MÜZİKTE BEDEN-ZİHİN İLİŞKİSİ

ÖZMENTEŞ, Gökmen
TÜRKİYE/ТУРЦИЯ

ÖZET

20. yüzyıl, müzik eğitimi alanında Dalcroze Eurhythmics, Kodaly ve Orff gibi önemli yaklaşımların doğuşuna tanıklık etmiştir. Yaratıcılarının isimleriyle anılan bu yöntemler doğdukları dönemde birer yaklaşım olarak görülmüş, ancak zamanla eğitimsel uygulamalar açısından gelişmişler ve günümüzde birçok ülkede yaygın olarak kullanılan müzik öğretim yöntemlerine dönüşmüşlerdir. Bu yöntemlerin tarihsel açıdan öncüsü durumunda bulunan ve E. J. Dalcroze tarafından geliştirilen Dalcroze Eurhythmics yönteminin temel ilkeleri, ancak günümüzde açıklanmaya başlanan insan ve müzik arasındaki temel algı biçimlerine dayanmaktadır. E. J. Dalcroze'un, tohumlarını Cezayir'deki bir tiyatronun yardımcı orkestra şefliğini yürüttüğü dönemde attığı bu yöntem Avrupa'da o dönemlerde müzik eğitiminde gözardı edilen beden-müzik ilişkisini içermektedir. Bu yönüyle Dalcroze Eurhytmics, günümüzde sadece bir müzik öğretim yöntemi olarak değil, insan ve müzik ilişkisinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarının açılımını sağlayan bir perspektifte ele alınmaktadır. Bu perspektifin anlaşılması, müzik eğitimcilerinin insan ve müzik arasındaki doğal ve köklü etkileşim ile ilgili bilgisini derinleştirecek bir kazanımdır. Bu kazanım, müziksel öğrenme sürecinde insan bedeninin ikinci plana atılması, müziğin kuramsal ve kavramsal bir yığına dönüştürülmesi, eğitim yöntem ve tekniklerinin sığ tekrarlara düşmesi gibi sorunlara yönelik çözümlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, müziksel algı ve eylem sürecinde insan zihni ve bedeni arasında yaşanan metaforik ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkinin Türkiye'deki ve yurt dışındaki okul müzik eğitimi sistemi içindeki yerini tartışmaktır.

Anahtar Sözcükler: Müziksel algı, müziksel eylem, zihin, beden, Dalcroze Eurhythmics.

ABSTRACT

Body-Mind Relationship in Music

20th century has been attested the raising of some important music education methods such as Dalcroze Eurhytmics, Kodaly and Orff. The basic principles of Dalcroze Eurhytmics method which is the pioneer of these methods, is based on the basis of music perception styles of human beings that has been clarifying recently. These method which developed by E. J. Dalcroze in Algeria, while he was working as an assistant conductor of a theatre, has included the music-human body relationships that disregarded that days in Europe. In these

perspective, nowadays, Dalcroze Eurhytmics regards as not only a music education method, but also view as a window open to physiological, psychological, sociological foundations of human-music reciprocal relationship. The understanding of these relationship is a big acquisition that can give advantage to music educators to explore deep and natural interactions between music and human being. These acquisition may prevent some problems in music education such as, disregarding of human body in music learning process, recognizing music as a theoretical and conceptual bulk and repetition and attrition of music education methods. The aim of the present study is to clarify the metaphoric relationships between music and human mind and to explicate the place of these subject among the music education systems in Türkiye and some other countries.

Key Words: Musical perception, musical action, mind, body, Dalcroze Eurhythmics.

GİRİŞ

20. yüzyılın en önemli müzik öğretim yöntemlerinden biri olan Dalcroze Eurhytmics'in sahip olduğu geniş ve derin kuramsal içerik, gerek bu yöntemin kurucusu ve ilk uygulayıcısı olan E. J. Dalcroze'un yazılarıyla, gerekse de 20. yüzyılın ortalarından itibaren bu kurama doğrudan ya da dolaylı olarak katkılarda bulunan fenomonoloji, eğitim kuramları ve nörobiyoloji gibi farklı alanların sağladığı katkılarla giderek zenginleşmektedir. E. J. Dalcroze'un yazıları incelendiğinde yöntemin, müziğin sahip olduğu kuramsal içeriğe yönelik geniş ve detaylı bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Müziksel becerilerle ilgili hedefleri gerçekleştirmeye yönelik taktikler bütünü olmasının yanı sıra yöntem, her bir hedefin temelini oluşturan müzik kuramsal alt yapıyı derinleştiren ve açıklayan bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle Dalcroze Eurhytmics, günümüzde sadece bir müzik öğretim yöntemi olarak değil, insan ve müzik ilişkisinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarının açılımını sağlayan bir perspektifte ele alınmaktadır. Bu perspektifin anlaşılması, müzik eğitimcilerinin insan ve müzik arasındaki doğal ve köklü etkileşim ile ilgili bilgisini derinleştirecek bir kazanımdır. Bu kazanım, müziksel öğrenme sürecinde insan bedeninin ikinci plana atılması, müziğin kuramsal ve kavramsal bir yığına dönüştürülmesi, eğitim yöntem ve tekniklerinin sığ tekrarlara düşmesi gibi sorunlara yönelik çözümlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Müziksel Algıda Beden

Modern felsefenin başlangıcı olarak kabul edilen Descartes'ın (Juntunen ve Hyvönen, 2004: 200) insan bedeni ve zihnini ayrı öğeler kabul ettiği düalist görüşünün eleştirildiği fenomonoloji alanı bize Eurhytmics'in devrimsel süreci hakkında ipuçları vermektedir. "Düşünüyorum öyleyse varım" diyen Descartes'ın var oluş sebebini düşünme yetisine dayandırması ve böylece bedensel varlığın önemini ikinci plana atması, zihnin (akıl) öne çıktığı bir

düşünceyi yansıtmaktadır. Kartezyen görüş olarak yayılan bu düşünceyi Merleau-Ponty (1962), *Phenomenolgy of Perception* adlı eserinde eleştirmiştir. Descartes'in düşünme eylemini ve bunun için gerekli olan zihin öğesini merkeze almasını temel eleştiri noktası olarak gören Merleau-Ponty, bütün kuramsal düşüncelerin ve elde edilen bilimsel başarının temelinde, dışımızdaki dünyayı bedensel olarak algılamamızın yattığını öne sürmüştür. O'na göre, beden sadece bir özne olarak görülmemelidir. Çünkü, özne ile nesnenin birliği gibi zihin ve beden de birbirlerinden ayrılamaz öğelerdir. Merlau-Ponty sonraki dönemlerde iki yönlü bir tez öne sürmüştür. Bu tez ile Marleau-Ponty, bedenin sezen ve sezilen olarak iki yönlü bir görünüme sahip olan tek bir öğe olduğunu iddia etmiştir. Buna göre beden, dış dünyayı sezen bir öğe olduğu kadar, kendisi de sezilen bir öğedir. Madalyonun iki yüzü olarak görülebilecek bu yaklaşımla Merleau-Ponty, bedenin hem özne hem de nesne özelliğini vurgulamıştır (Juntunen ve Hyvönen, 2004: 200). Dewey'in görüşleri bu açıdan Merleau-Ponty ile örtüşmektedir. Dewey'e göre, bir organizma yalnızca kendisini oluşturan parçaların toplamı olarak görülmemelidir. Yaşayan, hareket eden bedendir. Bu noktada Dewey'in de, Merleau-Ponty gibi insan bedenine holistik (bütünsel) bir bakış açısı getirdiği görülmektedir. Bu bakış açısı bir insanı oluşturan fiziksel tüm öğelerin ayrı ayrı işlevlere sahip olduğu kadar, ortaklaşa çalıştıklarını dile getirmektedir. Örneğin, Merleau-Ponty bir odada yolunu bulan öğenin insan zihni değil, insan bedeni olduğunu iddia etmiştir. Bu somutlama bedenin yaşayan ve karar veren bir öğe olduğunu öne çıkartır. E. J. Dalcroze'a göre, bu "altıncı his"tir. Bir başka deyişle E. J. Dalcroze tarafından "kassal his" (le sens musculaire) olarak tanımlanan bu his, insanın bedensel hareketlerinin niteliklerini belirleyen bir yetenektir. Günümüzde kinestetik beceri olarak adlandırılan bu his, dış dünyadan alınan uyaranlarla hareketlerimizi birleştiren ve bilinçaltı seviyede yaşanan bir sürece sahiptir (Juntunen ve Hyvönen, 2004: 207). Günümüzde bu kinestetik algı biçimi "proprioception" adıyla da anılmaktadır. Black ve Moore'a (1997: 24) göre müziksel uyaranlar algılanmak üzere iki yola gelirler: İlk olarak kulağımızla duyduğumuz dış etkenlerden gelen sesler (external environment), ikinci olarak da kaslarımızdan ve eklemlerimizden gelen iç etkenlerden (proprioception) aldığımız iç-kas uyaranları. Black ve Moore (1997: 20), bu iki tür uyaranı beynimizin kaynaştırarak değerlendirdiğini, ancak erken yaşlardan itibaren dikkatin, dışarıdan alınan seslere verildiğini, kas sistemimizin gönderdiği ve bizi harekete geçirecek uyaranların ise bastırıldığını belirtmiştir. Eurhythmics çalışmaları bu iki tür uyarana verilen dikkati dengelemekte ve böylece algılama, dikkat kurma, bellekte tutma ve harekete geçme gibi sonraki eylem aşamalarının sağlıklı yürütülmesini sağlamaktadır. Bu yüzden Eurhythmics çalışmalarının ilk ayağını en temel nokta olan duyumsamanın geliştirilmesi oluşturmaktadır. Bir başka deyişle Eurhythmics, Dewey ve Merleau-Ponty'nin sözünü ettiği holistik bakış açısını içermektedir.

Merleau-Ponty'nin somutlaşmış zihin (embodied mind) görüşü, 20. yüzyılda sanat, sanat eğitimi, bilişsel psikoloji ve nöroloji alanlarında yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Somutlaşmış zihin terimi ile kastedilen öğe insan bedenidir. Monist bakış açısı ile bakıldığında sezen beden ile sezdiğini fark ettiğimiz beden aynı şeydir. Örneğin Lakoff ve Johnson birçok bilişsel etkinliğin arkasında insanın bedensel algılarının yattığını iddia etmişlerdir (Lakoff ve Johnson, 1999; Juntunen ve Hyvönen, 2004: s. 200'deki alıntı).

Seitz (1999: 21) ise somutlaşmış zihin kavramını bedensel hareket ve düşünce ilişkisi ile ilgili yeni bir paradigma olarak görmüştür. Bu görüşe göre, bedensel etkinlikler arasındaki ardıllık ilişkilerini düzenleme; zihinsel, duygusal ve aynı anda duyumsanan duyumları eşgüdümleme ve uygun bedensel hareketleri seçme ve yürütme becerilerinin altında kinestetik düşünme (kinesthetic thinking) süreci yatmaktadır. Seitz'in görüşleri müzik ile beden arasındaki ilişkiyi müzik ile insan zihni arasında yaşanan bilişsel süreçten daha derin bir düzeye çekmiş, bedenin müziği algılayan, karar veren ve harekete geçen organ olarak etkinleştiğini iddia etmiştir.

Leibnitz'in "Müzik, farkında olmadan sayan ruhun matematiğidir." (Leibnitz; Bamberger ve Disessa, 2003; s. 123'teki alıntı), görüşü ile örtüşen Merleau-Ponty'nin somutlaşmış zihin düşüncesi, müziksel biliş alanında son yirmi yılda yapılan çalışmalarda en yaygın araştırma paradigmalarına kavramsal açıdan zemin hazırlamaktadır. Essens ve Povel (1985), dinleyenin işittiği zamansal örüntü şifrelerini çözebilmek amacıyla kullandığı içsel bir saate sahip olduğunu ve ritmik ardıllıkların taşıdığı şifrelerin bellekte bu içsel saat ile çözüldüğünü iddia etmişlerdir (Essens ve Povel, 1985; Large ve Kolen, 2000: s. 6'daki alıntı). Todd ve arkadaşlarının zamansal olgu takip etme (temporal tracking) ve vuruş çıkarma (beat induction) yeteneklerini duyusal-güdümlü bir eylem biçimi olarak ele alan ve müziksel bir etkinlik sırasında dansın sadece gözle görülen bir eylem olmadığını, aslında beyinde müziğe verilen doğal bir tepki olarak meydana geldiğini söyleyen nörobiyolojik temelli kuramları (Todd ve arkadaşları, 2002: 26), Jones (1976, 1987, 1990) ve Jones ve Boltz (1989) tarafından öne sürülen "Dinamik Dikkat Kuramı" gibi kuramlar, müziğin bedende somutlaşan bir eylem olduğu konusunda ortak noktalara sahiptir (Drake ve arkadaşları, 2000: 251).

David J. Elliott (1995) ise "Music Matters" adlı kitabında, eylemin düşüncenin son ürünü olmadığını söyleyerek davranışçı yaklaşıma ciddi bir eleştiri getirmiştir. Elliott, müziksel eylemin bir düşünce ürünü olarak üretilmediğini, tam tersi düşüncenin müziksel eylem sırasında üretildiğini öne sürmüştür. Elliot'ın "müziksel eylem sırasında düşünme" (thinking in action) kavramı müziksel kavramayı çeşitli biçimlerdeki müzisyenlikle eş görmektedir. Buna göre şarkı söyleme ya da çalgı çalma gibi eylemler sırasında üretilen müziksel düşünceler, eylem öncesi ve sonrasındaki düşüncelerden tamamen bağımsız olarak üretilirler. Juntunen ve Westerlund (2001: 203) göre bu durum,

epistemolojik tüm yaklaşımların müziksel eylem sürecinde yaşananlara yoğunlaşması anlamına gelmektedir. Bunun bir sonucu olarak Juntunen ve Westerlund, müzisyenlik gelişiminin müziksel eylem sürecinde gerçekleştiğini ve bu süreçte insan bedenin çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Donald (1997), ise dilsel ve bedensel yetenekleri insanın bilişsel evriminde temel noktalar olarak ele almış ve bedensel evrimin dilsel evrimden önce yaşandığını belirtmiştir. Donald'a göre dilsel beceriler bilişsel evrim içinde ele alınabilecek tek insan özelliği değildir. İnsan doğada var olabilmek için öncelikle dilsel olmayan becerilerini geliştirmiştir. Bedensel hareketlerin kontrolü yoluyla doğaya gösterilen bu devrimsel uyumu Donald, "taklit becerisi" olarak tanımlamıştır. "Taklide dayalı hareket"ler ise tüm bedenin bir iletişim aracı olarak kullanıldığı temel bir yetenektir. Bu süreçte beden, çevreden algılanan olayları harekete çevirir. Donald bunu insanın en temel düşünme yeteneği olarak görmüştür. Taklit etme yeteneği çevredeki bedensel hareketleri istemli ve sistematik olarak depolayan ve yeniden canlandıran bir bellek sistemi üzerine kurulmuştur. İnsanın bedensel taklit yeteneğinin an açık görüldüğü alan ise insanın ritme olan eşsiz eğilimidir. İnsanlar ritme kayıtsız kalmada direnç gösteremezler.

En küçük çocuklar bile çevrelerindeki ritimleri ince bir zevkle taklit eder, tekrarlar ve yeniden biçimlendirirler. Ritmin insan benindeki kas-iskelet sistemine dönüştürülebilirliği insanın taklide dayalı hareket modellerini somutlaştırır: Ritimler bir kas grubundan diğerine tek tek ya da birleşmiş hâlde gönderilir. Örneğin; işitilen bir ritim önce parmaklarda biçimlendirilir ve oradan ayaklara, başa, yüze, gözlere, dile, sese ya da bu bileşimin alt organlarına gönderilir. Taklide dayalı hareketler bedensel hareket sistemleri tarafından somut algısal olaylara dönüştürülür. Ritim bu yönüyle taklide dayalı hareketler açısından kusursuz bir paradigmadır (Donald, 1997).

Gino Tani ise "başlangıçta ritim vardı" demiş ve tüm sanatların ve modern estetiğin kökenlerini bulmak için ritme döneceğini, dans, müzik ve şiir gibi sanatlarda dikkatin bilinçli ya da sezgisel olarak insanın ilk manifestosu olan bedensel hareketlere verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Gino Tani; Barbacci, 2002: s. 2'deki alıntı).

Müzik ve Bedensel Hareket İlişkisi

Aksnes ve arkadaşları, (2004) tarafından Oslo Üniversitesi Müzik ve Tiyatro Bölümünde hâlen yürütülmekte olan ve 2004-2007 yılları arasında sürecek olan bir proje, müziksel sesler, insan beden hareketleri ve müziksel kavramlar arasındaki ilişkilere dayalı tutarlı bir kuram geliştirmeyi amaçlamaktadır. *Hareket-bellek (motor-mimetic), performans kontrol (performance-control), duygusal hareketler (emotive gestures)* ve *etkileyici metinler (affective scripts)* gibi farklı kuramlar, müziksel deneyimlerin bedensel hareket deneyimlerini içerdiği ilkesinde buluşarak projenin kavramsal temelini oluşturmuşlardır.

Birçok deneysel çalışma bedensel hareket imgelerinin müziksel ses belleğini geliştirdiğini ve müziksel ses imgelerini tetiklediğini ortaya koymaktadır (Aksnes ve arkadaşları, 2004: 3).

Projede müzik ve beden hareketleri arasındaki bağıntılar müziksel beden hareketleri (musical gestures) olarak ele alınmış ve üç grupta toplanmıştır:

- *Ses üretme amaçlı hareketler*: Vurma, çarpma, sürtme, şarkı söyleme, gibi birçok hareketle kısa, uzun, hızlı, yavaş, sert ya da yumuşak etkiler taşıyan müziksel sesler üretme.

- *Sese eşlik eden hareketler*: Dinlenilen müziğe uygun olarak yürüme, dans etme ve müzikte oluşan değişimlere göre el, kol, gövde hareketlerini ayarlama.

- *Duygusal içerikli hareketler*: Dans sırasında görülebilecek güç, çabukluk, hareket etme isteği, sakinlik, çılgınlık, denge, mutluluk, öfke içerikli, müzikle bağıntılı olarak ortaya çıkan her türlü hareket ve hareket imgesi.

Aksnes ve arkadaşlarına göre (2004: 1) bu bedensel hareket türleri çoğunlukla birbiriyle iç içe geçmiş bir şekilde görülmekte ve bir bedensel hareket birden fazla grupta sergilenebilmektedir. Örneğin; ses üretme amacını taşıyan davul çalma hareketi, yarattığı eğlence ve mutluluk sonucunda aynı zamanda duygusal içerikli bir bedensel harekete dönüşebilmektedir. Middleton' göre (1993) müziğin duyuşsal ve estetik açıdan küresel boyutunu oluşturan müziksel beden hareketleri (musical gestures) (Middleton, 1993; Aksnes ve arkadaşları, 2004: s. 1'deki alıntı) Aksnes ve arkadaşlarına göre de müzikte en baştan beri var olan insan beden hareketlerinin en somut hâle gelmiş durumudur. Bu yüzden Aksnes ve arkadaşları müziksel beden hareketlerini müziğin somut algısı ve bilişi (embodied perception and cognition) olarak ele almaktadır. Buna göre müzik dinleme ya da müziksel sesleri hayal etme sürecinde insan, müziksel seslerle bedensel hareket imgeleri arasında istemsiz ve doğal bir bağıntı kurar.

Bu süreçte müziksel beden hareketleri aracılığı ile kesintisiz bir zihinsel anlamlandırma eylemi deneyimlenir (Aksnes ve arkadaşları, 2004: 3). Müziğin bedensel hareketlerle deneyimlenmesi müziğin anlamlandırılması ile bağıntılıdır ve estetikçiler, dil bilimciler ve müzik kuramcıları tarafından müzik ve duygular arasındaki en önemli bağlantı olarak görülmüştür (Eitan ve Granot, 2003: 3).

Proje, müziksel beden hareketlerinin, müziğin somut algısı ve bilişi olarak özellikle müzik kuramı ve müzikle ilgili diğer türden araştırma paradigmalarını değiştirebileceğini öne sürmektedir.

Müziğin somut bir algı biçimi olarak bedende deneyimlenmesi düşüncesi, temelde beden hareketlerinin hareket alanındaki devinimi ile ilgili olarak bilişsel psikoloji ve bilişsel müzikoloji alanında yapılan çalışmalarla incelenmektedir. "Zihindeki Beden" (Body in Mind) adlı eserinde Mark Johnson'ın (1987) geliştirdiği "imge şemaları" kavramı, zihin ve beden

arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışmaktadır (Johnson, 1987; Cano, 2003: s. 1'den alıntı). Johnson'a göre imge şemaları, deneyimlerimizi tutarlı kılan ve yapılandıran, yinelenebilen, hareketli algı etkileşimleri ve bedensel hareket örüntüleri olup, gerçek algı ve deneyimleri düzenleyen bütünleştirici (gestalt) yapılardır (Johnson, 1987; Cano, 2003: s. 1'den alıntı). İmge şemaları bedensel hareketler aracılığı ile hareket alanında biçimlenir ve doğrudan bedenden elde edilirler. Cano'ya (2003: 2) göre bu imge şemalarını daha soyut öğelere sahip olan müziği anlamlandırmada kullanırız.

Buraya kadar geldiğimiz noktada müziksel öğelerin bedensel hareketlerle deneyimlendiği, aralarında akustik-biyolojik düzlemde bir bağıntı olduğu anlaşılmaktadır. Hangi müziksel öğenin hangi bedensel hareketle bağıntılı olduğu, hangi müziksel öğenin hangi bedensel harekete dönüştüğü ve bu etkileşimin somut görünümüyle ilgili veriler konunun açılımını sağlayacaktır.

Müziksel parametreler ve bedensel hareket imgeleri arasındaki ilişkileri ayrıntılı bir şekilde inceleyen ve bu ilişkileri açıklayan bir harita çıkaran Eitan ve Granot'a (2003: 1) göre, müzik kuramcıları ve estetikçiler uzun zamandan bu yana, müziğe bağlı beden hareketlerinin dışavurum özelliği taşıyan diğer hareketlerle eşbiçimli olduğunu savunmaktadırlar. Bu noktada müziksel parametreler terimi ile müziksel öğeler arasındaki ilişkiye işaret edilmektedir. Örneğin; gürlük bir müziksel öğedir. Piyano, mezzoforte ve fortessimo gibi gürlük basamakları ise müzikteki gürlük öğesinin parametrelerindendir. Aynı şekilde bedensel hareket örüntüleri de parametrelere sahiptir. Büyük ya da küçük beden duruşu gibi ya da hızlı, orta ya da yavaş hızda hareket etme gibi alt parametreler bedensel hareket örüntülerini detaylandırır.

Dinleyenin bakış açısından bakıldığında, müzik ve bedensel hareketler arasındaki etkileşim, belirli müziksel parametrelerde (ses yüksekliği, gürlük ya da tempo gibi) oluşan değişikliklerin bedensel hareketlerin belirli boyutlarında (hareketlerin yönünde ve hızdaki değişimler ya da uzaklığın korunmasında olduğu gibi) yaşanan benzer değişimlerle örtüşmesi anlamına gelir. Repp, tempo ya da hızlanma oranları gibi zamansal özelliklerin bedensel hareketin hızı ve çabukluğuyla bağıntılı olduğunu, deneysel birçok çalışmada görülen zamanlama ve bedensel hareket arasındaki bağdaşımın dinleyenin algısını ve estetik tepkilerini etkilediğini öne sürmüştür. (Repp, 2002; Eitan ve Granot, 2003: s. 2'deki alıntı).

Eitan ve Granot'a göre, müziksel parametreler ve bedensel hareket imgeleri arasında şu temel bağıntılar vardır:

- Müzikteki zamansal özellikler, (tempo ve hızlanma oranları gibi değişimler) ile beden hareketlerindeki hızın değişimleri arasında,

- Ses yüksekliğindeki değişimler ile bedendeki uzamsal, dikey yöndeki değişimler arasında,

- Ses yüksekliğindeki değişimler ile belli bir noktaya olan uzaklığın değişimi arasında (ses inceldikçe, bedensel harekette yaklaşma, ses kalınlaştıkça bedensel harekette uzaklaşma isteği),
- Gürlükteki değişimler ile belli bir noktaya olan uzaklığın değişimi arasında,
- Gürlükteki değişimler ile beden enerjisindeki değişimler arasında,

Eitan ve Granot, araştırmaları sonunda şu bulgulara ulaşmışlardı:

- *Müziksel parametreler hareket imgelerini güçlü ve çeşitli açılardan etkilemektedir.* Araştırılan tüm müziksel parametreler, bedensel hareket parametrelerini önemli derecede etkilemektedir.

- *Belirli müziksel parametreler ve hareket parametreleri arasında ilişkiler vardır.* Müzikteki zamansal özellikler (tempo ve hızlanma oranları gibi) bedensel hareketlerin hızı ile, ses yüksekliği dikey uzam ile ve ses gürlüğü ise uzaklık ve enerji ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Bunun tersi olarak, ses yüksekliği ve uzaklık arasındaki beklenti değişmiştir: Sesin incelmesi uzaklığın arttırılmasıyla, sesin kalınlaşması ise uzaklığın azalmasıyla ilişkili çıkmıştır.

- *Gürlük yönelimi, müziksel parametreler ve bedensel hareket parametreleri ile çoğunlukla birleşir.* Genel olarak, müziksel parametrelerdeki yükselmeler (artmalar), bedensel hareketlerdeki büyüme ve abartmayla, müziksel parametrelerdeki inişler (azalmalar) ise bedensel hareketlerdeki küçülme ve azalmayla bağıntılıdır. Gürlük ilişkileri, beklendiği gibi, birden fazla dönüşüme yol açabilir. Örneğin; sesin incelmesi, sadece bedensel uzamdaki artışla değil aynı zamanda, müziksel uyaranda herhangi bir tempo değişikliği olmamasına rağmen hızın artması ile ilişkilidir. Ayrıca cresendo yine müziksel uyaranda herhangi bir tempo değişikliği olmamasına rağmen hızın artması ile ilişkili çıkarken, diminuendo sadece mesafede uzaklaşmaya yol açmamakta, ayrıca müzikal uyaranda herhangi bir değişiklik olmamasına rağmen seste kalınlaşma ile ilişkili olmaktadır.

- *Çoklu dönüşüm stratejileri.* Ses yüksekliği, yatay beden hareketleri ile bağıntılı olmaya eğilimlidir. Çıkıcı sesler, sağ tarafa doğru; inici sesler sol tarafa doğru yatay hareketi çağrıştırır. Sesin incelmesi belirli bir noktaya doğru yaklaşmayı değil, uzaklaşmayı çağrıştırır. Küçülen ses aralıkları mesafenin azalmasıyla, tempodaki bir hızlanma da gerilimin ya da eforun artmasıyla bağıntılıdır. Dinleyen, müziksel uyaranlara ilişkin bu kapsamlı dönüşüm stratejilerinin tümünü birden kullanmaz. Bunun yerine, farklı parametreler ve hatta belirli uyaranlar bile, farklı dönüşüm stratejilerini doğurabilir.

- *Müziksel parametreler ve bedensel hareket parametreleri çoğunlukla asimetrik yönelimlidir.* Bu araştırmanın belki de en önemli bulgusu, simetrik yönelimli denencenin çürütülmüş olmasıdır. Bir müziksel uyaranı belirli bir bedensel hareketle bağdaştıran bir dinleyen, ters yönelimli bir müziksel uyaranı buna ters yönde bir bedensel hareketle bağdaştırmaz. Böylece, diminuendo

beden hareketlerinde küçülme olarak etki yaparken, crescendo tam tersi bir etki yapmamaktadır. Bununla birlikte, crescendo, hızda artışa neden olurken, diminuendo hızda ağırlaşmaya yol açmamaktadır. Buna karşılık olarak, bir ses incelirken, daha hızlı hareket etmekte, ancak kalınlaşırken, hız ağırlaşmamaktadır. Bununla birlikte, bir ses kalınlaşırken, bedensel hareketler sola doğru güçlü bir şekilde yönelim göstermekte, incelirken ise sağa doğru zayıf bir şekilde yönelim göstermektedir.

Genel olarak sesin kalınlaşması, diminuendo, ritardando gibi müzikteki azalma ya da zayıflamalar, bedensel hareketlerdeki azalma ve küçülmelerle güçlü bir şekilde bağıntılıyken, crescendo, accelerando ve sesin incelmesi gibi müzikteki artış ve büyümeler, bedensel hareketlerdeki artış ve büyümelerle bağıntılıdır. Benzer olarak crescendo, accelerando ve sesin incelmesi gibi müzikteki artış ve büyümeler hızda artışla bağıntılıyken, sesin kalınlaşması, diminuendo, ritardando gibi müzikteki azalma ya da zayıflamalar ise hızda bir azalmayla bağıntılı değildir. Müziksel süreç, kutupsal yönelimlerden oluşmamaktadır. Örneğin, bedensel hareket parametreleri açısından sesin incelmesi sesin kalınlaşmasının zıttı, ya da crescendo, diminuendonun karşıtı değildir. Bu süreç, zıt yönelimli simetrik kontrastlar üretmemekte, bunun yerine her biri farklı uzamsal ve bedensel bağıntıları vurgulamaktadır (Eitan ve Granot, 2003: 7).

Polanyi'ye göre (1958) zihinsel ve fiziksel tüm insan etkinlikleri bedensel ve düşünsel bir düzlemde devamlılık gösteren bir ilişkiye dayanmaktadır (Plummeridge, 2001: 84) Bu ilişki zihindeki beden ya da bedendeki zihin metaforunu doğurmaktadır. Johnson da (1987) insan bedeni ve zihni arasındaki bağın metaforik olduğunu belirtmiş ve bu metaforun insan bilişi için bir araç olarak kullanıldığını iddia etmiştir (Plummeridge, 2001: 84). Bu metaforlar aracılığı ile fiziksel deneyimlerimizi bir araya getirerek kavrayışlarımızı daha somut olarak organize eden kalıplar oluştururuz. Bu metaforik bağıntı müziksel parametreler ve bedensel hareket parametreleri arasında da kendini gösterir. Kimi zaman bu bağıntılar pratikte de kendilerini gösterebilirler. Örneğin, günlük hayatta sıklıkla kullanılan "yüksek ses" söylemi, temel müzik kuramı bilgisinin bir eksikliği sonucu değil, bu metaforik ilişkinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Sesin şiddeti ile yüksekliğinin birbirine karıştırılmasının sebebi, şiddetli sesin metaforik olarak bilinçaltı seviyede bedensel duruşta da (postür) bir yükselme, artma ile eşleştirilmesi, görkemi, yükselmeyi çağrıştırmasıdır.

Philpott'a göre müziğin bir metafor olarak görülmesi yaygın bir anlayıştır. Bu metaforik anlayışta müzik bedensel hareketlerle bağdaştırılmıştır. Buna göre müzik:

- Deneyimsel köklerini bedende bulur,
- Yaşayan ve hareket eden bedenle metaforik bir ilişkisi vardır,

- Metaforik anlamlara sahip birçok beden hareketi kullanır (Plummeridge, 2001: 86).

Müzik ve bedensel hareketler arasındaki bu metaforik ilişki dans, bale, tiyatro gibi sahne sanatları alanında temel malzeme olarak kullanılan insan bedeni ile müzik arasındaki "estetik" ortaklığın temelini oluşturmakla birlikte, bedensel hareket içerikli müzik öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin de çıkış noktasında bulunmaktadırlar. Bu ortak zemin, sahne sanatları ve müzik eğitimi arasında ortak felsefi görüş ve öğretim yöntemlerinin doğmasına yol açmıştır. Bedensel hareket yeteneklerinin ve müziğin en temel öğesi olarak kabul edilen "ritim"in karşılıklı etkileşimle geliştirilebileceği düşüncesi daha 19. yüzyılın sonlarında kendini göstermeye başlamıştır. İki büyük dünya savaşının yaşandığı 20. yüzyılın ilk yarısında olgunlaşan bu görüşler, yaşamın ve insan olmanın değerinin irdelendiği ortak bir çağ ruhunda yaşanmıştır. Bedensel hareket ve ritim gibi iki doğal fenomen üzerinde çalışan kuramcıların, düşünürlerin ve eğitimcilerin görüşleri birbirlerinden etkilenerek zenginleşmiş, bedensel hareket ve ritim arasındaki bağıntılara dayanan müzik öğretim yöntem ve yaklaşımları doğmuştur.

Müzik Eğitiminde Beden ve Zihin Dengesi: Eurhythmics

Müzikle bedensel hareketler arasındaki bağıntı (association) ve dönüşüme (transformation) bu yaklaşımlardan önce dikkati çeken E. J. Dalcroze, müziksel algı sürecinde insan bedenini bu sürecin baş mimarı olarak görmüştür. Bu açıdan Marleau-Ponty gibi Dekartçı düalizmin karşısında olan E. J. Dalcroze, bedenin zihnin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bedenle zihnin işlevlerinin ayrı ayrı değil, aynı anda uyum içerisinde etkinleşmesi gerektiğini belirtmiştir (E. J. Dalcroze, 1930; Juntunen ve Hyvönen, 2001: s. 204'teki alıntı). E. J. Dalcroze'un amacı, yapılan egzersizlerle duyuları, bedeni, zihni, duyguları ve müziği tek bir deneyimin içinde eriterek, insanın psiko-fiziksel varlığını müziğin ve hareketin içinde ve süresince geliştirmekti. Müziğin en önemli öğesi olarak gördüğü ritmin zihinsel değil, fiziksel bir özellik olduğunu söyleyen E. J. Dalcroze'un (E. J. Dalcroze, 1930; Williams, 1995: s. 27'deki alıntı) müzik eğitimine getirdiği en büyük yenilik, müziksel kavramların anlaşılmasını kolaylaştıracak ve destekleyecek ve böylece müziksel performans sürecindeki fiziksel gerekliliklere bir farkındalık kazandıracak olan anlamlı ritmik hareket deneyimleriyle öğrenme sürecini birleştirmekti. Bu süreçte müzikle bedensel hareketler arasındaki bağıntı ve dönüşümler basit ve düzensiz tepkiler yerine somut, düzenli ve simetrik dönüşüm stratejilerini içeren öğretimsel içeriklerle düzenlenmiştir.

Bu yaklaşımın ilkeleri Sir Isaac Newton'un hareket mekaniği ve yer çekimi kuralları ile ilişkilidir (Choksy, 1986: 32). İnsan bedeni, zaman, hareket alanı ve enerji öğelerini yer çekimi alanı içinde doğru oranlarda kullanabildiğinde müzikteki ritmi hatasız ve kolay bir biçimde hareketleri aracılığıyla

deneyimleyebilirdi. E. J. Dalcroze, ritmin de, gürlükler gibi, tamamen bedensel hareketlere bağlı olduğunu ve ilk örneklerini kas sistemimizde bulduğunu söylemiştir. Bunun sonucu olarak zamanın nüansları (allegro, andante, accelerando, ritenuto) ve enerjinin nüansları (forte, piano, crescendo, diminuendo) önce bedenimizle fark edilir ve müziksel hislerimizin keskinliği bedensel hislerimizin keskinliğine bağlıdır (Plummeridge, 2001: 84)

En az enerji ile bedenin en yüksek efor gerektiren becerileri yerine getirebilme ilkesi müzik ve bale gibi sanatların yanı sıra uzak doğu dövüş sanatlarına dek uzanan geniş bir felsefe ve uygulama alanının ortak noktasıdır. Çalgı çalarken ve şarkı söylerken bedensel enerjinin tasarruflu ve dengeli bir biçimde kullanılması gerektiği düşünüldüğünde uygulamada psiko-motor bir beceri olan müziksel icranın ayrıntılı ve devamlı bir şekilde bedensel ve düşünsel enerjinin kontrolünü gerektiren bir disiplin olduğu anlaşılacaktır. Bu kontrol sürecinde gerekli olan beden ağırlığının dengelenmesi kavramını E. J. Dalcroze, ritmik bedensel hareket eyleminin temel sorunu olarak görmüştür. Bedensel enerjinin dengelenmemesi bedensel hareketlerde ve müziksel icrada hantal ve istenilmeyen sonuçlara yol açıyordu. Bu yüzden E. J. Dalcroze, bedensel ağırlığın dengelenmesi ve bedensel farkındalığın uyandırılması amacıyla geliştirilen teknikleri, ritim ve ölçü gibi kavramların anlaşılmasını kolaylaştıracak tekniklerden daha önemli görmüştür.

Bedensel farkındalık kavramı F. M. Alexander, Eutonie, Feldenkreis (Juntunen ve Westerlund, 2001: 208) R. Laban, Skilbeck ve Burgess gibi birçok araştırmacı ve yazar tarafından da ele alınmıştır. F. M. Alexander'ın kendi adını taşıyan bedensel farkındalık ve duruş tekniklerinin dayandığı temel düşünce, modern çağ insanın fiziksel ve ruhsal sorunlarının temelinde aşırı gelişmiş zihinsel yetenekleriyle temel bedensel işlevleri arasındaki uyumsuzluktur (Shustermen, 1994: 137, Juntunen ve Westerlund, 2001: 208'deki alıntı). Bu noktada Alexander'ın da Dalcroze ve Dewey gibi beden ve zihni bir metafor olarak gördüğünü söylemek mümkündür. Bu iki öğe arasındaki uyum insanın yaşam kalitesini ve sağlığını arttırıyor, uyumsuzluk ise çok çeşitli sorunlara yol açıyordu. Kartezyen düşünceyle çelişen bu bakış açısı aynı zamanda J. Locke, D. Hume, ve S. Mill gibi Anglosakson deneycilerinin öğretileriyle de ters düşüyordu. Bu öğreti insan zihnini "tabula rasa" (boş levha) olarak görüp, düşünceleri beş duyu ile algılanan dünya izlenimlerinin solgun birer kopyası olarak açıklamıştı. Kant da 1700'lerde "düşünce deneyimi aşar, öyle olunca da akıl düşünce yoluyla sonsuzluğa açılır" diyerek Kartezyen görüşü genişletmişti. (Tözün; 2002) Oysa sonraları Dewey, Alexander ve E. J. Dalcroze insanın "boş bir levha" olduğu görüşünü reddetmişlerdi. Onlara göre beden, zihnin algıladıkları ile beslenen bir öğe değildi. Bu noktada beden ve zihin arasında karşılıklı bir uyum söz konusuydu. Bedensel işlevler zihni, zihin de bedensel işlevleri etkiliyordu. Bu uyumun bir şekilde bozulması insanın bir bütün olarak tökezlemesine yol açıyordu. E. J. Dalcroze bu uyumu; "Beden zihnin ayrılmaz

ortağıdır. Beden ve zihin daha derin işlevlerini beraberce uyumla yerine getirir ve bu ayrı ayrı değil eş zamanlı olarak gerçekleşir" şeklinde açıklamıştı (E. J. Dalcroze, 1930; Juntunen ve Hyvönen, 2001: s. 204'teki alıntı).

Alexander'ın da değindiği ve yukarıda sözünü ettiğimiz beden ve zihin uyuşmazlığını E. J. Dalcroze *aritim* olarak tanımlamıştır. E. J. Dalcroze için ritim; zihin, beden, duygular, müzik ve tüm sanatsal biçimleri bilinçli bir insan deneyimi hâline getiren temel denge unsuruydu. Bu açıdan ritim temelli bir müzik eğitimi yalnızca müziksel becerilerin gelişimi için değil aynı zamanda genel eğitimin de bir parçası olmalıydı (E. J. Dalcroze, 1930: 102, Juntunen ve Westerlund, 2001: 209'deki alıntı). Buradan da anlaşılacağı gibi Eurhythmics'teki ritim olgusu, zihin ve beden arasındaki dengenin sağlanması ve korunması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, E. J. Dalcroze' a göre ritim dengedir ya da denge ritimdir. Bu yaklaşım bize şunu düşündürtmektedir: Beden ve zihin müziksel algı ve eylem sürecinde ayrı işlevlere sahip hiyerarşik bir düzen içinde ele alınmamalıdır. Bir başka deyişle, ilk olarak duyularla dış dünyadan algılanan müziksel seslerin, ardından zihinde işlenmesi ve anlamlandırılması gibi ardıllık içeren süreç düşüncesi bu yaklaşımda reddedilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi E. J. Dalcroze, beden ve zihnin ayrılmaz ortaklığına ve işlevlerinin eşzamanlı olarak gerçekleştiğine dikkati çekmişti. Zihnin ve bedenin eş zamanlı olarak etkinleştiği müziksel algılama süreci müziksel eylem sürecinde aynı araçları (beden ve zihin) kullanarak devam eder. Bir başka deyişle müziksel algı müziksel eylemle eşdeğerdir. Müziksel algı ve eylem süreçlerini eşdeğer kılan ise yukarıda açıkladığımız beden ve zihin bağıntısıdır. Örneğin, müzik dinleme yalnızca bir müziksel algılama süreci değil, aynı zamanda müziksel eylemdir. Hatırlanacağı üzere, Todd ve arkadaşlarının (2002: 26) zamansal olgu takip etme (temporal tracking) ve vuruş çıkarma (beat induction) yeteneklerini duyusal-güdümlü bir eylem biçimi olarak ele alan ve müziksel bir etkinlik sırasında dansın sadece gözle görülen bir eylem olmadığını, aslında beyinde müziğe verilen doğal bir tepki olarak meydana geldiğini söyleyen nörobiyolojik temelli kuramları müziksel eylem kavramını zenginleştiren ve genişleten bir bakış açısıdır. Bu bağlamda müzik dinleme davranışını dans, şarkı söyleme ya da çalgı çalma gibi başlı başına bir müziksel eylem olarak görmek mümkündür. Özetle, müzik dinleme sürecinde dans ya da herhangi bir bedensel tepki ister verilsin ister verilmesin, müziksel eylem başlamış durumdadır. Çünkü bu doğal bir süreçtir. Müziğe bedensel hareketlerle tepki vermeden dinlemek, dışarıdan bakıldığında her ne kadar bir eylemsizlik hâli olarak gözükse de bu gerçek bir eylemsizlik değildir. Hatırlanacağı gibi Essens ve Povel'ın dinleyenin işittiği zamansal örüntü şifrelerini çözebilmek amacıyla kullandığı içsel bir saate sahip olduğunu ve ritmik ardıllıkların taşıdığı şifrelerin bellekte bu içsel saat ile çözüldüğünü söyleyen kuramlarına daha önce değinilmişti. İşte bu içsel saatin çalışması ve vuruş çıkarma süreci zihinsel bir etkinliğin ötesinde başlı başına bir eylemdir. Bu eylem, müzikle bedensel hareket arasındaki bağıntının doğal sonucudur.

Dinleyenin müziğe bedensel hareketlerle tepki vermemesi psikolojik ya da kültürel etkiler gibi daha farklı nedenlere bağlanabilecek bir durumdur. Yine hatırlanacağı gibi Black ve Moore, müziksel seslerin algılanmak üzere iki yolla geldiğini belirtmişlerdi. Bunlar ilk olarak kulağımızla duyduğumuz dış etkenlerden gelen sesler (external environment) ve ikinci olarak da kaslarımızdan ve eklemlerimizden gelen iç etkenlerden (proprioception) aldığımız iç-kas uyaranlarıdır (Black ve Moore, 1997: 24). Dalcroze'un yaklaşımının temelinde bu iki uyaranın kaynaştırılarak ele alınması yatmaktadır. Öğrencilerin ses ve hareket duyumlarını içselleştirme yetenekleri Eurhythmics çalışmalarında hedeflenen en önemli aşamalardan biridir. Bu aşamada öğrenciler bedensel hareket, duygular, imgeler ve seslerden oluşan bir kinestetik hayalgücü ve bellek geliştirirler. Ses ve bedensel hareketlerin bu şekilde kullanımı bir müzisyene çalgısını eline almadan hayalgücü yardımıyla teknik ve müziksel ifadesini geliştirmesi açısından destek sağlar. Bu yaklaşım Eurhythmics çalışmalarında en önemli çalgı olarak ele alınan insan bedeninin tüm işlevleriyle etkinleştirilmesini gerektirir. Kinestetik imge ve bellek bu etkinleştirme sürecinde müzisyene daha önce kassal belleğinde depoladığı hareket, duygu, imge ve müziksel ifade araçlarını kullanma olanağı verir. E. J. Dalcroze bu yeteneğe "iç duyum" adını vermişti.

Eğitimsel İlke ve Uygulamalar

Bu bakış açısı, müziksel algılamayı yalnızca zihinsel bir etkinlik olarak gören geleneksel müzik eğitimi anlayışına yöneltilen bir eleştiridir. Geleneksel müzik eğitimi anlayışı, müziğin kuramsal boyutunu ve matematiksel ilişkilerini öne çıkartarak, Donald'ın (1997) sözünü ettiği bilişsel evrimin en önemli öğelerinden biri olan çocukların ritim algılamaya yönelik eğilimini göz ardı eder. Bu temel eğilim müzik eğitiminde bir hedef olarak görülmedikçe, müzik eğitimi adına yapılanlar havada kalmaya her zaman mahkumdur.

Örneğin, Avusturalya'da yapılan bir araştırma ile okullardaki müzik eğitiminin hedefleri belirlenmiştir. Buna göre, ilköğretim düzeyindeki müzik eğitiminin öncelikli hedeflerinin "müzikten zevk alma", "ritmik oyunlara katılma", "şarkı söyleme", "şarkı söyleme oyunlarına katılma", "müzik dinleme etkinlikleri", "müziksel özgüvenin gelişimi" ve "yaratıcılık gelişimi" olduğu bildirilmiştir (Temmerman, 1998: 31). Bu hedeflere dikkat edildiğinde hiçbirinin müziğin kuramsal yönüne değil, yaşama ve deneyimlemeye yönelik beklentiler olduğu görülecektir. Donald'ın (1997) dile getirdiği ritme eğilim bu araştırmada kendini doğal bir şekilde göstermiştir.

İngiltere'nin Ulusal Müzik Müfredatı (The National Curriculum for Music) öğrencilerin geniş bir açılımda müziksel okur-yazarlığını (musical literacy) destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, bu müfredatın altıncı seviyesinde öngörülen hedefler şöyledir:

- Seçilmiş farklı tür ve stillerdeki müzik eserlerini ve içeriklerini tanımlayabilmek ve keşfedebilmek,

- Çeşitli tür ve stilleri doğaçlama yoluyla ya da besteleyerek deneyimleyebilmek,

- Müziksel fikirleri (motifleri, cümleleri) devam ettirme ya da geliştirme yoluyla farklı etkiler yaratabilme,

- Kullanılan her türlü eğitim materyalini planlayabilmek, gözden geçirebilmek ve geliştirebilmek,

- Yaratılan ve seslendirilen müziğin sözel içeriği ne derecede yansıtabildiğini analiz edebilmek, karşılaştırabilmek ve değerlendirebilmek (Plummeridge, 2001: 79).

Yukarıda verilen hedeflerin temel bilgi düzeyinde değil, uygulama ve sentez düzeyinde bilgiyi kullanma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Temel felsefesini müziksel okur-yazarlık olarak gördüğümüz bu müfredat, müziksel gelişimi üç anahtar aşamada gerçekleştirmek üzere planlanmıştır. Bunlar:

- **Aşama 1 (İlkokul):** Öğrenciler müziksel duygu ve düşüncelerini bedensel hareket, dans ve yine müzik yoluyla nasıl keşfedebileceklerini ve ifade edebileceklerini öğrenmelidir.

- **Aşama 2 (Ortaokul):** Öğrenciler müziksel duygu ve düşüncelerini bedensel hareket, dans, dil ve yine müziksel dille nasıl keşfedebileceklerini ve açıklayabileceklerini öğrenmelidir.

- **Aşama 3 (Lise):** Öğrenciler müziksel duygu ve düşüncelerini savunabilecek dil ve müziksel dil becerileri geliştirerek çevreleriyle iletişim kurmayı öğrenmelidir (Plummeridge, 2001: 80).

İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çizilmiş olduğunu gördüğümüz bu hedeflerin, müziğin kuramsal yönünü öğrencilere dayatan, ezberleten ve tekrarlatan bir anlayışa sahip olmadığını; tam tersine müziğin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor tüm düzeylerde deneyimletilmesine yönelik planlandığını görmekteyiz. Özellikle ilkokul ve ortaokul aşamalarında müzik ve bedensel hareket arasındaki ilişkiyi temel alan bu müfredatı C. Philpott lise aşamasında müzik ve bedensel harekete yer vermemesinden dolayı eleştirmiştir. Müzik ve bedensel hareket arasındaki ilişkinin hayat boyu devam ettiğini, müziğin olduğu yerde bedensel hareketin ve dansın kaçınılmaz olarak var olacağını belirten Philpott da, bilişsel farkındalığın ve öğrenmenin temelinin dinamik insan bedeni olduğunu vurgulamıştır (Plummeridge, 2001: 80).

1963'te ABD'de bulunan Yale Üniversitesinde gerçekleştirilen Yale Seminer'inde okul müzik eğitiminin seslendirme, bedensel hareket, müziksel yaratıcılık, işitme eğitimi ve müzik dinleme üzerine dayandırılması gereği vurgulanmıştır. Bununla birlikte detaylı bir müzik kuramı öğretiminin ileri derecede yetenek ve başarı gösteren öğrencilere verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Choksy ve arkadaşları, 1986: 14) Daha da eskilere gidildiğinde, ABD'nin Horace Mann'den önce müzik eğitimi alanındaki en önemli ismi olan Lowell Mason'ın görüşleri, günümüze dahi ışık tutmaktadır. Çağdaş eğitimin öncülerinden Pestalozzi'den etkilenen Mason, daha 19. yüzyılın ilk yarısında ABD'de uygulanacak genel müzik eğitiminin temel felsefesini çizmiştir.

Mason'ın Pestalozzi temelli görüşlerine göre; öğrenme ancak şu üç koşulda gerçekleşebilir:

- Etkinlik yoluyla: Yaparak öğrenme. Öğrenciler öğrenmek için öğretmenin anlatmasından çok kendi gözlem, deneyim ve etkinliklerine gereksinim duyarlar.
- Sebep-sonuç ilişkisi ile: Gözlem, karşılaştırma, yargılama ve karar verme. Öğrenciler bu aşamaları deneyimlemelidir.
- Tanıklık ve inanç: Öğrenciler gözleriyle gördüklerini ve hissederek inandıklarını daha kolay öğrenirler (Choksy ve arkadaşları, 1986: 8).

Mason'ın yukarıdaki ilkelere dayandırdığı müzik eğitimi felsefesinde ise şu temel noktalar öne çıkmaktadır:

- Okullardaki müzik eğitiminin amacı profesyonel müzikçiler yetiştirmek değil, müziksel becerilerle donanmış yetişkinlerin temelini atmaktır.
- Öğretimde kullanılan müziklerin niteliği hayati önem taşımaktadır. Müzik derslerinde sadece sanatsal değeri olan müzikler kullanılmalıdır.
- Müzik öğretimi sürecinin niteliği, müzik öğretimi sırasında neler verildiğinden daha önemlidir.
- En etkili sonucu almak için, müzik eğitimi erken yaşta başlamalıdır.
- Müzik insan duyularının tümünü içeren ve insanın tüm gelişim aşamalarını destekleyen bir disiplindir.
- Müzikte başarı için çalışmak esastır.
- Pratik uygulamalar kuramdan önce yapılmalıdır. Kuram, pratiği takip etmelidir.
- Müziksel okur-yazarlık çok daha fazla insan için hem gereklidir hem de olası bir yetidir (Choksy ve arkadaşları, 1986: 8).

Mason'ın eğitimsel uygulamalar açısından ilkeleri de şöyle özetlenebilir:

- Vokal müzik, tüm aşamalardaki müzik eğitiminin temelidir.

- Çocuğun ses sınırları hiçbir zaman unutulmamalıdır.
- Kuramdan önce uygulama gelmelidir.
- Nota eğitiminde ardıllık içeren bir sistem uygulanmalıdır.
- Solfej eğitiminde tonik solfa yöntemi kullanılmalıdır.
- Ritim okuma çalışmaları sadece nota sürelerine değil, ritim kalıplarına dayanmalıdır.
- Ritim öğretiminde vuruş vurma ve bedensel hareket teknikleri kullanılmalıdır (Choksy ve arkadaşları, 1986: 9).

Mason'ın bu görüşleri günümüzde A.B.D' nin müzik eğitimi yaşamında en önemli örgüt durumunda bulunan Music Education National Conference'ın (MENC) temel ilkelerini biçimlendirmiştir. MENC' e göre okullardaki müzik eğitiminin temel amaçları şarkı söyleme, müziğe bedensel hareketlerle eşlik etme, dinleme, yaratma, çalgı çalma ve seslere görsel ve sözel tepkilerde bulunabilme becerilerinin gelişimi olmalıdır (Abeles ve arkadaşları, 1995: 294).

Gerek Orta Avrupa kökenli bedensel hareket içerikli müzik öğretim yöntemleri (Dalcroze, Orff, Kodaly) gerekse de İngiltere, ABD ve Avustralya müzik eğitim ilkeleri incelendiğinde, okul müzik eğitiminde ağırlığın müziksel pratiklere verildiğini, müzik kuramsal hedeflerin profesyonel yaşamla ilişkilendirildiğini, müziksel becerilere kuramdan daha fazla önem verildiğini görmekteyiz. Ülkemiz ilköğretim kurumları müzik dersi için belirlenen genel amaçlar incelendiğinde ise, amaçların ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde olduğu, müziksel pratikler açısından yeterli olmadığı görülecektir. 44 maddeden oluşan bu listenin ilk on maddesi şöyledir:

1. Temel müzik bilgilerine sahip olabilme.
2. Sesleri temel özellikleriyle tanıyabilme.
3. Sesler arasındaki temel ilişkileri kavrayabilme.
4. Müziği oluşturan temel öğeleri kavrayabilme.
5. Müzik yapma ve dinleme araçlarını tanıyabilme.
6. Müzik topluluklarını tanıyabilme.
7. Geleneksel ve çağdaş, yöresel, ulusal ve evrensel müzikleri tanıyabilme.
8. Müziğin kaynağını, oluşum ve gelişimini kavrayabilme.
9. Müziğin insan yaşamındaki yerini ve önemini kavrayabilme.
10. Düzeyine uygun müzikleri çözümleyebilme (MEB, 1994).

Bu amaçlar incelendiğinde daha ilk maddelerle birlikte, bilginin müzik eğitimimizde ne kadar ağırlıklı bir yer tuttuğu görülebilecektir. Daha çok öğretmenin anlatmasına ya da kitaptan okunarak edinilebilecek türden gözüken bu amaçların eylemsileri de bu amaçların müziksel pratikten fazla müziksel

bilgiye yönelik olduğu hakkında fikir vermektedir. Şarkı söyleme, çalgı çalma ve müziksel okuma gibi müziksel pratiklerle ilgili amaçlar listede ilerleyen maddelerde yer bulabilmişlerdir. Bunun yanı sıra, müziğe bedensel hareketlerle eşlik edebilme, ritim çalgılarını kullanabilme, doğaçlama yapabilme, dinleme, dinlediği müziği değerlendirebilme, müziği tartışabilme gibi amaçlar ülkemiz ilköğretim müzik dersi amaçları arasında yer almamaktadır. Önceliğin bilgi ve kurama verildiği, müziksel pratiklerin ikinci planda olduğu müzik dersi anlayışı ülkemizde hâlen geçerlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik insanla her şeyden önce zihinsel değil, fiziksel ve duygusal bağlamda bir ilişki kurmaktadır. Müziksel algı ve eylem sürecinde insan bedenin öncelikli olarak oynadığı rol, insanın bilişsel gelişiminde dilden önce var olduğu iddia edilen ritim ve ritmik taklit yetenekleriyle kendini gösterir. Müziğin-belki de hayatın-temel döngüsü olan ritim, yaratılışımızın özünde de kendini göstermiştir. İnsanın ve müziğin var oluş noktasında gördüğümüz ritmin, müzik eğitiminde soyut, belirsiz, kavramsal ve zihinsel bir öğe olarak ele alınması, müzik eğitiminin genel eğitim içinde zorunlu ve estetik bir eğitim aracı olarak görülmesini engellemektedir. Ülkemizde, ritimden, hareketten ve müzikten uzak uygulanmakta olduğunu gördüğümüz müzik eğitimi, müfredat açısından da yetersizdir. Batı sanat müziğinin birtakım kural ve kavramlarının bilgi düzeyinde ele alınması, müzik dersini kuramsal ve kavramsal bir yığına dönüştürmüştür. Köklerinde teksesli müziğimizin zengin ritim ve hareket dünyasını barından çocuklarımızın, müzik derslerinde birtakım bilgileri ezberlemek zorunda olmaları ve hareket yeteneklerinin sıraların içinde hapsedilmesi, onların müzik aracılığıyla gelişmesini hedeflediğimiz duyuşsal, fiziksel ve sosyal becerilerinin önünde büyük bir engeldir. İlköğretim sistemimizde müzik dersi müzik bilgisi vermektedir. Oysa ki, müzik dersi, temel müzik kuramları dersi değildir. İlköğretimde okuyan bir öğrencinin müziğin matematiksel ilişkilerini bilmesi gerçekten gerekli midir? Yoksa çok iyi düzeyde nota ve müzik bilgisine sahip, ancak ritmik hareket ve işitme becerileri gelişmemiş, tek başına ya da toplu olarak şarkı söyleme ya da çalgı çalma becerisine sahip olamamış, kendini müzikle ifade etmekten yoksun insanlar mı yaratılmak isteniyor? Kusursuz sol anahtarı çizebilen bir toplum mu hedefleniyor? Ülkemizde müzik dersinde müzik yapmak sınırlanmıştır. Ayrıca, müzik dersinin estetik eğitimin bir boyutu olduğu da göz ardı edilmiştir. Müzik dersi, çocuğun sosyal bir varlık olarak aynı zamanda öz değerleriyle birlikte çevresiyle kuracağı ilişkileri estetik çerçevede düzenlemesi gereken derstir. Ancak, çevremizde gördüğümüz ve bildiğimiz kadarıyla, bugünkü hâliyle müzik dersi, insan ve müzik arasındaki temel algı biçimlerine dayanmamaktadır ve estetik coşkudan uzaktır. Çocuklarımız müzik dersinde başarmanın, keşfetmenin ve güzelin tadını tatmamaktadırlar. Dolayısıyla da, müzik dersi

ilköğretim düzeyinde etkililiğini kaybetmiş, işlevsiz, kaldırılması ilk olarak akla gelen, saygınlığı olmayan bir ders hâline gelmiştir.

Tüm bunlar ışığında ülkemiz müzik eğitimi felsefesine ve uygulamasına yönelik getirilebilecek öneriler şunlardır:

- Ülkemizdeki müzik dersi programlarının -özellikle ilköğretim düzeyinde- insan ve müzik arasındaki temel algı biçimlerine dayanan, yaşayan, deneyimleten, zevk veren ve yaratıcılığı destekleyen bir biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

- Okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde verilen müzik eğitimi, insan ve müzik arasındaki temel ilişkiye dönmelidir. Bu ilişki müzik, ritim ve hareket üçlemesi içerisinde anlamını bulur.

- Bunun için öncelikle günümüz müzik eğitimcilerinin bir araya gelerek sadece bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı, çocukların, toplumun ve çağın gereksinimlerine uygun bir müzik eğitimi felsefesi ve sistemi üzerinde geniş bir katılım desteğiyle çalışması gerekmektedir.

- Müzik öğretmeni yetiştirmede son yıllarda müzik öğretim yöntemleri açısından gördüğümüz olumlu gelişmeler geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu konuda müzik öğretmeni yetiştiren tüm birimlerde ortak programlar düzenlenmeli ve bir birlik yaratılmalıdır.

- Özellikle ilköğretim düzeyindeki müzik dersi amaç ve müfredatı yeniden ele alınmalıdır. Aksi hâlde, öğretmen yetiştirme alanında atılan adımlar yetersiz kalmaya mahkum olacaktır.

- Müzik derslerinin sınıflarda yapılması bedensel hareket içerikli yöntemlerin kullanılmasını güçleştirmektedir. Okullarda beden derslerinin, tiyatro çalışmalarının, ya da halk dansları çalışmalarının yapıldığı alanlar müzik dersleri için uygun mekanlar olabilir.

- Müzik-ritim-bedensel hareket temelli bir müzik eğitimi müfredatı okul öncesinde başlamalı ve ilköğretim müzik öğretimi müfredatının hazırlayıcısı olmalıdır.

- İlköğretim müzik öğretimi müfredatı da okul öncesi müzik eğitiminin devamı niteliğinde düzenlenmelidir.

- Zengin ritim dünyasına sahip halk müziklerimiz ve özellikle halk dansları çalışmaları müzik dersinden ayrı düşünülmemelidir. Okullarda yapılan halk dansları etkinlikleri müzik dersinin bir uygulama alanı olarak görülebilir.

- Müzik eğitimi alanında özellikle öğretim yöntemleriyle ilgili kuramsal birikim arttırılmalıdır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yapılan yüksek lisans ve özellikle de doktora tezleri, üretilen kuramsal birikimi deneme modelleri ile sınamalıdır. Böylece elde edilen bulgular, ülkemizde koşullarında

elde edilen bulgular oldukları için ülke gerçekleriyle uyumlu, gerçekçi ve uygulanabilir yöntemlerin doğmasına yol açabilir.

- Müzik eğitimi alanında disiplinlerarası çalışmalar yapılmalıdır. Günümüzün sonsuz bilgi dünyasında artık hiçbir bilim dalı sorunlara diğer bilim dallarını dışlayarak bakmamaktadır. Bu gerçek müzik eğitimi için de geçerlidir.

- Bilgileri dikte ettiren, müziğin soyut kavramlarını anlatan, yetenekli ve yeteneksiz öğrenci ayrımına giden, otoriter müzik öğretmeni modeli yerine, merak uyandıran, kışkırtan, gizli lider karakterinde, iletişim yeteneği gelişmiş, aktif, araştıran ve her an kendini yenileyebilen, alanındaki gelişmeleri takip eden, dünya ile iletişimi kopmamış, teknolojiye hakim ve yaratıcı bir müzik öğretmeni modeli örnek alınmalıdır.

- Etkili bir müzik dersi ve müzik öğretmeni, yetenekli öğrencilerin keşfinde ilk basamak olmalıdır. Öğrencilerin müzik yetenekleri, müzik bilgisine ne kadar sahip oldukları ile değil, müziksel becerilerinin düzeyi ile değerlendirilmelidir.

- Herhangi bir eşlik çalgısını, –piyano, org ya da gitar gibi– ustaca kullanabilen, doğaçlama çalabilme yeteneği gelişmiş bir müzik öğretmeni modeli hedeflenmelidir. Bunun için, müzik öğretmeni yetiştirme sürecindeki çalgı eğitimi tartışmaya açılmalıdır.

- Sınıfta masa başında oturan, otoritenin simgesi haline gelmiş, hareketsiz müzik öğretmeni görüntüsünden vazgeçilmelidir. Öğretmen, öğrettiği şarkılara ya da çaldırdığı parçalara öncelikle kendisi bedensel hareketlerle eşlik etmelidir. Öğretmenin bu tutumu zaten harekete ve dansa yatkın olan çocuklar için cesaretlendirici bir etken olabilir.

- Müzik eğitiminin çocukların her yönden gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmalı, bu alanda ülke çapında deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Yurt dışında yapılan çalışmaları referans almak yerine, benzer çalışmaları ülkemiz koşullarında uygulamak müzik eğitimimiz ile ilgili gerçekçi bulguları elde etmemizi sağlayacaktır.

- Bu kazanım aynı zamanda ülkemiz müzik eğitiminin etkiliği alanında da bir kontrol mekanizması görevini de görecektir.

- Bu bilimsel çalışmalar müzik eğitiminin gerekliğinin tekrar tekrar anlatılmasına gerek bırakmayacak ulusal bir birikim yaratacaktır.

KAYNAKÇA

Abeles, H. F. (1975) "Student Perceptions of Characteristics of Effective Applied Music Instructors", **Journal of Research in Music Education**, No.: 23, Reston: The National Association for Music Education [147-154].

Aksnes, H.–Godoy, R. I.–Kvifte, T.–Ruud, E. (2004) **The Musical Gestures Project,** http://cost287.free.fr/Project.pdf. (05.05. 2005).

Bamberger, J.–Disessa, A. (2003). Music As Embodied Mathematics: A Study of A Mutually Informing Affinity. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, Kluwer Academic Publishers, Sayı: 8.

Barbacci, S. (2002). Labanotation: "A Universal Movement Notation Language", http://jcom.sissa.it/article/art010101.pdf. (05.05.2005).

Black, J. S.–Moore, S. F. (1997). **The Rhythm Inside**, Rudra Press.

Cano, R. L. (2003). Setting The Body in Music. Music and Gesture Uluslararası Konferansı http://www.geocities.com/lopezcano/articulos/Sbm.pdf. (05.05.2005).

Choksy, L.–Abramson R. M –Gillespie, A. (1986). **Teaching Music in the Twentieth Century**, Simon & Schuster, Inc.

Donald, M. (1997). Precis of Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, Sayı:16 No.: 4 http://www.bbsonline.org/documents (05.05.2005).

Drake, C.–Jones, M. R.–Baruch, C. (2000). The Development of Rhythmic Attending In Auditory Sequences: Attunement, Referent Period, Focal Attending. **Cognition**. Sayı: 77 http://www.elsevier.com/locate/cognit (05.05.2005).

Eitan, Z.–Granot, R. Y. (2004). Musical Parameters and Images of Motion. Disiplinler Arası Müzikoloji Konferansı, http://www.gewi.uni-graz.at/~cim04 (05.05.2005).

Elliot, D. J. (1995) **Music Matters.** A New Philosopy of Music Education. Oxford Üniversitesi Yayınları, http://www.umi.dissertations/gateaway (05.05.2005).

Juntunen M. L.–H. Westerlund (2001). Digging Dalcroze, or, Dissolving The Mind-Body Dualism: Philosophical and Practical Remarks On The Musical Body In Action. **Music Education Research**, Vol.3, No.: 2.

Juntunen, M. L.–Hyvönen, L. (2004). Embodiment in Musical Knowing: How Body Movement Facilitates Learning Within Dalcroze Eurhythmics. **British Journal of Music Education**, Sayı: 21, No.: 2 http://www.journals.cambridge.org/bin/bladerunner (05.05.2005).

Large, E. W.–Kolen, J. F. (2000). Resonance and the Perception of Musical Meter. **Connection Science**, Sayı: 6, No: 1.

MEB. (1994). **İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı**, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Plummeridge, C. (2001) **Issues in Music Teaching**. Florence, KY, ABD, Routledge.
http://www.site.ebrary.com/lib/deulibrary/Doc?id=2002806&page=93
(05.05.2005).

Todd, N. P.–Lee, C. S.–O'Boyle D. J. (2002) "A Sensorimotor Theory of Temporal Tracking And Beat Induction". **Psychological Research**. Sayı: 66.

Tözün: http://historicalsense.com/Archive/Fener50.htm

Williams, J. F. (1995). "A Philosophical Inquiry into the Educational Theories of Jaques-Dalcroze and Kodaly" Doktora Tezi. Oklahama State Üniversitesi.