdan müziğin, kültürel bağlamından soyutlanarak anlaşılması elbette ki mümkün değildir. Etnomüzikologların müzik açısından çok önemli görülebilecek çeşitli yaklaşımlarının başında, dünya müzik kültürlerini farklı “ekolojik ortamlar”a ve hatta canlıların “hayata uyarlanış tarzları”na benzetiyor olmaları gelir (Titon, 1992). Bu yaklaşımın özünde, çeşitlilik kavramının farkına varma bilinci yer alır. Nitekim etnomüzikologların Batı uygarlığını yücelten etnosantrik bakış açılarını yıkan ve özellikle de müzik ve müzik eğitimi alanlarında devrim yaratan çalışmaları, insan ve kültürel çeşitlilik kavramlarının önem ve değerinin pek çok ayrıntılarıyla ortaya çıkarılmasını sağlamıştır (Reck, 1977; Nettl, 1992; Titon, 1992). Etnomüzikoloji dünyasının öncü isimlerinden John Blacking etnomüzikolojinin, “dünya müziğinde ve müzik eğitiminde devrim yaratacak bir güce sahip olduğunu” açıkça dile getirir (Campbell, 2000). Nitekim etnomüzikologların müziğe yaklaşımlarını ifade etmesi bakımından Blacking’in (1973) “müzik, insan tarafından düzenlenmiş sestir” şeklinde yapmış olduğu tanım da kuşatıcı, kapsayıcı ve kültürler-üstü bir nitelik taşır.

### 2.2. Müzik Bilimleri ve Müzik Eğitimi

Çağdaş dünyanın müzik eğitimi alanındaki merak ve ilgilerinin, dünya müzikleri ve bunların araştırılması bağlamında çok önemli kavramsallaştırmalarla sürekli zenginleştiği görülmektedir. Ancak Türkiye’de özellikle de müzik eğitimi alanında “çağdaş dünyaya ait eğilimler” bakımından dar bir çerçeve içinde kalındığını ortaya koyan bir durumla karşı karşıya bulunmaktadır. Müzik eğitimi alanının, dünya müziklerini merak etme, anlama, inceleme ve onlardan çok değişik amaçlar doğrultusunda yararlanma anlayışına “mesafeli duruş”unun, Türkiye’ye özgü modernleşme sürecinin bir ürünü olduğu ileri sürülebilir. Özellikle cumhuriyet döneminde hayata geçirilen müzik ve müzik eğitimi alanlarının “çağdaştırılması” yönündeki uygulamaların, “ulusalcılık” ve “Avrupa-merkezcilik” anlayışları bakımından etraflı bir analize ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

## 3. TÜRKİYE MODERNLEŞMESİ BAĞLAMINDA MÜZİK, EĞİTİM ve POLİTİKA

Türkiye’de yaşanan modernleşme, başta askeri alan olmak üzere gelişme gösterdiği yönetsel, toplumsal ve kültürel tüm süreçler içinde, temelde siyasal bir nitelik taşımıştır (Mardin, 1991; Berkes, 2002). Aslında dünyanın pek çok bölgesinde politikanın, kültür ve müzik üzerinde yoğun etkilere sahip olduğu görülür (Keller, 2007). III. Selim döneminin “geleneksel reform” süreci politikaları, II. Mahmut’un “modern reform” süreci politikalarıyla (Shaw, 1994) yer değiştirdiğinden beri müzik, Türk modernleşmesinin önemli ve öncelikli bir

sorunsalı haline gelmiştir. Osmanlı hanedanının, sanatın patronajını elinde bulunduran, onu yöneten, finanse eden ve yönlendiren mekanizma olarak (İnalcık, 2006) müzikle kurduğu ilişki, II. Mahmut ve sonrasında meydana gelen pek çok gelişmenin anlaşılmasında da anahtar durumdadır. Cumhuriyet öncesinde, özellikle Abdülmecid ve dolayısıyla Tanzimat döneminde Batılılaşma yönünde atılan adımlarda, Batı müziğinin himaye edilmesi ve geleneksel müziğin dışlanması anlamında sürdürülen Batılılaşma uyarlamaları, temelde etkileri günümüze dek uzanacak olan kronik bir kutuplaşmanın ilk belirleyicileri olmuştur. Nitekim cumhuriyet döneminde “Batılılaşma” ekseninden çıkarılıp kesin bir “çağdaşlaşma” projesine dönüştürülmeye çalışılan eğitim, kültür ve sanata ilişkin politikalar da, günümüzdeki müzik eğitiminin temel çerçevesini tayin etmiş görünür.

### **3.1. Önemli Bir Politik Gösterge: Milli Eğitim Şûraları**

Müzik eğitimi konusu, kuşkusuz ki ulusal politikalar bağlamında Türkiye’de iktidar olmuş anlayışların hükümet programları içinde yer alan öncelikli konuları arasındadır. Eğitimle ilgili olarak Türkiye’de, 1939’dan 1999 yılına dek 16 tane Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. 1999’dan günümüze dek ise dört yılda bir yapılması hükmüne rağmen şûraların toplanmadığı görülmektedir. Yapılan bir araştırmada (Gündoğdu, 2006) şûralarda görev alan üyelerin büyük kısmının seçimle değil atamayla geldikleri; bu yönüyle de şûraların temelde demokratik bir yapıyı temsil etmedikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla daha en başta, şûraların üye yapılanmasında politikanın egemen durumda olduğu görülmektedir. Bu 16 şûradan “hiçbirinin” ana gündem maddesi “müzik” olmamıştır. Ancak dokuzunda müzikle bağlantılı çeşitli hükümler yer alır. Bu hükümler arasında; haftalık ders saati, sınıf öğretmenlerinin diğer dersler yanında müzik dersi de vermeleri, müzik derslerinin nitelikleri gereği ancak müzik öğretmenleri tarafından verilebilecekleri, derslerin yapılacağı fiziksel mekân özellikleri, müzik malzemeleri donanımı vb konulara değinildiği görülür. Bu arada çok dikkat çeken bir özellik olarak, temel bakış açısı anlamında müzik eğitimi ele alan şûraların sayısının sadece iki olduğu gözlenmektedir. Bu iki şûranın darbe süreçlerini müteakiben gerçekleştirilmiş olmalarının ise, politikanın müzik eğitimi üzerindeki etkilerini ve Türkiye’deki temel hastalığı anlamak bakımından oldukça manidar olduğu düşünülmektedir. 27 Mayıs 1961 İhtilali’nin ardından, 1962 yılında yapılan Milli Eğitim Şûrası, o zamana dek yapılanların en kapsamlısı olma özelliğine sahiptir. Bu şûrada gündem maddeleri arasında Güzel Sanatlar konusu da yer alır. Oluşturulan Güzel Sanatlar Komitesi, Şûra’ya “Genel Öğretim Kurumlarında Müzik Öğretim ve Eğitimi” başlıklı bir rapor sunmuştur. Bu raporda dile getirilenler, sonrasında, 1968 yılında hazırlanan İlkokul Programı’na da temel teşkil eder. Şûra’nın bir diğer önemi de bir Güzel Sanatlar Danışma Kurulu oluşturulmasına ilişkin hükmüdür.

12 Eylül 1980 darbesinin ardından toplanan 10. Milli Eğitim Şûrası’nda, müzik derslerinin önemine yapılan vurgunun yinlendiği görülür. ANAP iktidarı döneminde toplanan 12. Şûra’da ise eğitim alanıyla ilgili olarak çok sayıda yeni düzenleme yapılması ve 1968’de uygulamaya konulan programın yürürlükten kaldırılması söz konusudur. 12 Eylül döneminin bir ürünü olarak 1980 sonrası eğitim programlarına damgasını vuracak olan Türk-İslam Sentezi anlayışının (Copeaux, 2000) bir yansıması durumundaki şu cümle, 12. Şûra’nın hükümleri arasında dikkat çeker (XII. MEŞ, 1989: 537):

“Sanat tarihi, resim ve müzik dersleri programlarının Türk ve İslam sanatları bilgisini de içine alacak ve sanat kültürü kazandıracak şekilde yeniden geliştirilmesi.”

Şûralarla ilgili olarak tespit edilen bir diğer önemli husus da, aralarında etkileşim ve koordinasyonun bulunmayışıdır. Deyim yerindeyse her toplanan şûra, bir “sil-baştan” anlayışıyla gerçekleştirilmiş durumdadır. Açıkça ifade etmek gerekir ki, aldıkları kararlar ve yaptırımları itibariyle ulusal eğitim sistemine yön veren, dolayısıyla müzik eğitimi alanını da

etkilemiş olan Milli Eğitim Şûraları, hem gerçekleştirilme düzenleri hem de içerikleri itibariyle süreklilik veya devam anlayışından yoksundurlar. İşlevleri bakımından da, iktidardaki siyasal anlayışın ülkeyi yönetme ve her şeye olduğu gibi öncelikli bir alan olarak eğitime de “çekidüzen verme” anlayışına hizmetten öteye bir anlam taşımamışlardır. Dolayısıyla bu şûralar, ulusallık bağlamında “milli eğitim” anlayışına değil, iktidarın politik çıkarlarına hizmet eden yapılar olarak belirginleşmektedirler. Nitekim yapılan bir doktora çalışması (Coşkun, 2008), Türkiye’deki iktidar mücadelelerinin, müzik eğitimi alanındaki program ve uygulamaları nasıl doğrudan etkilemiş olduğunu da açıkça ortaya koymaktadır.

Çeşitli üniversitelere bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarının öğretim görevlilerinin mevcut eğitim sistemi ve niteliği konusundaki görüşlerine yer veren bir başka çalışmada (Yayla, 2003) ise, programların yetersizliği ve çağdaşlık ölçütü bakımından yeterince geliştirilemediği ifade edilmiştir. Programların kimi yetersizlik ve dengesizlikleri hususuna Prof. Dr. Ali Uçan da çeşitli yayınlarında dikkat çekmektedir. Tüm bu sonuçlar, Prof. Dr. İlhan Tekeli’nin (2004) Türkiye’deki eğitim sorunları üzerine eğildiği ve özellikle üniversiter sistem konusunda çarpıcı değerlendirmelerde bulunduğu çalışmasında ortaya koymuş olduğu tespitlerle niteliksel açıdan büyük bir uyum içindedir (Tablo-1). Bu noktada Türkiye’nin müzik eğitimine ilişkin sorunların, genel eğitim sorunlarından ayrı düşünülemeyeceği ve tümünün kaynağında da Bozkurt Güvenç’in (1995) ifadesiyle “kimliğini bulamamış siyaset”in var olduğu söylenebilir.

**Tablo-1: Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması.**

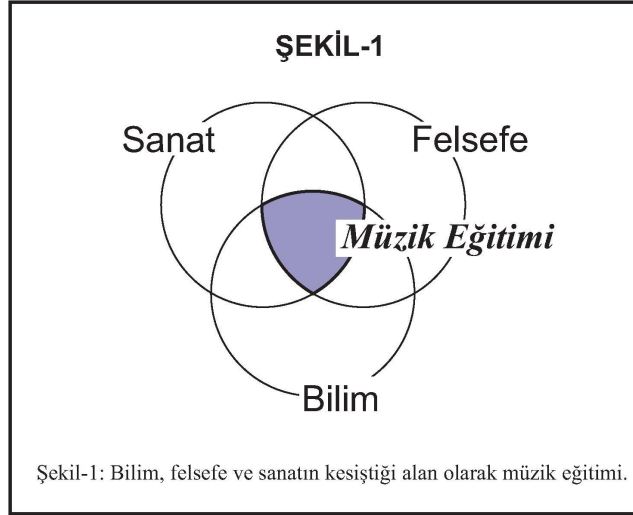
EĞİTİM MODELLERİ (Karşılaştırma, Tekeli, 2004’den uyarlanmıştır)	
Öğretmen Merkezli (Üngör Modeli)	Öğrenci Merkezli (Çağdaş Model)
<i>Tekdüze, mişredata dayalı</i>	<i>Çok yönlü, işe vuruk</i>
<i>Edilgen öğrenme</i>	<i>Etkin, katılımcı öğrenme</i>
<i>Sınıf merkezli eğitim</i>	<i>Çevreyi temel alan eğitim</i>
<i>Toplumsal normlara bağlı</i>	<i>Bireysel gelişmeyi esas alan</i>
<i>Toplumsal kontrol yönelimli</i>	<i>Bireysel farklılıklara duyarlı</i>
<i>Modernleşmeci ve statükocu yapıda</i>	<i>Postmodernist ve değişmeci yapıda</i>

### 3.2. Felsefeden Yoksun ve Çok-Parçalı Hale Getirilmiş Müzik Eğitimi

Bugüne kadar ki gelişimi incelendiğinde, Türkiye müzik eğitiminin aşırı politizasyondan kaynaklı olarak “felsefe”den yoksun bir duruma düşürüldüğü belirlenebilmektedir. Deleuze ve Guattari, felsefeyi: “kavramlar oluşturmak, keşfetmek, üretmek sanattır” şeklinde ifade ediyorlar (2004: 12). Felsefenin temel özelliği kavramlarla uğraşmasıdır. Bunu yapmasının yolu da akıl yürütme, düşünme, soru sorma ve yorumlamadır. Bu temel unsurlar, felsefe, bilim ve sanat gibi üç “düşünme formu”nun ortak paydalarını oluştururlar. Ancak bilim ve sanattan farklı olarak felsefe, bilgiye her zaman kuşkuyla ve eleştirel bir gözle yaklaşır. Oysa bilim nesnellik ve kesinlik, sanat ise öznellik peşindedir. Felsefe, bu temel farklılığıyla salt kendisinin değil, bilim ve sanatın gelişmesinde de en önemli rolü oynar.

Bu bağlamda bu üç düşünme formunun kesiştiği bir noktada yer aldığı düşünülebilecek olan müzik eğitimi alanının (Şekil-1), Türkiye özelinde hangi felsefi kaynak veya kaynaklardan beslendiği sorusu belirginlik kazanmaktadır. Felsefenin kavramlarla uğraşması niteliğinden hareketle Türkiye müzik eğitiminin, politikanın belirlediği sığ çerçeve dışında ne tür kavramlarla ilgili olduğu ise önemli bir başka soru olarak gelişme göstermektedir. Günümüz Türkiye’sinde genel bir kavram olarak müzik eğitimi alanına bakıldığında bir tür “kişilik parçalanması” durumuyla karşılaşılacağı aşikârdır. Yapılanma ilkeleri, bölümleri,

programları, dersleri ve ders içerikleri bakımından bu parçalanmışlığı anlamak adına Türk Müziği Konservatuarları, Batı Müziği Konservatuarları, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Liseleri, özel dersane ve kurslar, halk eğitim merkezleri, dernekler ve yerel yönetimler özeğü eğitsel çalışmalara nitelik ve içerik bakımından dikkatli bir gözle bakılması yeterlidir. Bu çerçevede Türkiye'nin son iki yüzyıllık tarihine damgasını vuran modernleşme çabasının, uygulanan kültür politikaları ve bunların doğurduğu tepkisellikler bakımından, abartılı bir ifadeyle "nihilizm" ile "şovenizm" arasına sıkış(tırıl)mış olduğu ileri sürülebilir.



#### 4. KÜLTÜRLEŞME ve ÇAĞDAŞLAŞMANIN MÜZİKSEL BAĞLAMLARI

Kültürel bir unsur olarak müzik; eğitim, üretim ve aktarım bakımlarından çeşitli süreçlere bağı bir gelişme gösterir. Pedagogların "eğitim süreci" olarak tanımladıkları öğrenme ve aktarmayla ilgili süreçler, antropolojide "kültürleme-kültürlenme" olarak adlandırılırlar. Kültürleşme süreci ise iki farklı kültüre ait özelliklerin karşılaşmasını, birbirlerinden etkilenmesini, kimi ortak alanların var edilmesini, paylaşılmasını ve kullanılmasını içerir. Bu yönüyle çağdaşlaşma bakımından kültürleşme süreçleri verimli inceleme alanları oluştururlar. Bu başlık altında, Türkiye müzik eğitiminin kültürleşmeye yatkın bir modelden, kültürleşmeye kapalı ve dayatmacı bir modele dönüşümünün analizi yapılmaya çalışılacaktır.

##### 4.1. Musika-yı Humayun, Dar'ül-Elhan ve Musiki Muallim Mektebi

Musika-yı Humayun ilk kurulduğunda, geleneksel müzik ile Batı müziği iç içe bulunuyordu. Hatta bu yapı içinde "Fasl-ı Atik" ve "Fasl-ı Cedid" adlarıyla iki farklı fasıl topluluğu oluşturulmuş ve bunlardan Fasl-ı Cedid içinde, "armonik düzenlemeler" eşliğinde geleneksel repertuardan kimi eserler bile seslendirilir olmuştu. Geçen yüzyılın başlarında Dar'ül-Elhan'da gerçekleştirilmiş bulunan müzik eğitimi modelinde de, "Şark Musikisi" ile "Garp Musikisi" kısımları bir arada bulunuyor ve eğitimlerini bir çatı altında sürdürülebiliyorlardı. Açıkçası iki müzik adına bir "ortak-yaşam" (*symbiosis*) alanı var edilmiş durumdaydı. Bu simbiyosisin, Türk ve Batı müzik kültürleri bakımından önemli bir "kültürleşme" potansiyeli var edebildiği de bilinmektedir. Nitekim Dede Efendi ve Donizetti'den başlayarak gelen birçok besteci ve müzisyen arasındaki bu etkileşimler, her iki alanın temsilcileri üzerinde dikkate değer bir etkileşime yol açabilmiş görünmektedir. Bu noktada üzerinde düşünülmesi gereken bir husus olarak şu soru belirginlik kazanmaktadır: kültürleşmeye dayalı bir modelden, kendi kültürel varlığını "asimilasyon"a hatta neredeyse "transkültürasyon"a maruz bıraktıracak bir modele, Türk müzik eğitimi alanı neden ve hangi gerekçelerle geçebilmiştir? Müzik eğitiminin bugünkü bütünlük ve felsefeden yoksun ve çok-parçalı hale geliş sürecinin asıl sebepleri, kuşkusuz ki siyasetin belirlediği kurallar içinde gelişme gösteren bu radikal

“parçalanma”da aranmalıdır. Çünkü bu süreçte geleneksel müzik ile Batı müziği, “ortak yaşam alanları”nı kaybetmiş; kültürleşme süreci de, “resmi” yoldan ve siyaseten sona erdirilmiş olmaktadır. Neredeyse tüm modernleşme sürecinin, iki yakası bir araya gelmez bir çözümsüzlüğün, “Batı Müziği-Türk Müziği” ikiliğinin üzerinde gelişme göstermiş olduğu ileri sürülebilir. Bu karşıtlığın Batı ucunu temsil eden ve öğrencilerine “*Siz benim mikroplarınız. Türkiye’ye Batı müziğini siz yatacaksınız*” (Sun, 1969: 1) diyen Zeki Üngör, Musiki Muallim Mektebi’nin ve oradaki eğitim modelinin kurucusu olmuştur. Uçan (2005), günümüz Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD’na dönüşmüş bulunan MMM’nin yapılanmasıyla ilgili bir değerlendirmesinde, Paul Hindemith’in ortaya koyduğu modelin değil de, “Üngör Modeli”nin etkili oluşunu, “kaçırılan altın fırsat” sözleriyle ifade eder. Üngör modelinin, Türkiye adına çağdaşlaşmacı değil, özenti ve dayatmacı bir model oluşturduğu; kültürleşme potansiyeli bulunmayan bir programa sahip olduğu, yürüttüğü eğitim anlayışının kapsam, içerik ve niteliğinden açıkça bellidir. Bu modelde, geleneksel müziğin eğitime yer verilmesi, dolayısıyla gelişimine katkı sağlanabilmesi gibi bir anlayışa yer olmadığını ise, Musiki Muallim Mektebi’nin 80. yılı münasebetiyle kaleme aldığı yazıda Erdoğan Okyay (2004: 12) şöyle dile getirmektedir:

“Bu hedef göz önünde bulundurularak açılan bu ilk sanat ve eğitim kurumunda, MMM’nde, Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde yaşanan ikiliğe, alaturka-alafranga iç içeliğine yer yoktu.”

Günümüzde Türkiye’deki tüm müzik eğitimi ABD’larına model teşkil eden Gazi Eğitim’deki Üngör Modeli’ne dayalı yapılanmanın, içerik ve yaklaşım düzeyinde geniş çaplı bir revizyonu ancak 1993’te mümkün olabilmiştir (Uçan, 2005). Geleneksel müziklerin genel müzik eğitimi içindeki yerinin sorgulandığı ilk sempozyum ise, 2005 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi tarafından gerçekleştirilebilmiştir (Öztürk, 2005). Türkiye’de genel, mesleki veya özengen müzik eğitimi alanlarının temel yapılanma ve gelişim süreçlerine ilişkin bilgiler, Prof. Dr. Ali Uçan’ın “Müzik Eğitimi” (2005) adlı kitabında ayrıntılarıyla yer almaktadır. Bu değerli çalışmasında Uçan, müzik eğitimi alanındaki önyargılı ve çağdaşlıkla çelişen uygulama ve tercihlerin süreç içindeki tasfiye ve dönüşümüne ilişkin çabalar konusunda çarpıcı bilgiler aktarmaktadır. Bu bilgiler ışığında Musiki Muallim Mektebi’nin mirasçısı niteliğindeki Gazi Eğitim’e bağlı Müzik Eğitimi Anabilim Dalının, üniversite sisteminde çok önemli ve öncelikli bir model durumunda olduğu da açıkça anlaşılmaktadır. Bu nedenle Gazi Eğitim, programlarını ve yapılanmasını tümüyle ve sürekli çağdaş kılabilmek bakımından Türkiye adına büyük bir sorumluluk altındadır. Revizyoner anlamda ileriye dönük atılan çeşitli olumlu adımlara karşın Gazi Eğitim’in, henüz kendi kurumsal yapısı içinde çağdaş müzik eğitimi perspektifinde sağlıklı bir denge yakalayamamış olduğu; programlar ve ders içerikleri bakımından çeşitli sorunlar taşıdığı ve en önemlisi de çağdaşlaşma bağlamında kendini yenileme ve içeriğini zenginleştirme hususlarında yeterince etkin olamadığı görülmektedir. Başta Gazi Eğitim olmak üzere Türkiye’de müzik eğitimi veren ve müzik öğretmeni yetiştiren pek çok kurumun, ders içerikleri ve programları itibarıyla çağdaş dünyayı kucaklayacak bir olgunluğa hala erişemedikleri bir gerçektir. Mevcut eğitim modeli, atılan olumlu adımlara rağmen, müzik alanındaki çeşitli önyargıların aşılabilmesi ve çağdaş yaklaşımların daha etkili olabilmesi bakımlarından geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Kaldı ki bu ihtiyacın da “çağdaşlaşma” denilen süreklilik olgusunun temel bir gerekliliği olduğu unutulmamalıdır.

#### 4.2. Kültürel Bir Hedef Olarak Çağdaşlaşma

Tarihsel kullanılışları gereği Avrupalılaşma, Garplılaşma, Batılılaşma, Modernleşme, Sekülerleşme, Sanayileşme, İlerleme, Kalkınma, Muasırlaşma ve Çağdaşlaşma kavramları arasında çeşitli bağ ve bağlantılar mevcuttur. Sözelimi Osmanlı’nın XVIII. Yüzyılı için “modernleşme”; sahip olunan askeri sistemin “yenilenmesi” bakımından “Avrupa”daki

örneklerine benzetilmesi; Avrupa'ya özgü niteliklerin teknoloji ve bilgi bağlamında alınması ve uyarlanması; “Avrupa'ya benzeme” anlamında “Avrupalılaştırma” demektir. Tanzimat'ta genel anlamda Batılılaşma kavramı, askeri alan dışında özellikle hukuki ve idari kurumlarıyla Osmanlı sisteminin Avrupa'daki benzerleriyle yer değiştirmesi yönündeki gelişmeleri ifade eder. Türkiye Cumhuriyeti ise kuruluşundan başlayarak varlığını “çağdaşlaşma” olarak tanımladığı çok yönlü ve dinamik bir ilkeye dayandırmıştır. Özü itibariyle sürekli olarak yenilik ve gelişmelere açık olma ve yeniyi üretme/arama potansiyeli gereği çağdaşlaşma, süreklilik arz eden bir süreç görünümündedir. Prof. Black'e (1989: 7) göre çağdaşlaşma çalışmaları; “toplumların geleneksel, tarımsal, kırsal bir yaşam biçiminden akılcı, endüstriyel, kentsel bir yaşam biçimine değişimiyle ilgilendir.” Bu süreçte artan bilgi birikimi, siyasi sistemdeki gelişme, ekonomideki büyüme, toplumsal hareketlilikteki artış ve birey kavramındaki gelişme gibi unsurlar, sistematik bir etkileşim içinde görünür. Çağdaşlaşma; “tarih boyunca gelişmiş kurumların insanın bilgisindeki görülmemiş artışı yansıtan ve hızla değişen işlevlere uyarlanması süreci olarak tanımlanabilir ve bilimsel devrime eşlik eden bu süreç insanın çevresini denetlemesini sağlar” (Black, 1989: 18). Dolayısıyla başlangıcını Batı'ya borçlu olsa da çağdaşlaşma, zaman içindeki gelişimi bakımından “tek-kaynaklı” veya “tek-merkezli” bir süreç olarak anlaşılabilir.

Prof. Black (1989), toplumların, çağdaşlaşma öncesinde sahip oldukları özgün geçmişlerinin, çağdaşlaşma çalışmaları bakımından önemine vurgu yapar. Çağdaşlaşma sürecinin başlangıç uygulamalarında, bu sürece tabi olan toplumların Batıya ve Avrupa'ya benzeme uğruna kendi kültürel geçmişlerinden kopmaları gerekliliğine kuvvetle inanıldığı ve bu yolda çalışıldığı görülür ki Türkiye'nin müzik yaşamında, bu anlayışın tipik örneklerini bulmak mümkündür. Ziya Gökalp'in Osmanlı kültürünü “bozulmuş” bir yapı olarak algılaması ve “yeni millet, yeni musiki” formülünde bu kültürden kopmak adına halk müziği ile Batı müziği arasında bir “izdivaç” peşinde olması bu anlayışın tipik bir örneği durumundadır. Oysa kültürel geçmişten kopmaya yönelik bu tutum, geleneksel kurumların yok edilerek yerlerine çoğunlukla Batıdaki örneklerinin konulması şeklinde bir “kes-yapıştır” anlayışına dayandırıldığından, tutarlılıktan yoksun, dayatmacı ve ilerleme düşüncesine kapalı, palyatif bir model olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim Osmanlı'da özellikle II. Mahmut ve Abdülmecid dönemlerinde gerçekleştirilen uygulamaların da temelde böyle bir modele bağlı kalınarak gerçekleştirildikleri bilinmektedir (Berkes, 2008). Bu bağlamda cumhuriyetin bir hedef olarak ortaya koyduğu çağdaşlaşma ilkesinin, Black (1989) tarafından dile getirilen “geleneksel yapıların çağdaş olgulara uyarlanması” anlayışına ne kadar dayandırılabilirdiği hususu da, pek çok yönden tartışmaya açık görünmektedir. Ancak çağdaşlaşma ilkesinin hayata geçirilmesi, kuşkusuz belirli siyasal aktörler gerektirmektedir ve bu noktada da insan ve anlayış faktörleri öne çıkmaktadır.

### 4.3. Siyasal Bir “Misyon” Olarak Çağdaşlaştırma

Çağdaşlaşma bir hedef olarak seçildiğinde, “çağdaşlaştırma” da bir “misyon” olarak ortaya çıkmaktadır ve kuşkusuz bu misyon her şeyden önce siyasal bir program ve organizasyon öngörmektedir. Dolayısıyla toplumsal yaşamı ve düşünce sistemini çağdaşlaştırma görevini üstlenmiş kesimlerin, programları içindeki tüm alanları çağdaşlaşma hedefine uygun olarak dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu perspektifle bakıldığında, müzik alanını çağdaşlaştırma amacına sahip ilk temsilcilerce ortaya konulan uygulamaların, sonuçları bakımından günümüz Türkiye'sinin müzik yaşamı üzerinde hala etkili olduğu görülmektedir. Türkiye müzik eğitiminde '980'li yıllara dek yapılanlar, çağdaşlaşma kavramının ilk dönemine ait tipik uygulamaları yansıtır niteliktedir. Bu süreçte çağdaşlaşma adına geleneksel müziğin eğitime ve radyodan yayınlanmasına getirilen yasaklar hemen hatırlanmalıdır. Bu uygulamalar, Türkiye'nin müzik alanında çağdaşlaştırılması macerasını anlamının en çarpıcı örneklerini teşkil eder. Bilindiği kadarıyla Türkiye dışında modernleşme sürecini yaşayan dünya ülkeleri

arasında, geleneksel müziğinin eğitimine ve yayınına “yasak” getirmiş ikinci bir ülke de söz konusu değildir. Sömürgeleştirilmiş ülkelerde bile gerçekleştirilmemiş olan bu uygulama, elbette ki Türk müzik hayatı ve eğitimi üzerinde yıkıcı ve dönüştürücü etkilere sahip olmuştur. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze dek müzik eğitimi alanındaki başlıca gelişmelere bakıldığında (Tablo–2), sürecin siyasal mücadeleler doğrultusunda hep bir etki-tepki ekseninde ilerlediği görülür. Sorunun bu çözümsüz etki-tepki ekseninden kurtarılmasındaki en etkili yolun ise, nesnel bir gözle “çağdaş dünya”ya yeniden ve dikkatle bakılması olduğu düşünülmektedir.

**Tablo-2 Türkiye'de Müzik Eğitiminin Önemli Kilometre Taşları** (Kaynak: Uçan, 2005)

1923	Cumhuriyet ilan edildi.
1924	Müzik öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere beş yıl süreyle eğitim verecek olan " <i>Musiki Muallim Mektebi</i> " (MMM) kuruldu. İlk kurucu müdür olarak <b>Ekrem Zeki Üngör</b> atandı.
1925	MMM Talimatnamesi'nde okulun; " <i>mutlaka Batı müziğini bilen</i> " ve buna ilişkin yeterliliğini yüksek müzik okulundan aldığı diplomayla kanıtlanması koşulunu yerine getiren bir müdür tarafından yönetilmesi esas alındı. Verilecek dersler; <i>Musiki Nazariyatı, Armoni, Kompozisyon, Kontrpuvan, Musiki Tarihi, Musiki Kıraatı ve Vokal (Şan)</i> olarak belirlendi. Çalgılar ise <i>keman, piyano, flüt ve viyolonsel</i> ile sınırlandırıldı.
1926	Eski Dar'ül-Elhan, İstanbul Belediye Konservatuvarı adını aldı ve Batı müziği eğitimi veren bir yapıya kavuşturuldu. Dönemin Maarif Vekili <b>Mustafa Necati Bey</b> başkanlığında toplanan <i>Sanayi-i Nefise Encümeni</i> 'nin aldığı bir kararla Türk Sanat Müziği, genel müzik eğitim programlarından kaldırıldı. " <i>Tespit ve Tasnik Kurulu</i> " nun çalışmalarına izin verildi <i>Gazi Terbiye Enstitüsü</i> kuruldu.
1927	İlkokul Programı'nda, " <i>kız çocuklara evlerde söylenen adi ninniler öğretilmeyecektir</i> " ; " <i>şarkıların arasında aranağme okutulmayacaktır</i> " ve " <i>mekteplerde ilahi öğretmek memnudur</i> " gibi ifadeler yer aldı.
1931	MMM'nin eğitim süresi altı yıla çıkarıldı.
1932	Halkevleri'nde uygulanan müzik eğitiminde halk müziği örneklerine belli yönleriyle yer verildi.
1934	İçişleri Bakanlığı, Basın-Yayın Müdürlüğü ve Radyo Müdürlüklerince alınan bir kararla, Ankara ve İstanbul radyolarında Türk Sanat Müziği yayınları yasaklandı. MMM, Orta Öğretimden ayrılarak, Yüksek Öğretime bağlandı; " <i>Milli Musiki ve Temsil Akademisi</i> " kapsamı içine alındı. <b>Lico Amar</b> , " <i>Türkiye'de Müzik Eğitimi İnkılabı'na Dair Muhtıra</i> " başlıklı raporunu hazırladı. Bu raporda " <i>müzik kültürü eksik, tek yönlü müzikçi yetiştirme</i> " yerine " <i>her yönden aydınlanmış, çok ve çeşitli yönlü müzikçi yetiştirme</i> " nin önemi vurgulandı.
1935	<b>Paul Hindemith</b> , " <i>Türk Müzik Yaşamının Kalkınması İçin Öneriler</i> " başlıklı raporunu yazdı. Rapor, içerik ve kapsamı itibarıyla Türkiye müzik eğitiminde ve icra kurumlarında geniş ölçekli bir yeniden yapılanmayı öngören, yeni bir model içermekteydi. Raporunda bir " <i>Devlet Yüksek Müzik Okulu</i> " kurulması öneriliyordu.
1936	MMM bünyesinde bu okula bağlı olarak Devlet Konservatuvarı şubeleri açıldı. <b>Eduard Zuckmayer</b> , Hindemith'in önerisi üzerine Türkiye'ye davet edildi ve MMM'nin başına geçirildi. İlkokul programına; " <i>müzik öğretiminin temelini Garp musikisi meydana getirmekle beraber, güfteleri münasip olmak veya okul isteğine uygun gelecek yeni güfteler koymak şartıyla halk şarkıları da söyletilebilecektir</i> " ifadeleri konuldu.
1937-38	Musiki Muallim Mektebi, üç yıl süreli ve Gazi Terbiye Enstitüsü bünyesinde yer alan Müzik Şubesi'ne dönüştürüldü.
1940	Ankara Devlet Konservatuvarı kuruldu.
1942	Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu bünyesinde köy enstitülerine müzik öğretmeni yetiştirmek üzere üç yıl süreli eğitim veren yeni bir yapılanmaya gidildi.
1944	Köy Okulları Program Projesi'ne müzik dersleri konuldu ve 1948'e dek uygulandı.



**Tablo – 2 Devamı**

<b>1947</b>	Köy Enstitüleri kapatıldı.
<b>1948</b>	Kent ve köy ilkokul programları birleştirildi. Bu program içinde halk türkülerinin yeri ve önemi arttırılırken, çocuk şarkıları ve sayışmacaları da kapsam içine alındı.
<b>1954</b>	Köy Enstitüleri sistemi tümüyle sona erdirilerek, İlköğretmen Okulu sistemine geri dönüldü.
<b>1962</b>	Yeni bir ilkokul programı tasarlanıp uygulamaya konuldu.
<b>1968</b>	Bir önceki program üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılarak ilkokul programları yenilendi. Program; " <i>sayışma, ninni ve tekerleme türünde çocuk müzikleri, çevre müzikleri, komşu bölge müzikleri, Türk halk müziğinden seçilmiş parçalar, tarihi türkü ve marşlarımızdan örnekler</i> " içerecek şekilde düzenlendi.
<b>1971</b>	Bağlamaya, okul çalgısı ve giderek ana çalgı konumunda olmak üzere programlarda yer verildi.
<b>1974</b>	Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü'nün Dört Yıllık Programında halk müziği ve sanat müziği dersleri ilk kez programa dahil edildi. Ancak program bir yıl süreyle uygulamada kalabildi.
<b>1975</b>	Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı kuruldu. 1976'da eğitime başladı.
<b>1978</b>	Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri Müzik Bölümleri Programları'nda Türk halk müziği ve Türk sanat müziği dersleri ayrı ayrı olmak üzere eğitime dahil edildi. Bu gelişmeyle müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda geleneksel müziğin her iki dalı aynı program içinde yer alma olanağı buldu.
<b>1980</b>	Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları'na dönüştürüldü.
<b>1982-83</b>	Yüksek Öğretmen Okulları Müzik Bölümleri, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümleri'ne dönüştürülerek üniversitelere bağlandı.
<b>1985-85</b>	Ortaokul (1985) ve Lise (1986) Müzik Dersi Öğretim Programı'nda sanat müziği dersleri geniş bir kapsama yer aldı. Program bu niteliğiyle önemli eleştirilere maruz kaldı.
<b>1990</b>	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde Müzik Kuramları Eğitimi ABD/ASD, Ses Eğitimi ABD/ASD ve Çalgı Eğitimi ABD/ASD olmak üzere yeni bir yapılanma gerçekleştirildi.
<b>1993</b>	Eğitim Müziği Besteciliği ABD/ASD ile Müzik Eğitimi Teknolojisi ABD/ASD, önceki yapılanmada yer alan ABD/ASDlarına eklendi.
<b>1994</b>	İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı'nda geleneksel müziğin her iki dalı birden yer aldı.
<b>1998</b>	Müzik Eğitimi Bölümleri, YÖK düzenlemesiyle Anabilim Dalı statüsüne indirilerek, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri bünyesine alındı.

## 5. ÇAĞDAŞ DÜNYA VE MÜZİK EĞİTİMİ

Bilindiği üzere günümüz dünyası, sosyal bilimlerin pek çok alanında olduğu gibi, müzik eğitimi alanında da *çok-kültürlülük, kültürler-arasılık, kültürel-görecelilik, çift-müziklilik, yerel bilgi ve deneyim* gibi kavramlar çerçevesinde, çok yönlü ve çeşitliliği esas alan yeni eğitim programları geliştirme ve yerleşik eğitim anlayışını dönüştürme çabasıdadır (Swanwick, 1988; Jorgensen, 2002; Johnson, 2004; Belz, 2006). Çağdaş dünyanın müzik eğitimi kavramına yönelik bu çok-yönlü ve çok-işlevli yaklaşımlarının Türkiye'deki "çağdaş" müzik eğitimi alanında ne oranda yankı bulabildiği sorusu ise her bakımdan tartışmalıdır. Kuşkusuz ki Türkiye özelinde müzik eğitimi alanı, kat ettiği zaman içinde önemli değişimler yaşamıştır. Gelinek nokta, çeşitli eksikliklerine karşın, içerik bakımından öncesiyle kıyaslanmayacak kadar ileridedir. Modernleşme sürecini dünyada yaşayan tek ülke elbette ki Türkiye değildir. Batıyla karşılaşma ve Batı ile kendi kültürü arasında karşılaştırmalar yapma, Uzakdoğu'da, Ortadoğu'da, Latin Amerika'da, Afrika'da, Balkanlarda, kısaca Batı-dışı dünyanın pek çok bölge veya ülkesinde yaşanmış ve halen de yaşanmaktadır. Bu süreçlerin kuşkusuz ki çağdaşlaşma arzusunda ülkeler üzerinde dönüştürücü etkileri olmuştur ve olmaktadır. Ancak modernleşme sürecini yaşayan bu ülkelerin pek çoğu, Türkiye gibi "müzikte çağdaşlaşma" adı altında saplantılı olarak bir noktaya düğümlenmiş görünmemektedir.

Günümüzde dünyanın nükleer enerji, ekonomik gelişme ve nüfus gibi ölçütler bakımından sayılı güçleri arasında yer alan Hindistan’da müzik eğitimi denildiğinde, öncelikle Hint geleneksel müziğinin eğitimi anlaşılmaktadır ve bu müzik, tıpkı Türk müziğinde olduğu gibi temelde heterofonik ve homofonik doku özellikleri sergiler (Hargreaves, 2002). Batı’nın yıllarca önemli bir uygarlık üstünlüğü olarak elinde bulunan teknoloji üretimini önemli ölçüde ele geçirmiş ve rekabet anlamında büyük yol kat etmiş olan Japonya’da Batı müziği, müzik eğitiminin bir yönünü oluştururken, geleneksel Japon müziği ve çalgıları da bir diğer önemli yönünü oluşturmaktadır. Çin’de durum aynıdır. Avrupa’da, Portekiz, İspanya, İskandinav ülkeleri, İtalya gibi örneklere bakıldığında da, buralarda “geleneği yeniden canlandırma” anlamına gelen “revivalism” şeklinde dikkat çekici bir geleneksel müzik hareketi olduğu ve bu birikimin, müzik eğitimi alanına da önemle yansıtıldığı görülmektedir.

Çağdaş Türkiye’de, genel ve mesleki eğitim düzeyinde, dünya müzik kültürlerinden beslenen ve bu farklı eğitim uygulamalarından yararlanabilen okul, kurum veya araştırma merkezlerinin varlığına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda her ikisi de müzik bilimleri alanında etkinlik gösteren ve istisnai birer örnek durumundaki Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Bilimleri Bölümü ile İTÜ’ye bağlı MİAM’ın, Türkiye için istisnai nitelikler taşıdıkları söylenebilir. Türkiye üniversitelerinin henüz gereken önem ve değeri vermediği müzik bilimleri alanının, temelde müzik eğitimi alanına da büyük katkılar sağlayabileceği hususunun doğru anlaşılması ve değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye’nin tarihsel ve kültürel birikimi göz önüne alındığında, çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarının çok daha etkili olabileceği bir alt yapıya sahip olduğu gerçeği, acaba bilinçli olarak görmezden mi gelinmektedir? Buradan hareketle Türkiye üniversitelerinin, dünya müziklerine, geleneksel müziklere ve çağdaş müziklere ilişkin eğitimlerin bir arada gerçekleştirilebileceği, “ortak yaşam alanları”nın ve kültürleşmelerin gelişmesine zemin ve olanak sağlayan yeni kurumlaşma ve programlara daha fazla yatırım yapmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Günümüz dünyasında büyük önem taşıyan geleneksel, bölgesel veya yerel kültürlerle özgü unsurların çağdaş eğitim programlarında ele alındığı, irdelendiği, hatta “okul-dışı eğitim” olanaklarının bile araştırıldığı bir dönemde, Türkiye’de yapılan çalışmaların durum ve düzeyleri itibariyle sorgulanmaları gerektiği açıktır.

### 5.1. Çift-Lisanlı, Çift-Müzikli Çağdaş Türkiye

Unutulmamalıdır ki bugüne kadar ki eğitim uygulamaları sonucu Türkiye’de artık, Batılıların “bimusical” dedikleri türde, “çift-müzikli” insanlar yetişmektedir (Öztürk, 2008). Bu “çift-müzikli” insanların büyük bir bölümünün, okul temelinde Batı müziğini “ana dil” olarak algılayan ve öğreten “Üngör Modeli”yle yetiştirildikleri bir gerçektir. Günümüzde anadilini doğru dürüst yazıp okuyamayan ama “chat” kültürü içinde edindiği yarım yamalak İngilizce’siyle öğünen “bilingual” (çift-lisanlı) insanların, Türkiye’nin çağdaş yüzünü temsil ettiğine inanılmaktadır. Dünyaya örnek bir bağımsızlık mücadelesi örneği vermiş olan Türkiye’nin açıkça “içerden sömürgeleştirilmesi” anlamına gelen bu yozlaşmanın, cumhuriyetin kurucusu Gazi Mustafa Kemal’in “Tam Bağımsız Türkiye” idealiyle nasıl bağdaştırılabileceği hususu ise, ürkütücü bir soru olarak ortada durmaktadır. “Batının musikiciliğini alalım” diyen o tutkulu insanın, kendi kültüründen ve dünyadan kopuk bir tek-yönlülüğü ve teslimiyeti kast etmiş olduğu düşünülebilir mi?

Türkiye’de müzik eğitimi alanının çağdaşlaştırılmasına dönük uygulamalarda ortaya çıkan sorunların çağdaşlaşmayı bir hedef olarak gören anlayıştan değil, bu hedefi gerçekleştirme peşindeki çağdaşlaşmacıların çeşitli önyargı ve tercihlerinden kaynaklandığı bir tespit olarak ileri sürülebilir. Bugüne dek müzikte çağdaşlaşma adına yapılanların, temelde Tanzimat’tan bu yana sürdürülen kompleksli bir psikolojinin ürünü olduğu hususunda, entelektüel düzeyde bir görüş birliği bulunmaktadır. Sözelimi Ahmet Hamdi Tanpınar,

sürece ilişkin çarpıcı değerlendirmesini: “*Cesaret edebilseydim, Tanzimat’tan beri bir nevi Oedipus kompleksi, yani bilmeyerek babasını öldürmüş adamın kompleksi içinde yaşıyoruz, derdim*” sözleriyle ifade eder (2000: 38). Bu süreçte çağdaşlaşma adına kültür ve eğitim alanına yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaların müzik bağlamı, iki radikal kutbun varlık ve etkinliğini bariz olarak ortaya çıkarmaktadır. Bu kutuplardan birinde (modernleşmeciler) kültürel geçmişin inkâr ve yok edilmesine dönük tercihler etkiliyken, diğerinde (gelenekçiler) bütün yetersizlikleri görmezden gelinerek geçmişin yüceltilmesi ve yeniden canlandırılması anlayışı egemen durumdadır.

Bu zıt kutupların çarpışmalarından kaynaklanan uygulamalar sonucu bugün yalnızca müzik alanında değil, dil alanında bile ciddi bir tükeniş süreci içine girilmiş olduğu açıkça görülmektedir. “Türk Einstein’i” olarak nitelendirilen Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu (2008), Türkçenin maruz bırakıldığı acı durumu “Türkçe giderse, Türkiye gider” sloganıyla ifade eder olmuştur. Türkiye’nin saygın müzik eğitimcilerinden Prof. Dr. Ali Uçan da “Türkçe-Atatürkçe-Müzikçe” kavramlarıyla çerçevlendirdiği ulusalcı ve çağdaşlaşmacı müzik eğitimi yaklaşımında, dil konusunda benzer bir kaygıya yer vermektedir. Uçan, dilin, müziğin ve Türk çağdaşlaşmasının öncüsü Atatürk’ün ortaya koyduğu görüşlerin günümüz Türkiye’si için taşıdığı anlam ve öneme açık bir vurgu yapmaktadır.

## 5.2. “Westernize” Edilmiş Geleneksel Müzik Eğitimi

Olumsuzlukları itibariyle çarpık çağdaştırma uygulamaları, sadece genel veya mesleki müzik eğitimi alanlarını değil, aynı zamanda geleneksel müzik alanını da yoğun şekilde etkisi altına almış durumdadır. Bunun en çarpıcı yanını, geleneksel Türk müziği alanında günümüzde verilen eğitimin, içerik olarak aşırı Batılılaştırılmış bir yapıda olması oluşturur. Neredeyse Rauf Yekta’dan beri Türkiye’nin geleneksel müzisyenleri ve eğitimcileri, Türk müziğini, batı müziğinin bir türü gibi ele almaya ve anlatmaya çalışmaktadırlar. Nitekim yaşanan süreçte geleneksel müziğin icra ve eğitiminde etkili olmuş pek çok isim, kullandıkları dil ve müziğe yaklaşımları itibariyle büyük çapta Batılı bir üslup ve içeriği benimsemiş durumdadırlar. Günümüz geleneksel müzik eğitiminin kurucusu sayılabilecek Hüseyin Saadeddin Arel, “Batı müziğini sevdiğim için Türk müziğini seviyorum” derken bu anlayışın açık örneğini oluşturur (Tura, 1988). Bu nedenle günümüz geleneksel müzik eğitiminin büyük oranda “westernize” edilmiş bir ders içeriğine sahip olduğu hususu önemli bir tespit olarak ortaya konulmuştur (Öztürk, 2005; 2006).

Kurumlaşmalar bakımından çok-parçalı eğitim sistemi içinde ancak 1976’da öğretime başlayabilen ve daha sonra kurulacak diğer okullara da örnek teşkil etmiş olan Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı’ndaki yapı analiz edildiğinde, ilginç uygulamalarla karşılaşmaktadır. Günümüz Türk Musikisi konservatuvarlarında halk müziği ve sanat müziği bölümleri birbirlerinden ayrı eğitim programları izlemektedirler. Teorik çerçeveleri tamamen farklı durumdadır. Halk müziği çevrelerinde, Türk Tarih Tezi’nin bir ürünü olduğu bilinmesine ve bizzat bu akımın müzik alanındaki öncü isimlerinden A. Adnan Saygun’un o dönemin siyasal halet-i ruhiyesi içinde yapılmış büyük bir hata olduğunu itiraf etmiş olmasına rağmen, halk müziğinin Orta Asya kökenli ve pentatonik yapıda olduğu “inancı” hala yaygın durumdadır. Bu görüşün bir diğer uzantısı da bağlamanın Orta Asya’dan gelmiş olduğu yönündeki güçlü inanıştır. Yine bu çevrelerce halk müziğinin makamlara değil “ayak”lara sahip olduğu iddia edilir. Halk müziğinde, Osmanlı geleneğindeki gibi usuller bulunmadığı, Batı teorisiyle açıklanmaya çalışılan basit, bileşik ve karma ölçüler olduğu kabul edilmektedir. Perde sistemlerinin farklılığı nedeniyle, iki geleneksel türe ait öğretmen ve öğrenciler, aynı Batı notasını farklı işaretlerle yazmakta ve okumaktadırlar. İki türün ses sistemi anlamında sahip oldukları yapıyı izah tarzları ve kabulleri birbirinden farklıdır. Sanat müziğinde oktavda eşit olmayan 24 aralık ve 25 perde bulunduran bir sistemin varlığı kabul edilirken, halk müziğinde

17 aralıklı ve 18 perdeli bir sistem kullanılır. Halk müziğinde Hüseyini ana-dizi konumundayken, sanat müziğinde Rast makamı ana-dizi olarak alınır. Halk müziğinde akort olarak Dügâh perdesine karşılık piyanodaki Do sesi temel alınırken, sanat müziğinde Yegâh perdesine karşılık La alınır. Teori geleneği ile ilgili olarak ise 20. yüzyılda en az 5 farklı sistem ileri sürülmüş durumdadır (Can, 1994; Aksoy, 2000; Öztürk, 2006). Görüldüğü gibi tüm bu meseleler, aslında neredeyse cumhuriyetin başından beri devam ettirilen ve artık bir dogma haline getirilmiş inanışların; araştırma ve bilgiden yoksunluğun, sadece sıkı bir “iman etmişliğin” açık göstergeleridir. Günümüzde geleneksel müzikler alanında karşılaşılan çeşitli sorunların çözümüne dönük olarak akademik düzeyli çabalarda ve yeni teori önerileri alanında bir artış görünse de, çok-parçalı ve bütünlükten yoksun mevcut eğitim sistemi içinde, henüz somut gelişmeler kaydedilebildiği söylenemez.

### 5.3. Kültürel Geçmişten Kopmak veya Devam Etmek

#### 5.3.1. Ziya Gökalp ve Kuyuya Atılan Taş

Türk çağdaşlaşmasının düşünsel öncülerinden Ziya Gökalp, aslında bir musikişinas olmasa da, Türkiye'nin müzik alanındaki çalışmalarının ideolojik istikametini belirlemiş olma vasfına sahiptir. Özellikle müzik eğitimi camiasının yakından tanıdığı Gökalp'in, aslında Türkiye'ye “reel kültürel geçmişten kopma” ve “hayali bir geçmişe bağlanma” seçeneklerini önerdiği ileri sürülebilir. Turancı bir Türkçülük idealine sahip Gökalp'in Türklük ve millilik yaklaşımında halk, bakir, saf ve temiz bir kavram olarak yer alır. Dolayısıyla Gökalp'in “hars” ve “medeniyet” ayrımı içinde milli vasıftaki harsın halkta mevcut olduğu düşünülür. “Yeni millet” için “yeni musiki”, yeni medeniyeti temsil eden Batı musikisi ile milli harsı temsil eden halk musikisinin izdivacından doğacaktır (Gökalp, 1997). Durkheim sosyolojisine bağlı olan Gökalp'in, kestirme yoldan verdiği formül, Türkiye'ye davet edilen Bartok ve Hindemith gibi yabancı uzmanların konferans ve raporlarında halk müziğinden yararlanılması ve çağdaş eserlerin oluşturulmasına dönük tavsiyeleriyle de desteklenince, müzik alanındaki çağdaşlaşmanın istikameti tayin edilmiştir. Osmanlı geçmişine sırt çeviren, Turani bir Türklük mefkuresiyle çerçeveslendirilen Gökalp ideolojisi, halk müziğini Çağdaş Türk Müziğinin harcı olarak görür. Nitekim cumhuriyetin ulusal nitelikte yeni bir devlet olarak yapılandırılması ideali, Gökalp'in bu yaklaşımıyla büyük oranda örtüşecektir. Üstelik Gazi Mustafa Kemal de müzik alanındaki ulusalcılık ve çağdaşlaşmacılık anlayışında Ziya Gökalp'in görüşlerinden ciddi şekilde etkilenmiş görünür. Ancak çağdaşlaşma adına “gayretkeş bürokratlar”ın geleneksel müziği yasaklamaya ve yok etmeye dönük uygulamalarına tanık olduktan sonra da “sözlerimi yanlış anladılar” diyerek, kast ettiğinin o dönemde yapılanlar olmadığını açıkça ifade etmiştir.

Ziya Gökalp formülasyonu dâhilinde yapılanlar herkesçe malumdur: Çağdaş Türk Müziğinin yaratılması adına özellikle halk türkülerinin armonize edilmesi çalışmaları; koro, piyano, orkestra için düzenlenmeleri, vs. Günümüzde bile müzik eğitimi camiasının asıl hedeflerinin başında yer alan piyano veya keman için ulusal repertuar oluşturma çabalarında, geleneksel müziğin “sadece” halk müziği alanının, bir “materyal geliştirme” unsuru olarak değerlendirilmeye devam edildiği bilinmektedir. Müzik eğitimi camiasında pek çok isim, özellikle de korolar için bitmek tükenmek bilmeyen bir halk türkeleri düzenleme çabası içindedirler. Müzik eğitimi alanının geleneksel müziğin “diğer” koluna yönelik ilgisinin zayıflığı, açıkça Gökalpçi anlayışın bir mirasıdır. Çekinmeden söylenebilir ki müzikte çağdaşlaşmanın Türkiye'deki “yaygın” veya “kanıksanmış” yegâne uygulaması, halk türkülerinin armonize edilmesi hadisesidir. Kat edilen bunca zaman ve mesafe içinde, bu anlayışın ne gibi ürünler verdiğinin çok çarpıcı bir değerlendirmesini ise Türk düşünce hayatının zarif kişiliklerinden Hilmi Yavuz, şu sözlerle dile getirmektedir:

“Müziğin polifonize edilmesi konusundaki denemeleri de çok başarılı bulmadığımı ifade etmek isterim; bu konuya hevesli bir tavırla yaklaştığım, iyi bir kulak edinmeye çalışan birisi olarak algılamaya çalıştığım halde, bu denemeler bana fevkalade yanlış, fevkalade zevksiz görünüyor” ( Paçacı, 1999: 65).

Uygulamalarındaki vazgeçilmezlik nedeniyle müzik eğitimcileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu açıkça görülen Gökalp’in, aslında müzik adına “kuyuya büyükçe bir taş attığı” açıktır.

### 5.3.2. Ahmet Hamdi Tanpınar ve Kültürel Devamlılık Düşüncesi

Ahmet Hamdi Tanpınar, Türk düşünce dünyasının özgün simaları arasında yer alır. Müziğin antik dönemlerden bu yana ayrılmaz unsuru olan şiir ve edebiyat dünyasının bu seçkin ismi, genelde kültür ve sanat ama özelde müzik konularına son derece özgün yaklaşımlar geliştirmiştir. Tanpınar’ın kimi tespitlerinin, özellikle müzik eğitimcileri açısından dikkate değer bir önem taşıdığı düşünülmektedir. “*Ben Garpla başladım işe. Fakat bizim eski şairleri ve eski musikiyi tanımadan kendimi bulamadım. Onların nostaljisini tadınca kendimi daha yerleşmiş buldum*” diyen Tanpınar, 1929’da Musiki Muallim Mektebi’nde, 1930–32 yıllarında ise Gazi Terbiye Enstitüsü’nde edebiyat dersleri vermiştir. Müziği “giydirilmiş zaman” olarak tanımlayan ve topyekûn kültür alanına dönük modernleşme uygulamalarıyla ilgili eleştirilerinde, müzik konularına başat bir yer veren Tanpınar’a ait yaklaşımlar üzerinde müzik eğitimcileri tarafından yeterince durulmamış ve tartışılmamış olması düşündürücüdür.

Ahmet Hamdi, kültürel geçmişten kopma yoluyla çağdaşlaşma düşüncesinin karşısındadır. Çağdaşlaşmayı bir hedef olarak daima önemser ancak çağdaşlaşmanın, kültürel geçmişten kopmadan da sağlanabileceği düşüncesindedir. Bireysel ve toplumsal belleği dönüştüren değişime, tarihsel birikim, bilinç ve kimlik var eden devamlılığın eşlik edebilmesi, Ahmet Hamdi düşüncesinin olabirleri arasındadır. Tanpınar, modernleşmek ve “asrileşmek” adına Tanzimat’tan bu yana genel anlamda ciddi bir zevk hezimetine uğranıldığı düşüncesindedir. “Medeniyet değiştirme” olarak nitelendirdiği modernleşmenin devlette, toplumda ve giderek bireylerin iç dünyalarında bir “ikilik” ve giderek de “buhran” yarattığına dikkat çeker. Düşünce yazıları ve romanlarında Türkiye toplumunun yaşadığı değişim sürecini çok çeşitli yönleriyle analiz eden Tanpınar, modernleşme sürecinde yaşananlara analitik bir eleştiri getirmekle kalmayıp, çağdaşlaşma adına farklı seçeneklerin geliştirilebileceğine dair duyarlı yaklaşımlar sergiler. Özellikle geleneksel müziğe ve onun kimi yönlerine ilişkin tespitleri, çoğu müzik adamının dile getiremeyeceği bir olgunluk taşır. Sözelimi İsmail Dede Efendi üzerine yazdığı incelemesinde tıpkı bir müzikolog gibi hareket ederek şaşkıncu ve hayranlık uyandırıcı tespitlerde bulunur (2000: 366–374). “*Büyük Garp musikisinin yanına konabilecek yegâne büyük musiki ananesine sahip olan millet biziz. Fakat bundan haberdar değilmiş gibi gözükmekte son derece musırız*” (Samsakçı, 2005: 162) derken, bu anlayış derinliğine, “Şarklı” bir kimlikle değil, çağdaşlaşmanın sağladığı ufuk içinde ulaşılabileceğinin de altını çizer. Tanpınar’ın, “devam ederek değişmek” veya “değişerek devam etmek” şeklinde ifade edilebilecek kültürel yaklaşımının, değişimi öne çıkaran vurgusu ve kültürel kopuşa tepki gösteren duyarlılığıyla, özellikle müzik eğitimi alanındaki uygulamalara model teşkil edebilecek bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

## 6. MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDAKİ ÇEŞİTLİ ÖNYARGILAR

### 6.1. “Çağdaş-Çoksesli, Geleneksel-Teksesli”

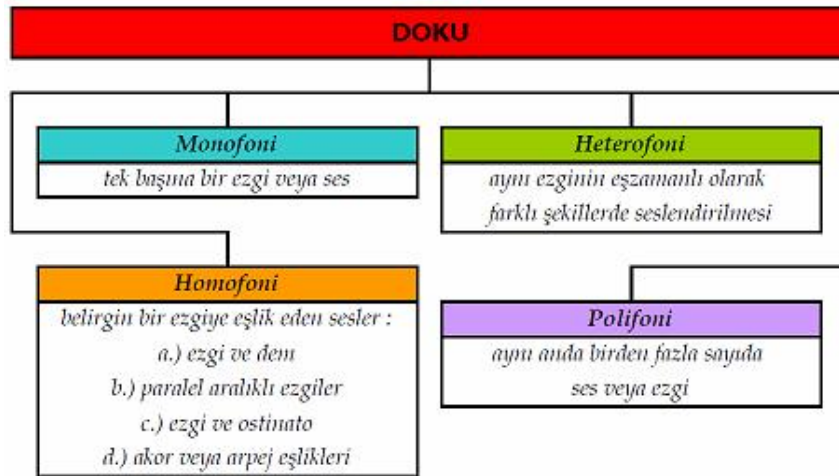
Türkiye’nin önde gelen besteci ve eğitimcileri arasında yer alan Muammer Sun’a göre: “*müzik alanındaki başlıca sorunumuz: çokseslilik; halkımızın, çok-sesliliğin yaşayıcısı olması ile evrensel müzik sanatında saygın bir yerimizin olmasıdır*” (1969: 6). Hâkim söylem

düzeyinde tipik bir örnek oluşturan ve ilk bakışta “doğru” gibi görünen bu kanıksanmış tespitin, müzik bilimlerinin sağladığı ufuk içinde aslında her yönden tartışmaya açık olduğu düşünülmektedir. Sözelimi çokseslilik neden bir çağdaşlaşma sorunudur? Halkın, çoksesliliğin yaşayıcısı olması ne anlama gelmektedir? Çokselsliliği yaşayan bir halkla evrensel müzik sanatında nasıl saygın bir yer edinilir? Evrensel müzik sanatı veya müzikte evrensellik nedir? Tüm bu soruların ancak tarihsel bir perspektif içinde ele alınmaları halinde anlamlı yanıtlara ulaşılabileceği açıktır. Bu nedenle çağdaşlaşma süreci ve geliştirdiği önyargılar bağlamında, Türkiye’deki kimi uygulamaların arka planına bakılması gerekmektedir.

Bilindiği gibi Türkiye’nin bir “musiki inkılâbı” meselesi vardır (Tekelioğlu, 2004). Cemal Reşit Rey, bu inkılâbın gerçekleştirilme toplantısını pek mizahi bir üslupla dile getirir (Kolçak, 2006). Çünkü bu toplantıda inkılâbın dayandırılacağı çokseslilik ilkesi, bir çobanın tek başına türkü söylemesinin bile yasaklanması gerektiği absürtlüğüne vurdurulamıştır. Çağdaşlaşma yolundaki Doğulu kültürlerin Batıya benzetilmesi çabasının müzik alanındaki en tipik sorunu, çokseslilik konusudur. Bu bağlamda, İran, Hindistan, Japonya, Çin ve Rusya gibi doğunun önemli kültürleri, çoksesliliği tanıma ve kendi kültürlerine uyarlama konularında dikkate değer çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Türkiye’de çağdaşlaşmanın indirgendiği bir kavram olarak çoksesliliğe yapısal bir gözle bakıldığında, bunun müzikteki “doku” unsurlarından biri olarak değerlendirildiği görülür. Dünya müzik kültürleri arasında dokusal olarak polifonik tarzda müzik yapanların sayısı bir hayli fazladır. Bunlar arasında Afrika’da yaşayan ve “ilkel” oldukları ileri sürülen birçok kabile de yer alır. Bu tür toplulukların müzikleri üzerinde yapılan analizlerin gösterdiği gibi Batı müzik tarihinin ancak modern dönemlerinde kullanılan türde karmaşık polifonik yapıların varlığı söz konusudur (Nettl, 1992).

Bilimsel yönüyle müzikte doku, çeşitli alt sınıflara ayrılarak ele alınır. Buna göre *homofoni*, *heterofoni*, *polifoni* ve *monofoni*, ses veya sesler arasındaki ilişkileri tayin eden doku kategorilerini oluştururlar (Şekil-2). Monofonik bir müzik, söz gelimi bir Japon müzisyenin *shakuhachi* ile seslendirdiği bir icrada olduğu gibi solo ve tek ezgili bir dokuyu karakterize eder. Bir neyzenin, ney ile yaptığı bir taksim de bu anlamda monofonik bir icra durumundadır. Homofonide, bariz bir ezgi hattına, çeşitli şekillerde yapılabilecek “eşlikler” söz konusudur: dem tutma, ostinato, paralel aralıklar veya akorlarla ezgiye eşlik etme gibi. Polifonide, birden çok ses hattı, belirli bir armonik kurala bağlı olsun veya olmasın, karmaşık ilişkiler içinde eşzamanlı olarak gelişme gösterirler. Heterofonide ise, aynı ezginin eşzamanlı olarak, çok sayıda icracı tarafından, farklı şekillerde icra edilmesi söz konusudur.



Şekil-2: Müzikte Doku Unsurları: Monofoni, Heterofoni, Homofoni ve Polifoni

Tüm bu ölçütler açısından bakıldığında, sözgelimi Uçan'da (2005) sıkça karşılaşılan “çağdaş-çoksesli”, “geleneksel-tekselesli” özdeşleştirimi ve söyleminin, eğitsel, bilimsel ve özellikle de terminolojik bağlamlarda sorgulanması gerektiği açıktır. Böyle bir söylem yerleşik önyargıları yansıtmamasının yanı sıra, müzik bilimlerinin sağladığı bilgi ve anlayış zenginliğiyle de açık bir çelişki içindedir. Terminoloji, bilimsel gelişmenin önemli bir ölçütüdür. Bu çerçeveden bakıldığında, Türkiye'deki müzik eğitimi anlayışının, müziğe ait kavram ve terimlerin yerli yerinde kullanılması konusuna gereken özen ve duyarlılığı sergileyemediği tespit edilebilmektedir.

Müzikte çağdaşlığı savunan kesimlerin, Batı-dışı müzik kültürlerine ve Türkiye'nin geleneksel müziğine yaklaşımlarında çağdaşlık niteliğiyle bağdaşmayan önyargılı bir tutumun varlığı ortadadır. Üstelik eğitim alanında geleneksel müziğe özgü kimi karakteristiklerin doğru şekilde anlaşılması ve ifade edilmesi noktasından bugün bile çok uzakta bulunduğu da bir gerçektir. Bu kavramlar dâhilinde “geleneksel-tekselesli” özdeşleştirmenin bu anlamda eğitim, sanat ve bilim kitaplarından, ama en önemlisi düşünce dünyamızdan kast ettiği “pejoratif” anlamla birlikte kesin olarak çıkarılması gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'nin müzik alanı dışındaki pek çok bilim insanı ve aydınının, teksesliliği bir “geri kalmışlık” ölçütü olarak kabul etmeleri, müzik eğitimi alanındaki bilgi eksikliği ve önyargıların açık bir ifadesi durumundadır. Türkiye'ye bir Tanzimat hastalığı olarak sirayet eden Avrupa'yı ve Batı kültürünü yüceltme eğiliminin, polifoniye bir gelişme ve üstünlük ölçütü olarak görmeye yol açtığı da bilinmektedir. Sırf bu açıdan bakıldığında bile homofoni ve polifoninin Batı müziğinin kendi tarihi içinde hangi zaman dilimlerini kapsayabildiğinin, bu üstünlük atfedici anlayışa sahip olan kesimlerce sorgulanmıyor ve belki de bilinmiyor olması, gerçekten ilgi çekicidir. Tüm bu önyargılar göz önüne alındığında, “çağdaş-çoksesli” özdeşleştirmenin her zaman eleştiriye açık bir yönü olacağı, bu nitelikleriyle de eğitimin nesnelliği ölçütüyle ciddi bir tezat oluşturduğu ortadadır.

## 6.2. Bir Hafıza Aracı Olarak “Düm-Tek”

Türkiye'de müzik alanının çağdaşlaştırılması idealine sahip çevrelerde geleneksel müziğe yöneltilen ve pejoratif bir ima taşıyan iki hâkim söylemin var olduğu görülür. Bunlardan birisi tekseslilik, diğeri de “düm-tek müziği” nitelemeleridir. Yerleşik söylem düzeyindeki bu ikinci önyargıyı yine Muammer Sun'la örneklemek mümkündür: Sun (1969) gelenekçi kesimlerin kimi tutumlarını yermek adına “*oturalım okullarımızda düm-tekler çaldıralım*” derken, bu yerleşik önyargıyı dillendirmiş olmaktadır. Bu noktada düm-tek konusunun daha doğru anlaşılabilmesi adına yine müzik bilimlerinin çeşitli açılım ve katkılarından örnekler vermenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Geleneksel müzik bir hafıza müziğidir. Bilimsel bakış açısıyla ele alındığında, “hafızayla müzik yapma kültürü” dünyanın pek çok bölgesinde, bugün bile geçerli durumdadır. Etnomüzikologlar, inceledikleri birçok kültürde, insanların hiçbir yazı kullanmadan, kusursuz şekilde müzik yapabildiklerini görmüşlerdir. İngilizcede “*mnemonics*” veya “*mnemonic devices*” denilen ve “hafıza”ya ve hatırlamaya yardımcı olduğu tespit edilen kimi araçların, Batı-dışı müzik kültürlerinin pek çoğu için taşıdıkları yaşamsal işlevsellik, çağdaş araştırmacıların ilgi odağı durumundadır (Hughes, 2000). Bu hafıza araçları, temelde zamanın her tür bölünüşünü ifade eden ritmi veya müzik sistemleri içinde yer alan seslere ait unsurları adeta “kodlamak” üzere geliştirilmiş, tümüyle pratik alana özgü ve müzik yapmaya yardımcı olan işlevsel araçlardır.

20. yüzyılın en önemli bestecileri arasında yer alan Olivier Messiaen'in kendi müzik dilini derinden etkilemiş olduğunu açıkça ifade ettiği Hint geleneksel müziğinde, dile ait bir unsur olmak üzere, farklı uzunluk-kısalık değerleri ve vurgu karakterleri taşıyan heceler yoluyla, son derece karmaşık bir ritm kodlamasının kullanıldığı görülür. Buna benzer bir sistem,

aslında İran ve Osmanlı musiki geleneklerinde de yüzyıllarca kullanılmıştır. Osmanlı geleneğinde, XVIII. yüzyıl başlarında Kantemir’e kadar olan kaynakların pek çoğunda temelde “ten” ve “nen” hecelerinin değişik versiyonlarına dayanan ve usul gelişimini sağlayan farklı bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Kantemir’le birlikte ise, vürmalı çalgılardaki darpları yansıtan ve günümüzde de halen kullanılmakta olan “düm” ve “tek”ler ve bunların değişik versiyonları aynı türden pratik hafıza araçları olarak kullanılmaya başlanmışlardır. Tüm bu unsurların, yazıya dayalı olmayan müzik kültürlerinde hatırlamaya yardımcı amaçla kullanıldıkları gözden uzak tutulması gereken bir durumdur. Bununla birlikte, günümüz “çağdaş” eğitim sisteminde, gelişmiş Batı notalama sistemine rağmen çoğu okul kitaplarında “İz-mir, İ-ne-bo-lu, An-ka-ra, Van” gibi isim ve hecelerin sıkça kullanıldığı görülür. Çeşitli ritm kalıplarının pratik şekilde öğrenilmesine yardımcı olmak amacıyla bu gibi hecelere başvurulması ihtiyacının nereden kaynaklandığına ve pratik düzeyde yukarıdaki hafıza araçlarından ne farkı bulunduğu da bu bağlamda dikkat edilmesi gerekir.

### 6.3. Önyargılar, Araştırma ve Bilgi Eksikliğinin Ürünüdür

Türkiye’de müziğin ve müzik eğitiminin temel sorununun, “bilgi” ve “araştırma” eksikliği olduğu düşünülmektedir. Bu temel eksiklik, pek çok alanda olduğu gibi müzik ve müzik eğitimi alanlarında da kanıksanmış ve sorgulanmayan önyargıların gelişmesine yol açmaktadır. Yukarıda değinilen “çift-müziklilik” bağlamında Batı müziği donanımıyla yetişmiş eğitimcilerin, dünya müzik kültürleri, geleneksel müzikler ve Türk müziği bağlamında kısıtlı bir ilgiye sahip oldukları hemen tespit edilebilmektedir. YÖK tez arşivinde bulunan tezler incelendiğinde, müzik eğitimcilerinin yüksek lisans ve doktora düzeyinde ele aldıkları ve ilgi duydukları konuların büyük çapta ders içeriği, dağar analizi, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme ile sınırlanmış olduğu görülmektedir. Bugüne dek YÖK tez arşivinde yer almış bulunan 280 çalışmanın neredeyse tamamı, belirtilen konular etrafında gerçekleştirilmiş görünmekle birlikte, müzik bilimleri ile ilgileri bulunan istisnai nitelikte birkaç tez de aralarında yer almaktadır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin önemli bir kısmının anket formlarına dayalı ve sonuçları bakımından “malumu ilam”dan öteye geçmeyen çalışmalarla dolu oluşu, akademik manada üzerinde ciddiyetle durulması gereken önemli bir soruna işaret etmektedir. Yurt dışında müzik eğitimi ile ilgili olarak yapılmış akademik yayınlarda karşılaşılan konu çeşitliliğinin Türkiye müzik eğitimcilerinin çalışmalarına yansımıyor olmasının mutlaka geçerli bir izahı olmalıdır. Aslında bu izahın, Türk modernleşmesinin sebep olduğu ve müzik eğitimi alanına da büyük çapta egemen olmuş bulunan dualist yapılanmada aranması gerektiği açıktır.

## 7. SONUÇ VE ÖNERİLER

1.) Tüm bu analizin ulaştığı en önemli sonuçlardan biri, Türkiye’de müzik konusunun, salt kendisi anlamında müzik olarak anlaşamadığı tespitidir. Bugüne dek yapılanlar dikkatle incelendiğinde müziğin hep müzik dışı bağlamlar ve özellikle de siyaset üzerinden yönlendirildiği ve “rövanş” mantığıyla hareket eden iki-kutuplu bir çekişmenin içine hapsedildiği görülür. Bu nedenle Türkiye’de müzik konusuna, kavramsal düzeyde “çok yönlü”, “sistematik”, “bütüncül” ve “kapsayıcı” bir anlayışla “yeniden” bakılması gerektiği düşünülmektedir. Müzik dışı bağlamlarla müzik hakkında nesnellikten uzak değerlendirmeler ve yaptırımlar yapılmasının önüne geçilmesi konusunda artık, Türkiye müzik eğitimcilerinin ve müzik bilimcilerinin el ele vermesi ve güç birliği yapmaları gerekmektedir. Dolayısıyla müziğin, müzik olarak anlaşılmasını sağlamak bakımından öncelikle yapılması gereken, müzik alanının depolitizasyonu olmak zorundadır.

2.) Müzik eğitimi, felsefi düzeyde “nasıl bir insan” ve “nasıl bir eğitim” sorularıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla “nasıl bir müzik eğitimi” bağlamında günümüzde sürdürülen pek çok



uygulamanın, derslerin ve ders içeriklerinin topyekûn ele alınması; tutarlı, kapsayıcı ve bütünleştirici bir bakış açısıyla, gelişmeye, üretmeye, hepsinden önemlisi “müzik yapmaya” özendirici bir yapıya kavuşturulmaları gereklidir.

3.) Müzik eğitimcilerinin bizzat kendilerinin, kişisel bilgi ve deneyimlerini geliştirmek adına donanımlarına, müzikoloji ve etnomüzikoloji alanlarında dünya ölçeğinde elde edilen bilgi, gözlem, bulgu ve değerlendirmeleri mutlaka katmaları; bu alanlardaki bilgi birikiminden yararlanmaları gerekmektedir. Türkiye özelinde iki-kutupluluğa dayanan ve “çağdaşlığı” Batıya, “çağdışılığı” Türk’e mal eden anlayışın bir kenara bırakılıp, “bütün dünya” ve dolayısıyla “çok-kültürlülük” perspektifinin etkin kılınması gereklidir. Çokkültürlülük, “çok-perspektiflilik” olarak algılanmalıdır. Müzik eğitiminin bu “bakış açısı zenginliği”nden daha etkin şekilde yararlanır hale getirilmesi sağlanmalıdır. Salt Batıya özgü kavram, kural ve uygulamalar üzerinden tek-yönlü ve tek-boyutlu müzik eğitimi verilmesi anlayışının, örnek alınan Batı dünyasında bile çoktan terk edilmiş durumda olduğu unutulmamalıdır. Daha 1934’te Lico Amar, “*Türkiye’de Müzik Eğitimi İnkılâbı’na Dair Muhtıra*” başlıklı raporunda; “*müzik kültürü eksik, tek yönlü müzikçi yetiştirme*” yerine “*her yönden aydınlanmış, çok ve çeşitli yönlü müzikçi yetiştirme*”nin öneminden bahsedebilmektedir (Uçan, 2005). Marianne Murawski ise, “*Theory Through World Music*” adlı doktora tezinde (1997: 7); “*Batı müziği ne temel ne de en önemli müziktir; sadece dünya müzik geleneklerinden biri durumundadır*” ifadesiyle burada dile getirilenleri açık bir şekilde destekler. Batı-dışı kültürlerde, özellikle de müzik yazısı kullanmayan ve hafıza kültürüyle müzik üretimi ve aktarımını gerçekleştiren ülkelerdeki müzik eğitimi, çağdaş eğitimci ve araştırmacıların çok önem verdikleri bir ilgi alanı oluşturmaktadır. Bu yapı ve işleyişleri anlama ve çözümleme çabası, beraberinde yeni eğitsel yaklaşım ve uygulamaların geliştirilmesine de olanak sunmaktadır. Çağdaş müzik eğitimi, günümüz dünyasında her şeyden önce bu çeşitliliğin ve yeni olanakların farkında olunmasını gerektirmektedir.

4.) Çağdaşlaşma ve onun müzik alanında indirgendiği çoksesselik olgusu, Türkiye’nin müzik eğitimi için bir saplantı ve sorun olmaktan çıkarılmalıdır. Çağdaş dünya, kültürel bağlamıyla yaklaştığı tüm müziklere, çokselli olup-olmadıklarına göre değil, özgün yanları ve farklılıkları bulunup-bulunmadığına bakarak ve bunları anlama çabasıyla yaklaşmaktadır. Dünya müzikleri arasında yapılan çalışmalar ortaya çıkarmıştır ki, kültüre bağlı bir unsur olan müziğe ait yapı ve doku unsurları, kültürler arasında üstünlük kurmanın bir ölçütü olarak kullanılamazlar. Bu manada “kültürel evrimci” veya “etnosantrik” bakış açıları ve değer yargılarının, müzik eğitiminin temel felsefesiyle örtüşmeyeceği, örtüştürülemeyeceği gayet açıktır. Türkiye müzik eğitimi mensuplarının, çokselliliği mesele olarak görmekten kurtulmaları ve Ziya Gökalp’in kuyuya attığı o koca taşı da “akl-ı selim”le atıldığı kuyudan itinayla çıkarmaları gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla çağdaşlık ile müzik ve müzik eğitimi arasındaki ilişkilerin her anlamda doğru tayin edilmesi ve yapı-bozumcu bir anlayışla yeniden tanımlanması, hatta felsefe düzeyinde yeniden-kavramsallaştırılması gerektiği ortadadır. Antropolojik bir dille ifade edilmeye çalışılırsa Türkiye’de çağdaşlaştırma adına ortaya konulan müzik eğitimi perspektifinin temelde “kültürleşme”ye değil, “asimilasyon”a yol açabilecek bir potansiyel çerçevesinde gelişme gösterdiği ileri sürülebilir. Bu temel niteliğiyle de müzik eğitimi alanının, kuram, yöntem, araştırma, uygulama ve program geliştirme bazında, dünyadaki çağdaş gelişmeleri yeterince yakından izleyemediği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.) Türkiye özelinde müzik eğitimi perspektifinin, kendi tarihsel, kültürel, toplumsal ve yaşamsal bağlarından beslenmesi; Ahmet Hamdi Tanpınar’ın ifadesiyle, “geçmiş geleceğe katabilecek” bir vizyona kavuşturulması artık kaçınılmaz bir gereklilik halinde algılanmalıdır. Türkiye, dünya ülkeleri arasında kültürel özellikleriyle kendine özgü niteliklerde bir geleneksel müzik birikimine sahiptir. Öyleyse bütün sorun; gelenek yoluyla ve kültürel

süreçlere bağlı olmak üzere “değişerek” gelen bu tarihsel ve kültürel müzik birikiminin “nasıl” değerlendirilebileceği hususunda düğümlenmektedir. Mevcut haliyle sürdürülen geleneksel müzik eğitimi, temelde “westernize” edilmiş bir Türk müziği eğitimi halindedir (Öztürk, 2005; 2006). Bu yapısıyla gelenekten beslenme ve özgün niteliklerini koruyabilme durumundan her geçen gün uzaklaştırıldığı; yüzeysel bir pozitivizmle sürdürülen uygulamaların, geleneksel müziğin açıkça “genetiğinin değişmesi”ne yol açtığı görülmelidir.

6.) Müzik eğitimi; “eğiten”i değil, “eğitilen”i odağa alan, dolayısıyla “öğrenci merkezli” bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu bağlamda öğrencinin, öğrenme sürecine doğrudan katıldığı ve dolayısıyla “kişisel deneyimleme” anlamında bizzat uygulayıcı hale geldiği, hatta üretici olabildiği bir anlayış, “çağdaş” müzik eğitiminin en önemli göstergelerinden birini oluşturmaktadır. Eğitimin salt okula ve eğiticiye bağımlı kılındığı “kapalı” anlayışlar, çağdaş müzik eğitime ve onun gereksinimlerine hiçbir şekilde karşılık vermeyecektir. Günümüzde kimi çevreler, “usta-icracı” veya “usta-öğretici”lerden yararlanmak adına okul-dışı eğitim olanaklarını bile araştırmakta, gerekliliğini sorgulamaktadırlar. Çağdaş dünyada eğitim; “öğretmeyi öğretmek” değil, “öğrenmeyi öğrenmek” olarak anlaşılır hale gelmiştir. Bu anlamda Tekeli’nin (2004), eğitim alanının yeniden düzenlenmesi hususunda ileri sürdüğü adımların, müzik eğitimi alanına da uyarlanabilmesi mümkün görünmektedir (Tablo-3).

### **Tablo-3: Müzik Eğitimi Alanının Yeniden Düzenlenmesi (Tekeli 2004’ten Uyarlanarak)**

- Müzik eğitimi modelinde yenileşme
- Okul örgütlenmesi modelinde yenileşme
- Müzik eğitime dönük finansman modelinin yeniden yapılandırılması
- Müzik eğitimcilerinin yetiştirilmesi ve atanmasında yeni yöntem ve ilkeler geliştirilmesi
- Müzik eğitiminin yönetim düzeninin değiştirilmesi
- Müzik eğitiminin “yeniliklere açık” bir yapıya kavuşturulması

7.) Türkiye özelinde müzik alanındaki bilgi, tecrübe ve gözlemlerin paylaşılabilceği bir yayın faaliyetine adeta bir seferberlik halinde girişilmesi gerektiği düşünülmektedir. Neredeyse cumhuriyetle yaşıt müzik eğitimi alanının, araştırma ve yayın yapma bağlamında Türkiye’nin ve özellikle de akademik alanın ihtiyaçlarını karşılayabilme anlamında büyük yetersizlikler içinde olduğu bir gerçektir. Ortada yeterince bilgi ve araştırma yokken, eğitimin son derece kısıtlı malzemelerle, önyargılı, eski ve tek-boyutlu bir anlayış çerçevesinde sürdürülmesi, Türkiye’nin tarihsel birikimine yakışmadığı gibi çağdaş eğitim ilke ve ihtiyaçlarıyla da bağdaşmayacaktır.

8.) Bugünkü çerçeve ve uygulamalar içinde Türkiye’de müzik eğitimi alanında içerik ve uygulama bakımlarından bir sığlaşma olduğu görülmektedir. Özellikle üniversitelerde görev yapan akademik personelin önemli bir bölümünün, kişisel bilgi ve birikimlerini paylaşmak veya kendilerini geliştirmek adına ne gibi bir destek ve işleyişe ihtiyaç duydukları hususlarının mutlaka sorgulanması gerekmektedir. Müzik eğitimcilerinin; *dünya müzikleri, çağdaş müzik eğitime yön veren kavramlar, kültürel ve müziksel çeşitlilik, karşılaştırmalı müzik eğitimi, çift-müziklilik, kültürler-arası müzik ve müzik eğitimi araştırmaları, çokkültürlü müzik eğitimi, müzik eğitiminde yerel bilgi ve uygulamalar, geleneksel müzik eğitim yöntem ve teknikleri, formel eğitim sistemi dışındaki bağlamlar, durum araştırmaları* gibi konular üzerinde daha yoğun araştırma ve yayın yapmaları gerektiği düşünülmektedir.

9.) Üzerinde önemle durulması gereken bir diğer konu da üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde yürütülen çalışmalarda ulaşılan çeşitli sonuç ve önerilerin, müzik eğitimi alanına ne gibi katkılar sağlayabileceği ve programlara nasıl yansıtılabileceği hususlarının etraflıca değerlendirmesi gerekliliğidir.

10.) Türkiye üniversiteleri, müzikoloji ve etnomüzikoloji bölümlerine daha geniş olanaklar sunmalı, müzik alanındaki araştırmacılığı ve akademik kariyer olanaklarını özendirmeli ve zenginleştirmelidirler. Bu alanlardaki yetersizlikler doğrudan müzik eğitimi alanını da etkilediğinden konunun önem ve aciliyetinin doğru değerlendirilmesi gerekmektedir. Çağdaş dünyada özellikle de müzik eğitimi alanı, büyük oranda müzik bilimlerindeki gelişmelerden yararlanarak yenilenebilme olanağı bulmaktadır. Müzik bilimlerinden beslenmeyen, dünyadaki gelişmeleri dikkate almayan bir müzik eğitiminin, kendi gelişme yollarını büyük ölçüde tıkamış olacağı açıkça görülmelidir. Belki de zaman, “küller arasından yeniden doğabilme” zamanıdır.

*\* Bu metnin gelişimine sunduğu katkılar ve yapıcı eleştirileri nedeniyle değerli üstadım Prof. Ertuğrul Bayraktar'a teşekkür ediyor, en derin saygılarımı sunuyorum.*

## KAYNAKÇA

- ADA, Serhan ve H. Ayça İnce (2009), Türkiye’de Kültür Politikalarına Giriş, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- AKSOY, Bülent (2000), “Makamın Tanımına Doğru”, Musikişinas, BÜ TMK Yay., S. 4, 70–87.
- BELZ, Mary J (2006) “Opening the Doors to Diverse Traditions of Music Making: Multicultural Music Education at University Level”, Music Educators Journal, V. 92, No. 5, 42–45.
- BERKES, Niyazi (2002) Türkiye’de Çağdaşlaşma, YKY, İstanbul.
- BLACK, Cyril E. (1989) Çağdaşlaşmanın İtici Güçleri, (Çev. M. F. Gümüş), Verso Yay., Ankara.
- BLACKING, John (1973) How Musical Is Man?, University of Washington Press, Seattle.
- BOTSTEIN, Leon (1996) “Teaching Music”, The Musical Quarterly, V. 80 No. 3, 385–391.
- CAMPBELL, Patricia S. (2003) “Ethnomusicology and Music Education: Crossroads For Knowing Music, Education, and Culture”, Research Studies in Music Education, No. 21, 16–30.
- (2000) “How Musical We Are?”, Journal of Research in Music Education, V. 48, No. 4, 336–359.
- CAN, Cihat M. (1994), “Türk Müziğinde Ses Sistemleri”, GEFAD, S. 1, 228–62.
- COPEAUX, Etienne (2000) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul.
- COŞKUN, Mehmet (2008), Türk Müzik Kültürüne Yönelik Planlı Kalkınma Dönemi Politikaları ve Türk Müzik Eğitimi Etkileri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), GÜ EBE GSE ABD MÖBL, Ankara.
- DELEUZE, Gilles ve F. Guattari (2004) Felsefe Nedir? (Çev. T. Ilgaz), YKY, İstanbul.
- DOYTCHEVA, Milena (2009) Çokkültürlülük, (Çev. T. A. Onmuş), İletişim Yay., İstanbul.
- GÖKALP, Ziya (1997), Türkçülüğün Esasları (1923), İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- GÜNDOĞDU, Önder (2006) Cumhuriyetten Günümüze Milli Eğitim Şuraları ve Müzik Eğitimi Yansımaları, GÜ EBE GSE ABD MÖ BD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- GÜVENÇ, Bozkurt (1995) “Kimlik Sorunumuz”, Türk Aydın ve Kimlik Sorunu (Ed. S. Şen), Bağlam Yay., İstanbul, 15-18.
- HARGREAVES, David J. (2002) Musical Development and Learning, Continuum Int. Publ., London.
- HUGHES, David, W (2000), “No Nonsense: The Logic and Power of Acoustic-Iconic Mnemonic Systems”, British Journal of Musicology, V. 9, No. 2, 93–120.

- İNALCIK, Halil (2006) Şair ve Patron, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul.
- JOHNSON, Bob L. (2004) “A Sound Education For All: Multicultural Issues in Music Education”, Educational Policy, V. 18, 116–141.
- JORGENSEN, Estelle R. (2002) Transforming Music Education, Indiana University Press, Bloomington.
- KARACA, Nesrin T. (2005), Ahmet Hamdi Tanpınar ve Musiki, Hece Yay., Ankara.
- KELLER, Marcello S. (2007) “Why is Music So Ideological, and Why Do Totalitarian States Take It So Seriously? A Personal View From History and The Social Sciences”, Journal of Musicological Research, No. 26, 91–112.
- KOLÇAK, Olcay (2006), Cemal Reşit Rey, Kastaş Yayınevi, İstanbul.
- KWAMI, Robert (1998) “Towards a Comprehensive Catalogue of Eve Drum Mnemonics”, Journal of African Cultural Studies, V. 11, No. 1, 27–38.
- LETTTS, Richard (1997) “Music: Universal Language Between All Nations?”, International Journal of Music Education, V 29, No. 1, 22-31.
- MARDİN, Şerif (1991) Türk Modernleşmesi Makaleler 4, İletişim Yayınları, İstanbul.
- MERRIAM, Alan (1964) The Anthropology of Music, Evanston, Illinois, Northwestern University Press.
- MURAWSKI, Marianne M. (1997) Theory Through World Music, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Maryland at College Park.
- NETTL, Bruno (Ed.) (1992) Excursions in World Music, Prentice Hall, New Jersey.
- OKYAY, Erdoğan (2004) “80. Yılım Düşündürdükleri”, MÜZED Dergisi, S. 10, 12–13.
- ÖZTÜRK, Okan M. (2005), “Geleneksel Müziklerin Westernizasyonu”, Genel Müzik Eğitiminde Geleneksel Müziklerimiz Sempozyumu, (Yayımlanmamış Bildiri), Van.
- (2006), “Osmanlı Musikisinde Modernleşme ve Başkalaşım”, Uluslararası Osmanlı Dönemi Türk Musikisi Sempozyumu, (Yayımlanmamış Bildiri), Bursa.
- PAÇACI, Gönül (Ed.) (1999) “Hilmi Yavuz’la Musikimizin Bugünü ve Geleceği Üzerine”, Cumhuriyet’in Sesleri, Tarih Vakfı Yay., 65-67.
- RECK, David (1977), Music of The Whole Earth, C. Scribner’s Sons, New York.
- SAMSAKÇI, Mehmet (2005) Ahmet Hamdi Tanpınar’ın Eserlerinde Güzel Sanatlar, İÜSBE TETABD YTEBD (Yayımlanmamış Yüks. Lis. Tezi), İstanbul.
- SİNANOĞLU, Oktay (2008) Bye Bye Türkçe, Alfa Yay., İstanbul.
- SWANWICK, Keith (1988) Music, Mind and Education, Routledge, Florence.
- TANİLLİ, Server (2009), Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.
- TANPINAR, Ahmet H. (2000) Yaşadığım Gibi, (Ed. B. Emil), Dergah Yay., İstanbul.
- (2000), Edebiyat Üzerine Makaleler, Dergah Yay., İstanbul.
- TEKELİ, İlhan (2004) Eğitim Üzerine Düşünmek, TÜBA Yay., Ankara.
- TEKELİOĞLU, Orhan (2006), Pop Yazılar, Telos Yay., İstanbul.
- TITON, J. Todd (Ed.) (1992), The Worlds of Music, Schirmer Books, New York.
- TURA, Yalçın (1988), Türk Musikisinin Meseleleri, Pan Yay., İstanbul.
- UÇAN, Ali (2005) Müzik Eğitimi, Evrensel Yayınevi, Ankara.
- YAYLA, Fatih (2003) “MEABD Öğretim Elemanlarının Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemine İlişkin Görüşleri” Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Bildiriler, İnönü Üniversitesi, Malatya, 82–92.