

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

TRAKYA'DAKİ ÇİNGENE MÜZİSYENLER VE YAŞANTIDA GERÇEKLEŞEN  
MÜZİKAL ÖĞRENME

DOKTORA TEZİ

**Ulaş ÖZER**

**Danışman: Prof. Yılmaz ŞENDURUR**

**Ankara**  
**Haziran, 2012**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ulaş ÖZER'in "Trakya'daki Çingene Müzisyenler ve Yaşantıda Gerçekleşen Müzikal Öğrenme" başlıklı tezi 05 Ekim 2012 tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

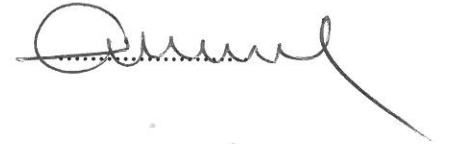
**Adı Soyadı**

**İmza**

Başkan: Prof. Nezihe ŞENTÜRK



Danışman: Prof. Yılmaz ŞENDURUR



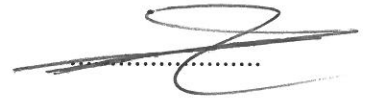
Üye: Prof. Gül ÇİMEN



Üye: Doç. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ



Üye: Doç. Dr. Sabri ÇELİK



## ÖN SÖZ

Sadece bireysel bir çalışmanın ürünü olmayan bu araştırma, sayısını bilemediğim kadar insanın ortak emeğinin bir ürünü olarak sayısız etkileşim, tartışma ve fikir paylaşımının sonucunda nesneleşti. Yani çocukken dedemin, bana yemek yedirmek için “yemezsen Çingene çocukları güreşte seni yener” demesiyle yaşamıma giren, *yolun diğer tarafındaki* Çingenelerin de emeği var bu araştırmada. Bu anlamda toplumsal bir üretim olan bu çalışma, bu yönlü bir bilincin ürünüdür. *Paylaşımlarıyla*, bu bilincin bende oluşmasını sağlayan aileme teşekkürler.

*Zanaatkarın* ne demek olduğunu kendisinden görerek öğrendiğim, on üç yıldır benimle bir zanaatçı titizliğiyle çalışan, beni geliştiren, bana emek veren sevgili hocam Prof. Yılmaz Şendurur’a ; *Tez İzleme Komitesi*’nde bulunan diğer hocalarım sayın Prof. Gül Çimen ve Yrd. Doç. Dr. Sabri Çelik’e teşekkürler.

Açtığı kapılarla yaşantımda yeni farkındalıklar yaratan, birikim ve paylaşımlarıyla bu çalışmaya büyük bir emek veren sevgili arkadaşım/ hocam Yrd. Doç. Dr. Selda Polat’a teşekkürler.

Yardım isteklerime koşarak yanıt veren ve bu çalışmaya güzel Türkçesiyle katkıda bulunan arkadaşım/ hocam sayın Mirati Madak’a teşekkürler.

Görüşmeler sırasında beni katılımcılarla buluşturan sayın Metin Çetin’e, görüşmeye katılan tüm katılımcılara ve tüm geliştirici/ dönüştürücü olanaklarıyla çalışmada nesneleşen Çingene mahallelerine teşekkürler.

Çeviri konusunda bana yardım eli uzatan, desteğini ve paylaşımını hep hissettiğim sevgili Özlem’e teşekkürler.

Marx ve Engels haklı! Bilincimizi *gerçekten* maddi koşullarımız belirliyor. O eski karavanın etrafında oluşturduğumuz *kamusal alan*, etkin bir öğrenme ortamı oldu benim için. Beni bu etkileşime katan, toplumsallığın bu gücünü kendi yaşantımda görmemi/ farketmemi sağlayan Selo ve Ayhan’a teşekkürler.

## ÖZET

### TRAKYA'DAKİ ÇİNGENE MÜZİSYENLER VE YAŞANTIDA GERÇEKLEŞEN MÜZİKAL ÖĞRENME

ÖZER, Ulaş

Doktora, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Yılmaz ŞENDURUR

Haziran-2012, 141 sayfa

Trakya'daki yaşayan Çingeneler de Dünya'daki diğer Çingeneler gibi müzikal yetenekleri ile dikkat çeker. Bir aile geleneği olarak müzisyenlik, tıpkı yoksul oluşları gibi Çingenelerin tarihsel özelliklerinden biridir. Tüm olumsuz koşullarına karşın Çingene mahallelerindeki sokaklar, “seçkin” müzik okullarına adeta meydan okuyan toplumsal bir öğrenmenin merkezini oluştururlar. Burada, tıpkı bu sokaklar gibi müzikal bilgi ve yetenek de toplumsaldır. İşte bu nedenledir ki Çingeneler denince müzik; müzik denince de Çingeneler akla gelir. Çingenelerin yaşantısında gerçekleşen müzikal öğrenme üzerine odaklanan bu çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş olup çalışmanın verileri, Trakya genelindeki (Keşan, Edirne, Tekirdağ, Hayrabolu, Kırklareli, Lüleburgaz) toplam 36 katılımcının oluşturduğu bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna yedi yaşından büyük Çingene müzisyenler seçilmiş ve katılımcıların 16'sına usta, 12'sine çırak, 8'ine de aile için hazırlanan sorular yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen veriler metne dönüştürülmüş; betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve ilgili literatürle desteklenmiştir.

Nitel bir yaklaşımı esas alan bu araştırma, dört alt problem çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çalışmada, Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin öğeleri üzerinde durulmuştur. Bunlar, buradaki müzikal yaşantı ve öğrenmenin ilk bakışta dikkat çeken tipik özellikleridir. Bu anlamda ilk olarak Çingenelerin yaşantısındaki müzikal öğrenmede etkin bir rol oynayan sokak ve mahalle gibi kamusal alanlar dikkat çekmektedir. Burada yaşayan Çingeneler için müzik, öncelikle bir geçim aracıdır. Bu nedenle bir meslek kolu olarak müzisyenlik,

burada bir zanaat olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik zanaatı ise konuyu usta- çırak ilişkisi kapsamında incelemeyi gerektirir ve bu ilişki iş içinde gerçekleşen öğrenmeye vurgu yapar.

Araştırmada ikinci olarak Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreci ve bu süreçteki etkenler üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda müzikal öğrenme süreci, “yönelim”, “birikim” ve “üretim” olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmıştır. Daha sonra müzikal öğrenme sürecine etki eden ortam ve yöntem üzerinde durulmuş; ardından müzik yazısı ve okulun öğrenme sürecindeki yeri, bulguların ışığında tartışılmıştır.

Çalışmanın bir diğer odağını çalgı seçim süreci oluşturmaktadır. Burada çalgı seçimine etki eden faktörler üzerinde durulmuş; Trakya'daki Çingene müzisyenlerin çalgı seçimlerine nelerin etki ettiği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla toplumsal talep, ekonomik koşullar, teknolojik gelişmeler ve çocuktaki fiziksel özellikle ilişkilendirilen çalgı seçim süreci, bulgular kapsamında tartışılmıştır.

Araştırmanın son odak noktası ise müzikal öğrenme ve cinsiyet arasındaki ilişkidir. Çingenelerin yaşantısında kadınının konumu, kadının toplum içindeki genel konumundan farklı değildir. Geçmişte müzikle daha çok içli dışlı olan kadının müzikle olan ilişkisi, günümüzde daha edilgen bir karakterdedir. Toplumsal baskıyı yönlendiren muhafazakarlık, kadın üzerine olan baskısını artırmış; böylece kadın, geçmişte etkin olarak katıldığı müzikal yaşamdan koparılmıştır.

İşte yukarıda kısaca söz ettiğimiz konu başlıkları çerçevesinde gerçekleştirilen bu araştırmada, Çingenelerin yaşantısında müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt aranmıştır.

## ABSTRACT

### GYPSY MUSICIANS IN THRACE AND MUSICAL LEARNING THROUGH EXPERIENCE

OZER, Ulas

Ph.D., Department of Music Education

Thesis Advisor: Prof. Yilmaz SENDURUR

June- 2012, 141 pages

Like other Gypsies all over the world, Thracian Gypsies also stand out with their musical talents. Historically, just like their poverty, musicianship is a family tradition. In spite of all negative conditions, streets of Gypsy neighborhoods challenge "elite" music schools through forming a social education center. Here, musical knowledge and talent are also social just in the same way as these streets. That's why Gypsy means music, music means Gypsy. In this research focusing on musical learning practiced in the lives of Gypsies, qualitative research methods were adopted and data of this research were gathered from a study group composed of 36 participants from throughout Thrace (Kesan, Edirne, Tekirdag, Hayrabolu, Kırklareli, Lüleburgaz). Gypsy musicians older than seven years old were selected for the study group. Questions were prepared for 16 masters, 12 apprentices and 8 families. Data obtained by semi-structured interview methods were converted into text, were resolved by descriptive analysis and supported by related literature.

This research based on qualitative approach was carried out in the frame of four sub-problems. At first, elements of musical learning in the lives of Thracian Gypsies were focused in the study. These are typical prominent features of musical life and learning of Gypsies. In this sense, firstly, public domains like streets and neighborhoods having effective role in musical learning of Gypsies draw attention. For Gypsies living here, music is first of all a way of earning their lives. So, musicianship as a profession is observed as a craft here. Music craft requires the analysis of the subject in the scope of master- apprentice relation and this relation highlights learning within the work.

Secondly, in the study, musical learning process in the lives of Gypsy musicians and factors in this process were emphasized. In this context, musical learning process was evaluated under three sub-heading: "orientation", "accumulation" and "production". Then, environment and method affecting musical learning process was stressed; music writing and the place of school in learning process were argued in the light of findings.

The other focus of the study is the instrument selection process. Here, factors affecting instrument selection were handled; a response to the question of what is affecting instrument selection of Thracian Gypsies was researched. For this purpose, instrument selection process related to social request, economic conditions, technological advancements and physical features of a child were argued in the scope of the findings.

The last focus of the study is the relation between musical learning and gender. The position of women in the lives of Gypsies is not so different from general position of women in society. The relation between music and women, which was closer in the past, has a passive character today. Conservatism directing social pressure increased its pressure on women, thus women were torn apart from the musical life that they used to effectively participate.

So, the study conducted within the frames mentioned above, researches how musical learning takes place in the lives of Gypsies.

## İÇİNDEKİLER

|                               |            |
|-------------------------------|------------|
| <b>ÖN SÖZ.....</b>            | <b>ii</b>  |
| <b>ÖZET .....</b>             | <b>iii</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b>         | <b>v</b>   |
| <b>İÇİNDEKİLER .....</b>      | <b>vii</b> |
| <b>TABLolar LİSTESİ.....</b>  | <b>x</b>   |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ.....</b>  | <b>x</b>   |
| <b>1) BÖLÜM I.....</b>        | <b>1</b>   |
| <b>GİRİŞ .....</b>            | <b>1</b>   |
| 1.1. Problem Durumu .....     | 3          |
| 1.1.1. Problem Çümlesi .....  | 6          |
| 1.1.2. Alt Problemler .....   | 6          |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ..... | 7          |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ..... | 8          |
| 1.4. Varsayımlar .....        | 9          |
| 1.5. Sınırlılıklar.....       | 9          |
| 1.6. Tanımlar .....           | 9          |
| <b>2) BÖLÜM II.....</b>       | <b>11</b>  |
| <b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b> | <b>11</b>  |
| 2.1. Çingene Kimliği .....    | 11         |



|                                                                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.1. Çingene Sözcüğü .....                                                                                                | 11        |
| 2.1.2. Etnik Bir Topluluk Olarak Çingeneler .....                                                                           | 13        |
| 2.1.3. Çingene Kimliğinden Kaçış/ Roman- Çingene ayrımı .....                                                               | 18        |
| 2.2. Tarihte Çingeneler .....                                                                                               | 20        |
| 2.2.1. Çingene Göçlerinin Başlangıcı .....                                                                                  | 22        |
| 2.2.2. Bizans ve Osmanlı İmparatorluğu'nda Çingeneler .....                                                                 | 25        |
| 2.2.3. Yirminci Yüzyıldan Günümüze Çingeneler .....                                                                         | 29        |
| 2.3. Toplumsal Öğrenme/ Toplumsal Yetenek .....                                                                             | 32        |
| <b>3) BÖLÜM III.....</b>                                                                                                    | <b>38</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                                                                          | <b>38</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                                                                                 | 38        |
| 3.2. Çalışma Grubu.....                                                                                                     | 40        |
| 3.3. Verilerin Toplanması.....                                                                                              | 41        |
| 3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....                                                                           | 42        |
| 3.3.2. Görüşme Formunun Uygulanması.....                                                                                    | 42        |
| 3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....                                                                            | 43        |
| <b>4) BÖLÜM IV .....</b>                                                                                                    | <b>44</b> |
| <b>BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>                                                                                           | <b>44</b> |
| 4.1. Trakya'da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Öğelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 44        |
| 4.1.1. Kamusal Alan ve Sokağın Dönüştüren Gücü .....                                                                        | 45        |
| 4.1.2. Bir Zanaat Olarak Müzisyenlik .....                                                                                  | 48        |

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.3. Ustalık- Çıraklık .....                                                                                                                  | 54  |
| 4.1.4. İş İçinde Öğrenme.....                                                                                                                   | 57  |
| 4.2. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenme Süreci ve Bu Süreçteki Etkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 61  |
| 4.2.1. Müzikal Öğrenme Süreci.....                                                                                                              | 61  |
| 4.2.1.1.Yönelim.....                                                                                                                            | 61  |
| a) Öykünme.....                                                                                                                                 | 62  |
| b) Kültürel ve geleneksel nedenler.....                                                                                                         | 64  |
| c) Toplumsal nedenler.....                                                                                                                      | 69  |
| d) Ekonomik nedenler .....                                                                                                                      | 71  |
| 4.2.1.2. Birikim. ....                                                                                                                          | 73  |
| 4.2.1.3. Üretim. ....                                                                                                                           | 79  |
| 4.2.2. Müzikal Öğrenme Ortamı.....                                                                                                              | 88  |
| 4.2.3. Taklit Temelli Müzikal Öğrenme .....                                                                                                     | 92  |
| 4.2.4. Müzikal Öğrenmede Müzik Yazısı ve Okul.....                                                                                              | 95  |
| 4.3. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Çalgı Seçim Süreçlerinde Belirleyici Olan Etkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....             | 102 |
| 4.3.1. Toplumsal Talep ve Çalgı Seçimi.....                                                                                                     | 102 |
| 4.3.2. Ekonomik Koşullar ve Çalgı Seçimi .....                                                                                                  | 104 |
| 4.3.3. Teknoloji ve Çalgı Seçimi .....                                                                                                          | 105 |
| 4.3.4. Fiziksel Özellikler ve Çalgı Seçimi .....                                                                                                | 107 |
| 4.4. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Cinsiyetle Olan Bağlantısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....  | 109 |

|                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5) BÖLÜM V .....</b>                                                                                                              | <b>115</b> |
| <b>SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>                                                                                                        | <b>115</b> |
| 5.1. Sonuç .....                                                                                                                     | 115        |
| 5.1.1. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Öğelerine İlişkin Sonuçlar .....                    | 115        |
| 5.1.2. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenme Süreci ve Bu Süreçteki Etkenlere İlişkin Sonuçlar..... | 117        |
| 5.1.3. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Çalgı Seçimi Süreçlerinde Belirleyici Olan Etkenlere İlişkin Sonuçlar .....           | 122        |
| 5.1.4. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Cinsiyetle Olan İlişkisine İlişkin Sonuçlar .....   | 123        |
| 5.2. Öneriler.....                                                                                                                   | 124        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                                                                                | <b>126</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                                                    | <b>134</b> |

## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo: 1 Farklı Dillerdeki Bazı Sözcükler ve Bunların Değişik Romani Lehçelerindeki Yazılışları..... | 222 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil: 1 Çingenelerin Ganj'dan Thames'e Uzanan "Büyük Yürüyüş"leri ..... | 255 |
| Şekil: 2 Zihnimizin Basit Bir Şeması.....                                | 355 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu yüzyılın en büyük eğitim düşünürlerinden biri olarak kabul edilen Paulo Reglus Neves Freire, ataerkil *machista* baskısı altındaki kadınları anlayabilmek için “Ben de kadını” ifadesini kullanır. Bir erkek olarak Freire, kadınların yaşadığı bu ataerkil baskıyı ve onların mücadelesini anlayabilmenin bir koşulu olarak öncelikle toplumsal cinsiyet baskısı bilgisini paylaşmak; bir başka deyişle “acıyı hissetmek” yoluna gitmiştir (Mayo, 2011: 25, 148).

Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşamındaki müzikal öğrenme sürecini de *dışarıdan biri* olarak anlamak, oldukça zor görünüyor. Günlük yaşantının kendiliğindenliği içinde gerçekleşen bu öğrenme sürecini doğru anlayabilmek, Çingene müzisyenlerin günlük yaşamlarının iyi bir şekilde kavranmasını ve konunun *içeriden bakan* –“acıyı hisseden”- bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirir. Bu durum, bazı bilim insanlarının bilimin objektif olması gerektiği görüşüyle çelişebilir. Oysa sosyal olgular ve araştırmacının bu olgular karşısındaki konumu yansız değildir. Araştırmacı, yeni bilimsel bilgiye eskisinin eleştirisiyle ulaştığından, bunlar karşısında tarafsız bir tutum içinde olması da beklenemez. Ayrıca incelediği dünyanın bir nesnesi olan bilim insanı, öteki nesnelerle ilişkiye girmekte; dolayısıyla araştırmacının kimliği, milliyeti, sınıfsal konumu, cinsiyeti, dünya görüşü, vb. bu ilişkiye zorunlu olarak yansımaktadır. Bu noktada, bilimin objektif ya da nötr olması gerektiği söyleminin kendisi muhafazakar (tutucu) ve yanlı bir söylemdir denilebilir (Öngen, 2008:35, 36).

Literatür tarandığında; Çingeneler konusundaki araştırma, tez, kitap ve makalelerin sayısında, son yirmi yıl içinde bir artış olduğu ve günümüze doğru gelindikçe bu çalışmaların sıklaştığı, net bir biçimde görülebilir. Çoğu sosyoloji alanında yapılmış olan bu çalışmalarda Çingeneler, genellikle topluma yabancılaşmış, – ya da toplum Çingenelere yabancılaşmış- bu nedenle ayrımcılık yaşayan, dışlanan

marjinal bir kimlik/ topluluk olarak ele alınmışlardır. Çingener ve müzik konusundaki kaynaklar incelendiğinde ise, karşımıza yine benzer bir tablo çıkar. Pek çok çalışmada müzik ve müzisyenlik, Çingenerlerin ‘marjinal’ yaşantılarının bir ürünü/ sonucu/ parçası olarak vurgulanmış, bu müzikal yeteneğin kökenine ilişkin sorulabilecek pek çok soru yanıtsız bırakılmıştır. Çingenerlerin yaşantısındaki tüm bu olguların kültürden, toplumsal ilişkilerden ve sınıfsal boyuttan yalıtılması, konuyu içinden çıkılmaz bir hale sokacağı gibi, bizi bilimsellikten uzak noktalara sürükleyebilecek riskleri de beraberinde getirmektedir.

Bu anlamda Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında kültür, toplumsal ilişki ve sınıfla sıkı bir ilişki içinde olan müzikal öğrenme, bu ilişkilerinden yalıtılarak incelendiğinde elde edilecek *bilimsel bilginin niteliği* ve araştırmacının buradaki konumu, Golding’in *Pincher Martin* adlı romanındaki Martin karakteri üzerinden örneklenebilir. “Önemli olan tek şey kendi kaba istekleridir. Sömürgeci atası Robinson Crusoe gibi mahsur kaldığı ufacık kayanın üstünde bile saltanat sürmeye çalışır: Kayanın farklı bölümlerine isim verir, kayanın üstündeki ufak parçaları zorla koparıp onları bir tür düzene sokar” (Akt. Eagleton, 2010: 26). Toplumsal bir durumun ilişki içinde olduğu çevreden yalıtılarak indirgemeci bir yaklaşımla ele alınması ve bunun *bilimsellik* adına yapılması, toplumsal olayların diyalektik ilişkilerini bozmak isteyen bir üst yapının toplum üzerindeki tahakkümü olarak değerlendirilebilir. Bu noktada konuya *içeriden bakan* bir yaklaşım, bir seçenekten çok bir zorunluluk olarak karşımıza çıkar.

Her şey birbirine bağlıdır. Örneğin “müzik, sadece müziktir; siyaset de sadece siyasettir. Ben hiçbir zaman siyaset yapmadım” diyen bir müzisyen, bu noktada yanılacaktır. Müzikle siyasetin birbirinden farklı eylemler oldukları doğrudur. Ancak onlar arasında bir ilişki olmadığını söylemek, değil! Müzisyenin satınalma gücü, müzikal üretimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. Eğer savaş, sanat için ayrılan bütçeleri ve ödenekleri kemirip yutarsa, konser salonları, müzik okulları ve sanata yönelik diğer harcamalar nasıl yapılabilecektir? Görülüyor ki ödenek olmaksızın müzik; barış siyaseti olmaksızın ödenek; dolayısıyla müzik/ sanat olmaz (Politzer, 2010: 59). O halde, toplumsal bir varlık olan insana dair herhangi bir sürecin toplumsallıktan, sınıfsal koşullardan ve etkileşim içinde olduğu diğer olgulardan yalıtılarak incelenmesi,

son tahlilde bu sürecin yanlış anlaşılmasına ve bu sürece ilişkin yanlış çıkarımlar yapılmasına neden olacaktır. Bu nedenle Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme konusu toplumsal, kültürel, sınıfsal, vb. koşullarla olan etkileşimleriyle beraber incelenmeye çalışılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Çingeneler, Avrupa'daki varlıklarına ilişkin en erken kayıtlarda çalgıcılar, şarkıcılar ya da dansçılar olarak anılırlar. Çingeneler için kültürel anlamlar da taşıyan müzik ve müzisyenlik, göç ettikleri topraklarda yaşayan halkın hoşgörüsünü kazanmalarında önemli bir rol oynamıştır (Fraser, 2005: 176). Çingene dendiğinde akla gelen ilk sözcüklerden biri olan müzik, Çingenelerin göçleri sırasında –hatta günümüzde- karşılaştıkları toplumlarla olan ilişkilerinde belirleyici bir unsur olmuş; maruz kaldıkları tüm ayrımcı ve dışlayıcı eylemlere karşın müzik ve müzisyenlik, Çingenelere az da olsa bir saygınlık kazandırmıştır. Örneğin XIX. yüzyılın başlarında tutulmuş bir günlükte, Çingenelere duyulan hayranlık şu sözlerle anlatılmaktadır:

12 Aralık 1790'da, Pressburg'daki sarayda, II. Leopold'ün taç giyme töreni sırasında yapılan şenliklerde bir Çingene kafilesiyle karşılaştığımı anımsıyorum. Çingeneler müziklerine eşlik eden danslarına göre çeşitlendiriyorlardı ezgilerini; benim gibi davetli pek çok Milanolu buna tanık oldu. Gözde müzik aletleri keman; ...kemanın hiç böylesine incelikle çalındığına tanık olmamıştım (Akt. Asséo, 2004: 132).

Çingenelerin kökenlerinin nereye uzandığıysa tartışmalı bir konudur. Bilim insanlarınca öne sürülen yaklaşımlardan biri, Sanskritçede “şarkı söyleyerek ve müzik yaparak geçinen aşağı kasttan adam” anlamına gelen *domba* sözcüğü ile halen Hindistanda yaşayan ve başlıca mesleklerinden biri müzisyenlik olan *Domlar* arasında ilişki olduğu varsayımına dayanır ve VI. yüzyıldan itibaren Domların müzisyen olduklarına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Fonseca, 2002: 115). Buradan da anlaşılıyor ki Çingeneler için müzisyenlik de, yoksulluk da tarihseldir.

Selçuklular dahil olmak üzere, Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet Türkiye'si çok kültürlü/ dinli/ dilli/ uluslu ve çok müzikli bir *mozaik* yapıyı oluşturur. Bu mozaik

yapıda, Çingene kültürü ve müziği önemli bir yer tutar. Ne var ki Osmanlı kayıtları, Çingenelerin müzikle olan ilişkilerinden XIX. yüzyıla kadar söz etmez. Çingenelerle ilgili konular, Türkiye’de son yıllarda ilgi görmeye başlasa da, Dünya ölçeğinde bir kıyaslama yapıldığında Türkçede yok denecek kadar az sayıda yazı, makale ya da kitap bulunması dikkat çekicidir (Marushiakova ve Popov, 2006: 7, 77). Müzik, Çingenelerin tarihsel bir özelliği olsa da bu alandaki bilimsel çalışmaların az oluşu ilginçtir. Bu bağlamda Çingeneler, son yıllarda medyada sıklıkla yer alsalar da, bu ilginin nedenleri pek çok farklı boyutuyla ele alınarak, çeşitli tartışmalara konu edilebilir. Çingeneler ve müzik ilişkisini ele alan sınırlı sayıdaki çalışma, genellikle müzikoloji alanında yapılmış çalışmalar olup, bu çalışmalarda daha çok Çingene müzisyenler ve buradaki müzikal yapılar üzerinde durulmuş; Çingenelerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreci ise, görmezden gelinmiş ya da önemsenmemiştir.

Oysa tarih boyu Çingenelerin her fırsatta kendini belli eden *müzikal üstünlükleri*, buradaki öğrenme süreçlerini irdelemeyi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkarır. Bu bağlamda, öncelikle Çingenelerin neden müziğe yöneldiklerini anlamak önem taşımaktadır. Müziğe yönelim konusunu ele alan bazı kaynaklar, çocuktaki bu yönelimin, onda *zaten var olan* müzikal yetenekten kaynaklandığını öne sürer (Ridley, 2010: 104). Diğer her şeyde olduğu gibi müziğe yönelim konusu da çevresinden yalıtılarak incelendiğinde, metafizik anlamlarla kuşatılmakta ve böylelikle bilimsellikten uzaklaşmaktadır. Bu nedenle çocuğun müziğe yönelimi, çevresel koşullarla çocuk arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ele alınmalıdır.

Suzuki ve Vygotsky’nin yapmış olduğu çalışmalar, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantılarındaki müzikal öğrenme süreçlerinin ortaya konulmasında birer *yol gösterici* olarak görülebilir. Bilindiği gibi Suzuki (2010), yetenek gelişiminde çevrenin büyük önem taşıdığını vurgulayarak, müzikal yeteneğin gelişmesini, çocuğun anadilini öğrenmesine benzetir (s. 1). Benzer bir şekilde Vygotsky de çocuğun anadilini öğrenmesinin, çevresiyle iletişim kurma gereksiniminden kaynaklandığını vurgulayarak, çocuk- çevre etkileşiminin altını çizer (Erdener, 2009: 90). Bu noktada Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşadıkları ev, mahalle ve sokakların nitelikleri ve buralarda kurulan ilişkiler, müzikal öğrenme süreçlerini anlamamız bakımından önem taşır. Trakya’daki Çingene müzisyenlerin içinde bulundukları kültürel, toplumsal ve

sınıfsal koşullar, onları saran müzikal çevrenin oluşmasında belirleyici bir rol oynadığından, buradaki müzikal öğrenme süreçlerini bu koşullarla ilişkilendirmek yerinde olacaktır.

Tarihsel süreçte Çingenerin müzikal yetenek ve üstünlüklerinin öne çıkması, yetenek kavramı üzerinde bir tartışmayı gerektirmiş; yetenek ve yetenek gelişimine ilişkin pek çok farklı yaklaşım, elde edilen verilerle ilişkilendirilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Yetenek, tıpkı *zeka* gibi aynı zamanda siyasal anlamlar taşıyan bir kavramdır. Yetenek kavramının indirgemeci bir yaklaşımla ve abartılı bir biçimde *genetik* ve *kalıtım* kavramlarıyla ilişkilendirilmesi, üzeri örtük bir *seçilmişlik* vurgusu yapar. Buna göre bazı insanlar zeki ve yetenekli *doğarken*, bazıları böyle bir *şansa* sahip değildir. Bu bakış açısı zeki ve yeteneklilere *doğal* bir yönetme ayrıcalığı sunarken, geride kalanların payına bir iş gücü olarak çarkı çevirmek düşer. Böylelikle üzeri kapalı bir biçimde vurgulanan toplumsal iş bölümü ve sınıflı toplum pratikleri toplumsal bir bilince dönüşmekte; bu durumun *doğallığının* içselleştirilmesi sonucunda zeka ve yeteneği oluşturan koşulların, yeterince *zeki* ve *yetenekli* olmayan *sıradan insanlarca* sorgulanması kendiliğinden -dolaylı bir biçimde- önlenmektedir. Müziğe karşı olan yetenekleri, toplumsal anlamda Çingenele hiçbir zaman yönetmek gibi bir *ayrıcalık* tanımamış olsa da Çingenerin, bu müzikal *üstünlükleriyle* sözünü ettiğimiz seçilmişliğin toplumsal kabulünde dolaylı yoldan rol oynadıkları söylenebilir.

Toplumsal ve sınıfsal koşulların etkisi, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin çalgı seçim süreçlerinde de kendini gösterir. Böylesi bir ortamda, Çingenerin çalgı seçim süreçleri de yaşantılarındaki toplumsal ilişkiler, kültürel ve sınıfsal koşullarla ilişkilendirilerek incelenmiştir.

Tarihsel süreçte Trakya'daki Çingene kadınların müzikle olan ilişkileri incelendiğinde, ortaya ilginç bir tablo çıkar. XX. yüzyılın başlarında Çingene kadınlar, müzikle daha yoğun olarak ilgilenirken (Kyuchukov, 2007: 77), bu durum günümüz için geçerli değildir. Bu da kadının, değişen toplumsal konumunun bir görüntüsü olarak değerlendirilebilir.

Genel hatlarıyla araştırmanın çerçevesi şu şekilde çizilebilir: araştırmada öncelikle, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantılarında gerçekleşen müzikal



öğrenmenin, ilk bakışta dikkat çeken öğelerine değinilmiştir. Bu öğeler, öğrenme süreçlerinin nitelikleri ve nasıl gerçekleştiklerini anlamamızda *temel* bir anlam ve araştırmanın sonraki aşamaları için bir giriş niteliği taşımaktadır. Daha sonra buradaki müzikal öğrenmeye ilişkin süreçlere, yöntem, ortam ve bu süreçlerin etkileşim halinde oldukları diğer olgu ve kavramlara detaylı olarak yer verilmiştir. Müzikal öğrenme süreçleri ve buradaki ilişkiler üzerinde yapılan kapsamlı bir tartışmanın ardından, çalgı seçim süreçleri ve bu süreçlere etki eden faktörler ele alınmış; son olarak da Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin, cinsiyetle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur.

### 1.1.1. Problem Cümlesi

Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme nasıl gerçekleşmektedir?

### 1.1.2. Alt Problemler

Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, probleme yönelik olarak öncelikle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmış; bu alt problemlerin çözümleriyle, genel probleme ilişkin bir sonuca gidilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda çalışmadaki problemin çözümü için şu dört alt problem oluşturulmuştur:

1. Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin öğeleri, nelerdir?
2. Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreci ve bu süreçteki etkenler, nelerdir?

3. Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin çalgı seçim süreçlerinde belirleyici olan etkenler, nelerdir?
4. Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısında, müzik ve cinsiyet arasında nasıl bir ilişki vardır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma; Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantılarındaki müzikal öğrenme sürecini ve bu sürecin etkileşim halinde olduğu koşulları, buradaki çevreyle ilişkilendirerek ortaya koymayı amaçlamaktadır. Müzikal öğrenme süreci, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantılarıyla bir bütün halindedir. Bu nedenle süreç, toplumsal sınıftan, gelenek ve görenekten, kültürel ve kimliksel özelliklerden, cinsiyetle olan ilişkisinden, bulundukları yöreden, kısaca yaşamın kendisinden ayrı düşünülemez. Bir başka deyişle tüm bunları incelemeksizin, doğru bir sonuca ulaşmak ya da buradaki müzikal öğrenme sürecine ilişkin herhangi bir çıkarımda bulunmak olanaksızdır. Bu nedenle Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantılarındaki müzikal öğrenme süreci, etkileşim halinde olduğu unsurlarla ele alınmıştır. Bu temel amaçla birlikte, araştırmada ulaşılmak istenen bazı alt amaçlar şunlardır:

- Trakya’daki Çingene müzisyenlerin, müziğe karşı olan bu yeteneklerini nasıl kazandıklarını ve geliştirdiklerini anlamak.
- Müzikal öğrenmenin ve müzikal yeteneğin çevresel, toplumsal ve sınıfsal koşullarla olan ilişkisini ortaya koymak.
- Günlük yaşantıdaki pratiklerle müzikal öğrenme arasında nasıl bir ilişki olduğunu görmek.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de Çingenelerle ilgili olarak yapılmış çalışmaların sayısında, özellikle son yirmi yıl içinde bir artış ve son yıllarda bir yoğunlaşma görülse de konuya ilişkin literatür oldukça sınırlıdır. Genellikle toplumbilim alanında yapılmış olan bu çalışmalarda Çingeneler ve müzik konusuna sıklıkla değinilmiştir. Çingenelerin müzikle olan ilişkilerini konu alan sınırlı sayıdaki araştırma ise, genellikle müzikoloji alanının kapsamındadır. Bu araştırma, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantılarındaki müzikal öğrenmeye odaklanan ilk çalışmalardan biridir.

Türkiye’de, müzik eğitimi alanında yapılmış araştırmaların en çok dikkat çeken özelliklerden biri de bu araştırmaların genellikle formal eğitimle sınırlı kalmasıdır. Yaşantının içinde gerçekleşen bir müzikal öğrenme sürecine odaklanan araştırma, bu alandaki ender çalışmalardan biri olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Kültürel bakımdan Türkiye’nin mozaik dokusu, müzikal anlamdaki farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Kültür ve gelenek bakımından tipik özellikler taşıyan öğrenme süreçleri, sözünü ettiğimiz kültürel dokunun korunması ve aktarımında büyük bir rol oynar. Tarih boyu Çingeneler, müzikleri ve müzikteki üstünlükleriyle birlikte anılmış bir halktır. Bu nedenle kimi zaman metafizik bir yaklaşımla ele alınan Çingenelerin müzikal yetenekleri, genellikle Çingenelerin *marjinal* bir topluluk oluşlarıyla ilişkilendirilmiş; ancak müzikal üstünlüklerini sağlayan müzikal yetenek ve bu yeteneğin nasıl ortaya çıktığı üzerinde yeterince durulmamıştır. Bu yönlü bir bakış açısı, son tahlilde Nazilere ilham kaynağı olan ırkçı söylemlerle benzerlikler taşımaktadır. Bu bağlamda müzikal yeteneği çevre, buradaki koşullar ve etkileşimlerle ilişkilendiren/ açıklayan bu çalışma, Çingenelerin müzikte üstün olma nedenlerinin anlaşılması bakımından önem taşımaktadır.

Türkiye’de, Çingenelerin kültürel ve geleneksel özellikleri üzerine odaklanmış olan pek çok çalışma kimlik ekseninde yürütülmüş ve Çingenelerin maruz kaldıkları ayrımcılık, dışlanma ve yoksulluk, kimlikleriyle birlikte marjinalleştirilmiştir. Oysa tüm bunların nedenlerini anlayarak bunlara çözüm aramak, sınıfsal bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu nedenle çalışma, konuyu sınıfsal bir yaklaşımla ele alması bakımından da önem taşımaktadır.

#### 1.4. Varsayımlar

1. Veri toplamak için seçilen yöntem ve teknikler, problemin çözümüne yönelik bilgilere ulaşmayı sağlayacak niteliktedir.
2. Problemin çözümüne yönelik oluşturulan çalışma grubu, amaca uygundur.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenler, buradaki yaşam koşulları ve bu yaşantıdaki uygulamalarla sınırlıdır.
2. Araştırma, Edirne, Keşan, Tekirdağ, Hayrabolu, Kırklareli ve Lüleburgaz’da yapılan görüşmelere katılan katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Çingene:** Tarihsel süreç içinde Hindistan’dan göç ederek tüm dünyaya yayıldıkları düşünülen; kendilerine özgü kültür ve yaşantıları olan; Asya, Kafkaslar, Ortadoğu, Avrupa, Kuzey Afrika ve Amerika’da yaşayan bir halkın genel adı (Duygulu, 2006: 12; Yağlıdere, 2011:19).

**Roman:** Genellikle Batı Anadolu’da kullanılan; *adam*, *insan* anlamına gelen ve Türkiye’deki pek çok Çingenenin kendi etnik aidiyetlerini belirtmek için *Çingene* adının yerine kullandıkları sözcük.

**Trakya:** Güneydoğu Avrupa’da yer alan; Güney Bulgaristan, Kuzeydoğu Yunanistan ve Türkiye’nin Avrupa’daki toptaklarını içeren bir bölge.

**Yeniden Üretim:** Herhangi bir durumun devamlılığını sağlayan koşulların, bu durumun devamını sağlamak amacıyla bilinçli ya da bilinçsiz olarak tekrar tekrar oluşturulması; üretim sürecinin tekrarlanması.

**Kamusal Alan:** Mekânsal anlamda fizîkî sınırları olmayan; toplumsallaşmanın yaşandığı ve herkesin kullanımına açık alanlardır.

**Etnisite:** Eski Yunancadaki etnos (halk) sözcüğünden türetilen, atalara ait ortak bir mirasla karakterize edilen bir topluluktan geldiğine inanılan kimseleri ifade eder (Kurubaş, 2008: 13).

**Etnik:** Etnisite ile ilgili.

**Formal Eğitim:** Amaçlı bir biçimde önceden hazırlanmış program dahilinde planlı olarak yürütülen ve öğretim yoluyla gerçekleştirilen eğitim türü.

**Marjinal:** Aykırı

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın dayanağı olan kavramsal temellere, **Çingene kimliği**, **tarihte Çingeneler** ve **toplumsal öğrenme/ toplumsal yetenek** başlıkları altında yer verilmiştir.

#### 2.1. Çingene Kimliği

Araştırmaya konu olan Çingeneler üzerinde bir tartışmaya başlamadan önce, ilk olarak *Çingene* derken *kimden* söz ettiğimizi açıklığa kavuşturmak gerekiyor. İşte *kimlik*, kim sorusuyla; bir başka deyişle “kimlerden(sin)” sorusuyla ilişkili bir *mensubiyet* işaretidir. Bu yönüyle *kimlik* kavramı bir aidiyeti vurgular (Kılıçbay, 2007: 161). Bu bağlamda Çingenelerin *kim* oldukları sorusu, **Çingene sözcüğü**, **etnik bir topluluk olarak Çingeneler** ve **Çingene kimliğinden kaçış/ Roman- Çingene ayrımı** başlıkları kapsamında ele alınmıştır.

##### 2.1.1. Çingene Sözcüğü

Büyük Türkçe Sözlükte genellikle argo konuşan, falcılık yapan, yaban otları satan, kimi kez de çalgıcılık yapan, seyrek görülen bir tip; Kötü kılıklı, esmer kadın tipi; Hindistan'dan çıktıkları söylenen, dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan bir topluluk, bu topluluktan olan kimse, Çingen, Kıptî (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) olarak tanımlanan Çingene sözcüğü, kimi sıfatlaşmış anlamlarına karşın öncelikle bir kimliği, toplumsal bir aidiyeti vurgular. Kimliksel/ toplumsal bir aidiyet bağlamında Çingene sözcüğü, “Hindistan’dan tüm dünyaya yayıldıkları varsayılan, kendilerine özgü tarzları, marjinal

meslekleri ve kültürleri olan göçebe bir topluluk” (Yağlıdere, 2011: 19); Asya, Kafkaslar, Ortadoğu, Avrupa, Kuzey Afrika ve Amerika’da yaşayan bir topluluğun Türkiye’deki genel adı (Duygulu, 2006: 12) olarak tanımlanabilir.

Çingene sözcüğünün İngilizce karşılığı olan *Gypsy* sözcüğü, XVI. ve XVII. yüzyıllarda, *Egipcian*, *Egyption*, *Gipcian*, *Gypcian* gibi farklı biçimlerde yazılan *Egyptian* sözcüğünden türemiş bir sözcüktür. *Mısırlı* anlamına gelen *Egyptian* sözcüğü, aslında çingenelerin kökenine dair yanlış varsayımlardan kaynaklanmaktadır (Hancock, 2007: xxi). Çingeneleri Mısırlılarla ilişkilendirme eğilimi Osmanlı kaynaklarında da görülür. Osmanlı kaynaklarında çingeneler için kullanılan *Kıptî* sözcüğü, Çingenelerin Mısır’da yaşayan bir kavim olan *Kopt*larla akraba oldukları varsayımına dayanır (Duygulu, 2006: 12).

Çingene’lerle ortak geçmişe sahip olabileceği düşünülen *Sigynnaeler*, Orta ve Doğu Avrupa’da yaşamış, Tuna nehrini keşfetmiş bir topluluk olarak anılırlar. Eski Yunan tarihçi Herodot’a ait kayıtlarda da yer alan *Sigynnae*’lerin, bugünkü Çingene’lerle akraba olabilecekleri fikrini destekleyecek kanıtlar bulunsa da bu kanıtlar, iki halkın akraba olduklarına dair kesin bir yargıya varmak için yeterli değildir (Mezarcioğlu, 2010: 16, 18). Yıldız (2007), *çıgañy* sözcüğünü, Çingene sözcüğünün eski Türkçedeki karşılığı olarak ele alır. Bu sözcük, Kül Tigin ve Bilge Kağan kitabelerinde yer alan “yok çıgañy budunuğ kop kubrattım. Çıgañy budunuğ bay kıldım” ifadelerinde geçmektedir. Yoksul/ fakir anlamına gelen bu sözcük, Macarcadaki *cigány* sözcüğüyle de benzerlik taşır (s. 61- 82). Çingene’lerle ilişkili olduğu düşünülen ve pek çok araştırmacı tarafından da kabul görmüş olan *Atsingani* sözcüğü ise ilk olarak Bizans’da 1100’lerde yazılmış olan, “*Life of St George of Athos*” adlı kitapta geçer. İmparator Konstantinos IX Monomakhos döneminde, Samaria’dan Konstantinopolis’e geldikleri anlatılan *Atsingani*’lerden, başıboş dolaşan, büyücülük ve bilicilik yapan bir topluluk olarak söz edilmektedir (Marushiakova ve Popov, 2006: 15).

*Gypsy*, *Sinti*, *Zigeuner*, *Zingari*, *Tsigane*, *Tigani*, *Gitane*, *Cingan*, Çingâne, *Manuş*, *Mırtıp*, *Poşa*, *Karaçi*, *Beyzade*, *Elekçi*, *Geynel*, *Cono*, *Gurbet*, *Abdal*, *Kıptî*, *Roman*, *Pırpır*, *Karaoğlan*, *Todi* ve *Mango* gibi sözcükler (Duygulu, 2006: 13), Dünya’da ve Türkiye’de Çingenelere verilmiş isimlerden yalnızca birkaçıdır. Kimi zaman sıfatlaşmış olumsuz anlamlarıyla da karşımıza çıkan bu sözcükler, aralarında bir

dayanışma bulunan kültürel ve tarihsel bağlarla birbirine bağlanmış/ kenetlenmiş bir topluluğu işaret eder. Bu nedenle Çingene sözcüğünü, topluluk kavramıyla ilişkilendirmek ve taşıdığı *toplumsal* anlamla ele almak yerinde olacaktır.

### 2.1.2. Etnik Bir Topluluk Olarak Çingeneler

İngilizcede topluluk sözcüğünün karşılığı *community* sözcüğüdür. Bu sözcük eski Fransızca yakinkök *communité*, Latince *communitatem* ve *communis* sözcüklerinden türemiş; soylulara karşıt olarak halk, ortak bir şeye sahip olma durumu, ortak kimlik ve nitelikler duygusu, bir bölgenin halkı, vb. anlamlar kazanarak günümüze kadar ulaşmıştır (Williams, 2011: 91). Tönnies, topluluğu toplumsal ve kültürel evrimin ilk aşaması olarak görür ve bu aşamayı toplum/ sivil toplum izler. Bu aşamalandırma içinde ilk bakışta aralarında bir öncelik- sonralık ilişkisi görülse de topluluklar, varlıklarını günümüze kadar sürdürebilmişlerdir. Toplum içinde, toplumsal birimler olarak bulunan topluluklar, üyeleri arasında kan bağına, yer bağına, tin bağına dayanan ilişkiler bulunan, işbirliği ve dayanışma görülen, ortak eğlence içinde yaşayan kişilerden oluşan, küçük çaplı, organik, uzun kuşaklar boyu süren kalıcı birlikteliklerdir. Toplum ise geniş kapsamlı, yapay insan birlikleri olup bireyin çıkarlarının öne çıkarıldığı, mülkiyete, alışveriş ilişkilerine, kişisel çıkarların rasyonel hesabına dayanan atomlaşmış kişilerin kalıcı olmayan biraradalığıdır (Şenel, 2008:10). Topluluklar ve toplumlar bir bütün olarak vardır (Şenel, 2009: 380). Bu anlamda toplumsal birimleri, yani toplulukları içeren toplumu, parçalardan oluşmuş bir bütün olarak değil, birbirleri ile ilişkili ve etkileşim içinde olan daha küçük bütünlerin bir birlikteliği olarak düşünmek yerinde olur.

Bir özdeşlik alanı olan kimlik, öyle olmayana yani öteki(leri)ne göre konumlandırılarak oluşturulur (Kılıçbay, 2007: 162). Bir başka deyişle kendisini, ötekini ortaya koyarak, ötekini inşa ederek tanımlar. Bu anlamda *Çingeneler* dediğimizde yapmış olduğumuz ötekileştirme, kendiliğinden *onlar* ve *biz* ayrımını da gündeme getirmektedir. Bu ayrımı *etnisite* sözcüğünün kökü olan *ethnie* sözcüğü ile ilintili olarak açıklayan Aydın (1998)'a göre *etnik* sözcüğü, daha çok ulus tanımlarının etkisiyle soy, kandaşlık ya da aynı dili konuşmakla ilgili bir atıf olarak görülmüştür.



Oysa *ethnie* kavramı, bu unsarları da içerebileceği gibi esas itibarıyla, bir grubun kendisini farklı olarak algılamasına bağlı olan kültürel kimliğe bitişik, ayrı bir *halk olma*, ayrı bir *kültürel varlık* olma bilinciyle; bu bilincin simetrik algısı olan *öteki(ler)* ile araya çizginin çekildiği noktada başlar (s. 54, 55). Biz ve onlar arasındaki çizgi, bazı kültür tanımlarında da dikkat çeker. Williams, kültürü *öteki* ile ilişkilendirerek kültürü *diğer insanlar* olarak tanımlarken Jameson, kültürün *bir öteki düşüncesi* olduğunu belirtir (Akt. Eagleton, 2011a: 37). Bu noktada *öteki*, kendine özgü, sıra dışı bir *halk*; bir *kültürel varlık* olan Çingeneler, *etnik bir topluluk* olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etnisite sözcüğünün türediği Yunancadaki *ethnos* sözcüğü, siyasal bir anlamdan çok bir tür beşeri birlik biçimini ifade eder. Ethnos sözcüğü, “halk” anlamında bir ulusa gönderme yapsa da, tarihteki kratos (devlet)- ethnos ayrılığına bağlı olarak devlet kavramından ayrılır (Aydın, 1998: 53). Bilgin (1999), bakış açısındaki ideolojiye göre farklı tanımlamaları yapılan etnisite kavramındaki belirsizlikler üzerinde durarak, *ethnie* sözcüğünü kültürel nitelikler bakımından ortak bir insan topluluğu olarak tanımlarken, *ethnie* kavramının *ırkla* olan ilişkisinin de altını çizer (s. 63). Etnisite kavramı, “belli bir grup insan ya da hayvanın ortak biyolojik ya da kültürel özellikler taşıması” olarak tanımlanabilir. Etnik topluluk ise daha geniş bir toplum içinde yer alan; gerçek ya da varsayılan ortak bir soya, ortak tarihsel geçmişe, ortak hatıralara ve kültürel olarak odaklandığı bir ya da daha fazla sembolik unsura sahip olan topluluktur (Akgül, 2009: 35). Etnik kategoriler evlilik, yerleşim düzenleri (çingene mahallesi, Yahudi gettosu); özel günler, kutlamalar, şenlikler (çingenelerin kakava şenlikleri); özel bir dil veya hakim dilin aksanlaştırılması; kılık kıyafet, dövme, takılar, sünnet ve ayırt edici fizyolojik özelliklerin vurgulanması yoluyla bir topluluk düzenini sağlayabilirler. Primordiyalist yaklaşım, etnisiteyi kan bağına dayandırarak zaman ve mekândan bağımsız devam edeceğini, değişmeyeceğini savunur. Oysa etnisite kaybolabilir, bir başkası içinde eriyebilir, iki veya daha fazla kategoriye bölünebilir ya da etnisiteyi oluşturan tüm algılar önemini kaybedebilir. Enstrümantalizm ve konstrüktivizm gibi yaklaşımlar ise etnisiteyi toplumun seçkinlerinin kendi çıkarları doğrultusunda (ekonomik, siyasi, vd.) yönlendirdiği, şartlara bağlı olarak yaratılan, değiştirilen ve bastırılan bir toplumsal kategori olarak görür (Aktürk, 2006: 25-27).

Tüm ideolojik aygıtların kullanılmasına karşın dünyanın pek çok yerinde ulusla tam bir özdeşlik sağlayamamış olan etnik varlığın siyasallaşması, ulus-devletleşme süreciyle birlikte başlar (Aydın, 1998: 54). Bu nedenle etnisite ve ulus-devlet arasındaki ilişkiden kısaca söz etmek yerinde olacaktır. Milli kimlik olgusu, Fransız devriminin, devletin meşruiyet temelini dinden millete dönüştürmesiyle ortaya çıkmıştır. Her ne kadar devrimden önce –özellikle XVIII. yüzyılda- inanç ve dine yönelik kuşkuculuk, siyasal otorite ve toplumsal yapının dinsel temellerini zayıflatmış olsa da, 1789’dan önce bu dönüşümden söz edilemez (Çitak, 2006:145,146) Milli kimlik; etnisite, din, mezhep, dil, sınıf ve ideoloji ekseninde milletleri ve bunun sonucu olarak da ulus-devletleri meydana getirmiştir. Ulus-devletleri bir arada tutan millet olgusu, modern ve “hayali bir cemaat” olarak da tanımlanabilir. Bu hayali cemaat, sadece etnisite ekseninde değil; din, mezhep, dil, sınıf, ve ideoloji gibi pek çok unsurun bağlayıcılığıyla da oluşturulabilir. Ulus-devletin inşası, devlet aygıtının kaynaklarıyla, bir etnik kategorinin sahip olduğu dilin yaygınlaştırılması; ulusal pazarı oluşturarak, kapitalist gelişmenin önünün açılması sürecidir. Böylelikle yaygınlaşan ve ulusallaşan dil üzerinden, belli bir etnik grup toplumsal düzenin merkezine oturur (Aktürk, 2006: 28).

Etnik kimlik, kimi zaman sermayenin kendisine karşı oluşan tepkiyi kontrol altına almak için oluşturduğu *stratejinin* bir parçası da olabilir. Etnisitelerin ya da bölgesel/ yerel kimliklerin özellikle 1980’den sonra sermaye tarafından daha çok vurgulanması, buna örnek olarak gösterilebilir. Özbudun (2010)’a göre kalkınma projelerinin uygulandığı bölgelerde, yerel halkın direnciyle karşılaşp başarısızlığa uğrayan Dünya Bankası, çözümü yerel halklara yönelmekte bulmuştur. Böylelikle modernizmin sonucunda önemini kaybetmiş olan soy grupları, kabileler, cemaatler, tarikatlar ve mahalleler kapitalizmin gözdesi olmuşlardır. Tarım politikalarının olumsuz etkisiyle köyden kentlere göç eden işsiz ve yoksul yığınlar, kentlerde soy, kabile, hemşeri, etnik veya dinsel ilişkiler sayesinde ayakta kalabilmektedir. Bu bağlarla oluşturulan içine kapalı ortam, aynı zamanda toplulukların talepkarlık düzeylerini sınırlandırarak, oluşacak tepkileri ekonomik politikalara değil, kültürel farklılıklara yani *öteki* olana yönlendirmektedir (s. 15, 16). Bir başka deyişle etnik kimlikler sermaye tarafından yönlendirildiklerinde, sermayenin karşısında tepki olarak gelişen sınıf mücadelesine karşı kullanılabilirler. Mollaer (2008)’e göre yatay hiyerarşilere gönderme

yapan ben- öteki çatışması, toplumun dikey/ sınıfsal hiyerarşilerinden yalıtılarak kurgulandığında toplumsal muhalefetin etkisini zayıflatacaktır (s. 252).

Öte yandan etnik kimlikler, kimi zaman bir yatırım alanı olarak karşımıza çıkar. Özellikle 1990 sonrası, etnik toplulukların görünürlük kazandığı ve kimliğin sorgulandığı bir dönemde yeni bir tür olarak sunulan “world music”in müzik endüstrisinin önemli bir sektörü haline gelmesi ve bu yılların aynı zamanda Türkiye’deki müzik festivallerinin, canlı müzik mekânlarının ve uluslar arası müzik piyasasının ürünleri ile buluşma olanaklarının arttığı bir döneme (Akgül, 2009:108, 109) rastlaması bu anlamda ilginçtir. Bu kapsamda sermayenin, *world music* üzerinden etnik kimlik ve kültürleri metalaştırarak kendisine yeni bir pazar yarattığı söylenebilir.

Bir başka deyişle metalaşan etnik kimlikler, sermayenin elinde her bir gözü diğerine yabancılaşmış bir arı peteğine benzetilebilir. Sermaye için her bir gözü farklı bir meta ve pazar demek olan bu petek, gözleri içindeki talebin yönlendirilmesi yoluyla ve iki boyutlu bir biçimde yine peteğe pazarlamaktadır. Etnik köken bağlamında, aslında kendisinin de dahil edilebileceği bu peteğin üzerinde sermaye, sınırlandırılmamış bir hareket olanağı bulur. Üçüncü boyutun, yani peteğin sınıfa vurgu yapan derinliğinin toplumsal düzeydeki farkındalığı, sermayenin petek üzerindeki hareket olanağını sınırlayan; hatta varlığını tehdit eden bir nitelik taşır. İşte bu nedenle peteğin üçüncü boyutu adeta, toplumdan gizlemekte, peteğin derinliği perdelenmektedir. Bu noktada “...ırkçılık beyaz işçilere onları beyaz kapitalistlerle birleştiren nasıl bir kimlik vermiştir?” (McLaren, 2006: 151) sorusuna yanıt aramak, konunuyu doğru bir zemine oturtmak bakımından önem taşır.

Duygulu(2006) *Türkiye’de Çingene Müziği* adlı kitabında, Türkiye’de yaşayan Çingene’lerin kendine özgü kültürlerini rahatça yaşayabildiklerini (s. 7) dile getirir de, Türkiye’de iş bulmakta, meslek ve konut edinmekte zorluk çeken Çingeneler, bazı durumlarda kültürel kimliklerini saklamak zorunda kalmaktadırlar (Arayıcı, 2008: 243). Çingenelerin bu kültürlerini bir dışlanmışlık içinde yaşamaya çalıştıkları söylenebilir. Marushiakova ve Popov (2006), Çingenelerin Osmanlı Türkleri ve yerel Balkan tebaası içindeki yaşantılarını Boué ve diğer kaynaklardan aktarır. Çingenelere ilişkin olarak Boué şunları belirtir: “Hristiyanlar kadar Türkler de onları horgörürler. Bu yüzden ne biri ne öteki, Çingenelerle aynı masada oturup yemek yemek istemez”. Benzer bir

vurguyu da Jirecek şu sözlerle yapmıştır: “...Türklerin hor gördüğü, Hristiyanların nefret ettiği...Çingeneler her yerde çevrelerindeki halk tarafından iffetsiz, ahlak ve düşünsel bakımdan aşağı bir ırk olarak görülürler”. XIX. yüzyılın sonlarında, İstanbul’da basılan *Novini* adlı gazeteye gönderilen bir mektup, o dönemki toplumun Çingenelere karşı olan tutumunu anlamamız bakımından önem taşır. Mektup,

(...) Stefan adlı bir Çingeneyle ilgili ilginç bir olayı bize bildirmektedir. Stefan, kendisini evlenecek kadar seven bir Çingene kadın bulamadığı için, bir arkadaşıyla birlikte Olishta köyüne gitmiş; burada Çingene olduklarını gizleyerek Çingene olmayan bir kadın bulabilmişler. Stefan bu kadınla evlenmiş ve gelini Ekşisu’ya getirmiş. Birkaç gün sonra gelinin babası kızını ziyaret etmek üzere Ekşisu’ya gelmiş. Damadının Çingene olduğunu öğrenen baba, bazılarının önerisi üzerine kızını alıp yerel rahibe götürmüştü. Çingene olmayan birisinin, Hristiyan bile olsa bir Çingeneyle evlenmesi göreneğe aykırı ve onursuz bir davranış idi. Birkaç gün geçtikten sonra yeni bir damat bulunmuş ve bu kadın, diğer evliliği yasal olarak sona erdirilmeden yeniden evlendirilmiş (s. 86- 88).

Kendisi de bir Çingene olan Aksu (2006), toplumda öteki olmanın zorluğunu başından geçen şu olayla anlatır:

Okulda 3. sınıfa Şinasi’yle beraber başladık. Zaman zaman bana sıkıntı veriyordu. Benim çingene olduğumu başkalarına duyuruyordu. Söz ve davranışlarıyla bana rahatsızlık verenlerin sayısı artınca, sınıftaki sobaya ısınmak için bile yaklaşamaz olmuştum. Muzaffer Koçak isimli öğretmenimin olumsuz davranışları da eklenince, 1. Dönemin sonunda okuldan ayrılmaya karar verdim ve ayrıldım (s. 13).

Bu alıntılardan da anlaşılacağı gibi tarihsel süreç/ zaman, Çingeneler için toplumun ötekileri olmalarının dayanılmaz ağırlığını hafifletmemiştir.

Günlük dilde kullanılan “Çingene’nin Bismillahından kıl çıkar”, “Bahçeye erik, kapıya çingen bastırma”, “Çingene parası” (bozuk para), “Çingeneleşme” (cimri için), “Uğursuzluğu kırmak için bir Çingene kadınla birlikte olmak gerekir”, “Çingen çalar, Kürt oynar”, “Çingene çit çit, arkası bit bit” (Kolukırık, 2009: 124, 125) gibi pek çok ifade, Çingenelerin toplum içindeki dışlanmışlıklarını pekiştirirken, toplumsal sınıfa da vurgu yapar. Bu anlamda, yukarıdaki sözlerle toplumdan daha da yalıtılan/ dışlanan, yabancılaşan, hatta aşağılanan şeyin sadece etnik kimlik değil, aynı zamanda Çingeneler üzerinden toplumsal sınıf olduğu da söylenebilir. Televizyonun yaşantımıza dahil olması ile birlikte ötekileştirmenin biçimi ve araçlarının da değiştiği görülmektedir. Etnik kökene dayalı ötekiliğin boyutları büyürken, etnik bir kimlik

olarak Çingeneliğin *Gırgıriye*, *Cennet Mahallesi* ve *Roman Star* gibi yapımlarla, *çok kültürlülük* söylemi altında, adeta alaya alınarak metalaştırıldığından söz edilebilir. Medyada (sermaye tarafından) vurgulanan *çok kültürlülüğün*, çoğulcu bir toplum yerine etnik farklılıklar zemininde ayrışan/ ırkçılaştıran bir toplumu adeta körüklemesi ironiktir. Yukarıda sözünü ettiğimiz sinema ve televizyon yapımları ve benzerlerinin, yapım tarihleri bakımından daha önce belirttiğimiz *world music* akımıyla da koşutluk göstermesi dikkat çeker. Dolayısıyla sermayenin, sözü edilen yapımlar ve benzerleri gibi *projelerle* kültürel anlamda *ötekiliği*, kimlik/ kültür çatışması yönünde pekiştirmesi, pazarın *canlı* tutulması bakımından da önem taşımaktadır.

### 2.1.3. Çingene Kimliğinden Kaçış/ Roman- Çingene ayrımı

Türkiye’de Çingene nüfusunun yoğun olarak bulunduğu Batı bölgelerinde yaşayan Çingeneler, yaklaşık elli yıldan bu yana *Roman* olarak adlandırılmayı tercih etmektedirler (Duygulu, 2006:12-13). Yağıdere (2011)’ye göre Roman veya Çingene isimlerinin tercihi bölgelere göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, Ege bölgesindeki yerleşikler kendilerini *Roman*; Trakya bölgesindeki yerleşiklerse kendilerini *Çingene* olarak adlandırmaktadırlar (s. 20). Avrupa’daki her ülkede, Kuzey ve Güney Amerika’da, Avustralya’da, Afrika ve Asya’nın bazı bölgelerinde yaşayan 12 milyon Çingene, kendilerini tanımlayan sözcük olarak *Romani/ Roman* adını kullanmaktadır. Dünya üzerinde yaşayan milyonlarca insanın iki farklı kimliği vardır: bunlardan ilki, sahip oldukları gerçek Roman kimliği; ikincisi ise, genellikle topluluk dışındaki insanlarca onlara yüklenen Çingene kimliğidir (Hancock, 2007: xvii). Adam, insan anlamına gelen *Romani/ Roman* adının (Yıldız, 2007: 61- 82) Çingeneler tarafından özellikle tercih edilmesi, Çingene sözcüğünün sıfatlaşması, bu ismin çingene olmayanlar tarafından verilmesi ve bu sözcüğün anlam bakımından pek çok olumsuz yargıyı içermesi gibi nedenlere dayanır. Arayıcı (2008), Türkiye’de yaşayan Çingenelerin, *Çingene* sözcüğünün kendilerini aşağılamak, hatta ayrımcılığa tabi tutmak için söylendiğine inandıklarını belirtir (s. 247). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilere Roman ve Çingene imgelerine ilişkin sorular sorulmuş ve bu iki

sözcüğün öğrenciler için nasıl bir anlam taşıdığı incelenmiştir. Öğrencilerden *Çingene* sözcüğüne ilişkin %39,25 oranında nötr; %34,5 oranında olumsuz; %26,25 oranında olumlu; *Roman* sözcüğüne ilişkin olarak ise %40,7 oranında nötr; %21,8 oranında olumsuz; %37,3 oranında olumlu yanıtlar alınmıştır. Bu araştırma bize, *Çingene* sözcüğünün öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkinin, *Roman* sözcüğünden daha fazla olduğunu göstermektedir (Kolukırkı, 2009: 127, 128). Ancak Mezarcioglu (2010)'na göre, *Çingene* adının yerini alacak başka bir sözcük, zamanla benzer olumsuz anlamları yeniden kazanacaktır (s. 30, 32). Bu anlamda kendisi de bir *Çingene* olan yazar Mustafa Aksu da, *Çingene* adının kullanılması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Alpman, 2004: 4).

Bilindiği gibi, diğerinden farklılaşarak kendisini diğeri üzerinden oluşturan kimlik, bunu yaparken aynı zamanda *ötekini* de inşa etmektedir (Kılıçbay, 2007: 162). Bu bağlamda çözüm yolunun, kimlikten söz edildiğinde *bizin* “inşa aynası” olan *onların* anlamlandırılması içinde aranması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla taşıdığı anlamlar nedeniyle *Çingene* adını reddederek, aynı kültürü başka bir ad altında yaşamak bir çözüm olmayacaktır. Akgül'ün *Romanistanbul* adlı kitabında yer alan ilginç bir diyalog bu önermeyi destekler.

Benimle konuşan annenin, bizi uzaktan sessizce dinleyen kızına ‘Roman Kimdir?’ diye sorduğumda ‘Annem Roman ama ben değilim’ diye bir cevap aldım. Kendisinin Roman gibi giyinmediğini, iyi eğitim aldığını, bilgisayar kullanmayı bildiğini ve Roman dilini bilmediğini söyleyerek kendisinin bu nedenle Roman olmadığını söyledi (Akgül, 2009: 68).

Bu anlamda etnik kimlik ve kültüre dair yaşanan yalıtım ve dışlanma sorununun toplumda *öteki* olmaktan değil, *ötekinin* toplumsal algısından/ konumlan(dırıl)ışından kaynaklandığı söylenebilir.

Geçmişte *Çingeneler* için kullanılan Yunanca *Athinganoi* sözcüğü *Dokunulmazlar* anlamına gelir ve bu nedenle Athinganoiler kendilerini *pis* kabul edenlerden uzak durmuşlardır (Yıldız, 2007: 61- 82). Bu alıntıyla ilişkili olarak bir katılımcının sözleri, *ötekinin* toplumsal algısına örnek olması bakımından önem taşır. Kendisi gibi müzisyen olan dedesinden söz eden katılımcı, görüşme esnasında şu açıklamayı yapma gereği duymuştur: “Banyomu yaptım yani. Traşımı oldum. Ağız temizliğim, herşeyim tamam Allahın izniyle” (G.U.2). Katılımcının bu ifadesi, yukarıda

sözünü ettiğimiz Athinganoi sözcüğünün anlamı ile ilişkilendirilerek yorumlanabilir. Bu bağlamda katılımcının *temiz olduğunu* özellikle vurgulayarak “ben de senin gibi temizim” mesajı verdiği ve bunun toplumsal öteki algısına bir Çingene tarafından verilen cevap niteliği taşıdığı söylenebilir. Katılımcının bu ifadesi ayrıca, Çingenelerle ilişkilendirilen *pis* olma durumunun bir Çingene tarafından kabulü ve bu kabullenme sonucunda katılımcının kendi kimliğini inkârı olarak da değerlendirilebilir. *Toplumsal yalıtılmışlık* paydasında buluşmaları bakımından ortak olan bu iki yorum, son tahlilde bizi (en az) iki farklı sonuca götürmektedir. Bunlardan ilki Çingene kimliğine sahip çıkılmasıyla çoğulcu bir toplumun altını çizirken, ikincisi bir yok oluşla; asimilasyonla (kendileştirmeyeyle) ilgilidir.

## 2.2. Tarihte Çingeneler

“Bugüne kadarki bütün toplumların tarihi sınıf mücadeleleri tarihidir” der Marx ve Engels (2010a) “(...) ezenler ile ezilenler sürekli karşı karşıya gelmişler (...) dur durak bilmeyen bir savaşım içinde olmuşlardır” (s. 49, 50). Girdikleri pek çok toplum içinde, dışlanıp ayrımcılığa maruz kalan Çingeneler, kendilerinin de dahil olduğu sınıf tarafından *da* ezilen bir topluluk olarak dikkat çekerler. Bu noktada Engels’ten bir alıntı yapmakta yarar var. Şöyle der Engels (2010): “Karı- koca evliliği, uygarlaşmış toplumun hücre- biçimidir” (s. 78). Buradan hareketle şunu söyleyebiliriz: toplumsal ilişki ve üretim biçimlerinin bir minyatür modeli olarak karı- koca arasındaki ilişki, toplumsal düzenin yeniden üretildiği bir laboratuvar olarak da ele alınabilir. Bu anlamda yeniden konumuza dönersek Çingenelerin, kendilerinin de dahil olduğu sınıf içinde -bir ezme ve ezilme pratiği olarak- diğer topluluklarla/ kimliklerle olan ilişkileri, sınıflı toplumu normalleştirip yeniden üreten hücre biçimlerinden biri olarak değerlendirilebilir. O halde tarihsel süreçte Çingenelerin, ezilen sınıf içinde *de* yaşadıkları dışlanma, ayrımcılık ve ezilme durumu, ilk bakışta dikkat çeken kimlik sorunundan çok, aslında sınıfsal bir anlam taşımaktadır. İşte Çingenelerin geçmişe dönük izlerini bu doğrultuda sürmek, tarihsel süreç içinde Çingenelerin toplumsal konumlanışlarını anlamamız bakımından önem taşır.

Çingeneler hakkında olan tarihi belgeler oldukça sınırlıdır ve bu kaynaklarda Çingeneler, Çingene olmayanlar tarafından ve genel olarak cahillik, önyargı ve ayrımcılık içeren yazılarla anlatılmışlardır (Fraser, 2005: 19). Çingenelerin bu *tarihsizliklerini* Mollaer (2008) şu şekilde dile getirir:

Modernlik ete kemiğe bürünen bir deneyim olarak devletsiz halklara karşı genellikle müsamahasız olmuştur. Hegelyen deyişle, ‘dünya tarihinde yalnız devlet kurmuş halkların sözü edilebilir’ ve ‘devlet Tanrı’nın yer yüzünden geçmesidir’. Bu durumda, resmî kollektif otorite mülkiyetine sahip olanların Tanrıları olabilir ancak ve görünmez ötekiler (Çingeneler) Tanrısızdırlar. Gündelik toplumsal pratiklerde sıklıkla karşılaştıkları ‘gavur’luklarının nedeni belki de bu toplumsal- politik açıdan Tanrısızlık konumudur. Onlar, modern başarı kriterlerine takılmışlar, devlet gibi modern tarihsel ‘şans’a sahip olamadıklarından tarihsiz kalmışlar ve modern tarihin gösteri sahnesine çıkamamışlardır. Ne var ki, eşyanın doğası gereğince sahnededirler ama sahenin görünmezleri olarak (s. 254, 255).

Çingenelerin ne bağımsızlık mücadeleleri, ne vaat edilmiş toprakları, ne Romulus ve Remusları, ne heykelleri ve tapınakları, ne de tarihi kalıntıları vardır. Kahramansız bir halktır Çingeneler (Fonseca, 2002: 104). İşte bu *görünmezlik* ve *tarihsizlikleri* nedeniyledir ki Çingenelerin geçmişleri çeşitli varsayımlara dayanır. Bu varsayımlar arasında akla yatkın olanı, Çingene dili *Romani* üzerine odaklanan ve Çingenelerin kökeni olarak bize Hindistan’ı işaret eden yaklaşımdır. Romani dili, çok fazla değişikliğe uğramış ve kendi içinde farklılaşmış bir dildir (Fraser, 2005: 19). Bunun, göçler sırasında Çingenelerin sık sık ülke değiştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Romani dili, bu nedenle çok sayıda yabancı sözcük içerse de ev ve aileyle ilgili pek çok Hint kökenli “yerli” sözcük, yüzyıllar boyunca korunmuştur (Fonseca, 2002: 69, 70). Çok sayıda dayalekt/ lehçeyi içeren Romani dili ile Hint dillerinden olan Hindî ve Sanskritçe arasındaki benzerlik ilk bakışta dikkati çeker. Bu benzerlik birkaç örnekle ortaya konulabilir (Fraser, 2005: 23, 24):



**Tablo: 1 Farklı Dillerdeki Bazı Sözcükler ve Bunların Değişik Romani Lehçelerindeki Yazılışları**

| İngilizce         | Türkçe            | Sanskritçe     | Hindî       | Yunan<br>Romani   | Gal<br>Romani | Bakırcı<br>Romani |
|-------------------|-------------------|----------------|-------------|-------------------|---------------|-------------------|
| <i>brother</i>    | <i>ağabey</i>     | <i>bhrātr</i>  | <i>bhāī</i> | <i>pral, plal</i> | <i>phal</i>   | <i>pral</i>       |
| <i>(to) drink</i> | <i>içmek</i>      | <i>pībati</i>  | <i>pī-</i>  | <i>pī-</i>        | <i>pī-</i>    | <i>pē-</i>        |
| <i>father</i>     | <i>baba</i>       | <i>tāta</i>    | <i>tāt</i>  | <i>dat, dad</i>   | <i>dad</i>    | <i>dad</i>        |
| <i>head</i>       | <i>kafa</i>       | <i>śiras</i>   | <i>sir</i>  | <i>śeró, seró</i> | <i>śēró</i>   | <i>śeró</i>       |
| <i>you</i>        | <i>sen</i>        | <i>tuvām</i>   | <i>tū</i>   | <i>tu</i>         | <i>tū</i>     | <i>tu</i>         |
| <i>nose</i>       | <i>burun</i>      | <i>nakka</i>   | <i>nāk</i>  | <i>nak</i>        | <i>nakh</i>   | <i>nakh</i>       |
| <i>sister</i>     | <i>kız kardeş</i> | <i>bhagini</i> | <i>bahn</i> | <i>pen, ben</i>   | <i>phen</i>   | <i>phei</i>       |
| <i>water</i>      | <i>su</i>         | <i>panīyá</i>  | <i>pānī</i> | <i>pani</i>       | <i>pānī</i>   | <i>pai</i>        |

Çingenelerin kökenlerine ilişkin olarak, kimi zaman birbirleriyle de çelişen çok sayıda yaklaşım bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada, çoğu bilim insanının üzerinde fikir birliğine vardığı, Çingenelerin Hint Kökenli oldukları (Kenrick, 2006a: 24) tezi üzerinden genel bir tarihsel çerçeve çizme yoluna gidilecektir. Bu amaçla Çingenelerin, Hindistan'dan başladığı düşünülen tarihsel yolculukları **Çingene göçlerinin başlangıcı, Bizans ve Osmanlı İmparatorluğunda Çingeneler** ve **yirminci yüzyıldan günümüze Çingeneler** başlıkları altında ve genel hatlarıyla ele alınmıştır.

### 2.2.1. Çingene Göçlerinin Başlangıcı

Her ne kadar pek çok bilim insanı Çingenelerin kökeninin Hindistan olduğunu kabul etse de, göç sürecine ve Çingenelerin bu süreçteki yönlerine ilişkin olarak farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir. Farklı yaklaşımların olduğu konulardan biri de Çingene göçlerinin başlangıcı ile ilgilidir. Buna ilişkin olarak bir yaklaşım, Çingenelerin kökenlerinin *Dom* olarak adlandırılan Hintli müzisyen, demirci ya da Rajput savaşçılarına dayandığını savunurken bir başkası Çingenelerin 224- 642 yılları arasında Hindistan'ın kuzeyinden ayrılarak İran'a hareket eden Hint asıllı göçmen işçiler olduklarını öne sürer (Kyuchukov, 2007: 71). Bu yaklaşıma göre M.S. III.

yüzyılda Kuzey Hindistan'ın Persler tarafından işgal edilmesinin bir sonucu olarak çok sayıda göçmen işçi, varlıklı bir yaşama ilişkin hayaller ve gelenkleriyle birlikte bugün İran adıyla bildiğimiz Pers devletine göç etmişlerdir. Hindistan'dan İran'a göç eden bu topluluklar, kendi aralarında evlilikler yapmışlar ve Dom (sonraları Rom) adını taşıyan yeni bir etnik topluluk meydana getirmişlerdir. Bu nedenle, günümüz Çingenelerinin atalarının izleri Hindistan sınırları içinde değil, dışında aranmalıdır (Kenrick, 2006a: 18- 26).

Çingenelerin atalarının Hintli müzisyenler olduğunu öne süren yaklaşım ise Arap tarihçi Isfahanlı Hamza'nın yazdıklarıyla örtüşmektedir. Isfahanlı Hamza, 420-438 yılları arasında İran Şahı Behram Gur'un, Hindistan'dan yirmi bin *Zott* (Hintli) müzisyen getirttiğini kaleme almıştır. Bu hikayenin bir benzeri, İranlı ozan Firdevsî'nin 1011 yılında kaleme aldığı *Şahname*'de geçer (Fonseca, 2002: 107, 108). Birkaç yüzyıl boyunca Pakistan, Afganistan ve İran topraklarında ve Hazar Denizi'nin güneyinde dolaşan Çingenelerin lehçeleri, *ben* ve *phen* olarak anılan iki *kardeş* kola ayrılmıştır. X. ve XI. yüzyılda Mezopotamya'ya ve Bizans İmparatorluğunun Doğu sınırlarına ulaşan Çingeneler, *ben* lehçesini konuşan ve Güney güzergahını izleyerek Ortadoğu'da kalan topluluk olan *Dom*lar; *phen* lehçesini konuşan ve Kuzey güzergahını izleyen *Lom*lar ve Batı güzergahını takip eden *Rom*lar olarak üç ana göçmen topluluğa bölünmüşlerdir (Marushiakova ve Popov, 2006: 14). Samphson, Dom'ları Hindistan'dan adlarıyla birlikte ayrılan bir topluluk olarak ele alır. Bu topluluğun bir bölümü Ermenistan'a geçmiş ve burada Dom, Lom'a dönüşmüştür. Avrupa'ya geçen Dom'ların başına da yine aynı şey gelmiş, Dom sözcüğü bu kez Rom olmuştur (Akt. Kenrick, 2006a: 20). Bir başka deyişle aslı *Dom* olan sözcüğün ilk harfinin, “d- > l- > r-” şeklinde değişmesiyle sözcük, “dom > lom > rom” şekline dönüşmüştür (Yıldız, 2007: 61- 82).

Rom'ların (Avrupa'daki Çingeneler) konuştuğu lehçelerde Farsça öğelerin çokluğu, Çingenelerin uzun yıllar İran'da kaldıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak araştırmacılar bu konuda da görüş ayrılıkları yaşamaktadırlar. Konuya ilişkin bir yaklaşım, Çingenelerin (Rom'lar) İran'ı Arap istilasından önce yani VII. yüzyılın ortalarından önce terk ettikleri yönündedir ki bu, öne sürülen diğer tarihten çok daha öncedir (Fraser, 2005: 42, 43). Bu sav da Romani dilinde Arapça sözcüğün olmayışına dayanmaktadır. Bu bağlamda Çingenelerin İran'ı, Arap istilası olmadan

önce veya istiladan kısa bir süre sonra terkettikleri söylenebilir (Fonseca, 2002: 109). Kenrick (2006a) ise Hintli göçmenlerin Arap işgali altındaki İran'dan toplu bir biçimde ayrılmadıklarını; büyük olasılıkla ülkeyi, 750 yılı dolaylarında Ermenistan'a gitmek üzere terk ettiklerini belirtir. (s. 43, 44). Çingenelerin Avrupa'ya geçmeden önce Ermenistan'da kaldıkları oldukça kesin kanıtlara dayanır. Romani dilinde bulunan çok sayıda Ermenice kökenli sözcük, Çingenelerin Avrupa'ya geçmeden önce Ermenistan'da uzun yıllar kaldıklarını göstermektedir (Hancock, 2007: 8).

Ermenistan'ın Selçuklular tarafından istila edilmesinin ardından Çingenelerin Batı Bizans'a göçe zorlandığı ve buradan da Balkanlara ve Avrupa'ya yayıldıkları akla yatkın bir düşüncedir. Bu savı, çok sayıda Ermenice ve Yunanca sözcük içeren Romani dilinin (Avrupa'daki lehçeler), Türkçe unsurlar içermiyor oluşu da (Fraser, 2005: 47; Hancock, 2007: 8) destekler. O halde bu, Avrupa'ya giden Çingenelerin, Türklerin gelişinden önce Anadolu'yu terk ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak o dönemde Dom'ların ya da Lom'ların Anadolu'da farkedildiklerini söylemek oldukça güçtür. Bunun nedeni olarak Bizanslı tarihçilerin daha çok imparatorluğun Doğusu ve Selçuklular üzerinde odaklanmaları gösterilebilir. Ancak, çok kesin olmasa da 1044 yılında Antioch (Antakya) şehrinde meydana gelen olayı anlatan bir kaynakta geçen "Doğulular" sözcüğü, büyük olasılıkla Dom ve Romları işaret etmektedir (Marsh, 2008: 7, 8).

**Şekil: 1 Çingenelerin Ganj'dan Thames'e Uzanan "Büyük Yürüyüş"leri**



(Kenrick, 2006a: 53).

### 2.2.2. Bizans ve Osmanlı İmparatorluğu'nda Çingeneler

Çingenelerin Bizans topraklarında ilk ne zaman görüldükleri hakkında kesin bir tarih vermek, oldukça güç görünüyor. Örneğin kimi araştırmacılar, Trullo Konsili tarafından 691- 692'de ilan edilen kutsal kanunlara ilişkin Bizanslı din adamı Theodore Balsamon'un kaleme aldığı yorumlarda, Çingenelerin bölgedeki varlıklarının onaylanmış olduğunu ileri sürmektedirler (Marsh, 2008: 5). Oysa, Balsamon'un ifadeleri daha çok kahinlik, büyücülük, falcılık, vb. yapanlarla ilgilidir ve Çingenelerin o tarihlerde Bizans İmparatorluğu'nda bulunduklarından açıkça söz etmez. Kafa karıştıran bir diğer konu da Bizanslıların Çingeneler için kullandıkları isimlerle ilgilidir. Kenrick (2006a), tarihçilerin "sapkın" bir topluluğun üyeleri (asıl Atsinganoslar) ve Çingenelerin birbirinden ayırt edilmesi üzerinde uzlaşamadıkları bir olayı dile getirir. Buna göre Atsinganoslar, Bizans İmparatoru Nikephoros I Genik'in 803 yılında çıkan bir ayaklanmayı bastırmasında yardım ederek, Bizans topraklarında serbest dolaşım hakkı kazanmış ve bir bölümü Trakya'ya yerleşmiştir (s. 49). Bu olay üzerindeki tartışmaların odak noktasını Atsinganos sözcüğünün hangi topluluğu işaret ettiği oluşturur. Bu uzlaşmazlık, Atsinganos sözcüğünden türemiş benzer sözcüklerin, daha

geç tarihli belgelerde Çingeneler için kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu olayın geçtiği kaynakta geçen “Atsinganos” sözcüğünün, kullanıldığı tarih göz önüne alındığında gerçekte hangi topluluk için kullanıldığını kestirmek bu nedenle güçtür. Fraser (2005), Bizanslıların Çingeneler için kullandıkları Yunanca *Atsinginganoi* ve *Atzinganoi* sözcüklerinin, IX. yüzyılda belki de tamamen yok edilmiş dinsiz bir topluluğun ismi olan *Athinganoi* sözcüğünden türediğini belirtmektedir (s. 48). Çingenelere verilen bu isimler, taşıdıkları anlamlarla birlikte ele alındığında, o tarihlerde Çingenelere karşı olan toplumsal önyargı ve ayrımcı yaklaşımlar dikat çekmektedir.

Dilbilimci Franz Miklosich’e göre Bizans’da Çingenelerden ilk kez *Life of St George of Athos* adlı kitapta söz edilmiştir. 1100 dolaylarında yazılan bu kitapta, 1054 yılında pek çok *Atsingani*’nin Konstantinos IX Monomakhos döneminde Konstantinopolis’e geldiği belirtilir. XIV. yüzyılda Konstantinopolis Patriği I. Anastasios’un çıkardığı bir genelge, bu dönemde Çingenelerin ne işlerle uğraştıkları konusunda bizi aydınlatır. Bu genelgede iman sahibi kişilerden, yılan oynatıcıları, sihirbazlar, biliciler ve ayı terbiyecileriyle ilişki kurmamaları; “şeytan işi şeyler telkin eden” Atsinganosları evlerine kabul etmemeleri istenmiştir (Marushiakova ve Popov, 2006: 15, 18). Çingenelerin meslekleriyle ilgili olarak Fraser, -daha sonra bizim de üzerinde duracağımız- Çingeneler ve toplum arasındaki arz- talep ilişkisine dikkat çekmektedir. Fraser (2005), Bizans toplumunda saflık ve batıl inanışların yoğun olduğunu, Çingenelerin de falcı ve kahin olduklarını iddia ederek bu durumdan yararlandıklarını belirtmektedir (s. 49). Ne var ki Çingenelerin yaptıkları bu meslekler, toplumsal bir kabul görme çabası çerçevesinde değerlendirilebilir.

Uzun yıllar Bizans’da Yunancanın etkisi altında kalan –Romani diline yerleşmiş Yunanca kökenli sözcükler bunu destekler- Çingenelerin pek çoğu, 1206’da Konstantinopolis’in Haçlılar tarafından yağmalanması, 1347’deki veba salgını ve Türklerin Batıya doğru ilerleyişleri gibi sebeplerle Avrupa’ya göç etse de, geride kalan Çingenelerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur (Kenrick, 2006a: 52). Yine Fraser (2005) de Çingenelerin, Türklerin Batıya doğru sürekli ilerleyişi gibi nedenlerle Trakya ve Makedonya’dan geçerek Yunanistan ve adalarına; Kuzeye doğru ilerleyerek ileride

Yugoslavya ve Romanya olacak topraklara dağıldıklarından söz etmektedir (Fraser, 2005).

Osmanlı döneminde ise Çingenelerin din, cemaat adı, meslek ve yerleşim yeri gibi sınıflamalar yapılarak titizlikle kayıt altına alındıklarını görüyoruz (Altınöz, 2007:15). Ancak öncelikle Osmanlı'dan kısaca söz etmek, Çingenelerin Osmanlı devleti içindeki konumlarını anlayabilmemiz bakımından önem taşır.

Osmanlı devleti, kuruluşundan kısa bir süre sonra Balkan'lara sızarak buradaki topraklar üzerindeki ilerleyişini sürdürdü ve Osmanlı'nın bu ilerleyişi sırasında yerli halkla birlikte pek çok Çingene de yaşamaktaydı. Fetihler sırasında, Balkanlarda çiftçilik yapan bazı Çingenelerin kaçtıkları anlaşıyor (Kenrick, 2006a: 65). Geride kalan Çingeneler, askeri bir temele dayanan karmaşık bir idari ve ekonomik düzende yerlerini almışlardır (Marushiakova ve Popov, 2006: 28). Fraser (2005), Çingenelerin Avrupa'da gördükleri sistematik baskıların hiçbirini Osmanlıda görmediklerini; Osmanlıların kendilerine bağlı olan toplumların gelenek ve göreneklerine saygı göstererek, kısmen kendi otoritelerince yönetilmelerine izin verdiğini belirtir (s. 154). Oysa Osmanlı'nın bu halklara karşı olan yaklaşımının, hoşgöründen çok çıkara dayandığı söylenebilir.

Bu durumu anlamamız için Osmanlı'nın fetihçi özelliği üzerinde durmamız gerekiyor. Marx (2004), bütün fetihlerde üç olanak olduğunu belirtir. İlkinde fetihçi halk, fethedilen halka kendi üretim biçimini dayatır. İkincisinde, üretim biçimine dokunmayarak fethedilen toplumu vergiye bağlar. Üçüncüsünde ise karşılıklı bir etkileşim olur ve yeni bir üretim biçimi, bir sentez ortaya çıkar (s. 196). Tımar sistemi, Osmanlı'nın tüm fetihlerinde tutucu bir şekilde, yani yerli aristokratlarla işbirliği yapılarak uygulanmış (Timur, 2010: 130), vergilendirilebilen tüm kaynaklar ve buradaki faaliyetlerin kayıt altına alınmasıyla (Coşgel, 2004: 5) fethedilen toprak/ toplum vergiye bağlanmıştır.

Fetihler sırasında, orduda yardımcı kuvvet olarak görev alan Çingeneler, Balkanlardaki ilerleyişte etkin bir rol alsalar da Osmanlı'lar tarafından çok kabul görmedikleri açıktır. Bu durum, sadece gayrimüslimlerden alınan *cizyenin*, müslüman-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın tüm Çingenelerden alınması ile açıklanabilir

(Altınöz, 2007: 15). Marsh (2008) da bu konuya ilişkin, Osmanlıların göçebe ve kırsal grupların tümüne şüpheyile yaklaştığını ve yerleşik düzene sahip olsalar bile Çingenelerin de bu gruplar gibi muamele gördüklerini belirtmektedir (s. 11). Osmanlı'da Çingenelerin böyle bir ayrımcılık yaşamalarının nedenine ilişkin olarak Marushiakova ve Popov (2006), şu alıntıya yer verir: “Müslüman bir Çingene, kâfir Çingeneler arasında yaşamamalı, Müslümanlarla bir arada olmalıdır. Ne ki, kâfirler arasında yaşamayı sürdürdüğü takdirde, ondan da kâfirlerden toplanan miktarda baş vergisi alınmalıdır” (s. 32). Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde Çingeneler ve diğer ulusal/ kültürel azınlıklar *gizli* bir ayrımcılık yaşamış ve bu topluluklar üstü kapalı bir asimilasyona tabi tutulmuştur (Arayıcı, 2008: 239). Bu bağlamda Çingenelerin, alınan vergiler yolu ile aslında Müslüman olmaları yönünde örtülü bir baskıya maruz kaldıkları ve İslamiyet içinde asimile edilmek istendikleri söylenebilir.

Çingenelerin Osmanlı ordusunda aktif olarak görevlendirilmeleri, ordunun aynı zamanda Çingeneleri kontrol altında tutan bir işleve sahip olması bağlamında değerlendirilebilir. Osmanlı ordusunda sadece Çingenelerden oluşan ve *Çingene Sancağı* adı verilen özel bir askeri birlikten XVIII. yüzyılın sonuna dek yararlanılmıştır (Marushiakova ve Popov, 2006: 40, 41). Çingenelerin, Osmanlı dönemindeki başlıca mesleklerinden biri de kürekçiliktir. Ağır bir iş olan ve genelde Çingenelere yaptırılan kürekçilik, Çingeneler tarafından kimi zaman bir cezanın karşılığı olarak, kimi zaman da vergi muafiyeti karşılığında yapılmış; böylelikle Çingeneler istihdam edilerek “zapt u rabt” altına alınmışlardır (Altınöz, 2007: 17, 18).

Çingenelerin, kürekçilik gibi onlara biçilen ağır işlerin yanısıra süpürgecilik, baca temizleyiciliği, müzisyenlik, ayı oynatıcılığı, dansçılık, silah ve cephane yapımı (Fraser, 2005: 157) gibi yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarını karşılayarak onlarla iyi geçinmelerini sağlayacak işlere yöneldikleri dikkat çeker. Altınöz (2007), Çingenelerin Osmanlı döneminde de kötü işlerle anıldıklarını dile getirerek; herhangi bir bölgede hırsızlık, adam öldürme, vb. gibi adi suçlarla ilgili bir olay olduğunda ilk şüphelenilen ve soruşturulanların Çingeneler olduklarını belirtir (s. 18). Bu ifadelerden yola çıkarak Çingenelerin, Osmanlı İmparatorluğu döneminde de toplumun en yoksul kesiminde yer aldıkları söylenebilir. Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışı ile birlikte bazı Çingeneler, başta Bulgaristan olmak üzere Avrupa'ya göç etmişlerdir (Yağlıdere, 2011: 34).

### 2.2.3. Yirminci Yüzyıldan Günümüze Çingeneler

Tüm dünyada ulus- devlet sürecinin tamamlandığı XX. yüzyıl, kimlik tartışmalarının da yoğunlaştığı dönem olarak karşımıza çıkar. Ulus- devleti bir arada tutan *millet*, etnisite, din, mezhep, dil, vb. olguların çatısı altında oluşturulabilir. Ancak bu unsurların her biri, ulus- devlet içinde siyasallaşmış nitelikleriyle de dikkat çeker. Bu anlamda ulus devlet, farklılıkları egemen *unsur* içinde eriten, *kapsam* içinde aslında indirgeyen ve bu özelliğiyle özünde çoğulcu olamayan bir yapı olarak ele alınabilir. Dolayısıyla ulus- devlet, egemen konumdaki din, dil, kültür, etnisite, vb. siyasallaşmış kavramlar/ olgular üzerinden topluma dair bir genelleme yaparken, farklılıkları da bu genelleme içinde yok saymakta; bu nedenle de içerideki farklılıklar siyasallaşmış birer çelişki olarak kendini göstermektedir. Etnik kimlik, köken bağlamında milliyetçilik, ulus- devletteki siyasallaşmış çelişkilerin bir ürünüdür ve bu çelişkilerle ulus- devlet, kendi ürünüyle kendisini sürekli inşa eder.

Ulus- devlet formunda *gizlenmiş* kapitalizmin ezilen sınıfa olan hediyesi, baskılanarak siyasallaştırılmış kimlikler, günden güne artan yoksulluk, ayrımcılık ve sınıf içinde oluşmuş kimlik temelli bölünmeler olmuş; ezen ve ezilen arasındaki tarihsel mücadele, ezilen sınıf içinde gerçekleşen bir kimlik mücadelesine dönüşmüştür. Bu bağlamda yirminci yüzyıl Türkiye'si, Çingeneler için iyimser bir *istisna* olarak gösterilemez.

Lozan antlaşması, Türkiye'deki etnik kimlikler için adeta bir dönüm noktasını oluşturur. Bu antlaşmayla birlikte müslüman kökenli olmayan etnik, ulusal ve kültürel azınlıklar, *azınlık olma* haklarını resmi olarak elde etmişse de, aynı şey müslüman kökenli olanlar için söylenemez. Bu farklılıklar tek kimlik, tek dil ve tek kültür çatısı altında *asimile* edilmeye çalışılmış; Çingeneler, diğer etnik ve kültürel kimliklerle birlikte ayrımcılığa tabi tutulmuştur. Bu nedenle bazı bölgelerde, toplumsal yapıyla tamamen *bütünleşen* Çingenelerin varlıklarını tespit etmek, bugün oldukça güçleşmiştir (Arayıcı 2008: 240- 243). Lozan Antlaşması kapsamında imzalanan *Yunan ve Türk Nüfuslarının Mübadelesine ilişkin Sözleşme* gereği, Yunanistan'daki *Türkler* (Türkler, Pomaklar, Çam Arnavutları, yerleşik Meglen bölgesi Ulahları ve Müslüman Çingeneler) Türkiye'ye, Türkiye'deki Rumlar da Yunanistan'a göç etmek zorunda kalmış; çok sayıda Çingene, bu nüfus hareketlerinin içinde her iki yöne sürüklenmiştir



(Marushiakova ve Popov, 2006: 104; Marsh, 2008: 15). Bu mübadele esnasında Türkiye'ye göç eden ve sayıları tam olarak bilinmeyen Çingenerler, diğer göçmenlerle birlikte daha çok Edirne, Balıkesir, İstanbul, Bursa, Kırklareli, Samsun, Kocaeli, İzmir, Niğde ve Manisa'ya yerleştirilmişlerdir (Yağlıdere, 2011: 35, 36).

Çingenelere karşı yapılan ayrımcılık ve duyulan kuşku, 14 Haziran 1934 yılında yürürlüğe giren 2510 sayılı *İskân Yasası*'nda açıkça görülür. Bu yasaya göre: "Türk kültürüne bağlı olmayanlar, anarşistler, göçebe Çingenerler, casuslar ve memleket dışına çıkartılmış olanlar, Türkiye'ye 'muhacir' göçmen olarak kabul edilemezler". Yasanın bu maddesinin tamamen değiştirilmesine yönelik çabalar uzun yıllar sonuç vermemiş ve bu yasaya ilişkin düzenlemeler, prosedür düzeyinde değişikliklerle geçirilerek yasanın *dışlayıcı* ve *ayrımcılığı* çağrıştıran özü korunmuştur (Arayıcı, 2008: 244, 245).

Türkiye'deki Çingenerlerin, günümüzde yaptıkları meslekler müzisyenlik, çiçek satıcılığı, kapıcılık, ayakkabı boyacılığı, sepetçilik, vb. şeklinde sıralanabilir (Kyuchukov, 2007: 77). Çingenerlerin yaptıkları bu mesleklerin yüzlerce yıldır ciddi bir değişime uğramamış olması ilginçtir. Yirminci yüzyılın başlarında Halliday (1922), Çingene erkeklerin kalaycı, kadınların ise müzisyen olduklarını yazar (Akt. Kyuchukov, 2007: 77). Türkiye'deki Çingene Kadınların müzikle olan ilişkisi bağlamında, günümüzle çelişen bu ifadelerin taşıdığı anlam üzerinde ileride durulacaktır.

Son yıllarda televizyon, dergi ve gazetelerde Çingenerlerin marjinal kimliklerine, *eğlence ve müzik dolu yaşamlarına* ve sınıfsal gerçeklikten yalıtılmış yoksulluklarına yer verilmiş; böylelikle Çingenerlerin kimlikleri hatta sınıfsal konumları adeta sömürülmüştür. Oysa *çok kültürlülük* söylemiyle Çingenerleri sık sık gündeme getiren medya, aynı hassasiyeti Çingenerlerin yaşadığı yoksulluk, dışlanma ve ayrımcılığın nedenleri konusunda göstermemekte; tüm bunların kaynaklarıyla olan diyalektik ilişkilerini perdelemektedir. 2010 yılında Manisa'nın Selendi ilçesinde yaşanan olaylar, Çingenerlerin yaşadığı ayrımcılığın yüzlerce yıl önceki özünün bugünkü yüzünü gösterir. Medyanın sıradanlaştırma eğiliminde olduğu bu olaydaki *ayrımcı* zihniyeti bize ne bir Çingene, ne bir televizyon, ne de bir gazete açıklayabilir. Bunu anlamak için yapmamız gereken tek şey, *Selendi halkına* kulak vermek olacaktır. Bu olaylar sırasında dile getirilen sözler, yaşananları sıradan bir olaydan ayırmaktadır. Bu sözlerden birkaçı şöyle sıralanabilir:

Bunlar buradan gidecek, yoksa biz halk olarak gereğini yapacağız. Selendi bizimdir, bizim olacak. Burası Selendi, buradan çıkış yok. Çingeler buradan gitsin. Saldıralım, bu Romanları sürelim. Çingeler bizim camimize, dinimize, karımıza, kızımıza küfür ediyor, bunları burada istemiyoruz. Öldürelim. Evlerini yakalım. Bırakın bu şerefsizleri, bunları burada barındırmayalım. Bunlar Çingene, bunlara dersini verelim. Selendi halkı şerefsiz mi? Bunların yaptıkları yeter, Romanlar hırsızlık yapıyor. Bizi rahatsız ediyorlar (<http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/linc-davasi-iddianamesinde-bir-ilk-haberi-33736>).

Ne var ki sözü edilen olay sadece görünendir ve aslında bu olay, tüm dünyadaki Çingelerin yaşadıkları gerçeğin küçük bir örneğini oluşturur. Çünkü Dünyadaki ve özellikle Avrupadaki Çingelere de yirminci yüzyıldan geriye kalan, ne yazık ki sadece mutlu, güzel anılar değildir.

Ondokuzuncu yüzyılın baskın söylemlerinden biri olan biyolojik determinizm, ırk ve soy konuları, başta Almanya olmak üzere tüm Avrupadaki felsefi ve siyasi akımların üzerinde belirgin bir etkiye sahip oldu. Kendi bilimsel gerçekliğini de yaratan –ki burada bilimin, toplumsal üretim biçimi ile olan ilişkisi net olarak görülebilir- bu felsefi ve siyasi akımlardan yola çıkarak insanları “Ari ırk”, “daha yüksek” ve “daha alçak” şeklinde sınıflandıran bazı iddialar ortaya atıldı. Örneğin bu sınıflamaya göre suç işlemek, Çingeler gibi “daha aşağı” ırkların/ halkların kalıtsal bir özelliği idi (Fraser, 2005: 212) ve böylelikle toplumdan uzak ve gözetim altında tutulmaları, hatta yok edilmelerinin *bilimsel* meşruiyeti de sağlanmış oluyordu. Dolayısıyla yirminci yüzyılın başında özellikle Avrupa’daki Çingeler ve diğer tüm “daha aşağı ırklar”, Nazi kamplarındaki gaz odalarında ölümle sonuçlanacak bir sürecin içine itildiler. 1933 yılında Naziler iktidara geldiklerinde ise Almanyadaki Çingene karşıtı yasalar, yüzlerce yıldır zaten yürürlükteydi (Hancock, 2007: 34). Nazi iktidarı süresince “sapkınlık”larını açıklamak amacıyla Çingelerden kan ve saç örnekleri alındı, balmumundan yüz maskeleri çıkartıldı (Fonseca, 2002: 293) ve pek çok Çingene kısırlaştırıldı. Örneğin 17 ay içinde Auschwitz-Birkenau’daki Çingene kampında tutulan 23.000 Çingeneden 20.078’i açlık, fazla çalışmak, tıbbi deneyler, hastalık ve zehirli gazlardan kaynaklanan nedenlerle öldü (Fraser, 2005: 225, 227). Nihayet bu sürecin sonuna gelindiğinde ise kimi tahminlere göre toplam 500.000 Çingene katledilmişti (Kenrick, 2006b: xviii).

Ne var ki İkinci Dünya Savaşı’nın sona ermesiyle Çingelerin yaşadığı zulüm ve karşılaştıkları ayrımcılık son bulmadı. Örneğin 1973 yılına kadar İsviçre’deki pek

çok Çingene çocuğu ailesinden zorla koparıldı ve ismi değiştirilerek bakım evlerine yollandı. Yine Fransa’da 1912’de çıkarılan bir yasayla Çingenelerin ülke içindeki seyahatleri kısıtlandı hatta pek çok şehre girişleri yasaklandı. Fransa’daki bu uygulama 60 yıl boyunca sürdü (Fraser, 2005: 217). Bu bağlamda, Avrupa’da Çingene karşıtı uygulamalara ilişkin örneklerin sayısı artırılabilir.

Çingene kimliğinin siyasal ve ulusal bir boyut kazanmasına ilişkin 1971 yılında gerçekleştirilen *Birinci Dünya Çingene Kongresi* büyük önem taşır. Bu kongreye katılan 14 ülkenin delegeleri kendilerini nitelemek için *Rom* sözcüğü benimsemiş; kendilerine ait bir flama/ bayrak ve *Opré Roma* (Çingene Uyan) şeklinde bir slogan seçmişlerdir (Fraser, 2005: 269; Asséo, 2004:108).

Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde Türkiye, Avrupa ve Dünyada Çingenelere/ yabancılara karşı olan tutum, bin yıl önceki *ilkelliğini* korumaktadır. Örneğin 2007 yılında Avrupa Parlamentosu’nda görevli kimi parlamenterler, Nazilerin ilham aldığı bir yaklaşımla “suç işlemenin, çingenelerin yaşam biçimi olduğu”nu iddia ettiler (<http://arsiv.sol.org.tr/index.php?yazino=25983>) ve bundan birkaç sene sonra Fransa’daki Çingene ve göçmenler “Bazı göçebeler ve Romanların davranışları çok ciddi sorunlara neden oluyor” (Cumhuriyet Gazetesi, 30. 07. 2010: 11) denilerek sınır dışı edildiler. Çingenelere/ yabancılara karşı olan bu ayrımcı tutuma ilişkin yukarıdakilere benzer pek çok örnek sıralanabilir. Derecesi ülkelere göre farklılık gösteren ayrımcılık, genele ilişkin gerçek olarak karşımıza çıkar. Son yıllarda yükselişe geçen bu ırkçı/ ayrımcı söylem ve eylemler, ezilenlerin sırtında yükselen kapitalizmin, kendi sonucu olan krizler, yoksulluk ve yozlaşmanın sorumluluğunu yine ezilenlere yükleme çabası olarak da değerlendirilebilir.

### 2.3. Toplumsal Öğrenme/ Toplumsal Yetenek

İlkçağdan günümüze kadar çok çeşitli biçimlerde tanımlanmış olan eğitim kavramı, tarihsel süreç içinde değişen toplumsal yaşantıya paralel değişiklikler geçirmiş; geçmişte bilinç, yeti, haz, zihin gibi felsefi ve psikolojik kavramlarla yapılan tanımlamalar yerini toplumsallaşma, kültürlenme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal

sınıf gibi kavramların kullanıldığı tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan tanımlara bırakmıştır (İnal, 2004:35). Ortaçağ'da servet tutkusunu *günah* sayan toplumsal kabulün, bugün New York borsasının “açgözlü olmak iyidir” sloganını benimseyişine kadar geçirdiği tarihsel evrimde hem etken, hem de edilgen bir biçimde yer alan eğitim, tarihsel sürecin herhangi bir noktasındaki mevcut koşulların yeniden üretiminin gerçekleştirilmesinde muhafazakar ve örtük/ gizli bir rol oynamıştır.

Eğitim kavramı, birey ve grupların, siyasal iktidarlarca idealleştirilen (gerçekleşmesi istenen) değerlerin, yaşam tarzının, tutum ve alışkanlıklarının toplumsallaştırılması süreci olarak tanımlanabilir (İnal 2004: 48, 49). Bu anlamda eğitime ilişkin gerçeklikler, toplumsal gerçekliklerin bir parçasıdır. Yani eğitim, toplumsal gerçeklik içindeki tüm çelişkileri kendi bünyesinde taşır (Özdemir, 2008: 71). *Eğ-* (eğmek) fiil kökünden türemiş bir isim olan *eğitim* sözcüğü, bükmek, uygulamak, öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek, alıştırmak, egemenlik altına almak, yenilgiye uğratmak, ezmek, kırmak, yönlendirmek gibi anlamlar taşır (Akt. Yayla, 2005: 5). Bu noktada tekrar Marx'a ve Engels'e dönmekte yarar var. Bilindiği gibi Marx ve Engels (2010a), bugüne kadarki tüm toplumların tarihini sınıf mücadelelerinin tarihi olarak ele alır (s. 49). Bu yaklaşımda bugüne kadarki toplumların tarihi, aynı zamanda fetihlerin, boyun eğdirmelerin ve bunlara karşı ezilenlerin verdikleri mücadelelerinin tarihidir. O halde bizler, *düzeni* oluşturan ve onun uygun şekilde işlemlerini sağlayan koşulları, günlük yaşam pratiklerimizde var ediyorsak (Ollman, 2008: 52) eğitim süreci, fethetme/ fethedilme; boyun eğme/ eğdirme pratiklerini de içselleştirdiğimiz bir süreç olarak ele alınabilir.

(...) Okul (...) "beceri" öğretir, ama egemen ideolojiye bağlılığı sağlayan biçimler içinde öğretir, ya da "uygulama"sını öğretir, dolayısıyla üretimin, sömürünün ve baskının tüm eyleyicileri (...) görevlerini bilinçle (...) yerine getirmek için şu ya da bu sıfatla –ya sömürülen (proleterler) olarak, ya sömürücü (kapitalistler), ya sömürü yardımcıları (kadrolar), ya da egemen ideolojinin yüksek mevkideki rahipleri, "memurları", vs. olarak "bu uygulamaya nüfuz etmiş" olmalıdır (Althusser, 2008: 89).

Okul içinde veya dışında herhangi bir düzeydeki öğretmen- öğrenci ilişkisi, anlatan bir özne (öğretmen) ve bu öznenin fethedip boyun eğdirdiği nesnelerden (öğrenciler) oluşur (Freire, 2010: 48, 143). Bu yönüyle okul, otoriter ilişkilerin, boyun eğmenin/ eğdirmenin ve sınıflı toplumun pratiklerini içermektedir. Oysa bütün

felsefenin başlangıç önermesi, insanın her şeyden önce bir “fail” olduğudur. Yani, maddi çevresini dönüştürürken kendisini de dönüştüren; tarihin, maddenin ya da ruhun kuklası değil, aktif, kendi kendine karar veren; kendi türünden başka vücutlarla karmaşık ilişkilere giren ve kendi tarihini yapma kapasitesine sahip olan insan (Eagleton, 2011b: 149, 158)...

Freire (2010), “bankacı” eğitim modeli olarak tanımladığı günümüz eğitiminin karşısına, yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren bir yaratma edimi olarak “diyalogculuk”u önerir. Diyalogculuk, günümüz eğitim sürecinin bilindik *özne* ve *nesnesini* yeni, eskisinden farklı ve etkin özneler olarak ele alır. Diyalogcu gerçek bir öğrenme sürecindeki özneler, onları saran çevrenin (s. 48- 71), yaşantılarında ortaya çıkardığı çelişkileri yaratıcı ve dönüştürücü bir bakış açısıyla çözer. Oysa günümüz eğitimi insanı -onun üretim süreçleri içindeki *fail* konumunu elinden alarak- üretimine, dolayısıyla kendisine yabancılaştırmaktadır. Böylelikle günümüz eğitimi üretme, keşfetme, yaratma gibi insanın *fail* olduğu süreçlerin gerçekleştiği bir süreçten çok, bireyin sahip olduğu *toplumsal değer*in bir ölçütü sayılan *öğrenim belgesinin* (Spring, 2010:11) *belli koşullara* göre dağıtımının yapıldığı bir sürece vurgu yapar. Özsoy (2004), eğitimin toplumsal ayrış(tır)madaki rolüne şu sözlerle dikkat çeker:

Türkiye’de ...devletin tekelinde olan, yani devletin belirlediği müfredata göre, devletin açtığı okullarda, devletin atadığı öğretmenler aracılığıyla verilen ve yine devletin müfettişleriyle denetlenen eğitim, bir özgürleşme pratiği olarak ‘istenilen değil’, toplumsal konumlara ve ayrıcalıklara erişinceye değin ‘katlanılan’; yurttaşların bilinçli siyasal mücadelesine göre biçimlenen değil, yurttaşın maruz kaldığı bir toplumsal denetim ve dışlama aracı olmuştur (s. 62).

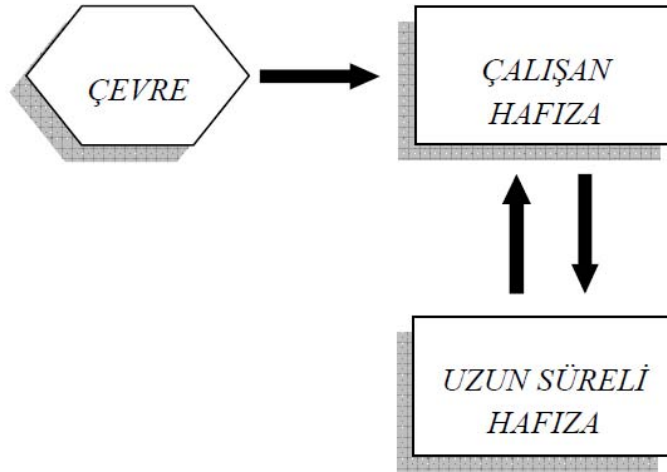
Dolayısıyla en yalın haliyle günümüz eğitimi, bireyin sadece süreç içinde yer almasıyla (bile) edilgenlik pratiklerini deneyimlediği ve bu doğrultuda bilinç kazandığı bir süreç olarak karşımıza çıkar.

Bu bağlamda diyalog ve etkileşim yoluyla gerçekleşen öğrenme, aynı zamanda toplumsallığa dayanan/ toplumsallığı gerektiren bir öğrenme olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal gelişim arasında paralel ve her birinin gelişimini diğerine bağlayan bir ilişki söz konusudur. Marx ve Engels (2009), bu ilişkiye şu sözlerle vurgu yapar: “Eğer insan, doğasının gereği olarak topluma açıksa, gerçek

doğasını ancak toplum içinde geliştirebilir ve doğasının gücü tek bireyin gücüyle değil, fakat toplumun gücüyle ölçülmelidir” (s.151).

Willingham, bir üretim süreci olan *düşünmeyi* basit bir zihin şeması ile açıklar (Willingham, 2011: 19):

**Şekil: 2 Zihnimizin Basit Bir Şeması**



Willingham (2011)’a göre düşünme işlemi, çevreden ve uzun süreli hafızadan gelen bilgiyi, yeni yollarla çalışan hafızada birleştirdiğimizde gerçekleşir ve karşılaştığımız bir soruna yönelik olarak ürettiğimiz çözümler, aslında daha önceki deneyimlerimize ilişkin çözümlerin benzerleridir (s. 13, 20). Bu bilgilerin uzun süreli hafızaya alınmasının ön koşulu olan çevrenin, sürekli dönüşen/ gelişen bir süreç içinde olması, bireyin hayatında yeni çelişkiler ortaya çıkarması ve bireyin dönüşümü/ gelişimi bakımından büyük önem taşır. İşte bu çift yönlü gelişimin koşulu, birey ve çevre/ toplum arasında olan etkileşimdir. O halde toplum da tıpkı birey gibi gelişmekte, dönüşmekte, üretmekte, yaratmakta ve öğrenmektedir.

Suzuki, çocuktaki müzikal yeteneğin gelişimini, onu kuşatan uyarıcıların niteliğiyle ilişkilendirir. Yani çocuk ne kadar çok müzikal uyarıcıya maruz kalırsa,

müzikal yeteneği o ölçüde geliştirecektir (Hongur, 2007: 4). Vygotsky'nin çocuktaki dil yeteneğinin gelişimine ilişkin görüşleri de bunu destekler. Vygotsky'e göre çocuk, iletişim kurma gereksinimi duyar ve şartlar onu zorladığında konuşur (Erdener, 2009: 90). Bu iki yaklaşım da yetenek gelişimini, bireyi saran çevresel koşullarla ilişkilendirmektedir ve ikisinde de yetenek, *öğrenilebilir* oluşu ile dikkat çeker. Bu bağlamda çocuğun, her hangi bir alanda *yetenekli olması* ya da *olmaması*, içinde bulunduğu/ büyüdüğü/ geliştiği çevresel koşulların niteliğiyle sıkı bir ilişki içindedir. Suzuki (2010), insanın yapısı ve kalıtsal özellikleri hakkında, yalnız vücudun fizyolojik fonksiyon gücünün ölçülebileceğini; yeteneğin temelini şekillendirenin ise sadece çocuğun içinde bulunduğu çevre ve bu çevrenin koşulları olduğunu belirtir (s. 9-14).

Örneğin Afrikalı çocuklar için bize karmaşık gelen ritm kalıplarını öğrenmek, oldukça kolaydır. Çünkü bu ritm kalıpları, Afrika kültürünün özelliklerini taşır ve günlük yaşamın içinde çocuklar, annelerinin çalışırken yaptıkları/söyledikleri bu müzikleri dinleyerek, bu karmaşık yapılarla oynayarak ve üzerinde değişiklikler yaparak büyürler (Primos, 2002: 2). Böylelikle Afrikalı çocuklar, bu ritm kalıplarını kendi yaşantıları içinde, kendi yaşantılarıyla birlikte dönüştürerek öğrenmektedirler.

Güney Amerika'da sokakta veya markette çalışan ve aynı zamanda formal eğitimin ilk sekiz yılı içinde bulunan çocuklar üzerine yapılan bir araştırmada, yaşları 9 ile 15 arasında değişen çocuklara “informal” ve “formal” olmak üzere iki farklı test uygulanmıştır. Informal testte, araştırmacı ve çocuk arasında geçen diyalog şöyledir:

**Müşteri (araştırmacı):** *Bir hindistan cevizi ne kadar?*

**M.:** *Otuzbeş*

**Müşteri:** *On tane istiyorum. Ne kadar tutuyor?*

**M.:** *Üç tanesi yüzbeş; üç daha, ikiyüzon yapacak. (Bekleme) Dört taneye daha ihtiyacım var. Bu... (Bekleme) Üçyüzonbeş... sanırım üçyüzelli.*

M., Brezilya'daki okullarda üçüncü sınıfta öğretilen, bir sayının on ile kısa yoldan çarpımı ile sonuca ulaşmak yerine, farklı bir yöntemle problemi çözmüştür. Araştırmada uygulanan testler sonucunda katılımcılar informal testten 10 üzerinden ortalama 9.78; formal testin aritmetik işlemler bölümünden 4.1; formal testin sözel

bölümünden ise 7,5 puan almışlardır. Bu sonuçlar, çocukların önce matematiksel işlemleri öğrenip, daha sonra onları sözel ve gerçek yaşamdaki problemlere uyarladığı varsayımı ile çelişmektedir (Nunes, Schliemann ve Carraher, 1993: 17- 24). Bu örnekte çocuk, bulunduğu koşulların gereksinimleri sonucunda öğrendiği matematiksel bilgiyi kişisel bir yöntemle dönüştürmüş ve yeni bilgiye ulaşmıştır. Örnekteki işlemin kısa yoldan çözümü ise çocuğun yaşatısıyla ilişkilendirebildiği bir çözüm değildir. Bu bağlamda okul, çocuğun bilgiyle nasıl bir ilişki kuracağını, ona hangi yolla ulaşacağını gösteren/ dayatan; öğrenmeye yabancılaştıran, hatta kimi zaman yetenekleri körelten bir kurum olarak karşımıza çıkar. İşte bu nedenle Illich (2006), yetenek gelişimi için okulların gidilecek “en yanlış adres” olduklarını belirtir (s. 32).

Sennet (2011a), yetenek, çevre ve deneyim arasındaki ilişkiyi şöyle bir örnekle açıklar: “Chicago’nun bir gettosunda kaybolmuş zeki genç kızın taze ve yanıt vermeye hazır bir kapasitesi olduğu düşünülür; içindeki kapasitenin, testi yanıtladığı odada, koşulların zincirlerini kırarak öne çıkması amaçlanır. Ne var ki, deneyimden bağımsız kabiliyet fikri bir kurgudur” (s.77). Bu noktada çevre, ancak taşıdığı deneyim olanakları ölçüsünde bireysel gelişime etki edebilir. Bir başka deyişle çevresel koşullar, verdiği ya da vermediği olanaklarla aslında sınıfın yeniden üretimini sağlamaktadır.

Her ne kadar öğrenme ve yetenek kavramlarının *bireysel* bir anlam taşıdığı iddia edilebilirse de bireysel öğrenme ve yetenek düzeyinin *sınırlarının*, bireyin içinde bulunduğu çevresel koşullar tarafından çizildiği söylenebilir. O halde bireyin tüm alanlardaki *sınırsız* gelişimi, ancak nitelikli çevresel koşullar, gelişmiş bir toplum ve birey arasındaki toplumsal etkileşim ve bunların birbirini dönüştürmesiyle gerçekleşebilir. İşte bu noktada öğrenme ve yetenek kavramları, *toplumsal -dolayısıyla bireysel- kavramlar* olarak karşımıza çıkmaktadır.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde **araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması** başlıklarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bir grup uzay bilimci, milyonlarca galaksiden oluşan devasa bir yapının keşfedildiğini 1987 yılında tüm Dünyaya duyurdu. Uzay bilimcileri, “Büyük Çekici” adını verdikleri bu yapının Güneş sistemi, dolayısıyla Dünya ve bizim üzerimizde büyük bir çekim etkisi olduğunu söylüyorlardı. Bir gazetecinin ‘madem bu kadar büyüktü, keşfetmeniz neden bu kadar uzun sürdü’ sorusu üzerine içlerinden biri, bu kadar büyük olduğu için sistemi görmekte zorluk çektiklerini belirtmişti (Ollman: 2011, 21, 22). Sözüünü ettiğimiz bu bilim insanları, görüneni aşıp ardındaki bilimsel bilgiye ulaştılar. İşte buradan yola çıktığımızda, bilimsel bilginin en önemli özelliğine ulaşırız, İşte bilimsel bilgi, “gerçekliğin sıradan bir fotoğrafını aşıp, saptanan olayların arkasında onları birbirine bağlayan bağları araştırır; gerçekliği örten kabuğu soyup atar” (Tanilli, 2002: 160). Bilimsel bilginin, görünenin ardında aranması gerektiğini vurgulayan Marx da bu düşüncesini şu sözlerle dile getirir: “her şey görüldüğü gibi olsaydı bilime gerek kalır mıydı” (Akt. Öngen, 2008: 35).

Balcı (1995)’ya göre bilimsel araştırma, temelde bir problem çözme etkinliğidir. Problem çözme ise belli amaçla toplanan verilerce çözümlenen bir dizi spesifik soruya dayanır (s. 20). Problemin çözümüne ilişkin farklı yaklaşımlar, araştırma yöntemlerinde de bazı farklılaşmalara neden olmaktadır. Bu bağlamda nitel ve nicel araştırma olmak üzere iki paradigma dikkat çeker.

Sosyal bilimciler, olguları basitçe bir araya getirerek ve onları istatistiksel işlemlere tabi tutarak sınırlandırdıklarında, görüngülerin ötesine geçemezler. Toplumsal süreç ve olguların özüne inebilmek; ancak bu süreç ve olgulardaki öznelere deneyimlerini ve bir anlam sistemi içindeki etkileşimlerini kavramakla mümkündür (Kümbetoğlu, 2005: 22). Bu konuda Ollman'ın görüşleri, sosyal bilimlerde sözü edilen paradigmalara ilişkin sorunu daha net bir biçimde kavramamızı sağlayabilir. Sosyal bilimlere dair tüm olgu ve süreçlerin, istatistiksel işlemlerle açıklanmaya *zorlanması* Ollman (2011), “bir nevi, bize, eğer bir şeyi ölçemiyorsanız o şey yoktur, ya da bir olay iki defa aynı şekilde gerçekleşmediyse o olay gerçekleşmemiştir demeye getiriyorlardı” sözleriyle ifade eder. Bu yönlü bir bakış açısı, araştırmacının daha çok “nasıl çalışılmalı” sorusuna yani yöntem ve tekniklere odaklanmasına, “ne üzerinde çalışılmalı” sorusunun ise yeterince önemsenmemesine neden olmaktadır. Kısacası, önce “ne üzerine çalışmalıyım?” ve daha sonra da “çalışacağım şeyi nasıl çalışmalıyım?” şeklinde sorulacak soruların sırası tersine çevrilmiştir. Böylelikle pek çok “fuzuli mesele”ye gereğinden fazla dikkat çekilmiş fakat asıl önemli konular üzerinde yeterince durulmamıştır (s. 12, 14). İşte bu bilinçle gerçekleştirilen araştırmada öncelikle ne üzerine çalışılacağına karar verilmiş ve ardından problemi çözümde en uygun yöntemin hangisi olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin öğeleri, müzikal öğrenme süreçleri, çalgı seçim süreçleri ve müzikal öğrenmenin cinsiyetle olan ilişkisi betimlenmeye çalışılmıştır. Bu biçimiyle araştırma, betimsel bir özellik taşır.

Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısında gerçekleşen müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyabilmek için, nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sözü edilen Çingene müzisyenlerin yaşantısında bulunan müzikal öğeler, müzikal öğrenme süreçleri, çalgı seçim süreci ve müzikal öğrenmenin cinsiyetle olan ilişkisi irdelenerek, yaşantı yoluyla gerçekleşen müzikal öğrenmenin nasıl olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin günlük yaşantılarının doğal bir parçası olan müzikal öğrenme süreçleri, çevreyle olan ilişkileri ile birlikte ele

alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Konunun ele alınış biçimi ile araştırmada benimsenen yöntem birbiri ile tutarlılık göstermektedir.

Baryman (1998), nitel araştırmaların özelliklerini şöyle sıralar (Akt. Kuş, 2009: 86):

1. Özne'nin gözleriyle görme ya da perspektifini takınma
2. Günlük yaşamın olağan detaylarını betimleme
3. Hareket ve anlamları, toplumsal bağlamları içinde anlama
4. Açık ve görelî olarak yapılaşmamış araştırma desenlerini destekleme
5. İlk aşamada kavramlar ve teorilerden kaçınma

Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin en belirgin özelliklerinden biri, görüşülen kişinin bakış açısını ortaya koymaktır (Cemaloğlu, 2011: 152). Bilim insanının, yapmış olduğu araştırmaya göre konumlanması önem taşır. İncelediği dünyanın bir nesnesi olan bilim insanı, yapmış olduğu çalışmayı öteki nesnelerle ilişkiye girerek gerçekleştirmektedir (Öngen, 2008:35, 36). Bu yönlü bir bakış açısını ilke edinmiş olan bu araştırma, konuya mümkün olduğu kadar içeriden bakan, Mayo (2011)'nın da belirttiği gibi olabildiğince “acıyı hissedene” (s. 25, 148) bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme, ancak toplumsal boyutta açıklanabilir ve bu nedenle çalışmada, genellenebilir veriler elde etmek değil toplumsal yaşantının parçası olan bireylerin anlam dünyalarına ilişkin detaylı veriler elde etmek amaçlanmıştır (Kuş, 2009:138).

### 3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, toplumsal/ sosyal gerçekliği genellemelere varmak amacı ile incelemediğinden, araştırmacı temsil edici bir örneklemden çok, veri derleyebileceği örneklerle çalışır. Araştırmacı, problemin temel öğeleri hakkında fikir sahibi olan,

deneyim ve yaşantılarından probleme yönelik bilgi toplayabileceği kişilere ulaşmak amacındadır. Bu nedenle, bu bilgileri derleyebileceği ve onlardan yararlanabileceği en uygun grubu oluşturmak araştırmacı için büyük önem taşır (Kümbetoğlu, 2005, 96-97). Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin öğelerini, yaşantıdaki müzikal öğrenme süreçlerini, buradaki çalgı seçim süreçlerini ve müzikal öğrenmenin cinsiyetle olan ilişkisini ortaya koyma amacı taşıyan bu araştırmaya en uygun olacak çalışma grubunun, “amaçsal örneklem” ve “kartopu örneklem” teknikleriyle oluşturulabileceği düşünülmüştür. “Kartopu örneklem”, araştırma alanındaki kaynak kişilerden, diğer görüşülecek kişilere ulaşılması ve bir kartopu gibi ilerledikçe yeni kişilere ulaşılması, böylelikle örneklemin genişlemesi/ büyümesi ile oluşturulmaktadır (Kümbetoğlu, 2005, 98). Araştırmanın çalışma grubu öncelikle “amaçsal örneklem”e uygun üç katılımcıyla oluşturulmuş ve bu grup bir “kartopu” gibi ilerledikçe genişletilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya'da yaşayan ve tamamı müzisyen olan Çingeneler oluşturmaktadır. Çalışma grubuna öncelikle Edirne'nin Keşan ilçesinden üç katılımcı ve bu katılımcılardan ve yeni eklenenlerden hareketle Trakya genelindeki (Edirne, Keşan, Tekirdağ, Hayrabolu, Kırklareli, Lüleburgaz) diğer katılımcılar eklenmiştir. Çalışma grubunda yer alacak Çingene müzisyenler için tavan yaş sınırı belirlenmemiş; çalışma grubu, yedi yaşından büyük Çingene müzisyenlerden ve ailelerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alması planlanan katılımcılara, daha önce görüşmeye katılan katılımcıların önerisi ve referansı sonucunda ulaşıldığından, bu yeni katılımcılar çalışma grubuna katılmaları yönündeki isteğe olumlu olarak yanıt vermişlerdir. Bu yöntemle toplam 36 Çingene müzisyeni kapsayan bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu alt bölüm, **veri toplama aracının geliştirilmesi ve görüşme formunun uygulanması** alt başlıkları altında ele alınmıştır.

### 3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; görüşme formu, ilgili literatürün de taranması sonucunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formu, *çıraklar* (7- 14 yaş); *ustalar* (15 ve üzeri) ve çocukları da kendileri gibi müzisyen olan *aileler* için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Taslağı oluşturulan bu üç görüşme formu (Ek-1, Ek-2, Ek-3), uzman görüşüne sunulmuştur. Böylece görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, Her biri Çingene müzisyen olan fakat araştırma kapsamına dahil olmayan *usta*, *çırak* ve *aileyi* temsilen bir yetişkinle uygulamaya tabi tutulmuş; bu süreçte görüşme formunun kullanılmasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Görüşme formunun bu ön uygulaması, araştırmacıya hem formu kontrol etme olanağı vermiş hem de deneyim kazandırmıştır.

Güvenilir bir araştırma, benzer yöntemleri kullanan diğer araştırmacıların da aynı sonuca varabildiği araştırma olarak değerlendirilir. Bu nedenle niceliksel araştırmalarda güvenilirlik, *tekrar edilebilirlikle* ilgili yaklaşımlarca temellendirilmektedir. Niteliksel araştırmalarda ise güvenilirlik öncelikle sosyal dünyanın değişebilir, akışkan yapısı nedeniyle farklı bir temele dayanır. Niteliksel araştırmalarda kontrol, standartlaştırma, deneysel ortamlar gibi ögeler yer almamaktadır. Bir başka deyişle güvenilirliğin kontrolü mümkün değildir. Bu araştırmalarda güvenilirlik sözcüğünden çok uygunluk (yöntem bakımından), açıklık, tartışma gibi kavramlar dikkat çeker (Kümbetoğlu, 2005: 50, 51).

### 3.3.2. Görüşme Formunun Uygulanması

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, görüşme formu üzerinden yapılmış ve her görüşme katılımcıdan izin alınarak hem ses kayıt cihazı, hem video kamerayla kaydedilmiştir. Ayrıca katılımcılara, böyle bir yöntemin araştırmacıya kolaylık sağlayacağı ve istedikleri takdirde görüşme metninin elektronik posta yoluyla kendilerine iletileceği ifade edilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kayıtlar, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış, böylelikle 54 sayfalık bir “metin” elde edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alması planlanan katılımcılara öncelikle telefonla ulaşılmış; bu istek dile getirilerek katılımcıdan randevu alınmış ve görüşmenin yapılacağı yere hareket edilmiştir. Bu süreç içerisinde her hangi bir aksaklık yaşanmamış, çalışma grubuna alınması planlanan tüm katılımcılara ulaşılmıştır. Böylelikle 16 usta; 12 çırak ve aileyi temsilen 8 yetişkin olmak üzere toplam 36 kişiyle görüşülmüştür.

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Tamamı erkek olan 36 katılımcının 16’sına usta, 12’sine çırak ve 8’ine aile için hazırlanan görüşme soruları yöneltilmiştir. Bilgisayar ortamında metne dönüştürülen bu veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve ilgili literatürle desteklenmiştir. Çözümleme yapılırken, her katılımcıya “G.U.1”, “G.A.1” ve “G.Ç.1” şeklinde, açılımı “**G**örüşme **U**sta **1**”, “**G**örüşme **A**ile **1**”, **G**örüşme **Ç**ırak **1**”, vb olan kodlar verilmiş; bu kodlar, veriler yorumlanırken katılımcıların sözlerinin bitiminde parantez içinde “....” (G.U.1). şeklinde yazılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular ve yorumlar, **Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin öğelerine ilişkin bulgular ve yorumlar; Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreci ve bu süreçteki etkenlere ilişkin bulgular ve yorumlar; Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin çalgı seçim süreçlerinde belirleyici olan etkenlere ilişkin bulgular ve yorumlar ve Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin cinsiyetle olan bağlantısına ilişkin bulgular ve yorumlar** başlıkları altında ve alt problemlerdeki sunuluş sıralarıyla ele alınmıştır.

#### **4.1. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Öğelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Trakya’daki Çingene müzisyenlerin günlük yaşantıları içinde gerçekleşen müzikal öğrenme, günlük yaşam pratikleriyle harmanlanmış bir özellik taşır. Bu nedenle buradaki müzikal öğrenmenin yaşantı ve çevre ile birlikte ele alınması, konuyu doğru bir zemin üzerine oturtabilmek bakımından oldukça önemlidir. Araştırmada elde edilen veriler çerçevesinde Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmeye ilişkin olarak öne çıkan başlıca öğeler; **kamusal alan ve sokağın dönüştüren gücü, bir zanaat olarak müzisyenlik, ustalık- çıraklık ve iş içinde öğrenme** şeklinde dört başlıkta sınıflanarak ele alınabilir.

#### 4.1.1. Kamusal Alan ve Sokağın Dönüştüren Gücü

Fikirleri, anlayışları, düşünceleri, bilinci, vb. üretenler karşılıklı ilişkilerle koşullanan gerçek, faal insanlardır ve bu üretim doğrudan doğruya onların maddi faaliyetlerine bağlıdır (Marx ve Engels, 2010b: 44, 45). Yani herhangi bir fikir, bilinç, düşünce, vb. üretiminin gerçekleşmesinin koşulu pratiktir ve bu pratik olmaksızın üretimden söz edilemez. Alıntıda geçen “karşılıklı ilişkilerle koşullanan gerçek, faal insanlar” ifadesi ise gerçek yaşam alanlarına, bir başka deyişle bireyin diğer bireylerle ilişkiler kurarak toplumsallaştığı çevreye vurgu yapmaktadır.

Çevre dediğimizde, genellikle içinde bulunduğumuz toplumu oluşturan ortam akla gelir (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>). Bu tanıma göre ev, sokak, mahalle, okul gibi içinde toplumsal ilişkiler kurduğumuz tüm *mekanlar çevrenin* kapsamına girse de çevre, bir taraftan kamusal alanı anlamsızlaştıran ve *mahrem* ilişkileri olumlayan bir bakış açısını da yansıtır (Sennett, 2010: 27). Kamusal alanlar, kamusal olmayan alanlardan fiziki sınırlarla ayrılmış yapılar değil, toplumsallaşmayı mümkün kılan alanlardır. Yani herhangi bir mekanı kamusal alan yapan şey, o mekanın taşıdığı toplumsal niteliklerdir. Bu bağlamda kamusal alanların nitelikleri, o topluma ve üretim tarzına göre farklılık gösterir (Doğan, 2007: 98). Kamusal alan ve evin ayrımı ise burjuva yaşamında psikoloji ve benlik sorunlarına duyulan ilginin artmasıyla belirginleşmiş; insanların toplumsal amaçlar için bir araya gelişleri azalmış ve böylece *katılım* yaşantıdan kopmuştur (Sennett, 2010: 25). Bireyci bir bakış açısıyla çevrenin, tanıdıklarla sınırlanmış bir anlam kazandığı da söylenebilir. Bu yalıtım ince, çelik iskeletler üzerinde yükselen, dört bir yanı camla kaplanmış binalarda da hissedilir. Geniş manzaralarıyla görsel olarak bireyi sokakla buluşturan bu binaların camları, aslında sokağın havasını dışarıda tutan bir bariyer işlevi görmektedir. Böylelikle bu yapılar *aslında* bireye *-miş gibi* ile biten cümlelerle tanımlayabileceği bir yaşam alanı sunarken, aynı zamanda yüksek yapıları gereği içerideki insanları üst üste konumlandırıp yalnızlaştırarak onların toplumsallaşma ve dayanışmalarını önler.

Sokak ve mahalle gibi kamusal alanlarda adeta ortamın cansız nesneleri olarak görülen diğer insanlar ise, birey için aynı zamanda *tehlikeli* ve *güvenilmez* olanlardır. Çevrenin yorumlanışındaki bu bireyci bakış açısı ve fazlaca vurgulanan *özel yaşamla* bireysel/ özel alanlar önem kazanmış; taşıdığı anlam bakımından sokak yaşantımızdan



çık(arıl)mıştır. Oysa gerçek pratik olanaklarıyla sokağın, kendi gelişim ve dönüşümünü gerçekleştirirken, toplumsal anlamda gelişim ve dönüşümü de mümkün kılacak bir yapısı vardır ve bu yapı, *açık kaynak* Linux işletim sistemine benzetilebilir. Öncelikle Linux, tıpkı sokak gibi herkesin kullanımına açık ve ücretsizdir. Microsoft'un aksine Linux, üretim süreçlerinde bilginin mülkiyet ve gizliliğine karşı çıkar. Sistemin temelini oluşturan çekirdeğe Dünya üzerindeki tüm kullanıcılar ve geliştiriciler erişebilir, üzerinde değişiklik ya da eklemeler yaparak çekirdeği geliştirebilirler. Böylelikle Linux çekirdeği, *sınırlandırılmamış* bir gelişim sürecinin merkezini oluşturur. Bu anlamda sokak, *hemzemin* yapısı üzerinde farklı yaş ve deneyimlere sahip insanları bir sınırlama olmaksızın buluşturarak, aslında onlara sınırsız bir gelişme alanı sunarken, toplumsal bir dönüşümü de gerçekleştirir. Krupskaya (1924), sokağın zenginleştiren/ geliştiren özelliğine şu sözlerle dikkat çeker:

Kişi kendi hayatı ile toplumun hayatını birleştirmeyi bilmeli. Bu dünya nimetlerinden kopmak değil. Bu birleştirme gerçeği, tüm emekçilerin hedefinin kişisel bir hedef haline gelmesi kişisel hayatı zenginleştirir. Hayatı fakirleştirmez, tam tersine tekdüze aile hayatının sunamayacağı derin ve renkli deneyimleri sunar ([www.marxists.org/archive/krupskaya/works/ethics.htm](http://www.marxists.org/archive/krupskaya/works/ethics.htm)).

Tartıştığımız bu özellikleriyle sokak, müzikal öğrenme bağlamında Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında önemli bir yer tutar. Trakya'daki müzisyen Çingenelerin yaşamında müzik, yaşantıyla bütünleşmiş bir olgudur. Çocuğun yaşantısında son derece önemli olan sokak ve mahalle, müziğin/ müzisyenliğin gelişimi ve aktarımı bakımından son derece önemlidir. Burada çocuk, toplumsal ilişkileriyle çalgıyı/ müziği görerek, deneyerek, yaparak ve oynayarak öğrenmektedir. Bu noktada sokak, etkili bir öğrenme ortamı olarak karşımıza çıkar. Marx ve Engels (2010b)'in de belirttiği gibi “yaşamı belirleyen bilinç değil, tersine, bilinci belirleyen yaşamdır” (s. 46). Bu bakımdan çocuğa geniş pratik olanakları sunan sokak, çocuğun müzikal bir bilinç geliştirmesi bakımından da oldukça önemlidir. Görüşmeye katılan bir katılımcı, çocuğun, Trakya'da müzikal bir öğrenme ortamı olan kamusal alanla ilişkisini şu sözlerle vurgulamıştır: “Sabahleyin ekmeği yedi mi, kahvaltıyı... hemen klarneti alıyor. Sokakta... evde de... Geziyor üç – dört saat. Sonra eve gelir. Hemen klarneti koyar. Sonra yemeğe oturur. (...) En fazla yollarda, izlerde, mahallede klarnet çalışıyor” (G.U.2). İfadelerde sözü edilen çocuğun, sokaktaki gerçek deneyimler sonucunda müzikal bir bilinçlenme yaşadığı söylenebilir. Bir başka katılımcı ise çevrenin

geliştirme gücüne şu sözlerle dikkat çekmiştir: “Dünyanın en iyi futbolcuları... Brezilya mrezilya falan... mahallede oynuyorlar. Bakarsın adam kırk kilo. Ama müthiş top koşturuyor. Almanları devirdiler. Falanı devirdiler. Nasıl? Mahallede öğreniyor adam” (G.U.3). Katılımcının vurguladığı mahalle kavramı, içinde kurulan toplumsal ilişkiler sayesinde aslında gelişime sürekli olarak açıktır. Yani çocuğun yaşadığı mahalle ve sokakta bulunan toplumsal gelişim olanaklarının, aslında okul ile kıyaslanamayacak ölçüde geniş ve sürekli olduğu söylenebilir. Bu olanakların sınırlarını ise tamamen çocuğun toplumsallığı belirler. Bu, şu şekilde yorumlanabilir: Çocuk, toplumsallaşması sayesinde gelişirken aynı zamanda geliştirmekte; böylelikle hem kendisini, hem de kendi gelişimini sağlayan toplumu/ kamusal alanı dönüştürmektedir. Müzikal gelişimi sağlayan toplumsallaşmaya ve dayanışmaya ilişkin olarak bir katılımcının sözleri oldukça önemlidir. “Şimdi adam çalamıyor. Ama istiyor çalmayı. Şimdi ben onun karşısında gösteriş yapamam. Çalsam bana eşlik edemez zaten. Ne yapmam lazım? Onun yanına, altına inmek zorundayım. O çocuğun yukarı çıkması lazım” (G.U.16). Alıntıdan da anlaşılacağı gibi toplumsal bir etkileşim sürecinde beceri, dikey olarak değil, yatay bir biçimde aktarılmaktadır.

Brezilya’daki yoksul mahallelerde top oynamayı öğrenen futbolcular gibi Trakya’daki Çingene Müzisyenler de becerilerini, sokağın onlara sunduğu geniş olanaklar sayesinde geliştirirler. Aslında bu, bir anlamda sokağın günümüz okuluna meydan okumasıdır. Ne var ki taraflar, bu mücadeleye eşit şartlarda başlamazlar. Sokak, sahip olduğu sınırsız ve sürekli olabilecek geliştirme/ dönüştürme özelliğini, kendisini yani kamusal alanı oluşturan bireylerin yaşantısındaki *çelişkiyi* ortaya çıkararak kazanır. Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki sokağın toplumsallığından gelen *müzikal bilgelik*, bireyin, bilgisizliğinin bilincine varması bakımından oldukça önemlidir. Bireyin kendi bilgisizliği konusundaki bilinci ve bu bilgisizlikten kurtulma iradesi arasındaki *çelişki*, aynı zamanda iki karşıt arasındaki savaşımdır ve savaşımsız bir gelişiminden söz edilemez (Politzer, 2010: 105). Ancak sokak, müzikal gelişimin bir noktasından sonra artık bireyin yaşantısında yeni *çelişkiler* yaratamaz olur. Bu durum, gelişimin belli bir aşamasında bireyin, başta kapitalizmin körüklediği sınıf atlama isteği ve diğer nedenlerle sokaktan/ toplumdan kopması sonucu gerçekleşir. Bir başka deyişle sokağı oluşturan bazı öğeler, sokaktaki gelişimlerinin en üst noktasına geldiklerinde sokağı terk etmektedirler. Bu nokta, aynı zamanda onların sokak için en verimli oldukları andır.

Böylelikle Trakya'daki Çingene müzisyenleri toplumsallaştırarak geliştiren sokağın gücü sınırlanmakta, gelişim süreci yön değiştirmekte veya süreç tekrara düşmektedir.

Sokak ve mahalle kavramları, diğer pek çok yerde olduğu gibi Trakya'daki Çingenelerin kimlikleriyle de adeta özdeşleşmiştir. Toplumun *diğer* insanları olan Çingenelerin yaşadıkları sokak ve mahalleleri kuşatan görülmez duvarlar, bir *akvaryuma* benzetilebilir. Bu yalıtım ve *gettolaşma*, Çingeneleri *içe kapanık* bir topluluğa dönüştürmüşse de, bu içe kapanıklık, onlara sokağın dönüştürücü gücünü kullanma olanağı da vermiştir. İşlevsel olarak Çingenelerin yaşadığı sokak ve mahalleleri diğerlerinden ayıran en belirgin farklardan birinin de bu olduğu söylenebilir. “...karmaşık işler yapma ve girift iletişim biçimlerine giremeyen hayvanlar kendilerini tekrar etme eğilimindedir” der Eagleton (2011b) ve ekler “onların yaşamları doğal döngülerle belirlenmiştir. Kendileri için bir hikayeyi biçimlendiremezler” (s.156). Bu anlamda toplumdaki yalıtılmış ve gelişimi döngüsel süreçlere indirgenmiş olan insanın, insanlığına da yabancılaştığı; Freire'nin deyişiyle “insandışılaştığı” söylenebilir. Son tahlilde radikal bir değişiklikten söz edilemese de Trakya'daki Çingenelerin, yaşantılarında büyük bir önem taşıyan sokağı müzikal anlamda bu döngünün dışına çıkarmayı başardıkları ve sokağı kısmen de olsa özgür bir kamusal alana dönüştürdükleri söylenebilir. Trakya'daki Çingenelerin yaşantısında canlılık kazanmış toplumsal bir yapı olarak sokak, içinde geniş müzikal paylaşım ve pratik olanakları bulunan; bireysel gelişim ve toplumsallık arasında kurduğu zorunluluk ilişkisiyle geliştikçe geliştiren, geliştirdikçe gelişen bir kamusal alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 4.1.2. Bir Zanaat Olarak Müzisyenlik

Dayanak ya da referans noktası olarak kabul ettiğimiz kavramların doğru seçimi, Çingenelerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamamız bakımından büyük bir önem taşır. Çingene müzisyenlerle yapılan görüşmelerde *ders* yerine *gösterme/ öğretme*; *öğrenci* yerine *çırak*; *öğretmen* yerine *usta* kavramlarının vurgulanması, *müzik sanatı* yerine *müzik zanaatını* işaret etmektedir. Bu nedenle öncelikle zanaat ve sanat kavramlarını tartışmak yerinde olacaktır.

Zanaat veya zanaatkar dediğimizde, genellikle gözümüzün önüne hemen bir marangozhane, içeride çevresinde çırakları ve aletleri olan yaşlı bir marangoz gelir. Odayı ahşap kokusu sarmıştır. Marangoz, üzerinde çalıştığı kakma işi sehpaye bir çentik daha atmak için eğilmiştir. Tüm bunlar olurken, dükkan az aşağıdaki mobilya fabrikasının tehdidi altındadır. Bir başka zanaatkar, şehrin konser salonunda orkestrayı akşamki konsere hazırlamaktadır. Şef, yaylı çalgılarla takıntılı bir çalışma içindedir. Salondaki herkes yorulmuştur. Ancak ürettikleri her güzel tını onları mutlu etmektedir. Salonda keyifsiz olan tek kişi, provanın uzamasından dolayı fazladan ödeme yapması gereken menajerdir. Bu iki örnek de bize zanaatkarı anlatır. Çünkü kendi iyilikleri için, iyi bir iş çıkarmak üzere kendilerini adanmışlardır. İşte zanaatkar, bağlanılmış özgül bir insanlık durumunu temsil eder (Sennett, 2009: 31, 32).

Marx'ın eserlerinde *üretim* sözcüğü, insanın kendisi istediği için yaptığı herhangi bir faaliyeti içerir. Örneğin flüt çalmak, bir şeftalinin tadına varmak, Platon'la çekişmek, dans etmek, siyaset yapmak gibi kişinin keyif aldığı ve isteyerek yaptığı tüm faaliyetler *üretim* sözcüğünün kapsamındadır. Marx, sanatı ise “yabancılaşmamış emeğin görüntüsü” olarak ele alır ve bir ipek böceği nasıl ipek üretiyorsa, sanatçının da eserlerini öyle ürettiğini; bunun onun doğasının bir faaliyeti olduğunu yazar (Akt. Eagleton, 2011b: 141, 143). Burada sanatçı isteyerek üreten, ürettiğinden haz alan, sürekli olarak kendini geliştirendir. Marx'ın *sanata* bakışı ile az önce sözü edilen *zanaat* kavramının anlam bakımından birbirine oldukça yakın olduğu gözden kaçmaz. Oysa çıktıkları tarihsel yolculuklarında sanat ve zanaat, günümüze doğru ilerledikçe anlam bakımından birbirinden farklılaş(tırıl)mış iki kavramdır.

Büyük Türkçe Sözlük'te sanat, “Bir duygu, tasarı, güzellik vb.nin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık”; zanaat ise “İnsanların maddeye dayanan gereksinimlerini karşılamak için yapılan, öğrenimle birlikte deneyim, beceri ve ustalık gerektiren iş, sınaat” (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) olarak tanımlanmaktadır. İki tanım arasındaki en belirgin fark, zanaatın bir gereksinimi ve işlevselliği içeriyor olmasıdır. Zanaat, sanattan farklı olarak bir ihtiyacı vurgular. Bu nedenledir ki zanaat bir toplumsallık içerir. Sanat sözcüğü ise tanımdan da anlaşılacağı üzere üstün ve estetik olanı adlandırarak toplumun üzerinde konumlanmıştır. Sennett (2009), *Zanaatkar* adlı kitabında, “herhangi bir

kimsenin iyi bir zanaatkar olabileceği” yönünde bir önerme ortaya atar ve modern toplumun “Ne kadar kabiliyetli olursanız, sayınız o kadar az olur” (s. 349) önermesini de bir önceki önermesinin karşısına koyar. İkinci önerme, doğuştan gelen bir eşitsizliği pekiştirmiş ve *seçilmişlik* temeli üzerinde inşa edilmiştir. Dolayısıyla kendi düzleminde, toplumdaki eşitsizliği bir anlamda destekleyerek eşitsizliğin tarafları arasındaki mesafeyi artırmıştır. Bu anlamda sanat kavramının, toplumdan kopuk ve üstteki konumlanması ile bu eşitsizliği olumladığı söylenebilir.

Sanat sözcüğünün ingilizce karşılığı olan *art*, latince *artem* (beceri) sözcüğünden türemiş; XIII. yüzyıldan XVII. yüzyılın sonlarına kadar matematikten tıbbı, oltayla balık tutmaktan marangozluğa, vb. pek çok beceri için kullanılmıştır (Williams, 2011:51). Shiner (2010), eski dünyadaki *sanatçı* kavramının, günümüzdeki *zanaatçı* kavramına daha yakın olduğunu belirterek bu önermesini, Helenistik dönemde Yunanlıların sanat anlayışı ile ilgili olarak Boardman’dan bir alıntıyla destekler: “‘Sanat için sanat’ kavramı henüz bilinmiyordu; ne gerçek bir Sanat Piyasası vardı ne de Koleksiyoncular; her türlü sanat eserinin bir işlevi vardı ve sanatçılar da tıpkı ayakkabıcılar gibi herhangi bir malı tedarik eden kimselerdi” (s 49, 53). Boardman’ın, sanat piyasası ve koleksiyonculuk vurgusu yaparak, bugünkü sanatla pazarı ilişkilendirdiği görülmektedir. İronik bir biçimde pek çok sanatçı tam tersi bir niyet taşıdıklarını söyleseler de *sanat yapıtı*, bir meta olarak sanat piyasasındaki yerini almaktadır. Sanatla ilişkilendirilen meta, piyasa ve pazar kavramları ise günümüz sanatını kapitalizm zemininde tartışmayı gerektirir. Bu bağlamda sanat ve zanaat arasındaki anlam farklılaşmasının bir uçuruma dönüşmesiyle sanat, toplumdan uzaklaşmış; zanaat ise teknik beceriye indirgenerek hayalgücünden ve yaratıcılıktan koparılmıştır. Bir başka deyişle sanat ve zanaat kavramları arasındaki bu anlamsal ayrılığın sınıfsal farklılıklara dayandığı; sanatın *seçilmişlik* vurgusuyla burjuvaziye, zanaatın da işçi sınıfına dair anlamlar kazandığı söylenebilir.

Trakya’daki Çingene müzisyenlerle yapılan görüşmelerde ‘zanaat’ ve ‘esnaflık’ kavramları ile sıkça karşılaşılmıştır. Bir görüşmede zanaat kavramı, şu sözlerle vurgulanmıştır: “Şimdi ben ekmeğimi alamıyorsam, benim gelecek neslime ben bu zanaatı nasıl öğretebilirim” (G.U.7). Doğal olarak emeğinin karşılığını almak isteyen katılımcı, içinde bulunduğu ekonomik güçlüklerle işaret ederken, çocuklar ve gençlerin

ekonomik koşulları nedeniyle geleneksel anlamdaki müzisyenlikten uzaklaştıklarını belirtmektedir. Bir başka katılımcı ise sanatçı- esnafılık (zanaatçı) ayrımını şu sözlerle dile getirmiştir: “Bizim buralarda sanatçı yetişmiyor. Bizim buralarda düğüncü yetişiyor. Nasıl diyeyim yani, esnafılık...” (G.U.11). Burada da katılımcı düğüncülük/ esnafılık ve zanaatçılık arasındaki ilişkiyi vurgularken, sanatçı kavramını sınıfsal olarak kendisinden ve çevresinden daha yukarıda tutmaktadır.

Trakya’da yaşayan müzisyen Çingenelerin sanatçı algısı da, sanat kavramını algılayışlarıyla paralellik gösterir. Görüşmeye katılan müzisyen Çingenelerin tamamı, kendileriyle benzer bir çevrede yetişmiş olan Hüsnü Şenlendirici, Serkan Çağrı, Mustafa Kandıralı, Selim Sesler gibi isimlerden övgüyle söz etmişler; ancak bu isimleri kendilerinden farklı bir konumda tutmuşlardır. Örneğin bir katılımcı, Serkan Çağrı için şu sözleri dile getirmiştir:

Şimdi köy yerinde kendisini pek iyi yetiştiren olamaz. Binde bir. Mesela Serkan okumuş, kendisini güzel yetiştirmiş bir kardeşimizdir. Okudu. Hakikaten okudu. Klarnet çalmaya başladı. El birliğiyle, babasıyla çalıştı. Bu seviyeye geldi. Bazı klarnet ustalarımızdan müzik dersleri almadı. Sadece dinleyicisi... çok derin dinleyicisi olduğu için bu seviyeye geldi. Yani terbiye. Klarnet terbiyesi aldı (G.U.10).

Alıntıdan anlaşılabacağı gibi katılımcı, Serkan Çağrı’nın da kendisinin bulunduğu çevrede klarnet çalmayı öğrendiğini ve iyi bir klarnetçi olduğunu belirtmektedir. Burada Serkan Çağrı’yı katılımcıdan farklı yapan en belirgin özellik Serkan Çağrı’nın okumuş/ diploma sahibi ve popüler oluşudur. Katılımcının, bu nedenlerden dolayı Serkan Çağrı’yı kendisinden farklı bir yerde konumlandığı söylenebilir. Benzer bir açıklamanın ardından, farklı noktalara değinen bir başka katılımcı da

Hüsnü Şenlendirici. Efendim bir klarnetçimiz daha var. Serkan Çağrı. Serkan da Keşanlı. Şimdi konservatuarda o da öğretim üyesi. ...O da fevkalade güzel. Hüsnü de öyle. Ama daha böyle kenarda köşede daha neler var. Açılmadık kutularda. Neler var. Tamam biz gördük şimdi Hüsnü diyoruz. Veyahut Serkan Çağrı diyoruz. Ama daha neler var (G.U.15)

sözleriyle Hüsnü Şenlendirici’yi popülerliği; Serkan Çağrı’yı ise hem *tahsil* görmüş olması; hem de popülerliğiyle yüceltmektedir. Katılımcı bu sözleriyle ayrıca, formal bir eğitimden geç(e)memiş ve(ya) popüler olamamış olsalar da adı geçen müzisyenler kadar başarılı olan diğer müzisyenlerin varlıklarına dikkat çekmektedir.

Başka bir katılımcı ise oldukça başarılı olan ancak popüler olamamış müzisyenlerin nasıl engellendiğini şu sözlerle açıklamıştır:

İnsanoğlunun hayali biter mi! Benim gönlümde yatan, hani bir yerlerde çalmak mı diyorsun... tabii ki çalmak istiyorum. Yeter ki müziğin tamamını öğrenelim. Ama maalesef amatör olduğumuz için bazı yerlerde çalamıyoruz. Sayın arkadaşım; bu müzikte kenarda köşede ne müzisyenler var. Ne müzisyenler var biliyor musunuz? Bunları elinden tutup da çıkaran şeyler yok. (...) “Ben buyum” diyor başkası. “Mehmet’i çıkarmam” diyor. Adam gibi müzisyenler var. Yok yahu böyle bir şey olmaz (G.U.12).

Yukarıda görüşmelerinden alıntı yapılan katılımcılar, popüler olamamış başarılı müzisyenlerin varlıklarına dikkat çekerek bu müzisyenlerin, sözü edilen müzikal çevrelerde söz sahibi olan kişiler tarafından nasıl engellendiğini ortaya koymuşlardır. Bir başka katılımcı da okumuş veya popüler olmakla, *sanatçı* olarak adlandırılmak arasındaki ilişkiyi şu çarpıcı sözlerle açıklamıştır:

Neden bizim çocuklarımız da bir Serkan Çağrı gibi olmasın veya Kandıralı... Mustafa Kandıralı. Çünkü konservatuar denince, her yerde çalabilecek. ...Biz orada burada! Afedersin bize ne derler dışarıda? “sokak çalgıcısı”, “düğün çalgıcısı” (...) o da neden ileri geliyor? Çünkü bizler nota bilmediğimizden dolayı. O yüzden (G.U.7).

Görüşmelerde adları sıkça geçen ve Çingene kimlikleriyle de öne çıkan bu *popüler* müzisyenler, Trakya’daki Çingene müzisyenler için birer rol model olmalarının yanı sıra, sınıfsal bir hareketliliğin de sembolleridir. Görüşmelerde, doğrudan veya dolaylı bir biçimde sıklıkla dile getirilen sınıfsal hareketlilik konusunu, Akgül (2009)’ün yapmış olduğu bir görüşmeden örneklemek yerinde olacaktır. Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenler için sınıfsal hareketliliğin sembollerden biri olan müzisyen Mümin Sesler, bu konuyu *ezilme* kavramı üzerinden şu sözlerle vurgular:

(...) Benim oğlumun böyle dertleri olmayacak. Bugün 20- 25 yaş arası stüdyo müzisyenlerinin en az bir evi var. Ne demek ya? Solist 5 yıldızlı otelde kalırken senin otelinde sıcak su yok, kışsa soğuk, yazsa kötü kokar. Benim oğlumun böyle dertleri olmayacak. ...İnsanlar ezildiği için, ‘Oğlum daha yüksek bir konumda olsun; biz ezildik, o ezilmesin’ diyor. Daha üst düzeye taşımaya çalışıyor, daha önce ezildiği için adam (s. 139).

Alıntıdaki ifadesinde katılımcı, ev- araba sahibi olan daha iyi otellerde kalan, veya eskisine kıyasla daha iyi şartlarda çalışan bir müzisyenin artık ezilmediğini düşünse de bu, sınıfsal anlamda bireyin artık “daha yukarıda” olduğu ve bu nedenle artık ezilmediği anlamına gelmez. Bu şu şekilde açıklanabilir: Sermaye, servetini

çoğaltan bir etkinlik; servetin genel üretken gücü olarak emek gücünü işçiden satın alır. Ya da işçi emeğin kendisini, yine sermayenin belirlemiş olduğu nesneleşmiş emekle değişir. İşçinin bu değişim yoluyla zenginleşemeyeceği açıktır (Marx, 2010: 118). Dolayısıyla katılımcının ezilmekle ilişkilendirdiği koşullarla, bugün sahip olduğu *rahat* yaşam koşulları karşılaştırıldığında, değişenin *sadece* emeğe biçilen değer olduğu görülebilir. Bu *değer biçiminin* nasıl gerçekleştirildiği konusu ise ileride tartışılacaktır. Bu bağlamda *artık* ezilmediğini iddia eden pek çok işçinin/ müzisyenin, kendisini ezenlerle özdeşleştirdiği için halen *eziliyor olduğu* bilincini kaybettiği ve ezilmesini sağlayan düzenin içindeki konumlanışı konusunda bir yanılsama yaşadığı söylenebilir. Politzer (2010) bu durumu, bilincin varlıkla alay etmesi olarak görür ve şöyle örnekler: “...bir mahpus, özgürlükten yoksunluğunu ‘varoluş bakımından’ hissetmediği anda, hücresinde, ilkyazdaki bir kırlangıçtan daha özgürdür! Böylece bilinç, varlıkla, nesnel verilerle alay eder; o, bunlardan -sözde- bağımsızdır...” (s. 198).

Yukarıda çeşitli örneklerle vurgulanan sınıf atlama isteği, ezen ve ezilen bağlamında bize Freire’nin görüşlerini anımsatır. Şöyle der Freire (2010):

Onlar için yeni insan bireyseldir; kendilerini ezenlerle özdeşleştirdikleri için ezilen bir sınıfın kişileri ya da üyeleri oldukları bilincinden yoksundurlar. Tarım reformu isteyişlerinin nedeni özgür insanlar haline gelmek değildir, toprağı ele geçirmek ve böylece toprak sahipleri veya daha açıkçası öteki çalışanların patronu olmaktır (s. 24).

Oysa bu noktada yaşanan, yanılsamadan başka bir şey değildir.

Katılımcıların sözleri, Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin, kendi yaşadıkları çevreye benzer ortamlarda yetişmiş olan popüler müzisyenleri, hem sınıf hem de sanat- zanaat ayrımı bağlamında kendilerinden farklı konumlandıklarını net bir biçimde göstermektedir. Konumlanıştaki bu farklılaşma, aslında tarihsel bir durumdur. Buna ilişkin Wicke (2006), geçmişte toplumsal sınıflara göre müziklerin de farklı olduğunu; sarayın daimi müzisyenleri, belediye bandosunda çalışanlar, kilisenin saygınlığını artıran şarkıcılar, okul örgütleri, bağımsız çalışan meyhane kemancıları, çengiller, ve çalgıcı Yahudiler gibi tüm müzisyenlerin bu sınıfsal yapıya uygun olarak konumlandığını belirtir (s.9). Giderek daha fazla müzisyen, bugün kendi dinleyicilerinin olduğu küçük kasabalara yerleşmek yerine, kavrayışlı bir kamu karşısında daha az konser verme fırsatı bulabilecekleri ve uzun vadede (şansları yardım ederse) şöhreti



yakalayabilecekleri büyük şehirlere yerleşmektedirler (Sennett, 2010: 372- 375). Bu alıntı, şöyle yorumlanabilir: günümüz sanatı, *star* olmayı bir zorunluluğa dönüştürmüştür. Seyrek ve istisnai konserler veren starları izleme olanağını bulan az sayıda seçkin insan, yüksek ücretler ödeyerek sanat piyasasının kârını artırmakta; kendisi de bir *seçkin* olan sanatçı ve onun ürünü olan sanat, yine bir *seçkin* sınıf olan burjuva sınıfı ile özdeşleş(tiril)mektedir. Böylelikle sanat, aynı zamanda sınıflı toplum pratiklerini içeren bir olgu olarak karşımıza çıkar.

#### 4.1.3. Ustalık- Çıraklık

Zanaat kavramının üretime yapmış olduğu vurgu, öğrenme süreçlerini de üretim süreci içinde ele almayı gerektirdiğinden görüşmelerde de sıklıkla vurgulanan ustalık ve çıraklık, Trakya'daki Çingenelerin yaşantısındaki müzikal öğrenme ve öğretmede önemli bir bileşen olarak ele alınmıştır. Usta ve çırak kavramları, genellikle öğretime ve üretime dair çağrışımlar yapsa da, bu iki kavram aynı zamanda sömürüye, sınıflı topluma ve sınıfın yeniden üretimine dair anlamlar da taşır.

Birleşmiş soylulara karşı bir araya gelmenin artık bir zorunluluk haline gelmesi, pazarda etkin olma çabaları, feodal yapı ve rekabetin artması gibi nedenler *loncaları* yaratmış; zanaatçıların biriktirdiği küçük sermayeler ve sürekli artan nüfus içinde bunların sayılarının değişmezliği, hiyerarşik bir ilişkiyi içeren kalfalık ve çıraklık ilişkilerini geliştirmiştir. Gelişen bu ilişkiler temelde, küçük bir sermayeyle kalfanın/ çırağın emeğini yöneten kişisel bir emeğe dayanmaktadır (Marx ve Engels, 2010b: 43). Çırak ve kalfa emeğinin yönetimi üretim, eğitim/ öğretim ve sömürü süreçlerini kapsayan bir süreç olarak da değerlendirilebilir.

Usta ve çırak arasındaki ilişki, tıpkı öğretmen ve öğrenci ilişkisinde olduğu gibi otoriter bir ilişkiyi çağırırsa da usta- çırak kavramları, öğretmen ve öğrenci kavramlarından üretim süreci, bu süreç içindeki ilişkiler ve *pratiğe* dair taşıdığı anlamlar bakımından ayrılır. Usta ve öğretmenin sahip olduğu otoritenin, bazı özellikler bakımından birbirinden ayrıldığı söylenebilir. Otoritesini sahip olduğu becerilerden ve bunların kalitesinden alan (Sennett, 2009: 76, 85) usta, bu otoriteyi bir bakımdan kendi

üretimiyle inşa eder. Bu anlamda öğretmenin otoritesinin, temelde bir varsayıma, yani *sanal* bir anlam taşıyan -okulun gerçek yaşamdan ve onun pratikleri içinde gerçekleşen üretimden uzak olması nedeniyle- diploma, sertifika veya öğrenim belgesine dayandığı söylenebilir.

Usta- çırak ilişkisinde usta, çırağın pratikle olan ilişkisinin düzenleyicisi veya kurgulayıcısı olarak da görülebilir. Görüşmeye katılan Çingene müzisyenler de kendilerini bir öğretmen olarak değil, daha çok bir usta olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı,“(...) babamızın yanında, veyahut da bir ustanın yanında gittik, çıraklık yaptık” (G.U.4) ifadesiyle, kendisine enstrüman çalmayı öğreten babasını ve diğer müzisyenleri birer usta; kendisini de bir çırak olarak tanımlamıştır. Başka bir görüşmede ise çıraklık kavramı şu şekilde öne çıkar:

Ben Keşan’ın en güzel kişilerinin yanında çalıştım. Rahmetli ... Meşhur. ...’nın amcası. Aynı zamanda babası ..., onların yanından çıkmayım. Amcası var. ... ve aynı zamanda ...nın çırağıyım. ...Onların yanından çıkmayım o yüzden tabi çıraklık hayatında bağırmadan çağırmadan olmaz. Saygı sevgi olmadan da bir şey olmaz. Zaten çırak saygısını yapacak ki... usta bağırıp çağırarak. Çırak saygılı olmadığı zaman bir şey öğrenemez ki zaten (G.U.7).

Bir başka katılımcı ise çalgı çalmayı öğrettiği çocuklarla arsında olan ilişkiyi, “Bu biraz usta- çırak ilişkisi” (G.U.2) diyerek tanımlamıştır.

Günlük yaşantıda gerçekleşen müzikal öğrenme süreçleri, bizim dışarıdan biri olarak bu süreçleri tanımlamak için uygun gördüğümüz *ders* kavramından farklı anlamlar içerir. Bu farklılık, benzer bir şekilde öğrenen/ öğreten ya da öğrenci/ öğretmen kavramlarında da görülür. Öğrenci ve çırak kavramları arasındaki farklılaşma, bir görüşmede şu şekilde vurgulanmıştır: “Öğrencilerim yok. Öğretiyorum tabi! Çıraklarım var yetiştirdiğim” (G.U.14). Klarnet çalmayı, Çingene olmayan meraklılara da öğrettiğini söyleyen bir katılımcının sözleri oldukça ilginçtir. Katılımcı, konuyu şu sözlerle ifade etmiştir: “Belli zamanlarda gün koyuyoruz. Doktorlar vardı çalıştığım, öğrenciler vardı. Belli zamanlarda, ona da uyan olan zamanlara, ona göre gün koyuyoruz. Ders verdiğimiz zamanlar, saatler var”. Kendisini bir usta olarak tanımlayan aynı katılımcı müziğe nasıl başladığını ise “yedi- sekiz yaşlarında, babam, evdeki ustalarla (...) onları dinleyerek, çıraklık ederek başladım” (G.U.3) ifadesiyle anlatırken usta- çırak ilişkisini vurgulamaktadır. Görülüyor ki usta ve çırak kavramları

Çingenelerin yaşantılarıyla da özdeşleşmiş kavramlardır. Bu özdeşleşmeye, Çingenelerin yaşantılarındaki müzikal öğrenme süreçlerinin etki ettiği söylenebilir. Alıntıda da görüldüğü gibi, topluluk dışındakilerle kurulan öğrenme- öğretme ilişkileri ise ders kavramıyla açıklanmaktadır. Yani gerçek yaşantının üretim süreçleri içinde ve tüm yaşantıya yayılmış toplumsal bir öğrenmede usta ve çırak kavramları ön plana çıkarken, bir zaman dilimiyle sınırlandırılmış ve gerçek yaşantıdan yalıtılmış bir ortamda gerçekleşen öğrenmede, okula dair anlamlar taşıyan *ders* ve *öğrenci* kavramları öne çıkmaktadır.

Görüşmeye katılan bir usta, çırağının öğrenme sürecine ilişkin olarak şu sözleri dile getirmiştir: “O çocuğu (çırağı) yanımıza alıyoruz. Oturuyor bizi dinliyor. Biraz kabiliyet varsa, ‘gel bakalım oğlum’ diyoruz. Bayanlara çalışıyoruz çünkü. Köylümüz de biraz anlayışlı. Veriyoruz darbukayı. Bir şeyler çalıyor işte beş tane, dört tane, on tane... böyle böyle gidiyor o iş” (G.U.12). Bu alıntıdan da anlaşılacağı gibi usta, sorumlu bir kişi olarak işin gerektirdiği pratikler içinde çırağının gelişimini yönetirken, emeğin yönetimi bağlamında bir emek sömürsünü de gerçekleştirmektedir. Burada ustanın bir öğretici/ yol gösterici ve bir sömürücü rollerine büründüğü söylenebilir. Yani usta, birbirine *karşıt* rolleri, bir *birlik* halinde bünyesinde barındırmaktadır. Ne var ki sözünü ettiğimiz bu sömürü, üretimin ve öğretimin gölgesindedir.

Yine Akgül (2009)’ün yaptığı bir görüşmede ustalık ve çıraklık konusu şöyle vurgulanmaktadır:

Baktım, bizim yeni nesil gençler ufak ufak keman çalışıyorlar, ufak ufak çocuklardan yedi- sekiz kişilik bir takım. Ben de yeni evlenmişim o zaman. Bunların hepsini benim eve toparladım her gün. Dedim, ‘Hem kendi bestelerimi göreyim, hem de bu çocukları yetiştireyim’. Günlerce bu çocukları çalıştırdım (s. 178).

Çingenelerin yaşantısındaki usta- çırak ilişkisinin süreçlerine dair bizlere ip uçları veren bu alıntıda çıraklar, toplumsal bir üretim süreci içinde ustalarıyla ve birbirleri ile ilişki kurarak kendilerini geliştirirken, usta da çıraklarıyla birlikte gelişimini sürdürmektedir. Usta ve çıraklar arasındaki bu ilişki, daha önce de vurgulanan otoriter bir ilişkiye işaret etse de, bu ilişki içinde öğreten ve öğrenen rollerinin iç içe geçerek sürekli olarak değiştiği söylenebilir. Bu nedenle usta ve çırak arasındaki ilişkiyi açıklarken, *etkileşim* kavramını kullanmak yerinde olacaktır.

#### 4.1.4. İş İçinde Öğrenme

Öğrenmenin en önemli koşullarından biri olan *yapma* eylemi düşünce, kavram ve bilinçle sıkı bir ilişki içindedir. Önemli olan pratikle edindiğimiz anlama yetisidir. Herhangi bir değişim, eğitimle ya da niyet ederek değil, ancak pratikle mümkündür. Yani düşünce biçimimizi ya da duygularımızı belirli bir ölçüde değiştirmek istiyorsak, öncelikle yaptığımız şeyleri değiştirmemiz gerekir (Eagleton, 2011b: 163, 164). Latin Amerika'daki sokaklarda çalışan çocukların matematik becerilerine ilişkin bir örnek, gerçek yaşam pratiklerinin öğrenmeye olan etkisini anlamamız bakımından önem taşır. Araştırmacının uyguladığı testin ilk bölümünde, araştırmacı ve hindistan cevizi satan çocuk arasında geçen diyalog şöyledir (Nunes, Schliemann ve Carraher, 1993: 17-24):

**Araştırmacı:** *Dört tane hindistan cevizi istiyorum. Ne kadar tutuyor?*

**Çocuk:** *Üç tanesi yüzbeş tutacak; artı otuz, yüzotuzbeş; bir hindistan cevizi otuzbeş... yüzkırk!*

Araştırmacının, testin ikinci bölümde yönelttiği  $35 \times 4 = ?$  problemini ise çocuk 200 olarak yanıtlamıştır. Yani ilk problemde çocuk, kendi gerçek yaşantısına ait olan bir problemi, edindiği pratik deneyimlerle dayanarak çözmüş; ancak gerçek yaşantısıyla ilişki kuramadığı ikinci probleme, yanlış bir yanıt vermiştir. Bu örnekte çocuğun edindiği matematiksel bilinç, onun gerçek yaşam pratiklerine dayanmaktadır. Bu alıntıdan hareketle şöyle bir önermede bulunulabilir: Çocuğun sokaktaki deneyimleri, pratik → bilinç yönlü bir süreç sonunda matematiksel bir bilince dönüşmüştür. Bu önermede deneyim, öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda sokağın nitelikleri, öğrenen üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Yani çocuk, sokağın nitelikleri doğrultusunda; sokaktaki gerçek yaşam pratikleri ve bu yaşantıdaki deneyimleri aracılığıyla etkili/ kalıcı bir öğrenme/ bilinçlenme yaşayacaktır. Pratik → bilinç yönlü bir yaklaşım, ünlü *Summerhill Okulu* ve Türkiye'de kurulmuş olan *Köy Enstitülerinde* de dikkati çeker. *Summerhill Okulunun* kurucusu olan Neill (1990), çocukların ders kitaplarından çok aygıtlara, heykel çamuruna, spora, tiyatroya, resim yapmaya, müziğe ve özgürlüğe gereksinim duyduklarına dikkat çekerek (s. 44), deneyim/ pratik temelli bir öğrenmeyi vurgulamaktadır.

Böyle bir öğrenme, günlük yaşantımızda da oldukça belirleyicidir. Bir çok bakımdan davranışlarımızın, içinde bulunduğumuz grubun tutumunu yansıttığını görürüz. Anne- babalar, çocuklarının, ev dışında diğer çocuklarla ilişki kurmaya başlamasından sonra değiştiğini; “başkalarından yanlış davranışlar kaptı”ğını söylerler (Billington, 2011: 117). İşte burada pratik temelli öğrenmeler söz konusudur. Çoğu zaman farkında olmadan yapar ve yaptığımız için öğreniriz. Bu örnek pratiğin, öğrenmelerimize olan etkisini bir kez daha vurgular.

Pek çok araştırmada, okulun problem çözümüne ilişkin önerdiği yöntemlerin aslında problem çözümünü engellediği görülmüştür. Yine pek çok araştırmacının da belirttiği gibi, öğrenmenin gerçekleşmesinde çocuğun süpermarkette çözdüğü problemlerin, kağıt kalemle çözdüğü problemlerden daha etkili olduğu belirtilmektedir (Nunes, Schliemann ve Carraher, 1993: 26). Bu sonuçlar da yine bizim, pratik→ bilinç yönlü bir öğrenme süreci üzerinde düşünmemizi zorunlu kılar. Bu bağlamda iş içinde gerçekleşen öğrenme süreçlerinin, günümüz okullarındaki süreçlerin tersi yönünde işlediği öne sürülebilir.

Pratik→ bilinç yönlü öğrenme, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında da dikkat çeker. Görüşmeye katılan bir katılımcı, torununun nasıl akordiyon çalmaya başladığını şu sözlerle anlatmıştır: “Bir tane akordiyon aldım ben geçen sene. Mahallede düğün çalışıyorum bir gün, hemen astım bunun boynuna. ‘Şu sese bas’ dedim ‘bana dem tut’ tını tut yani. Bir baktık düğün bitmiş. Sonra bir- iki derken usta akordiyoncu oldu torunum” (G.U.2). Bir başka katılımcı,

Bu çocuğu biz arkamıza alıyoruz. Örneğin, bizim yanımızda şöyle yapıyoruz: klarnet, darbuka, davul, keman... dört- beş kişi köylere gidiyoruz düğünlere. O çocuğu da yanımıza alıyoruz. Oturuyor bizi dinliyor. Biraz kabiliyet varsa, “gel bakalım oğlum” diyoruz. (...) Veriyoruz darbukayı. Bir şeyler çalışıyor işte beş tane, dört tane, on tane (...) böyle böyle gidiyor o iş (G.U.12)

sözleriyle iş içinde gerçekleşen öğrenmeyi örneklemektedir. Bir diğer katılımcı da çocuğun geçek yaşam pratikleri ve öğrenme arasındaki ilişkiyi şu sözlerle ifade etmiştir: “Aslında, kötü çalarken (Çocuğunu kastediyor) karışmamaya da bakıyorum. Niye? Çünkü, kendi yanlışını düzeltirse -bu benim kendi görüşüm tabi- kendi yanlışını kendisi düzeltirse güzel olur. Nasıl olsa farkedecek yanlış olduğunu sağda- solda” (G.U.3). Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı gibi çocuk, müzikal bilincini

gerçek bir üretim süreci içinde, yani gerçek yaşamın pratiklerinden yola çıkarak edinmektedir. Öğrenen- öğretene/ gelişen- geliştiren yönüyle sokak, çocuğun hem öğrendiği; hem de geçmişteki öğrenmelerini düzeltme olanağı bulduğu bir iş/ üretim ortamı olarak karşımıza çıkar.

Yukarıdaki örnekler iş içinde gerçekleşen bir öğrenme sürecini ve etkinliğini ortaya koyarken aynı zamanda bizi okuldaki eğitim ile iş içindeki öğrenmeyi, süreç bakımından karşılaştırmaya ve tartışmaya yöneltir. Billington (2011), *eğitim/ education* kavramının kökenine ilişkin olarak *educare* ve *educere* sözcüklerinden söz eder ve ekler: “bunlar okunuş ve yazılış olarak benzer sözcüklerdir; ama anlamları arasındaki uçurum o kadar derindir ki bunların bir okul müfredatında yan yana durabileceklerini hayal etmek güçtür”. *Educare* eylemi, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için *talim ettirmek* anlamına gelir. Bu özel beceri genellikle bir meslek ile ilgilidir. Bireyin ne üzerine *talim* göreceği ise toplumun ve devletin ekonomik ya da sosyal ihtiyaçlarına göre belirlenir. Bu, en fazla iş imkanı olan mesleklere ilginin daha büyük olacağı anlamına gelmektedir. *Educere* ise yetkinleştirmek; öğrencinin kendisini ve çevresini keşfetmesine izin vermek; değerli olduğunu düşündüğü için fikirleri izlemek; kendini gerçekleştiren bir birey olarak yeni fikirler ve beceriler geliştirmek anlamına gelmektedir (s. 379- 381).

*Educare* yaklaşımında sözü edilen *talim*, mesleki bir pratiği içeriyor olsa da bireyi toplumla buluşturan bir üretim ilişkisi bağlamında pratikler içermez. Bu yaklaşımın bireyci olduğu düşünülebilir. Ancak durum, aslında hiç de sanıldığı gibi değildir. *Educare* yaklaşımı kişiyi, bir birey olarak düşünmek yerine onu tektipleştirerek bir iş gücü olarak mesleğe, yani sınıfa indirger. Bu, bir anlamda bireyin özgür bir şekilde gelişiminin engellenmesi; kimliksizleştirilmesi durumudur. İşte Marx’ın eserlerinde geçen *yabancılaşma* kavramı da bize bunu anlatır.

*Educere* yaklaşımı ise, bireyi çevreden kopuk olarak düşünmez. Bireyin deneyimlediği tüm pratikler toplumsal bir ilişki kapsamında gerçekleşir. Keşfettiği dünyanın bir parçası olarak birey, ancak çevresindeki diğer parçalarla/ bireylerle toplumsal ilişkiye girerek kendisini gerçekleştirebilir. Marx ve Engels (2010b), “Fikirlerin, anlayışların ve bilincin üretimi herşeyden önce doğrudan doğruya insanların maddi faaliyetlerine ve karşılıklı ilişkilerine bağlıdır” der (s. 44). İşte *educere* yaklaşımı

da toplumsal ilişkilerle gerçekleşen bir üretimi, toplumsal bir öğrenmeyi vurgular. Bireyin özgür olarak kendini geliştirmesi, toplumdaki diğer bireylerin de kendini geliştirmesiyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla birey, toplumsal ilişki içinde olduğu diğer bireylerin gelişiminden de sorumludur. Çünkü bu, onun bireysel gelişiminin koşuludur. Bu bağlamda ‘educere’, bireye yapılmış olan en iddialı yüceltmelerden biridir.

Toplumsal pratik bağlamında bireyin kendisini ve çevresini dönüştürmesine ilişkin bir katılımcının sözleri oldukça ilginçtir. Katılımcı, enstrüman çalmayı nasıl öğrendiğine ilişkin şunları söylemiştir:

Ufakken bir yere toplanıyorduk. O klarnet alıyordu, ben zurna alıyordum, o darbuka, o davul... artık bir de cümbüş alıyorduk. Toplu halde, mahallede... toplu bir şekilde, o çalışıyordu, ben çalışıyordum bilmem ne... mahalle bıkıyordu bizden. Çok çalışıyorduk. Ben ondan bir şey görüyordum, o benden bir şey görüyordu (G.U.10).

Yukarıdaki alıntı, toplumsal bir üretim ilişkisi içinde gerçekleşen *kendini ve toplumu dönüştürme* durumunu net bir biçimde gözler önüne serer. *Öğrenen* bir toplumda/ kamusal alanda çocuk, bir ustaya ihtiyaç duymadan deneyerek ve taklit ederek öğrenebilmekte; kendisini geliştirebilmektedir. Örnekteki öğretene- öğrenen ilişkisi ise dikey (otoriter) değil yataydır. Bu durum, diyalogcu bir öğrenmenin sürekliliği ve etkinliği bakımından da dikkat çekicidir. Bu bağlamda yukarıdaki örnek bize *praksisi* hatırlatır. “Baskının esaretinden kurtulmak için” der Freire (2010) “onun içinden ayağa kalkmak ve ona karşı çıkmak gerekir. Bu ancak praksis yoluyla yapılabilir: Dönüştürmek amacıyla dünya üzerinde düşünmek ve eylemde bulunmak” (s. 29). Burada bireyin, kendinden başlayarak toplumu dönüştürmesi/ geliştirmesi, kendi dönüşüm ve gelişiminin koşuludur. Birey- toplum, toplum- birey etkileşiminin en büyük özelliği ise, bireysel ve toplumsal gelişimin bir süreklilik içinde devamlılığıdır.

## 4.2. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenme Süreci ve Bu Süreçteki Etkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısında gerçekleşen müzikal öğrenme, birbiriyle etkileşim içinde olan pek çok unsurun bir bileşkesi olarak görülebilir. Bu amaçla alt problem, **müzikal öğrenme süreci, müzikal öğrenme ortamı, taklit temelli müzikal öğrenme ve müzikal öğrenmede nota ve okul** başlıkları altında sınıflanıp tartışılarak, bu kapsamda bir çıkarım yapılmaya çalışılmıştır.

### 4.2.1. Müzikal Öğrenme Süreci

Trakya’daki Çingenelerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreci, alt süreçlerin bir bileşimi olarak ele alınabilir. **Yönelim, birikim ve üretim** olarak ele alacağımız bu alt süreçler üzerinde tartışırken, bunların aslında iç içe geçmiş süreçler olduklarını unutmamak gerekir. Bir başka deyişle bu süreçler birbirlerinden ayrı değil, birbirleriyle sürekli bir etkileşim halindedirler ve bu süreçler arasında kesin sınırlar bulunmaz. Bu nedenle öğrenme süreçleri arasında bir sıralama yapmak doğru değildir. Ancak yönelim, birikim ve üretim süreçlerinde bireyin, edilgen bir konumdan, zamanla “fail” konumuna doğru üretim yönlü bir değişim geçirdiği söylenebilir ve bu alt süreçler, –dolayısıyla müzikal öğrenme sürecinin kendisi- uygun koşulların bulunduğu bir çevreyi gerektirmektedir.

**4.2.1.1.Yönelim.** Çingeneler hakkında yazılmış pek çok kaynak, Çingeneler ve müzik konusunu özellikle vurgulamakta; hatta Çingeneler ve müzik ilişkisi, pek çoğunda ayrı bir bölüm başlığı altında detaylı olarak incelenmektedir. O halde “Müzik, niçin Çingenelerin yaşantısında bu kadar özel bir konuma sahiptir?” sorusunu sormak, konuyu sağlam bir zemine oturtmamız açısından önem taşır. Bazı kaynaklar, müziğin Türkiye’de Çingenelerin tekelinde olduğunu belirtse de (Marushiakova ve Popov, 2006: 77) Çingeneler, aslında Türkiye’deki müzik ve eğlence sektörünün ihtiyaç duyduğu emek gücünü oluştururlar. Bu bakımdan Çingenelerin yaşantısındaki müzisyenlik mesleğini, sınıfın yeniden üretimiyle ilişkilendirerek incelemek yerinde olacaktır. “(...) gerçekte her şey” der Politzer (2010), “şu ya da bu biçimde birbirine bağlıdır, her şey,



aralarında birbirini etkileme durumundadır”. Dünya üzerinde var olan tüm *gerçekler* ve onlara ait durumlar, onları çevreleyen ortam ile birlikte ve bir etkileşimin sonucunda var olurlar (s.48, 62). Çingene kimliğiyle özdeşleşmiş bir meslek olan müzisyenlik de, günlük yaşantının gerçek pratiklerinden uzak bir olgu değildir. Bu bağlamda, Çingenelerin yaşantısındaki müzik de, Çingenelerin bulundukları ortamdan, birbirleriyle olan ilişkilerinden, kültürlerinden ve bulundukları toplumsal sınıftan bağımsız olarak incelenemez. Bu nedenle, öncelikle Çingenelerin yaşantısında müziği ve müzisyenliği zorunlu kılan ya da yönlendiren koşullarla söze başlamak, yerinde olacaktır.

Müzikal yönelim sürecine etki eden bu koşullar **öykünme**, **kültürel ve geleneksel nedenler**, **toplumsal nedenler** ve **ekonomik nedenler** biçiminde ele alınabilir.

#### a) Öykünme

Trakya’daki Çingenelerin yaşantısında müzisyenliğin gelecek kuşaklara aktarımını sağlayan en önemli unsurlardan biri olan *öykünmeden* söz etmeye bir örnekle başlamak yerinde olacaktır. Ridley (2010)’e göre çocuğun *çevresi*, dış etkilerin olduğu kadar onun kendi genlerinin de bir ürünüdür. “Çocuk kendine uygun çevreyi arar ve yaratır. Mekanik konusuna eğilimliyse, bu alana dair beceriler geliştirir; bir kitap kurduysa, arayıp bulacağı şey kitaplar olur. Genler yeteneği değil, isteği belirliyor olabilir” (s. 104). Ridley’in sözleri, “çevreyi nasıl ve ne olarak ele almalıyız?” sorusunu gündeme getirmesi bakımından oldukça önemlidir. O halde çevre, çocuğun genetik özellikleri doğrultusunda seçtiği ya da yarattığı bir ürünü müdür; yoksa onun yaşantısını, isteklerini, vb. şekillendiren etkenlerden biri midir?

Fontanelle’nin hikayesi, bu soruların yanıtlarını içeriyor olabilir. Fontanelle, bahçıvanın sonsuzluğuna inanan bir gülden söz eder. Gül buna inanmaktadır. Çünkü gül, var olduğu günden beri bahçedekinden farklı bir bahçıvan görmemiştir (Akt. Politzer, 2010:70). Yani gülün tüm bilinci, bahçıvana dair *sanrılar* içinde şekillenmiştir. Bu bağlamda Trakya’daki müzisyen Çingene ailelerdeki çocukların müzisyenliğe öykünmeleri genetik yatkınlıklarının değil, tıpkı Fontanelle’nin hikayesinde olduğu gibi yalıtılmış bir yaşantıda/ çevrede edinilmiş deneyimlerinin bir sonucudur denebilir. Yani

çocuğun ailede ve sokakta edindiği tüm deneyimler müzik ve müzisyenlikle ilgili olduğundan bilincin, isteklerin ve hayallerin bu doğrultuda şekillendiği söylenebilir.

Suzuki yönteminde kritik bir önem taşıyan öykünme, çocuktaki çalma isteğini uyandıran bir kıvılcım niteliği taşır. Bu yöntemde ilk dersler çocukla değil, çocuğun anne/ babası ile yapılır. Anne/ baba, kitabın ilk parçası *Twinkle, Twinkle, Little Star* çalabilecek düzeye gelene kadar keman çalmayı öğrenirken çocuk, sadece anne/ babasını ve diğer çocukları izler. Burada amaçlanan, çocuğa “ben de çalmak istiyorum” dedirtmektir. Çocuğun bunu söylemesi önemlidir çünkü üç- dört yaşındaki bir çocuk kendiliğinden keman çalmak istemez. Anne/ babasına özenen ve aynı zamanda sınıftaki eğlenceye katılmak isteyen çocuk, çok geçmeden “ben de çalmak istiyorum” diyerek kemana anne/ babasından alacaktır (Suzuki, 2010: 79).

Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısı, Suzuki’nin yönteminde yarattığı müzikal çevreyle benzerlikler taşısa da gerçek yaşamın pratiklerine dayanması bakımından Suzuki Yöntemi’nden ayrılır. Bu nedenle sözü edilen iki müzikal çevrenin, çocukta yarattığı öykünmenin etkinliği bakımından da birbirleriyle farklılık göstereceği söylenebilir.

Trakya’da yaşayan müzisyen çingenelerden bir katılımcı, çocukluğunda müziğe nasıl yöneldiğini şu sözlerle açıklamaktadır. “Yani deli gibi böyle aman bir ustalar gitsin de hemen klarneti pencereden alayım çalayım. O şekil içimden geliyordu”. Aynı katılımcı, torununun müziğe nasıl yöneldiğini ise şu sözlerle ifade etmektedir: “Rastgele... Alıyor klarneti üflüyor. Ağabeyi nasıl yapıyor, o da aynısını yapmak istiyor” (G.U.2). Küçükken çalgı çalmaya duyduğu isteği anlatan bir başka katılımcı, bunu şu sözlerle anlatmaktadır: “Babam kahveye gidiyordu. Ben alıyordum zurnayı 7-8 yaşlarında yani kendi kendime birşeyler yapmaya çalışıyordum onun gibi. İstemiyordu babam ben müzisyen olayım” (G.U.5). Bir diğer katılımcı ise beş yaşındaki kızıyla ilgili olarak şunları söylemektedir: “Biz evde prova yaptığımız için o da görür bizi çalarken. Çalarken çok izledi bizi. Hoşuna gitti. O da güğümle çaldı” (G.A.7). Katılımcıların yaptığı açıklamalardan yola çıkarak öykünmenin, pratik anlamda çocuğun, çalgı çalmaya yönelik olarak ilk adımını atmasında *ateşleyici* bir rol oynadığı söylenebilir. Örneğin, pek çok arkadaşı müzikle ilgilenen bir çocuğu, “ben de onlar gibi çalmak istiyorum” diyerek müziğe yönelten isteğin, bu *ilk tecrübe* (öykünme) den

kaynaklandığı söylenebilir (Ho ve Chong, 2010:52). Kimi zaman öykünme, ailenin aksi yöndeki yönlendirmesi olduğu halde, yine de çocuğun yönelimlerinde etkin bir rol oynar. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Aldı klarneti çaldı. Biz hiçbir şey demedik ‘çal’ diye. Çünkü istemezdim ben müzisyen olsun. Gerçekten! Vallahi hiç içimden gelmiyordu” (G.A.1). Baba, ağabey, amca, arkadaş vb.’ye öykünen çocuklar için ‘onlar gibi olmak’ büyük önem taşır. Çocuğun hayranlık duyduğu bu kişilerin fiziksel görünüşleri, hareketleri, giyimleri ve meslekleri çocuk için aynı zamanda birer modeldir. Bu anlamda çocuğun hayranlık duyduğu ya da *büyümüş olmakla* ilişkilendirdiği mesleklerden biri olan müzisyenlik, gelecek için yaptığı planların başında yer almaktadır. Müzisyenliğin bir sonraki kuşağa aktarımında önemli bir rol oynayan öykünme, sınıfsal anlamda bir yeniden üretim sürecinin de önemli bir parçasıdır. Çocuğun, baba mesleğine öykünerek gelecekteki sınıfsal konumunu da *kendi kendine* belirlediği söylenebilir. Ne var ki öykünme, sınıfsal anlamda bir yeniden üretimden tek başına sorumlu değildir. Yeniden üretimi sağlayan ve yine *kendiliğinden* gelişen başka etkenler de bulunmaktadır.

#### b) Kültürel ve geleneksel nedenler

Müzisyenliğin öykünme yoluyla bir sonraki kuşağa aktarılmasıyla geleneksel bir bir nitelik kazanması, Çingenelerin içinde bulundukları toplumdan dışlanmaları ve toplumla kurdukları ilişkinin niteliği gibi nedenler, kültürel anlamda müzisyenliğin Çingene kimliğiyle özdeşleşmesine etki etmiş; müzisyenlik, Çingeneler için sadece mesleki değil, kimliksel anlamlar da taşıyan bir olguya dönüşmüştür. Gelenek kavramı, amaç ve özellik bakımından bir değişmezliği vurgularken, görenek bir noktaya kadar değişime izin verir (Hobsbawm ve Ranger, 2005: 3). Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzik ve müzisyenliği gelenek ve görenek kavramlarıyla ele almak yerinde olacaktır. Bir meslek olarak müzisyenliğin, aktarım yöntemi bakımından geleneksel; icra edilen müzikler bakımındansa görenekssel özellikler taşıdığı söylenebilir.

Bir katılımcı, müzisyenliğin Çingene kültürüyle özdeşleşmiş, gelenekleşmiş bir meslek oluşunu “Hep çokluk çocuğumuz öğreniyor. Babamızdan bize kaldı, bizden çocuğumuza kalan şey bunlar. Gelenek, görenek” (G.U.4) sözleriyle açıklarken, başka

bir katılımcı, gelenekleşmiş bir meslek olan müzisyenliğin sonraki kuşaklara nasıl aktarıldığını, ailesindeki müzisyenlik geleneği üzerinden örneklemiştir: “Bize bu müzisyenlik, dedelerden... çok eski. ...Sadece müzikle ilgileniyorum. Hayatımız öyle. Kökümüzden, babamızdan geleneksel olarak... aynen öyle yani. ...Babalarımız, amcalarımız... Benim, sadece benim öğrendiğim babam, amcam, diğer amcalarım... yani sülaleden bizimki. Aile içerisinde ekseri de tabi babam” (G.U.14). Bu açıklamalar Çingene kimliği ile bütünleşmiş bir meslek olan müzisyenliğin, babadan oğula aktararak gelenekleşmiş bir meslek olduğunu net biçimde ortaya koymaktadır. Görüşmelerde müzisyenliğe dair kimi sorunlar dile getirilmiş olsa da, bazı katılımcılar müziğe duydukları sevgiye özellikle dikkat çekmişlerdir. Bazı katılımcıların özellikle vurguladıkları *müzik sevgisi*, bir katılımcının sözlerine şöyle yansımıştır: “Baba yadigarı olarak meslek, kaba zurna. Babadan bir miras... zurnayı çok seviyorum” (G.U.15). Alıntılardan da anlaşılacağı gibi katılımcılar, müzisyenliği bir aile geleneği olarak devam ettirmektedirler. Elbette ki bu aktarımda farklı nedenlerin de etkili olduğu söylenebilir. Kimi katılımcılar, kendileri için geleneksel anlamlar taşıyan müzisyenliği gönüllü bir biçimde -hatta bazı katılımcıların da belirttiği gibi *büyük bir sevgiyle* yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sevgi ve gönüllülük, insanlarda belirli pratiklere yol açan bir dizi kalıcı eğilimin, bir başka deyişle *habitus* kavramının üzerinde yoğunlaşmamızı gerektirir. Zihinsel ve toplumsal yapıların, günlük toplumsal etkinlik içinde vücut bulmasını sağlayan nakledici veya taşıyıcı bir mekanizma olarak habitus, alışkanlığa dayalı davranışlarımızın *kendiliğindenliği* içinde derinlerde yer etmiş bazı norm ve değerlerin yeniden üretimini sağlar (Eagleton, 2005: 221). İnsanların tıpkı ideoloji gibi içselleştirdikleri pratiğe dayalı alışkanlıklarını ifade eden bu kavram bilinçten kişiliğe, algıdan estetik beğeniye kadar pek çok davranış kalıbının belirlenmesinde de etkin bir rol oynamaktadır (Aktay, 2010: 478). Habitus kavramını anlamak, sınıfsal anlamda yeniden üretim süreçlerinin anlaşılması bakımından önemlidir. Düzenneğin *kendiliğinden* işleyişinin sırları ise, Çingenelerde de gördüğümüz gibi hayallerin, isteklerin ve seçimlerin *kendiliğindenliğinde* gizlenmiştir.

Geleneksel bir meslek olan müzisyenlik, Trakya’daki Çingenelerin yaşantısında aktarımı bakımından *kapalı* bir nitelik taşır. Bu kapalılık, bir katılımcının ifadelerine şu şekilde yansır: “Gösterdiğimiz kişiler... torunlar olsun, yakınlarımız var. Amca çocuklarımız var. ...Hep yakınlarımıza. Yabancılar yok” (G.U.2). Bir başka katılımcı

da topluluk ya da aile ile sınırlı olan usta- çırak ilişkisinin, müzikal aktarımdaki rolüne vurgu yapmaktadır. “Şimdi zurnanın burada çoğu perde halini bilmiyorlar. La nerede, sol nerede, fa nerede; ne arıza alıyor... duydukları gibi çalıyorlar. Mesela ben la diyez, sol diyez, si bemol... zurnadan nereden çıktığını biliyorum. Ben de kalfama gösteriyorum. Benim kalfam zaten kardeşim” (G.U.16).

Geleneksel nitelikler taşıyan müzikal aktarımın aile ve(ya) toplulukla olan sınırlı yapısının nedenini, bir katılımcı şu sözlerle açıklamıştır:

Şimdi şöyle bir şey. Herhangi biri bize dışarıdan, bizim camiamızdan olmayan insanların mesela, tamam katılımları güzel ama bizim şimdi camiamızda onların barınmasına olanak yok. Uyum sağlayamaz bize. Diğer arkadaşlarımız mesela sanatın adabı olmaz. Çok güzel çalar. Çok güzel mesela bülbül kondurur. Al buyur insan olamadın mı kıymeti yok (G.U.14).

Katılımcı, topluluğun kapalı yapısını vurgularken bu kapalılığın topluluk dışından gelenlerin uyum sorunu yaşamaları’ndan kaynaklandığını belirtmektedir. Bir topluluk olarak ele alınan Çingenelerin özgün kural ve değer yargılarının olması olağandır. Zaten, Çingenelerin bir topluluk olarak ele alınmaları da işte bu özgünlükten/ bu kültür farklılığından kaynaklanır. Bu nedenle sözü edilen özgün olguların, toplumun diğer kesimlerinin kural ve değer yargılarıyla uyum içinde olması beklenemez. Ancak bu noktada karşımıza bir soru çıkar ki bu da toplumsal algıda, Çingenelerin toplumsal bir zenginlik mi; yoksa bütünü bozan/ kirleten ötekiler mi oldukları sorusudur. Bu sorunun yanıtı, aslında Çingenelerin toplumla olan ilişkilerinde gizlidir. Çingenelerin toplumla olan ilişkilerinde görülen bu kapalılık/ sınırlılık, Çingenelerin önyargılar içeren toplumsal algılanışlarına yönelik verdikleri bir tepki olarak değerlendirilebilir. Ne var ki dipsiz bir kuyuya benzetebileceğimiz ötekileştirme, bir noktadan sonra birbirine karşıt taraflara dönüştürdüğü *toplulukları* etnik, kültürel veya kimliksel anlamda daha tutucu olarak dönüştürmekte; dışlama ve ayrımcılığın ırkçılık yönünde evrildiği bir süreç içinde kendisini yeniden üretmektedir.

Sennett, Ortaçağdaki bir gelenekten söz eder ki bu geleneğin izlerini Çingenelerin yaşantısındaki usta- çırak ilişkisinde de görmek mümkündür. Ortaçağda bir baba, oğlunu bir zanaatkara teslim ederken ustayı *baba vekili* tayin eder ve çocuğunun yanlış davranışları karşısında fiziksel şiddet uygulama hakkını ona

devrederdi (Sennett, 2009: 87). Bir katılımcı, Trakya'daki Çingene müzisyenler arasında gerçekleşen, buna benzer bir uygulamayı şu sözlerle vurgulamıştır:

Ders ücreti falan almıyoruz. Örneğin senin evladını ben alıyorum. Meslektaşız! “Yardım etsin” diyorum bana. Sen de diyorsun “al tabi ya birşeyler öğreysin. Eve ekmek getirsin. Baba nasıl para kazanıyor. Ne şartlar altında eve para götürüyor ki o da bilsin”. O şekil oluyor. Veriyoruz arkadaşımızın çocuğuna. Birşeyler çalışıyor (G.U.12).

Katılımcının ifadelerinde vurgulanan ustalar arasındaki bu yardımlaşma, yukarıda sözü edilen *vekil ebeveynlik* geleneğinin bir devamı olarak değerlendirilebilir. Trakya'daki bu uygulamada usta, çırağa öğrettiklerine karşılık olarak –yine Çingene olan- aileden bir ücret talep etmek yerine, çırağın emeğinin yöneticisi olarak bu emeği kullanma/ yönetme hakkını devralmaktadır.

Kimi müzisyen Çingeneler, topluluk dışındakilere de enstrüman çalmayı öğrettiklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan biri, konuyu şu sözlerle aktarmıştır: “Mahallede düğün çalışıyorum. Biri geldi bana ‘benim oğlana ders verir misin?’ diye sordu. ‘Neden olmasın’ dedim. Oradan kiralık bir ev tuttum. Ben onunla haftalık 300 liraya anlaştım. Fakat haftayı bırak aylarca geceleri ikilere, üçlere kadar ders verdim” (G.U.7). Katılımcının topluluğun dışında gerçekleşen bir öğrenme sürecine ilişkin *ders* kavramını kullanması oldukça önem taşımaktadır. Trakya'daki Çingenelerin yaşantısındaki müzikal öğrenme, günlük yaşam pratiklerinin içinde toplumsal bir etkileşim, gereksinim ve üretimin sonucu olarak gerçekleşmektedir. Aslında katılımcının *ders* kavramı ile vurguladığı öğrenme süreci, nitelik bakımından öncelikle öğrenenin müzikal geçmişi; sonra da dersin yapıldığı mekanın ve zaman diliminin sınırlılıkları bakımından geleneksel öğrenme süreçlerinden farklılık göstermektedir. Görüldüğü gibi müzikal yaşantı, bir öğretme- öğrenme süreci olarak gerçek yaşamın dışına çıkarak *ölçülebilir* bir sürece dönüşmüş ve *ders* olarak metalaşmıştır.

Katılımcılar, ifadeleriyle müzikal bilgi aktarımının toplulukla sınırlı yapısını vurgularken, topluluk içindeki yardımlaşma ve dayanışmanın altını çizmektedirler. Müzikal aktarımdaki bu sınırlılık ve topluluk içindeki müzikal dayanışmanın, Çingenelerin toplum içindeki algılanışlarının bir sonucu olduğu ve müzisyenliğin gelenek halini almasında bu durumun da etki ettiği söylenebilir.

Müzik, basit bir eğlence aracı olmanın ötesinde kültürel bir üretimi de mümkün kılar. Ayrıca müzik, politik, dini, etnik vb. kimliklerin varlıklarını koruma aracı olduğu gibi, etnik bir kökeni de sembolize ederek onunla özdeşleşebilir (Akgül, 2009:45). Bu özdeşleşme, Çingene kimliğinin korunması bakımından önemlidir. Çingene kimliğinin önemli öğelerinden biri olan müzisyenlik, Trakya’da yaşayan Çingenelerde nitelik bakımından bazı küçük farklılıklar da göstermektedir. Müzisyenlik bağlamındaki bu farklılıklar, Trakya’daki müzisyen Çingene kimliğinin alt kollarını oluşturan nüanslar olarak da ele alınabilir. Yöresel farklılıkların, müzikal teknik farklılıklarıyla olan ilişkisi, bir görüşmede şöyle dile getirilmiştir:

Bak! Dünyada diyorum. Lüleburgaz’ın davul- zurnasından başka bir şey yok. Çok üstünlük derecesi var. Ama alt yapı yok. Keşan’lılar da farkında. Edirne’liler de farkında. Kırklareli’liler de farkında. Dünya da farkında. Kırklareli’liler zurna uslubuyla zurnayı çalar, biz klarnet uslubuyla zurnayı çalıyoruz. Yani keman, klarnete benziyor bizim çalmamız. Bizim üfleme tarzımız öyle. Teknik olarak bizim dünyada diyorum bak! Dünyada... (G.U.16).

Bir başka katılımcı da yöresel farklılıkların, müzikal farklılıklarla olan ilişkisini şu sözlerle vurgulamıştır:

Yani şimdi hocam bizim şeyimiz ayrıdır. Töremiz ayrıdır. Yani yöre ayrı. Bak şimdi Uzunköprü’ye gittiğimiz zaman, bizim ...bir saatlik, kırkbeş dakikalık bir mesafemiz var. Oraya geçtiğimiz zaman görürsünüz oranın ritimleri daha başka. Bizim Keşan’ın çevresinde daha başka. Çalanlar da ayrı oluyor tabi. Bize özgü yani (G.U.4).

Trakya’daki Çingene müzisyenler için kültürel ve geleneksel anlamlar taşıyan müzisyenliğin gelecek kuşağa aktarımını önleyen bir durumu ortaya koyması bakımından, bir katılımcının ifadeleri oldukça önem taşır. Katılımcı, çocuklarının niçin kendisi gibi müzisyen olmadıkları ile ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır: “İki tane çocuğum var Allah bağışlasın. Ama bu işi yapmıyorlar. Müzik işlerini sevmiyorlar. Pazarcılık yapıyorlar. ...Yok şimdi onlar namaz niyaz yapıyor. Onun için bu mesleği yapmak istemiyorlar” (G.U.8). Bir başka görüşme esnasında gelişen bir diyalog, konunun bütünlüğünün sağlanması bakımından önemlidir.

Diyor ki “gene çalgıcı olayım” Bu, dinimize karşı! Yani “dünyaya bir daha gelsem yine müzisyen gelirim” dersin Allah muhafaza dinden çıkarmışsın. “Anamdan doğarsam gene çalgıcı doğayım” dersin dinden çıkarsın. Dinimize göre... hocalarımız söylüyor. Ama dersin “başka bir mesleğimiz yok, ekmek parası kazanıyoruz” bunda bir şey yok. Duydum diye söylüyorum kusura

bakmayın yani. “Anamdan doğarsam, gene çalgıcı doğmayı isterim” çok günahmış. Ben de bilmiyordum. Düne kadar bilmiyordum (G.U.2).

Görülüyor ki Trakya’daki Çingene müzisyenlerin, bir aile geleneği olarak bugüne taşıdıkları müzisyenlik, ailenin bazı temsilcileri tarafından *dini nedenler* gerekçe gösterilerek devam ettirilmek istenmemektedir. Elbette ki bu, bireylerin kişisel tercihleri ile ilgili bir durumdur. Ancak müziğe kimliksel anlamlar yüklemiş olan bir topluluğun, müzisyen olmanın *günah* sayılacağına inanan *kanaat önderlerince* etkilenmesi, Çingeneler başta olmak üzere tüm toplumu ilgilendirmektedir. Böyle bir düşüncenin, Çingeneler için gelenekleşmiş bir meslek olan müzisyenliği uzun vadede yok ederek toplumsal bir etki yaratacağı söylenebilir. Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi her *şey* birbiriyle ilişki içindedir. Bu ilişkiler sonucunda etkileşimler, etkileşimler sonucunda değişimler ve bu değişimlerle daha büyük değişiklikler meydana gelir. Çingeneler için kimliksel anlamlar taşıyan müzisyenliğin gelenekten koparılması, son tahlilde Çingeneler için bir asimilasyon anlamına da gelebilir. Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında, bireyi sokakla buluşturarak topluma katan ve böylelikle müzikal anlamda birey ve toplumu bir gelişim ilişkisine sokan müziğin toplumsal yaşantıdan çık(arıl)ması, toplumsallık içindeki bireyi yalnızlaştıracak, dayanışmayı kırarak, Çingenelerin yaşadıkları sokak ve mahallelere özgü olan toplumsal, geliştirici ve dönüştürücü özellikleri yok edecek bir durum olarak da değerlendirilebilir.

#### c) Toplumsal nedenler

Çingeneler için meslek, geçimlerini sağlamada olduğu kadar toplumla olan ilişkilerin kurulması ve iyi bir biçimde yürütülmesi bakımından da oldukça önemlidir. Bu anlamda Çingenelerin toplumda sınırlı da olsa kabul görmeleri, yapmış oldukları mesleklere ve toplumun bu mesleklere olan ihtiyacına da bağlı bir durumdur. Marushiakova ve Popov (2006), Çingenelerin çalıştığı bazı ilginç işlerle ilgili olarak 1860’lı yıllarda Vidin kasabasındaki bir uygulamayı örnek gösterirler. O yıllarda Kasaba’daki sokak köpeklerinin sayısı o kadar artmıştır ki kasaba yetkilileri çareyi o yöredeki Çingeneleri bu köpekleri yakalamakla görevlendirmekte bulmuş ve getirdikleri her köpek kuyruğuna 2 kuruş ödemişlerdir (s. 79). Buna benzer bir kaç örnek de göçmenler üzerinden verilebilir. Britanya ve Almaya’daki göçmenler, sokak ve hastanelerin temizliği gibi Britanyalıların ve Almanların uzak durdukları işleri yapan



işçilerdir. ABD'deki göçmenlerden özellikle Meksikalı olanlar ise diğerlerine oranla *üstü kapalı* olarak daha fazla kabul görürler. Çünkü Amerikan tarım ve hizmet ekonomisinin büyük bir bölümü için gereklidirler (Sennett, 2011a: 104).

Bu konuya bir başka örnek de *cellatlık* mesleği üzerinden verilebilir. Cellatlık, Çingenelerin/ *ötekilerin* istenmeyen işlerde nasıl kullanıldıklarını anlamamız bakımından oldukça önemlidir. Bu *sevimsiz* meslek, Osmanlı'dan idam cezasının kaldırılışına dek genellikle Çingenelere mal edilmiştir. Elbette ki bu, Çingenelerin soğuk kanlı birer katil olarak doğmalarından kaynaklanmaz. Yoksul olmaları nedeniyle Çingeneler, toplumun pek çok *kirli* işini de yapmak zorunda bırakılmışlardır. Dolayısıyla yoksulluk ve yalıtım, bu türden bir iş gücünün yeniden üretimi bakımından da önemlidir. Ami Boue, arabacılık, demircilik, bakırcılık, kazancılık, tenekecilik, müzisyenlik, polislik ve cellatlık gibi işler yapan Çingenelerin, toplumun yararlı üyeleri olduklarını belirtir (Akt. Marushiakova ve Popov, 2006: 79). Bu bakımdan Çingenelerin toplum içinde *istenmeyenler* olduklarını söylemek yanlış olacaktır. Toplum Çingeneleri kendisinden yalıtarak bu iş gücünü yeniden üretirken aynı zamanda kendi çirkin yüzünün gerçekliğinden de kaçmaktadır.

Müzisyenlik de Çingenelerin içinde bulundukları toplumun eğlence ihtiyacını karşılayarak, toplumla iyi ilişkiler kurmalarını sağlayan mesleklerin başında gelir. Çingenelerin sınırlı da olsa toplum tarafından kabul edilmesini sağlayan müzisyenliğin, bu mesleğe yönelme pratiklerinin defalarca yinelenmesi sonucunda gelenekleştiği de söylenebilir.

Çingeneler, profesyonel olarak müzik yaptıklarında kendilerine dönük olmaktan çok, çevrenin karakteristik müziklerini yorumlamaya yönelmişlerdir (Fraser, 2005: 176). Örneğin bir Osmanlı geleneği olarak günümüze kadar gelen *Kırkpınar Güreşlerinin* organize edildiği *Kırkpınar Şenlikleri*'nde görev alacak müzisyenler, yalnızca Edirneli davul- zurna çalan Çingene müzisyenlerden seçilmektedir. Bu yönleriyle Çingeneler, toplumun kültürel değerlerinin devamında ve korunmasında da aktif bir rol oynamaktadırlar (Yükselsin, 2000: 129, 143). *Edirne Tarihi Kırkpınar Davul Zurna Ekibi Yaşatma ve Kültür Derneği*'nde de görev üstlenen bir katılımcı, Kırkpınar'la ilgili olarak şunları söylemiştir:

Geniş çaplı bir açıdan bakarsanız bizim tarihimiz, Edirne’imiz Osmanlıya 92 yıl başkentlik etmiş bir memleket. Hala davul- zurna yatağı. Kırkpınar davulcuları ve zurnacıları ölmeyen bir nesil. Ben yeni gelecek nesillere güzel bir şeyler bırakmak için Kültür Bakanlığı ile yazışmalar yaptım. Kültür Bakanlığının ve diğer mevkideki tüm bakanlarımızın hepsinin haberleri var. Amacımız ‘Davul-Zurna Ekibi’ni bakanlık bünyesinde aldirmek. Bu geleneğin kaybolmaması için ama çam sakızı, ama çoban armağanı bizim de yani... bazı isteklerimiz var (G.U.14).

Görülüyor ki, Osmanlı’dan günümüze kadar uzanan *Kırkpınar* geleneğinin korunmasında Edirne’deki Çingene davul- zurnacıların rolü büyüktür. Bu korumacı rolün kökeninde, yine toplumla iyi ilişkiler kurma/ toplum tarafından kabul görme gereksiniminin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca bu rol, Çingeneler ve toplum arasındaki ekonomik bir ilişkiyi de içermektedir. Yani Edirne’deki Çingene müzisyenler için *Kırkpınar Güreşleri*, aynı zamanda bir gelir kapısıdır. Çingenelerin içinde bulundukları toplumun müzikal taleplerini karşılaması, onların hem toplum tarafından kısmen de olsa onaylanmalarını; hem de geçimlerini sağlayacak bir gelir elde etmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla Çingenelerle toplum arasında arz- talebe dayanan bir ilişki söz konusudur. Bu anlamda Çingenelerin müzisyenlik mesleğini seçmelerinin nedenlerinden biri de toplumun müziğe, müzisyene ve eğlenceye duyduğu ihtiyaçtır.

#### d) Ekonomik nedenler

Trakya’daki Çingene müzisyenlerinin çocukları da, tıpkı işçi sınıfındaki diğer ailelelerin çocukları gibi genel olarak okulda, *nasıl başarısız ve serseri* olunuru öğrenirler. Bunu öğrenmeye olan eğilimlerinin nedeni, diğer çocuklardan daha az zeki olmaları değildir. Okuldan bunu öğrenirler çünkü, net bir bilinç taşımaları da hayatın gerçekte ne olduğunu ve gelecek için *adanılmış* bir emek gücü olduklarını bilirler (Apple, 2006: 142, 143). Okul, onlar için gerçeğe dair bir çeşit karikatürdür. Böylelikle gelecekte onlar için vaadedilen *sınıf* içindeki yerleri de daha okulun ilk yıllarında belirginleşir. Bu yönüyle okul, insanlara gelecek sunan *sihirli bir kutuya* benzetilebilir. Herkesin eline bu kutuyu açan bir anahtar tutuşturulmuştur. Ne var ki kutudan işçi sınıfının şansına hep yoksulluk çıkar. Ayrıcalıklı çocuk için ise süreç biraz farklı gelişir. Aile geçmişinin ve eğitim ağlarının ona şans ve fırsatlar sunacağı muhtemeldir ve bu ayrıcalık, onların gelecek için strateji geliştirme gerekliliğini azaltır (Sennett, 2011a: 54).

Apple (2006), sınıfın yeniden üretim sürecinde öğrencileri “keratalar” ve “kulak kesilenler” şeklinde ele alır ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğini şu şekilde anlatır: Keratalar, zamanlarını kendi ortak kimliklerini sürdürerek, günün sonunu getirmek için harcayan, çoğunlukla ailelerinden, tanıdıklarından ya da okul dışında çalışarak edindikleri tecrübeler yoluyla, çalışma dünyasının ne demek olduğunu bilen öğrencilerden oluşur. Okul ne kadar ilerici olmaya çalışsa da, keratalar okulun verdiği entelektüel ve toplumsal mesajların çoğunu redederler. Kulak kesilenler ise, eğitimin/okulun otoritesine boyun eğen, diplomaların ve bunların gelecekte sağlayacağı niteliklerin önemini kabul eden öğrencilerdir. Kulak kesilenlerin kıyafetleri, saç kesimleri, okul müfredatına ve değerlerine uymaları, vb. gibi neredeyse onlarla ilgili olan her şey, keratalarca reddedilecek bir sembole dönüşür ve keratalar, emek dünyasının ne anlama geldiğini bildikleri için iş konusunda kişinin gerçekten de seçim yapamayacağına inanırlar. Onlar için iş, para ihtiyacı ve bu ihtiyacın sevimsiz ortamlarda çalışarak karşılanması demektir. Önemli olan, kişi için potansiyel iş durumları, erkeksi ifadeler, eğlenceler ve geçilen dalgalardır ve tüm bu davranışlar, okulun resmi olmayan (enformal) kültürü içinde yaratıcı bir şekilde öğrenilmektedir. Hayatı ve kulak kesilenlere dair her şeyi reddeden keratalar, aynı zamanda yeterince fiziksel bulmadıkları, hatta efemine gördükleri *kafa emeğini* de reddetmekte; gücü, tıpkı kendi yaşantılarındaki modeller gibi, fiziksel olanda aramaktadırlar. Kafa emeğine göre eğitim görmenin keratalarca reddedilmesi, onların dahil oldukları toplumsal sınıftaki yerlerinin korunması ve egemen sınıfların ideolojik hegemonyasının yeniden yaratılması açısından büyük önem taşır (s. 142-144). Böylece, keratalar kol emeğinin; kulak kesilenlerse, kafa emeğinin temsilcileri olarak halihazırda zaten içinde bulundukları toplumsal sınıftaki yerlerini alırlar.

Çingene ailelerin çocukları, yalıtılmış yaşantılarının dışında kalan okulun *dışlanma* deneyimlerini de içermesi ve ekonomik koşulların bunu zorunlu kılması nedeniyle kısa bir süre içinde okula ve okulun onlar için hazırladığı geleceğe olan inançlarını kaybederek yüzlerini erkenden işe çevirmektedirler. Aksu (2006) bu durumu şöyle anlatır: “Yoksul olduğum için 23 km. uzaktaki Düzce Ortaokulu’na gidemezdim. Okuma arzumı bilenler ‘Çingene olduğun için seni okutmazlar, engel olurlar’ diyorlardı. Yakınlarım da öyle düşünüyordu. ‘Bir zanaat öğrenmeye bak’ diyorlardı” (s. 12).

*Baba mesleğini sürdürmede* her ne kadar öykünmenin, kültürün, geleneklerin ve toplumsal koşulların önemli rolleri olsa da, müzisyenliğin aktarımında ekonomik koşulların dayattığı zorunluluk büyük bir önem taşır. Bir katılımcı, ekonomik koşulların müzisyenlik mesleğini zorunlu kılmasına ilişkin olarak şu açıklamayı yapmıştır: “Okutsak para lazım. Para yok! En kolay meslek ne yapabildiğimiz! Bu meslek” (G.U.10). Ekonomik koşulların öğrenmeyi nasıl etkilediğini görmemiz bakımından önem taşıyan bu ifadeler, aynı zamanda sınıfsal anlamda bir yeniden üretim sürecini görmemiz bakımından da önemlidir. Müzisyenliğin meslek olarak seçiminde, ekonomik şartların belirleyici rolüne ilişkin olarak bir başka katılımcının ifadeleri, sınıfın meslek üzerinden yeniden üretimini daha net anlamamızı sağlayacaktır.

Mesleğimizi yaptırıyoruz. Çünkü, başka seçenek yok. Başka bir doktor, birşeyler, neyse avukat... okusa ona ne lazım? Para lazım. O güç de olmadığından... Ben çalgıcı, çocuk da çalgıcı” yarın öbürgün başımız sıkılıyor. - Maddiyat yönünden- onun da işi yok, benim de işim yok. Ama bir berber olsa, yahutta hakim olsa, bir savcı... Onda muhakkak para bulunur o zaman (G.A.1).

Bu alıntılar, ekonomik koşulların meslek seçimine olan etkisini görmemiz bakımından önem taşımaktadır. Katılımcılar çektikleri ekonomik sıkıntıları, içinde bulundukları toplumsal sınıfın koşullarından değil; çalıştıkları iş kolundan kaynaklandığını düşünmektedirler. Trakya’da yaşayan müzisyen Çingenelerin yaşantısında müzisyenliğin bir seçenektan çok bir zorunluluk olduğu, bir katılımcının ifadelerinde açıkça görülür. “Müziği böyle duymak isterdim. Böyle çalmak isterdim. Ama bu işten para kazanmak... keyfime çalmak isterdim. Problemim buradan para kazanmak olmasaydı keşke. Ama yapabileceğim başka bir şey yok” (G.A.2). Katılımcı, sözlerinde para kazanmak ve keyif almayı bir karşıtlık içinde vurgulayarak aslında yabancılaşmış emek kavramına değinmektedir. Bu bağlamda katılımcının sözleri, işçinin emeğine olan yabancılaşmasını anlamamız bakımından da önem taşır. Görülmektedir ki, müzisyenliği bir *yazgıya* dönüştüren nedenlerin başında Trakya’daki Çingene müzisyenlerin içinde bulundukları toplumsal sınıf ve buna bağlı olan ekonomik koşullar gelmektedir. Kültürün, geleneklerin ve öykünmenin, müzisyenliğin seçiminde etkin olan ekonomik ve sınıfsal koşulları gizleyen bir paravan işlevi gördüğü de söylenebilir.

**4.2.1.2. Birikim.** Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreçlerini, pratikleriyle yoğrulmuş bir bütünlük içinde olduğu

yaşantıyla birlikte incelemek yerinde olacaktır. Görüşmeye katılan Çingene müzisyenlerin müziğe başlangıç yaşı olarak vurguladığı 4- 13 yaş aralığı, aslında müzikal birikimin, müzikal üretim yönünde dönüştüğü bir dönem olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda çocuğun, başlangıcı doğum öncesine kadar uzanan müzikle olan ilişkisinin, bu yaşlarda değişim geçirerek farklı bir gelişim düzeyine taşındığı söylenebilir. Yani bebek, tıpkı anadilini öğrenir gibi müziği dinleyerek öğrenmekte; bu öğrenme yeterli bir seviyeye ulaştığında ise müzikal bir nesnellik kazanmaktadır. İşte çocuktaki üretime ve farklı nitelikteki diğer üretimlere yönelik olan bu dönüşüm, bir birikim gerektirir.

Tanınmış kemancı Yehudi Menuhin, vermiş olduğu bir röportajda Stephane Grappelli'nin “keman çalışmaktan nefret ettiği ve bu nedenle hiç çalışmadığı” yönündeki ifadesine ilişkin olarak, Grappelli'nin çalışmak zorunda olmadığını ve sadece kemanını eline alıp çaldığını belirtmiş; Grappelli gibi Çingene müzisyenlerin farklı yaşamlarına dikkat çekmiştir (Glaser ve Grappelli, 1981: 10). Keman çalmak, Stephane Grappelli'nin yaşantısına sonradan dahil ettiği bir pratik değildir. Grappelli'nin bebeklikten, hatta doğum öncesinden itibaren deneyimlediği tüm pratikler, doğrudan veya dolaylı olarak müziği ve kemana içermiş; her alanda geçirmiş olduğu gelişim müzik ve kemana uygun olarak gerçekleşmiştir. Bu, fiziksel anlamda bir gelişmeyle ilgili olduğu kadar, müzikal bir bilincin gelişimiyle de ilgilidir. Bir başka deyişle Grappelli için keman çalmak, anadilini konuşmak kadar doğaldır.

Pek çok insanın zorlandığı herhangi bir dili konuşmak veya anlamak, o dili anadili olarak konuşan biri için oldukça kolaydır. Çünkü birey, yaşantısındaki pratik deneyimleri sayesinde dilin gerektirdiği tüm gelişim süreçlerini tamamlamıştır. Örneğin Japonya'daki Tohoku lehçesini pek çok Japon taklit edemez. Oysa Tohoku'daki çocuklar, bu lehçeyi oldukça güzel ve akıcı bir şekilde konuşmaktadırlar (Suzuki, 2010: 1). Bu örnek bize bireyin gelişiminde çevrenin rolünü/ etkisini gösterir.

Geçimini müzikle sağlayan Çingene ailelerinin çocukları da benzer bir birikim, gelişim ve bilinçlenme süreci geçirirler. Onların günlük yaşamının bir parçası olan müzik, yaşantının kendisinden farklı bir yerde konumlandırılmamıştır. Bu nedenle müzik yapmak veya bir çalgıyı ustalıkla çalmak, doğum öncesinden itibaren müzikle kuşatılmış sosyal bir çevrede yetişen ve tüm gelişim süreçlerini müziğin gerektirdiği

biçimde tamamlamış olan pek çok Çingene müzisyen için anadilini konuşmak kadar kolaydır.

Suzuki'ye göre müzik yeteneği, kalıtsal veya doğuştan gelen bir yetenek değildir. Suzuki'nin *ana dil* teorisinin temelinde de her çocuğun yetenekli ve eğitilebilir olması yatar. Bu teoriye göre, çocuğun çevresi müzikal uyarıcılarla kuşatılırsa, çocuk da tıpkı ana dil konuşma yeteneğini geliştirdiği gibi müzikal yeteneğini geliştirebilir (Hongur, 2007: 4).

Chomsky (2009), insanlara özgü bir yeti olan *dil yetisinde* ırksal farklılıkların olmadığını belirterek *dili*, basit girdilerle zengin ve karmaşık yapıları ortaya çıkarabilen bir yeti olarak ele alır. Chomsky dile ilişkin şöyle bir şema çizer: [veri → **dil yetisi** → dil → yapısı olan anlatımlar]. Şemada da görüldüğü gibi dil yetisi, Chomsky'nin yaklaşımında özellikle vurgulanmıştır. Bu, Chomsky'nin her çocuğun doğuştan bir dil yetisine sahip olduğu düşüncesinden gelir. Dil yetisini tetikleyen, çocuğun çevresiyle olan etkileşimidir (s. 49- 53). Vygotsky'nin görüşleri, Chomsky'nin görüşleri ile çevre ve etkileşim bağlamında benzerlikler taşısa da, Vygotsky'nin dil konusunu Marxist bir yaklaşımla ele aldığı söylenebilir. Bilinç kadar eski olan dil, tüm insanlar için var olan *ilk pratik* ve gerçek bilinçtir. Tıpkı bilinç gibi dil de, diğer insanlarla karşılıklı ilişki kurma gereksinmesiyle/ zorunluluğuyla ortaya çıkar (Marx ve Engels, 2010b: 55). Vygotsky de çocuğun sosyal ilişki ve iletişim kurmak amacıyla konuştuğunu belirtir. Çocuk kendisiyle konuşmaya, yani düşünmeye tıpkı diğerleriyle konuştuğu gibi bir gereksinme sonucu başlamakta; dış şartlar onu zorladığında ise yine bir gereksinme sonucu sesli olarak düşünmektedir (Erdener, 2009: 90).

Müzikal gelişim ve dil gelişimi arasındaki ilişki “aptal dâhi”ler üzerinden örneklenebilir. Zihinsel bozuklukları olmasına karşın, uzun paragrafları kelimesi kelimesine ezberleyebilen, karmaşık hesaplar yapabilen, bir operadaki tüm aryaları tek bir dinleyişte ezbere söyleyebilen veya fotografik bir grafik hafızaya sahip olan aptal dâhilerin hemen hepsi, oldukça sınırlı bir dil yeteneğine sahiptir. İşte bu durum aptal dâhilerin bu yeteneklerinin açıklanmasında kilit bir önem taşır. Müzikal yeteneğe sahip aptal dâhilerin müziksel işitme yetenekleri, konuşmanın gelişim aşamalarındaki kritik bir dönemde gelişmektedir. Bu çocuklar, normal çocukların dil öğrenmeye yönelik harcadıkları tüm enerjiyi müzikal yeteneklerinin gelişimi için harcarlar. Böylelikle,

sözdağarı, gramer ve anadilde aksansız hakimiyetin müzikteki muadili ortaya çıkar (Draaisma, 2008: 84- 109). Bu bağlamda dil yeteneğinden yoksunluk, aptal dâhilerin müzikal yeteneklerinin nedenlerinden biri olarak görülebilir. Bu alıntı, tıpkı dile ilişkin öğrenmenin iletişim kurmaya yönelik bir gereksinim olması gibi, toplumsal ilişkilerinde müziği bir araç olarak kullanan topluluklarda müzikal öğrenmenin de benzer bir gereksinim olabileceğini anlamamız bakımından önem taşır. “Dil” der Eagleton (2011b), “ruhun ya da bilincin maddi olarak somutlanmasıdır” (s. 160). Bilinçle sıkı bir ilişki içinde olan dil de, bizim pratik deneyimlerimizin ve ihtiyaçlarımızın bir sonucudur. Bu bakımdan müzik, bu yöndeki bir bilincin seslerle somutlanan bir görüntüsü olarak ele alınabilir. Bu bağlamda müzik, Trakya’daki Çingenelerin yaşantısındaki toplumsallaşmayı da sağlamaktadır. İşte Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında müzikal bir iletişimle gerçekleşen bu toplumsallaşma, müzikal öğrenmeyi bir gereksinime dönüştürmektedir.

Herhangi bir müzik enstrümanı, Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantıda kullandıkları bir eşyadan/ araç gereçten farklı değildir. Çocuklarının çalgıyla olan ilişkisini anlatan bir katılımcı şunları söylemiştir: “O kendini bildiği zaman çocuk zaten, evde sazı görüyor. Eline alıyor devam... Biz demeden ona, “çal şunu” demeden hemen o alıyor zaten. ‘Aaa baba bana vermiyor abim’... ‘Al oğlum... ver oğlum, elinde biraz tutsun. O da çalsın’ (G.A.1). Alıntıdan da anlaşılacağı gibi çalgı, çocuğun yaşantısında öncelikle bir oyuncaktır. Öncelikle babaya, ağabeye ve ailedeki diğer müzisyenlere öykünen çocuk, çalgı çalmaya yönelik ilk deneyimlerini çok küçük yaşlarda oyunla edinir. Çocuğun müzikal bilincinin oluşmasında, oyunun özel bir yeri vardır. Oyun oynamayı yitirmek demek, gerçek yaşamın koşullarının değiştirilebilir olduğu anlayışını yitirmek demektir (Sennet, 2010: 344). Trakya’da geçimini müzikten sağlayan Çingene ailelerin çocukları da yaşantılarındaki müzikal birikim ve dönüşümü oyun oynayarak gerçekleştirirler. Suzuki (2010), oyunun yetenek gelişimiyle olan ilişkisini şu örnekle açıklar:

Üç yaşında olan Hitomi Kasuya, her gün üç saat keman çalardı. Üç yaşındaki bir çocuk bunu nasıl yapabiliyordu? Hitomi’nin annesi, bir bebek yerine ona keman almıştı ve çalışacağı parçanın bir kaydını fon müziği gibi arka arkaya çalardı. Hitomi, bir oyuncakmış gibi tüm gün kemanyla oynardı (s: 80).

Suzuki'nin verdiği örneğin benzerleri, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısının doğal bir özelliği olarak karşımıza çıkar. Bir dinleyici olarak çocuğun müzikle olan ve doğum öncesi dönemi de kapsayan ilişkisi, oyun yoluyla yeni bir biçim kazanmakta; ilişkinin niteliği değişmektedir. Çocuğun çalgıyla kurduğu oyuna dayalı ilişkinin başlangıç yaşı, bir katılımcının ifadelerinde şöyle yer bulur: "...Üç dört yaşında oluyor çocuk. Hemen ağzına klarnet. Bir de davul" (G.U.2). Bir başka katılımcı ise çocuğun çalgı çalmaya başlamasını, çalgıya duyduğu merakla ilişkilendirmektedir. "Merak ediyor başlıyor. Uygunluk diye bir şey yok. İsteği varsa çalıyor" (G.U.3).

Yukarıdaki alıntılar, Çingene müzisyenlerin *sıradışı* müzik becerilerini nasıl edindikleri konusunda bize ip uçları vermektedir. Müzik, toplumsal yaşantının günlük pratikleriyle yoğrulduğunda, müzikal yönelim, birikim ve üretim süreçlerini kapsayan çevre, kendiliğinden oluşmaktadır. Bu, müziğin tüm yaşam pratiklerinin içinde yer alması durumudur ve müzikal bir bilinçle sıkı bir ilişki içindedir. Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenler için herhangi bir çalgıyı ustalıkla çalabilmenin, bu nedenle *kolay* olduğu söylenebilir. Ya da farklı bir biçimde ifade etmek gerekirse, müziği kimilerimiz için *zor* yapan şey, aslında aşırı anlam bombardımanlarıyla müziğe yabancılaşmamızdır denebilir. Bu bağlamda yetenek, birikim süreciyle –ve tabi diğer süreçlerle- ilişkili olarak ele alınabilir. Bir başka deyişle birikim sürecinin, yeteneğin niteliğinde ve düzeyinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Sözü edilen yabancılaşma, kapitalizmde yeteneği bir meta olarak karşımıza çıkarır. Toplumsal anlamda bir *prestij* sağlayan yetenek, başkalarından/ yetenekli olmayanlardan üstün ve değerli olma anlamlarını da içererek seçilmişliğe vurgu yapar. Bu seçilmişliğin değeri ise yeteneğin derecesiyle belirlenmektedir. Bu anlamda herhangi bir metanın, ölçülebilir oluşuyla bir meta değeri/ anlamı kazandığı söylenebilir. Yetenek veya beceri bağlamında bu düzey sayılarla ifade edilemese de yeteneksiz, yetenekli, üstün yetenekli, olağanüstü, vb. kategorilendirmelerini yapabilmek bir ölçümü gerektirir ve yeteneğe biçilen bu değer, aslında aynı oranda diğerine de değer biçilmesi anlamına gelmektedir. Böylelikle her birey, sahip olduğu zeka düzeyi, yetenek seviyesi, vb. ölçüsünde *değer* kazanmaktadır. Oysa ölçülen ne zeka ne de yetenektir. Zeka ve yetenek üzerinden aslında ölçülen bizim birikim süreçlerimiz, yani bu birikim süreçlerinin gerçekleştiği çevredir ve bu nedenle sınıfsal



bir bakış açısı olmaksızın doğru bir biçimde kavranamaz. *Zeka* kavramı ve bir *değer biçme aracı* olarak *zeka testleri*, bu bağlamda ele alınabilir.

XIX. yüzyılda ABD’de göçmenleri ayırmak/ seçmek amacıyla da kullanılan zeka testleri, Birinci Dünya Savaşı’nda askerlerin görev alacakları pozisyonun belirlenmesinde de rol oynamış; böylece *zeki* olanlar cephe gerisinde görevlendirilerek, *zeki olmayanlar* cepheye sürülmüştür. Bu bağlamda benzer ölçümler üzerinden değer biçilenin aslında insan yaşamı olduğu da söylenebilir. Örneğin bugün Türkiye’de WISC-R adıyla kullanılan zeka testinin sorularından biri şöyledir: “Komşunun evinin yandığını gördün, ne yaparsın?” Testte beklenen yanıt, “itfaiyeye haber veririm” yanıtıdır ve bu cevap zeka puanını olumlu yönde etkiler. “Kovayla su taşıyım” yanıtı ise *yanlış* olarak değerlendirilmekte ve zeka puanını olumsuz yönde etkilemektedir (Polat, 2010: 39- 41). Burada şöyle bir durum karşımıza çıkar: Testin uygulandığı kişi, soruların yanıtlarını *doğal olarak* kendi yaşam pratiklerine dayanarak verecektir. Yani geçersiz sayılan “kovayla su taşıyım” yanıtının köy, kasaba veya gecekondulu mahalleleri gibi yoksulların yaşadığı çevrelerde verilebilecek en uygun yanıt olabileceği de söylenebilir. Dolayısıyla sözü edilen zeka testi zekayı ölçmekten ziyade, belli bir sınıfa özgü çevresel şartları referans noktası kabul ederek, aslında sınıfsal bir ayrıştırma yapmaktadır denebilir. Bu testin zekayı sağlıklı bir biçimde ölçüp ölçmediği tartışma konusu olsa da *sınıfsal bakımdan* bir ayrıştırmayı ve bu sınıfların *kendi içinde* yeniden üretimini mümkün kılacak sağlıklı sonuçlara ulaştığı öne sürülebilir. Sennett (2011a) bunu *Yeni Kapitalizmin Kültürü*’nde başarısızlığın meşrulaştırılması olarak açıklar ve Bourdieu’nun *temayüz* kavramıyla destekler. Burada amaçlanan, seçkinlerin üzerinde bir spot ışığı tutularak, gölgede kalmış bir kitlenin yaratılmasıdır (s. 72, 74). Böylelikle, yetenekli ve zeki olmadığı *kanıtlanmış/ belgelenmiş* olan kitle, *yetenekli* ve *zeki* seçkinler tarafından kolayca etkilenip yönlendirilirken, gölgede kalanların başarısızlıklarıyla beraber *seçkinlerin* iktidarı da meşrulaşmış olur. Yetenekli ve zeki olmadığı belgelenmiş olan çoğunluğun gerçekten *yetersiz olduğuna* inanması, onun bir *kitleye* dönüştürülmesinde etkin bir rol oynar. Toplumu oluşturan bireylerin, uygun çevre/ şartlar içinde sınırsız beceri ve olanaklara sahip olabileceklerinin farkına varması, onların bu şartların değiştirilebilir olduğunu anlamasını da sağlayacaktır. Bu anlamda itaatin sağlanması bakımından, yetersizliğinin/ başarısızlığın meşrulaştırılması ve toplumun buna inandırılması hayati bir önem taşır.

Yetenek bağlamındaki seçilmişliği ise Sennett, bir diğer kitabı olan *Kamusal İnsanın Çöküşü*'nde kariyer planları yapan piyanistler üzerinden açıklar: New York'ta konser kariyeri yapmaya çalışan tahmini 800 klasik piyanist ve *sözünü etmeye değer* beş konser salonu bulunur. Bu 800 piyanistin ancak 30- 35'i bu salonlarda konser verme şansı bulur. Otuzunun yarısı öyle tanınmıştır ki, her yıl düzenli olarak bu salonlarda çalar. Bu beş salonda, her yıl 15 *yeni* piyanist salon kirasını kendisi ödeyerek ve konser biletlerini ücretsiz olarak dağıtarak konser verir. Bu piyanistler hakkında Times'de bir paragraf ayrılır ve “umut verici” ya da “başarılı” şeklinde yorumlar yapılır. Yeni icra kodunun özü eşitsizliği yani daha önce vurguladığımız seçilmişliği vurgulamasıdır. Bir başka deyişle bu, herkesin *seçilmiş* olduğu bir ortamda aslında seçilen kimsenin olmadığı anlamına gelir. Ne var ki bu piyanistlerin, sözü edilen *seçilmiş* salonlarda çalmaları, onların da artık birer *seçilmiş* olduklarını göstermez. Bu piyanistlerden yalnızca bir kaçı kabullenmeyle olduğu kadar yadsıma yoluyla da *seçilmişler* olarak öne çıkarılacaktır (Sennett, 2010: 370- 373). Sonuç olarak bu, 800 piyanistten -iyimser bir bakış açısıyla- yalnızca 10- 15'inin ödüllendirileceği anlamına gelmektedir. Geride kalan 785 piyanistin ise başına *unutulmaktan* başka bir şey gelmez. Sözü edilen seçilmişler ise yine seçilmiş olanlara, onlara *yakışır* fiyatlarda pazarlanacaklardır.

Bu bağlamda yetenekli ya da yeteneksiz olmak, birikim süreci ve diğer süreçlerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla sözünü ettiğimiz müzikal öğrenme süreçlerini kapsayan bir çevrede, yetenek kavramına yüklenen anlamın da farklı olması olağandır. Gerçekten de müzikal yetenek, Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısında, müzikal anlamda topluluk içinde bir prestij sağlasa da buradaki beceri ve yeteneğe biçilen *değer*, topluluk dışındaki (Çingene olmayanlar) algılamalardan çok daha farklıdır. Bu farklılaşmanın, Trakya'daki Çingenelerin müzikal yeteneğe dair olağanüstü, sıra dışı, vb. gibi aşırı anlamlar yüklememelerinden ve müziğin, buradaki yaşantının kendisinden farklı bir yerde konumlandırılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu noktada yetenek, öğrenilebilir bir birikim olarak karşımıza çıkar.

**4.2.1.3. Üretim.** Suzuki (2010), “insanın, çevresinin bir ürünü olduğunu öğrendim” der ve insanın gelişme sürecini bir ağacinkine benzetir (s. 30, 37). Tohum toprağa ekildikten sonra, dışarıdan bakıldığında *hareketsiz* olduğu düşünülen bir süreç

geçirir. Ancak tohumun değişmediği düşüncesi doğru değildir. Tohum toprağın içinde hareketsiz bir şekilde beklerken, kendi içindeki gelişim süreci devam eder. Çevre/toprak, bu *durağan* süreçte oldukça önemlidir. Eğer tohum topraktan alınırsa, kendi içinde gerçekleşen gelişim de duracaktır. Tohumun gelişme süreci, belli bir düzeye geldiğinde yani hazırlık aşaması tamamlandığında tohumdan bir tomurcuk çıkar. Tohumun yavaş ve sessizce geçirdiği evrim, bir devrimle yani tomurcuğun patlamasıyla sonuçlanmıştır. Bu süreç *nitel değişiklik* süreci ile açıklanabilir. Tohumun toprakla/çevreyle etkileşimi sonucunda sessiz ve yavaşça geçirdiği *nicel değişiklikler* belli bir noktaya ulaştığında kabuğu çatlatarak bir *sıçramaya* neden olmuş ve tohum filiz vererek *nitel değişikliğe* uğramıştır. Filiz de, buna benzer farklı değişiklikler geçirerek büyümeye/ gelişmeye devam edecektir. Trakya'daki Çingene müzisyenlerin de örnektekine benzer bir gelişim süreci geçirdikleri söylenebilir. Doğum öncesinde annenin bulunduğu müzikal çevredeki tüm seslerce uyarılan bebek, doğumdan sonra da aynı çevrede uyarılmaya devam eder. Durağan gibi görünen bu süreçte, aslında işitmeye dair pratiklerle –tıpkı çocuğun konuşmayı öğrenmesi gibi- müzikal bir bilinçlenme gerçekleşmektedir. Bu bilinç süreci belli bir seviyeye ulaştığında, çocuğun müzikle olan sessiz ilişkisi biçim değiştirerek maddi bir üretime dönüşür. Bu bağlamda çocuğun, sessizce gerçekleşen müzikal hazırlık evresi nicel değişiklikler; üretime yönelik olarak çalgıyla kurduğu ilişki veya bilinçli olarak kendi sesini müzikal bir biçimde kullanması sıçrama; çocuğun bundan sonraki müzikal gelişimini üretime yönelik olarak sürdürmesi de nitel değişiklik olarak değerlendirilebilir. Çocuk için farklı çevreler, yeni pratikler ve bilinçlenmeler demek olan bu yeni sürecin kendisinden sonra gelecek olan bir başka süreci hazırladığı; dolayısıyla gelişim sürecinin sürekli biçim değiştirerek devam ettiği söylenebilir. Ancak bu hareket, bu gelişim süreci uyumlu bir süreç değildir. Kendi içinde çelişkiler taşır ki devinimi, yani gelişim sürecinin bir başkasına doğru evrilmesini sağlayan da bu çelişkidir. Bu bakımdan sözü edilen gelişim süreçlerinin her biri çocuğun yaşantısındaki karşıtların, bir başka deyişle eski ve yeninin savaşımı olarak değerlendirilebilir. Bu anlamda çocuktaki müzikal gelişme, yaşantısındaki eski çelişkilerin çözülerek, yerlerini yenilerine bırakması olarak görülebilir.

Bu bağlamda, *müziğe başlangıç yaşı* derken, aslında ne söylemek istediğimiz önem taşır. Yukarıdaki tartışmadan yola çıkarak, çocuğun müzikal öğrenme sürecinin

anne karnında başladığı ve bu yöndeki gelişimin, çocuğun müzikle olan ilişkisinin sürekli dönüşümüyle gerçekleştiği söylenebilir.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerle yapılan görüşmelerde *müziğe/ çalgı çalmaya başlangıç* zamanıyla ilgili olarak özel bir yaş vurgulanmamış; katılımcılar 4- 13 yaş arasındaki yaşlardan birini veya birkaçını müziğe/ çalgı çalmaya başlangıç yaşı olarak belirtmişlerdir. Bir katılımcı, müziğe ne zaman başladığına ilişkin soruya şu yanıtı vermiştir: “Ustam şimdi bu müzisyenler... ben... biz atamızdan, dedemizden yani bu çok... hemen hemen oniki- onüç yaşından beri... ...yani doğduğumuzdan beri bu meslekteyiz” (G.U.13). Başka bir katılımcı, torununun müziğe başlayışıyla ilgili olarak şunları söylemektedir: “Daha o dört yaşındaydı. Klarnet ondan büyük, üflemeye çalışıyordu” (G.A.1). Bir başka katılımcı ise, çocuklarının müzikle olan ilişkileri hakkında şu açıklamayı yapmıştır: “Onlar müzikle zaten. Evde müzik var hep. Biz de çalgılarla büyüdük” (G.U.4). Bir diğer katılımcı da çocuklarının müzikle olan ilişkisini şu sözlerle açıklamaktadır:

(...) boş zamanlarda biz, işimiz olmadığı an, evde mesela şimdi sazımızı düzeltmek için (iyi çalmak için) mesela evde sazımızı yokluyoruz. Kendi kendimize bir çalışma... akort yapıyoruz mesela. Kendi kendimize bir şeyler yapıyoruz. Benim yanımda ufak çocuğum, diğer arkadaşlarımın da ufak çocukları... zaten evde o duyuyor. Babasının yanındadır o. O müziği dinleyip, o kulaktan bir şeyler alıp, yettiği zaman da onun eline nereden baksan 7- 8 yaşlarında ritimle başlıyor. Doğar doğmaz başlıyor aslında duyup dinlemeye (G.A.6).

Daha önce de belirtildiği gibi görüşmelerde dörtten onüç yaşa kadar olan bir yelpaze içinde vurgulanan çalgı çalmaya başlangıç yaşı, çocuğun bebeklik, hatta doğum öncesi dönemden itibaren geçirdiği müzikal öğrenme/ bilinçlenme sürecinin, üretim yönünde dönüştüğü bir sıçrama noktası olarak ele alınabilir. Müzikal gelişimde çocuğun müzikle kurduğu ilişki, öncekinden farklı bir biçim kazanmaktadır. Bir başka deyişle çocuğun, önceki deneyimlerinin üzerine kurulan ve farklı pratik deneyimler aracılığıyla yeni bilinçlenmeler kazanacağı bir gelişim/ üretim dönemine geçtiği söylenebilir.

Bu süreç, anadil öğrenme sürecindeki evrelerle de ilişkilendirilebilir. Vygotsky, konuşma gelişim modelindeki evreleri sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma başlıkları altında ele alır. *Sosyal konuşma* evresinde doğumundan itibaren zaten sosyal olan çocuk, kendisiyle konuşmaya/ düşünmeye başlar. Dış şartlar onu zorladığında ise sesli

düşünür (Erdener, 2009: 90). Yani çocuğun kendi kendine gerçekleştirdiği *içsel konuşma* süreci, nicel değişikliklerin gerçekleştiği bir dönemdir. Bu süreç, dış şartlarla olan etkileşim sonucu belirli bir noktaya geldiğinde, bu içsel konuşma yerini sesli düşünmeye/ konuşmaya bırakır. Üretim yönlü bu değişim bir sonuç değil, yeni nicel değişiklik süreçlerini kapsayan bir başlangıç olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda pratiğe dayalı olan üretim süreçlerinin hareket hızı ve yönü, bu pratiklerin niteliği ve miktarıyla ilişkilidir. Bu pratikler sonucu gerçekleşen nicel değişiklikler, üretim sürecini, biraz daha karmaşık olan yeni bir düzleme taşımaktadır. Yani “başlangıçta epey düşünmeyi gerektiren bir iş, pratik sayesinde az düşünme gerektiren ya da düşünmemizi hiç gerektirmeyen bir iş” haline gelmektedir (Willingham, 2011: 15). İşte bu noktada insana dair önemli bir özelliğin, sözünü ettiğimiz üretim süreçleri arasındaki *sıçramayı* tetiklediği söylenebilir: üretmenin mutluluğu... “Zihinsel çalışmanın bize cazip gelmesinin sebebi” der Willingham (2011), “başarılı olduğunda söz konusu keyifli hissi yaşama fırsatı sunmasıdır”. Bu nedenle insanlar, cebir problemleri çözmek yerine çengel bulmacalarla uğraşmayı tercih ederler (s. 16). O halde öğrenmeye/ keşfetmeye/ üretime *yabancılaşmak*, gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bu noktada tartışılması gereken bir diğer konu ise müzikal yeteneğin müzikal öğrenme sürecindeki yeri ve önemine ilişkindir.

Kimi araştırmacılara göre müzik yeteneği olan öğrenciler, her zaman mutlak bir müzikal hafıza yeteneğine sahip olmuşlardır; öyle ki bu öğrenciler herhangi bir şarkıyı/ ezgiyi bir kez dinleyip soyleyebilir veya çalabilirler. Müziğe karşı olan ilgileri, bu öğrencilerin karakteristik bir özelliğidir. Örneğin Mozart, Rubinstein ve Stravinsky hakkındaki kaynaklar, onların çok küçük yaşlardan itibaren müziğe büyük bir tutkuyla bağlandıklarını vurgulamaktadır (Akt. Liu, 2008: 248). Sennett (2009), Mozart’ın çocukken de gelişmiş bir müzikal hafızaya sahip olduğundan söz ederken gözden kaçan bir noktanın altını çizer. Mozart, beş yaşından yedi yaşına kadar piyanoda doğaçlama yaparak müzikal hafızasını ve kendine özgü müzikal yöntemlerini geliştirmiştir (s. 55). Yani Mozart, yönelim ve birikim süreçlerinin bir sonucu olan müzikal yeteneğine üretimle, şekil vermiştir. İlk bakışta birbirine oldukça benzeyen yukarıdaki iki alıntı üzerinde biraz düşünüldüğünde, önemli bir fark dikkati çekiyor. İlk alıntıda çevresinden yalıtılan ve kaynağına ilişkin bilgi verilmeyen *deha* kavramı, okura adeta *gizemli bir tanrısal hediye* olarak sunulurken; ikincisinde, gelişimi pratiğe dayalı bir üretimle

ilişkilendirilmektedir. Bu *küçük* ayrıntının taşıdığı anlam, aslında görünenden çok daha büyüktür. İlk yaklaşım, deha kavramını gizemli bir kaynakla ilişkilendirerek zeki, yetenekli ve *seçkin* bireyin, *toplumsal iş bölümü* gereği bu özelliklerinin bir sonucu olan *yönetme* ayrıcalığına *tanrısal* bir meşruiyet kazandırırken; ikinci yaklaşım ise dehanın onu saran çevresiyle olan ilişkisine ve üretimle gelişebilirliğine dikkat çekerek *şeylerin* değiştirilebilir oluşuna vurgu yapar. İşte kimi araştırmacıların yanıtsız bıraktığı soru, sözü edilen müzikal yeteneğin kaynağının ne olduğu; nasıl ve hangi şartlarda ortaya çıktığı sorusudur.

Benzer bir tartışma, *yetenek* sözcüğünün ingilizce karşılığı olan *gift* sözcüğü üzerine de yapılabilir. *Gift* sözcüğü, ilk olarak “hediye ya da verilen bir şey”; ikinci olarak “bir şey yapmak için özel bir beceriye sahip olma” anlamlarını taşır (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary, 2010 :604). Bu iki anlamı da içeren *gift* sözcüğü, bir anlamda yeteneği hediye ile ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda tanrısal bir hediye olarak ele alınan *gift* sözcüğünün, seçilmiş olmayı ve toplumsal iş bölümünü tanrı eliyle kutsadığı; ayrıca çevresel şartların gelişimle olan ilişkisini yok sayarak, *seçkinlerin* üstünlüğüne meşruiyet kazandırdığı söylenebilir.

Oysa pek çok araştırma, yeteneğin *geliştirilebilir* oluşunun altını çizmekte ve pek çok müzisyenin yaşamı bu görüşü desteklemektedir. Ho ve Chong (2010), araştırmalarında *Ling* takma adını taşıyan 14 yaşındaki *yetenekli* piyaniste ilişkin olarak *Ling*’in anne ve babasının müzik eğitimi almamış olmalarına karşın ciddi birer müzik hayranı olduklarını belirtir. Ailesinin bu özelliğinden dolayı *Ling*, çocukluğunda evde her türlü müziği dinlemiş ve çevredeki müzikal etkinliklere ailesiyle birlikte katılmıştır. Araştırmacılar, *Ling*’in küçükken içinde bulunduğu bu çevrenin onun müzikal yaşantısını etkilemiş olabileceğinin altını çizmektedirler (s.52).

Yeteneğin çevre ve müzikal üretimle olan ilişkisi, tanınmış bazı müzisyenlerin yaşam hikayelerinde de dikkat çeker. Örneğin jazz müziğinde yeni bir çığır açan Çingene gitarist Django Reinhardt’ın ailesi de, tıpkı Trakya’daki Çingene müzisyenler gibi geçimini müzikle sağlamış; etrafı simbalomlar, bançolar, gitarlar, piyanolar ve kemanlarla örülü olan Django’nun çocukluğu müzik içinde geçmiştir (Dregni, 2004: 13).

Buna bir başka örnek Çellist Pablo Casals'ın yaşamından verilebilir. Babası kilise korosunun şefi ve orgçusu olan Pablo Casal'ın da çocukluğu, müzikle kuşatılmış bir çevrede geçmiştir. Dört yaşında piyano çalmaya; beş yaşında kilise korosunda şarkı söylemeye; Bir yıl sonra da babasıyla birlikte beste yapmaya başlayan Casals, dokuz yaşına geldiğinde keman ve org çalmayı da öğrenerek, onbir yaşında bir oda müziği konserinde dinleyip etkilendiği çelloya yönelmiştir. Yine bir başka müzisyen, Piyanist Glenn Gould'un çocukluğu da yetenek- çevre ilişkisine örnek olarak gösterilebilir. Annesi ve babası amatör birer müzisyen olan Glenn Gould da piyano çalmaya çok küçük yaşta annesiyle başlamıştır. (Rubiner, 1993: 34, 92).

Yukarıda adı geçen müzisyenlere pek çok yenisi eklenebilir. Ancak bu yaşam hikayeleri, bizi yeteneğin kaynağı üzerinde bir kez daha düşünmeye zorlamaktadır. Yücelttiğimiz hatta kimi zaman metafizik anlamlar yüklediğimiz bu isimlerin ilk bakışta göze çarpan ortak özellikleri, müzikle kuşatılmış bir çevrede doğmaları (yönelim ve birikim süreçlerini yaşamaları), ve bu çevrede müzikal bir üretim süreci içinde büyümeleridir. O halde bu tartışma sonucunda iki önemli soru öne çıkmaktadır: müzikal yetenek, uygun çevre ve şartlar içinde gelişen bir olgu mu; ya da yetenekliler, sadece aramızdaki 'seçilmiş'ler mi?

Yukarıdaki soruları bir terazinin iki kefesine yerleştirirsek, çevre ve genetik kavramları kendiliklerinden terazinin kefeleri arasında bir yönelim gösterirler. Pek çok araştırma, Mozart gibi *usta* müzisyenlerin bu derece büyük başarılarla imza atmasında çevre ve pratiğin büyük önem taşıdığını gösterse de (Fetherson, 2011: 8), tartışmaya diğer tarafından başlamak yerinde olacaktır.

İndirgemeci bir yaklaşımla, insan davranışlarını genlerle açıklayan kimi psikologlara göre bencil ve çıkarıcı olan genlerin, doğal seçilime ilişkin stratejileri, amaçları ve kendilerini yayma hedefleri vardır. Bu maksatla organizmalar ister, kendi yollarını çizer, hesap kitap yapar, seçer, teslimiyeti öğütler ve kendilerini yayarlar. Bu psikologlarının tanıttığı bir çok gen arasında şunlar da yer almaktadır: “sadakat geni”, “nezakete nezaketle karşılık verme geni”, “kulüp kurma geni”, “boyun eğmeyi öğütleyen genler”, “hırs, rekabet gibi güdülerini ya da utanç, gurur gibi duyguları aşıl原因an genler”, “oyuna katılma geni”, “akrabalara yardım etme genleri”, “onbeş yaşındakilerin bakıcılık yapmak istemesini sağlayan gen” vb. İnsanların adeta bilinçsiz varlıklar

olduğunu düşünen evrim psikologlarına göre insan davranışları, gizli bir genetik düzen tarafından yönetilir. Onlara göre genler yaşantımız üzerinde öylesine büyük bir kontrole sahiptir ki nasıl pankreas sahibi olmak öğrenemiyorsa konuşma dili, sevgi, arkadaşlık ve dürüstlük gibi insana dair özellikler de öğrenilemez (McKinnon, 2010: 18- 37). İlgili alanlar içindeki *teknik* tartışmalar bir yana, yukarıda altları çizilerek verilen ve kapitalist/ neo- liberal söylemle de ortaklık taşıyan bu sözcükler, aynı zamanda bir meşrulaştırma görevini de yürütmektedirler. İnsan davranışlarının genetiğe indirgenmesi, kapitalist ilişki ve üretim biçimlerini, yayılmacı ve sömürüye dayanan pek çok politikayı aklamakta; birey ve toplum, *bilimsel* bir kabullenişe zorlanmaktadır. İnsan davranışlarının genler ve nero- fizyolojik süreçlerle açıklanması, özgür iradeye yer bırakmamaktadır (Silier, 2010: 153). Dolayısıyla seçilmişlik bu kez tanrısal bir gizemle değil, *bilimsel* bir şekilde meşruiyet kazanmaktadır. Bir başka deyişle bireyin, toplumun, toplumsal sınıfların, yaşam şartlarının, vb. *değişmezliği* ve tüm bunların *doğallığı bilimsel* olarak kanıtlanmakta; bilinçten yalıtılmış olan makineleşmiş beden kaderine ya da bir başka deyişle *doğal bir sürecin* şartlarına göğüs germeye razı edilmekte ve bireyin yaşadığı yabancılaşıma, toplumsal evrimin *normal* bir süreciymiş gibi gösterilmektedir. Genlerin oluşturduğu bir *makineye* indirgenen birey, Nazım Hikmet (1995)'in dizelerinde şöyle yer bulur:

trrrrum,  
trrrrum,  
trrrrum!  
trak tiki tak!  
makinalaşmak istiyorum!

beynimden, etimden, iskeletimden geliyor bu!  
her dinamoyu  
altıma almak için çıldırıyorum!  
tükrüklü dilim bakır telleri yalıyor,  
damarlarımda kovalıyor  
oto-direzinler lokomotifleri!

trrrrum,  
trrrrum,  
trak tiki tak  
makinalaşmak istiyorum!

mutlak buna bir çare bulacağım  
ve ben ancak bahtiyar olacağım  
karnıma bir türbin oturtup  
kuyruğuma çift uskuru taktığım gün!



trrrrum  
trrrrum  
trak tiki tak!  
makinalaşmak istiyorum!

(s. 22, 23)

Buna karşın terazinin diğer kefesinde Suzuki, Winston, Kim, Lee ve diğerlerinin görüşleri yer almaktadır. Suzuki (2010), yeteneğin doğuştan gelmediğini, müziğe karşı yeteneğin ya da yeteneksizliğin çevresel faktörlerce şekillendiğini söyleyerek müzikal yeteneğin gelişiminde çevrenin önemine vurgu yapar (s. 7). Çevresel şartların fiziksel ve ruhsal gelişimi etkilediği bilinen bir durumdur. Örneğin doğum öncesi dönemde müzik, ceninde olumlu yönde değişikliklere neden olmaktadır. Pek çok araştırmada, hamilelik döneminde müziğe maruz kalan ceninin beyin gelişiminin hızlandığı ve ceninin hızla büyüdüğü gözlenmiştir (Kim, Lee ve diğerleri, 2006: 113).

Siegel (1999) ise *kalıtım mı yoksa deneyim mi?* sorusuna değil, *bir bireyin gelişiminde kalıtım ve deneyim, birbiriyle nasıl bir etkileşim halindedir?* sorusuna odaklanır. Siegel'e göre, gelecek nesillere aktarılabilecek olan bilgilerin bir şablonu olmak, genlerin iki esas işlevinden biridir. Bir diğeri ise, hangi proteinlerin sentezleneceğine karar veren DNA'sında kodlanmış bilgiye dayalı transkripsiyon (yazılım) işlevidir. Transkripsiyon ise doğrudan deneyimden etkilenir. Genlerin protein sentezi süreciyle kendilerini ne zaman ifade edeceğine deneyim karar verir. Deneyim, nöronların nasıl yeni sinaptik bağlantılar oluşturacaklarını, güçlerini nasıl değiştireceklerini, hangilerinin yok olmasına izin vereceklerini ve birbirleriyle nasıl bağlantı kuracaklarını doğrudan etkiler (s. 18).

Müzikal yeteneği deneyimle ilişkilendiren John Sloboda, insanın müzikal olma potansiyeliyle doğduğunu savunur. Kalıtımın yetenek ve zihinsel özellikleri ne derecede etkilediğini ortaya koymak için kanıt bulmanın oldukça zor olduğunu belirten Sloboda, yüksek IQ'yu gösteren özel bir genin de henüz bulunamadığının altını çizerek, Sloboda'ya göre sese karşı olan yönelim, insanın genel bir özelliğidir ve çocuğun çevresinde edindiği olumlu müzikal deneyimler, ondaki müzikal gelişimi etkiler (Akt.Judge,2009:15).

Embriyo araştırmaları ve genetik mühendislik alanında dünyada önde gelen isimlerden biri olan Robert Winston ise (2010), çocuktaki beyin gelişiminde çevresel

şartların önemli olduğunu belirtmektedir. Örneğin keman çalmak, beyinde el becerisini kontrol eden kısmın büyümesine/ gelişmesine neden olmaktadır. Bu açıklamasıyla Winston, beyindeki önemli fiziksel değişimlerin dışsal uyarıcılara bağlı olabileceğinin altını çizmektedir (s. 272).

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin müzikal ve toplumsal ilişkiler kurarak gerçekleştirdikleri müzikal gelişim, bireyin çevresine ve müziğe adaptasyon/ uyumlanma/ dönüşüm süreci olarak da değerlendirilebilir. Çevre, müzik ve birey arasında gelişen ve ayrıca *özel* ve *kişisel* bir etkileşim süreci olan bu dönüşüm sürecini, yine *dilden* yola çıkarak açıklamak yerinde olacaktır. Gerçekte hepimizin yaşantısında olan bu süreci farklı örneklerle anlatmak, konunun net bir biçimde anlaşılması bakımından önem taşır. 2002 yılında ABD'de sağır lezbiyen bir çift, sağır olacağı belli olan bir çocuğu evlatlık edindi. Evlatlık edindikleri çocuğun sağır olacak olması onları mutlu edecekti çünkü onlar için bu durum, bir yoksunluk veya özür değil, çevreleriyle insanların genelinden farklı bir biçimde iletişim kurmak anlamına geliyordu (Billington, 2011: 363). *Normalden* farklı iletişim biçimlerine bir başka örnek, erken çocukluk dönemlerinde sağır ve kör olan çocukların iletişim kurma biçimlerinden verilebilir. Bu çocuklar, *normal* bir dilin en ince ayrıntılarını ve karmaşık yapılarını yüksek bir olgunluk düzeyinde öğrenebilirler. Hatta kimi zaman dile ilişkin hiçbir deneyimi bulunmayan bu çocukların, yeni ve karmaşık bir dil sistemi yarattıklarına ilişkin örnekler de bulunmaktadır (Chomsky, 2009: 52, 53). Çingene gitarist Django Reinhardt'ın yaşamı da, konuya müzik alanından verilebilecek ilginç bir örnektir. Onsekiz yaşındayken bir karavan yangını sonucunda sol elinin iki küçük parmağı felç olan Django Reinhardt, bu nedenle klavyeyi kullanım şeklini yeniden değerlendirmek zorunda kalmıştır. Arpej ve dizileri klavye boyunca yatay olarak çalmak yerine, iki parmakla çalması daha kolay olduğu için parmaklarını klavyede yukarı ve aşağı/ dikey olarak kullanmanın yolunu arayan Reinhardt, minumum sayıda notadan faydalanarak yeni akor çalma teknikleri geliştirmiş ve kalan iki parmağıyla müzik yapma isteğini geri kazanmıştır (Dregni, 2004: 36, 48). Örneklerde de görüldüğü gibi beceri veya yetenek, çevresel şartlara bağlı olarak üretimle geliştirilebilen kişisel bir dönüşüm sürecini; bir başka deyişle adaptasyonu gerektirmektedir. Bu süreç, bireyin edilgen olduğu, yöntemin tamamen çevrenin etkisiyle şekillendiği bir süreç değildir. Birey, gelişimini çevresi ve şartlarını göz önünde bulundurarak; bunlar arasında tamamen özel ve kişisel bağlar

kurarak; çevresini, müziği ve kendisini, üçünün bütün bir formu için yeniden inşa ederek gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda yeteneğin gelişimi, çevresel şartlar, müzikal üretim ve bunlara bağlı gereksinimlerle de ilişkilendirilebilir.

O halde, Çingenelerin müzikle bütünleşmiş olan yaşantıları, müzikal üretim ve dönüşümü sağlayabilecek özgür çevre, Çingenelerin müzikal üstünlüklerinin nedenlerinden birkaçı olarak sıralanabilir. Trakya'daki müzisyen çingenelerde olduğu gibi müzikle bütünleşmiş olan yaşantılarda, çocuğun müzikle olan ilişkisi doğum öncesine kadar uzandığından anne karnında başlayan müzikal öğrenme sürecinin, doğumla birlikte biçim değiştirdiği ve bu değişikliği üretim yönünde yeni değişikliklerin izlediği söylenebilir. Bu bağlamda sözü edilen yönelim, birikim ve üretim süreçlerini, birbirinden farklı zaman dilimlerinde gelişen süreçler olarak ele almak doğru olmaz. Yani her bir süreç içinde, farklı süreç veya süreçler yaşanabilir. Örneğin, üretim süreci içinde farklı nitelikler taşıyan yönelim ve birikim süreçleri; birikim süreci içinde yeni yönelimler ya da yönelim süreci içinde birikim ve üretime yönelik etkinlikler gerçekleşebilir. Giderek bu süreçlerin üçü birlikte, daha büyük bir yönelim yada birikim sürecini oluşturabilir. O halde bu süreçleri birbirleri ile mutlak bir öncelik- sonralık ilişkisi içinde değil, iç içe geçmiş *sarmal* süreçler şeklinde düşünmek yerinde olacaktır.

#### 4.2.2. Müzikal Öğrenme Ortamı

Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşamında ev, sokak ve mahalle gibi mekanlar, müzikal pratik ve toplumsallaşmayı mümkün kılan ortamlar olarak dikkat çeker. Özellikle mahalle ve sokağın birer kamusal alana doğru evrilmesinde, Çingenelerin toplumsal konumlanışlarının rolü büyüktür. Çingenelerin maruz kaldıkları bu durumun toplumsal dayanışmayı sağladığı; ayrıca yaşam alanlarını toplumsal ve müzikal anlamda dönüştürdüğü söylenebilir.

Müzikle olan ilişkisi anne karnında başlayan çocuk öncelikle ev, sonra sokak ve mahalleyle ilişki kurmaktadır. Bu sıralama çocuğun toplumsallaşmasındaki basamaklar olarak da ele alındığında, çocuğun gerçekleştirdiği toplumsallaşmanın da tıpkı müziği

öğrenmesinde olduğu gibi sürekli biçim değişikliği ile gerçekleştiği söylenebilir. Ancak bu biçim değişiklikleri birer kopuş değil, eskiler üzerinde kurulan yeni etkileşim süreçleri olarak değerlendirilmelidir.

Aynı zamanda Çingene kimliğinin ifade biçimlerinden biri olan müzik, günlük yaşamın pratikleriyle de iç içe geçtiğinden müzikal öğrenme süreçlerini bir mekanla sınırlandırmak yanlış olacaktır. Bu bağlamda öğrenmenin gerçekleştiği ortamın etkinliği, daha çok o alanın toplumsallığı ile ilgili bir durumdur. Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki mahalle ve sokak, bu yönlü bir bakış açısıyla ele alındığında müziğe ilişkin bilgilerin bulunduğu bir havuza benzetilebilir. Kamusal bir kullanım alanı olan bu havuzdan yararlanmak ise bir toplumsallaşmayı gerektirmektedir. Havuzun zenginliği, bireylerin farklı çevrelerde edindikleri deneyim ve etkileşimlerle sınırlıdır. Bir başka deyişle Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısında bireyin zenginliği sokaktan; sokağın zenginliği de bireyden gelir. Müzikal gelişimine anne karnında başlayan ve evde ilk müzikal pratiklerini gerçekleştiren çocuk için sokak, müzikal anlamda oldukça geniş pratik ve bilinçlenme olanakları bulduğu bir kamusal alandır.

Vygotsky'e göre çocuk yalnız başına değil, çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda gelişmektedir (Mergen, 2010: 31). Çocuğun gerçek yaşı ile, yardımla eriştiği problem çözme düzeyi arasındaki eş olmama halini Vigotsky, *proksimal gelişim alanı* (zone of proximal development) kavramı ile açıklar. Vygotsky'e göre proksimal gelişim alanının genişliği yardımla daha üst düzeye erişebilir. Bu nedenle çocuğun eğitim eşiği, gelişim seviyesinin üzerinde tutulmalıdır (Erdener, 2009: 97). Bu anlamda Suzuki'nin *Yetenek Eğitimi*, Vygotsky'nin görüşleriyle paralellik göstermektedir. Yetenek Eğitiminde çocuğun kendi akranlarının yanı sıra müzikal becerisi daha gelişmiş olan çocuklarla olan etkileşimi, müzikal gelişim açısından oldukça önemlidir (Hongur, 2007: 12). Bu, toplumsallaştığı ölçüde öğrenen/ gelişen sokak ve birey arasında gerçekleşen etkileşime; *birbirini geliştirme* süreçlerine vurgu yaparken, kamusal alanın gücünü bir kez daha ortaya koyar. Dönüştürücü olanakları ve gücü oldukça sınırlı olsa da Trakya'daki Çingenelerin yaşantısında büyük bir önem taşıyan kamusal alanın müzikal anlamda okula adeta meydan okuması, birey- toplum- çevre etkileşimiyle gerçekleşen öğrenmenin ne derece etkili olabileceğini, sınırlı da olsa bizlere göstermektedir.

Yukarıda sözü edilen ev, sokak ve mahalle gibi kavramlar, yapılan görüşmelerde de sıklıkla vurgulanmıştır. Bir katılımcı, torununun müzikal öğrenme ortamı olarak sokağı şu sözlerle vurgulamıştır: “Sokakta... evde de... Geziyor üç – dört saat. Sonra eve gelir. Hemen klarneti koyar. Sonra yemeğe oturur. (...) En fazla yollarda, izlerde, mahallede klarnet çalıyor” (G.U.2). Başka bir katılımcının sözleri, günlük yaşantının nasıl müzikal bir öğrenme ortamına dönüşebileceğini gözler önüne sermektedir.

Biz gölden yetiştik. Hasır var o zaman. Burada çalışanların (müzisyenlerin) çoğu hasırcıdır. Halı yoktu. Hasır... dedemler, Panço Agalar, hepsi... Şükrü Agalar... O zaman biz göle giderdik. Sular içinde... sazları çıkarıyoruz. O zaman, orada bir taraftan çalgı çalmayı, çalgıcılığı öğrendik biz (G.U.9).

Bir başka katılımcı da yine mahalle ve sokağı vurgularken, iş başında gerçekleşen öğrenmeye de şu sözlerle dikkat çekmektedir: “Bizim zamanımız yok öyle (çalgı çalmayı öğrettiği çocuklar için ayırdığı zamana ilişkin). Çocuklar zaten... zaten öyle düğünlerde, mahalle aralarında öğreniyorlar ‘iş’te yani” (G.U.11). Çocuğun evdeki öğrenme sürecine ilişkin olarak ise bir diğer katılımcı, şunları söylemektedir:

(...) mahallede düğünler oluyor. Geliyorlar düğüne hazırlık yapıyorlar. Şey yapıyorlar, bir şeyler çalmaya... Yeni bir parça, üç tane parça öğrenmiş. Ben de az evvel dedim. İstemeyerek de olsa kulak misafiri oluyorum. Bu sefer mecbur ben de klarneti alıyorum. Torunla beraber çalışıyorum. Geçen Ahmet’in oğluyla Ramazan geldi. İki torun çalışıyorlar içeride. Şeyi çaldılar ‘Kırmızı gülün adı var’ bir mısra yanlış. ...dedim ‘orası öyle değil’ ben de aldım... üç tane klarnet oldu bu sefer. İki torun bir büyükbaba... (G.U.2).

Katılımcıların vurguladıkları ev, sokak, mahalle, iş ortamı, vb. alanlar, öğrenme ortamları olarak öne çıkarken aynı zamanda bu ortamlarda gerçekleşen etkileşimler konusunda da bize ip uçları vermektedir. Görülmektedir ki çocuğun müzikal öğrenme süreci toplumsal yaşantıdaki pek çok alanı kapsamakta ve bu kapsam içinde çocuk, girdiği toplumsal ilişkilerle müzikal gelişimini sürdürmektedir. Bu bağlamda çocukta gerçekleşen öğrenmenin, aslında toplumsal bir ürün olduğu da söylenebilir.

Bu noktada Freire’yi hatırlamak yerinde olacaktır. Freire (2010), bugünün eğitimi “bankacı eğitim modeli” ile açıklar. Bankacı eğitim modelindeki öğretmen öğrenci ilişkisi, anlatan bir özne ve sabırla dinleyen nesnelerden oluşur. Günlük yaşamın pratiklerinden, yani gerçeklikten kopuk olan bu modelde öğretmenin herhangi bir anlatısı, öğrencilerin bu anlatıyı mekanik olarak ezberlemeleriyle sonuçlanır.

Öğrencileri “yatırım nesneleri”, öğretmeni ise “yatırımcı” olarak gören bankacı eğitim modelinde öğretmen, doldurulması gereken bidonlar olarak görülen öğrencileri ne kadar çok doldurursa o ölçüde başarılı; bidonlar ne kadar pısrıksa ve doldurulmalarına izin veriyorsa o ölçüde iyi öğrenciler olurlar. Bu modelde öğrencilerin cehaletini mutlak sayan öğretmen, kendisini onların zorunlu bir karşıtı olarak öğrencilerine sunarken kendi varlığını da gerçekleştirendir. Fakat öğrenciler, gerçekte öğretmeni eğittiklerini hiçbir zaman keşfedemezler. Bankacı eğitim modelinin karşıtı olan “diyalogculuk”, içinde hem pratiği/ eylemi hem de düşünceyi barındırır. Bir yaratma edimi olarak diyalog, bir egemenlik aracı değildir. Diyalog alçakgönüllülüğü, birlikte yapmayı ve öğrenmeyi, sevgiyi, insana olan inancı, güveni ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Diyalogcu gerçek bir öğrenme süreci, *A* tarafından *B* için veya *A* tarafından *B* üzerinden değil; *A*’nın *B* ile gerçekleştirdiği her iki tarafı da etkileyen ve aynı zamanda her ikisine de meydan okuyan nesnel bir eylemdir (s. 48- 71). Bu bağlamda, Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin ev, sokak ve mahallede kurdukları toplumsal ilişkilerin, Freire’nin sözünü ettiği diyalog temelli ilişki ve öğrenmeler oldukları öne sürülebilir. Çocuğun arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar, toplumsallık içinde kurduğu diyalog temelli ilişkilere örnek olarak gösterilebilir. Gerçekte her çocuk, beraber oynamaktan zevk alır. Onların, farklı gelişmişlik düzeylerindeki çocuklarla oynaması/ etkileşimde bulunması, daha hızlı gelişmelerini sağlar. İşte bu gerçek bir yetenek eğitimidir (Suzuki, 2010: 79).

Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısında, bizim dışarıdan tanımladığımız iki ayrı yaşantının; yani gerçek yaşantı ve müzikal yaşantının iç içe geçtiği görülmektedir. Bu, öğrenmenin gerçekleştiği ortam, zaman dilimi ve yöntemi anlamamız bakımından da büyük önem taşır. Bu nedenledir ki müzik, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında gerçek yaşantıdan farklı olarak konumlandırılmamıştır. Dolayısıyla öğrenme ortamının sınırını, bireyin toplumsallığı belirler. Bu bağlamda öğrenmeyi bir zaman dilimi ile sınırlandırmak da anlamsızdır. Bir katılımcı, gün içinde müziğe ayırdığı zamana ilişkin olarak şu sözleri söylemiştir: “Şimdi bizim müzik... hayatımızın zamanını alıyor zaten. Yani ayrıca bir zaman ayırmak diye bir şey yok. Çünkü müzik denince aklıma zaman gelmiyor” (G.U.7). Müzikle dönüştürülmüş günlük bir yaşantıyı anlamamız bakımından bir başka katılımcının sözleri önem taşır. “Biz, onlar... müzikle zaten... evde müzik var hep” (G.U.4). Bir diğer katılımcının sözleri ise bize, çalgının Çingene bir müzisyen için nasıl

bir anlam taşıdığını açıklamaktadır. “Özlediğim zaman zaten onu istiyorum yani. Bir, iki, üç gün sazımı görmedim mi, arıyorum. ‘Aman’ diyorum ‘gideyim ben bir bakayım’. ‘Üç gündür, dört gündür ben sazımı elime almadım’... aşk var yani” (G.U.15). Alıntılarda da görüldüğü gibi görüşmeye katılan Çingene müzisyenler, müzik için ayrılmış bir zaman diliminden değil, müzikle dönüştürdükleri toplumsal bir yaşantıdan söz etmişlerdir. Katılımcıların derin bir bağlılıkla söz ettikleri çalgının ise tıpkı *anadil* gibi toplumsallaşmanın *aracı* öğelerinden biri olduğu söylenebilir.

#### 4.2.3. Taklit Temelli Müzikal Öğrenme

Müziğin bir araç olarak toplumsallaşmadaki etkin rolü, günlük yaşantıyla müziğin aynı düzlemde buluşmasını sağladığından Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme, günlük yaşantının gerektirdiği *sıradan* bir öğrenme olarak ele alınabilir. Bu bağlamda Trakya Çingenelerinin yaşantısında zaman ve ortamlarla sınırlandırılmayan müzikal öğrenme süreçlerine, yöntem bakımından da çok sayıda faktörün etki ettiğini söylemek yanlış olmaz. Daha önce de belirtildiği gibi, Çingene kimliğine dair özel anlamlar taşıyan müzik ve müzisyenlik geleneği, müzikal bir toplumsallık içinde kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Anne karnında başlayan müzikal öğrenme, sürekli bir dönüşüm içinde, farklı çevrelerde ve farklı deneyimler/ üretimler yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla buradaki müzikal öğrenmeyi yöntem bakımından sınırlamak veya genellemek de doğru olmayacaktır. Çünkü çocuğun anne karnında başladığı müzikal öğrenme evde, sokakta, oyunda, işte, vb. pek çok ortamda girdiği farklı etkileşim, deneyim ve üretimle gerçekleşmektedir. Daha önce de üzerinde durulan usta- çırak ilişkisi hem toplumsal yaşantıdan kopuk olmayışı, hem de gelenekleşmiş bir yöntem oluşu nedeniyle Trakya Çingenelerinin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin önemli bir bölümünü oluşturur. Usta- çıraklığa dayanan öğrenmede usta, çırağın pratikle olan ilişkisinin düzenleyicisi veya yönlendiricisi olarak görülebilir. Buradaki öğrenme pratik temelli olduğundan iş odaklı veya üretime dayalı bir biçimde gerçekleşmektedir.

Görüşmeye katılan Çingene müzisyenler kendilerini öğretmen, hoca, öğretici, öğrenci, vb. kavramlarla değil, usta ya da çırak kavramlarıyla tanımlamışlardır.

Çingenelerin yaşantısındaki usta ve çırak kavramları, sadece iş ya da çalışma ortamına özgü kavramlar değildir. Görüşmeye katılan Çingene müzisyenler usta- çıraklığı aileyle/ evle de ilişkilendirerek meslek ve aileden bir bütün olarak söz etmişlerdir. Bunun müzisyenliğin geleneksel bir aile mesleği olmasından ve evdeki çocuğun çalgı çalmaya dair ilk pratiklerini ailedeki baba, ağabey veya dede gibi ustalarla ilişkiye girerek gerçekleştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bir katılımcı, ailede kurulan usta- çırak ilişkisinden şöyle söz eder: “Müziğe, yedi- sekiz yaşlarında babam ve evdeki ustalarla; onları dinleyerek başladım. Benim babam... o zaman genç, popüler. Millet hayranlıkla bakarken, evimizde, elimizin altında babamız, amcalarımız...” (G.U.3). Katılımcının da sözünü ettiği gibi, çocuğun ilk ustaları doğal olarak evdeki baba, ağabey, amca, dede gibi onun yakın çevresindeki müzisyenlerdir. Ayrıca katılımcının ifadeleri, daha önce de sözünü ettiğimiz *nitel değişiklik* süreci bağlamında da yorumlanabilir. Çocuğun anne karnında başladığı müzikal öğrenme biçim değiştirerek oyun temelli olmuş; ardından yine bir değişim geçirerek -çalma pratiklerine dayalı olarak ev içindeki ustalarla girilen ilişkiyle birlikte- mesleki bir yönelim kazanmıştır. Bir başka katılımcının sözleri, bu değişim sürecine ilişkin ip uçları taşımaktadır.

Evin içinde zaten davul- kalrinet vardı o zaman. Babamlar iki klarnet bir davulla çalardı. Ben onlarla başladım müziğe. Dem tutuyordum. Yani bir ustam çalar, onun yanında da ben klarnetle –babamın yanında- dem tutuyordum. “iiiiii” yapıyordum. O zaman... Tabi... Oradan başladık işe (G.U.2).

Katılımcının *çıraklık* dönemine ilişkin bu sözleri, çocuğun müzikle olan ilişkisinin geçirdiği değişim sürecini göz önüne sermekle kalmayıp, sürecin niteliğine ilişkin de ip uçları taşımaktadır. Bu anlamda çocuğun müzikal gelişiminin bir iş ortamında ya da profesyonel bir üretim süreci içinde gerçekleşmesinin sadece ekonomik şartların dayattığı bir zorunluluktan kaynaklanmadığı; müzikal gelişimin, iş/ üretim şartların öğrenmeyi bir gereksinim olarak *zorunlu* kılması sonucunda gerçekleştiği söylenebilir. Böylelikle çocuğun öğrenmeye duyduğu gereksinim ve bu yöndeki pratikleri, onda müzikal bir bilinçlenme sağlayacaktır.

Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında yer alan müzikal eğitim/ öğretiminin önemli bir bölümünü oluşturan usta- çıraklığa dayalı yöntem, tıpkı müzisyenlik gibi Çingenelerin yaşantısı içinde bir geleneğe dönüşmüştür. Bir katılımcı, bu yöntemin gelenekselliğini şu sözlerle vurgulamıştır: “*Ben de babamdan öğrendiğim*



***kadarını çocuklarıma vermek verdim. Tabi babamdan öğrendiğim gibi***” Yöntemdeki bu geleneksel biçimle ilgili olarak aynı katılımcı, usta ve çocuk arasında başlayan öğretme/ öğrenme sürecini şu sözlerle açıklamaktadır:

Çocuğun merakı var mı? Yoksa öyle geçici bir merak mı? Eğer onu hissedebiliyorsam, anlıyorsam onda, gerçekten uygunsa, ben ona ilk evvela sesleri öğretirim. Hiç parmaklarını koymadan, dudak paylarını, sesleri... “naturel üfle” derim. O da naturel üfler birkaç gün. Ondan sonra sazın ikinci perdesini gösteririm. Derim “parmaklarınızı basın bakalım... bu ikinci perdeyi bas bakalım... bir de ikinci perdeyi böyle üfle”. Akordu ben dinlerim orada. Onun dudak payına, dişine, akorda bakarım. Belli olur o. Düzgün üflüyorsa, hiç parmağını oynatmadan ikinci perdeyi... onda ben bir şey hissederim. Ne hissederim! Mutlaka o bir şeyler yapacak (G.U.15).

Bu ifadelerden yola çıkarak usta’nın, çocuğun müzikal yaşantısının (yeniden) biçim değiştirmesini sağladığı söylenebilir. Bu noktada öne çıkan yine çocuğun çevresidir. Yani çocuğun ustayla kurduğu ilişki ve bu ilişkinin nitelikleri, çocuğun müzikal yaşantısının yeni bir biçime doğru evrilmesini sağlamaktadır. Yine aynı katılımcı sözlerine şöyle devam etmiştir:

Ondan sonra, bir daha gelişinde derim ‘çal bakalım’ yani çalacak değil de. Ben de sazımı alırım, o benimle beraber karşıma alırım. ‘Benim yaptığımı sen de bir yap bakalım’ derim. Ona. Ben onu şey olarak gösteririm... Yavaş olarak. “Yap bakalım” derim “ne çıkar bundan”. O da yapmaya çalışırsa yavaş yavaş öğrenir (G.U.15).

Bir başka katılımcı, yine yöntemin gelenekselliğinden söz ederek, pratik ve üretime dayalı bir öğrenme sürecini işaret etmektedir.

Kulaktan öğretiyoruz. ...Şimdi yöntem falan yok. Şimdi veriyorum ben şimdi... kemani. Çalışıyorum. “ver bakalım şu parçayı” falan yaparken... alıyor, gayet güzel çıkarıyorlar yani. Ben ne gördüysem talebeme de onu söylüyorum yani. Bilhassa kendi torunuma bilhassa... alıyoruz beraber çalışma yapıyoruz (G.U.6).

Yukarıdaki alıntılarda görülmektedir ki usta ve çırak arasında pratik ve üretime dayalı bir ilişki söz konusudur. Çırağın müzikal bilinci, girmiş olduğu bu yeni ilişkinin sağladığı yeni *yapmalar* yani pratiklerle yeni bir biçim kazanmaktadır. Çırağın müzikal bilincini sağlayacak olan bu pratikler taklide dayalı pratikler olduğundan, ustanın müzikal niteliklerinin çırağın müzikal niteliklerine doğrudan etki ettiği söylenebilir. Bir başka katılımcı, usta- çırak ilişkisine dayalı olan bu öğrenme sürecini işleyiş bakımından bir sıralama içinde açıklamıştır.

İlk önce disiplin! Bilecek adam gibi müzisyen olmayı! Ondan sonra üfleme. Klarnette üfleme olmadan bir şey olmaz. Ondan sonra sesler. Naturel sesler. ...dudağın yatkınlaşması için. Dilin parmakla dilin bir araya gelmesi (parmak ve üfleyiş arasındaki senkron anlamında) için naturel sesleri üflemesi gerekiyor. Ondan sonra pozisyon sesler var. Pozisyon sesleri öğretirsin. Ondan sonra başlarsın parça parça geçmeye. Ama ilk önce üfleme. Pozisyon sesler, naturel sesler... Çünkü onlar olmadan hiçbir şey olmaz (G.U.7).

Katılımcının ifadeleri, öğrenmedeki değişim/ dönüşüm süreçleri ile ilişkilendirilerek de yorumlanabilir. Bu bağlamda çırak, öncelikle çalgıdan (doğru/ kaliteli) ses çıkarmayı öğrenmektedir. Bu öğrenme belli bir aşamaya geldiğinde farklı pratiklerle biçim değiştirerek –naturel sesleri çalma, farklı pozisyonları kullanma, bu sesleri kullanarak melodiler çalma, vb.- yeni bir nitelik kazanır. Böylelikle çırağın müzikal bilinci, yaşamındaki pratiklere paralel olarak basitten karmaşığa doğru yeni biçimler kazanarak gelişimini sürdürür.

#### 4.2.4. Müzikal Öğrenmede Müzik Yazısı ve Okul

Görüşmeye katılan Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal aktarım, işitilen melodinin taklit yolu ile tekrar edilmesi ve bu melodilerin ezberlenmesine dayanır. Trakya'daki Çingene müzisyenler için aynı zamanda toplumsal bir iletişim biçimi de olan ve böylelikle herhangi bir aracı olmaksızın kulaktan kulağa aktarılan müzik, bu özelliği ile sözlü kültürün aktarımıyla da benzerlikler taşımaktadır. Marx ve Engels (2010b), Alman İdeolojisinde şöyle der: “Dil, bilinç kadar eskidir, - dil, öteki insanlar için de var olan, ve o halde benim için de var olan ilk, pratik, gerçek bilinçtir ve, tıpkı bilinç gibi dil de, ancak, diğer insanlarla karşılıklı ilişki kurma gereksinimiyle, zorunluluğuyla ortaya çıkar. ...benim bilincim beni çevreleyen şey ile ilişkimdir” (s. 55). Bu anlamda yazı da tıpkı dil gibi pratiğe dayalı bir gereksinim ve zorunluluğun bir sonucudur. Bu zorunluluk ilişkisinden dolayıdır ki müzik yazısı, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında yer almaz. Bu yönlü bir bakış açısı, Çingene müzisyenlerin yaşamında müzik yazısının niçin yer almadığını açıklar. Keşan'daki Çingene müzisyenlere nota öğretmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapmış olan müzik öğretmeni M. Çetin'nin ifadeleri, günlük yaşantıda müzik yazısının yerini kavramamız bakımından önem taşır. “Ben bir ara işte seksenli yıllarda nota öğretimi

çalışmaları yaptım. Nota öğretmeye çalıştım. Geçen sene gene yaptım. İşlerini kurdukları için fazla yönelmediler”. Bu ifadelerden yola çıkarak Müzik yazısının Trakya’daki Çingene müzisyenlerin günlük yaşam pratiklerinden kopuk olmasından dolayı müzikal bir bilince dönüşmediği söylenebilir.

Nota yazma/ okuma, Trakya’daki Çingene müzisyenlerinin yaşantısındaki bir gereksinim olmasa da, nota sözel bir biçimde yaşantının ve müzikal aktarım/ öğrenme süreçlerinin içinde yer almaktadır. Bir katılımcı, bunu şu sözlerle dile getirmiştir:

Öğretirken nota olursa iş farklı olur. Nasıl farklı olur? Çok uzun zaman sürer. Yani ilk etapta gerek yok bence. Yani önce klarnet çalmayı öğrensin. İşte ana sesleri öğrensin. Açık biraz ses üfledikten sonra –eliyle gösteriyor- işte “şu fa diyezdir. Şunu üfledinmi ‘mi’dir. Bu ‘do’dur. Taa kaba mi’ye kadar indikten sonra, bir oktav sesi arkadaki oktav sesi üfletirsin. Oktav sesini verdikten sonra, ana seslerle dolaştıktan sonra, işte yarım sesler falan, komalar momalar yaptırmaya çalışırsın... (G.U.3).

Bir diğer katılımcı nota bilmediğini, ancak notaları yaşantısında ve çalgı öğretiminde sözel olarak kullandığını belirtmiştir. Katılımcı, bu durumu şu sözlerle aktarmıştır: “Biz kulaktan çalışıyoruz. Ama tabi sesleri öğretiyoruz. Sesleri bildiğimiz için mesela söyleyebiliyoruz ki “şu sese bas” mesela ses fa diyez, fa veya do, si... o sesleri gösteriyoruz. Yerlerini gösteriyoruz. Üfle yiş tarzını gösteriyoruz. Kaç koma olduğunu anlatabiliyoruz onlara” (G.U.6). Notaların kulaktan öğretime ilişkin bir katılımcının söyledikleri önem taşır.

Ona gösterirken, “bu çaldığımız hicaz”. Nereden çalışıyorsun diyelim... re üzeri hicaz çalışıyorsun veya sol üzeri çalışıyorsun. Veya re, veya do. Hicaz... ve ona gösteriyorsun. Arıza sesleri gösteriyorsun. Hangi perdeye basıyorsun... Hangi sesleri üflüyorsun... Buna gösteriyorsun. Diyorsun ki “bu makam, bu makam. Şu arızayı alırsan burada, şu makamı açarsın (G.U.7).

Katılımcının ifadeleri, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzik yazısının/ notanın gerçek yaşam pratiklerinden uzaklığını gözler önüne serer. Suzuki, konuyla ilgili olarak bize “Şimdiye kadar kim konuşmayı gözleriyle öğrenmiştir?” sorusunu sorar (Hongur, 2007: 48). Gerçekten de okumak ve yazmak, çocuğun öncelikli gereksinimi olan iletişim kurmayı sağlayacak pratikler değildir. Bu noktadan yola çıkarak müzikal bir topluluk içindeki çocuğun, öncelikli olan gereksiniminin de çevresiyle müzikal bir iletişim kurabilmek olduğu söylenebilir. Çocuk, bu gereksinimini karşılamak için *çalmaya* ilişkin pratikler yaparak gelişimini sürdürür. Müzik yazısı/ nota

yazma ve okumaya ilişkin bir bilinçlenme ise yine bir gereksinim sonucunda gerçekleşecektir. Bu bağlamda, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında sözel bir biçimde yer alan nota ve müziğin kuramsal öğeleri, birlikte çalmanın/ birlikte üretmenin gereksinimleri olarak görülebilir.

Müzik yazısı/ nota ile taklit ve tekrara dayanan sözel/ kulaktan aktarım, bu çalışmada birbirinin karşıtları olarak ele alınmamıştır. Okul ve sokağa dair çağrışımlar da yapan bu iki yaklaşım farklı çevreler, gereksinim ve pratikler içerir. Çingenelerin yaşantısındaki müziğin bu *sözel* biçimi, Çingene gitarist Django Reinhardt'ın yaşantısında da kendisini gösterir. Müziği dinleyerek, taklit ederek ve doğaçlama yaparak öğrenen Reinhardt, konservatuar eğitiminin doğmalarını ve nota okuma disiplini öğrenmemiş, müziği bançosuna sarılıp elleriyle keşfetmiştir (Dregni, 2004: 42). Bir başka deyişle müziğin evrensel niteliğine, gerçek yaşantının pratiklerinden/ özgüllüğünden yola çıkarak ulaşmıştır. Bu örnek yine bizlere gerçek yaşantıdaki pratiğin gücünü gösterirken, müziğin bu *sözel* biçiminin özgürleştirici ve yaratıcı yönüne dikkat çeker.

Çingene müzisyenlerle yapılan görüşmelerde nota kavramı, müziğin kendisinden çok taşıdığı sınıfsal/ toplumsal hareketliliğe dair anlamlarıyla öne çıkmış; nota bilmek toplumsal bir prestijle ilişkilendirilmiştir. Bir katılımcının ifadeleri, nota bilmenin bu hiyerarşiyle olan ilişkisini anlamamız bakımından önem taşır. “Ama ben şimdi nota bilmediğim için bana biraz yukarıdan bakan bir şeyi var onun biraz. ‘Sen nota bilmezsin ben nota bilirim’ gibilerinden” (G.U.2). Katılımcıların nota okuyup yazmayı, sınıfsal çağrışımlar yapan bir olgu olarak algıladıkları görülmektedir. Bu bağlamda, görüşmeye katılan Çingene müzisyenlerin yaşantısı nota okuyup yazmayı gerektirmese de sınıfsal hareketliliğe dair taşıdığı anlamlarıyla *nota bilmek* bir gereksinim olarak karşımıza çıkar.

Görüşmeler esnasında nota okuyup yazma konusuna, okul konusuyla birlikte değinilmiş; nota bilmek/ okumak/ yazmak, formal bir eğitimle/ *eğitilmiş olmakla* ilişkilendirmişlerdir. Nota okuyup yazmaya yüklenen sınıfsal anlam, bir katılımcının sözlerinde şöyle yer bulur:

Hep derdim böyle ‘Yüce Allahım! Bize böyle nota öğretti’ diye vallahi çok söyledim. ... Bak! Rahmetli babam, biz, hepimiz çok istedik okumayı. Olmadı

ama... Rahmetli ağabeyim geldi bir gün çıktı bunu söyledi: ‘Ahmet’i yolla da İzmir’e, biraz nota öğrensin orada’. Güzel bir şey olsun, parayı rahat yerde kazansın. Bizim gibi köylü olmasın yani. Biz çok çile çektik çünkü. Bari o güzel bir müzisyen olsun dedik. Böyle otururken ‘Allahım nasip et de Ahmet’i böyle televizyonda seyredeyim’ dedim. Etti! Muazzez Abacı’ya çaldı. Bülent Ersoy’a... Bundan ‘Bir ay var mı?’ (oğluna soruyor) Oğlumla canlı yayın çaldı Bülent Ersoy. Ahmet oradaydı. Nasip etti yani gördüm (G.U.2).

Katılımcı, oğlunun nota okuyup yazmayı bilmesinden dolayı ‘seçkin’ müzisyenlerle birlikte çalışma olanağı bulduğunu düşünmektedir. Değişen çevre, farklı zorunluluk ve gereksinimler bakımından ele alındığında katılımcının ifadeleri doğruluk taşır. Gerçekten de farklı müzikal çevreler, farklı zorunlulukları gerektirir. Ancak katılımcının ifadeleri ‘gereksinim’ vurgusundan çok, bir *farklılaşmayı* vurgulamaktadır. Bu farklılaşmayı Sennett (2011b), şöyle örnekler:

Enrico banliyödeki komşularının arasında sessiz, kendi halinde bir vatandaş olarak yaşamını sürdürürken; eski mahallesine döndüğünde, her Pazar günü ayın, peşine öğle yemeği ve dedikodu yapılan kahve sohbetleri için mahallesine uğrayan, kendini kurtarmış, değerli bir büyük olarak çok daha fazla ilgi çekiyordu (s. 15).

Yani katılımcıya göre oğlu, tıpkı Sennett’in örneğindeki gibi sıradan olandan farklılaşmış; yani nota öğrenerek kendisini kurtarmış; böylelikle onun ve dolaylı olarak kendisinin topluluk içindeki konumu değişmiştir.

Trakya’da görüşmeye katılan Çingene müzisyenlerin *kendini kurtarmakla* ilişkilendirdikleri bir diğer kavram olan okul kavramı, her ne kadar dışlanmaya dair pratikler içeriyor olsa da öncelikle mutlu bir gelecek umudu, sürekliliği olan bir meslek ve sınıfsal anlamda prestij sağlayacağına inanılan bir araç olarak karşımıza çıkar. Bir katılımcının ifadelerinde *kendini kurtarmak*, şu şekilde yer almıştır: “Vallahi ben bu zanaati istemiyorum yapmasını. Okusa, bir güzel bir devlet işine girse, geleceğini düşünse daha güzel olmaz mı!” (G.A.7). Bir başka katılımcı da yine çocuğunun okumasına ve meslek seçimine ilişkin şu sözleri söylemiştir: “Bir defa öğretmenlik çok kutsal bir meslek. Ben oğlumu müzisyenlikten ziyade, müzik öğretmeni olarak görmek isterim. Kendi görüşüm! Ama hayat onun tabi. O ne ister, ne yapar... onun bileceği iş. Yani illa müzikse, müzik öğretmeni...” (G.A.2).

Trakya’daki Çingenelerin yaşamında gelenekleşmiş bir meslek olan müzisyenliğin özgünlüğü, geleneği sürdüren bireylerin etnik kökeninden değil,

geleneğin aktarımının gerçekleştiği çevreden/ toplumsal yaşantıdan gelir. Dolayısıyla Trakya'daki Çingenelerin yaşantısındaki müzik ve müzisyenliğin niteliklerinin, toplumsal ilişkilerce belirlendiği söylenebilir. Bu bağlamda okul ortamında gerçekleşen formal bir müzik eğitiminin Çingene ailelerin çocuklarını ne yönde etkileyeceğini kestirmek oldukça zordur. Bu duruma ilişkin Sayer (2004) şunu belirtir:

Bir nesnenin etkileme gücü ya da etkilenme eğiliminin harekete geçmesi, kendi etkileme güçleri ve etkilenme eğilimleri olan başka nesnelerle olan ilişkisine bağlı olarak olumsal bir nitelik taşır. Belirli bir nesnenin etkileme gücü harekete geçtiğinde sahip olacağı gerçek etki, ilişkili olduğu diğer nesnelerin etkileme güçlerine bağlıdır. Bu güçler onun başlangıçtaki eğilimlerini engelleyebilir, geçersizleştirebilir, değiştirebilir ya da pekiştirebilir (Akt. Ercan, 2006: 77).

Bu durumda formal bir eğitimden geçmiş olan bir Çingene müzisyenin, Trakya Çingenelerindeki müzisyenlik geleneğinin izlerini taşısa da gelenekten farklı özellikler taşıyacağı söylenebilir.

Katılımcıların ifadeleri, prestijden çok bir devlet kurumunda çalışmanın, işin devamlılığı bakımından güvencesini vurgulamaktadır. Amerikalı siyah erkekler üzerinde yapılan bir araştırmada *güvenli çalışmaya* erişimin, güçsüzleşmiş siyah erkeklerin yaşamlarındaki tek ve en büyük amaç olduğu görülmektedir. İngiltere’de yapılan bir araştırmanın konusu olan göçmenler ise daha çok para kazanabilecekleri özel hastanelere geçmek yerine çalıştıkları köhne devlet hastanelerinde kalmayı, bu kurumların onlara verdiği *statü* nedeniyle sürdürmektedirler (Sennet, 2011a: 51, 118). Bu anlamda Çingeneler için bir devlet kurumunda memur statüsünde çalışmanın, resmi düzeyde bir kabul görme anlamı da taşıdığı söylenebilir. Devlet kurumlarının *güvenli* yapısı, emek gücünü oluşturan sınıfın kurumsal yapı içinde kontrol altında tutulmasını da sağlamaktadır. XVIII. yüzyıldan itibaren sanayi devleti için dişlileri çeviren uysal, itaatkar, ister doğru ister yanlış olsun “evet” diyecek insanlar yetiştirecek şekilde kurgulanan okul ve eğitim sistemleri (Tozlu, 1993: 18, 19) bize Weber’in “demir kafes”ini anımsatır. Demir kafeste birey, içirme yolu ile çatışmanın önlendiği kurumsal bir *piramit* yapıda, bir başka deyişle başkasının onun için tasarladığı bir tasarım içinde yaşar. Bu piramit içinde bireyin işlevi sabittir ve ne olursa olsun örgüt dağılmamalıdır (Sennett, 2011a: 25, 26). İşte katılımcının sözünü ettiği iş güvencesi, kurumsal yapıların bu özelliğinden gelir. Bu anlamda okul, bir ayağı kafesin içine inşa edilmiş bir köprüye benzetilebilir. Öğrenmek, diploma ile eş anlamlı sayılmış; demir kafes *ödüle*

dönüşmüştür. Bu anlamda *education* sözcüğünün kökenine ilişkin olarak daha önce de sözünü ettiğimiz *educare* kavramı ile demir kafes arasında anlam ve işlev bakımından bir ilişki kurulabilir. Ne var ki günümüzde kurumsal yapılanma biçimleri, kapitalizmle birlikte evrilmektedir. Eskinin *iş güvencesi* olan ve *kendini kurtarmakla* ilişkilendirilen kurumları, artık bireyin her an kurum dışı kalabileceği belirsiz bir geleceği müjdelir. Ancak bireyin kurum dışı kalması, demir kafesten kurtulduğu anlamına gelmez. Eski sanayi devletinin kurumlar yoluyla inşa ettiği demir kafesin artık özelleştiği; evimize, hatta benliğimize işlediği söylenebilir.

Bir başka katılımcı, okula ilişkin ifadelerini dile getirirken, bize adeta yaşadığı yabancılaşmayı anlatmaktadır.

Müziğin notasını öğrenemedik biz. Ama çocuklarımız niye cahil kalsın? İstemez miyiz hiç ...Çocuğum tahsil görsün iyi bir yere gitsin. Hiç olmazsa bizim gibi değil yani. Köylere gidiyoruz. Sarhoşları eğlendiriyoruz. Kim istemez devamlı güzel bir yerde müzisyenlik yapsın. Her gece gitsin. Her gece alsın ekmeğini evine gelsin. Bol bol gelsin! Bol bol yesin! İnanın bizim Pazar'larımız yok. Ailemizi, çoluk çocuğumuzu alıp bir pikniğe gidelim böyle. Sürekli düğüne git. Sarhoşları eğlendir. Sıkıntı çek. Hiç yok öyle ailecek gidelim gezelim. Neden yapamıyoruz bunu (G.A.5).

Katılımcının ifadeleri, bir sömürü sürecinde insandışılaşmış ve kendi emeğine/ üretimine yabancılaşmış bir bireyin ifadeleri olarak ele alınabilir. Sömürü sürecinde ezen ve ezilen taraflar, ezdikleri/ ezildikleri ölçüde “insandışılaşırlar”. İnsanlaşma ve insandışılaşma birbirinin gerçek alternatifleri olduğu halde yalnızca ‘insanlaşma’ insana ait bir yetidir. Bu anlamda katılımcının ifadelerinde nesneleşen bireye şu tarihsel görev düşer: kendilerini ve aynı zamanda ezenleri özgürleştirmek/ insanlaştırmak (Freire, 2010: 22, 25).

Bir diğer katılımcı ise, okulun onun için ne anlam ifade ettiğini şu sözle dile getirmiştir:

Bizim belli bir seviyeye gelmemizi istemeyen kişiler çok şu memlekette. (...) Dışarıdan (Çingene olmayan kişilerden söz ediyor) diyeyim yani. Biz istemez miyiz hepimiz gelişelim güzel. Dağılalım! Pırıl pırıl böyle gençlerimiz olsa. Haydi bizden geçti. 52 yaşımdayım. Neden olmasın şöyle... Niye gelemeyelim güzel bir yerlere. Güzel bir yerlerde çalışıp isim yapalım. Kendi işimizin patronu olalım. Çok zarluklar yaşıyoruz biz (G.U.10).

Bu ifadeler, içinde yakınma ile birlikte bir isyan da taşıyan ifadeler olarak değerlendirilebilir. Ancak bu ifadeleriyle katılımcı, *insandışılaşmış* bir birey olarak kendi *kurtulmuş geleceğini* yine insandışılaşmış ezen üzerinden tanımlamaktadır.

Görüşmeye katılan Çingene müzisyenler çalışma şartlarının zorluklarından ve yokluk içindeki yaşantılarından söz etmişler; umutlarını okulla ilişkilendirerek okulu, dert ve sıkıntının olmadığı, bolluk içindeki bir geleceğin anahtarı olarak ele almışlardır. Okula yüklenen bu anlamın kimliksel değil sınıfsal nedenlerden kaynaklandığı; yani okulun, işçi sınıfındaki pek çok aile için mutlu bir gelecek anlamı taşıdığı söylenebilir. Ancak alıntılarda da görüldüğü gibi katılımcılar, okul kavramıyla öğrenmeyi değil öğrenim belgesini/ meslekleri ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda okul, vereceği diplomalar sayesinde sınıfsal bir harekete, güvenceye, mutlu bir geleceğe, prestij ve güce de vurgu yapar. Oysa pek çok birey, okulun onun için daha iyi bir hayat sürmeyi sağlayacağını düşünse de yapılan araştırmalar hiç de sanıldığı gibi olmadığını göstermektedir (Apple, 2006: 84). Bu bağlamda, *yeniden üretim* süreçlerinde okulun rolü tekrar gündeme gelmektedir. Bourdieu (1995), okul sisteminin Maxwell'in cini gibi çalıştığını belirtir. Az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bulunduğu hayal edilen bir cin, tanecikleri birbirinden ayırır. Hızlı olanları ısısı artan bir kaba, yavaşlarını ise ısısı azalan bir kaba koyar. Böylelikle tersi yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılıklar korunmuş olur. İşte bir Maxwell cini olarak okul da bunu gerçekleştirir. Yani eşit olmayan kültürel sermayeye sahip öğrenciler arasındaki farkı koruyarak, miras yolu ile kültürel sermayeye sahip olan öğrencilerle olmayanları birbirinden ayırır. Böylelikle eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutar (Akt. Aktay, 2010: 481). Bu yönüyle günümüzün okulu özgürleştiren, geliştiren ve yetkinleştiren değil, engelleyen, körelten ve yeniden üreten bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır.



### 4.3. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Çalgı Seçim Süreçlerinde Belirleyici Olan Etkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Trakya’daki müzisyen Çingenelerin kullandıkları çalgılar, yörenin kültürel, tarihi ve müzikal dokusuna göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Trakya’nın genelinde davul ve zurna gibi çalgılar kullanılırken, Keşan’da ince saz denilen keman, kanun, cümbüş ve özellikle de klarnet öne çıkmaktadır. Görüşmeye katılan katılımcılardan biri, bu farklılaşmayı Keşan’ın ticaret, sanat ve eğitimde merkez oluşuyla ilişkilendirmiştir (G.U.1). Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin, çalgı seçimini nasıl gerçekleştirdikleri **toplumsal talep ve çalgı seçimi; ekonomik koşullar ve çalgı seçimi; teknoloji ve çalgı seçimi ve fiziksel özellikler ve çalgı seçimi** başlıkları altında sınıflanıp tartışılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

#### 4.3.1. Toplumsal Talep ve Çalgı Seçimi

Trakya’da yaşayan müzisyen Çingenelerin kullandıkları çalgılar, evde bulunan çalgılar ve ailenin ekonomik imkanlarıyla sınırlıdır. Çocuk, ailedeki müzisyenlere öykünerek öncelikle evdeki çalgılara yönlendiğinden, çocuğun meslek içindeki yöneliminin çok küçük yaşlarda gerçekleştiği söylenebilir. Bir katılımcı, torununun müziğe hangi çalgıyla başladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

İlk klarnetle başladı. Sonra başlar davulu da çalmaya. Davul da var evin içinde çünkü. Mecburen, ister istemez. Evde ne varsa onu öğreniyor yani ...Çeşitli enstrüman yok ki. Mızraplı tanbur, viyolalar, viyolonseller... öyle enstrümanlar yok evlerimizde. Onlar olsa onları da çalarız. Evde olan sazları çalabiliyoruz sadece (G.U.2).

Ailenin ekonomik gücünün zayıf olması, çocuğun zorunlu olarak evdeki çalgılara yönelmesine de neden olmaktadır. Bir başka katılımcı, bunu şöyle belirtmiştir: “İster istemez klarneti seçtiriyoruz. Mesleğimizi yaptırıyoruz. Çünkü, başka seçenek yok” (G.A.1).

Evlerde bulunan çalgılar ise o yörenin tarihi, kültürel, müzikal özelliklerine ve çevrenin talebine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin bu farklılaşmaya ilişkin,

Edirne’de görüşmeye katılan bir katılımcı şu sözleri dile getirmiştir: “Burada davul zurna hep. Ama Keşan farklıdır mesela. Orada hep ince saz” (G.U.13). Edirne’de görüşmeye katılan bir başka katılımcı, bu farklılaşmayı tarihi ve kültürel nedenlere dayandırarak şu sözlerle vurgulamıştır: “Davul zurna bu yörede rağbet gören sazlar. ...Kırkpınar davulcuları ve zurnacıları ölmeyen bir nesil” (G.U.14). Lüleburgaz’da görüşmeye katılan bir diğer katılımcı ise, bu farklılaşmayı geleneksel çalma teknikleri bakımından ele almıştır. katılımcı, konuya ilişkin şu açıklamayı yapmıştır: “Dudak yapısı bizde çok farklı. Böyle güler gibi. Kırklareli’liler zurna uslubuyla zurnayı çalar, biz klarnet uslubuyla zurnayı çalıyoruz. Yani keman, klarnet çalmaya benziyor bizim çalmamız. Bizim üfleme tarzımız öyle” (G.U.16). Yukarıdaki alıntılardan yola çıkarak, çocuğun çalgıya yöneliminde ve seçiminde öncelikle aile ve sosyal çevrenin etkili olduğu; evlerde bulunan çalgıların ise o yörenin tarihi, kültürel, müzikal özelliklerine ve talep durumuna göre farklılık gösterdiği; bu farklılaşmanın da Trakya’daki Çingene ailelerde, çocukların çalgı seçimleri üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Çalgı seçimine etki eden bir diğer etken olarak medyada öne çıkmış ve Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerle aynı veya benzer şartlar içinde yetişmiş olan popüler müzisyenler gösterilebilir. Bir katılımcı, Hüsnü Şenlendirici’ye hayranlık duyan torunuyla arasında geçen konuşmayı şu sözlerle anlatmıştır: “Evde devamlı Hüsnü! Dedim bir gün ‘Sen onun gibi olamazsın’. ‘Neden olmayayım büyükbaba’ diye sordu. ‘Benim adım Yaşar’ dedim. ‘Sen Yaşar olabilir misin’” (G.A.1). Yine Hüsnü Şenlendirici’ye ilişkin olarak başka bir katılımcının sözleri, Hüsnü Şenlendirici gibi müzisyenlerin, Çingenelerdeki çalgı seçimine ve müzisyenlik bakımından performanslarına nasıl etki ettiğini açıklamaktadır. “Şimdi Hüsnü modası çıktı. Hüsnü hayranları oldu. –gülüşmeler- Ama güzel bir şey bu. Hüsnü daha da yükseltti çitayı. Klarneti daha çok sevdirdi. Bu göz ardı edilemez” (G.U.3). Aynı veya benzer bir çevrede yetişmiş olan bu müzisyenlerin medyatik ve popüler olma konusunda gösterdikleri *başarı*, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin çalgı seçimlerini etkilemiş; onların bu derece başarılı olmaları, çaldıkları çalgılarla ilişkilendirilmiştir. Söz konusu müzisyenlerin kullandıkları bu çalgılar, toplumun talep ettiği çalgılar olarak da değerlendirilmiş; bu nedenle bu çalgılara olan yönelim artmıştır.

#### 4.3.2. Ekonomik Koşullar ve Çalgı Seçimi

Politzer (2010), her şeyin birbirine bağlı olduğunu ve müziğin de diğer her şey gibi tek başına ele alınamayacağını belirtir (48, 62). Yani şeyler, çevresiyle; buradaki etkileşimleriyle bir bütünlük içindedir ve tüm bunlarla birlikte ele alınmaksızın anlaşılamazlar. Toplumsal bir varlık olan insanı anlayabilmek de öncelikle onun içinde bulunduğu koşulları ve buradaki etkileşimlerini bilmeyi gerektirir. Yapabileceklerimizi, bir başka deyişle yeteneklerimizi belirleyen toplumsal koşulları (Holz, 2008: 32) ise iktisadi /ekonomik koşullar şekillendirir ve herhangi bir dönüşüm, ekonomik koşullar görmezden gelinerek gerçekleştirilemez (Stalin, 1978: 34). O halde insan, bütün bilincini duyumsayabildiği dünyadan ve buradaki deneyimlerinden ediniyorsa, buradaki koşulları dönüştürmek; insanca biçimlendirmek gerekir (Marx ve Engels, 2009: 151). Bu bağlamda Trakya'daki Çingene müzisyenlerin çalgı seçimleri buradaki çevreden ve bu çevreye etki eden ekonomik koşullardan ayrı düşünülemez.

Ekonomik koşulların müzik üzerine olan etkisi, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin çalgı seçim süreçlerinde kendisini açıkça gösterir. Yüksek fiyatlara çıkabilen çalgı fiyatları, doğal olarak çalgının ulaşılabilirliğini etkilemekte; dar gelire sahip ailelerdeki çalgı seçiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bir katılımcı, çalgının maliyetinin önemini şu sözlerle belirtmiştir: “Çalgının fiyatı benim için tabii ki önemli, dar gelirli olduğumuzdan gücümüzün yettiğini alabiliyoruz” (G.U.6). Görüşmeye katılan Çingeneler, geçimlerini müzisyenlik yaparak sağlayan, ekonomik imkanları kısıtlı yerel müzisyenlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çalgı seçimini etkileyen en önemli faktörlerden birinin de çalgının maliyeti olduğu söylenebilir.

Aile içinde kurulan gruptaki çalgı ihtiyacı veya çalgının solist saz oluşu nedeniyle daha çok talep görmesi, çalgı seçimini etkileyen faktörlerden bir başkasıdır. Görüşmeye katılan bir katılımcı, babasının onu niçin klarneti seçme konusunda zorladığını şöyle açıklamıştır:

İlk darbukayla başladım müziğe. On yıl darbuka çaldım. On yıl cümbüş çaldım. Çok severdim ikisini de. Üzülüyorum “acaba bunu mu çalsam, yoksa bunu mu çalsam?” Babam diyordu “bak! Klarneti çal” derdi. “Bırak şunları boş ver ya”. “Ama sana adam lazım” derdim. “Sen şimdi bana çalışıyorsun ama, ileride tek başına büyüyeceksin, isim yapacaksın. Bizim burada klarnet çalan daha fazla para kazanır. O zaman” dedi “çok para alamazsın”(G.U.2).

Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi bazı Çingene müzisyenler, iki veya daha çok çalgıyı ustalıklı çalabilmektedir. Birden fazla çalgı çalmanın, iş imkanlarının artması ve müzisyen ihtiyacının aile içinden karşılanmasıyla, kazanılacak olan paranın mümkün olduğunca aile içinde tutulması bakımından önem taşıdığı söylenebilir. Ayrıca bazı çalgılar solistik özellik taşımaları ya da yörede çok talep görmeleri nedeniyle daha çok para kazandırdığından, çalgı seçiminde bu özellikleri taşıyan çalgılara olan yönelim artmaktadır. Bu bağlamda Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında gerçekleşen çalgı seçiminin, bu çalgıların ekonomik kazanımları gözetilerek yapıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle sınıfsal konum ve buna bağlı olarak değişen ekonomik koşullar, burada da bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 4.3.3. Teknoloji ve Çalgı Seçimi

*Makineyle insanın mücadelesi* dediğimizde kimilerimizin aklına bilim kurgu filmlerinden fırlamış insanımsı makinelerle nesli tükenmeye yüz tutmuş olan insan türü arasındaki amansız bir savaş gelebilir. Ancak makine ile insan arasındaki mücadele, oldukça eskiye dayanır. Örneğin XVII. yüzyılda Londra yakınlarında kurulan ve rüzgarla işleyen bir bıçkılıhan, halkın taşkınlıkları sonucunda yıkılmış; XVIII. yüzyılda su gücü ile işletilen ilk yün kırma makinesi 100.000 kişi tarafından ateşe verilmiş; XIX. yüzyılda buharla işleyen dokuma tezgahı ise *Luddite* hareketi olarak bilinen *kitlesel makine yakıcılığı* eylemlerine neden olmuştur (Marx, 2011: 408, 409). O halde insanları makinelere karşı kitlesel eylemlere yöneltten şartlar nelerdir? İlk akla gelen yanıtlardan biri, insanların bilime karşı, tutucu, gerici hatta yobaz oldukları için bu eylemleri gerçekleştirdikleri yönünde olabilir. Bu yanıt kısmen de doğrudur. Marx ve Engels (2010a), Komünist Manifesto'da bize bu sorunun yanıtını verir:

Küçük imalatçısı, küçük tüccarı, zanaatkarı ve çiftçisiyle bütün bir orta sınıf, burjuvaziye karşı ancak orta sınıfın kesimleri olarak varlığını koruyabilmek için savaşım verir. O yüzden de, devrimci değil, tutucudur. Tutucu ne söz, düpedüz gericidir, çünkü tarihin çarkını geriye doğru döndürmeye çalışır” (s.61).

Süreci geriye doğru döndürme isteği bilim ve yenilik karşıtlığından değil, zanaatçı, küçük tüccar, küçük imalatçı ve çiftçilerin ekonomik ve toplumsal konumlarını elde tutma isteklerinden kaynaklanmıştır. Bu mücadele sonucunda zanaatçı

ve küçük esnaf yok olmuş; makine ve insanın mücadelesi, makinelerin zaferiyle sonuçlanarak zanaatçılar proleterleşmiştir. İnsanlar, makinelerle değil de onları elinde tutanlarla mücadele etmeleri gerektiğini ise ancak uzun yıllar sonra anlayabilmişlerdir.

Teknolojik gelişmelerin, Çingenelerdeki geleneksel müzisyenlik mesleğinde de bazı değişimlere yol açtığı söylenebilir. Lüleburgaz'lı bir zurna ustası, bu konuyu şu sözlerle vurgulamıştır: “Bundan sonra iyi bir zurnacının yetişeceğini sanmıyorum. Son günlerini vermek üzere. Piyanistler çıktı ya! (elektronik org çalan kişileri kastediyor) Şimdi sadece onlar var. Öldürdü bizim mesleği. Geleneksel sazımızı öldürdü yani. İnşallah döner” (G.U.16). Her ne kadar elektronik orgların işlevsellik bakımından farklı kullanım alanları ve faydaları olsa da bu çalgılar aynı zamanda müzikal anlamda bir *tüketime* de vurgu yapmaktadır. Katılımcının ifadelerinden de anlaşıldığı gibi katılımcı, geleneksel zurnacılığın yok oluşunu elektronik orgların kullanımına bağlamakta; tüketimin kimin tarafından pekiştirildiğini ise sorgulamamaktadır.

Müzik teknolojilerinin gelişmesi, müzikal üretimi gerçekleştiren eski geleneksel müzisyenlerin önemini azaltmıştır. Bu, bir anlamda bir yok oluş sürecinin de başlangıcı olarak görülebilir. Bu süreç, Yeniçağın başında yapımevlerinde ve fabrikalarda seri üretimle yapılmış ucuz malların çıkması sonucu mallarını satamaz duruma düşüp borçlanarak mesleklerini kaybeden zanaatkarların yaşadıkları sürece de benzetilebilir (Şenel, 2009: 1010).

Teknolojik gelişmelerin çalgı seçimine olan yansıması, bir başka katılımcının ifadelerinde şu şekilde yer almaktadır: “Eskiden ilk olarak çocuklara darbuka çaldırırlardı. Ama şimdi piyano. Org yani. Ben oğluma küçük bir klavye aldım küçükken. Klarneti üflüyordu ama, klavye de çalsın istedik” (G.U.3). Teknolojik gelişmeler, Çingene müzisyenlerin çalgı seçimini ve iş imkanlarını etkilemiştir. Gelişen teknoloji insana olan ihtiyacı ve işin gerektirdiği vasıfları minimum seviyeye düşürmüş; buna paralel olarak artan emek gücü potansiyeli de iş olanakları ve iş için ödenen ücretin düşmesine neden olmuştur.

Elektronik orgların kullanımının artmasının ardından işlerinin kötüye gittiğini belirten bir katılımcının, bugünkü duruma ilişkin sözleri anlamlıdır. “Şimdi ben dikkat ediyorum bu piyanistler yavaş yavaş istenmemeye başladı” (G.U.16). Bu sözler,

özellikle 1980 sonrası teknolojiden olumsuz yönde etkilenen Çingene müzisyenler için umut verici olarak değerlendirilse de, durum gözükenden çok farklı bir biçimde değerlendirilebilir. Geçmişte müzikal becerilerini satarak geçimlerini sağlayan Çingene müzisyenler, bugün müzikal becerilerinin yanında Çingene kimliklerini de satmak zorundadırlar.

Özbudun (2010), kapitalizmin ve özellikle onun günümüzdeki durağı olan neo-liberalizmin temel içgüdülerinden birinin de sadece nesneleri değil, değerleri tahayyülleri, bağlantıları, ilişkileri, duyguları, içsel ya da dışsal insana dair her şeyi, üzerinden kar edilebilir şeylere dönüştürmek; metalaştırmak olduğunu belirtir (s. 13). Bir katılımcının ifadeleri, teknolojik gelişmelerin etkisini ve 1980 sonrası Çingene kimliğindeki metalaşmayı anlamamız bakımından önemlidir.

Telli sazımız kalmadı desem yeri var. Şimdi neden mi? Nasıl şu org ve orkestra çıktı. İnce çalgının işi bitti. Adamın düğünü oluyor. İnce çalgıyı tutmuyor. Org tutuyor. Orkestra tutuyor. Sadece bir alay varsa konvoyuna ince çalgı tutuyor. O yüzden ekmek kazanamıyoruz. Hatta yeni yetişenimiz kalmadı. İş alanı daralıyor. Dolayısıyla yeni yetişenlerimiz mesleğe özenmiyor (G.U.7).

1980 sonrası müzikal ve kültürel yaşantıyı etkileyerek geleneğin dönüşümünü sağlayan elektronik çalgılar, pek çok yerel müzisyenin iş alanını daraltmıştır. Son yıllarda Çingene kimliğinin geçmişe kıyasla daha çok ve rahatlıkla vurgulanması, çoğulcu bir toplumsallık adına sevindirici bir gelişme olarak görülebilir. Ancak bugün yerel Çingene müzisyenler, Kırkpınar Güreşleri, Kakava Şenlikleri gibi gelenekselliğe ve yerelliğe dair olgular farklılıklarıyla aynı zamanda birer meta niteliği de kazanmışlardır. Medyada yer alan *Cennet Mahallesi*, *Roman Star*, vb. pek çok dizi, yarışma ve diğer televizyon programları, Çingene kimliğinin marjinalleşerek metalaşmasına örnek olarak gösterilebilir.

#### 4.3.4. Fiziksel Özellikler ve Çalgı Seçimi

Fiziksel özelliklerin, çalgı çalmadaki başarıyı etkilediği görüşü toplumda yaygın bir kanıdır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi fiziksel yapı, yalnızca vücudun fizyolojik fonksiyon gücünün yeterli olup olmadığı bağlamında önem taşımaktadır (Suzuki, 2010: 9, 10, 14). Yani çalgı çalma becerisinde fiziksel özellik, yalnızca bireyin

fiziksel olarak o çalgıyı çalmaya yeterli olup olmaması bağlamında önem taşımaktadır. Trakya'daki müzisyen Çingenelerin çalgı seçim süreçlerindeki uygulamaları, Suzuki'nin görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bir katılımcı, çalgı seçimine ilişkin olarak şunları söylemiştir:

Çalgı seçerken çocuğun fiziksel özelliklerini düşünmüyorum. Çünkü fiziksel özellik düşünürsek, bir arpa boyu yol gidemeyiz. Demiştım az önce de; dünyanın en iyi futbolcuları Brezilya'dan çıkıyor. Çocuk sadece oynuyor sokakta. Kimse bakmıyor çocuğun fiziksel özelliklerine. Yok çocuğun bacağı uzunmuş, yok eli söylemiş diye (G.U.3).

Bir başka bir katılımcı ise, çalgı seçiminde isteğin önemini şu sözlerle vurgulamıştır: “Parmakları uzunmuş, dudağı yakınmış falan öyle bir şey düşünmüyorum. Önemli olan çocuğun “ben kemanı çok seviyorum” demesi. Alır kemanı çalar. “Ben klarnete aşığım” der klarnet çalar. Önemli olan çalgıya duyduğu aşktır” (G.U.12). Yine bir başka katılımcı, fiziksel özelliklerin de önemli olduğunu belirterek, ondan daha önemli olduğunu düşündüğü *çalgı çalma isteğini* şu sözlerle vurgulamıştır:

Bakarım ben onun üfleme tarzına... ellerine bakarım. Ona yatkın görünüyor mu. Bir de sorarım “sen bunu çok seviyor musun? Senin hoşuna gidiyor mu? İster misin illaha ki bunu öğrenmek?” diye. O da bana herhalde anlatır: “Ben bunu çok seviyorum. Mutlaka yapacağım. Merakım çok” diyerek. O belli oluyor zaten. En önemli şey istek. İstek varsa gerisi kolay (G.U.15).

Katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü gibi çalgı seçiminde çocuğun sahip olduğu fiziksel özellikler değil, çocuğun o çalgıyı çalmaya olan isteğı ve çevrenin çalgıyla ya da müzikle olan uyumu öne plana çıkmaktadır. Bir başka deyişle katılımcılar, çalgı çalma başarısındaki belirleyicinin istek ve çevre olduğunu vurgulamışlardır. Bir diğer katılımcı ise, fiziksel özelliklere ilişkin şu sözleri dile getirmiştir: “Üfleme çok önemli. Mesela klarnet çalanlar için üfleme, dudak pozisyonları...” (G.U.11). Katılımcının sözünü ettiğı çocuğun sahip olduğu *dudak pozisyonununun*, yine içinde bulunduğu sosyal çevreyle olan etkileşimi sonucunda edinildiğı göz önüne alındığında, Suzuki'nin yetenek gelişimine ilişkin vurguladığı ‘müzikal çevre’ söylemiyle bir çelişki içinde olmadığı görülmektedir. Ancak görüşmeye katılan bir başka katılımcı, fiziksel özelliklerin önemini şu sözlerle belirtmiştir: “Tabi zurna aynı zamanda da zor bir saz. Üfleyiş şekli ağız dudak yapısı da önemli” (G.U.14). Bir katılımcı dışında diğer tüm katılımcılar, çalgı seçiminin çocuğun fiziksel

özelliklerine göre değil, daha önce belirtilen ekonomik, sosyal ve kültürel belirleyiciler ve çocuğun isteği doğrultusunda gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Fiziksel özelliklerin çalgı çalmadaki başarıyı etkilediği yönündeki abartılmış bir iddia, yetenek veya zekayı ağırlıklı olarak genetik aktarımla ilişkilendirilen bir söylemde de öne çıkan *seçilmişliği* vurgular. Burada, genetik veya fiziksel yatkınlığın gözardı edilmesi ya da yok sayılması durumu söz konusu değildir. Olumlu veya olumsuz anlamda olsun, sözünü ettiğimiz seçilmişliğin bizi kaderci bir kabullenişe götürdüğü gerçeği gözardı edilemez. Örneğin şiddetin genetik aktarımla açıklanmaya çalışılması, onun varlığına sebep olan sosyal şartların gözardı edilmesine neden olmaktadır. Herhangi bir durumun genetik aktarım veya fiziksel üstünlükle açıklanmaya çalışılması, son tahlilde küresel bir sınıfsal yapı içinde, halklarla ilişkilendirilmiş sınıfsal rollerin pekiştirilmesi anlamına da gelebilir.

#### **4.4. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Cinsiyetle Olan Bağlantısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Anayasadaki *vatandaş* kavramı, her ne kadar kadını ve erkeği ayırmaksızın hukukî açıdan eşit olarak vurgulasa da sözel kültüründe “avradın kazdığı kuyudan su çıkmaz”, “kadının bir aklı, erkeğin dokuz aklı vardır”, “kadının saçı uzun olur, aklı kısa”, gibi pek çok kodu barındıran bir toplumda, kanunlarda ifade edilenle yaşamdaki pratikler arasında pek çok çelişkinin olması şaşırtıcı bir durum değildir. Bu durum her ne kadar inkar edilse ya da kadının *ezilmişliğini* yansıtan örnekler basite indirgenerek sıradanlaştırılsa da kadınların önlerinde aşmaları gereken gizli/ açık pek çok engel bulunmaktadır. Kadınları ilgilendiren konularda erkeklerin karar alması, tıpkı aile reisi olarak erkeğin karısı hakkında karar vermesinde olduğu gibi *tuhaf* olarak görülmez (Çakır, 2005: 41). Kadınların maruz kaldığı yok sayılma ve ezilme durumunun sorumlusu ise yalnız erkekler değildir. Erkekler, şiddeti üreten düzenin sadece birer nesnesidir. Bu nedenle kadın ve erkek arasında baskı içeren bu ilişkiyi indirgemeci bir yaklaşımla ele almak büyük bir yanılgıya neden olacaktır. Kadının maruz kaldığı baskı ve ezilişinin tarihi, “analık hukuku”nun yıkılışına dayanır. Analık hukukunun yıkılışı ile



kadın, yönetimi elinde tutan erkek tarafından aşağılanmış, köleleşmiş ve erkeğin keyif ve neslinin devamını sağlayan bir araca indirgenmiştir. Bu bağlamda uygarlaşmış toplumun hücre biçimi olan kadın ve erkek arasındaki ilişki, ilk iş bölümü, -döl verme, tarihteki ilk iş bölümüdür- ilk sınıf çatışması ve ilk sınıf baskısı bağlamında ele alınmalıdır. Toplumun minimal bir modeli olan ailede erkek burjuva, kadınsa proletarya rolünü oynar (Engels, 2010: 68- 87). Kadının tarihsel ezilmişliğinin izleri, *proletarya* sözcüğü üzerinde de görülmektedir. *Proletarya* sözcüğünün kökeni, Latince üremenin sonucu olan *çocuk* sözcüğüne dayanır ve bu sözcük, devlete hizmet etmek için rahimlerinden başka sunacak şeyleri olmayan yoksullar anlamına gelir (Eagleton, 2011b:190).

Baskı, bir kişinin nesnel olarak başka bir kişiyi sömürdüğü; onun özgüvenini pekiştirmesini engellediği herhangi bir durum olarak tanımlanabilir. Bir baskı ilişkisinin var olduğu bir yerde şiddet zaten başlamıştır (Freire, 2010: 33). Bu anlamda kadın ve erkek arasındaki baskı içeren bu ilişki, şiddet ve sömürü içeren bir ilişki olarak karşımıza çıkar.

Marx ve Engels (2010b), Alman İdeolojisi'nde şöyle yazar:

İnsanlar, kendi geçim araçlarını üretirken, dolaylı olarak kendi maddi yaşamlarını da üretirler. ...Şu halde, onların ne oldukları, üretimleriyle, ne ürettikleriyle olduğu kadar, nasıl ürettikleriyle de örtüşür. Demek ki, bireylerin ne oldukları, üretimlerinin maddi koşullarına bağlıdır. ...her gün kendi yaşamlarını yenileyen insanlar yaratmaya, kendi kendilerini yeniden üretmeye koyulurlar; bu kadınla erkek arasındaki, ana babalarla çocuklar arasındaki ilişkidir; bu *aile*dir” (s. 39, 54).

Bu anlamda aile içindeki ilişkiler ve toplumsal üretim biçimleri arasında karşılıklı bir neden sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Bir başka deyişle toplumsal ilişkiler, tarihi; tarih de toplumsal ilişkileri üretmektedir.

Anne ve baba rolleri, aynı zamanda toplumsal anlamda kadın ve erkeğe biçilen rollerin; ayrıca bu roller üzerinden şiddetin, nesnel birer görüntüsü olarak ele alınabilir. Böylelikle çocuk baskıyı, şiddeti, ezmeyi ve ezilmeyi yaşantısı içindeki pratiklerle deneyimleyerek içselleştirmektedir. Tüm bunlar, içimize öyle işlemiştir ki farkında olmadan yaptığımız eylemler biçiminde kendilerini gösterirler. Örneğin Britanya’da resmi bir kural olan sol şeritte araba kullanmak şaşılabilecek bir durum değildir. Hatta

Britanyalılar niçin soldan gittiklerini ve bunu nasıl yaptıklarını sorgulamaz; sağ şeritten gitmek için dayanılmaz bir istek duymaz; bunu yapmamak için kendileriyle mücadele etmek zorunda kalmazlar (Eagleton, 2011b: 112). Bu anlamda şiddet, maddi yaşantımız içinde sürekli olarak mikro düzeyde üretilmektedir. *Mikro şiddet* bu yönüyle, toplumdaki şiddet olgusunu *olağan* karşılamamızı sağlayan bir tür *aşıya* benzetilebilir. Aslında bu durum, aynı Çingenelerdeki müzikal öğrenmede olduğu gibi yaşantıya dahil edilerek içselleştirilmiş bir öğrenmenin ne derece etkili olabileceğinin de ürperici bir örneğini oluşturur.

Çingenelerin yaşantısında değişik formlarıyla da karşımıza çıkan baskı ve şiddeti sınıfsal ve toplumsal olarak ele almak yerinde olacaktır. Apple (2006), işçi sınıfındaki pek çok kızın boş zamanının ebeveynleri tarafından çok sıkı bir şekilde denetlendiğini ve adeta eve hapsedilmiş bu kızların ev içi emek konusunda çıraklık yaptıklarını belirtir (s. 153). Kadının maruz kaldığı şiddetin biçimi ve sıklığı, sınıfsal konumlanışına göre değişiklik göstermekte; kadının sınıfsal konumu düştükçe, erkek tarafından maruz kaldığı şiddet artmaktadır (Altınay ve Arat, 2007: 84).

Bir katılımcının ifadeleri, kadınların dışlanmışlığının ve itilmişliğinin sözdeki yansıması olarak düşünülebilir. Kızlarının müzikle ilgilenip ilgilenmediği yönündeki bir soruya katılımcı, “Yok onlar ilgilenmiyorlar. Benim bir oğlum müthiş klarnet çalıyor. Bir oğlum daha var zurna çalar, davul çalar. (oğullarının isimlerini söylüyor) Kızlar var ama kızlara gerek yok yani... iki tane oğlum var” (G.U.5) yanıtını vermiştir. Katılımcının bu ifadelerini, “bireysel bir görüşü temsil ettiği” iddiasıyla basite indirmek doğru olmaz. Bu görüşün, *kadına* karşı toplumun bazı kesimlerinin görüşlerini yansıttığı söylenebilir.

Çingenelerin yaşantısında kadının rolü, toplumsal anlamdaki *kadın* rolüyle benzeşir. Bir katılımcının sözleri, bu konuyu şöyle dile getirmiştir: “İstemez miydim kızlarım müzikle ilgilensinler. Ama olmadı. İki tane kız vardı bende evlendiler. Şimdi torun sahibiyim. Niye istemeyeyim ki! Benim kızım bir kanalda çıksın keman çalsın veya hocalık yapsın bir yerde keman çalsın, klarnet çalsın” (G.U.7). Bir başka katılımcı ise, ilgili soruya şu yanıtı vermiştir: “İlgilenmiyorlar! Kız çocuklarımız büyüdükten sonra onları okula gönderiyoruz. Okulu bitirdikten sonra da evlilik, işine bakıyor. Tabi evlilik çağı gelince de evleniyor” (G.U.12). Bu örneklerden yola çıkarak, toplumsal bir

baskıdan söz etmek yerinde olacaktır. Birey ve toplum arasındaki bu baskı ilişkisinin ürettiği şiddet, şiddetin bireylerin hayatında *normalleşmiş* olması nedeniyle bir farkındalığa dönüşmemiştir. Örneklerde de görüldüğü gibi aile ve toplumsal çevre kadına, kendini ilgilendiren kararları kendisinin aldığı özgür ve etkin bir rol değil; tüm konularda kocasına bağımlı, edilgen bir ev kadını ve erkeğin çocuklarını büyüten bir anne rolünü uygun görmektedir. Dolayısıyla toplumsal çevre, doğrudan veya dolaylı olarak bireylerin isteklerini, davranışlarını, hatta kişiliklerini etkilemektedir.

Görüşmeye katılan başka bir katılımcı, kız çocuklarının müzikle olan ilişkisi hakkında bir arkadaşının kızını örnek göstererek şunları söylemiştir: “Ahmet’in kızı da güzel sanatları kazandı daha yeni. Burada, yani Keşan’da müzisyen bir kız olarak bu tür bir eğitime giren ilk kızdır o” (G.U.1). Bir başka katılımcı ise kızının müzikle olan ilişkisi hakkında şu açıklamayı yapmıştır: “Mesela şimdi benim kendi kızım, Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuari’nı kazandı. Bölüm keman olarak yani... şimdiden sonra bizim önümüz aydınlandı. Kızlarımız, mesela davul zurna çalamaz ama, diğer klasik sazları çalabilir” (G.U.14). Alıntıda da görüldüğü gibi katılımcı, geleneksel müzisyenlik mesleğini kızı için uygun bulmamış, kızının müzisyenliği akademik olarak yapmasını uygun görmüştür. Bu tutumunun gerekçesi olarak ekonomik kaygılar ya da geleneksel müzisyenliğin zor çalışma koşulları karşısında bir babanın kızını *koruma çabası* gibi nedenler gösterilebilir. Ancak konu sınıfsal bir perspektiften bakılarak ele alındığında, katılımcının ifadeleri yine sınıfsal hareketliliğe vurgu yapmaktadır. Öncelikle diploma sahibi olmanın toplumsal prestijle olan ilişkisi, daha önce de *okul* konusu içinde tartışılmıştır. Bu bağlamda diploma, sınıfsal hareket veya *kendini kurtamaya* dair anlamlar içermektedir. Kadının meslek olarak müzisyenliği seçmesinin toplum içinde nasıl karşılanacağı konusu ise kadının, müzisyenlik mesleğini hangi sınıfsal düzlemde yapacağı ile ilgilidir. Bir başka katılımcının sözleri, *kadın müzisyen* kavramının toplumsal algılanışında, sınıfsal düzlemin rolünü daha açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcı, kız çocuklarının müzikle olan ilişkisine yönelik olarak sorulan soruya, “Kız çocuklarında müzisyenlik bizim burada hiç daha çıkmadı. Ekseri zengin çocuklarında olur o. Bizlerde hiç yok. Yani ekonomik durum engelliyor, tutuyor” (G.U.9) yanıtını vermiştir. Bu ifadesinde katılımcı, müzisyen bir kadının toplumda onaylanıp onaylanmamasını, kadının sınıfsal konumunun belirlediğini söylemektedir.

Yukarıda sözünü ettiğimiz kız ve erkek çocuklar, Çingenelere özgü gelenekleşmiş müzikal bir yaşantının sonucu olan farklı hazırbulunuşluk düzeyleri ve farklı bakış açılarıyla akademik anlamda bir müzik eğitime başlamaktadırlar. Bu noktada akademik bir eğitim olarak sınıfsal hareketliliğin sağlanacağı, çocuğun *kendisini kurtaracağı* veya Çingenelere müzik konusunda ulusal veya uluslararası bir zeminde söz söyleme hakkı tanınacağı gibi pek çok beklentinin olduğu söylenebilir. Ancak bu akademik müzik eğitime farklı bir perspektiften bakıldığında farklı çıkarımlar da yapılabilir. Bunu bir örnekle açıklamak yerinde olacaktır. Alüminyum ile bakırı belirli bir oranda karıştırdığımızda, karışımın sonucunda elde ettiğimiz metal alaşım, başlangıçtaki iki metalden de farklıdır. Yani ilişkinin tarafları olan nesneler, ilişki sonunda ilişkiye geçmeden önceki *hallerinden* farklı özelliklere sahip olacaklardır. Yukarıda sözü edilen ve Çingenelerin sahip olduğu müzikal kültürden gelen kız (ve erkek) çocukları *akademik müzik eğitimi* ile girdikleri ilişki sonucunda, müzikal ve kültürel anlamda başlangıçta sahip olduklarından *farklı* bir nitelik kazanacaklardır. Bu yeni nitelik, bir *gelişim* olarak ya da daha farklı bir biçimde açıklanabilir. Ancak, son tahlilde bu nitelik, Çingenelerin sahip olduğu müzikal kültürün/ geleneğin standardize edilmiş akademik bir müzik eğitimiyle vasıfsızlaşması anlamına gelebilir.

Bazı katılımcılar, kız çocuklarının müzikle olan ilişkisini hiçe sayan, tutucu ifadelerle açıklasalar da, bir katılımcının geçmişe dair söyledikleri oldukça ilginçtir. “Benim halam çalışıyordu klarnet. Çok küçüktüm ben belki de görmedim onu. Rahmetli anam söylerdi. Halam istedi daha çok öğrensin... Hoş bu sefer nenemler- dedemler ayıplamış. ‘Olur mu yahu’ falan filan” (G.U.2). İfadelerde de görüldüğü gibi kadın, geçmişte en azından çalmayı öğrenebilecek kadar çalgıyla ilişki kurabilmektedir. Bir başka katılımcının ifadeleri de bu önermeyi destekler. Katılımcı kız çocuklarının müzikle olan ilişkisini şu sözlerle anlatmıştır: “Yani şimdi evveldenmiş o. Yani şimdi herkes mana bulur. Yani topluma uymaz. Kız çocuğu... evet topluma uymaz hocam. Davulu alıp eline orada- burada kenar köşede çalışıyor şimdi. (beş yaşındaki kızı için) Küçük daha! Oynuyor işte” (G.U.13). Bu ifadesinde katılımcı, kadının müzikle olan pratik ilişkisini *topluma aykırı* olarak tanımlarken, bu ilişkinin günümüze nazaran geçmişte daha hoş karşılandığını belirtmektedir. Ayrıca konuya ilişkin tavrı net bir biçimde okunan katılımcının, kızına şimdilik *kenarda- köşede* davul çalması için

müsaade ettiği; gelecekte ise kızından, *kadınlık* rollerini kabullenmesi yönünde bir beklentisinin olacağı söylenebilir.

Yaşantımızda var olan ve yoğunluğunu gün geçtikçe artıran toplumsal baskı/şiddet, aslında sadece Çingene kadınlarının yaşadığı durum değildir. Görüşmeler sırasında bir katılımcının “Bu işi yapıyoruz. Mutluyum. Dünyaya bir daha gelsem yine müzisyen gelirim” sözlerinin ardından, katılımcıyı dinleyen bir başka kişinin sözlü müdahalesiyle başlayan tartışma, din üzerinden yapılan toplumsal baskının anlaşılması bakımından önemlidir.

Diyor ki gene çalgıcı olayım. Bu, dinimize karşı! Yani “dünyaya bir daha gelsem yine müzisyen gelirim” dersin Allah muhafaza dinden çıkarmışsın. “Anamdan doğarsam gene çalgıcı doğayım” dersin dinden çıkarsın. Dinimize göre... hocalarımız söylüyor. Ama dersin “başka bir mesleğimiz yok, ekmek parası kazanıyoruz” bunda bir şey yok. Duydum diye söylüyorum kusura bakmayın yani. “Anamdan doğarsam, gene çalgıcı doğmayı isterim” çok günahmış. Ben de bilmiyordum. Düne kadar bilmiyordum (G.U.2).

Tartışmadan yapılan alıntılar, Çingenelerdeki müzisyenlik geleneğinin, dinin istismar edilmesi sonucu oluşan toplumsal bir baskıya maruz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Çingene kimliğinin bir çeşit dışı vurumu olan müzisyenlik mesleğinin ekonomik, kültürel veya toplumsal nedenlerle yok olma riski taşıması, aslında Çingene kimliğinin karşı karşıya olduğu bir asimilasyon tehlikesi olarak görülebilir.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlara ve bunlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuç**

Araştırmanın bulguları ışığında varılan sonuçlar, **Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin öğelerine ilişkin sonuçlar; Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreçleri ve bu süreçlere etki eden faktörlere ilişkin sonuçlar; Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin çalgı seçim süreçlerinde belirleyici olan etkenlere ilişkin sonuçlar ve Trakya’da yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin cinsiyetle olan bağlantısına ilişkin sonuçlar** başlıkları altında sunulmuştur.

##### **5.1.1. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Öğelerine İlişkin Sonuçlar**

Trakya’daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmeye ilişkin olarak öncelikle dört ana öge öne çıkmaktadır. Bu öğeler, aynı zamanda Trakya’daki Çingenelerin yaşantısında gerçekleşen müzikal öğrenmenin başlıca tipik özelliklerini oluştururlar. Bu öğeler kamusal alan, bir zanaat olarak müzisyenlik, ustalık- çıraklık ilişkisi ve iş içinde öğrenme şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Mahalle ve sokaklar, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında müzikal öğrenmenin gerçekleştiği en etkin alanlardır. Bireylerin toplumsallaşmasıyla gelişen ve bu gelişimle toplumu ve kendisini dönüştüren bu kamusal alanlar, müzikal anlamdaki dönüşüm ve gelişimin de merkezinde yer almaktadır. Toplumsal bir gelişim olan müzikal gelişim bireylerin toplumsallaşması, toplumsal olarak üretmeleri, buradaki dayanışma ve etkileşimler sonucunda gerçekleşmektedir.

Görüşmeler sırasında Çingene müzisyenlerin yaptıkları zanaat ve zanaatçılık vurgusu, müzisyenliği bir meslek kolu olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu bakımdan zanaat pratik, iş ve üretimi öne çıkarır. Sanat ve zanaat kavramları, Trakya'daki Çingene müzisyenler için sınıfsal birer anlama sahiptir. Müziği sadece bir geçim aracı olarak gören Trakya'daki Çingene müzisyenler, sanatçı olmayı popüler olmak veya okumuş olmakla ilişkilendirmişler; bir “unvan” olarak sanatçı kavramını, kendilerinden daha üstte konumlandırmışlardır. Bu noktada Trakya'daki Çingene müzisyenler için sanatçı olmak, sınıfsal anlamda yukarıya doğru hareketi sağlaması bakımından bir “hedef”tir.

İş ve sınıfa vurgu yapan usta-çırak ilişkisi, yine pratiğe ve sınıfa dair anlamlar taşımaktadır. Görüşmelere katılan tüm katılımcılar, kendilerini usta ya da çırak olarak tanımlamışlar ve bu konumlandırmayı müzikal öğrenme süreçleri ile ilişkilendirmişlerdir. Ustalık ve çırak arasındaki ilişki, her ne kadar otoriter bir ilişki ve sömürüyü gündeme getirirse de bu ilişkideki gelişim, çift yönlüdür ve bu gelişim bir etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu ilişkide de bir “diyalog” söz konusudur. Katılımcılar tarafından dile getirilen ustalık ve çıraklık, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin sömürü, iş, üretim ve pratikle olan ilişkisini bir kez daha vurgulamaktadır.

İş içinde gerçekleşen öğrenme, Trakya'daki Çingenelerin yaşamındaki en etkin öğrenmelerden biridir. Öğrenmeyi bir zorunluluğa dönüştüren iş, pratik→ bilinç yönlü bir öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Çocuğun bir çırak olarak iş sürecine girmesiyle başlayan iş içinde öğrenme süreci, buradaki müzikal gelişimi bir zorunluluğa/ gereksinime dönüştürmektedir.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmeye ilişkin öne sürülen bu dört öge çerçevesinde genel- ortak bir sonuca varmak istersek, buradaki müzikal öğrenme:

- 1) Toplumsal bir etkileşim, dönüşüm ve gelişimin ürünüdür.
- 2) Müzikal yetenek bakımından gelişmiş bireylerin, bu anlamda gelişmiş bir çevrede/ toplumda yetişebileceklerini vurgulamaktadır.
- 3) Her ne kadar sanat ve sanatçıya sınıfsal anlamlar yüklese de, müziğe “seçkin” anlamlar yüklemek yerine, müziğin herkesçe yapılabilirliğinin altını çizmektedir.
- 4) Gerçek yaşamın gerçek pratikleri sonucunda gerçekleşen müzikal bir üretimdir.
- 5) Pratik→ bilinç yönlü bir öğrenmedir.
- 6) Yaşantıdaki bir gereksinimdir.

### **5.1.2. Trakya'da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenme Süreci ve Bu Süreçteki Etkenlere İlişkin Sonuçlar**

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme sürecinde, birbiri içine geçmiş üç önemli alt süreç dikkat çekmektedir. Yönelim, birikim ve üretim şeklinde adlandırabileceğimiz bu süreçler, birbirinden kesin sınırlarla ayrılmayan süreçlerdir. Bu süreçlerin gerçekleşmesi uygun çevre, koşullar ve toplumsal etkileşimleri gerektirmektedir.

Yönelim süreci, yeteneklerine ilişkin olarak kimi zaman metafizik ve idealist anlamlar yüklediğimiz Çingene müzisyenlerin, niçin müziğe yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan, Trakya'daki Çingene müzisyenleri müziğe yönelten koşullarla ilişki kurulmaksızın müzikal yetenek ve gelişimi açıklamaya çalışmak anlamsızdır. Yönelim süreci, Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenlerin etkileşimleri kültürleri, toplumsal ilişkileri ve sınıfsal konumlarıyla sıkı bir ilişki içindedir. Bu



çerçevede yönelim süreci öykünme; kültürel ve geleneksel nedenler; toplumsal nedenler ve ekonomik nedenlerden oluşmaktadır.

Öykünme, Trakya'daki müzisyen Çingene ailelerin çocuklarının müziğe yönelmesinde büyük bir önem taşımakta ve Suzuki'nin yetenek eğitimi yaklaşımıyla da paralellik göstermektedir. Çocuk, –tıpkı Suzuki'nin yönteminde olduğu gibi- öncelikle evdeki/ çevredeki müzisyenlere öykünerek, çok küçük yaşta müziğe yönelmekte ve bu yönelimi, yaşantıdaki müzikal pratik ve gereksinimleri sonucunda meslekî bir bilince dönüşmektedir.

Trakya'daki Çingene müzisyenler için müzik ve müzisyenlik, Çingene kültürüyle de özdeşleşmiş geleneksel özellikler taşımaktadır. Burada öykünme, kültür ve geleneğin aktarımında önemli bir role sahiptir.

Trakya'daki Çingenelerin müzikal yaşantısı, bir öğretme- öğrenme süreci olarak gerçek yaşamın dışına çıktığında toplumsallığını kaybetmekte, *ölçülebilir* bir sürece dönüşerek ve *ders* adını alarak metalaşmaktadır.

Müzisyen ailelerde yetişmiş ve bugüne kadar müziği bir aile geleneği olarak sürdürmüş olan bazı Çingeneler, dini nedenleri gerekçe göstererek müzisyenliği bırakmaktadırlar. Son tahlilde bu durum, müzisyenlik geleneği üzerinden Çingene kimliğinin farklı bir zemine doğru evrilmesine yol açacaktır.

Trakya'daki Çingenelerde müzik ve müzisyenlik geleneği, çalış tekniği bakımından yöresel bazı farklılıklar göstermektedir.

Müzisyenlik, Çingenelerin toplumsal anlamda kabul görmelerini sağlayan bir meslek olması ve Çingene müzisyenlerin içinde bulundukları ekonomik koşulların müzisyenliği bir zorunluluğa dönüştürmesi, sınıfsal bir yeniden üretimi de sağlamaktadır.

Yaptıkları müzikle, toplumun eğlence ihtiyacını karşılayan ve genellikle içinde bulundukları toplumun kültür ve geleneklerini *muhafaza* eden Çingenelerin, toplumsal değerlerin korunması anlamında toplumla kurduğu bu ilişki, bir *arz- talep* ilişkisidir.

Trakya'daki müzisyen Çingene ailelerin çocukları, içinde bulundukları ekonomik koşullar nedeniyle erkenden işe yönelmektedirler. Bir başka deyişle müziğe

yönelim, temelde ekonomik nedenlere dayanmaktadır. Genel olarak yönelim süreci, müzikal öğrenme sürecinin bir parçası olmakla beraber, aynı zamanda sınıfsal bir yeniden üretim sürecinin de önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Müzikal bir öğrenme sürecinin iç içe geçmiş alt süreçlerinden bir diğeri olan birikim, üretim sürecindeki nitel değişimleri hazırlayan bir nicel değişiklik sürecidir ve bu süreç doğrudan üretimin niteliğini etkilemektedir. Bir başka deyişle birikim, üretimdeki niteliğin sürekli olarak evrilmesini sağlamaktadır. Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında kısmen edilgen bir süreç olan birikim sürecinde çocuk, tıpkı anadil öğrenmede olduğu gibi sessiz -gibi görünen- bir süreç içinde sıçramalar ve üretim yönlü küçük pratiklerle müzikal üretimini biçimlendirmektedir.

Trakya'da yaşayan müzisyen Çingene ailelerin çocuklarındaki müzikal birikim süreci -buradaki çevrenin koşulları göze alındığında- doğum öncesinde başlamaktadır. Bu süreçte çevresel koşullar ve çocuğun buradaki etkileşimleri sürecin yönünü belirlemektedir.

Trakya'daki müzisyen Çingene ailelerin çocuklarının yaşantısında oyun, birikim sürecinin üretime dönük pratiklerini/ çelişkilerini oluşturmaktadır. Bu anlamda oyun, birikim süreci içinde gerçekleşen minimal bir üretim sürecidir.

Birikim süreci, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin içinde bulundukları çevresel koşulların gereksinimlerini sıçramalarla üretime taşıyan bir süreçtir ve yine pratik→ bilinç yönlüdür.

Trakya'daki müzisyen Çingene ailelerin çocukları, tıpkı anadilde olduğu gibi müziği bir gereksinim sonucunda öğrenmektedirler. Bu anlamda çevresel koşullar, müzikal yetenekte belirleyici bir özellik taşımakta; Suzuki ve Vygotsky'nin görüşleri de bu önermeyi desteklemektedir. Müzik, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin toplumsallaşmasını sağlayan bir araç olduğundan müzikal öğrenme, toplumsal bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsal bir prestij sağlayan ve seçkin olmakla ilişkilendirilen yetenek, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında öğrenilebilir oluşuyla dikkat çekmektedir.

Çeşitli oyunlar ve küçük pratikler yoluyla müzikal üretimle tanışan Trakya'daki müzisyen Çingene ailelerin çocukları, 4- 13 yaş aralığında üretim eksenli bir öğrenme sürecine girmektedirler.

Üretim süreci, daha çok yeteneğin gelişimiyle ilgilidir. Bu bakımdan üretim süreci aslında bir adaptasyon sürecidir.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreci içinde yer alan üretim süreci, çocuğun anadilini konuşma süreciyle benzeşmektedir. Bu anlamda üretim süreci bir sonuç değil, daha karmaşık üretim süreçlerinin bir hazırlık aşamasıdır. Bir başka deyişle süreç, tek başına bir üretim süreci olduğu gibi aynı zamanda daha karmaşık bir öğrenme düzeyinin/ düzeylerinin yönelim ve(ya) birikim süreci olabilmektedir.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında müzik, günlük yaşamla bütünleşmiş bir olgu olarak toplumsal bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle öğrenme ortamı, özel/ toplumsal olmayan bir *mekan*la ve zamanla sınırlandırılmaz. Bu açıdan buradaki müzikal öğrenme, buradaki yaşantının her alanında ve toplumsal bir biçimde gerçekleşmektedir. Toplumsallaşma, diyalog ve etkileşim, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan toplumsal gelişim, bireysel gelişimin; bireysel gelişim de toplumsal gelişimin koşuludur. Toplumsallığa dayalı bu gelişim, Vygotsky ve Suzuki'nin yaklaşımlarıyla koşutluk göstermektedir. Bu bağlamda, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin her biri birer öğrenen olarak öğrenme sürecinin öznesidirler.

Trakya'daki Çingenelerin yaşantısındaki müzikal öğrenme taklit yoluyla, geleneksel yöntemler kullanılarak, üretim odaklı, yaşantının her anını ve alanını kapsayacak şekilde gerçekleşmektedir. Bu geleneksel yöntemler incelendiğinde, basitten karmaşığa doğru bir yol izlendiği görülmektedir.

Usta- çırak ilişkisi, sadece çalışma ortamına özgü değildir. Trakya'daki Çingenelerin yaşantısında önemli bir yer tutan bu ilişki, aile içinde de yer bulur. Yani çocuğun ilk ustaları evdeki müzisyen büyüklerdir.

İş içinde gerçekleşen pratik temelli öğrenme, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmede önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Müzik yazısı (nota), Trakya'da yaşayan Çingene müzisyenler için bir gereksinim olmadığından müzikal aktarım, sözel/ kulaktan ve taklit yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle müzik yazısı, Trakya'daki Çingenelerin yaşantısında yer almamaktadır.

Trakya'daki Çingene müzisyenler notayı, yaşantılarında sözel bir biçimde kullanılmaktadırlar. Notanın sözel bir biçimde kullanılması, ihtiyacı karşılayacak düzeyde müzik teorisi ve birlikte çalmanın bir gereksinimidir.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında nota okumak ve yazmak, topluluk içinde toplumsal bir prestij sağlamaktadır. Buradaki Çingene müzisyenler, nota okuyup yazmaya sınıfsal bir anlam yüklemektedirler. Topluluk içindeki bu prestijli konumun, onları topluluğun seçkinleri olarak sınıfsal anlamda yukarı çıkaracağını düşünmektedirler.

Katılımcılar, okulu *kendini kurtarmakla* ilişkilendirmiş ve diplomayı sınıfsal hareketliliğin bir koşulu olarak vurgulamışlardır. Bu nedenle çocuklarının *kendileri gibi* birer müzisyen olmasını istemeseler de formal müzik eğitimine sıcak bakılmaktadır. Trakya'daki Çingeneler için okul, aynı zamanda onların devlet güvencesi altında çalışmalarını sağlayacak bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme, özgünlüğünü buradaki yaşantıdan almaktadır. Bu anlamda örgün ve mesleki müzik eğitimi, aynı zamanda Trakya'daki Çingenelerin tipik müzikal özelliklerini yok edecek, bunları *sıradanlaştıracak* ve buradaki müzik ve müzisyenliğin kendine özgü olan dokusunu olumsuz yönde etkileyecek riskler de taşımaktadır.

### **5.1.3. Trakya’da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Çalgı Seçimi Süreçlerinde Belirleyici Olan Etkenlere İlişkin Sonuçlar**

Trakya’daki Çingene müzisyenlerin çalgı seçimini belirleyen etkenlerin başında toplumsal talep, ekonomik koşullar; teknolojik gelişmeler ve fiziksel özellikler gelmektedir.

Trakya’daki müzisyen Çingene ailelerdeki çocukların seçtikleri çalgılar, evde bulunan çalgılarla sınırlıdır. Buradaki müzikal öğrenme süreci içinde, belirli dönemlerde belirli çalgılar üzerinde yoğunlaşmak ya da çalgı çalmaya belirli bir çalgıyla başlamak gibi uygulamalar bulunmamaktadır. Ancak son yıllarda medyada öne çıkan Çingene müzisyenler, çocukların çalgı seçimlerinde etkili olmaktadır.

Trakya’daki Çingene müzisyenler ve toplum arasında bir arz- talep ilişkisi de bulunduğundan, buradaki çalgı seçimi de bu doğrultuda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda Trakya’daki yöresel farklılıklar evde bulunan çalgıları, evde bulunan çalgılar da bu evlerdeki çocukların çalgı seçimini etkilemektedir.

Çalgı fiyatlarının yüksek oluşu, Trakya’daki Çingene müzisyenlerin çalgı seçim sürecini etkileyen en önemli etkenlerin başında gelmektedir.

Trakya’daki Çingene müzisyenlerin aile içindeki çalgı seçimi, kazancın aile içinde kalmasını sağlamak amacıyla dengeli bir şekilde gerçekleştirilmekte ve çalgının ekonomik getirisi bu süreçte hesaba katılmaktadır.

Alım gücü ve çalgının ekonomik getirisi, çalgı seçimindeki en önemli belirleyicilerdendir. Bu anlamda çalgı seçiminde etkili olan toplumsal talep, teknoloji kullanımı, vb. etkenler, temelde ekonomik koşullara bağlı olarak şekillenmektedir.

Teknolojinin gelişmesi, çalgı seçimini de etkilemiş ve Trakya’daki pek çok Çingene müzisyen, bu çalgılara yönelmiştir. Çingeneler için geleneksel bir zanaat olan müzisyenlik bir değişim/ yozlaşma yaşamıştır. Elektronik çalgılar, Trakya Çingenelerinin müzik ve müzisyenlik geleneğini olumsuz etkilemiştir. Ancak katılımcıların bu yöndeki sorgulamaları yüzeysel bir nitelik taşımakta ve geleneği yozlaştıran asıl nedenler Trakya’daki Çingene müzisyenlerce kavranamamaktadır.

Katılımcılar, bu yozlaşmayı sadece elektronik çalgıların gelişmesiyle ilişkilendirmişler; kültürel ve müzikal anlamda pekiştirilen tüketimden söz etmemişlerdir.

Bazı katılımcılar, Çingene kültür ve kimliğine yönelik olarak artan bir talepten söz etmişlerdir. Son yıllarda medyanın bu yöndeki arzı artmışsa da bu durum özünde kültür, gelenek ve müzikleriyle Çingene kimliğinin metalaşmasıdır.

Elektronik çalgıların kullanımı iş gücüne olan gereksinimi azalttığından ve işi kolaylaştırdığından Trakya'daki pek çok Çingene müzisyen, mesleğini bırakmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle Trakya Çingenelerindeki müzisyenlik geleneği, yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır.

Trakya'daki Müzisyen Çingene ailelerdeki çocukların taşıdığı fiziksel özellikler, fizyolojik bir engel olmadığı sürece çalgı seçimine etki etmemektedir. Çalgı seçiminde çocuğun, o çalgıyı çalmaya duyduğu istek büyük bir önem taşımaktadır. Trakya'daki Çingene müzisyenlerin bu konuya olan yaklaşımları, Suzuki'nin yaklaşımıyla koşutluk göstermektedir.

#### **5.1.4. Trakya'da Yaşayan Çingene Müzisyenlerin Yaşantısındaki Müzikal Öğrenmenin Cinsiyetle Olan İlişkisine İlişkin Sonuçlar**

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşamında kadınına biçilen rol, işçi sınıfının genelindekinden farklı değildir. Bu bakımdan Trakya'daki Çingene kadınların müzikle olan ilişkisi, evdeki erkeklerin müzikle olan ilişkisiyle sınırlıdır. Bir başka deyişle kadınlar, müziğe erkekler üzerinden ulaşmaktadırlar. Kız çocukları ve kadınlar, enstrüman çalmaktan ve toplumsal bir müzikal üretimden uzaktırlar. Ne var ki kız çocukları ve kadınlar, başta birikim süreci olmak üzere diğer alt öğrenme süreçlerinde, - yaşantının içinde olmalarından dolayı- erkeklere oranla kısıtlı da olsa yer almaktadırlar.

Bazı katılımcılar, kız çocuklarının müzikle profesyonel bir ilişki kurmaları yönünde olumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir. Ancak bu katılımcılar, profesyonellik kavramı adeta yeniden tanımlamakta ve böylelikle kız çocuklarının müzikle kuracakları mesleki ilişkiyi sınırlamaktadırlar.

Bazı katılımcılar, kız çocuklarının müzikle ilgilenmemesinin nedenlerini yoksulluklarıyla ilişkilendirmiş; böyle bir yönelimin ancak *zengin* ailelerde olabileceğini belirtmişlerdir. Oysa Trakya'daki Çingene kadınlar, geçmişte müzikle aktif/ profesyonel olarak ilgilenebildikleri halde, günümüzde toplumsal baskı ve dini gerekçelerle müzikten uzaklaştırılmaktadırlar. Bu noktada, Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısında, geçmişe kıyasla kadına karşı artan bir baskı ve açıkça görülebilen bir muhafazakarlaşma söz konusudur.

## 5.2. Öneriler

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme sürecinin nitelikleri, buradaki koşullar gözardı edilerek açıklanamaz. Bu nedenle, müzikal öğrenme süreci üzerinden formal eğitime yönelik bir çıkarım ve önerilerde bulunmak hayalci bir yaklaşımdır. Bu anlamda bir diğer önemli farklılık, öğrenenin öğrenme sürecindeki konumuyla ilgilidir. Daha önce de söz ettiğimiz gibi günümüz formal eğitim sürecinde öğrenci, daha çok süreç içindeki bir nesne konumundadır. Oysa Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme sürecinin ilk bakışta öğrenen- öğreten/ usta- çırak ilişkisi temelinde gerçekleştiği sanılsa da bu süreç derinlemesine incelendiğinde, süreç içindeki herkesin etkileşim halindeki özneler/ öğrenenler oldukları görülmektedir. İşte Çingenelerin müzikal yetenek ve müzikteki üstünlüklerinin temelinde de bu yatar. Bu toplumsal etkileşim ise sokağın/ kamusal alanın etkin ve üretim yönlü olarak kullanımını gerektirmektedir. Bu anlamda kamusal alanlar, toplumsal yaşantının özneleri/ öğrenenleri tarafından yaşantıya dahil edilmeli; daha doğrusu oluşturulmalıdır.

Toplumsal ve sınıfsal koşullar, içinde bulunduğumuz çevre üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bilindiği gibi yetenek ve becerilerimizin nitelikleri, içinde yaşadığımız çevreye göre şekillenmektedir. O halde, öncelikle çevreyi belirleyen olumsuz sınıfsal ve toplumsal koşullar, yine sözünü ettiğimiz özneler tarafından ortadan kaldırılmalıdır.

Trakya'daki Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenmede sokak ve mahalle gibi kamusal alanlar önemli bir yer tutmaktadır. Sokak ve mahalleler, kentsel dönüşüm uygulamaları sonucunda *kamusal alan* olma özelliklerini kaybetmekte; müzik ve müzisyenlik geleneği ile birlikte buradaki kültür, toplumsallaşma, dayanışma, vb. tasfiyeye zorlanmaktadır. Böyle bir yaklaşımla gerçekleştirilen kentsel dönüşüm uygulamaları durdurulmalıdır.

Türkiye'deki diğer bölgelerde yaşayan Çingene müzisyenlerin yaşantısındaki müzikal öğrenme süreçleri ve bunlar arasındaki ilişkiler, Çingenelerin yaşantısında kadın ve müzik arasındaki ilişki, Çingene müzisyenlerdeki çalgı seçiminin ekonomik koşullarla olan ilişkisi, kamusal alan ve öğrenme, kamusal alan ve yetenek eğitimi gibi konular derinlemesine incelenmelidir.



## KAYNAKÇA

- Akgül, Ö. (2009). *Romanistanbul*. İstanbul: Punto Yayınları.
- Aksu, M. (2006). *Türkiye’de Çingene Olmak*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Aktay, Y. (2010). Pierre Bordieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul. *Ocak ve Zanaat*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aktürk, Ş. (2006). Etnik Kategori ve Milliyetçilik: Tek-Etnili, Çok-Etnili ve Gayri-Etnik Rejimler, *Doğu Batı Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 9(38), 23- 53.
- Alpman, N. (2004). *Trakya Çingeneleri*. İstanbul: Bileşim Yayınevi.
- Althusser, L. (2008). *Yeniden-Üretim Üzerine*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altınay, A. G., Arat, Y. (2007). *Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet*. İstanbul: Punto Baskı Çözümleri
- Altınöz, İ. (2007). XVI. Yüzyılda Osmanlı Devlet Yönetimi İçerisinde Çingeneler. *Yeryüzünün Yabancıları Çingeneler*. İstanbul: Simurg Kitapçılık, Yayıncılık ve Dağıtım Ltd. Şti.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arayıcı, A. (2008). *Avrupa’nın Vatansızları Çingeneler*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Asséo, H. (2004). *Çingeneler Bir Avrupa Yazgısı*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş.
- Aydın, S. (1998). *Kimlik Sorunu, Ulusallık ve “Türk Kimliği”*. Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı.
- Balcı A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.

- Bilgin, N. (1999). *Evrenselcilik- Farkçılık Geriliminde Kollektif Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cambridge University. (2010). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. (4th printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cemaloğlu, N. (2011). *Veri Toplama Teknikleri: Nicel- Nitel. Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri*. İstanbul: Bgşt Yayınları.
- Coşgel, M. M. (2004). *Efficiency and Continuity in Public Finance: the Ottoman System of Taxation. Department of Economics Working Paper Series*. University of Connecticut.
- Çakır, S. (2005), *Eşitsizliğin Parlamentodaki Tezahürü: Türkiye’de Parlamentoda Kadın. Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(10), 40- 49.
- Doğan, A. E. (2007). *Mekân Üretimi ve Gündelik Hayatın Birikim ve Emek Süreçleriyle İlişkisine Kayseri’den Bakmak. Praksis*, 16, 91-122.
- Draaisma, D. (2008). *Yaşlandıkça Hayat Neden Çabuk Geçer Belleğimiz Geçmişimizi Nasıl Şekillendirir*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Dregni, M. (2004). *Django: The Life and Music of a Gypsy Legend*. New York: Oxford University Press.
- Duygulu, M. (2006). *Türkiye’de Çingene Müziği*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Eagleton, T. (2005). *İdeoloji*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eagleton, T. (2010). *Kötülük Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eagleton, T. (2011a). *Kültür Yorumları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eagleton, T. (2011b). *Marx Neden Haklıydı*. İstanbul: Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti.
- Engels, F. (2010). *Ailenin Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*. Ankara: Sol Yayınları.

Ercan, F. (2006). Suskun Adamın Baladı: Latin Amerika Üzerinden Venezuela'ya Dair Düşünceler. *Praksis*, 14, 67-108.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış*, 7(1), 85- 103.

Fetherson, M. D. (2011). *Building Memory Structures to Foster Musicianship in the Cello Studio*, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Musicial Arts in Violoncello Performance and Pedagogy in The Graduate School of The Ohio State University, Ohio.

Finkelstein, S. (2009). *Caz-Bir Halkın Müziği*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı

Fonseca, I. (2002). *Beni Ayakta Gömün Çingeneler ve Yolculukları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Fraser, A. (2005). *Çingeneler*. İstanbul: Homer Kitabevi ve Yayıncılık Ltd. Şti.

Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Glaser, M., Grappelli, S. (1981). *Jazz Violin*. New York: Oak Publications.

Hancock, I. (2007). *We Are The Romani People*. Hatfield: University of Hertfodshire Press.

Hikmet, N. (1995). *Şiirler I*. İstanbul: Adam Yayınları.

Ho, P. S. K., and Chong, S. N. Y. (2010). The Talent Development of a Musically Gifted Adolescent in Singapore. *International Journal of Music Education*, 28(1), 47-60.

Hobsbawm, E., Ranger, T. (2005). *Geleneğin İcadı*. İstanbul: Agora Kitaplığı.

Holz, H. H. (2008). *Sosyalizmin Yenilgisi ve Geleceği*. İstanbul: Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti.

Hongur, G. (2007). *Preparing A Suzuki Violin Student For A Successful Bach Double Concerto*, A Thesis Presented for the Master of Music Degree The University of Memphis, Memphis.

Illich, I. (2006). Okulsuz Toplum. İstanbul: Oda Yayınları.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: ÜtopyaYayınevi.

Judge, J. (2009). Musical Talent: Born Music Genius?, American Music Teacher April/May.

Kenrick, D. (2006a). *Çingeneler Ganj’dan Thames’e*. İstanbul: Homer Kitabevi ve Yayıncılık Ltd. Şti.

Kenrick, D. (2006b). *The Gypsies During The Second World War Volume 3*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Kılıçbay, M. A. (2003). Kimlikler Okyanusu, *Doğu Batı Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 6(23), 161- 165.

Kim, H., Lee, M. H., Chang, H. K., Lee, T. H., Lee, H. H., Shin, M. C., Shin, M. S., Won, R., Shin, H. S., and Kim, C. J. (2006). Influence of Prenatal Noise and Music on the Spational Memory and Neurogenesis in Hippocampus of Developing Rats. *Brain& Devolopment*, 2(28), 109-114

Kolukırmık, S. (2009). Dünden Bugüne Çingeneler Kültür- Kimlik- Tarih- Dil. İstanbul: Ozan Yayıncılık.

Kurubaş, E. (2008). Etnik Sorunlar: Ulus-Devlet ve Etnik Gruplar Arasındaki Varoluşsal İlişki, *Doğu Batı Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 11(44), 11- 41.

Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kyuchukov, H. (2007). Bulgar ve Türk Müslüman Romanlar’ın Tarihi, Kültürü ve Dili. *Yeryüzünün Yabancıları Çingeneler*. İstanbul: Simurg Kitapçılık, Yayıncılık ve Dağıtım Ltd. Şti.

Liu, C. H. (2008). Learning Experiences of Gifted Young String Players in the Taiwan Milieu. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 245–274.

Marsh, A. (2008). Türkiye Çingenelerinin Tarihi Hakkında. *Biz Buradayız! Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Ugulamalar ve Hak Mücadelesi*. İstanbul: Mart Matbaacılık Sanatları Tic. Ve San. Ltd. Şti.

Marushiakova, E., Popov, V. (2006). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Çingeneler*. İstanbul: Homer Kitabevi ve Yayıncılık Ltd. Şti.

Marx, K. (2004). *Grundrisse. Felsefe Yazıları*. İstanbul: Hil Yayın.

Marx, K. (2010). *Yabancılaşma*. Ankara: Sol Yayınları.

Marx, K. (2011). *Kapital: Ekonomi Politiğin Eleştirisi*. İstanbul: Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti.

Marx, K., Engels, F. (2009). *Felsefe İncelemeleri*. İstanbul: Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti.

Marx, K., Engels, F. (2010a). *Komünist Manifesto*. İstanbul: Can Yayınları.

Marx, K., Engels, F. (2010b). *Alman İdeolojisi (Feuerbach)*. Ankara: Sol Yayınları.

Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi Dönüştürücü Eylem Fırsatları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

McKinnon, S. (2010). *Neo- Liberal Genetik: Evrim Psikolojisinin Mitleri ve Meselleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

McLarren, P. (2006). *Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Mergen, F. (2010). *İkidilli Bireylerin Anadilinde ve İkinci Dilde Dilbilgisel ve Anlambilimsel İşlemlerinin Nörobilimsel Açıdan İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Dilbilim Anabilim Dalı, İzmir

Mezarcioğlu, A. (2010). *Çingenelerin Kitabı*. İstanbul: Cinius Yayınları.

Mollaer, F. (2006). Görünmez Ötekiler Çingeneler Örneği ve Ötekiliğin Dayanılmaz Hali. *Doğu Batı Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 11(44), 251- 257.

- Neill, A. S. (1990). *Bir Eğitim Mucizesi 'Summerhill Okulu'*. İstanbul: Yaprak Yayınları.
- Nunes, T., Schliemann, A. D., and Carraher, D. W. (1993). *Street Mathematics And School Mathematics*. New York: Cambridge University Press.
- Ollman, B. (2008). *Diyalektik Soruşturmalar*. İstanbul: Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti.
- Öngen, T. (2008). *Bilim ve İktidar, Bilim İktidar ve Gerçeklik*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Özbudun, S. (2010). *Antropoloji Gözüyle: Sınıf, Kültür, Kimlik Yazıları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2008). “Meslek Lisesi Memleket Meselesi”mi? Mesleki Teknik Ortaöğretimi Toplumsal Güç İlişkileri Çerçevesinde Düşünmek. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 6(24), 62- 81.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(6), 58- 83.
- Polat, S. (2010). Bir Ayrış(tır)ma Mekanizması: Zeka Testleri. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 2(12).
- Politzer, G. (2010). *Felsefenin Temel İlkeleri*. Ankara: Sol Yayınları.
- Primos, K. (2002). *Musical Development and Learning*. London: Continuum International Publishing.
- Ridley, M. (2010). *Genom. Bir Türün Yirmi Üç Bölümlük Otobiyografisi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Rubiner, J. M. (1993). *Contemporary Musicians: Profiles Of The People In Music*. Detroit: Gale Research Inc.
- Sennett, R. (2009). *Zanaatkar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sennett, R. (2010). *Kamusal İnsanın Çöküşü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Sennett, R. (2011a). *Yeni Kapitalizmin Kültürü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sennett, R. (2011b). *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Shiner, L. (2010). *Sanatın İcadı Bir Kültür Tarihi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind (How Relationships and the Brain Interact to Shape Who we Are)*. New York: The Guilford Press.
- Silier, Y. (2010). *Özgürlük Yanılsaması Marx ve Rousseau*. İstanbul: Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti.
- Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stalin, J. (1978). *Anarşizm mi? Sosyalizm mi?*. Ankara: Sol Yayınları.
- Suzuki, S. (2010). *Sevgiyle Eğitmek*. İstanbul: Porte Müzik Eğitim Malzemeleri Pazarlama Limited Şirketi.
- Şenel, A. (2008). *Olimpiyatların Kara Tarihi Oyun İçinde Oyun*, Olimpiyatların Kara Tarihi Oyun İçinde Oyun. İstanbul: Maki Bas. Yay. Ltd. Şti.
- Şenel, A. (2009). *Kemirgenlerden Sömürgenlere İnsanlık Tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Tanilli, S. (2002). *Yaratıcı Aklın Sentezi Felsefeye Giriş*. İstanbul: Adam Yayınları.
- T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009). *Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet*. Ankara.
- Timur, T. (2010). *Osmanlı Toplumsal Düzeni*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Tozlu, N. (1993). İvan Illich’in Okulsuz Toplum’u Veya Liberal Eğitim Anlayışının Radikal Eleştirisi Üzerine. *Felsefe Dünyası*, 10.
- Wicke, P. (2006). *Mozart’tan Madonna’ya Popüler Müziğin Bir Kültür Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Williams, R. (2011). *Anahtar Sözcükler*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Willingham, D. T. (2011). *Çocuklar Okulu Neden Sevmeyiz*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Winston, R. (2010). *İnsan İçgüdüleri*. İstanbul: Say Yayınları.
- Yağlıdere, A. (2011). *İzmir Romanları*. İstanbul: Ozan Yayıncılık Ltd.
- Yayla, A. (2005). Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Yıldız, H. (2007). Türkçede Çingeneler İçin Kullanılan Kelimeler ve Bunların Etimolojileri. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 61- 82.
- Yükselsin, İ. Y. (2000). *Batı Türkiye Romanlarında Kültürel Kimlik, Profesyonel Müzisyenlik ve Müziksel Yaratıcılık*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

## **Gazete**

Hüküm, U. Roman Kamplarına Kilit, *Cumhuriyet Gazetesi*, 30. 07. 2010, s. 11

## **İnternet**

[www.marxists.org/archive/krupskaya/works/ethics.htm](http://www.marxists.org/archive/krupskaya/works/ethics.htm)

<http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/linc-davasi-iddianamesinde-bir-ilk-haberi-33736>

<http://arsiv.sol.org.tr/index.php?yazino=25983>

<http://tdkterim.gov.tr/bts>



## **EKLER**

1. Görüşme Formu
2. Görüşme Soruları (Aile)
3. Görüşme Soruları (Usta)
4. Görüşme Soruları (Çırak)

**Ek-1.**

**“Trakya Çingenelerinin Yaşamında Usta Çırak İlişkisi Temeline  
Dayanan Müzik Eğitimi” Başlıklı Doktora Tezi Görüşme Formu**

**Görüşme Numarası :**

**Görüşme Tarihi :**

**Görüşme Yeri :**

**Başlangıç Saati :**

**Bitiş Saati :**

**Kaset Numarası :**

**Giriş**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı’nda doktora öğrencisiyim. “Trakya Çingenelerinin Yaşamında Usta Çırak İlişkisi Temeline Dayanan Müzik Eğitimi” başlıklı bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmada, Çingenelerin günümüze kadar uyguladıkları müzik eğitimini nasıl gerçekleştirdiklerini ortaya kaymayı amaçladım. Bu nedenle sizin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

Görüşmede verdiğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacak. Herhangi bir kişiyle paylaşılmayacak ya da herhangi bir kuruma verilmeyecektir. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgileriniz raporda kesinlikle yer almayacaktır.

Yapacağımız görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Böyle bir yöntem izlemekteki amacım, hem zamanı iyi kullanabilmek, hem de verecek olduğunuz yanıtların kaydını ayrıntılı tutabilmektir.

Başlamadan önce söylemek ya da sormak istediğiniz herhangi bir düşünce veya soru varsa lütfen belirtiniz.

Zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Ek-2.**

## **GÖRÜŞME FORMU**

### **(AİLE)**

1. Ailenizde çalgı çalan ya da müzikle uğraşan kimler var ve bunlar hangi çalgıları çalıyorlar?
2. Kaç tane çocuğunuz var? Çocuklarınızın kaç tane çalgı çalıyor? Bu çalgılar neler?
3. Çocuklarınızın çaldığı enstrümanları çalmalarını siz de istediniz mi ? Neden? Çocuklarınızın bu çalgıları çalmasını istemiyorsanız çocuklarınızın ileride hangi çalgıları çalmasını istersiniz? Neden
4. Ailedeki kadınların müzikle ilgisi var mı? Varsa onların müzikle olan ilişkisi nedir?
5. Kızınız varsa onun ileride müzisyen olmasını ister misiniz? Neden?
6. Ailedeki müzisyenler bir araya gelip çalgı çalıyorlar mı? Birlikte müzik yaparak para kazanıyorlar mı?
7. Ailedeki çocuklara çalgı çalmayı kim öğretiyor? Neden?
8. Çocuklarınızın çalgılarını günde kaç saat çalar ve nasıl çalışırlar?
9. Çocuklarınızın çalgılarıyla para kazanıyor mu? Peki çocuklarınızın müzikten para kazanması sizin için önemli mi? Neden?
10. Çocuklarınızın çalmak istediği (ya da sizin çalmasını istediğiniz) çalgıların maliyeti sizin için önemli mi?
11. Çocuklarınız kaç yaşından beri müziğin içinde ve bir çalgı çalmayı kaç yaşlarında başladılar?
12. Büyüdüğünde çocuğunuzun ya da çocuklarınızın hangi işi yapmasını istiyorsunuz? Neden?
13. Neden çocuklarınızın çalgı çalıyor?

14. Çalgı çalmayı çocuklarınız mı istedi yoksa onları siz mi yönlendirdiniz? Neden?
15. ocuklarınızın bir müzik okuluna gitmesini ister misiniz? Neden?

**Ek-3.**

## **GÖRÜŞME FORMU**

**(USTA)**

1. Çaldığınız ve dersini verdiğiniz kaç çalgı var? Bunlar neler?
2. Gün içinde müzikle geçen zamanınızı bize anlatır mısınız?
3. Müziğe kaç yaşında, kiminle ve hangi çalgıyla başladınız?
4. Nota bilir misiniz ve çalarken ya da öğretirken kullanır mısınız?
5. Çalgı öğrettiğiniz çocuklarla haftanın hangi zamanları ve nerede görüşüyorsunuz?
6. Örneğin çalgı çalmak isteyen bir çocuk size getirildiğinde ona ilk önce neleri; nasıl öğretiyorsunuz?
7. Makamları dizileri ve parçaları öğretirken, çalıştırdığınız çocukları notayla mı yoksa kulaktan mı (taklit ederek) çalıştırırsınız?
8. Çalgı çalmayı öğretme sürecinizi bize anlatır mısınız? Nasıl öğretirsiniz?
9. Bulunduğunuz çevrede en çok hangi çalgılar çalınıyor? Bu çalgıların hangileri müziğe yeni başlayan bir çocuğa uygun?
10. Çalgı öğrettiğiniz çocuklara çalgı seçim sürecinizi bize anlatır mısınız? Örneğin çalgıya başlayan bir çocuk genellikle hangi çalgılarla müziğe başlıyor ve daha sonra bu çalgıyı değiştiriyor mu?
11. Yaşadığınız çevrede çocuklar en çok hangi çalgıları çalmak istiyor? Neden?
12. Kız çocuklarının müzikle ve çalgıyla olan ilişkisi nasıl?
13. Çalgı çalmayı öğrettiğiniz bir çocuğa çalgı seçerken nelere dikkat ediyorsunuz? Onun ne çalmak istediği sizin için önemli mi? Bu onun başarısını etkiliyor mu?

14. Çocuğa çalgı seçerken çocuğun fiziksel yapısı (dudak, el, parmak, vb..) ve çalgının maliyeti ve ailenin istekleri etkili oluyor mu?
15. Çalgı çalmayı genellikle kimlere öğretiyorsunuz ve bu kişiler kaç yaşlarında?
16. Çalgı çalmayı öğrettiğiniz çocuğun yaşı öğretme şeklinizi nasıl etkiliyor?
17. Çalgı öğrettiğiniz çocukların çalgısıyla gerçekleştirdiği profesyonelleşme (para kazanma anlamında) nasıl gerçekleşiyor? Örneğin sizinle çalışan bir çocuk kaç yıl sonra para kazanmaya başlıyor? Onları bir işe giderken yanınızda götürüyor musunuz?
18. Yaşadığınız çevredeki çocuklar genellikle kaç yaşında müzikle-çalgıyla tanışıyor? Sizce yaş çalgı çalmayı öğrenmede ne kadar önemli?
19. Çocuğun yaşı ve çaldığı çalgı arasında bir ilişki var mı? Örneğin bir çocuk müziğe belli bir çalgıyla mı başlar? İleride çalgısını neye göre değiştirir?
20. Mahalle dışından birine çalgı çalmayı öğretiyor musunuz? Öğretiyorsanız bize süreç hakkında bilgi verir misiniz?

**Ek-4.**

## **GÖRÜŞME FORMU**

**(ÇIRAK)**

1. Kaç yaşındasın?
2. Gün içinde çalgı çalmaya ne kadar zaman ayırırsın?
3. Müziğe nasıl, ne zaman, kiminle ve hangi çalgıyla başladın? Şu an yine aynı çalgıyı mı çalıyorsun?
4. Çalgı çalmayı sana kim öğretiyor?
5. Sana çalgı çalmayı öğreten kişiyle biraraya geldiğinizde neler yapıyorsunuz? Onunla ne sıklıkta görüşüyorsunuz?
6. Çalgına nasıl ve günde kaç saat çalışıyorsun?
7. Hangi makamları biliyorsun? Bunları nasıl öğrendin?
8. Ailende senin gibi çalgı çalan kimler var?
9. Neden çalgı çalıyorsun?
10. Arkadaşlarınla bir araya gelip beraberce çalgılarınızı çalıyor musunuz?
11. En çok hangi çalgıyı çalmak istiyorsun? Neden?
12. Şu an çaldığın çalgıyı neden seçtin? Bu çalgıyı çalmaktan mutlu musun?
13. Başka hangi çalgıları çalabiliyorsun?
14. Büyüdüğünde ne yapmak istersin? Neden?
15. Çalgını çalarak para kazanıyor musun? (Yanıt evet ise) Bu neden önemli?