

**T.C.
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİĞİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİNDE
METAFORUN KULLANIMI**

Olca TURHAN

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Özge Usta**

İzmir, 2015

**T.C.
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SANAT VE TASARIM ANASANAT DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİĞİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİNDE
METAFORUN KULLANIMI**

Olçay TURHAN

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Özge Usta**

İzmir, 2015



T.C.
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZLİ YÜKSEK LİSANS TEZ JÜRİ SINAV TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN	
Adı, Soyadı	: OLCAY TURHAN
Öğrenci No	: 123 00023025
Anabilim Dalı	: Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı
Programı	: Sanat Yüksek Lisans Programı
Tez Sınav Tarihi	: 22.06/2015. Sınav Saati : 16.00

Tezin Başlığı: Müziği Öğrenme ve Öğretme Sürelerinde
Metaforun Kullanımı

Adayın kişisel çalışmasına dayanan tezini dakikalık süre içinde savunmasından sonra jüri üyelerince gerek çalışma konusu gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna (S) OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.
 EKSİK sayılması gerektiğine (I) OY ÇOKLUĞU
 BAŞARISIZ sayılmasına (F)

Jüri toplanmadığı için sınav yapılamamıştır.
 Öğrenci sınava gelmemiştir.

<input checked="" type="checkbox"/> Başarılı (S) <input type="checkbox"/> Eksik (I) <input type="checkbox"/> Başarısız (F) Danışman Üye: Yrd. Doç. Dr. Özge USTA İmza:	<input checked="" type="checkbox"/> Başarılı (S) <input type="checkbox"/> Eksik (I) <input type="checkbox"/> Başarısız (F) Üye: Yrd. Doç. Dr. Siner Akkoluk İmza:	<input checked="" type="checkbox"/> Başarılı (S) <input type="checkbox"/> Eksik (I) <input type="checkbox"/> Başarısız (F) Üye: Doç. Dr. Mehmet Can ÖZ İmza:
---	---	--

- 1 Bu halde adaya 3 ay süre verilir.
- 2 Bu halde öğrencinin kaydı silinir.
- 3 Bu halde sınav için yeni bir tarih belirlenir.
- 4 Bu halde varsa öğrencinin mazeret belgesi Enstitü Yönetim Kurulunda görüşülür. Öğrencinin geçerli mazeretinin olmaması halinde Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla ilişkisi kesilir. Mazereti geçerli sayıldığında yeni bir sınav tarihi belirlenir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “MÜZİĞİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİNDE METAFORUN KULLANIMI” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02.10.2015

Olca TURHAN



ÖNSÖZ

Bu çalışma, nitelikle elde edilen bilginin, nicelikle elde edilen bilgiye nazaran günlük yaşantımıza yön veren düşünce, davranış ve tüketim alışkanlıklarımızı daha yapıcı bir forma kavuşturduğuna yönelik olan inancım ve tecrübelerimle vücut bulmuştur. Fikrimce, en temel sorun, bilgisizliğin veya vasıfsız bilginin kitlelerde yarattığı empati yoksunluğu, bencillik ve aç gözlülüğün bizi ortaklaşa düşünme ve hareket etme eğiliminden uzaklaştırmasıdır. Dileğim, bu çalışmayı okuyan her bireyin, var oluşun parçalarının birbiriyle iç içe olduğunu; böylelikle her şeyin bir başka şeyle anlama kavuşabileceğini kavraması ve kolektif bilincin paydasına benliğiyle katılmasıdır.

Manevi desteklerinden ötürü Payam & Paolo Susanni'ye, fikir danışmanım Emre Yıldız'a, koşulsuz yardımlarını esirgemeyen Yağmur Daysalı ve Elif Duygu'ya, hem öğretmenlerim hem öğrencilerim olan Efe Bezircilioğlu ve Ömer Koşar'a, anlayışlı yaklaşımlarından ötürü Özge Gülbey Usta'ya, kendini hayatları pahasına felsefeye ve bilime adanmış yüce insanlara, ve son olarak her zaman yanımda olan ve bana yaşam enerjisi sağlayan müziğe teşekkürü borç bilirim.

Olcay TURHAN

ÖZET

Yüksek Lisans

MÜZİĞİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİNDE

METAFORUN KULLANIMI

Olca TURHAN

Yaşar Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sanat ve Tasarım Yüksek Lisans Programı

Metafor, genel anlamıyla bir varlığın ya da kavramın başka bir varlık ya da kavram aracılığıyla anlaşılması, anlatılması durumudur. Dil, düşünce ve eylem çatısı altında metafor insana dair her alanda kullanımına yaygın olarak rastlanmakta; ancak buna rağmen birçok kişi ya da topluluklar tarafından bilinçsizce uygulanmakta veya işlevselliği tamamen göz ardı edilmektedir. Bu araştırma öncelikle hayatta var olan fakat doğrudan anlamlandırılmayan birçok şeyin metaforlar aracılığıyla nasıl somutlaştırıldığı hakkında ipuçları vermiştir. Sonrasında yaşamın önemli bir parçası olan müzik fenomeninin dil, düşünce ve eylem açısından anlaşılması karmaşık olan yönleri üzerinde metaforik örnekler vererek; müziği öğrenme ve öğretme sürecinde metaforların bir yöntem olarak ne kadar etkili olduğunun anlaşılması sağlanmıştır. Ayrıca modern eğitim sistemlerinin olumsuz bazı yönlerine genel olarak değinilmiş, bunların metaforlar aracılığıyla nasıl önlenebileceği hakkında çeşitli fikir ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metafor, dil, düşünce, müzik, eğitim.

ABSTRACT

Master Thesis

USE OF METAPHOR IN LEARNING AND TEACHING PROCESS OF MUSIC

Olcay TURHAN

Yaşar University

Institute of Social Sciences

MA Program in Art & Design

In general sense, metaphor is to understand or explain an entity or a concept, through another being or entity. The wise use of metaphor under the roof of language, thought and action in every field regarding to humanity can be observed frequently. Despite all that, by many individuals or communities it is either performed without awareness or the function of it is completely ignored. This research primarily focused on giving you clues about how metaphors embody many things that exists in life but can not be expressed directly. Following, some metaphorical usage on complex understanding of music phenomenon within the frame of language, thought and action is given to clarify the effectiveness of metaphors in teaching and learning music as a method. In addition, some negative aspects of modern education systems was generally noted and some ideas and suggestions were introduces about how these can be prevented by metaphors.

Keywords: Metaphor, language, thought, music, education

İÇİNDEKİLER
MÜZİĞİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNDE
METAFORUN KULLANIMI

TUTANAK	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ	xi
GİRİŞ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. METAFORUN GENEL TANIMI

1.1. Neden Metafor?	1
1.2. Ortak Kavramlar Çerçevesinde Metafor	3
1.3. Kavramsal Metafor	6
1.4. Yön/Yönelim Metaforları	11
1.5. Ontolojik Metaforlar	20
1.5.1. <i>Şey/Entite ve Töz Metaforları</i>	21
1.5.2. <i>Taşıyıcı Metaforlar</i>	25
1.5.3. <i>Kişileştirme</i>	27

İKİNCİ BÖLÜM

2. ÖĞRENME VE ÖĞRETME DİNAMİKLERİ İÇERİSİNDE METAFORUN DEĞERLENDİRİLMESİ

2.1. Temel İşlevler	30
2.2. Öğretim Alanında Metafor	32
2.3. Eğitim Metodolojisi ve Metafor	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. METAFOR VE MÜZİK

3.1. Metafor, Müzik ve İdeoloji	40
3.1.1. <i>Müzik, Yaşayan Bir Organizmadır</i>	41
3.1.2. <i>Hayat Müziktir</i>	45
3.2. Metafor ve Teori	60
3.3. Metafor ve Kompozisyon	66
3.4. Metafor ve Performans	76
3.5. Müzik ve Dil Metaforu	85
3.6. Metaforun Kapsamı	94

SONUÇ

98

KAYNAKÇA

105



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelgeler	Sayfa
1. Hayata Dair Alanlar & Müzikal Sesin Yaşam Süresi	48
2. Alternatif Sosyal Modelindeki Zihinsel Alanlar	59
3. Wilkie'nin 2010 yılında yapmış olduğu deney	71
4. Müziği öğrenme ve öğretmede metafor	95



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekiller	Sayfa
1. Haritalama Şeması	8
2. Saslaw'un İmaj Şemaları Örnekleri	12
3. Wilkie'nin modülasyon örneği	61
4. Miles Davis- <i>Four</i> kompozisyonu temasının vurgu olarak ilk dört ölçüsü	75
5. Woody deneyinde kullanılan melodiler	78



GİRİŞ

Soyut ve somut kavramlar üzerinden bilginin üretilmesi, anlaşılması ve nesilden nesile aktarılması insanoğlunun varlığını sürdürebilme serüveninde lokomotif görevi gören bir unsurdur. Peki birey ya da topluluklar günlük hayat tecrübelerinin dışında kalan konular/durumlar hakkında nasıl bilgi sahibi olabilmektedir? Kavramsal dünyamız bu noktada bilim dahil birçok alanda bizi sonuca götüren, gelişmemizi sağlayan ve “şey”lerin anlaşılmasına yardımcı olan bir fonksiyona sahiptir.

Özdemir Asaf'ın *“İnsan bir şeyi başka bir şeyle daha çok, daha iyi anlar.”* sözü bu bağlamda benim için bir dönüm noktası olmuştur. Metaforun temel prensibine işaret eden bu ifade, okuduktan sonraki bütün kavramsal dünya algımı değiştirmiş ve bahsi geçen başlığı yüksek lisans tezi çerçevesinde araştırmama öncü olmuştur.

Metafor, özü itibariyle bir şeyi başka bir şey ile anlama sanatıdır. Burada “şey” ifadesinin kullanılması ölçeğin tamamen fiziksel ve kavramsal dünya arasındaki hemen her durumu betimleyebilmesinden kaynaklanır. Sanatla özdeşleştirilmesi ise bünyesinde öznelliği ve yaratıcılığı barındırmasıyla ilişkilidir; ancak metafor, çoğu insan için poetik muhayyile ve retorik gösteriş hilesi; gündelik değil özel koşullarda kullanılan dille ilgili bir durum olarak görülür. Halbuki paragrafın başında yapılan tanımda metaforun sanata veya bilgi aktarımının lokomotife benzetilmesi bile metaforik anlatım bünyesinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla birçok kişinin bilgiyi anlama ve aktarmada metaforu ya hiç kullanmamakta ya da bilinçsizce/farkında olmadan kullanmakta olduğu iddia edilebilir.

Bu araştırma, müziği (ağırlıklı olarak Batı müziğinin) öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan metaforları incelemek, irdelemek ve önemini vurgulamak amacını taşır. Müzik, gerek olay ve olguların, gerekse kavramların anlaşılması bakımından metaforik anlatımın yoğun olarak kullanıldığı bir alandır. Aynı zamanda bir müzisyenden beklenen yaratıcılık ve iletişim becerilerini geliştirmede işlevseldir.

Araştırmada kullanılan kaynaklar çerçevesinde öncelikle metaforun genel tanımını ve müzik literatüründeki kullanımına yönelik olarak kavramsal, yönelim ve ontolojik metafor türlerinin tanımlarını içermektedir. Metafor, bu başlıkların dışında kalan farklı türler ve tanımlamalar da barındırır; fakat ana kaynaklardan elde edilen veriler, bütün metaforların kavramsal, yönelim ve ontolojik metaforların ışığında oluşturulduğu yönündedir.

Konunun devamında öğrenme ve öğretme süreçlerinin metaforla ilişkisinden genel olarak bahsedilerek bu bağlamda müzik alanında yer alan metaforlar çeşitli başlıklar altında irdelenmektedir. Metafor-müzik ilişkisini, araştırmanın yöntemine uygun hale getirmek amacıyla ideolojik, teorik, kompozisyon ve performans alanları altında incelenmek üzere uyarlamalar yapılmıştır. Bu bağıntıyı konu alan herhangi bir kaynaktan benzer şekilde gruplamalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bir başlık altında verilen örneklerin bir diğer alanı da kapsamı durumu olasıdır; ancak bu, metaforların çok yönlü olan doğasından kaynaklanmaktadır.

Örnekler, bilimsel veri teşkil etmesi açısından mümkün oldukça akademik alan üzerinde yapılmış bilimsel çalışmalar etrafında düzenlenmeye çalışılmıştır; ancak konu hakkında erişilebilir kaynakların sınırlılığından ötürü, akademik nitelik taşıyabilecek internet kaynaklı çeşitli konferans ve sempozyumların da belli bölümlerde desteğine başvurulmuştur. Ayrıca belirtmek gerekir ki bazı başlıklar altında verilen örneklerin daha kapsamlı ve detaylı açıklanabilmesi açısından kendi çalışma sahası olan caz ve vurmali çalgılar alanlarına özel olarak odaklanılmıştır.

Sonuç bölümünde konuyla bağlantılı olarak metafor ve müzik ilişkisi kapsamında ideal bir öğrenme ve öğretme ortamının nasıl oluşturulabileceği üzerine bazı tespitler ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma, kavramın daha net ve işlevsel olması adına ağırlıklı olarak tündengelimci bir yaklaşım uygulamaktadır. Burada amaç alt kategoriler üretmek her bir unsuru teker teker işlemek yerine önce kavramın bütünü görmek ve özümsemektir. Örneğin “Stokastik Müzikte Metonimi'nin Kullanımı” şeklinde bir başlık seçilerek araştırma daha odaklı ve sınırları belli hale getirilebilir; fakat metaforun müziğin bütününde tam olarak nasıl bir işleve sahip olduğunu anlamayan bir kişi için bu başlık yalnızca entelektüel bir tartışma konusu olarak değerlendirilecektir. Buna rağmen araştırma, dilbilim, kavramsal bilim, sosyoloji, müzikoloji ve benzeri disiplinlerden de kaçınılmaz olarak beslenmektedir. Önceden

de belirtildiği gibi amaç, kavramın bütününe hizmet etmek ve fonksiyonelliğinin anlaşılmasını sağlamaktır.

Son olarak eklemek gerekir ki; bu çalışma başlığı gereği akademik eğitimin içeriği ve yöntemlerinden örnekler barındırabilir; ancak konu, salt olarak akademik eğitim kıstasları içinde değerlendirmek veya eleştiri yapmak amacı taşımamaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. METAFORUN GENEL TANIMI

1.1. Neden Metafor?

Metaforun tanımlanması ve müzikle olan ilişkisini kurmadan önce Türkçe içerikli bir çalışmada neden yabancı kökenli bir kelime kullanılmakta olduğu konusuna netlik kazandırmak sağlıklı bir başlangıç olacaktır.

Demir, Lakoff ve Johnson'ın (1980, 2003) çağdaş metafor hakkında yazdıkları *Metaphors We Live By* adlı kitabın tercümesi ile ilgili bölümünde anlaşılabilir bir Türkçe'nin handikaplarına değinmektedir. Ona göre zaten yabancı olduğu bir dünyayı anlamak yeterince zorken bunun üstüne özensiz kullanılmış bir dil ve üslup, durumu daha da karmaşıklaştırmaktadır. Dolayısıyla anlatımda Türkçe'nin yapısına ve anlam bütünlüğüne mümkün oldukça özen gösterilmeli ve okuyucunun düşünce dünyasında konforlu olması sağlanmalıdır; ancak Demir, konunun devamında metaforun kullanımına yönelik bakış açısını şu şekilde belirtir:

Yabancı kelimelere mutlaka Türkçe bir karşılık bulunması gerektiği inancı, yanlışların yanlışlığıdır. Bu karşılık arayışının çoğu yetersiz ve yetersiz olduğu kadar da özensizdir. Özensizdir, çünkü bir kelimeye karşılık bulunmuş olmalıdır. Sözü gelişi, "metafor"u "eğretileme" diye karşılayanlar, kelimenin İngilizcedeki "metaphorical", "metaphorically" gibi şekilleri için acaba ne önerecekler? Batı dillerinin edebi, hitap ve kelime haznesine dayalı birçok kavramı günümüz Türkçesi'nde karşılık bulmamaktadır. Bu bağlamda Türkçe'de var olan söz sanatları ya da mecaz sanatları (örneğin, teşbih, istiare, mecaz-ı mürsel, ta'riz, tezaat, istifham vb.) Batı dillerindeki kavramlarla yeterli düzeyde örtüşmezler ve Batı dillerindeki nüansları taşımazlar. Örneğin metonimi, sinekdöt gibi önemli kavramlar Türkçe'ye yalnızca "mecaz/ad değişimi" olarak yansıtılmıştır. Oysa ki "açık istiare", "kapalı istiare", ve "temsili istiare" olarak genel çerçevede kategorize ettiğimiz noktada Batı düşüncesi "ontolojik metafor", "yönelim metaforu", "konvansiyonel metafor", "poetik metafor", "kavram metaforu", "karma metafor" gibi çeşitlemelerle kavramlara zenginlik katmıştır (Lakoff & Johnson, 2010, s. 15-17).

Metaforun Türkçe’de istiare, eğretileme, mecaz gibi kelimelerle ifade edilmeye çalışılmasına yönelik bir eğilimden genel olarak söz edilebilir; lakin bu kelimeler metaforun tam anlamını karşılamamaktadır. İstiare, ödünce dayalı, kelimenin anlamını geçici olarak başka bir kelime için kullanma; sözün gerçek anlamını kaldırarak, benzeri başka bir anlamı niteleyici olarak verme durumudur (Lakoff & Johnson, 2010, Çevirenin Önsözü).

Eğretileme ise “istiare”nin kelime anlamının Türkçe’ye aktarılmış halidir. Belirli bir süre sonra kaldırılacak olan; iyi yerleşmemiş, yerini bulmamış, uyumsuz, yakışmamış, temelli olmayan bir kelimenin anlamını geçici olarak başka bir kelime için kullanma; bir şeyi anlatmak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti¹ olarak kullanmaktır.

Temel mantık mecaz ifadelerin vücut bulmaması, kavrama dönüşmemesidir. Zira “mecaz” Arapça’da “yeri tecavüz” anlamında kullanılan “caz” fiilinden türetilmiş mekân ismidir. Yani kelimenin gerçek anlamı tecavüze uğrayıp başka bir anlamda kullanılır. Mecaz ifade sadece cümlede/kullanımda ortaya çıktığı için, kelimenin gerçek/kavramsal anlam kazanmadığı düşünülür: Anlam ödünç alındığı, geçici olduğu için eğretileme ya da istiare dir (Lakoff & Johnson, 2010, s. 16). Dolayısıyla bu tip kullanımların metaforun özünü ıskaladığını söyleyebiliriz.

Grekçe “metaphora”dan gelen metafor kelimesi, meta: öte ve phrein: taşımak, yüklemek kelimelerinden türemiştir. “Bir yerden başka bir yere götürmek” anlamını taşır. Böylelikle anlamda gerçekleşen aktarma geçici olmaktan ziyade kalıcı, köklü ve yeni bir anlamdır. Metafor bir gerçeği dile getirmek amacıyla kullanılır ve birçok metaforik anlatım, dilde kalıcıdır (Lakoff & Johnson, 2010, Çevirenin Önsözü).

Metaforun tanımına dem vurmada n yapılmış olan ayırımla birlikte bu tez çalışmasında kavramın neden bu şekilde kullanılması gerektiğine açıklık getirilmiştir. Çalışmanın geri kalan kısmında da Türkçe’nin kullanımına yönelik bakış açısını aynı hassasiyetle sürdürmeye mümkün oldukça devam edilecektir.

¹ Belirli bir süre sonra kaldırılacak olan, geçici, muvakkat (www.tdk.gov.tr)

1.2. Ortak Kavramlar Çerçevesinde Metaforun Genel Tanımı

Metaforun subjektif ve yaratıcılığa dair olan yanını müzikle bağdaştırmadan önce metaforun toplumsal alanda gerek dil gerek düşünce ve eylemdeki ortak yansımalarından bahsetmek gerekmektedir.

Metaforun yalnızca dille alakalı olduğu, entelektüel konu ve mecralardan başka kullanım alanı olmadığına yönelik yaygın bir görüş bulunmaktadır. Öyle ki çoğu insan hatta akademisyen toplulukları dâhil metaforun sadece edebiyat ve sanatta kullanılan bir süs olduğunu düşünmüş ve gündelik konuşma dili, bilim ve felsefe gibi hayatımızı derinden etkileyen birçok olgunun önemli bir parçası olduğunu göz ardı etmiştir (Carvalho, 2012). Susan Sontag, bu anlayışa karşılık olarak “Metaforsuz düşünce olmaz.” sözüyle yeni bir söylemi, yeni bir bakış açısını, bizi yeni diyarlara götüreceği her yeni anlamın kaçınılmaz olarak metaforik olduğunu vurgular (Lakoff & Johnson, 2010).

Metafor, yapısı gereği kökeninde dilin önemli yere sahip olduğu bir kavramdır. Bununla birlikte bu araştırmada metaforun tanımlanması, kategorize edilmesi ve yöntemleri arasında dilin varlığından sık sık bahsedilecektir; ancak epistemolojisi dile dayalı olsa da metafor sadece dilden ibaret değildir. Düşünce, neredeyse tamamı dil vasıtasıyla gerçekleştirilen bir faaliyettir. Herhangi bir konu hakkında düşünmeniz istenilirse, bunu ancak dilin size sunduğu imkânlar çerçevesinde yapabilirsiniz. Hangi dilde düşünmek istediğiniz, yaşadığınız çevresel, kültürel vb. koşullara ya da kişisel tercihlere göre değişkenlik gösterebilir; fakat siz düşünürken dil hep oradadır ve düşüncelerinizi sesli ifade etmiyor olsanız dahi zihniniz fikirlerinizi organize ederken daima dili ve dilin yapısını kullanmaktadır (Lakoff, 1993, Chomsky, 2001, Yağız & Yiğiter, 2007).

Nitekim biliş düzeyinde harekete geçirilmiş her eylemin temelinde düşüncenin yattığı gerçeği yadsınamaz. Düşünce en sıradan detaylara kadar bizim gündelik eylemlerimize yön verir (Arslan, Bayrakçı, 2006, s. 101). Algıladığımız şeyi, hayatımıza yön verme tarzımızı ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizi yapıya kavuşturur. Bu yüzden düşünce sistemimiz, gündelik gerçekliklerimizi anlamlandırmakta ve eyleme dönüştürmekte merkezi bir rol üstlenmektedir (Lakoff & Johnson, 2010, Morgan, 1997, s. 14).

Dolayısıyla dil, düşünce ve eylem birbirleriyle girişik bir ilişki içerisinde. Her biri ayrı olgular olarak değerlendirilebilse de, aralarında sürekli etkileşim mevcuttur ve bu etkileşim tek yönlü değil çok yönlü bir forma sahiptir. Bahsi geçen etkileşim araştırmanın ilerleyen bölümlerinde daha yakından irdelenecektir.

Metaforun tanımına bütünlük kazandıracak en önemli olgulardan bir diğeri ise kavramlar sistemimizdir. Kavramlar sistemimiz çoğu zaman biz farkında olmadan düşünce yapımızı şekillendirir ve yalnızca zihne mahsus bir durum değildir. Düşünce sistemimiz eylemlerimize nasıl etki ediyorsa, kavramlar sistemimiz de düşünce sistemimizi inşa eder ve çoğu zaman zihnimiz gündelik hayatta bu işlemi otomatik olarak yapar (Lakoff, 1993, Ayık, 2009, s. 55-73). Böylelikle düşüncelerimiz ve eylemlerimiz üstü kapalı biçimde kavramlar sistemimiz öncülüğünde şekillenir.

Kavramlar sistemimiz büyük ölçüde metaforik zemine sahiptir. Düşünce tarzımız, tecrübelerimiz ve eylemlerimiz çoğunlukla metaforik bir algının sonucudur ve bu algıyı keşfetmenin yegane yolu olarak dil ön plana çıkmaktadır. İletişim, düşünür ve eylemde bulunurken kullandığımız kavram sistemiyle aynı temellere dayandığından ötürü dil, bu sistemin nasıl işlediğine dair bize önemli ipuçları verir.

Kavramların metaforik olması ve bu tür kavramların gündelik düşünce ve eylem yapısını nasıl belirlediğine dair fikir oluşturmak adına “tartışma” kavramı ve “Tartışma savaştır” metaforundan örnek gösterebiliriz.

TARTIŞMA SAVAŞTIR.

İddialarımız *savunulamaz*.

Argümanımdaki her *zayıf fikre saldırdı*.

Eleştirileri *doğrudan hedefi buldu*.

İddialarını *yerle bir ettim*.

Onunla yaptığım hiçbir tartışmada *galip* gelemedim.

Bu *stratejiyi* kullanırsan, seni bitirecek.

Argümanlarımın hepsini *tahrip etti*.

Elbette yalnızca savaş terimleriyle betimlenebilecek bir tartışma kavramından söz edemeyiz; ancak yukarıdaki örneklerde belirtildiği gibi tartışmaları kazanabilir ya da kaybedebiliriz. Karşı tarafın fikirlerine tıpkı savaşta olduğu gibi saldırır ve kendi fikirlerimizi savunuruz. Savunamayacağımız fikirleri bir mevzi gibi terk eder, yeni strateji ve planlarla tekrar hücum hattı oluştururuz. Kısacası tartışma kavramını savaş kavramının silüetinde yapılandırır ve hiçbir fiziksel çatışmanın olmadığı koşullarda bile savaştan yenilgiyle ya da galibiyetle ayrılan bireyler gibi düşünerek hislerimizi belirler, buna göre eylem/tepki türleri seçeriz. “Tartışma Savaştır” metaforu bu bağlamda içinde bulunduğumuz kültürde ortak kavramlar çerçevesinde değerlendirdiğimiz metaforik bir yapı oluşturur.

Lakoff ve Johnson, bu noktada tartışmayı savaş terminolojisiyle algılamadığımız bir kültürü düşünmeye sevk etmektedir. Böylelikle kimsenin kazanma ya da kaybetme çabasına girmeyeceği, saldırmak ya da savunmak gibi agresif yaklaşımların anlam teşkil etmediği bir algılama biçimi doğacaktır. Zira onlara göre tartışmanın dans olarak görüldüğü bir kültür hayal edildiğinde bütün yapı değişime uğrayacaktır. Tartışmacılar icracılar olarak görülecek ve ortak amaç, dengeli ve estetik anlayışa hitap eden bir sonuç elde etmek olacaktır. Böyle bir kültürde argümanlar farklı şekillerde algılanır, tecrübe edilir ve iletişim çok farklı bir şekilde gerçekleşir. Savaşın yıkıcı etkisine nazaran dansın yapıcı formu belki de durumun bir tartışma olarak bile görülmesini ortadan kaldıracak hatta kullanılan dilde savaş yerine dans terimlerinin dili kavramsallaştırmasına olanak sağlayacaktır. Uzaktan bakıldığında oldukça ütöpik gibi görünen bu düşünce aslında “Tartışma Savaştır” metaforunun toplumda yer etmesi durumundan daha fazla ütöpik değildir; çünkü “Tartışma Danstır” algısını oluşturacak toplumsal koşullar yerine “Tartışma Savaştır” algısını oluşturacak toplumsal koşullar evrimleşmiş ve o kültürün içinde yerini almıştır.

Metafor, verilmiş olunan örnek doğrultusunda en temel biçimiyle “*Bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir.*” (Lakoff & Johnson, 2010) şeklinde ifade edilebilir. “Tartışma” ve “Savaş” birbiriyle özdeşleşmesi mümkün olmayan iki kavram olmakla birlikte “Tartışma” kısmen “Savaş”ın bazı nitelikleri içinde yapılaşır, anlaşılır, icra edilir ve dile getirilir. Bu inşa özü gereği metaforik olarak gerçekleşerek dili, düşünceyi ve eylemi şekillendirmektedir.

Metaforik anlatım, kelimelerin içerdiği imgelerle daha önce oluşmamış bir fikir ya da düşünce arasında bağlantı kurmaktadır. Daha önceden aşına olduğumuz bir fikri başka bir fikre aktarır. Onlar kompleks fikirlerin daha iyi anlaşılması için zihnimizde oluşturduğumuz haritalardır ve alıntı, eşleştirme ve kıyaslama yaparak birbirinden tamamen farklı olguları sentezlemektedir (Heidorn, 2011).

Gabiele Lusser Rico'ya göre metaforlar, anlamlandırma eylemine heyecan ve coşku katarak daha önce varlığından haberdar olunmayan dünyalar hakkındaki gerçekleri açığa çıkarma yolunda yeni bağlantılar kurmayı sağlar. Bir noktaya odaklamaktansa çeşitlendirmeye yarayan metafor, sadece tanıdık olanı bilinmeyenin içinde değil, bilinmeyi de tanıdık olanın içine yerleştirebilmektedir. Yani karmaşık olanı basitleştirebildiği gibi basit olanı da karmaşıklaştırabilen bir fonksiyona sahiptir (Heidron, 2011).

Çağdaş Metafor Teorisi, edebiyatla sınırlandırılmış hatta tipik olarak sadece dilin karakteristiği, düşüncelerin ve eylemlerin değil kelimelerin bir özelliği olarak görülen geleneksel metafor incelemelerine farklı bakış açıları kazandırmış bir çalışmadır (Akşehirli, 2005). Bu sürecin öncüleri olarak nitelendirilen Lakoff ve Johnson metafor kavramını disiplinler arası uygulamalarla biliş/zihin (cognition) ve bildirişim (communication) çalışmalarının merkezine taşımıştır. Yukarıda verilmiş olunan örnek ve tanım, metaforun sadece dil/kelime sorunu olmadığını gözler önüne sermektedir. Devamında ise *Çağdaş Metafor Teorisi*'nin sınıflandırdığı şekilde müziği öğrenme ve öğretme süreçlerinde de yaygın olarak kullanılan üç ana kategoriyi (Kavramsal, Yön, Ontolojik Metafor) tanımlayarak metaforun insanın düşünce sisteminin büyük ölçüde nasıl biçimlendirdiğinden; yani kavram sistemimizin metaforik olarak nasıl yapıya kavuştuğundan bahsedilecektir.

1.3. Kavramsal Metafor

Metaforun genel tanımıyla ilgili yukarıda yapılmış olan açıklamalar, dilsel metaforun yapısıyla birlikte kavramsal metafora giriş niteliği de taşımaktadır; çünkü metafor, ana hatlarıyla “Bir şeyi, başka bir şeyle anlamak.” şeklinde açıklanabilir olsa da bu tanımı örneklendirirken kaçınılmaz olarak belli kavramlar üzerinden yol alınması gerekmektedir. Dolayısıyla metaforlardan bahsederken doğal olarak kavram dünyasının tamamlayıcı işlevini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Lakoff ve Johnson kavramsal metafor (metaforik kavram, bilişsel metafor) ile dilsel metaforu (metaforik ifade) birbirinden ayırmıştır (Akşehirli, 2005); çünkü kavramsal metafor soyut olan “şey”ler üzerinedir. Olay ve olguları kavrama, anlamlandırma amacıyla ilişkilidir. Örneğin “Vakit nakittir.” kavramsal metaforu, insanların zaman kavramını paranın toplum içindeki işlevselliğiyle birlikte anlıyor/anlamlandırıyor olmalarından ortaya çıkmıştır. Dilsel metaforlar, bu ve benzeri soyut fikirlere dildeki ifadeler aracılığıyla vücut kazandırmaktadır. Mesela günlük hayatta sıklıkla kullandığımız “Vaktini iyi harcamalısın.” ifadesi “Vakit nakittir.” kavramsal metaforunun dile yansımış haline açık bir örnektir ve dilsel metafordur. Bir başka deyişle dildeki metaforik ifadeler, metaforik kavramların yüzeydeki bildirimleridir (Akşehirli, 2005).

Kavramsal metafor, iki kavram alanının birbiriyle ilişkilendirilmesinden ortaya çıkan metafor çeşididir (Yapısal metafor olarak da adlandırılır). Dilin soyut yapısıyla doğrudan bağlantılı olmakla birlikte aynı zamanda bu dil sistemini kullanan insanların hayatı algılayış biçimiyle de iç içedir. Bu bakış açısının özneliği ön plana çıkarttığı düşünülebilir ve nitekim bireyselliğin (subjektivite) bulunduğu metaforlar mevcuttur; fakat ortak kavramlar ve tecrübeler eşliğinde yapılaşmış söylemler, hayata dair çok geniş ve derin bir alanı içine almaktadır. Bahsedilen ortak kavramlara yönelik örneklere geçmeden önce daha doğru bir okuma yapabilmek adına kısaca kavramsal metaforda kullanılan “haritalama” yönteminden bahsetmek gerekmektedir.

Kavram metaforları insanların temel tecrübelerinin zihinde biçimlenmiş halidir (Akşehirli, 2005). Bu biçimlenme Lakoff’a göre gelişi güzel olmanın aksine oldukça sistematik ve çoğu zaman biliş dışında gerçekleşir (1993). Zihinde cereyan eden bu sistematik ilişki “haritalama” (mapping) olarak adlandırılmaktadır ve “eşleme/eşleştirme” anlamını taşır. Bazı Türkçe kaynaklarda “aktarım” olarak da kullanılır.

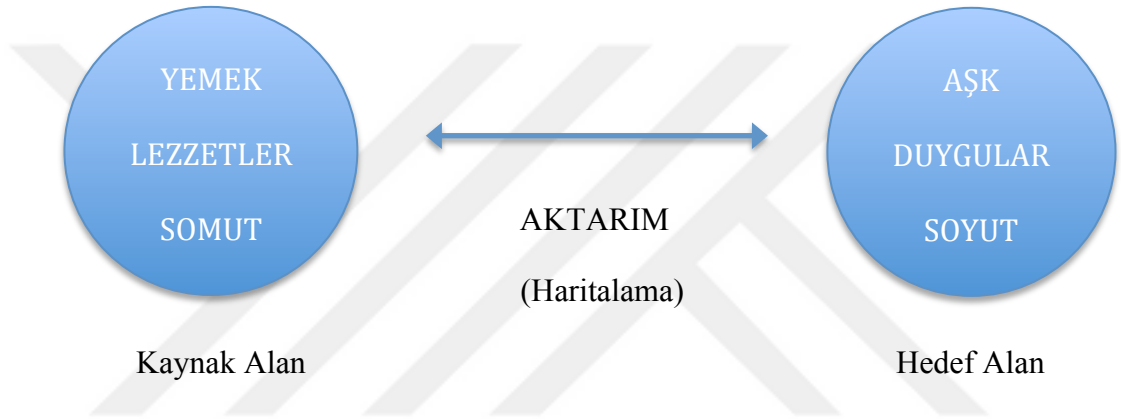
Haritalama, kavramsal metaforlarda birinin diğerine göre daha somut olduğu iki kavram arasındaki uyumu, benzerliği, ilişkiyi temsil eden bileşkedir (Kövecses 2010, s. 7). Yöntem, bu iki kavramı (Anlaşılabilirliği artırmak adına A ve B kavramları olarak adlandırılır.) “kaynak alan” (source domain-A) ve “hedef alan” (target domain-B) şeklinde ikiye ayırır ve kaynak kavram alanına ait bilgiler hedef kavram alanına aktarılarak metaforik anlamlandırma gerçekleşir. Lakoff bunu

Çince’de kullanılan ancak Türk kültüründe de yer etmiş “Aşk Yemektir” örneğiyle birlikte şemalaştırır.

Şekil 1. Haritalama Şeması (Akşehirli, 2005)

Kavramsal Metafor: Aşk, yemektir.

Dilsel Metafor: Bu aşkın tadı kalmadı.



Aşk kavramı, kaynak alan olarak nitelendirilen yemek kavramından önce böyle bir argümana sahip değildir. Yani aşk, yemek alanında bulunan içeriğin ona sağladığı iskelet sayesinde yapıya kavuşmuştur.

Öte yandan dikkat edilmesi gereken, hedef alan olarak gösterilen aşkın dildeki metaforik ifadelerden bağımsız düşünülmemeyeceğidir. Öyle ki bu tip kavramlarda kaynak alana başvurmadan yapısal bir söylem oluşturmak oldukça güçtür (Kövecses 2010, s. 9). Ortak kavramlar içerisinde aşk, birçoğumuz için zaman zaman yemek gibi tadı kaçan, sanat eseri gibi üzerinde emek harcanan ya da içinde çeşitli aşamalardan geçtiğimiz bir yolculuk gibi eşleştirmelerle anlam kazanmış bir kavramdır. Tekrar belirtmelidir ki hedef alana ait kavramlar, kaynak alan tarafından temellendirilmeden önce herhangi bir yapıya sahip değildir.

Bir önceki örneklemede bahsedilmiş olan “Tartışma Savaştır” metaforunda, çatışma olgusunun bir kısmının tartışma kavramını karakterize ettiğini ve dilin de benzer şekilde yapılaştığı vurgulanmıştır. Ortak tecrübeler içerisinde evrimleşmiş gündelik kavramların metaforik doğasını daha net bir şekilde anlamak; kavramsal metaforların gündelik hayatta düşünce ve eylemlerimizi nasıl yönlendirdiğini idrak etmek amacıyla “Zaman Paradır²” metaforik kavramını gözden geçirelim.

ZAMAN PARADIR

Zamanımı harcıyorsun.

Bana biraz zaman kazandır.

Patlak lastik tam bir saatime mâl oldu.

Zamanımın çoğunu ona harcadım.

Buna harcayacak kadar zamanım yok.

Zamanımı tüketiyorsun.

Zamanını planlaman gerekiyor.

Kızın için biraz zaman ayır.

Yeterli zamanın kaldı mı?

Fazladan yaşıyor.

Zamanını verimli kullanmıyorsun.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Endüstrileşmiş birçok toplumda zaman oldukça değerli bir kavram ve meta olarak değerlendirilir. Batı kültürleri, sistematikleştirdikleri üretim ve tüketim ilişkileri -kısacası ekonomik ilişkiler- içerisinde “sayılabilirlik” ilkesini “değer³” kavramının temelinde yerleştirmiştir (Ritzer, 1998, s. 100-125, Joseph, 2011). Yani değerler sistemi, *nitelikten ziyade niceliğe dayalı* kavram ve ifadelere göre şekillenmektedir. Örneğin küresel skalada bakıldığında ülkelerin refah düzeyleri o

² İngilizce’de sıklıkla kullanılan TIME IS MONEY metaforunun Türkçe’de VAKİT NAKİTTİR ile en doğru şekilde uyuşmasından ötürü bu örnek verilmiştir.

³ İngilizce’de iktisadi konularda da kullanılan “value” kelimesine karşılık olarak belirtilmiştir.

toplumun mutluluk, huzur, sağlık gibi ölçütlerine göre değil, milli hasılatlarına göre değerlendirilir. Amerika ve benzeri endüstriyelleşmiş toplumlarda sağlık sektörü, toplumun genel sağlık durumuna göre değeril, sektörün ekonomik olarak ne kadar büyüdüğü baz alınarak değerlendirilir. Dolayısıyla zaman, kültürel dinamikleri bu şekilde yapılaşmış toplumlarda niteliksel bir bakış açısı yerine niceliksel kavramlar üzerinden anlaşılmaktadır; ancak Demir'in de belirttiği gibi bu pratikler insan soyunun tarihine görece yenidir ve her kültürde yer etmemiştir. Konunun devamında Demir, Lakoff ve Johnson'ın görüşlerini şu şekilde aktarır:

Çalışma kavramı, çalışmanın tipik biçimde aldığı zamanla özdeşleştirildiği ve zamanın kesin sayılara döküldüğü modern Batı kültüründe geliştirildiği için insanlara saat başı, haftalık veyahut yıllık ücret ödemek geleneksel hale gelmiştir. Kültürümüzde birçok bakımdan “Zaman Paradır”: telefon mesaj birimleri, saat başı ücretleri, otel odası fiyatları, yıllık bütçeler, kredi faizleri ve topluma borcunuzu “hizmet zamanıyla” ödemeniz. Bu pratikler modern endüstrileşmiş toplumlarda doğmuştur ve gündelik temel faaliyetlerimizi esaslı biçimde yapıya kavuşturur. Zamanı bu tarzda anlamamız zaman değerli bir metaymış -para ile sınırlı bir kaynaktır- gibi edimde bulunduğumuz gerçeğine tekabül eder. Bu yüzden zamanı harçayabildiğimiz, çarçur edebildiğimiz, bütçeledebildiğimiz, akıllıca yahut aptalca yatırım yapabildiğimiz, tasarruf edebildiğimiz veyahut heba edebildiğimiz türde bir şey olarak anlar ve tecrübe ederiz (Lakoff & Johnson, 2010, s. 30-31).

Zamana atfettiğimiz bu tip söylemler ve ifadeler “Zaman Paradır”, “Zaman Sınırlı Bir Kaynaktır”, “Zaman Değerli Bir Metadır” kavramsal metaforlarıyla inşa edilmiştir ve yalnızca zaman hakkında kullanılan basit söylemler değeril; zamanı algılayış biçimiyle düşünce ve eylemlerimize yön veren ifadelerdir. Parayla ilgili edindiğimiz gündelik tecrübeler -onun sınırlı bir kaynak olması, kıymetli bir meta olarak değerlendirilmesi- zaman kavramına yansıyarak zamanı günlük hayatta benzer tecrübelerle algılamamıza neden olur.

1.4. Yön/Yönelim Metaforları

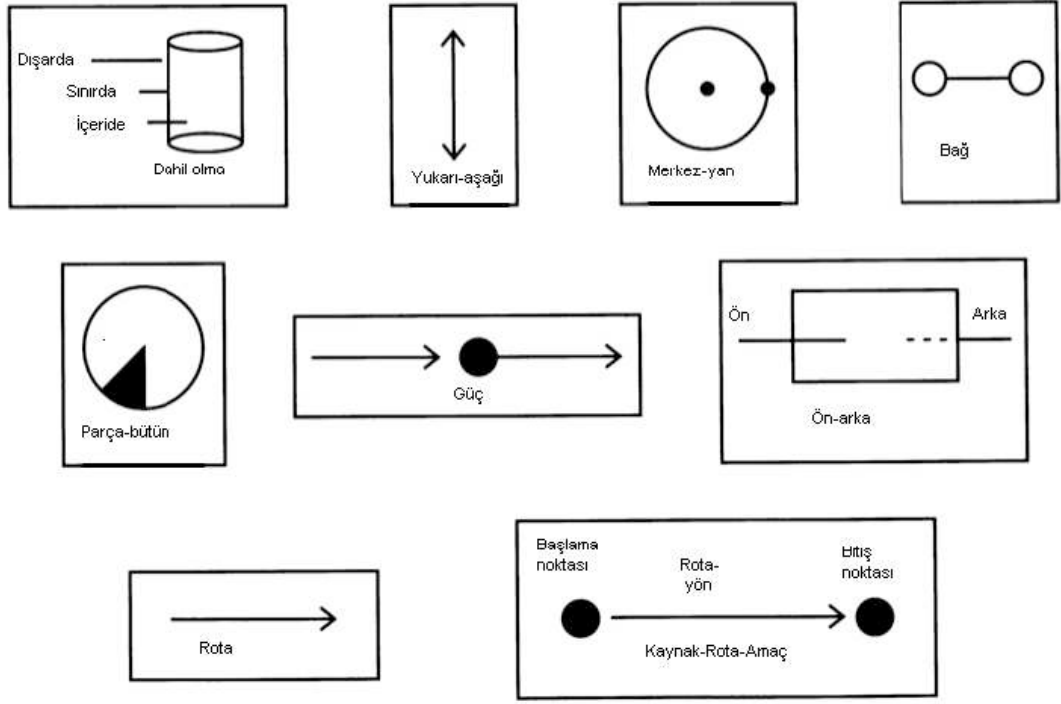
Kavramsal metafor türünün ana öğretisi, bir kavramın başka bir kavrama göre yapıya kavuşmasıyla ilişkilidir. Soyut kavramların somut deneyimler ve duygular aracılığıyla anlaşılmasını sağlar (Akşehirli, 2005). Yönelim Metaforları ise Kövecses'e göre bir kavramlar sistemini diğer bir kavramlar sistemine göre organize eden metafor çeşidi olarak değerlendirilir (2010). Bu durum uzay-mekân⁴ olarak adlandırılan, insanların fiziksel yaşamlarındaki deneyimlerinden ortaya çıkmaktadır.

Bir organizma olarak dış dünyayı gözlemlemek ve deneyimlemek hayatta kalmak için gerekli olan tecrübeyi edinme yolunda son derece büyük öneme sahiptir. İnsan, güdülerinin yardımı sayesinde, anne karnında embriyo olarak gelişmeye başladığı ilk andan itibaren dış dünyaya yönelik tecrübeler ve deneyimler biriktirmeye başlar (Joseph, 2011). Uzaklık-yakınlık, yükseklik, derinlik gibi algıları, yer çekimi ve benzer diğer kuvvetleri, dengeyi, simetriyi kısacası fiziksel yaşama dair bedeninin dışında kalan doğal koşulları öğrenerek içselleştirir. Bu sayede yukarı-aşağı, içeri-dışarı, ön-arka, öte-beri, sığ-derin, merkez-çevre, parça-bütün olguları uzay ve mekân istikameti ile ilişkilendirilir. Bütün bunlar Johnson'ın "imaj tasarımı" (image schema⁵) dediği şeyin oluşumunu sağlamaktadır (Akşehirli, 2005, Wilkie, 2014 s. 14-16). İmaj tasarımı fiziksel deneyimler aracılığıyla soyut kavramların anlaşılmasını sağlayan mekanizma olarak düşünülebilir.

⁴ İngilizce'deki "spatial" kelimesinin yerine kullanılmıştır. Bilimsel alanda uzaya ait olan, fiziksel gerçekliğin dahil olduğu evrensel kümeyi temsil etmektedir. (bkz. uzay-zaman)

⁵ İmaj Tasarımı: Mark Johnson tarafından The Body in the Mind kitabında tanımlanmıştır. Bilişsel sürecin yenilenerek yapılanmasıyla, şeyleri anlama ve muhakeme modellerinin kurulmasını sağlayan yöntemdir.

Şekil 2. Saslaw'un İmaj Şemaları Örnekleri (Özkul, 2012, s. 316)



Yönelim metaforları bir kavrama uzay ve mekân yönelimi verir; bu yönelimler sahip olduğumuz türde bedenlere sahip olmamızdan ve bedenlerimizin fiziksel çevrede fonksiyon icra ettiği gibi fonksiyon icra etmesinden doğar (Lakoff & Johnson, 2010 s. 36). Aslında yönelim metaforu örneklerinin çoğunluğu düşey düzlemde, fiziksel hayatımızda diğer nesnelere birlikte etkileşim halinde olduğumuz yer çekimi kuvvetinden ortaya çıkmaktadır (Akşehirli, 2005). Çünkü düşey algının zihnimizde oluşmasını sağlayan fiziksel koşulları yer çekimi sağlamaktadır. Örneğin aşağı-yukarı fiziksel koşullarının oluşması yerçekiminin bize tek bir noktadan kendine (kuvvetin kaynağına) doğru kuvvet uygulamasına bağlıdır. Aksi halde üzerine ayaklarımızı basabileceğimiz bir zemin olmayacaktır. Astronotların yer çekimsiz ortamda yön algılarını kaybetmelerinin sebebi de budur. Aynı durum denge olgusu için de geçerlidir.

“İyi Olan Yukarıdadır/Daha Fazla Olan Yukarıdır” metaforlarının doğrultusunda “Moralim yükseldi.” şeklinde düşey yönelimli ifadeler anlam kazanmaktadır. İyi olanın, mutluluk verenin yukarıya doğru olması tesadüf ya da

keyfi bir durum değildir. Ortak yaşanan tecrübeler içerisinde insan bu gibi durumlarda “Kendimi hafif hissediyorum.”, “Mutluluktan uçuyorum.” şeklinde yukarı yönelimli cümleler kullanarak duygularını belirtir. Bu aslında bedensel olarak da hissedilen bir durumun yansımasıdır. İnsanlar mutlu hissettiklerinde fiziksel olarak duruş ve hareketlerinde de daha dik, yukarı haldedirler. Mutluluğun belirtisi olarak değerlendirilen gülümseme eylemi dahi, özellikle ağız olmak üzere mimiklerin yukarı yönde şekil değiştirmesiyle ortaya çıkmaktadır. Tam tersi durumda, yani mutsuzluk durumunda ise gerek bedensel hal gerekse yüz mimikleri aşağıya doğru yönelim göstermektedir. Lakoff ve Johnson, fiziksel olsa da yönelim metaforlarının kültürden kültüre değişkenlik gösterebileceğini dile getirerek, bunu “gelecek” kavramının kimi kültürler için önümüzde kimi kültürler için arkamızda olduğu bulgusuyla destekler (2006, s. 36).

Elbette yönelim metaforları tek bir örnek çerçevesinde değerlendirilemez. William Nagy, konunun daha iyi anlaşılması açısından yukarı-aşağı yönelim metaforlarını incelemeye almış ve çeşitli örnekler öne sürmüştür (Lakoff & Johnson, 2010 s. 36-39). Örnekler, metaforik kavramın farklı durumlarda fiziksel ve kültürel deneyimlerden nasıl biçimlendiği üzerine ipuçları vermektedir. Eklemek gerekir ki bazı örnekler Türkçe’deki ifadelerle tam olarak örtüşmediğinden yanlarına parantez içinde İngilizce anlamları yazılarak anlaşılabilirliği sağlanacaktır.

MUTLU OLAN YUKARIDA; KEDERLİ OLAN AŞAĞIDADIR.

Kendimi *yukarıda* hissediyorum. (I am feeling *up*.)

Moralim *yükseldi*.

Ayaklarım *yerden kesildi*.

Biraz *hafifledim*.

Moralim *düşük*.

Dozer *altında kalmış* gibiyim.

Depresyona *düştüm/girdim*. (I *fell*⁶ into a depression.)

Ruhen *dibe* vurdum.

⁶ fall kelimesinin çekimli halidir. düşmek/düşüş anlamında kullanılmıştır. Kültürümüzde mutluluk aşağı/yukarı fiziksel hissiyatla anlaşılıyor olmasına rağmen depresyon içine girilen/dışına çıkılan imajla yapılaşmıştır.

Fiziksel temeli: Dik duruş, mimik ve jestlerin yukarı yönlü olması olumlu bir duygunun varlığına işaret eder. Eğilme tavrı, başın ve gözlerin aşağıya dönük olması genellikle hüznün, keder vb. olumsuz duyguların dışı vurumu olarak nitelendirilir.

BİLİNÇLİ OLAN YUKARIDA; BİLİNÇSİZ OLAN AŞAĞIDADIR

Kalk.

Ayaktayım.

Sabahları erken *kalkar*.

Göz kapakları *düşünce* uykuya *daldı*.

Hipnoz *altında*.

Komaya girdi. (He *sank*⁷ into coma.)

Fiziksel temeli: İnsan dahil olmak üzere birçok memeli yatar pozisyonda uyur ve uyanık olduklarında ayağa kalkar. Bu nedenle bilinç düzeyi, uyanıklık, ayık olma durumunu yukarı; bilinçsizlik, uyku durumunu aşağı temsil eder.

SAĞLIK VE HAYAT YUKARIDA; HASTALIK VE ÖLÜM AŞAĞIDADIR.

Sağlığının *zirvesinde*.

Ayağa *kalktı*.

Sağlık durumu *yukarı/iyiye* doğru gidiyor.

Güçten *düştü*.

Elden ayaktan *düştü*.

Hastalığın/ölümün pençesine *düştü*.

Gribe *düştü/yakalandı*. (*Fall sick*.)

Sağlığı *düşüyor/bozuluyor*.

⁷ sink kelimesinin çekimli halidir. batmak/suya batmak anlamında kullanılmıştır.

Fiziksel temeli: Hastalıkların çoğu insanları yatmaya, uzanmaya zorlamaktadır. Ölümde fiziki olarak toprağın altında, yatar pozisyonda olunur. Ayakta olma, dik konumda olma, sağlık göstergesi olarak değerlendirilir.

KONTROL ve GÜÇ SAHİBİ YUKARIDA; KONTROLE veya GÜCE MARUZ KALAN AŞAĞIDADIR

Durum kontrolüm *altında*.

Üst düzey pozisyonunda.

Gücünün *doruğunda*.

Yüksek komutada.

Üst kademede.

Gücünü *yükseltti*.

Güçten *düştü*.

İktidarı *çökmekte*.

Fiziksel temeli: Fiziksel hacimle fiziksel güç doğru orantıda birbiriyle bağlantılıdır. Fiziksel bir mücadelenin galibi genellikle yukarıdadır. İktidar, hiyerarşi, makam vb. kavramlar da benzer şekilde yorumlanır.

ÇOK OLAN YUKARIDA; AZ OLAN AŞAĞIDADIR

Basılan kitap sayısı her yıl *artıyor*.

Havale miktarı *yükseldi*.

Gelirim geçen yıl *yükseldi*.

Sanat faaliyetleri *düşüşte*.

Geliri geçen sene *düştü*.

On sekiz yaşım *altında*.

Hararet bastıysa sıcaklığı *düşür*.

Fiziksel temeli: Bir taşıyıcıya veya nicelik değeri olan şeye daha fazla madde/nesne yüklenirse veya eksiltirse seviye yükselir ya da alçalır.

ÖNGÖRÜLEBİLİR GELECEKTEKİ OLAYLAR YUKARIDADIR (ve İLERİDEDİR)

Başımıza gelebilecek bütün olayları kâğıtta listelemiş.

Bakalım bu hafta *önümüze* neler gelecek?

İleride ne olacağımızdan korkuyorum.

Neler oluyor? (What's up⁸?)

Fiziksel temeli: Anatomik olarak gözlerimiz hareket ettiğimiz doğrultuya bakar. Bir nesneye yaklaşırken perspektiften dolayı nesne daha büyük görünmeye başlar. Zeminin sabit oluşuyla bağlantılı olarak bu büyüme yukarıya doğru gerçekleşiyormuş gibi algılanır.

STATÜ YUKARIDA; STATÜ AŞAĞIDADIR

Yüksek bir konuma sahip.

Zirveye yükselecek.

Kariyerinin *doruğunda*.

Basamakları *tırmanıyor*.

Statüsü *düştü*.

Sosyal ve fiziksel temeli: Kontrol ve Güç Sahibi metaforlarındakiyle benzer şekillerde sosyal statü/sosyal güç, fiziki güç ile ilişkili biçimde yukarı/aşağı ilişkisini doğurur.

İYİ OLAN YUKARIDA; KÖTÜ OLAN AŞAĞIDADIR

İşler *düzeliyor*. (Things are looking up.)

Geçen sene *zirveye* ulaştık, fakat o zamandan beri herşeyi *başşağı* gidiyor.

İşler en *düşük* seviyede.

Yüksek kalitede iş yapar.

⁸ İngilizce'de "yukarı" anlamına gelir.

Fiziksel temeli: Sağlık, mutluluk, hayata dair iyi olan her şeyi karakterize eden ifadeler yukarıdadır.

ERDEMLİ OLAN YUKARIDA; ERDEMSİZ OLAN AŞAĞIDADIR

Yüce gönüllüdür.

Standartlarını *yüksek* tutar.

Baş *diktir*.

Dürüst bir vatandaşdır. (She's an *upstanding*⁹ citizen.)

Aşağılıkça bir oyundu.

Kendimi öyle alçaltamam.

Bana lâıyk değildi. (That would be beneath¹⁰ me.)

Ahlaksızlık çukuruna *düştü*.

Yapılan şey *alçakçaydı*.

Sosyal ve fiziksel temeli: “Toplum Kişidir” metaforu, “İyi Olan Yukarıdadır” (fiziksel temeli) kavramı ile birlikte değerlendirilmektedir. Erdemlilik, toplum/kişi tarafından oluşturulan kıstaslar çerçevesinde mutluluğu, iyi olanı sürdüren bir işleve sahiptir. Dolayısıyla toplum/kişi açısından mutlulukla sonuçlanan eylem “Erdemli Olan Yukarıdadır” anlayışını doğurmaktadır. Sosyal temelli metaforlar kültürün parçası olduğundan, dikkate alınan şey toplum/kişinin bakış açısıdır (Lakoff & Johnson, 2010).

RASYONEL OLAN YUKARIDA; DUYGUSAL OLAN AŞAĞIDADIR

Tartışma duygusal bir seviyeye *düştü*.

Konunun *üst düzeyde*, entelektüel tartışmasını yapabilmek için duygularımızı bir tarafa bırakmalıyız.

Duyularını altemedi.

⁹ Dik, doğru, dürüst anlamlarını taşır. Kelimenin içindeki up(yukarı) ifadesi kelimenin anlam bütünlüğünü oluşturmaktadır.

¹⁰ Aşağıda, altında, aşağısında anlamında kullanılmıştır.

Kültürel ve fiziksel temeli: Birçok kültürde insanlar kendilerini diğer canlılardan ve hatta çevresel koşullardan üstün ve hüküm süren varlıklar olarak görmektedir. Bu durum onlara kontrol mekanizması olma yetisini kazandırır. Dolayısıyla insana ait olan fikir, düşünce, eyleme atfedilen önem; “Kontrol eden yukarıdadır”, “İnsan yukarıdadır.” kavramlarıyla birlikte “Rasyonel ¹¹ olan yukarıdadır.”a temel oluşturur.

Pozitif atıflar, sıklıkla yukarı yönelimle, negatif atıflar ise aşağı yönelimle değerlendirilmeye daha yatkın haldedir; ancak pozitif-negatif atıflar uzay-mekân yönelimlerindeki sadece aşağı-yukarı yönleriyle sınırlı değildir (Kövecses, 2010, s. 40). Uzay-mekânsal imaj tasarımlarının çoğunluğunun iki kutuplu (bipolar) ve iki değerli (bivalent) olduğu konu hakkındaki araştırmacılar tarafından üstüne basarak vurgulanmaktadır. Bu nedenle *bütün*, *merkez*, *bağ* (link), *denge*, *içeri*, *hedef*, *ön* gibi yönelimler pozitif, bunların karşı anlamı olan *parça*, *çevre*, *bağsız* (no link), *dengesiz*, *dışarı*, *hedefsiz*, *arka* gibi yönelimler ise negatif olarak değerlendirilir. “Keyfim kaçtı-Keyfim yerine geldi”, “Bu şehire ısındım-Bu şehirden soğudum” ifadeleri bahsi geçen iki kutupluluğa örnek gösterilebilir.

Verilmiş olunan örnekler eşliğinde tecrübe, tutarlılık ve metaforik kavramların sistematikliği değerlendirildiğinde bizi şu sonuçlara yönlendirmektedir:

- *Temel kavramların çoğu deneyimlerimiz ışığında uzay-mekân yönelimli metaforlarla sistematikleştirilmiştir.*
- *Bu sistematiklik, uzay-mekân yönelimli metaforlar içerisinde çoğu zaman tutarlılığa sahiptir. Örneğin “Mutlu olan yukarıdadır”, nadir yaşanan olay ve durumların aksine kendi içinde tutarlılığı olan bir tanımlamadır ve birçok olay ve durum için kullanılmaktadır. Bununla birlikte mutluluğu ifade ederken “Kendimi hafif hissediyorum” denilmesi; kederliliği ifade ederken “İçim sıkılıyor” cümlesinin kullanılması ise bu metaforik anlayış arasında tutarsız ilişkilerin de bulunduğu kanıtıdır.*
- *Uzay-mekân metaforları arasındaki tutarlılığı dışarıdan belirleyen bir sistematiklik de söz konusudur. “İyi olan yukarıdadır” anlayışı mutluluğa dair genel bir “yukarı” yönelimi ortaya koyarken “sağlık, hayat, mutlu olan,*

¹¹ Rasyonel: Akla uygun, akıl kurallarına uygun, ölçülü, ussal (www.tdk.gov.tr)

kontrol eden” gibi "iyi olan"la bağdaştırılan kavramlar da bundan pay almaktadır. Dolayısıyla bu kavramlar kendileri arasında tutarlılık oluşturur. “Statü Yukarıdadır” ve “Kontrol Eden Yukarıdadır” metaforları da bu sebepten ötürü birbirleriyle tutarlıdır.

- Metafor, yalnızca tecrübe temeli dolayısıyla bir kavramı anlamının aracı olarak hizmet edebilir.

- Yönelim metaforları birçok fiziki ve sosyal deneyimlerin bileşkesi olarak şekillenmektedir. Metaforlardaki tutarlılık, toplumsal/kişisel tercihlerle bağlantılı olarak sistematik bir düzeni meydana getirir. Örneğin mutluluk tekil bir duygunun ortaya çıkardığı sonuç değildir. Hem fiziksel bir müspet hem de gevşeme hissiyle bağlantılıdır. Böylelikle “Mutlu Olan Geniştir; Üzüntülü Olan Dardır” metaforunun altyapısı oluşmaktadır.

- Bazı kavramlarda uzay-mekân yönelimleri anlam üzerinde o kadar etkilidir ki, kavramın başka bir şekilde anlam kazanması oldukça güçleşir. "Yüksek statü" bu tür kavramlardan birisidir. Düşünüldüğünde “statü” kavramının yönelim metaforlarından bağımsız şekilde ifade edildiğine dair genel bir görüşe rastlanılmamıştır.

- Bilimsel ve entelektüel platformlarda konusu geçen olay, olgu, teori ve kavramların birçoğu fiziksel ya da kültürel temele dayalı yönelim metaforları aracılığıyla tanımlanır. “Yüksek enerji parçacıkları” terimindeki yüksek, “Çok Olan Yukarıdadır”la bağlantılıdır. Psikolojideki “yüksek-düzyer fonksiyonlar”daki yüksek, “Rasyonel Olan Yukarıdadır”a, “Aşağı-düzyer fonoloji”deki aşağı, “Gündelik Gerçeklik Aşağıdadır”a dayandırılmaktadır. Bilimsel bilginin üretim aşamasındaki sezgisel yaklaşım ve metaforik deneyimlere dayalı bakış açısı arasındaki ilişkinin elle tutulur çıktılar ortaya koyması, bu iki olgunun arasındaki önemli bağlantıyı gözler önüne sermektedir. İlerleyen bölümlerde bu konuya ve konunun müzikle olan ilişkisine daha detaylı bir açıklama getirilecektir.

- Uzay-mekân metaforları fiziksel ve kültürel deneyimler çerçevesinde tercihe dayalı olarak gelişir ve kültürel çeşitliliğe göre değişkenlik gösterebilir; ancak fiziksel temeli kültürel temelden ayırtırmak zordur, çünkü birçok fiziksel

tecrübenin arasından birinin tercih edilmesi kültürel tutarlıkla sağlanır
(Lakoff & Johnson, 2010, s. 40-42).

1.5. Ontolojik/Varlıksal Metaforlar

Fiziksel tecrübelerimize ilişkin ifade ve anlatımlarda yönelim içerikli kavramların ne kadar yaygın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Ancak fiziksel yaşantımız yalnızca yöneline bağlı olan deneyimlerden ibaret değildir. Bu bağlamda gerek dile gerek düşünce yapısına fiziki algının yansıtıldığı başka bir metaforik alan olarak ontolojik metaforlar karşımıza çıkmaktadır. Ontolojik metafor, fiziksel olmayan bir varlığı, fiziksel nesnelere kavrayış unsurlarımıza göre ayırt ederek somut şeyler/entiteler¹² (entities) tözler¹³ (substances) ya da taşıyıcılar (containers) olarak değerlendirmemize olanak sağlayan metafor çeşididir (Kövecses 2010, s. 38, Akşehirli, 2005). Tecrübelerimizi entiteler ve tözler olarak algılamaya başladığımızda onlar hakkında konuşabilir, kategorize edebilir, gruplayarak niceliğini belirleyebiliriz. Böylelikle söz konusu olgular hakkında düşünebilmemizi, fikir üretebilmemizi ve onları geliştirebilmemizi mümkün kılan bir form kazandırılmış olur.

Ontolojik metaforların kavramsal işlevleri, soyut kavramsal hedef alanlara salt olarak yeni ontolojik statüler kazandırarak yeni soyut entiteler elde etmektir (Kövecses, 2010, s. 38). Bu durum bizim tecrübelerimizi genel olarak, entiteler, tözler ve taşıyıcılar olarak algıladığımız anlamına gelmektedir. Örneğin “Bu acıya dayanmak çok fazla sabır gerektirir.” cümlesindeki *sabır* soyut ve sayılamayan bir kavram olmasına rağmen sayılabilir ve fiziksel bir varlık olarak ifade edilmiştir. Benzer biçimde “Zihnim çok doldu.” cümlesinde *zihin*, içi doldurulup boşaltılabilen nesnel bir varlık olarak nitelendirilir.

Ontolojik metaforlar insanların soyut veya manevi varlıklar hakkında konuşabilmeleri için adeta zorunluluk taşıyan, aksi durumda metaforlar kullanılmaksızın ifade edilmesi mümkün görünmeyen, bu nedenle de dilin temellerinden biri olarak değerlendirilebilecek bir metafor türüdür (Akşehirli, 2005). Lakoff ve Johnson, entite-töz metaforlarını bir grupta, taşıyıcı metaforları başka bir

¹² İngilizce “entity” kelimesine karşılık olarak Demir’in çevirisinde kullandığı terimdir. Belli özelliklere sahip bağımsız herhangi bir şey, varlık, mevcudiyet anlamına gelmektedir (www.seslisozluk.net).

¹³ töz: kök, asıl, cevher. Felsefede değişenlerin özünde değişmeden kaldığı varsayılan idealist kavram (tdk.gov.tr)

grupta değerlendirerek ontolojik metaforu açıklama yoluna gittiğinden konuya aynı şekilde devam edilecektir.

1.5.1. *Şey/Entite (Entity) ve Töz (Substane) Metaforları*

Açık veya somut şekilde ifade edilemeyen ya da belirli olmayan şeyleri nesnelere olarak, yani dağlar, cadde köşeleri, çitler vs. şeklinde kategorize edebiliriz. Fiziksel bazı olay ve olgulara yönelik bu tür yaklaşımlar onları ifade etmek ve anlamlandırmak için gerekli görülmektedir. Bu sayede dağlara yerleşmek, cadde köşelerinde buluşmak, çitleri düzeltmek gibi ifadeler anlam kazanır. İnsani eylemler/gayeler, fiziksel olay ve olguları, her insanın farklı olduğu gibi farklı fenomenler, yani belli bir yüzeyle sınırlı entitelere dönüştüren yapay sınırlar atfetmemizi gerekli kılar.

Uzay-mekân yönelimleriyle bağlantılı tecrübelerin yönelim metaforlarını oluşturduğu doğrultuda fiziksel nesnelere tecrübelerimiz de olaylara, eylemlere, duygu ve düşünelere entite ve töz olarak devasa çeşitlilikte bakmamızı sağlar (Lakoff & Johnson, 2010, s. 50). Özellikle kendi bedenlerimizle olan ilişkimiz ve deneyimlerimiz nesnel tecrübelerimiz de çoğunluk oluşturmaktadır.

Farklı amaçlara hizmet eden ve hizmet ettikleri amaç türlerini yansıtan farklı ontolojik metafor türleri mevcuttur. Metaforik açıdan *Enflasyon* ve entite olarak bakılabilecek “fiyat artışı” olayını örneklendirdiğimizde, bu tecrübeye çeşitli yollardan atıfta bulunabilme imkânı doğacaktır:

ENFLASYON BİR ŞEYDİR/ENTİTEDİR

Enflasyon hayat standartlarımızı düşürüyor.

Enflasyonla mücadele etmemiz gerekir.

Enflasyon bizi köşeye sıkıştırıyor.

Enflasyon gaz pompası ve fiyat sayacında kendi borusunu öttürüyor.

Arazi almak enflasyonla baş etmenin en iyi yöntemi.

Enflasyon beni hasta ediyor.

Enflasyonu bir şey/entite olarak değerlendirmek onu atıfta bulunulabilir, rakamla ifade edilebilir, belli bir yönü teşhis edilebilir, bir neden olarak görülebilir ve ona eylemde bulunulabilir bir kavram olarak yaklaşabilmemize, en önemlisi de onu anlayabilmemize imkân sağlar. Bu ve benzeri amaçlara yönelik metaforlar nicelik bakımından oldukça fazladır. Lakoff ve Johnson (2010), aşağıda verilen örneklerle birlikte metaforun entitesini de belirterek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalışır:

Atıfta Bulunmak

Böcek korkum karımı çıldırtıyor.

Güzel bir hileydi.

Barış için çalışıyoruz.

Orta sınıf Amerikan politikasında zorlayıcı bir *sessiz güçtür*.

Bu savaşta *ülkemizin onuru* tehlikededir.

Rakamlarla İfade Etmek

Bu kitabı bitirmek *epey bir sabır* gerektirecek.

Dünyada *çok fazla kin* var.

Dupont Delaware’de *hayli politik* güce sahip.

Sende *haddinden fazla düşmanlık* var.

Pete Rose bir *hayli çevik* ve bir *hayli beyzbol becerisine* sahip.

Boyutları Teşhis Etmek

Kişiliğinin çirkin tarafı baskı altında ortaya çıkar.

Savaşın acımasızlığı bizi insanlığımızdan çıkardı.

Modern hayatın süratine ayak uyduramıyorum.

Duygusal sağlığı son günlerde bozuldu.

Vietnam’da asla *zafer heyecanı* duymadık.

Nedenleri Teşhis Etmek

Sorumluluklarının ağırlığı bunalıma girmesine neden oldu.

Onu *öfkesinden* yaptı.

Dünyadaki nüfusumuz *moral güç* yoksunluğumuz yüzünden zayıfladı.

İç uyumsuzluk onlara bir bayrağa mâl oldu.

Amaçları Belirlemek ve Eylemleri Motive Etmek

Şöhret ve başarı elde etmek için New York'a gitti.

Yapmanız gereken şey burada *mali güvenliği teminat* altına almaktır.

Hayat tarzımı *gerçek mutluluğu bulabilecek* şekilde değiştiriyorum.

FBI *ulusal güvenlik tehdidi* karşısında çabucak harekete geçecek.

Evlenmeyi *problemlerine çözüm* olarak gördü.

Ontolojik metaforlar yukarıda da verilen örnekler dâhilinde genel olarak ilk bakışta bariz olmayabilirler. Burada en önemli sebep, yönelim metaforları gibi ontolojik metaforların da sınırlı bir ifade alanına hizmet etmesidir (Lakoff & Johnson, 2010, s. 52). Yalnızca fiziksel olmayan varlıkların şey/entite ya da töz olarak irdelenmesi, ontolojik metaforların net olarak kavranmasında yeterli olmayabilir. Bu sebeple nesnel, daha belirgin ve daha detaylı bir örnek olan “Zihin” kavramının bir entite olarak kültürümüzde nasıl değerlendirildiğini incelememiz faydalı olabilir.

ZİHİN MAKİNESİDİR

Hala bu denkleme çözüm *üretmeye* çalışıyoruz.

Zihnim bugün hiç *işlemiyor*.

Çarklar şimdi *dönmeye* başladı!

Bugün biraz *pas tuttum*.

Bütün gün bu problem üzerine çalıştık ve şimdi *pilimiz bitiyor*.

Aklım durdu.

ZİHİN KIRILGAN BİR NESNEDİR

Egosu çok *kırılgan*.

Sorgu altında *dağıldı*.

Kolayca *harap oldu*.

Tecrübe onu *paramparça etti*.

Kafam *dağıldı*.

Zihnin farklı durumları, fonksiyonları ve boyutları üzerinde bakış açısına sahip olabilmemizi sağlayan bu tip ifadeler, farklı nesne türlerinin eşliğinde bize zihnin öncesinde betimlenemeyen yönlerinin biçimlenmesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle “makine” metaforuyla zihin, açık-kapalı olabilen, belli bir kapasite ve üretim eşiği bulunan, mekanizma gibi işleyen ve enerji kaynağına bağımlı bir cihaz gibi düşünülen düzenek olarak yeni anlamlar kazanır. Demir’e göre “Kırılgan Nesne” metaforu aynı derecede yaygın ve zengin bir kullanıma sahip değildir. Yalnızca psikolojik direnci betimlemeye yatkınlığı söz konusudur; ancak her yeni metafor, beraberinde yeni tecrübe alanları doğurarak anlam dünyasında türemeye yardımcı olur. Örneğin:

Asabı *bozuldu*. (ZİHİN MAKİNE DİR metaforundan türemiştir.)

Sinir krizi geçirdi. (ZİHİN KIRILGAN BİR NESNEDİR metaforundan türemiştir.)

İki davranış da psikolojik hal ve durumlara bağlı olmasına rağmen zihnin geçici olarak fonksiyonlarını yerine getirmemesi ya da uyuşuk olması “Asabı bozuldu” şeklinde, bir eşya gibi kırılan ve etrafa zarar veren hali söz konusu olduğunda ise cinnet geçirme ve saldırganlığa istinaden “Sinir krizi geçirdi” söylemi dile yansımıştır. Yağız ve Yiğiter (2007), bu ve benzeri söylemlerin günlük anlatım dilimizde son derece doğal ve yaygın biçimde bulunuyor olduğu belirtmektedir. Öyle

ki ontolojik metaforlar zihinsel olguların bariz ve dolaysız tasvirleri olarak nitelendirilebilir; çünkü kültürümüzde sahip olduğumuz zihin modellerinin önemli belirleyicileri olarak toplumsal yaşamda düşünce ve eğlencelerimizi yönlendirmektedir.

1.5.2. Taşıyıcı (Container) Metaforlar

Kelime anlamının da belirttiği şekilde anlamın taşınmasıyla oluşturulan metafor türüdür. Fiziksel sınırların tecrübeler aracılığıyla algılanış biçimine göre temellenir. Günlük konuşma diline yansıması *Araziler*, *Görüş Alanı*, *Olaylar/Eylemler/Aktiviteler* ve *Durumlar* olmak üzere üç ana başlıkta gruplandırılmaktadır.

Araziler, bedenimizle sınırlandırdığımız fiziksel tecrübelerimizin aktarılmasıyla bağlantılıdır. Vücutlarımızın belirlediği sınırlar, derimizin içinde kalan ve dışında kalan alanı, sınırlı bir yüzey ve içeri-dışarı ilişkisiyle birlikte değerlendirmeye bizi yatkın hale getirmektedir. Böylelikle bu yönelimimizi yüzeyleriyle sınırlı diğer fiziksel nesnelere yansıtırız (Zövecses, 2010). En önemli ve bize en yakın taşıyıcı, içeri-dışarı yönelimine sahip olduğumuz bedenlerimizdir. Daha sonra aynı bakış açısıyla dışımızda kalan nesnelere ve çevreye de benzer taşıyıcı atıflarda bulunuruz.

Görüş Alanı da aynı terminolojik ifade biçimiyle, sözü geçen alanı taşıyıcı olarak, gördüğümüz nesneyi de bu alanın içinde ya da dışında bir şey olarak kavramlaştırılmamızı sağlar. “Gemi görüş alanımıza giriyor”, “Görüş alanımdan çıktı” gibi ifadeler kullandığımızda gözlerle sınırlı olan görüş alanımızı nesnel bir varlıkmiş gibi değerlendirerek içine girilen-çıkılan formda metaforik ifadelere dönüştürürüz. Sonuç olarak sınırları belli fiziksel bir alan olarak nitelendirilen görüş alanı “taşıyıcı” konumuna geçtiğinde “Görüş Alanları Taşıyıcıdır” metaforik kavramı ortaya çıkmaktadır.

Olaylar ve eylemlerin nesnel olarak; aktivitelerin tözler olarak; durumların da taşıyıcılar olarak kavramlaştığı kategori, *Olaylar*, *Eylemler*, *Aktiviteler* ve *Durumlar* adı altında gruplaştırılmıştır. Demir, yarışma olayının somut bir şey/entite olarak görülmesinden yola çıkar. Yarışma, sınırları belli; nesnel olan katılımcılardan

oluşan; metaforik nesne olarak başlama ve bitiş olayına sahip; koşma aktivitesinin töz olarak nitelendirilebileceği bir “taşıyıcı” olarak şu şekilde örneklendirilmiştir:

Pazar günü *yarıшта* mıydın? (TAŞIYICI NESNE olarak yarış)

Yarıша gidiyor musun? (NESNE olarak yarış)

Yarıшта *birçok iyi koşu* vardı. (TAŞIYICI’da TÖZ olarak koşu)

Yarışın *sonu* gerçekten heyecanlıydı. (TAŞIYICI NESNE içinde OLAY NESNE olarak son)

Bitişe kadar *son sürat koştum*. (TÖZ olarak son sürat koşmak)

Yarışın *ortasında* enerjim tükendi. (TAŞIYICI NESNE olarak yarış)

Genel aktivitelerin “Töz” ve bu nedenle “Taşıyıcı” olarak metaforik anlam kazanması:

Pencereyi *silerken* bütün suyu döşemenin üzerine döküm.

Pencereleri silmek *dışında* başka ne yaptın?

Pencereleri *kaç*a siliyorsun?

Şu anda pencereleri silmekle *meşgul*.

Aktiviteler, eylemler ve onları oluşturan diğer aktivitelerin taşıyıcıları olarak görülür (Lakoff & Johnson, 2010, s. 56). Bunun yanı sıra kendilerine yönelik ya da kendilerinden kaynaklanan durumlar içinde gereken enerji ve materyalin taşıyıcıları olarak ifade edilebilirler:

Pencere silmeye *çok enerji harcadım*.

Pencere silmek *dışında çok mutlu*yum.

Pencere silmekte *çok haz* var.

Durum türleri de taşıyıcı olarak kavramlaşabilmektedir:

Aşk kapanına *yakalandı*.

Şimdi sorunun *dışındayız*.

Komadan *çıkıyor*.

Yavaşça forma *giriyorum*.

Depresyona *girdi*.

1.5.3. Kişileştirme¹⁴

Ontolojik metaforlar başlığı altında değerlendirilen, kendi kültürümüzde de dil ve düşünce yapısında sıklıkla kullanılan metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişileştirme, özet olarak insana dair olan özelliklerin insan dışı varlıklara aktarılmasıyla gerçekleşir (Zövecses 2010, s. 39). Fiziksel nesne, ayırıcı kişi olarak belirlenir ve bir entite olarak insani deneyimleri motivasyonlara, niteliklere, aktivitelere göre kavranmasına imkân verir (Lakoff & Johnson, 2010, s. 58).

Teorisi bana çiftliklerde yetiştirilen tavukların davranışlarını açıkladı.

Bu olgu standart teorileri yanlışlıyor.

Hayat beni aldattı.

Enflasyon gelirlerimizi sömürüyor.

Kanser sonunda onu da yakaladı.

Deneyi yeni bir fizik teorisi doğurdu.

Yukarıdaki örneklerde teori, olgu, hayat, enflasyon, kanser, deney insan olmamalarına rağmen insana özgün özelliklerle betimlenmiştir. Bu özellikler geniş ölçekli bir davranış yelpazesini kapsayabildiği gibi daha seçici bir davranış biçimini de kullanabilir:

¹⁴ Teşhis ve intak: Türkçe'de mecaz sanatları başlığı altında yer alan bir söylem yöntemidir. İnsan dışındaki canlı ve cansız varlıkları kişileştirmek, söz söyletmek, konuşurmak amacıyla kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2010, www.tdk.gov.tr).

Enflasyon ekonomimizin temellerini *dinamitledi*.

Enflasyon bizi duvara *çiviledi*.

Türk Lirası enflasyon tarafından *yok edildi*.

Enflasyon bütün tasarruflarımı *çaldı*.

Enflasyon ülkedeki en iyi ekonomi uzmanları *alt etti*.

Enflasyon paragöz bir kuşağın *yetişmesine neden oldu*.

Görüldüğü üzere enflasyon çok daha belirgin davranış özelliklerine göre değerlendirilerek ifadeye yansıtılmıştır. Böylelikle toplumda ve dilde, “Enflasyon Bir Düşmandır” anlayışının ortaya çıktığından bahsedilebilir. Bu bizi yalnızca enflasyon hakkında belirgin bir düşünce tarzına yönlendirmekle kalmaz; aynı zamanda ona karşı eylem tarzı da geliştirebilmemize yardımcı olur. Toplumsal boyutta politik ve ekonomik eylemlerin gelişmesinin yanı sıra negatif olarak algılanan enflasyona karşı önlem alma, karşı koyma, savaş açma vb. davranış kalıplarını da tetikleyici unsurdadır.

Buradaki temel düşünce kişileştirmenin, her biri bir kişinin farklı niteliklerini yahut bir kişiye bakma tarzlarını seçen çok geniş bir metaforlar alanını kapsayan genel bir kategori olduğudur. Onların tümünün ortaklaşa sahip oldukları şey, ontolojik metaforların genişlemeleri oldukları ve bize dünyadaki fenomenleri insani terimlerle -kendi motivasyonlarımız, amaçlarımız, eylemlerimiz ve niteliklerimiz temelinde anlayabildiğimiz terimlerle- anlamlandırma imkânı vermeleridir. Enflasyon kadar soyut bir şeyi insani terimlerle anlamak çoğu insana göre anlamlı olan yegâne açıklayıcı güçtür. Gerçekte hiç kimsenin anlayamadığı kompleks ekonomik, politik faktörler yüzünden maddi ekonomik kayıplardan mustarip olduğumuzda, “Enflasyon Bir Düşmandır” metaforu en azından bu kayıplardan neden mustarip olduğumuzun tutarlı bir açıklamasını verir.” (Lakoff & Johnson, 2010, s. 59)

İKİNCİ BÖLÜM

2. ÖĞRENME-ÖĞRETME DİNAMİKLERİ İÇERİSİNDE METAFORUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğrenme ve öğretme, günümüz koşullarında birbirlerinden ayrı iki kavram olarak irdelenmeye yatkın hale getirilmiş; ancak aralarında son derece etkileşimli bir ilişkinin bulunduğu fenomenlerdir. 21. yüzyılda öğrenme ve öğretme, kitlesel düzeyde sunulan eğitim-öğretim terminolojisi çerçevesinde değerlendirilmektedir (Arslan & Bayrakçı, 2006, Botha, 2009). Dolayısıyla öğrenme ve öğretme süreçlerinin metaforik düşünce ve yaklaşım eşliğinde incelenmesinde eğitim ve öğretimden bağımsız bir değerlendirilme yapılması mümkün görünmemektedir; fakat bu bağlamda oluşturulan araştırma evreni de öğrenme ve öğretme fenomenlerini yalnızca okul ve örgün eğitim çatısı altında sınırlandırmamalıdır. Nihayetinde okul dışı birçok farklı eğitim alanının bulunması ya da kişinin kendini eğitmesi durumları da öğrenme ve öğretmenin önemli parçalarıdır.

Metaforların sadece edebi alanda değil, eğitimin içinde de estetik, dekoratif ve pedagojik açıdan işlevi bulunmaktadır (Botha, 2009, s. 431). Lakin bu pozitif görüş, metaforu eğitimin belirli katmanlarında tutmayı, ya da sofistike bir kavram olarak eğitimden bağımsız biçimde irdelenmesini gerekli kılmaz. Tam tersi; metafor eğitimin her alanına nüfuz etmiş bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Botha (2009), bu konuda çoğu eğitimcinin metaforu günlük konuşma ve anlatım dilinden uzak görmesi ve dilin içerisinde başka bir dil (double language thesis) olarak nitelendirmesinin yanlış olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim, ülkemizde de yaygın olarak ezberciliğe ve bilgiyi sadece depolamak üzerine dayanan programlar aracılığıyla uygulanan ve bu yöntemin artık çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediği bir sistem olarak görülmektedir (Arslan, Bayrakçı, 2006, s.100, Robinson, 2008, s. 103). Eğitim alanında tüm dünyada hedeflenen; öğrenmenin bireysel ya da grup bazında araştırmayla gerçekleştiği, yaratıcı ve özgür düşünme ortamını sağlayabilecek ve bilginin başka bilgilerle bağlantı kurarak kalıcılığının sağlandığı koşulları eğitim alanına taşıyabilmektir.

Metaforik düşünme, bilimsel veriler eşliğinde öğrencinin yaratıcı ve eleştirel yönünü geliştirmede etkili ve yetkin bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yönetiminde metaforlar, müfredat geliştirme ve planlamada; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmekte başvurulmaktadır (Arslan, Bayraktar, 2006, s.101). Öğretmenin eğitilmesi, yani öğretmede ise öğretim uygulamalarını yönlendirme ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışını kavramalarında önemli bir unsurdur (Vadeboncoeur & Torres, 2003, s. 88).

Eğitim, metaforu en basit haliyle, tanıdık olmayan bir eğitimsel fenomeni, olayı ya da eylemi; tanıdık olanla değerlendirmek, tarif etmek şeklinde tanımlar (Botha, 2009, s. 431-432). Scheffler (1979) ise daha sofistike bir anlatımla; düşüncenin belirli olasılıkları sezgisel olarak icat ettiği keşif alanları olarak betimler (Botha, 2009, s. 432). Metaforlar fikirlere, hipotezlere vücut kazandırarak onların ileride test edilip bilimsel bilgiyi oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Onlar, eğitimcilerin ve eğitilenlerin yaşamlarında daha önceden tecrübe ettikleri olay, olgu, durumlarla, oluşturdukları kavramsal modeller arasındaki kuvvetli bağı temsil etmektedir. Başka deyişle metaforlar, eski bilgiyle radikal nitelikteki yeni bilgi arasındaki epistemolojik uçurumu sıçrayabilmemizi sağlayan temel yöntemlerden birisidir (Petrie & Oshlag, 1993, s. 58). Bu sayede metaforlar eğitim alanında interaktif ve yenilikçi bir statüyle öğrenci ve öğretmen arasındaki bilgi alışverişine öncülük eder.

2.1. Temel İşlevler

Arslan ve Bayraktar (2006), Palmquist'in (2001) iki nesne, kavram, olay veya olguyu metafor aracılığıyla bir tecrübe alanından diğerine aktarılması şeklindeki tanımlamasından hareketle; bilginin ortaya çıkması ve kalıcı olarak hafızada yer etmesi konusuna değinir. Eski bilgi ile yeni bilgi arasında kurulan bağlantı; öğrencinin geçmiş öğrenmeleri ve bireysel tecrübeleriyle yeni bilgi arasında kuvvetli ilişkiler kurabilmesi; metaforun kaliteli bir öğrenmeyi nasıl tetikleyebileceğine dair bize önemli ipuçları verir. Bilginin içselleştirilmesi ve hafızada uzun süre kalması da bu argümanlara bağlıdır.

Etkili bir öğrenmenin belirteci, zihinden hızlıca çağırılabilen ve hafızada uzun süre yer edebilen bilgiler bütünü olarak görülebilir. McKay (1999), bu tür

ilişkileri kapsayan bilgilerin yeni bilgiyi öğrenme ve üretme sürecini de kolaylaştırdığını ifade eder (Arslan, Bayraktar, 2006, s. 102). Metaforlar zihinde cereyan eden bu bilişsel sürecin gerçekleşmesini sağlayan aracı unsurdur. Sözü geçen bilişsel süreçle ilgili konunun ilerleyen bölümlerinde açıklama yapılacaktır.

Diğer yandan analogik¹⁵ haritalama yöntemiyle oluşturulan kaynak alan ve hedef alanlar arasındaki ilişki, eğitimin birçok alanında karşımıza çıkan soyut kavramların zihinsel bağlantılar aracılığıyla kendi tecrübelerimize biraz daha yaklaşmasını sağlamaktadır (Arslan & Bayraktar, 2006, s. 102). Böylelikle örneğin iktisadî konularda “Para Akışkan Bir Sıvıdır” metaforu; “likit fonlar”, “tasarruf akışı”, “fon havuzu” vb. söylemlerle konunun daha somut bir seviyede anlaşılmasına olanak tanır.

Öğretimin iki temel prensibi, bilinenden bilinmeyene ulaşmak ve somut olandan soyuta doğru gitmektir (Arslan, Bayraktar, 2006, s. 103). Metaforun tek yönlülük prensibi; yani daima somut olandan soyut olana yönelen anlam bütünlüğü, eğitimin bu metodolojisini destekler niteliktedir. Özellikle bilimsel bilginin anlaşılması ve anlatılması süreçlerinde metafor; bilinen, görsel veya fiziksel gerçekliğin, bilinmeyen, fizikötesi bir duruma açıklık kazandırması için kullanılmaktadır. Kayda değer buluşların bir çoğu bu analogik altyapıyla temellenen metaforik benzetmeler sayesinde meydana gelmiştir (Schoch’dan alıntı, Arslan & Bayraktar, 2006, s. 103). Işığın dalgalar halinde ilerlemesi, elektrik akımının bir sıvı gibi akması, atom altı parçacıklarının tıpkı güneş sistemimizdeki gezegenler gibi bir yapıya sahip olması örnek gösterilebilir.

Konuyla ilgili verilebilecek en etkili örneklerden bir tanesi Albert Einstein’ın yerçekimi ve uzay-zaman üzerine yapmış olduğu keşfidir. Bazı bilim adamları da dahil olmak üzere çoğu insan maddenin dışında kalan alanı “boşluk” (space) olarak değerlendirirken Einstein, uzayın hiçlikten ibaret olmadığını sezgisel bir metaforik anlayışla kanıtlamıştır. Ona göre uzay, zaman denilen entite ile birlikte hareket eden iki boyutlu bir kumaş parçası gibidir. Dolayısıyla madde, uzay-zamanla etkileşime girdiği (yerçekimi) alanlarda tıpkı gergin bir kumaşın üstünde duran ağır bir cisim gibi uzay-zamanı bükmektedir. Einstein’ın matematiksel denklemlerle bilim dünyasına kanıtladığı bu sezgisel yaklaşım sayesinde uzay-zaman, bir kumaş gibi

¹⁵ Analoji: İki farklı şey arasında benzerlik kurma ya da bu benzerlikten hareket ederek birisi için dile getirilenlerin diğeri için de geçerli olduğu çıkarımını yapmaktır. (Gentner, 1983, s. 155-170)

bükülebilen, katlanabilen, esneyip büzüşebilen bir yapı olarak algılanmış; böylelikle galaksi ve yıldız sistemlerinin nasıl şekillendiği, karadeliklerin nasıl meydana geldiği, galaksiler arasındaki mesafelerin hesaplanması, uzayda uzak mesafelere nasıl yolculuk edilebileceği vb. birçok gölgede kalmış soru aydınlanmıştır. “Einstein’ı Einstein yapan keşif” (S. James Gates, 2014) olarak nitelendirilen bu metaforik bakış açısı aynı zamanda Newton kanunlarının ötesine geçerek modern bilim çağını ve anlayışını başlatan fenomen olarak tarihe geçmiştir (What is Space Belgeseli, 2014).

2.2. Öğretim Alanında Metafor

Öğretim, tanım itibariyle okul dışı, veya belli bir müfredata bağlı olma koşulunun bulunmadığı öğrenme alanlarını da kapsayan bir etkinlik olduğundan araştırmanın konusuna daha yatkın olarak düşünülebilir. Metaforun sezgisel ve duygusal yaklaşımı geliştirmesinin beraberinde anlamayı aktif olarak yapılandıran fonksiyonu eğitim açısından oldukça önemlidir (Arslan, Bayrakçı, 2006); fakat öğrenci, yeni bilgi ile sahip olduğu bilgi arasındaki benzerlikleri anlamalı ve onun metaforik aktarımıyla arasındaki farklılıkları görebilmelidir.

Pedagojik açıdan yapılan deneysel araştırmalar da metaforun kullanışlı bir araç olduğunun güçlü göstergelerindedir. Özellikle karmaşık ve anlaşılması zor kavramların sembolik ve retorik¹⁶ yöntemlerle anlaşılması ve hafızada kalıcılığının sağlanması sorunlarında metafor ön plana çıkmaktadır. George Lakoff ve Jerome Feldman’ın 1980’lerde yaptığı bir dizi araştırmada metaforun zihinde imaj yaratarak bilgiyi uzun süreli hafızaya aktarmasındaki rolü ele alınmış (Lakoff, 1979, Arslan & Bayrakçı, 2006, s. 104); araştırmalar sonucunda bilişsel ve dilbilimsel açılardan metaforun öğrenme üzerindeki etkisi daha merkezi bir boyuta taşınmış; bireylerin öğrenme ve öğretme sürecinde yaşam tecrübeleriyle bağlantı kurması bakımından metafor önemli bir aracı haline getirilmiştir (Palmquist, 2001).

Öte yandan bir kavram, olgu, olay ya da eylemi öğrenmek için öncelikle onu hayal edebilmemiz, yani zihnimize canlandırabilmemiz de şarttır. Metaforlar bu noktada öğrenmeyi geliştirmek için çok kullanışlı araçlardır (Arslan & Bayrakçı, 2006, s. 104). Öğrencinin hayal gücünün net fikirlere dönüşmesi ve belirsiz

¹⁶ Etkileyici ve ikna edici konuşma sanatı (www.tdk.gov.tr)

kavramlar kargaşasının ortadan kalkması, en önemlisi de konu hakkında bir bakış açısı kazanılması da yine metaforlara bağlı olarak şekillenir. Öğretimde bakış açısı elde etmek, bir görüş ortaya koymak, ezberci yaklaşımların önüne geçme gayesinde dikkat edilmesi gereken bir unsurdur. Bazı kaynak ve görüşler bu yaklaşımı “dünya görüşü” olarak da nitelendirir. Her bireyin kendine özgü olan fikir ve görüşlerini öğrenme ve öğretme fenomenine aktarmasıyla tek düze öğretimin yerine çeşitliliği sağlamak amacını taşır (Botha, 2009).

Arslan ve Bayrakçı (2006), metaforların öğretim aracı olarak kullanımının çok eskiye dayanmasına rağmen birçok öğretmenin fikir, kavram ya da soyut bilgiyi aktarmada farkında olmadan metaforu kullandıklarını ifade eder. Halbuki metaforlar, bilgiyi görselleştirme, hayal gücüne taşıma, anlamayı kolaylaştırma bakımından ideal araçlardır. Fretzin (2001), metaforların fayda sağlayıcı unsurlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) *Kavramsal değişim ile öğrenme için faydalıdır.*
- 2) *Fiziki dünyadaki tecrübelerin soyut şeylerle arasındaki benzerliklerle anlaşılmasını, görselleşmesini sağlarlar.*
- 3) *Öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını pozitif yönde etkilerler.*
- 4) *Öğretmenleri, öğrencilerin önceki tecrübe ve bilgilerini dikkate almaya zorlarlar. Böylelikle öğretmen ve öğrenci arasında daha güçlü ve daha az yanlış anlamaya dayalı bir iletişim gerçekleşir.*

Metafor, daha aktif katılım sürecine dayalı, hayal gücü ve yeni anlamlar/anlayışlar üretmeye yatkın bir öğrenme yöntemidir (Hanson, 1993, s. 273). Özellikle toplu eğitim alanları ya da sınıflarda interaktif bir iletişim ortamı kurarak öğrenmeyi bir oyun ya da bulmaca formuna dönüştürürken; öğrenciyi teşvik edici ve cesaretlendirici koşulların oluşmasına da imkân vermektedir (Osborn, 1997).

İletişim, aynı perspektifte öğrenmenin kalitesi açısından derin önem taşır. Bir öğretmenin metafor aracılığıyla öğrenciyi bilgi aktarabilmesi için öğrenciyi yeterli düzeyde tanımalı, özelliklerini ve yeteneklerini çok iyi bilmelidir (Arslan & Bayrakçı, 2006, s. 104). Çünkü metaforik anlamın türeyeceği *kaynak alanın* öğrenci

tarafından önceden tecrübe edilmiş bir mecradan seçilmesi gerekmektedir. Böylelikle eğitimcinin öğrencilerin önyargılarını, önbilgilerini tanımlayabilme ve bilginin hangi tohumdan yeşerebileceğini keşfedebilme imkânı doğar (Fretzin, 2001, s. 1). Bu gereklilik öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek altyapının oluşmasını, dolayısıyla öğrenmeyi negatif etkileyebilecek öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik etkileşimin seyrelmesini; en önemlisi de metaforik anlamayı çeşitlendirmek bakımından hem öğrenci hem öğretmeni hayata dair daha çok sözcük, kavram, olay ve olguyu deneyimlemeye teşvik etmeyi sağlar (McKay, 1999, s. 30-31).

2.3. Eğitim Metodolojisi ve Metafor

Öncelikle belirtmek gerekir ki eğitim fenomenini ve eğitim fenomenini içeren salt bir bilginin karmaşıklığını kapsayan daimi metaforlar yoktur. Yani bilginin anlaşılmasında ve aktarılmasında metaforun çeşitliliği elverişlidir (Botha, 2009, s. 433). Dolayısıyla indirgemeci bir yaklaşımdan ziyade interaktif ve yenilikçi metaforik yaklaşımlar, araştırma konusunun içeriğiyle daha uyumlu sonuçlar getirecektir. Yani sıra yine araştırma konusu çerçevesinde alt başlığın tanımı gereği bu bölümde daha yoğun olarak orta ve yükseköğretim (lise ve üniversite) seviyesindeki eğitim dinamikleri değerlendirilecektir.

Botha (2009), metaforun eğitimle ilişkisini irdelediği çalışmasında; metaforu, eğitim paradigmalarının nesnellik (objektivizm), çoğulculuk (plüralizm) ve görecelik (rölativizm) argümanları arasındaki mübadele içerisinde değerlendirir. Ona göre bu mübadele aynı zamanda eğitim sürecinde tercih edilecek metodolojinin de içeriğini belirler niteliktedir ve kökenleri felsefi varsayımlarla pedagoji arasındaki ilişkide gizlidir. Bu bağlamda metaforlar, “dünya görüşü” savında da fonksiyoneldir. Peper, bütün bu kavram ve görüşlerin kök metafor¹⁷ yaklaşımlarıyla günlük deneyimlerden türeyen hipotezler ve analogik tecrübelerden meydana geldiğini öngörür. Tekrar belirtmelidir ki söz konusu metodoloji felsefi, metafiziksel ve dünya görüşü temellidir (Botha, 2007, s. 156, 2009).

¹⁷ Kök metafor (root metaphor): Dille veya kültürle aşırı derece bütünleştiği için metafor olarak algılanmayan metafor türlerini tanımlamak için kullanılır.

Metaforik anlatım dağarcığının bilgiye sağladığı kazancın birçok farklı boyutu bulunmaktadır; ancak en belirgin ayrımı yapabileceğimiz alan pedagoji ve pedagoji içerikli bilgidir (Petrie & Oshlag, 1993, s. 590-591). Diğer açıdan eğitim paradigmalarındaki değişim, genellikle konu hakkında baskın olan epistemolojik teoriler eşliğinde çeşitli boyutlarda yer alır. Bu değişimler farklı metodolojiler çerçevesinde eğitime yansımaktadır. Metaforlar bu sürecin bütün boyutlarında kayda değer role sahiptir.

Eğitim geniş kapsamlı bir terimdir. Öğrenmenin karakteristiği olan faaliyet ve etkinlikler (eğitim ve öğretim gibi), bu süreçlerin içerisinde yer aldığı kurumların da türünü, ilkelerini ve karakteristiğini belirler. Metaforlar bu sürecin tüm alanlarında yer almakla birlikte öte yandan eğitim kuruluşlarının (okullar ve üniversiteler) farklı disiplinler üzerine biçimlendirdiği modelleri ve teorileri de temellendirmektedir. Eğitim ve öğretim, farklı birçok formda gerçekleştirilebilir ve okullar bunların yalnızca bir tanesidir (atölye çalışmaları, enstitüler, politik/dinî toplantılar vb.). Her biri okulda verilen eğitimle benzerlik göstermek zorunda değildir; ancak metaforun eğitim ve öğretimle ilişkisi söz konusu olduğunda okulun formundan pay alınması gerekli görülür (Botha, 2009).

Pedagoji, yapısalcı yaklaşım çerçevesinde nesnellik anlayışına uygun bir bilgi birikiminden beslenmektedir. Bu nedenle eğitimde modernleşme anlayışı öncesinde metaforun eğitime kazandırdığı kavramsal bütünlüğün değeri pek anlaşılmamıştır. Johnson'un 1981'de yayınladığı *Troubled Life of Metaphor* adlı çalışmasında Aristoteles'in geleneksel metafor yaklaşımına dayandırdığı yeni bakış açısı, eğitim alanındaki kavramsal bütünlük eksikliğinin metaforla giderilebileceğini gözler önüne sermiştir (Botha, 2009, s. 404). Johnson, bu görüşünde formel anlatımın ve metaforik anlatımın birbirinden tamamıyla farklı değerlendirildiğini; formel dilin öncelikli, metaforik anlatımın ise dekoratif amaçlı görüldüğü sorunsalına değinir. Eğitim fenomeninde öğrenme, öncelikli olarak objektivist; yani reel olanı temsil etmeyi ve yansıtmayı amaç edinmiştir (Jonassen, 1991, s. 5). Dolayısıyla eğitim alanındaki öğrenme modelleri fiziki gerçekliğe (nesnelcilik) hizmet edecek şekillerde vasıflandırılmıştır (Jonassen, 1991, s. 7). Jonassen (1991), buna bağlı olarak eğitim metodolojilerinin nesnelciliğe dayalı davranışçı modeller ve Kartezyen (Dekartçı) gerçekçilik anlayışına dayandırıldığını belirtir ve devamında şu tespitte bulunur:

“Nesnelcilik, bilginin yalnızca objektif olan bölümüne açıklık getirir ki bu objektivite yalnızca bilim dünyasındaki ortak gerçekliğe işaret etmektedir. Eğitimin rolü, öğrencilere kavramsal dünyanın da dahil olduğu gerçekliği öğretmektir. Öğrenciler kendilerine sunulan bilgiyi kendilerince yorumlama konusunda cesaretlendirilmemekte; tam aksine bu görev yalnızca bilgiyi aktaran öğretmenlere özgü bir durum olarak yansıtılmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerden zihinlerinde kendini tekrarlayarak çoğaltan sabit bir bilgiyi ezberlemeleri beklenmektedir.” (Jonassen, 1991, s.10).

Bu yaklaşım Botha tarafından “bilginin ölümü” ya da “bilginin mezarlıktan görünümü” (mortuary view of knowledge) şeklinde betimlenmiştir. O’na göre salt pozitivist ve objektivist varsayımların bilgi adı altında öğrenciye aktarılması “ölüm”ü sembolize etmektedir. Çünkü öğrenci pasif bir konumda, interaktif olmayan şekillerde, sorumluluk almadan ve kendine uygun bir anlama dönüştürmeden bilgiyi zihnine yerleştirmeye çalışmaktadır.

Bilginin objektivist paradigmalara değerlendirmesi devrinin son bulmasıyla birlikte Lakoff, Johnson ve Turner’ın (1981, 1988, 1999) ortaya koymuş oldukları yeni yaklaşımlar sayesinde kavramsal metaforun bilgiyi somutlaştırmadaki işlevselliği tartışılmaya başlanmıştır. Akabinde yaşanan gelişmelerle birlikte farklı disiplinler, bilginin doğası üzerine üretilen metafor teorilerinin somutlaştırıcı işlevi ışığında; bilgi, referans (örnekleme), rasyonalite, anlam, doğruluk, gerçeklik ve dil bağlamında ve bunların dünyayla ilişkisini açıklayan yeni tanımlamalar getirmiştir.

Jonassen, nesnelci yaklaşımın yapısalcı görüşte yarattığı zıtlığa işaret ederek insanın bilişsel eylemlerinden bağımsız bir dünya görüşü ve nesnel gerçekliğin var olamayacağını savunur. Ona göre yapısalcı yaklaşımda anlam, “Her özgün bireyin kendi tecrübeleri eşliğinde oluşturduğu epistemolojik bir varsayımdır.” (Jonassen, 1991, s. 10-11). Yapısalcıların bu noktada amaçladıkları öğrenciye farklı bakış açıları sunmaktır.

Pedagoji, metaforik ifade yöntemlerinden çeşitli şekillerde esinlenmektedir. Örneğin pedagojik uygulamaların desteklenmesi bakımından “Öğrenciler sünger gibidir-Bilgiyi emer” veya konunun içeriğinin öğrenilmesi açısından “Atomlar güneş sistemi gibidir-Çekirdeğin etrafında dolanan atom altı parçacıklar” örnek gösterilebilir. Her iki yaklaşımda da interaktif bir metaforik anlatım, kavramsal

değişim aracılığıyla teorilerin içine nüfuz ederek en doğru öğrenmeyi sağlayabilmektedir.

Metaforlar dünya görüşü ve felsefi varsayımlar edinmekte en etkili yöntemlerden birisi olurken pedagoji ve eğitim müfredatına yönelik teorilerin de tabanını oluşturmaktadır. Bahsi geçen dünya görüşü, eğitimin bu iki yönünü (pedagoji & müfredat) de içeren ve bilimsel çerçevede meydana getirilen dünya görüşüdür (Botha, 2009). Bu dünya görüşü metafor ve analogik yaklaşımlarla tasarlanmış eğitim paradigmalarının sınırlarını da belirler. Aynı zamanda insanın doğası, bilginin doğası, okulun doğası ve eğitim-öğretimin doğası üzerine verilen bilgideki teorik varsayımların da belirleyicisidir. Böylelikle metaforik mecranın okul ve müfredatla olan ilişkisinin nereye dayandırıldığı konusu da aydınlanmaktadır (Botha, 2009).

Örneğin okul bir “fabrika” olarak görüldüğünde, müfredat “üretim”i sağlayan montaj bandı, öğrenciler “işlenmemiş ürün/hammadde”, öğretmenler “makine, fabrika işçisi ya da yöneticisi” olarak nitelendirilerek eğitim-öğretim sürecini somutlaştırabilir; sonuç olarak daha odaklı girişimlerle daha verimli sonuçlar elde edecek şekilde rasyonel ve test edilebilir veriler elde edilebilmektedir (Cook-Sather, 2003, s. 954). Diğer yandan okul, hastalarına hızlıca teşhis koyup onlara tedavi ve terapi uygulayabilen bir “sağlık kurumu” olarak da hayal edilebilir. Bu senaryoya göre öğretmen doktor ya da terapist, öğrenciler tedavi talep eden hasta olarak algılanacaktır (Cook-Sather, 2003, s. 956-958). Bu iki kök metafor örneği görünürde zıt olarak düşünülse de öğrenme sürecine benzer etkiler yaratmaktadır; çünkü iki örnek de öğrenciyi öğretmen tarafından denetlenen pasif bir konumda tutar (Botha, 2009, s. 437). Cook-Sather (2003), bu noktada bize metaforik anlayışın eğitim metodolojisinin temellerini nasıl oluşturabileceğini gösterirken diğer yandan da duruma yapıcı bir eleştiri getirir. O’na göre eğitim, metaforun rehberliğinde düzenlenmeli; fakat bu durum öğrenciyi pasifleştirmekten ziyade onu destekleyici, araştırmaya, üretmeye ve irdelemeye teşvik edici düzeyde gerçekleştirilmelidir.

“Öğrenci, yeri geldiğinde öğretmenin dahi hayal etmediği, keşfetmediği olası yeni dünyalara bizi yönlendirebilmelidir. Bu yapıdaki metaforlar insanlar arasındaki ilişkiye önyak olurken dayanışmayı, iletişimi, uzlaşmayı ve uyum içerisinde yaşamayı özendirerek mekânikleşmeye karşı bir tutum ortaya koymaktadır.” (Cook-Sather 2003, s. 959-960)

Cook-Sather'ın bahsettiği biçimiyle metafor, daha insancıl; eğitimde somutlaştırılması ve uygulanması daha makul bir forma dönüşebilmektedir. Eğitim ve okul sisteminin bir bitkiyi/büyümeyi temsil ettiği örnekleme; akla gelen öğrenci, üzerinde emek sarf edilen bir meyve, öğretmen ise bu meyvenin erişmesini sağlayan toprak, mineral ya da bitkinin gövdesi olacaktır. Unutmamak gerekir ki toprak ve bitkinin kendisi de ortaya çıkan üründen (meyve) beslenmektedir. Kavramsal metafor tanımlamasında bahsi geçen “Tartışma Danstır” önermesiyle benzer şekilde bu örnekte de pasif bir öğrenci modelinden ziyade, amaç öğrenciyi yüceltmek gayesiyle ortaya bir ürün icra etmek ve aynı zamanda bu üründen kaynak sağlamak olacaktır.

Bazı görüşler metaforun anlam ve hayal gücüne sınırlamalar getirebileceğini, bilgiyi tabakalaştırabileceğini tartışmaktadır (Arslan & Bayrakçı 2006, Botha, 2009, Lakoff & Johnson, 2010). Botha (2009) bu tabakalaşmanın aynı zamanda insan eylemleri, etkinlikleri, ilişkileri, yöntem ve tecrübelerinin karakteristiği olduğunu belirtirken, belli noktalarda bilgi üretmek için bazı sınırlamalar getirilmesinin zorunluluktan kaynaklandığını; ancak metaforun bu konuda mağdurluk yaratmayacağını; asıl mağduriyetin çok yönlü olan eğitim fenomenini tek bir bakış açısına indirgemek olacağını ekler (s. 439).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. METAFOR VE MÜZİK

Hayata dair birçok olay ve olgunun yalnızca somut ve belirgin şeylerle sınırlı olmadığını; insana dair kavram ve entitelerin bireysel boyuttan toplumsal boyuta kadar sosyal yapıyı nasıl inşa ettiğini genel hatlarıyla gördük. Daha da önemlisi bu devinimin içerisinde metaforların işlevinin ince detaylarda gizli olmasına rağmen ne kadar önemli bir konumda bulunduğuna açıklık getirmeye çalıştık.

Müzik de benzer ilişkiler içerisinde hayatın parçası olarak anlamlandırmaya çalıştığımız bir kültürel öğreti konumundadır. Öyle ki müziği insanın düşünsel dünyasını besleyen ve etkili bir dışa vurum aracı olarak değerlendirebilir (Erol, 2009); müziğin insanla, insanın müzikle birlikte gelişerek ilerlediği bir bakış açısı geliştirebiliriz. Bu bakış açısı müziği hayatın içinde ve hayatı da müziğin içinde algılayabilmemizi sağlayacak metaforik yaklaşımların da temelini oluşturarak, hem hayatı hem de müziği daha kapsamlı biçimde irdelememizi sağlayacaktır.

Müzik de hayatın kendisi gibi fiziksel olmayan, soyut ve kavramsal birçok boyutunun bulunduğu bir oluşumdur. Dolayısıyla müziği öğrenmek ve öğretmek süreçlerinde kaçınılmaz olarak sıklıkla metaforik yaklaşımlara başvurulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde metaforun gerek dil bağlamında gerekse düşünsel, kavramsal ve uygulama boyutlarında müziğe nasıl yansıdığı, çeşitli görüş ve örnekler eşliğinde irdelenecektir. Belirtmek gerekir ki konu başlığı ve müziğin kapsamlılığından ötürü metaforik üslup yoğun olarak bireysel görüşler çerçevesinde ilerlemektedir ve hem nitelik hem nicelik açısından yelpaze oldukça geniştir. O nedenle araştırmanın başında da belirtildiği gibi konu, metaforun kullanımı üzerine odaklı bir biçimde mümkün oldukça genel kabul görmüş örnek, görüş ve çalışmalar eşliğinde ilerleyecektir.

Yukarıda izah edildiği üzere müzik, soyut kavram ve ifadeleri içeriğinde yoğun olarak barındırmaktadır. Bahsi geçen soyutluğu ifadeye dönüştürme, ona bir vücut kazandırma gayesinde çoğu müzisyen ve araştırmacı, felsefi görüş ve düşünceler eşliğinde müziğe yaklaşmıştır. Dolayısıyla konunun ilerleyen bölümlerinde metafor ve müzik arasındaki ilişki hakkında konuşabilmek için

öncelikle müziğe metaforlar aracılığıyla ideolojik bir açıdan bakılması daha uygun olacaktır. Bu bağlamda birbirleriyle karşılıklı korelasyon ilişkisi bulunan “Müzik Bir Organizmadır” (Music as a Living Organism, 2013, Paul Louth) ve “Hayat Müziktir” (Life is Music, 2010, Elzbieta Gorska) görüşlerinden bahsedilecektir.

3.1. Metafor, Müzik ve İdeoloji

Metafor aracılığıyla müziğe görüş (düşünce tarzı-konsept) kazandırılması birçok kişi tarafından ele alınmış bir konudur (Louth, 2013, s. 66). Ruth Solie'nin (1982) müziği bir organizma gibi ele alarak değerlendirdiği “Müzik Bir Organizmadır” görüşü; Scott Burnham'ın 19. yy. Alman ideolojisi etkisiyle birlikte dinleyici ve müzik teorisyenlerinin Beethoven'ın temalarından çıkardıkları kurguyu “Müzik bir hayat mücadelesidir” şeklinde betimlemesi; ve Michael Spitzer'in Barok, Klasik ve Romantik dönemleri müzikal açıdan anlaşılması için “Müzik Bir Tablodur”, “Müzik Bir Dildir” ve “Müzik Bir Yaşam Formudur” metaforlarıyla açıklamaya çalışması, Batı Avrupa kültürel değerleri, müzikal gelişimi ve yaratıcılığı üzerine ortaya atılan yaygın görüşler arasında örnek gösterilebilir. Metafor kökenli bu ideolojiler Batı dünyasının yalnızca müzikal değerlerinin anlaşılmasını sağlamamış; akabinde üretilen eser ve görüşlere ilham kaynağı olarak kendi içinde bir döngü oluşturacak şekilde de desteklemiştir (Louth, 2013). Konunun devamında Louth, Burnham (1995) tarafından Beethoven'ın besteci olarak aktif olduğu dönemdeki temalarının yalnızca Alman ideolojisi kökenli olmadığını; aynı zamanda idealizm teorisyenlerinden etkilenen müzikal analiz sistemlerinden de ilham aldığını kanıtlayarak ön plana çıkarır. Beethoven'ın müziğinin yapısında başka ideolojilerin ipuçlarına rastlanması “Müzik Yaşayan Bir Organizmadır” metaforunun da bir ideoloji olarak önem kazanmasını pekiştirmiştir (Louth, 2013, s. 67).

Müziğe bir düşünce tarzı kazandırılmasına yönelik eğilim ve bu amaç doğrultusunda metaforun aracı olarak kullanılması son derece doğal ve beklenen bir davranıştır. En temelinde kavramsal olarak müzik, soyut bir yapıyla karşımıza çıktığından onu ifade ederken somut ve bilinen şeyler eşliğinde metaforik anlatıma başvurmamız gerekmektedir (Gorska 2010, Louth, 2013). Bununla beraber özü

gereği metaforun alışlagelmişin (take for granted¹⁸) ve bilinenin dışında bir ifade özgürlüğü de ortaya koyacak şekilde kurgulanması gerektiğini de unutmamak gerekir.

3.1.1. Müzik, Yaşayan Bir Organizmadır

Organisizm¹⁹ ya da Organisist bir bakış açısı olan “Müzik (Evrimleşen-Gelişen) Yaşayan Bir Organizmadır” metaforu müzikal düşünce ve müzik eğitimi bağlamında yerleşik ve oldukça güçlü bir düşünce tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Burnham (1995), bu metaforun müzik üzerine yapılmış çalışmalarda ve müziğin doğru bir şekilde anlaşılmasında özgül nitelikte olduğunu savunmakta ve teorisyenlerin 19. yy’dan etkilenerek 20. yy.’da dahi geçerliliğini sürdüren analitik yaklaşımların kaynağını bu ideolojiye borçlu olduklarını iddia etmektedir (Louth, 2013, s. 78). Louth’un konu aldığı bir diğer görüş ise müzikbilimci Ruth Solie’ye aittir. Solie (1980), müziğin canlı organizmaya benzer yönlerini Heinrich Schenker ve Rudolph Reti’nin teorileri ışığında analiz etme görevini üstlenmiştir. Ağırlıklı olarak müzikal kompozisyonun nasıl bir algıyla ortaya çıktığı üzerine yoğunlaşan Solie, Schenker’in Gestalt psikolojisine yaklaşımı çerçevesinde konuya açıklık getirmeye çalışmaktadır. Schenker’e göre:

Müzik, bütününde dinleyicinin/gözlemcinin algılama mekanizmasına değil, sanatın işleyiş biçimine dayalıdır. Bu, öz niteliği taşıyan, diğer unsurlara kaynak sağlayarak onların türemesine imkân kılan merkezi bir oluşumun, gücün varlığına işaret eder. Tıpkı bitkinin gövdesinin diğer uzuvlara kaynak sağlaması gibi... Kompozisyona üretici güç olan kaynak ise müziğin kökeninde bulunmaktadır. Yani armonik dizide bulunan majör üç sesli akorda... (Louth, 2013, s. 78)

¹⁸ Bir şeyi sorgulamadan kabul etmek, özümsemek. Birşeye veya kimseye alışık olduğumuz için olaylara karşı duyarsızlaşmak, duyumsamazlaşmak (<http://www.seslisozluk.net/take-for-granted-nedir-ne-demek/>)

¹⁹ Organisizm (organicism-organicist): Felsefe tabanlı bir düşünce sistemi olarak evrenin kendisi dahil olmak üzere evreni oluşturan tüm somut ve soyut parçalarının yaşayan, canlı organizmalar gibi değerlendirilmesidir. Bu görüşe göre dil de organik bir varlıktır ve diğer organizmalar gibi evrimleşerek varlığını sürdürür. Organisizm özü gereği analojik ve metaforik bir bakış açısidir (<http://xtf.lib.virginia.edu/xtf/view?docId=DicHist/uvaBook/tei/DicHist3.xml;chunk.id=dv3-52>)

Batı tonal sisteminde doğal düzlem²⁰ görüşü birçok saygın teorisyen ve besteci tarafından kabul görmüş ve desteklenmiştir. Örneğin bu yaklaşım ünlü besteci, orkestra şefi, teorisyen ve müzisyen olan Paul Hindemith için köşe taşı niteliğindedir (Louth, 2013); ancak dönemin müziğine yönelik bu görüş ve müziğin bir organizma şeklinde algılanması görüşündeki ayırım, organizmanın değişmesi/gelişmesi/evrimleşmesidir.

Organisist metafor temelinde filizlenen bu yaklaşımla evrimleşmeye dayalı müzik tarihi fikri 19. yy'da müzik dünyasına kök salmış, Darwin'in biyolojik ilerleme teorisini müziğe uyarlayan Herbert Spencer gibi birçok teorisyen de bu ideolojiden ilham almıştır (Solie, 1982, s. 298). Öyle ki Spencer 1878'de müzik üzerine yazdığı bir makaleye *Evrensel İlerleyişin Resmedilmesi* (Illustrations of Universal Progress) şeklinde bir isim dahi vermiştir.

Solie, şaşırtıcı bir biçimde evrim teorisinin 19. yy.'daki algılanışına ve metaforik üslupla birlikte sosyal bilim alanındaki kullanımına biyolojinin kendisinden daha fazla uyum sağladığını vurgular (Solie, 1982, s. 300, Louth, 2013, s. 79). Nitekim gerek fiziksel gerek sosyal hayatın her alanının evrimleşen bir yapıda olduğu hemen herkes tarafından gözlemlenebilmektedir. Her canlı türü doğar, gelişir, çoğalır ve ölür. Her organizma, sahip olduğu birikimi aktararak kendinden daha iyi bir nesil üretme prensibiyle hareket eder ve özünde çevresel koşullara uyum sağlayarak varlığını sürdürme eğilimi taşır. Eğer bir canlı türü diğer türlere ya da çevresel koşullara karşı donanımsız kalırsa nesli tükenir. Hayata dair soyut varlıklarda da benzer bir ilişkiyi gözlemlemek mümkündür. Örneğin dil kavramsal bir olgu olarak kendi içinde benzer biçimlerde evrimleşerek gelişir ve ilerleme sağlar. Kelimeler ve ifadeler yeni kelimeler ve ifadeler türetir. Bu değişimin çevresel koşullara uyum sağlayamadığı noktada o kelime veya ifadenin kullanımı sona erer. Rose Subotnik (1987), bulguya dayalı (semptomatik) bu tip yaklaşımların, müziği aşikâr ve işlevsel hale getirmek için gerekli müşterek toplumsal yönelimler olduğunu iddia eder ve 19.yy. repertuarının bugün dahi -güçlü olanın hayatta kaldığı, zayıf olanın yok olduğu (doğal seçim/natural selection)- çok geniş ekolojik bir sistem olarak algılandığını belirtir (Louth, 2013, s. 79). Tıpkı organizmaların hayatta kalma

²⁰Doğal Düzlem (Natural Basis): Bir notanın en belirgin duyulan doğuşkanları o notanın, oktavı, beşlisi, dördlüsü ve üçlüsüdür. Bu dört notanın en net duyulan doğuşkanları yazıldığı zaman ortaya çıkan majör gam doğal düzlemi meydana getirir (<http://www.greenwych.ca/natbasis.htm>).

ilkeleri gibi müziğin doğasına uyum sağlayan ekoller veya kompozisyonlar varlığını sürdürmüş, sağlayamayanlar ise bir sonraki basamağı çıkamayarak geçmişte kalmışlardır.

Müzikal eserlerin müzik içindeki değişimi ve gelişiminin doğadaki evrimleşme süreciyle bağdaştırılması fikri aslında dönemin popüler olan Darwinizm öğretisi ile oldukça alakalıdır (Louth, 2013). Bu metaforik yaklaşımın müzikal bütünlüğe yönelik en önemli sonuçlarından bir tanesi eserlerde tek seslilik yerine çok sesliliğin ön plana çıkmasıdır. Yine buna bağlı olarak melodik yaklaşımın armonik yaklaşımın karmaşık yapısı karşısında yetersiz kalarak demode olması duruma örnek gösterilebilir. Hatta melodinin kronolojik açıdan bütünlük oluşturmada zayıf kalması müzik analizi zümresinde olumsuz bir önyargıyla yaklaşılmasına neden olabilmektedir (Solie, 1982, s. 297). Solie, konunun devamında evrimsel metaforun inşa ettiği temel müzik anlayışının monodi (ses aynılığı) yerine karmaşık armoniyi ön plana çıkarmasıyla birlikte sanatsal Batı müziğinin en belirgin gelişmelerinden birini yaşadığını ekler (1982, s. 307).

Organisizm metaforunun dolaylı yollardan nasıl bir işleve sahip olduğunu örneklendirmek için özellikle Blues ve Caz müzik türlerinde etkin rolü olan doğaçlama konusuna değinilebilir. Doğaçlama, genelinde spontane olarak adlandırılan, anlık, içten gelen, kendiliğinden gelişen kompozisyon şeklinde algılanır (Berendt, 2010). Bu eğilim aynı zamanda “iyi” (good), “tutarlı” (logical), “uyumlu” (coherent), veya “anlamlı” (meaningful) gibi ifadelerin de müziğin ölçütlerini belirlemede metaforik olarak uygulanabilmesine önayak olur. Doğaçlama fenomeni, teleolojik (erek bilimsel) bakımdan müziği anlama ve uygulama girişimlerimizin doğal ve doğru olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir (Louth, 2013, s. 80).

Tomassetti, Blues formunda doğaçlama yapmayı öğretirken vurguyu diğer şeylerin üstünde tutmayı önerir ve bunun için solonun toniğe çözümlenerek uyumlu bir bitirişle müzikal ifade ortaya çıkabileceğini düşünür. Sonuç olarak öğrenciler açık, dramatik ve uyumlu formlarda müzikal dizgiler ortaya koyarak müziğin enerjisine uygun doğallıkta ve olgunlukta bir üslup ortaya koyabilmektedir. Ona göre, anlatıldığı şekilde tema inşa ederek doğaçlama yapmak Blues ve Caz müziğinin karakterini oluşturmada kilit niteliğindedir (Tomassetti, 2003, s. 19-20).

Benzer biçimde Azzara (1999), öğrencilerinin doğaçlama esnasındaki motiflerini majör diziye göre değerlendirirken Hinz (1995), doğaçlamanın bünyesinde kompozisyondaki argümanların (örneğin ritmik ve tematik) bir eser meydana getirmek için bulunması gerektiğini vurgular (Louth, 2013, s. 80-81).

Organisist metafor yaklaşımının yanı sıra müzikal inşa ve bütünlük üzerine yapılan tartışmaların çoğunda doğaçlama kavramıyla ilgili olarak bir başka metaforik yaklaşım olan “Müzik Bir Dildir” ideolojisi su üzerine çıkmaktadır. “Soru cümlesi”, ve “cevap cümlesi” ya da “müzikal ifade/üslup” gibi anlatımlar organisist metafor bakış açısının alt ürünü olarak Spitzer’in kökenlerini klasik döneme dayandırdığı alternatif bir metafor ürünüdür; ancak “Müzik Bir Dildir” metaforu ideolojik bir görüş olmanın ötesinde pratik, teorik ve kompozisyon alanlarında oldukça yaygın ve çeşitli biçimlerde kullanıma sahip olduğundan dolayı konunun devamında detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Son olarak Louth, bir kısmı yukarıda da bahsedilen fikir ve görüşlerin bazılarının Avrupa merkezci olan Caz ve diğer doğaçlamaya dayalı müziklere yönelik olarak farklı kültürel fikirleri yansıtmışından dolayı ortaya görecelilik sonucunu çıkarabileceğini belirtir. Ona göre bu bağlamdaki hiçbir yorum ya da görüş işlevsel olarak ortaya bir sonuç çıkardığı ve estetik değerlere sahip olduğu için yanlış ya da yanıltıcı değildir. Nihayetinde bu görüşlerin tümü müzikal uyum ve bütünlük oluşturmada temel fikirler vermiş; dinleyiciyi de aynı kanaldan besleyerek müzikal algıda da düşünsel ortak bir değere sahip olmuştur (Louth, 2013). Yani bu metaforik algı müziğin hem üretilmesinde hem de tüketmesinde düşünsel bütünlük oluşturarak ideolojik bir görüş çatısı altında ortak duyguların paylaşılmasını sağlayan birleştirici etkiye sahiptir.

3.1.2. *Hayat Müziktir*

Elizabeth Gorska tarafından kaleme alınan “Hayat Müziktir” (Life is Music) metaforu, 20. yy. müzik literatüründe önemli bir yere sahip olan piyanist ve orkestra şefi Daniel Barenboim’in 2006 yılında BBC için verdiği beş ayrı konferanstan derlemelerle pekiştirilerek irdelenmiştir. Gorska, çalışmasının temelinde hayatı, müziği üretme ve icra etme mekaniklerine benzeterek anlama eğilimi taşıdığını belirtir ve Barenboim’in ilk konferansında belirttiği bir özlü sözü konuyla bağlantılı olarak makalesine giriş cümlesi yapar:

“Müzik, içinde düşünce olan sestir. Müzik, hayata dair görüşlerimizi şekillendirebilir. O nedenle müzik, hayattan soyutlanmaktan ziyade hayatı anlamayabileceğimiz bir forma dönüşmelidir.” (Barenboim, 2006, Konferans: 1).

“Hayat Müziktir” görüşü, analogik ve retorik olmasının yanında, örneğine sık rastlanmayan biçimde iki yönlü algılanabilecek bir yapıya sahiptir. Metaforu tanımladığımız bölümde metaforun kaynak alan (A) aracılığıyla hedef alanı (B) anlayabildiğimiz tek yönlü bir düzenekte açıkladık (Yani B’yi A ile anlamak). Çok yaygın olmamakla birlikte bu metaforik ifadede olduğu gibi bazı metaforlar karşılıklı olarak da anlam kazanabilmektedir (Yani B’yi A ile anlayabildiğimiz gibi A’yı da B ile anlayabiliriz (Lakoff & Johnson, 2010, Kovecses, 2010, Gorska, 2010). Dolayısıyla tarihsel sıralamayla mantıksal çıkarım yapıldığında hayatın müzikten önce var olduğu bilindiği için müzik üzerine yapılan saptamalar da kaçınılmaz olarak hayata dair izlenimleri kapsamak zorundadır. Sonuç olarak Gorska’nın “Hayat Müziktir” metafor yaklaşımı dolaylı yollardan “Müzik Hayattır” şeklinde de algılanabilir.

Gorska (2010), Barenboim’in metaforik bir kavrayış içerisinde müziğin insani koşulları daha iyi anlamak için bir araç olarak kullanılabileceği fikriyle konuya giriş yapar (s. 276). Onun (Barenboim) savunduğu bakış açısı “Hayat Bir Yolculuktur”, “Hayat Bir Tiyatro Oyunudur”, vb. gibi geleneksel kavramsal metaforların ötesinde özgün bir bakış açısı kazandıran “Hayat Müziktir” metaforunu ön plana çıkarmaktır. (Gorska, 2010, s. 276). Her iki alanın da hem kendi içinde hem de aralarındaki karmaşık ilişkiyi ortaya dökülebilmek için Gorska, Müzik aracılığıyla

hayata karşı nasıl bir öngörü oluşturulabilir? ya da Barenboim'in retorik altyapılı söylev inşa etmeye yönelik yaklaşımların anlamı ve işlevi nelerdir? sorularına yanıt bulmaya çalışır.

Barenboim, ilk konferansında müziğin ifade edilmesi zor olan yanlarıyla hayatın ifade edilmesi zor olan yanlarının birçok noktada örtüştüğünü retorik bir üslupla ifade eder:

(1) *“Ses üzerine fark ettiğimiz ilk şey bu dünyada yaşamadığı, var olmadığıdır. Bu salonda sahne almış bütün konserler, sesler uçup gitmiştir. Sesin ömrü kısadır. Bu nedenle her ne kadar fiziksel bir fenomen olsa da izah edilemeyen, fizikötesi, gizli bir güce sahiptir. Fiziksel bakımdan farkına vardığımız ilk şey ise sesin tek başına var olmadığı; sessizlik ile kaçınılmaz olarak daimi bir ilişki içerisinde bulunduğuudur.”*

(2) *“Sesin sessizlikle girdiği etkileşim büyük oranda yer çekiminin bize öğrettikleriyle benzerdir. Bir nesneyi kaldırmak ve zeminden yüksekte tutmak için yerçekimine karşı gelecek oranda belli bir miktar kuvvet uygulamak gerekir. Bu aksi yöndeki ek kuvvet yeteri kadar sağlanamazsa nesne yerçekimiyle birlikte zeminle bir konuma gelecektir. Sessizlik de aynı prensiple sese etki etmektedir. Bir notayı tekrar ve tekrar çalarak ona belli miktarda kuvvet uygularım; eğer bu tekrarı bırakırsam, ses ölür.*

(Barenboim sessizliğin içinde bir nota çalarak...)

Şu an da duyduğunuz, piyanoda parmağım aracılığıyla ortaya çıkan Do Diyez'in yaşam süresinin uzunluğudur. Biraz önce ne demiştim? (Çalmayı bırakır...) Nota ölür. Bu durum benim için müzikte trajik bir elementin başlangıcıdır.” (Barenboim, 2006, Konferans: 1)

Barenboim'in ifadelerinde sesin “bu dünyada yaşamaması”, “fizikötesi güce sahip olması”, “ölmesi”, müzikteki “trajik elementin ortaya çıkması” şeklindeki retorik yaklaşımlar Gorska'ya göre birbirleriyle harmanlanabilir formda yapılar inşa etmektedir. Bu harman, bünyesinde Fiziksel Bir Fenomen Olarak Müzikal Ses, Yerçekimi, Bir İnsanın Yaşam Süresi ve Müzisyen alanlarını barındırır (Gorska,

2010, s. 78). Harmanın içeriğine bakıldığında müzikal sesin fiziksel özellikleri bulunmaktadır; kendi başına ve etkileşime girdiği nesnelere bağlı olarak bir devamlılık süresi vardır; ters bir kuvvetin etkisi altındadır. Müzisyenin fiziksel bir fenomen olarak sesin devamlılığını sağlayabilecek kabiliyete sahip olan kişi düşüncesiyle birlikte yukarıdaki argümanlar değerlendirildiğinde sesin üç farklı evresi ortaya çıkmaktadır: doğuş, yaşam süresi ve ölüm... Bahsi geçen dört alanın bir araya gelmesiyle ortaya çıkan harman Barenboim'in "Müzikal Sesin Trajik Hayatı" görüşünü de gün ışığına çıkarır (Gorska, 2010, s. 78). Sessizliğin tıpkı yerçekimi gibi hareket etmesi, müzikal sesin yaşam süresini fiziksel bir fenomen olarak müzisyenin uyguladığı karşı kuvvette bağımlı kılmaktadır. Müzisyen tarafından uygulanan karşı kuvvetin doğurduğu enerji, sessizliğin uyguladığı daimi kuvvet karşısında belli bir süre sonra yetersiz kalacağı için müzikal ses ölmeye mahkumdur. Dolayısıyla ortaya tıpkı insan hayatının sonlanışında olduğu gibi trajik bir sonuç çıkar; ancak özel olarak harmanlanmış müzikal sesin trajik senaryosu bununla sınırlı kalmamaktadır. Müzikal sesin fizikötesi gizli gücü, onun başka bir dünyada yaşamaya devam etmesini mümkün kılar ve daha da ötesinde müzisyenin karşı kuvvet uyguladığı her an müzikal ses fiziksel dünyaya yeniden doğabilmektedir (Gorska, 2010, s. 78).

Çizelge 1. Hayata Dair Alanlar & Müzikal Sesin Yaşam Süresi (Gorska, 2010)

1. Alan Fiziksel bir fenomen olarak müzikal ses	2. Alan Yer çekimi	3. Alan Bir insanın yaşam süresi	4. Alan Müziyen	Harmanlanan alan Müzikal sesin yaşam süresi	Genel alan
müzikal ses (ms)	nesne (n)	insan (i)	müziyen (m)	müzikal ses (ms/n/i)	entite
sessizlikten ortaya çıkar ve uzunluğu karakteristiktir;	kendi başına belli bir yükseklikte duramaz - yere düşer;	doğar, belirli bir süre yaşar ve ölür.	belirli bir süre müzikal sesi karakteristik uzunluğunda tutar.	Müziyenin tarafından yeterince enerji sağlanamaz ise sessizliğin uyguladığı kuvvet yüzünden ölmeye mahkumdur	KAYNAK- AKTARIM- HEDEF şeması SOYUT HAREKET KUVVET şeması

<p>müziyen tarafından sağlanan enerjiye ihtiyaç duyar</p>	<p>sürekli olarak yerçekiminin etkisindedir ve ters kuvvet uygulamak için enerjiye ihtiyaç duyar</p>	<p>Yaşam, enerjiye ve güce bağlıdır. Bu bileşenler insanda sınırlı olduğundan insan ölmeye mahkumdur. Dolayısıyla hayat trajiktir.</p>	<p>Fiziksel sese enerji ve süreklilik sağlar.</p>	<p>Ortaya çıkan yapı: Müzikal sesin hayatı trajiktir. Müzikal ses başka bir dünyada yaşabilesine imkân sağlayan fizikötesi bir güce sahiptir ve böylelikle fiziksel dünyaya tekrar doğabilir.</p>	
---	--	--	---	---	--

Müzikal sesin sürekliliği ve insanın yaşam süresi arasındaki benzerliğe dayalı ilişkiye bakıldığında hem sözlü anlatım hem de müzikal anlamda yapılaşmış olduğunu görmekteyiz. Gorska, yukarıda tabloştırdığı Müller'in sözlü-resim (verbo-pictorial) ve sözlü-işaret (verbo-gestural) üzerine yaptığı çalışmalar eşliğinde bahsi geçen ilişkinin “Müzikal sesin sürekliliği, insanın yaşam süresidir.” tabiriyle sözlü-müzikal metafor (verbo-musical metaphor) olarak tanımlamıştır (2010). Bu bağlamda Ontolojik Metafor başlığı altında incelediğimiz “kişileştirme” yaklaşımıyla birlikte sese insani nitelikler kazandıran Barenboim'in görüşü, sözlü-müzikal metafor olarak çerçevelenmiştir; çünkü metaforik kapsamda kaynak alan ve hedef alan içerirken diğer yandan ses, “insanın yaşam süresi” gibi retorik bir sözlü ifadeyle harmanlanmaktadır (Gorska, 2010, s. 279). İki farklı usulün bir araya gelmesinden ortaya çıkan metaforik anlam, daha etkili bir içerik ve çeşitlilik ortaya koyarak kavramın etki alanını ve akılda kalıcılığını artırmaktadır.

Kişileştirme yöntemiyle ortaya çıkan bu karışımın kapsamlı etkisi, özünde ifade edilemeyen şeyleri insani ölçeklere indirgemeye, yükseltmeye ya da çekmeye bağlıdır. İnsani ölçeklere ulaşıldığı zaman söz konusu olgu hakkında izlenime sahip olabilir, kıyaslamalar yapabilir, güvenilir sonuçlar elde ederek daha iyi bir anlayış

oluşturabiliriz (Fauconnier & Turner, 2002, s. 322-323). Böylelikle konu tartışmaya ve gelişmeye açık bir forma dönüşerek küresel boyut kazanabilir.

Aynı yöntem bilimsel bilgiyi üretme ve aktarma konusunda da yaygın kullanımıyla karşımıza çıkmaktadır. Çoğu bilimsel alan insani ölçütlerinin oldukça ötesinde bilgiler sunmaktadır. Doğal olarak kendi referans noktamıza bu denli uzak olan bir veriyi yeterli düzeyde zihinde canlandırmak, idrak etmek, tartışmak ve geliştirmek gerek bilim adamları gerek toplum açısından güç bir durumdur. Dolayısıyla bilim, metaforik kökenli yaklaşımlarla konuyu insani ölçütlere taşıyarak bilgi inşa etmeye ve aktarmaya çalışır. Örneğin bilimsel verilere göre dünya 4.6 milyar yıl olarak tespit edilmiştir. Bu 4.6 rakamının yanında 9 tane sıfır olması demektir. İnsanoğlunun büyük bir yüzdesi yalnızca iki haneli bir yaşam süresini deneyimlemekte olduğundan 4.6 milyar yıllık bir sürecin zihinde canlandırılması, idrak edilmesi düşük bir ihtimaldir. Dünyaca ünlü evrimsel biyolog Richard Dawkins, birçok ülkede düzenlenen sempozyumlarda, insanlık tarihinin 4.6 milyar yıllık jeolojik tarihe kıyasla ne kadar küçük bir yer kapladığını izah edebilmek için dünya tarihini omuzundan itibaren kolunun uzunluğuna indirgeyerek anlatmaya çalışır. Bu ölçüte göre omuzumuzdan bileğimize kadar geçen süre içerisinde yalnızca bakteri formundaki canlı hayat hüküm sürebilmiş, dinozorlar ise elimizin ortalarından itibaren ortaya çıkmıştır. Dawkins, en ilkel haliyle insanlık tarihinin tırnağımızın ucu uzunluğunda olduğunu, modern insanlık tarihinin (yazılı insanlık tarihi) ise parmağın ucundaki toz zerresi kadar alan kapladığını belirtmektedir (Dawkins, 2012). Böylelikle insan deneyimlerinin çok ötesinde bir zaman dilimi içerisinde insanlık tarihini değerlendirirken Dawkins, insanlığın kendini olduğundan büyük görmemesi gerektiğini de tartışma konusu haline getirir.

Bir diğer örnek, astronomi biliminde kullanımı yaygın olan “kum tanesi” (grain of sand) benzetmesidir. Bu benzetme modern bilim aracılığıyla gözlemleyebildiğimiz evrenin boyutlarını idrak etmek açısından önemli bir yere sahiptir; çünkü evren insan zihninin hayal edemeyeceği boyutlardadır (Edwards, 2013). Edwards, günlük hayatta bir filin, ağacın ya da alışveriş merkezinin²¹ boyutlarının alışık olduğumuz seviyede bulunduğunu belirterek konuya giriş yapar. Evren üzerinde boyutların ve uzaklıkların hesaplanması bir hayli zorlayıcı olmakla

²¹ Esas örnek Durham Katedrali üzerinden verilmiştir. Kültürel aşinalık açısından daha iyi anlaşılması için alışveriş merkezi örneği verilmiştir.

birlikte elde edilen verileri değerlendirmek de aynı derecede zahmetlidir. Evrenin büyüklüğü hakkında genel bir fikir edinebilmek için sadece güneş sistemimize en yakın yıldızın 40 trilyon kilometre uzaklıkta olduğu bilgisi bile yeterli gelecektir. Bu, 40 rakamının yanına 12 adet sıfır rakamı gelmesi demektir. Böylesine astronomik rakamların konu olduğu bir bilim alanında insan beyninin boyutları algılayabilmesi açısından her örnekte kum tanesi alışveriş merkezinin boyutlarıyla karşılaştırılır. Bu kıyaslamaya göre dünya eğer bir kum tanesi büyüklüğüne indirgenirse, güneş sistemimiz alışveriş merkezi boyutundadır. Güneş sistemimiz bir kum tanesi boyutuna indirildiğinde Samanyolu galaksi sistemi alışveriş merkezinin bin katı büyüklüğündedir. Son olarak Samanyolu galaksi sistemi bir kum tanesi boyutunda küçülürse gözlemlenebilir evren alışveriş merkezi büyüklüğünde olacaktır. Edwards'ın örneğinin sonunda belirttiği gibi “Evren büyüktür, çok büyüktür” (Edwards, 2013). Bu yüzden elde edilen verilerin kıyaslanabilmesi açısından insani boyutlara dönüştürülmesi neredeyse bir zorunluluk olarak düşünülebilir.

Şüphesiz ki insan ölçütleri ve küresel öngörü bazı noktalarında görecelik barındırıyor olsa da konuyu daha anlaşılır ve ilgi çekici konumda tutarak insanlar için işlevsel hale getirebilmektedir (Gorska, 2010, s. 280). Barenboim, üslubu ve ilgi çekici yaklaşımıyla müziğin konuşulması zor yönleri üzerine düşünebilmemize, merak duymamıza ve en önemlisi tartışabilmemize yardımcı olabilmıştır. Birinci konferansının soru-cevap bölümünde sözü edilen harmanlamanın doğrudan illüstrasyonunu kurgulayan Barenboim, metaforik yaklaşımını etkileyici ifadelerle sürdürür:

(3) “Müzik yaparken, bir şeyin senin kontrolün altında olduğuna inandığından ötürü içinde huzurlu bir asalete kapılırsın ya da en azından fiziki dünyada yapamadığın bir şeyleri kontrol altına alma girişiminde bulunduğundan... Sesin yaşam süresini ve ölümünü kontrol edebilirsin; eğer çaldığın her notayı insani niteliklerle doldurursan o nota öldüğünde insanın ölümündeki gibi bir his yaratır. Böylelikle yaşadığın bu deneyim hayatta yaşadığın tüm duyguların ötesine geçerek bir bakıma zamanı kontrol edebildiğin fikrini doğurur.” (Barenboim, 2006, Konferans 1)

Konuyla bağlantılı olarak Barenboim, performans sırasında müzisyenin beyninde neler olup bittiği konusunda yukarıda bahsedilen görüşlerinin bilimsel

verilerle ne derece örtüştüğü sorulduğunda nöroloji bilimi profesörü Parsons'ın gözleminde alıntıyla cevap verir:

(4) *“İnsan beyninin müziğe verdiği tepki olarak coşku, heyecan vb. duygularla alakalı olan bölümleri performans sergileyen müzisyende aktif değildir. Aynı zamanda beynin geleceği planlayan ve etrafta neler olur bittiğinin farkında olmamızı sağlayan bölgeleri de aktif değildir. Yani müziğin icrası sırasında duygusal kaygılardan ve dikkatimizden sıyrılabildiğimiz içsel bir huzur pozisyonundayız.”* (Barenboim, 2006, Konferans 1).

Gorska, bu diyalogun seyircinin Müzikal Ses görüşü aracılığıyla Barenboim'le ortak bir zeminde buluşabildiğinin kanıtı olduğunu; özellikle müziğin tekniğe yönelik bazı alanlarının (4) retorik bir üslupla günlük konuşma diline çevrilerek anlaşılabilirliğinin artırılabilirliğine işaret eder (2010). Böylelikle insani boyutlara çekilen konu başlığı takibe daha müsait ve tartışmaya daha açık bir düzeyde algılanır; ancak bunun için seyircinin işbirliği şarttır (Gorska, 2010, s. 281). Çünkü verilen örneklerin ve benzetmelerin kabul edilmesi, içselleştirilmesi durumunda konu ilerleme kaydedebilir. Bunun için de verilen örneklerin zihinde bir fikir oluşturması ve seyircinin konuya katkıda bulunmaları önemlidir. Kısacası interaktif iletişim dinamiklerinin filizlenebileceği koşullar sağlandığında ortaya sağlıklı bir sonuç çıkabilmektedir.

Barenboim, Müzikal Ses konusunun başka bir şekilde illüstrasyonunu besteci James McMillan'a tepki olarak müzikle insan arasındaki bağımlılığın özünü açıkça belirterek aktarır:

(5) *“Müzik kendi başına ne demokratik ne seçkinci (elitist) ne de soyuttur. Müzik, insanın onu kullanma biçimine göre ahlaklı, ahlaksız, ahlak dışı, soyut ya da büsbütün saçmalık haline gelir.”*(Barenboim, 2006, Konferans 1)

Gorska, Barenboim'in ifadesinin (5) şematik bir algıyla düzenlendiğine ve bu sayede müzik alanının içeriğinde orkestra müziği bilgi birikimi ve onun icra edilmesi üzerine “müzikal eser, müzik türleri, ve klasik müzik genel algısı seçkincidir” gibi çeşitli bakış açılarının yapılaştığına dikkat çeker. Ahlak gibi insani değer yargılarının müzikal sese aktarılması bir yana, farklı kavramların bir araya gelmesiyle müzik alanında akılsal çıkarımların yapılabilmesi ve bunun insani ölçütlerle ifade edilmesi

ortaya aksiyolojik²² ve felsefi açılardan tutarlı bir sonuç koyabilmektedir (Gorska, 2010, s. 281).

“Hayat Müziktir” metaforunun retorik/sözel anlatım ve farklı kavramsal alanların bir araya gelmesiyle kavuştuğu form, Barenboim’in konferansları sırasındaki anlık (çevrim içi) koşullar içerisinde şematik bir şekilde türemektedir. Cornelia Müller’in (2008) aktivasyon (activation²³) olarak adlandırdığı bu türemenin en belirgin olanı “Müzik Bir Öğretmendir” metaforudur (Gorska, 2010, s. 282). Bu metafor kendinden öncekileri ve konunun devamında bahsedilecek olan ifadeleri kucaklayan bir yapıya sahiptir. Hayatın müzik üzerinden anlaşılması görüşü düşünüldüğünde müziğin bir öğretmen olarak değerlendirilmesi çıkarımı pek de şaşırtıcı değildir. Barenboim, “gerçek hayatı” müzik üzerinden öğrendiğini belirttiğinde kendini ders veren öğretmen konumundan çıkararak seyircinin daha kuvvetli empati yapabileceği öğrenci konumuna taşımış ve konferansın devamında aktaracağı metaforların daha iyi anlaşılabilmesi için uygun koşulları sağlamıştır:

(6) “Müzikte notaların kendi başlarına ego²⁴ oluşturmalarına izin verilemez. Bu yüzden onlar da kendinden önce gelen notayı gizlemeye çalışır; ancak müzikal ifade notalar arasındaki bağıntıdan gelir. Birbiriyle ilişkili beş nota çaldığımızda, her nota sessizliğe karşı hayatta kalmak için mücadele eder. Aynı mücadele kendinden önce ve sonra gelen her nota için de geçerlidir. Beş nota çaldığımızda,

(Piyanoda 5 nota çalarak...)

her nota egosu büyük olursa bir öncekinden daha yüksek tınlamak isteyecektir. Dolayısıyla bu basit neden sonuç ilişkisinden öğrendiğim: Bireysel olarak her ne kadar harika olsan da müzik, yaratıcılığın yalnızca gruplar halinde ortaya çıktığını öğretir ve grup doğası gereği onu oluşturan parçalarından daha büyük bir olgudur.” (Barenboim 2006, Konferans 1)

Barenboim argümanının altyapısı her insanda gerçekleşmesi muhtemelen olan egonun büyük egoya dönüşmesi durumuyla müzikal ses fenomeninin tasvir edilmesidir. Tasvirin içeriğine göre bir notanın egosu onun sesinin yüksekliğiyle

²² Etik ve estetik değer bilimi.

²³ Metaforik göstergelerin sayısı ve çeşitliliğine göre sözel anlatım esnasında önceki ifadelerle bağlantılı yeni metaforik anlamların ortaya çıkması durumudur (Müller, 2008, s. 198).

²⁴ Esas kaynaktan her insanda olması gereken düzeyde bulunan “doğal ego” olarak bahsedilmektedir.

bağıntılıdır ve sesin yükselmesi egonun büyümesiyle ilişkilendirilir. Gorska, konuşmanın geri kalanında söz edilen yaklaşımın pekiştirici etkisiyle birlikte “(Büyüyen) Ego (Artan) Müzikal Sesin Doğal Yüksekliğidir” metaforik ifadesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (s. 282).

Ego ve dayanışma kavramlarını irdelediğimizde Gorska'nın tabiriyle Barenboim'in dâhiyane anlatımının gerek hayat gerek müzik alanıyla ne kadar uyumlu bir metaforik yaklaşım olduğunu görülmektedir. Müzikte tutarlılığın ve uyumluluğun müzikal kaliteyi belirlediğinden önceki konularda bahsedilmiştir. Ego ise toplumsal alandaki tanımı gereği bireyselliği ve kendini yüceltmeyi merkezine alan bir davranış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek ego, ortak ve uyumlu bir sonuç ortaya koyma prensiplerine yapısı gereği ters düşer. Dolayısıyla Barenboim, yalnızca kendi varlığını belli edecek düzeyde bir egonun ötesine geçen şeylerin hayatta ve müzikte ortaya yaratıcı bir sonuç çıkaramayacağını doğal olarak savunmaktadır. Çünkü her iki alanın da doğasında ortak gayret uyum getirmektedir. Bir akordaki notaların birbirine ne kadar yakınsa ortaya çıkan müzikal sesin o kadar güçlü olması gibi birbirlerine yakın olan kişilerin bireysel konumlarına göre her alanda daha güçlü olmaları bu yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir. Gorska, bu bağlamda Barenboim'in yaratıcılıkla ilgili yaklaşımına şu şekilde yaklaşır:

Bu mantığa dayanarak -gerek müzisyen gerek insan- her ne kadar mükemmel bir birey olursa olsun kişi tek başına bir yere varamaz. Müzikal kalitede yaratıcılık, yalnızca yüksek ego problemiyle başa çıkabilen bireylerin grup çalışmasıyla ortaya koyulabilir. O nedenle Barenboim'in (6) vurguladığı görüş psikolojik gelişim ve yaratıcılık konusunda hem hayat hem de müzik bakımından işlevseldir ve gerek müzisyen gerek hayata dair verileri değerlendirmede kaynak oluşturur (Gorska, 2010, s. 282).

Sıradaki örnek Barenboim'in üçüncü konferansında konusu geçen bir deneyim üzerinden verilmektedir. Ortadoğu da yaşamakta olan bir çocukla yaşadığı yüzleşme anı sonucunda kendine: “Neden hayattaki tek bir olay bile genel algımızı ve sonrasında yaşanacaklara karşı yaklaşımımızı değiştirir?” sorusunu sorarak yaşadığı tecrübeyi entelektüel bir düzeyde tartışma konusuna dönüştürmek ister ve olaylar arasındaki aradaki bağlantıyı müziğin sayesinde net bir şekilde anlayabildiğini belirtir:

(7) “Müziğin zeminine (horizontal floor) dikey olağanüstü bir basınç oluştuğu anda müziğin daha öncesinde olduğu biçimiyle devam edemeyeceğini anlarsınız. Tıpkı dünyanın 9 Kasım 1938²⁵ ya da 9 Kasım 1989²⁶ veya 11 Eylül 2001²⁷’den sonra aynı kalmadığı -geçmişi ve geleceği tamamıyla değiştiren olaylar- gibi...” (Barenboim, 2006, Konferans 3)

Bu özel ve bireysel metaforik yaklaşım “(Hayatın Gidişatında Yaşanan) Kritik Olaylar (Müziğin Zeminine Baskı Yapan) Dikey Basınctır” ifadesini doğurur (Gorska, 2010, s. 284). Gorska bu yaklaşıma müzikal örnek teşkil etmesi bakımından Beethoven’ın 9. Senfonisi’nin son bölümünün bir kaç ölçüsünde geçen: “Ve melekse yükselir Tanrıya, Tanrıya, Tanrıya!” sözlerini gösterir. Ona göre yön metaforları bölümünde bahsedilen “yukarı/aşağı” ve “kuvvet” şemaları eserin bu bölümündeki sözle anlatılan ve çalınan frekans ve ses düzeyiyle pekiştirilen kaynak alanın temellerini oluşturur ((7) numaralı örnekteki dikey basınç, yatay zemin gibi). Şüphesiz ki bu metaforun anlaşılması seyircinin müzikal altyapısı ve deneyimlerine göre farklılık gösterebilir; ancak eseri özenle dinleyen seyirci kitlesi için müzikal üslubun sağladığı metaforik kaynak alan, müziği eğlence amaçlı ya da uğultuymuş gibi dinleyen kitleye göre çok daha nitelikli ve zengin bir içerik sağlayacaktır (Gorska, 2010, s. 284).

(7) Numaralı örnekteki metaforik yaklaşımlar konunun ilerleyen bölümünde iki farklı soruyu gündeme getirmektedir: müzikal ses neden “yukarı/aşağı” (ya da dikey) imaj şemasını açığa çıkarır ve müzik neden yatay olarak nitelendirilir? Zbikowski (2000, 2009), ses aralıklarını nitelendirirken insanın kalın ses çıkardığında sesin göğsünde yankılandığını, ince ses çıkardığında ise yankının artık göğsünde değil kafaya yakın bir bölgede yankılandığından bahseder. Ses aralıklarının yüksek ve düşük şeklinde belirtilmesi bedenlerimizde algıladığımız uzay-mekâna ait olan yukarı ve aşağı düşey düzlemi ile bağlantılıdır (Zbikowski, 2000, s. 6, 2009). Nitekim alçak ve yüksek müzikal ses aralıklarının bedensel hislerimizde de aynı yön duygusunu oluşturduğunu belirten Zbikowski, bu yönelimin müziğin vücudumuzda bıraktığı etkilerden yalnızca bir tanesi olduğunu iddia eder (2000). Önemli bir şekilde uzay-mekân kavramının oluşturduğu soyut imaj şemaları

²⁵ Kristal Gece olarak adlandırılan Alman naziler tarafından Yahudilere yapılan kanlı saldırılar serisinin tarihidir.

²⁶ Berlin Duvarı'nın yıkılış tarihidir.

²⁷ Amerika'da İkiz Kuleler'e yapılan terörist saldırısının tarihidir.

metaforik şekillerde akustik alanına yansıtılabilmektedir (Gorska, 2010, s. 284). Özellikle sürekliliği olan mekân ve frekans spektrumu, süreci olmayan elementlere bölünebilir. Uzay-mekânın sürekliliğinin bölümlere ayrılması akustik alanda ses perdelerini oluştururken bu durum haritalama işlemine tabi tutulduğunda “yukarı/aşağı” yönlerinde fiziksel bir algı meydana gelmektedir (Zbikowski, 2000, s. 7). Diğer yandan müzik alanında kullanılan “kuvvet” şeması, soyut deneyimlerimizle bağlantılı olarak daha fazla kuvvetin ortaya çıkardığı “yüksek ses” ve kuvveti zayıf olan “alçak ses” kavramlarını da açığa çıkarır (Gorska, 2010, s. 284).

Gorska, “kuvvet” şemasının aynı zamanda ses aralığındaki ani değişimlerle yani hareketle birlikte algılandığını da vurgulayarak müziğin neden yatay bir düzlemde algılandığını açıklamaya çalışır. Ses aralığı ve ses yüksekliği, hepimizin ortak deneyimi olan müzikal kuvvet ve hareketin belli yönde ilerlemesiyle birlikte, Gorska’nın tabiriyle bir “müzikal yığın” yaratmaktadır (s. 285). Bu yığın tıpkı Barenboim’in de belirttiği gibi ani bir baskıyla karşılaştığında ilerlemekte olduğu yönde artık devam edemez. Müziğin temaya dayalı olan alt yapısı, zamanda ilerleyen bir hareket (zamanın akışı) algısıyla birlikte fiziksel bir yapının zemini gibi yatay düzlem oluşturmaktadır. Ses aralığı, armoni ve aksanlar ise dikey olarak değerlendirilebileceğimiz bir kuvvet oluşturarak Gorska’nın bahsettiği müzikal yığını var etmektedir. Bu yığın, yapısı gereği katmanlardan oluşan yatay düzlemlerin bütünü olarak değerlendirilebilir.

Johnson & Larson (2003), *Müzikal Hareket Metaforları* (Metaphors of Musical Motion) adlı çalışmasında konuyu destekler nitelikte kavramsal metafor çerçevesinde müzikal hareketin nasıl algılandığını ve buna bağlı olarak müzikte yatay düzlemin nasıl şekillendiğini detaylandırır. Temelinde insanların zamanı tecrübe etmesiyle oluşan hareket algısının müzikal hareketi ve düzlemini oluşturduğunu savunan Johnson, aslında “Hareket eden zaman” görüşünün metaforik olduğunu; hareketin zamanın kendisinden değil gözlemlediğimiz nesnelere kaynaklandığını belirtir (2003, s. 66-68). Böylelikle müzik hakkındaki söylemlerimizde tıpkı zaman gibi önümüzden arkamıza (gelecek-geçmiş) doğru ilerleyen bir akışın varlığından bahsedebilmekteyiz (Johnson & Larson, 2003, s. 69). Fiziksel harekete bağlı olarak ortaya çıkan “Müzikal Hareket” ve “Hareket Eden Zaman” olguları da kaçınılmaz olarak bir fizik mekânın varlığına ihtiyaç duyar; çünkü harekete dair olan bütün tecrübe ve gözlemlerimiz fiziksel bir alanda

gerçekleşmektedir. Vücutlarımızla eşlik ettiğimiz fiziksel hareket ve nesnelerin hareketinin belli bir yön veya yörüngede olması “Müzikal Yol” metaforik algısıyla birlikte “Müzikal Düzlem” (Musical Landscape²⁸) kavramsal metaforunu ortaya çıkartmaktadır (Johnson & Larson, 2003, s. 71-72).

(6) ve (7) numaralı alıntılarda sosyal ilişkilerin dinamiklerine yön veren dayanışma, eşitlik ve ego gibi temel olguların müzik aracılığıyla anlamlandırıldığının tartışması incelenmiştir. Barenboim, ustaca kullandığı retorik tekniklerle, sosyal ve politik hayatı “Hayat Müziktir” metaforuyla nasıl daha iyi anladığını dördüncü konferansında verdiği örneklerle sağlamaştırarak aynı zamanda “sosyal ilişkilerin alternatif modelleri” olabileceğini de seyirciye aktarmaya çalışır. Barenboim, çevresinin Filistinliler tarafından iskan edildiği Kudüs’lü seyircilere hitap ederek:

(8) *“Gerek oda müziği gerek orkestra müziği olsun bir eseri icra ederken eş zamanlı yapmanız gereken iki önemli şey bulunmaktadır. Kendinizi ifade edebilmeniz gerekir; aksi takdirde o anki müzikal deneyime katkıda bulunmamış oluruz; fakat aynı zamanda diğer müzisyenleri de dinlememiz şarttır. Diğerinin ne yaptığını anlıyor olmalısın.... Sadece kendi yaptığına odaklanırsan, enstrümanını çok iyi çalabilirsin ama aynı zamanda çok yüksek sesle çalarak diğer müzisyenleri bastırabilir veya çok yumuşak çalarak duyulmanı zorlaştırabilirsin. Müzik, yalnızca çalma sanatını değil; eş zamanlı olarak dinlerken çalma sanatını icra ettiğin bir kavramdır.”*

(9) *“Doğu-Batı Divanı’nda müziğin fizikötesi üslubu evrensel bir bağa dönüşür. Bu dil orkestradaki genç müzisyenlerin birbirleriyle sürekli devam eden diyaloglarından oluşmaktadır. Müzik, onların soyut söylemlerindeki uyumu var eden ortak çerçevedir. ve iddia ederim ki duygu ve zeka ahenkle bir araya geldiğinde insanların ve milletlerin iç ve dış görünüşlerinin bir olması daha kolay olacaktır. Böylelikle müzikle birlikte alternatif bir sosyal model öngörülebilir. Bu başkalarını da dinleyerek kendimizi özgürce ifade etmeyi öğrenebileceğimiz bir çeşit uygulanabilir ütopyadır.”*
(Barenboim, 2006, Konferans 4)

²⁸ Landscape, İngilizce’de direk olarak “yatay” anlamında da kullanılan mekân, manzara, çevre anlamlarını barındırmaktadır (seslisözlük bağlantısı).

Öncelikle verilen örnekte adı geçen Doğu-Batı Divan Orkestrası'nın çatışma içinde olan Ortadoğu'ya barış getirmek amacıyla Barenboim ve Filistinli düşünür Edward Said tarafından bir araya getirilmiş olduğunu; ve orkestranın Barenboim'in "alternatif sosyal model" fikrine uygulamalı bir ürün teşkil ettiğini belirtmek gerekmektedir (Doğu-Batı Divan Orkestrası İnternet Sitesi, b.t.). Metaforik yaklaşım, tartışmaya açık haliyle birçok farklı noktaya götürebilecek kapsamda bulunmasına rağmen Gorska konunun ana fikrine odaklanır. Ona göre orkestra alanı ve var olan sosyal alanın metaforik ilişkilendirilmesi ortaya temel bir görüş çıkartmaktadır. Sözü geçen alternatif sosyal model, müzik aracılığıyla toplum içindeki yaşamı insanların kendilerine ve birbirlerine eşit şekilde özen gösterdikleri bir sanat formuna dönüştürmektedir (Gorska, 2010, s. 287-288). Sanatın amacı, ortaya uyumlu bir eser koymak olduğundan, toplumun aynı dayanışmayı göstermesi durumunda barışçıl ve ahenk içerisinde bir hayatı paylaşılacakları savunulmaktadır. Konunun ütopya olarak isimlendirmesinin nedenini Gorska günümüz toplumsal koşullarında ulaşılması zor bir hedef olarak değerlendirilmesine bağlamaktadır (s. 287).

İnsandaki bireysellik ve ego tutumlarından yola çıkarak "Hayat Müziktir" düşüncesini her alıntıda ileriye götüren Barenboim, hayata dair çeşitli alan ve görüşlerin metaforik anlatımla nasıl tartışma konusu haline getirilebileceği ve anlaşılabilirliğinin artırılabilirliğini ifade etmeye çalışmıştır. Metaforik düşünce ve mantık yürütme yöntemlerini kullanması, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci konumunda seyirciye yaklaşması bütün konferanslarında arzu edilen bir iletişim ortamı oluşmasına ve fikirlerin tartışılarak gelişmesine olanak sağlamıştır (Barenboim, 2006). Unutmamak gerekir ki Gorska'nın derlediği konu, öğrenme ve öğretme olgularına oldukça iyi bir uygulamalı örnek oluşturmaktadır. Bununla birlikte Barenboim'in konferanslarında aktardığı görüşler çerçevesinde "Hayat Müziktir" metaforu, kavramsal metaforun doğası üzerine yapılan tartışmalara (Kövecses, 2008, Müller, 2008, Gorska, 2008, 2009) konu olan dil-düşünce-dil çemberinin dışına çıkarak işlevsel bir yapıya kavuşturmuştur (Gorska, 2010, s. 289).

Çizelge 2. Alternatif Sosyal Modelindeki Zihinsel Alanlar

1. Alan	2. Alan	Harmanlanan Alan	Genel Alan
Doğu Batı Divan Orkestrası	Var Olan Sosyal Model	Alternatif Sosyal Model	
müzisyen (m)	toplumsal birey (tb)	toplumsal birey (m/tb)	Etken
Doğu Batı Divan Orkestrası (DBDO)	bilinen haliyle toplum (t)	alternatif toplum (DBDO/t)	bir grup insanın birlikte hareket etmesi
müzik	sosyal iletişim	Sosyal İletişim Olarak Müzik	ortak interaktif eylemler
Orkestrada çalmak, dinleme ve performansı eş zamanlı yürütmek konusunda ustalaşmaktır.	Toplumda yaşamak kişisel ve sosyal gayeleri yerine getirmektir.	Toplumda yaşamak toplumun diğer üyelerine duyarlı olurken bireysel gayelere ulaşma yolunda ustalaşma sanatıdır.	KAYNAK-AKTARIM-HEDEF şeması

		<i>Ortaya çıkan sonuç:</i> Toplumda yaşamak uyum getirir. Toplumda yaşamak sanattır. Alternatif bir sosyal model inşa etme gayesine erişilemez	
--	--	---	--

Sonuç olarak, Metafor, Müzik ve İdeoloji başlığı altında irdelediğimiz argümanlar müzik üzerine çeşitlendirilmiş metaforlar hakkında iki ana ideolojik pencereden bakabilmemizi sağlamaktadır. “Müzik Hayattır” ve “Hayat Müziktir” Müziğin soyut olan kısımları hakkında fikir sahibi olmanın ve bunları aktarmanın daha birçok farklı metaforik yaklaşımı bulunuyor olsa da; bu iki konsept müziğin hayatın içinde ve hayatın da müziğin içinde olduğu ana fikrine ulaştırır. Böylelikle konunun devamında bahsedilecek olan her metaforik örneğin hayata dair deneyim ve gözlemlerden meydana geldiğini bir neden-sonuç ilişkisine bağlanabilir ve hakkında tartışma koşulları oluşturulabilir.

3.2. Metafor ve Teori

Teori, müziği sisteme dönüştürme, sınıflandırma, inceleme hatta uygulamaya dayalı olan besteleme ve performans alanlarına alt yapı oluşturma konularının ele alındığı kavramlar bütünü olarak nitelendirilebilir. Müziğin temel yapıtaşları olan nota, porte, gam, armoni, melodi ve benzeri olguları tanımlayan ve kullanımını açıklayan genel kurallar bütünüdür. Bu yüzden dil bağlamında sözel anlatımın, tanımlamaların, terimlerin öğrenme ve öğretme sürecinde yoğun olarak

kullanılmakta olduğu söylenebilir. Metaforların soyutu daha somut olanla ifade etme işlevi bu noktada devreye girmektedir.

Geçtiğimiz on yıl içerisinde birçok araştırmacının yapmış olduğu çalışmalarda sözel davranışın (verbal behaviour) müzik derslerinin üçte birini kapsadığı tespit edilmiştir (Tait'den alıntı, Schippers, 2006, s. 4). Bahsi geçen sözel davranış, doğrudan anlatımın ve bilgilendirmenin yanı sıra imgelemeyi/tasviri de oldukça yoğun olarak barındırmaktadır. Örneğin Avrupa geleneğinde notalar “yüksek” ya da “alçak”, Afrika ve Endonezya kültüründe aynı terimler “büyük” ve “küçük” olarak algılanmakta; müzikal pasajlar “coşkun”, “heyecanlı”, “enerjik”, “durgun”, “sakin”, “kararlı”, “gergin” ifadelerle tanımlanmakta, “yükselen-alçalan”, “arzulu” melodiler veya “aceleci” ritimler şeklinde hareket ve suslarla nitelendirilmektedir. Barten, eğitim uygulamalarında ve literatüründe metaforların yok sayılamayacak sıklıkta kullanıldığını, "izlenime dayalı zırvalık" olarak görülmekten “müziğin estetik yönünün özünü ortaya çıkaran” bir unsur olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Schippers, 2006, s. 4). Bir bütün olarak müziği veya bir eseri, bir ritmi, ya da melodik hareketi metaforik olarak algılamak düşünsel anlamda zorlayıcı olsa da entelektüel açılardan ödüllendiricidir. Müziğin teorik alanı, bahsedilen sözel anlatımın ortak hale gelmiş terminolojik yönünü ve daha da önemlisi bu terimlerin günlük konuşma diline metaforik kelimelerle yansımış hallerini irdelemek için uygun bir başlangıç noktası oluşturmaktadır.

Metaforun müzik teorisi alanındaki kullanımı bu alanın bünyesinde bulunan kavramlarla bağlantılı olarak çeşitlilik göstermektedir. Wilkie (2014), kurallar dizgisine bağlı bu unsurların temel noktası olarak tonal armoniyi ön plana çıkarır ve tonal armoninin tecrübeli müzisyenler için dahi anlaşılması güç bir karmaşık yapıya sahip olduğundan bahseder (s.8). Böylesine bir yapının anlaşılması, öğrenilmesi ve uygulanması için akademik seviyede sıkı bir çalışma ve derin bir müzikal bilgi birikimi gerekmekte; bu sayede müzikal analiz, aranjman ve kompozisyon alanlarında yetkinlik sağlanabilmektedir.

Armoni, akorlar arasındaki ilişkiye ve yapılaşmaya karşılık gelen müzikal tanımlamadır. Tonal armoni sistemi ise aynı tonalitede bulunan ve onu forma kavuşturan tonik akor ve diğer altı dereceyle arasındaki ilişki olarak değerlendirilir. Müzikal bir eseri ortaya çıkaran akorlar dizisi de “akor dizisi” veya “armonik ilerleme/yürüyüş” olarak bilinmektedir. Parça bir

anahtarda başlayacak olsa da tonik akoru değiştirerek başka anahtara taşımak ya da değiştirmek (modülasyon) sıkça karşılaşılan bir yöntemdir. Modülasyonlar, “kadans” ismi verilen daha önceden belirlenmiş yapıları eserlerde kullanabilmektedir (Wilkie, 2014, s. 8-9).

Şekil 3. Wilkie'nin çalışmasında konu ettiği modülasyona verdiği basit örnektir. Modülasyon Do Majörden Sol Majöre doğru gerçekleşmiştir ve Re Majör, Sol Majör dizisi tam kadans kullanımını gösterir.

Do majör - Fa majör - Sol majör - La minör - Re majör - Sol majör



Yukarıda, modülasyona basit bir örnek olarak Do majör, Sol majör geçişi gösterilmektedir. Örnek, “tam kadans” olarak bilinen iki akor arasındaki belirli ilişkiyi göstermekte ve anahtarın ilerleyişi eserin armonik açıdan uyumlu bir şekilde sonlandırılmasına da model oluşturmaktadır. Ayrıca yukarıdaki tanımlamada armonik ilişkiyi ifade etmek için kullanılan “armonik yürüyüş” teriminin de metaforik anlatıma dahil olduğu dikkatlerden kaçmamalıdır.

Bir eserde akoru meydana getiren farklı notalar, farklı enstrümanlara ya da piyano gibi çok sesli enstrümanlara paylaştırılabilir. Bu paylaşım, müziğin her düzleminin kendisine ait bir kimliği olduğu ancak diğer notalarla etkileşime girerek armonik bütünlüğün de ortaya çıktığı bir yapıya kavuşmaktadır (bkz. voice leading) (Wilkie, 2014 s. 9). Tonal armoninin bazı noktalarını belirleyen bu kurallar, kadanslar aracılığıyla tonalitenin nasıl modülasyona uğradığına örnek oluştururken; diğer yandan Barenboim'in alternatif sosyal model ideolojisinde vermiş olduğu müzikal dayanışma örneğinin kökenleri hakkında ipuçları vermektedir.

Armoni, notasyon ve bunlara bağlı kurallar hakkında konuşabilmek, fikir üretebilmek için yoğun olarak kullanılan metaforların dil aracılığıyla müziğe

yansıtılmasına verilebilecek en basit örneklerden birisi Johnson'ın imaj şeması yaklaşımından türeyen taşıyıcı (container) metafor çeşididir. Günlük konuşma dilinde sık kullanılan dahil olma şeması, depresyona “girme/çıkma”, neşe “dolma”, umudun “doğması”²⁹, içini “dökmek/boşaltmak” vb. ifadelerin ışığında müziğe, ezginin “neşe dolu” olması, bir tonun “içinde” kalmak ya da “dışına” çıkmak gibi çeşitli anlamlarda yansımıştır (Özkul, 2012, s. 316-317, Wilkie, 2014, s. 15). “Parça Sol Majörde” şeklindeki ifadelerde yer alan -de eki de, Sol majörü içine bir şeyler dahil edebileceğimiz obje gibi (Örnek olarak “çoraplar çekmede”) değerlendirdiğimiz metaforik anlamıyla kullanılmaktadır. Benzer şekilde dilsel yapıyla metaforik anlam taşıyan başka bir ifade ise eserin içerisindeki enstrüman partileriyle ilgilidir. “Flüt, 13. ölçüde giriyor” cümlesinde parça, çeşitli enstrümanları içinde barındıran bir taşıyıcı olarak değerlendirilerek içine girilen, içinden çıkılan bir forma dönüştürülmüştür (Wilkie, 2014, s. 19).

Diğer yandan müzik ve müzikal terimlerde, aralık, melodi, ritim, armoni gibi kavramların haritalama yöntemiyle çeşitli metaforik aktarımları bulunmaktadır. Örneğin bir önceki konuda bahsedilmiş olan “parça sol majörde” ifadesinde parça taşıyıcı haritalama alanı dahilinde, müzikal anahtar aracılığıyla kavramsal metafora dönüştürülmüştür. Böylelikle “Tonalite, Müzikal Parça İçin Taşıyıcıdır” anlamı ortaya çıkar (Zbikowski, 2009, Wilkie, 2014, s. 18). Zbikowski (2008), müzikal perdenin/aralığın ve ritmik vuruşların da buna bağlı olarak dikey düzlemde “yukarı/aşağı” yönde ifade edildiğini; böylelikle “high pitch-low pitch” ve “upstroke-downstroke” terimlerinin ortaya çıktığını belirtir. Türkçede ise bu metaforik algı perde/aralık kavramına yatay şekilde yansiyarak “ince ses-kalın ses” olarak yerleşmiştir (Özkul, 2012, s. 317-318). Ritmik vurgu ise kuvvet şeması aracılığıyla “güçlü zaman-zayıf zaman” ifadeleriyle anlaşılmalıdır; ancak İngilizce’de kullanılan terminolojik anlamını korur. Bu durum şu anlama gelmektedir: Güçlü zaman ve zayıf zamanda yapılan vurgu insanın bedensel olarak yaşadığı tecrübeyle birlikte aşağı ve yukarı hissiyatını yaratmaktadır (Güçlü-Aşağı/Zayıf-Yukarı). Dolayısıyla güçlü zamanda yapılan vurgu bedenlerimizde aşağı yönde bir his yaratırken zayıf zamanda yapılan vurgu yukarı yönde bir bedensel hissiyatı tetiklemektedir (Berendt, 2010, s. 224-234). Böylelikle güçlü zamana veya zayıf zamana eğilimli müzik türlerinin daha net anlaşılması ve uygulamaya

²⁹ Taşıyıcı metaforların alt kategorisi olan “görüş alanı” metaforlarına örnektir.

geçirilmesi mümkün olabilmektedir. Düşünüldüğünde bu kavramların hiçbirisi fiziksel olarak ne yukarı/aşağı yönde ne de ince/kalın formdadır. Kavramlara bu formu kazandıran metaforik anlamlardır.

Ses aralığı, artikülasyon, müzikal dinamikler ve hareketlilik gibi değişkenler hakkında çeşitli deneyler yapan Eitan ve Granot (2006), çalışmalarından birinde katılımcılardan kendilerine dinletilen müzikal uyarıları hareket eden bir karakter formunda hayal etmelerini istemişlerdir (Wilkie, 2014, s. 23). Müzikal uyarılar kısa melodik dizgilerden oluşmaktadır ve her değişken bu dizgilerde git gide artış (crescendo) veya azalış (decrescendo) gösteren bir formda sunulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar sözü geçen değişkenlerin metaforik algıyla birlikte duygusal değişkenlerle ilişkili olduğu konusunda kuvvetli veriler ortaya koymaktadır (Wilkie, 2014, s. 24). Hipotezin çıkış noktası, belli bir değişkende gerçekleşen artışın bir hareketle bağdaştırılması ve azalmanın ise aksi yönde hareketlilik oluşturması üzerinedir; ancak çalışma beklenenden çok daha geniş kapsamlı bir netice ortaya koymuştur. Batı müziği ve kültüründe değişkenler yukarı ve aşağı yönde (high pitch-low pitch) hareketlilikle algılanırken diğer kültürlerde “büyük” ve “küçük”, “yaşlı” ve “genç”, “timsahlar” ve “timsahları takip edenler” şeklinde farklılık gösteren ifadeler eşliğinde yorumlandığı tespit edilmiştir (Zbikowski, 2008). Bu araştırma bize farklı kültürlerin tek bir imaj şemasına bağlı haritalama yöntemiyle müzikal değişkenleri belirlemediğini gösterse de metaforik bakış açısının her kültürde müzikal soyutluğu anlamlandırmada baki olduğu sonucuna ulaştırmaktadır (Zbikowski 2008, Wilkie, 2014, s. 24).

Özkul, dikey düzlemin müzikal teori ve müzikal ifadeye sıklıkla yansıdığını belirterek bu konudaki örneklem evrenini genişletir. Melodinin incilmesi veya melodinin kalınlaşması melodinin yatay düzlemde algılandığı bilgisini pekiştirirken; “çıkıcı dizi”, “inici dizi” gibi kavramlar ve gürlüğü artması ya da azalması armoninin dikey düzlemde anlaşıldığının göstergesidir (Özkul, 2012, s. 317). Bunun yanı sıra enstrümanın veya telin uzunluğu ve gerginliği sesin niteliğini belirlediği gibi enstrümanın/telin incelik-kalınlık düzeyi de sese etki etmektedir. Yani ince enstrümandan ince, kalın enstrümandan kalın ses çıkmaktadır. Farsça’dan Türkçeye geçmiş olan “tiz” ve “pes” kelimeleri de ilk anlam olarak sesin frekansı aralığını belirtmektedir. Tiz kelimesi zaman içinde “tez” kelimesine dönüşerek hızlı, çabuk

anlamalarını taşımakta böylelikle hızlı titreşimle meydana gelen tiz seslere verilen metaforik anlam da açıklığa kavuşmaktadır (Özkul, 2012, s. 318)

Merkez-çevre, yakın-uzak şemaları insanın kendini merkez olarak konumlandığı bir hayat algısıyla başka insanları ve objeleri “yakın” ya da “uzak” olarak sınıflandırır. Bu algı müziğe tonik sesin merkez olarak algılandığı ve dizideki seslerin tonik sestem uzaklaştıkça arttığı bir küme olarak yansımıştır (Özkul, 2014, s. 318). Parça-bütün şeması da iki kavramın arasındaki ilişkiyle birlikte toplumsal yapıyı ve müzikal ifadeleri şekillendirmektedir. İnsanlar toplumsal yaşamlarının belli alanlarında kaçınılmaz olarak bir oluşumun parçalarıdır. Bir spor takımını tutma, dini bir öğretime dahil olma, siyasi bir görüşün üyesi olma, dahil olma ve parça-bütün ilişkisi içerisinde bütünle yakın ilişkide olma, bütünle beraber hareket etme davranışlarını getirmektedir. Metaforik çerçevede bu durum parçanın bütünle, bütünün parçayla hatırlatılması şeklinde kullanılmaktadır (Özkul, 2012, s. 318). Böylelikle bir eserin dizi, cümle, motif, gürlük vb. kelimelerle ifade edilmesi, parça-bütün şeması içinde metaforik anlam kazanan terimlerin aktarılma biçimine işaret etmektedir. Çünkü bu terimler kendini oluşturan parçaların gruplaştırılmasıyla meydana gelmiş tanımlardan oluşur.

Kuvvet şemasının teorik anlatımdaki kullanımı ise yine günlük hayatta tecrübe ettiğimiz fiziksel kuvvetlerin birer yansımasıdır. “Gerilme-çözülme”, “atım”, “vuruş”, abantı akoru (Appogiature Chord) ve dominant yerine kullandığımız “çeken” gibi terimler yaygın kullanıma örnek gösterilebilir. “Güçlü zaman-zayıf zaman” terimleri de yine kuvvet şeması kategorisine dahil olan kelimelerdir. Adı geçen terimler yalnızca müzikal amaçlar için türetilmemiş insanlarda kelimenin anlamını karşılayan hissiyattan ötürü işlevselleşmiştir (Özkul, 2012, s. 318); Do Majörde, si sesi insanda gerçek bir gerilim hissiyatı yaratmakta ya da güçlü zamana yapılan vurgu güçlü hissedilmektedir.

Bunların dışında herhangi bir sınıflandırmaya dahil olmayan metaforlardan da bahsetmek mümkündür. “Akor kurmak”, “temel akor”, “kök akor” kavramları ya da tınının “sıcak” ya da “soğuk” olarak değerlendirilmesi, bazı durumlarda ritmi hızlandırmanın “koşmak” kelimesiyle ifade edilmesi, soyut müzikal durumların somut fiziksel alanlarla ifade edilmesine örnek gösterilebilir.

Metaforların teori alanındaki kullanımına yönelik yaklaşımlar ana hatlarıyla bu şekilde irdelenebilmektedir; ancak kültürel çeşitliliğin terimlere, günlük konuşma

biçimlerine, kültürel algıya vb. durumlara bağlı olarak gösterdiği farklılıklar teorik alanda kullanılan metaforların tamamından bahsedebilme imkânını oldukça güçleştirmektedir. Kaldı ki bu tip metaforların bir kısmının özellikle kompozisyon alanı olmak üzere teoriyle ilişkili diğer alanları da kapsamı durumu söz konusudur. Burada temel alınması gereken yaklaşım, metaforlar çerçevesinde müziği tanımlama ve ifade etmek için yöntemlerin, insan hayatında tecrübe edilen soyut olay ve olguları, dile ve günlük konuşmaya yansıtma biçimiyle benzerlik göstermesidir. Bu yaklaşım yalnızca müziğin kavramsal yönünün ifade edilmesinde değil, aynı zamanda anlam açısından daha kalıcı bir öğrenme ve öğretme zemini oluşmasını da sağlamaktadır.



3.3. Metafor ve Kompozisyon

Kompozisyon, tanımı gereği ayrı ayrı parçaların bir araya getirilerek bir bütün oluşturması anlamı taşımaktadır (Sözer, 2005, s. 400). Dolayısıyla bütünün parçalarını oluşturan ve önceki başlıklarda müzik üzerine bahsettiğimiz hemen her konu ve kavram direkt ya da dolaylı olarak kompozisyonla ilişkilidir. Çünkü müziğin icra edilmesi hem teori hem performans alanının bir ideoloji, duygu, düşünce, rehberliğinde besteye dönüşmesi, ifade edilmesi şeklinde değerlendirilebilir. Carvalho (2012), kompozisyonu öğrenme ve öğretme sürecinde “sonuca odaklılık, deneyleme, taslak oluşturma ve performansla sına, düzeltmeler ve eklemeler yapma, galasını ve tekrarlarını icra edebilme” (Kaschub’dan alıntı) gibi farklı birçok vasfın gerekli olduğunu; sonuç olarak yalnızca besteye yönelik yeteneğin değil müziğin her alanında yetkin olunması gerektiğini vurgulayarak kompozisyonun çok yönlü bir yaklaşım olduğu görüşünü güçlendirmektedir.

Kompozisyonun öğrenilmesi, belirli tekniklerin uygulanmasının ötesinde bir bestenin bir hedef doğrultusunda nasıl inşa edildiğinin de anlaşılmasına bağlıdır ve öğretim süreci de bu yapılaşmanın nasıl oluşturulabileceği konusunda öğrencinin yönlendirilmesiyle ilişkilidir (Berkley, 2001, s. 127). Bu nedenle kompozisyon alanında soyutluk oldukça yoğun rastlanılan bir durum olmakta ve müzikal kavramların başka kavram alanlarıyla bağlantı kurularak açıklaması yaklaşımı tercih edilebilmektedir; ancak Carvalho (2012), üniversite öğrencilerinin bu tip yaratıcı yöntemler keşfetmekten ziyade daha kolay geldiği için teorik ve analitik süreçlere odaklandıklarını; kompozisyona yönelik eğitim kitaplarının da içeriğinin bu durumu destekler nitelikte olduğu görüşünü öne sürmektedir.

Metaforun soyut kavramları fiziksel veya içsel duygularla (örneğin ‘moralim yükseldi’) ve duyguları da daha somut olgularla (örneğin ‘aşk bir yolculuktur’) ifade etme eğilimi, müziğin duygularla olan bağlantısını açıklamada ve kompozisyonun nasıl yapılaştığını kavramada etkin rol oynamaktadır. Dolayısıyla metaforlar kompozisyonun parçaları arasındaki bağlantıyı güçlendirerek günlük hayatta tecrübe ettiğimiz duyguların besteye dayalı fikir ve düşünceleri organize etmek ve yaratıcılığı güçlendirmek için bir strateji olarak kullanılabilir.

Müzikal ifade veya dışavurumun enstrümana yansıtılan duyguların bünyesinde meydana gelmesi ve eserin yine duygular eşliğinde anlam kazanması durumu başlı başına metaforik bir süreçtir (Schippers, 2006, Olteteanu, 2010, Davies, 2012, Schroeder 2013).

“Üzüntü/keder” gibi duygular yalnızca hisleri olan canlılar tarafından tecrübelenir ve ifade edilir; müzik kendisine hiçbir anlam atfedilmediği haliyle duygusuzdur (non-sentinent); öyleyse müzik “üzüntü” gibi bir duyguya sahip olamaz ve dışavurum yapamaz. Sonuç olarak “üzgün bir müzik”, “müzik üzüntüyü ifade ediyor” şeklinde her atıfta bulunduğumuzda düz söylem değil metaforik bir anlatım kullanmış oluruz.” (Davies, 2012, s. 21)

Düşünülürken bir sesi ya da eseri işitsel olarak deneyimlerken zihinsel algımız ve geçmiş tecrübelerimizin sağladığı alt yapıyla anlama kavuşması oldukça doğal bir süreçtir. Öyle ki bir eser, dinleyiciye metaforik kapsamda üzgün olarak sunulduğunda dinleyici gerçek anlamda üzüntü hissetmeye eğilimli hale gelmektedir

(Davies, 2012, s. 22). Müziğin estetik yönünün açıklarken kullanılan duygusal ifadeler de duyguların kompozisyonla olan ilişkisine ışık tutabilmektedir.

Stephen Davies, duyguya ve hislere dayalı bir ürün ortaya çıkarma konusunda bestecileri önemli adaylar olarak gösterir (2012, s. 23). Burada kilit nokta duyguların bir fikir, düşünce vb. olgularla yaratıcılık kıstası içerisinde ifadeye dönüşerek esere aktarılmasıdır. Nitekim müzikal ifadenin tamamı, yalnızca duygusal sürecin daimi etkisi altında olan besteciler tarafından üretilebilir şekilde bir zorunluluk bulunmamaktadır. Yani bir besteci mutluluk hali içerisindeyken de üzüntülü bir ifade ortaya koyabilir veya bestelediği hüznü dolu eserden mutluluk duyabilir. Bu durum bir bakıma insanın üzgün olmadan da üzgün surat ifadesi yapabilme özelliğiyle benzeşmektedir. Önemli olan yüz ifadesinin toplum genelindeki algılanma biçimi ve karşı tarafa hissettirdikleriyle alakalıdır.

Peki bu tür bir yaklaşımın müzikle olan açık bağlantısı nedir? Severin Schroeder (2013), yüz ifadesi metaforunun yalnızca insanların yüzlerinde oluşan mimiklerle sınırlı olmadığını, bir arabanın karşıdan görünüşü veya evin ön cephesinin üzgün surat ifadesiyle bağdaşabildiğini örnek gösterir (s. 2). Benzer biçimde müziğin de vücudu, yüzü, veya sesi olmamasına rağmen ortaya fizyonomik³⁰ bir sonuç çıkabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta gerçekte böyle bir ifadenin bulunmaması, durumun tamamen metaforik biçimde kişinin zihninde gerçekleşiyor olmasıdır. Belirtmek gerekir ki bu tip metaforik yaklaşımlar maksatlı bir anlamlandırmayla meydana gelebileceğinden dolayı göreceli olabilmektedir; ancak içerik değişkenlik gösterebilir olsa da metafor kullanımı kaçınılmaz düzeyde sabittir.

Diğer yandan bir eser, pasaj ya da müzikal cümle “üzgün” olarak atfedildiğinde müziğin yavaş hareket edişi³¹, eğilmesi ya da sendelemesi gibi olgular da ortak hissedilen/anlaşılan duygular arasına girmektedir (Schroeder, 2013, s. 4). Analogik olarak bu duygular mutsuz insanların ağır, tökezleyerek hareket etmesi gibi deneyimlerinin metaforik algılanışıyla müziğe aktarılmaktadır. Unutmamak gerekir ki bu metaforlar insanların fiziksel hayatlarında tecrübe ettiği ve metaforik olarak

³⁰ fizyonomi: Yüz çizgilerinin durumundan çıkan anlam
(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5537fd19a2c184.60596457).

³¹ Robinson'a göre belli bir ritmin algılanması gerilim, rahatlama, heyecanlanma ya da sakinleşme gibi duyguların anımsanması için yeterli olabilmektedir (Olteteanu, 2010, s.338).

müziğe aktardığı “hareket” ve “yön” algısıyla doğrudan bağlantılı olarak yapılaşmaktadır.

Kişileştirme metaforları ise bir eserde gerçekleşen olayların insani özelliklerle ifade edilmesi yaklaşımıyla kompozisyona yansımaktadır. “Yalvaran” bir müzik, akorlardan “doğan” ezgi, allegroyu “takip eden” bölüm, ezgiler arasındaki “soru-cevap” ilişkisi gibi ifadeler, eserin yapısının ve içeriğinin aktarılmasında ve anlaşılmasında yoğun olarak kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak bir eserin analizi ve betimlenmesi sürecinde başvurulan ifadeler de yine metaforik anlatımın parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin müzik eleştirmeni Önder Kütahyalı, Ulvi Cemal Erkin’in keman konçertosunun ikinci bölümünü şu şekilde tasvir etmiştir:

“İkinci bölüm’, (Adagio) yine kürdi ‘aşıtındadır’, fakat bu kez sol diyez ‘kararlıdır’. Bölümün ‘başında’, orkestra ile keman, ‘yakarı dolu’ bir ezgiyi ‘sunar’. Orta ‘kesimde’ kemani orkestranın ‘ince dokusu’ eşliğinde, bizim müziğimize özgü ve taksimi andıran, mi ‘kararlı’ yeni bir ezgi duyurur. Bölüm yine ‘baştaki’ yakarı ile biter.” (Özkul, 2012, s. 316)

Görüldüğü üzere tasvirin büyük bir bölümü metaforik kavramlar ve ifadelerin eşliğindeki kelimelerden oluşmuştur. Özkul (2012) tasvirin analizini maddeler halinde sıralayarak konuya açıklık getirmeye çalışır:

- *Müzik bir pasta gibi bölünemez, dolayısıyla müzik ‘bölümleri’ metaforiktir.*
- *Türk müziğinde Gam ya da dizi anlamında kullanılan ‘aşıt’ sözcüğü ‘aşmak’ kökünden gelmektedir. Oysa gerçekte aşılan bir şey yoktur.*
- *‘Karar’³² ‘sözcüğü parçanın sanki bir düşüncesi varmış ve sol diyez sesinde karar vermiş anlamını taşımaktadır; kişileştirme yöntemiyle yine metaforik anlam taşır.*
- *‘Bölümün başında’ derken somut bir nesnenin ilk parçasından, hatta kelimenin ilk anlamına göre kafadan (head³³) bahsediyor gibi görülmektedir, dolayısıyla metaforik bir ifadedir.*

³² Dili yazıya aktarırken cümle yapısını belirlemede kullanılan nokta, virgül, ünlem gibi noktalama işaretlerinin Musiki'deki karşılığı 'karar' olarak anlandırılır. Tam, yarım ve asma olmak üzere üç çeşidi bulunmaktadır (Özkan, 2003, s. 91)

³³ Caz müzisyenleri arasında parçanın nakaratını ifade etmek amacıyla kullanılan kelimedir. Aynı zamanda performans esnasında işaretlemek amacıyla da kullanılır (<http://www.apassion4jazz.net/glossary2.html#h>).

- 'Yakarı dolu' ifadesi, ezginin hem insana özgü bir duyguyla aktarılabilirdiği hem de içinin bir kap gibi doldurulabileceği formda tasvir edilmiştir. Bu nedenle metaforiktir.
- 'Orta kesimde' derken eser yine bir pasta gibi kesilen, katmanlı bir yapı izlenimi vermektedir.
- 'İnce doku' müzikle kumaş arasında hedef alan-kaynak alan ilişkisiyle kurulmuş bir metafor örneğidir (Özkul, 2012, s. 316).

Müziğin tanımlanmasında ve ifade edilmesinde konunun anlaşılması bakımından metaforların kullanımı kaçınılmazdır. Öyle ki Zbikowski, müziği anlatmada metaforların müzikal terimlerden daha çok kullanılmakta olduğunu belirtir (2008, s. 503). Robert Scruton ise durumu daha ileri bir noktaya taşıyarak metafor olmadan müziğin var olamayacağını iddiasında bulunur (Özkul, 2012, s. 316-317). Bu durum özünde tıpkı diğer kavramsal olgularda olduğu gibi müziğin de büyük kısmını oluşturan soyut alanların somut örneklerle ifade edilebilir olmasından kaynaklanmaktadır.

Konuyla bağlantılı bir başka unsur ise bir eserin gerek teorik gerek performans açısından doğru yorumlanabilmesi üzerine müzisyenlerin aralarında geçen diyaloglardır. Wilkie (2014), Kavramsal Metaforlar Müzisyenler Arasındaki Konuşmalara Nasıl Yansımaktadır? başlığı altında konu üzerine yapmış olduğu deneyi tablo halinde irdelemiştir. Çalışma için seçilen denekler müzikal kavram ve terminolojiye hakim, yanı sıra performans ve eğitimlik konusunda yetkin, birbirine denk üç müzisyenden oluşmakta; müzisyenler birbirleriyle tanışmaktadır.

Materyal olarak deneklere vokaller, yaylılar ve bas partileri için aranje edilen Claudio Monteverdi'nin *Laudante Dominum* adlı eserinin ilk yirmi iki ölçüsü verilmiştir. Eser, melodik hareketlilik ve eş seslilik bakımından deneklerin üzerine bolca tartışabileceği nitelikte bir kompozisyon olduğu düşünülerek seçilmiştir (Wilkie, 2014, s. 39). Katie Wilkie, deneklerin kavramsal metaforları daha çok kullanabilecekleri bir zemin oluşturmak için deneklerden konuşmalarını istedikleri konuları şu şekilde sıralamıştır:

- * Pasajdaki melodik hareketliliği tartışın.
- * Pasajdaki armonik ilerleyişi tartışın.

* Vokal ve enstrüman partileri arasındaki etkileşimi tartışın.

* Eser hakkındaki hissettiğiniz duyguları tartışın.

* Pasajın size ilginç gelen bir yönünü tespit edin ve tartışın.

Ana başlıklar, pasajın melodik ve armonik yapısını ve bunların arasındaki ilişkiyi irdelemek üzere biçimlendirildiği gibi eserin deneklerde yarattığı duygusal tepkiyi de tartışmak amacıyla oluşturulmuştur. Çalışmanın süresi yarım saat olarak belirlenmiş ve müzisyenlerin arasındaki sohbet ses kaydı olarak veriye çevrilmiştir. Alınan ses kaydındaki bilgiler imaj şeması ve kavramsal metaforlar kapsamında şemalaştırılmıştır.



Çizelge 3. Wilkie'nin 2010 yılında yapmış olduğu deneyde 5'in üzerinde kullanılan kavramsal metaforlardan oluşturulan tablodur. Cümle içinde geçen metaforun belirtildiği bölüm kalın italik olarak işaretlenmiştir.

Kavramsal Metafor	Frekans Aralığı	İmaj Şeması	Örnek Yorum
ARMONİK YÜRÜYÜŞ BİR YOL ÜZERİNDE YAPILAN HAREKETTİR	17	KAYNAK-AKTARIM-HEDEF	"...La majörden Mi majöre gittin... "
MÜZİKAL TEKRARLAMA	15	EŞLEŞTİRME	"... yansımayı (echo) geciktirdi..."
MÜZİKAL BİR ESER BELLİ SAYIDA PARÇALARDAN OLUŞUR	14	PARÇA-BÜTÜN	"...sözlü ve enstrüman bölgümleri var... "
MÜZİKAL ESER BİR NESNEDİR	14	NESNE	" Güzel bir parça." (It's a nice piece)
MÜZİKAL TARZ BİR SÜREÇTİR	12	ÖLÇEK	"... oldukça (very) İtalyan ve erken Barok dönemi..."

TONALİTE/AKOR TAŞIYICIDIR (NOTALAR İÇİN)	10	TAŞIYICI	“...Sol majördeyim...”
MÜZİKTE BEKLENMEDİK BİR DEĞİŞİM SAPMADIR	9	YÖN DEĞİŞTİRME	“...ve sonra tamamen zihinsel bir geçiş gerçekleşiyor. ”
MÜZİKAL ESER BİR YOLU TAKİP EDEN HAREKETTİR	8	KAYNAK-AKTARIM-HEDEF	“...bir anda eş sesli gitmeye başlıyor...”
BİR ANAHTAR/AKOR NESNEDİR	8	NESNE	“İlk defa bir sürpriz yapıyor değil mi? Bu bir majör akor...”
MÜZİKAL KARMAŞIKLIK BİR SÜREÇTİR	7	ÖLÇEK	“Çünkü oldukça basit ...”
MÜZİKAL BİR ESER TAŞIYICIDIR	7	TAŞIYICI	“...ve büyük tutti 13. ölçüde geliyor...”
İNCE SES ARALIĞI YUKARI/KALIN SES ARALIĞI AŞAĞIDIR	7	YUKARI-AŞAĞI	“...Mi majöre iniyor. ”
SES ARALIĞINDAKİ FARKLILIK BÜYÜKLÜKTÜR	5	BÜYÜK-KÜÇÜK	“Orada bir küçük üçlü var.”
SES ARALIĞINDAKİ FARKLILIK MESAFEDİR	5	YAKIN-UZAK	“...16’lık notalara sıçırıyor ...”
SUS/ES BİR NESNEDİR	5	NESNE	“ O sus, evet o sus!”

Yukarıdaki tablo, armonik yürüyüş, akor, ses aralığı, vb. teorik alanda ve kompozisyon alanında kullanılan ifadelerin günlük konuşma dilinde iletişim kurabilmek için ne kadar yoğun biçimde metaforların kullanılmakta olduğunu göstermektedir. Kaldı ki Wilkie’nin bu deneyi yalnızca kavramsal metaforlarla ve 5’in üzerinde kullanılan metaforik ifadelerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmanın dışına çıktığında müzisyenler arasında yapılan sohbetlerin büyük bir kısmının metaforik zeminde gerçekleştiği çıkarımında bulunmak yanlış olmayacaktır.

Çalışmasının diğer bir bölümünde Janna Saslaw’ın (1997-1998) Heinrich Schenker tarafından ortaya atılan “Özgür Kompozisyon” ve Arnold Schoenberg’in *Müzikal Düşünce ve Mantık, Teknik ve Sahneleme Sanatı (The Musical Idea and the Logic, Technique, and Art of It’s Presentation)* adlı çalışmalarına yönelik analizini gündeme getiren Wilkie, konu hakkındaki teorilerin çeşitliliğini ve fiziksel kuvvetle olan bağlantısından bahseder. Ona göre teorisyenler öncelik olarak imaj-şematik

anlayışa bağlı müzikal fenomenleri açıklama eğilimindedir; fakat Steve Larson farklı biçimde melodik dizgilerin yer çekimsel denge, durağanlık ve manyetizma temelli metaforlarla yapılaştığını açıklamaya çalışır (Wilkie,2014 s. 21). Örneğin Larson, 5. dereceyle başlayan melodik dizginin yerçekiminden etkilenerek 4. dereceye hareket etmesi, manyetizma ve hareketsizlikle birlikte en yakınındaki kararlı aralık olan 3. dereceye çözüleceği varsayımında bulunur. Bu hipotez ilgi çekici olmakla birlikte kompozisyon sürecini ve müziğin soyut yanlarının anlaşılmasında etkilidir.

Taşıyıcı, döngü, dikey ya da yatay düzlem, denge, merkez-çevre ve kaynak-aktarım-hedef şemaları müzikal kavram ve fikirlerin anlaşılmasında temel rol üstlenmektedir. Candace Brower, çözülen ses aralıklarını ve beşliler çemberi gibi armonik ilişkilerin metaforik temelde nasıl yapılaştığını açıklamaya çalışır. Bir önceki hipoteziyle bağlantılı olarak modülasyonu yerçekimi kuvvetiyle benzeştirerek dengeyle ilgili fiziksel tecrübemizin melodik yürüyüşte sabit ses aralığına hareket etme eğilimimizi açıkladığını savunan Brower, bedenlerimizin yerçekimi kuvvetine karşı denge sağlamak için yaptığı hareketin armonik istikrarı sağlamak için oluşturulan müzikal harekete çağrışım yaptığını iddia eder (Wilkie, 2014. s. 22). Daha açık bir anlatım oluşturmak gerekirse: Ayakta duran bir kişinin denge noktası değiştiğinde tekrar denge kurabilmesi için yaptığı hareket, müzikal eserin başladığı noktaya geri dönme ya da tekrar sabite erişme (çözülme) eğilimini metaforik olarak betimlemektedir.

Larson'ın melodik dizgelerin oluşumunda hareketsizlik ve yerçekimini kaynak göstermesine alternatif olarak Brower, dengeyle olan deneyimlerimiz ve kararlılığa yönelik beklentimizin manyetizmadan ziyade sabit ses aralığına doğru olan “çekme kuvveti” şeklinde yorumlamaktadır (Wilkie, 2014, s. 22). Hipoteze göre müzikal amaçlar, fiziksel dünyadaki amaçlarla aynıdır. Yani yoldan sapma, fiziksel ya da müzikal gayede tekrar yola dönme eylemiyle sonuçlanır. Bu bakış açısı, klasik müzikteki kadansların gerilme-çözülme eğilimini, caz müziğindeki formla başlayıp forma geri dönerek bitirilen bestelerin ve zamanın kırılıp tekrardan eski ritmine geri dönmesinin nedenlerini metaforik olarak açıklar niteliktedir.

Johnson ve Larson (2003), bahsi geçen hareketliliği Müzikal Düzlem, Hareket Eden Müzik, ve Bir Kuvvet Olarak Müzik şeklinde üç genel kavramsal metaforda tanımlayarak yaşadığımız müzikal deneyimleri açıklamaya çalışmıştır. Onlara göre bu üç kavram geçmiş, şimdi ve gelecek kavramlarıyla birlikte

algıladığımız zaman olgusu tarafından desteklenmektedir. Müzikal olaylar fiziksel objelerle, tempo hareketin hızıyla, dinleyici yatay düzlemde hareket eden bir gezginle bağdaştırılırken; özünde iki alan arasındaki uyumluluğu örneklemeye çalışan Johnson ve Larson, dilsel ifadelerin hatta şarkı sözlerinin dahi bu üç metaforik kavramla inşa edildiğini öne sürmektedir (Johnson & Larson, 2003).

Birçok besteci de kompozisyonu öğretme sürecinde kullandığı tasvirlerle metafor üzerine ustalaşmıştır: Iannis Xenakis, klavsen (harpsichord) için bestelediği *Continuum* adlı eserinin sürecini betimlerken “aşırı doygun solüsyona (supersaturated solution³⁴) kristal bir parça atılması” benzetmesini yapmıştır (Mountain, 2001, s. 283). Schoenberg ise “toniğin kendini hizmetlileri olan armoni ve dominanta gelişini duyuran ve hazırlıklı olmalarını buyuran kral olarak gördüğünü” betimlemiştir (Schippers, 2006, s. 7).

Bugüne kadar yüzün üzerinde albüm icra eden, güncel ve caz müziğinin önemli temsilcilerinden olan besteci ve müzisyen Anthony Braxton, bir röportajında satranç, matematik ve müzik ilişkisini kompozisyon çatısı altında çeşitli metaforik yaklaşımlarla irdlemiştir (Lock, 1988, s. 90). Ona göre kompozisyonun ilkeleri satranç oyununun ilkeleri ve zihinsel süreçleriyle anlaşılabilir:

“Kompozisyon iyi bir satranç oyunu gibidir. Satranç, orantılı düzeyde, mantığımızı ifade etmemizi sağlar. Diğer yandan da geometrik bir ifadedir. Kompozisyon, tıpkı satrançta ‘bu pozisyonda bulunmak istiyorum’ der gibi karşımızdaki oyuncuya niyetimizi hedef gösterdiğimiz şekilde bir niyetle yapılır. Aynı zamanda sesle oluşturulan geometridir ve bünyesinde şekiller, renkler barındırır. Geometrinin çeşitli bileşenleri kullanarak belli bir sonuca yönlendirmek için hedef göstermesi yine kompozisyonun mekâniklerini anlamama büyük yardımı dokunmuştur.” (Lock, 1988, s.90, Braxton, 2008)

Braxton, röportajının devamında uzun yıllar satranç oynamış olmasının matematiksel algıyı ve kompozisyona bakış açısını geliştirdiği vurgulamaktadır. Ona göre Pisagor’un matematik teoremlerinde sayıların arasında gözlemlenebilir bir şiirsel mantığın bulunduğu, poetik-matematik arasındaki ilişkiyi kavrayabilmiş Miles Davis, Duke Ellington gibi usta müzisyenlerin kompozisyonlarının altında bu metaforik yaklaşımın yattığını ifade eder (2008).

³⁴ Sıvı halde yoğunlaştırılmış sodyum asetat solüsyonuna kristal formda sodyum asetat bırakıldığında ortaya çıkan kimyasal tepkime (<https://youtu.be/1y3bK1Okcmk>).

“Anlık kompozisyon” olarak değerlendirebileceğimiz doğaçlama unsuru da bu başlık altında inceleyebileceğimiz önemli konular arasında yer almaktadır. Caz müziği başta olmak üzere popüler müzik türlerinde etkin rol oynayan doğaçlama fenomeni, performans esnasında anlık olarak ortaya çıkan, fikir ve duyguların müzikal anlama dönüşmesinde öğrenilmesi ve öğretilmesi oldukça karmaşık ve soyut olan bir olgudur. Her enstrümanın farklı dinamikleri ve prensipleri olmasına rağmen müziğin ritmik içeriği ve vurguların yarattığı duygunun bütün enstrümanlarda geçerli olması, doğaçlama olgusuna verilecek metaforik örnekler açısından kapsayıcı nitelikte olacaktır.

Usta caz davulcusu ve eğitmen olan Bob Moses (1984), bir ölçü içerisinde yapılan vurguların yerinin çok önemli olduğunu, örneğin 4 ve 4&’de yapılan vurgunun mavi ve yeşil renkleri kadar farklı algılandığını ve farklı duyguları çağrıştıracaklarını ifade eder (s. 12). O nedenle bir müzisyen yaratmak istediği duyguya göre bilinçli olarak ölçünün içerisinde nerede vurgu yapması gerektiğine karar vermelidir. Moses, bu bilinç düzeyine ve kendine özgü müzikal üsluba nasıl ulaştığını metaforik olarak şu şekilde ifade eder:

8’lik notalar olarak duyduğumuz 4/4’lük bir ölçünün içinde yapılan vurgular arasında;

1 ve 3

“1 ve 3 benim için çapa (anchors³⁵) gibidir. Neredeyse yere bir kazık çakarmışçasına ilerleme hareketini durdurur. Sona yaklaşmışsın izlenimi vermektedir ve bu yüzden bütün çözülme noktaları içerisinde en az kullanmayı tercih ettiklerimdir.”

2 ve 4

“Bu ikili oldukça değerli çözülme noktalarıdır. Swing hissiyatı burada ikamet eder. 2 ve 4 parmaklarını şıklattığın, ellerini çırptığın vurgu aralıklarıdır. Bu vurgular üzerinde durmak müziğin ilerleyişinde ve insanların hisleri üzerinde oldukça etkilidir.”

1& ve 3&

³⁵ Anchor: Çapa, sabitleyici, dayanak noktası, referans noktası anlamlarını taşımaktadır (<http://www.seslisozluk.net/anchors-nedir-ne-demek/>).

“Bunlar benim için kaburgadaki dirsekler gibidir; sarsıntı yaratıp seni uyandıran bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda bana kasılma/büzülme duygusunu hatırlatır; müzikal harekette çekme hissi yaratır. Bu vurgular oldukça önemlidir çünkü müzikte ileri doğru hareket etme eğilimi yaratır.”

2& ve 4&

“1& ve 3& ’nin zıt yönünde duygular oluşturur; büzülmeden ziyade genişleme hissi yaratır. Esnerler ve öne doğru eğilirler. Miles Davis’in ünlü bestelerinden birisi olan “Four”, 2& ve 4&’de yapılan vurgular temel alınarak yazılmıştır (Moses, 1984, s. 12-13).”

Şekil 4. Miles Davis - Four kompozisyonunun temasının vurgu olarak ilk dört ölçüsü (Moses, 1984, s. 13)



Moses’ın neredeyse tamamını metaforik ifadelerle aktardığı ritmik vurguların duygusal etkisi konusu doğaçlama anında müzikteki armonik ilişkinin yanı sıra ritmik ilişkinin de nasıl yapılaştığı ve duygulara yön verdiğine dair yaratıcı bir örnek oluşturmaktadır.

Kompozisyon alanın parçalarını oluşturan her argüman üzerine sayısız örnek verebilmek mümkündür; ancak burada anlaşılması gereken nokta, müziğin sabitleşmiş kuralları dışında kalan her metaforik yaklaşımın öznel olduğu ve müziğin özgün olan yönünü desteklemesidir. Bir eserin tonikle başlayıp tekrar tonikle sonlanması kimi bestecilere göre yerçekimine karşı denge arayışı, kimi bestecilere göre bir yolculuk olarak yorumlanabilir; önemli olan, kompozisyonu bilişsel olarak kavrama sürecindeki farklı bakış açılarının kompozisyonun icra edilmesine nasıl yansıdığıyla alakalıdır. Metaforlar bu süreçte her bestecinin kavramları özgün bir üslupla anlayabilmesine ve beste açısında yeni/taze fikirler sunabilmesine; kendinden sonra gelen müzisyenlere de aynı yaklaşımı aktararak yaratıcı bakış açısının ilerlemesine imkân tanımaktadır.

3.4. Metafor ve Performans

Performans, müzisyenin hem zihinsel hem de fiziksel anlamda müziği öğrenme ve öğretme sürecine dahil olduğu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha da doğrusu fiziksel kabiliyetin oluşması ve geliştirilebilmesinin zihinsel kavramıyla orantılı olarak gerçekleştiği bir süreçtir. Bu durum araştırmanın giriş bölümlerinde açıklanan eylemin bir düşüncenin rehberliğinde gerçekleşiyor olması ilkesiyle bağlantılı olarak düşünülebilir. Dolayısıyla metaforlar öncelikle fiziksel hareketlerin temelinde yatan bilişsel aşamaların kavranmasında, sonrasında da fiziksel hareketlerin “teknik” adı altında uygulamaya nasıl dönüştürüldüğünün anlaşılmasında işlevseldir.

Huip Schippers (2006), müziğe yönelik metaforla ilgili yaptığı çalışmasının başında konservatuvar müfredatının performansı geliştirmeye ve aynı bağlamda müziğin kavramsal olarak anlaşılmasına ne denli etki ettiği sorusunu sormuştur (s. 3). Müfredatın müzikal yetkinliği geliştirdiği şüphesizdir; ancak harikulade müzisyenlerin yetenekli olanlardan farkını ortaya koyan unsurlar, bilişsel ve teknik kabiliyetin yanı sıra müzisyenin soyut dünyasını dışavuruma dönüştürebilmesinde gizlidir. Juslin, yapılan araştırmalarda çoğu müzisyenin ve öğretmenin performansa yönelik kabiliyetlerini geliştirmede dışavuruma son derece önem verdiklerini belirtir. (Schippers, 2006, s.3).

Yani müziğin kavramsal olarak anlaşılması, müziğin icra edilmesi konusunda oldukça işlevseldir ve ortaya çıkan metaforların da alt yapısını inşa eder. Kavramsal/zihinsel algı (cognitive understanding) olarak adlandırılan bu süreç, soyut olan şeyleri kavrayabilmek için zihnimizde anlam kazandırarak -nesnel bir gerçekliğe varmak için- yapmış olduğumuz tasarımlardır (Zbikowski, 2009, s. 81-85). Bu semantik ifade yöntemi, nörolojik bilim alanında gerçekleşen son otuz yıldaki gelişmelerle birlikte duyguların fikir, düşünceleri ve hatta fiziksel davranışları nasıl şekillendirdiği; böylelikle müzikal dışavurumun da ortaya nasıl çıktığı hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Kaliteli ve etkin bir müzikal sese erişmede kavramsal algı, imgeleme ve hayal gücünün kullanımıyla bütünleşen bir yöntemdir. Bir müzisyenin istenilen yetkinliği nasıl kazanacağı ve bunu enstrümana nasıl yansıtacağına dair uygulama süreci; yani

genel tabirle müzikal ifadenin/dışavurumun oluşması ve geliştirilmesi, teknik kabiliyetin yanı sıra zihinsel de bir süreçtir. İmgeleme ve hayal gücünün rolü burada devreye girmektedir. Kavramsal algının metaforlar çerçevesinde müzikal ifade ve performansa yönelik etkisini müzisyenlerin bakış açısından inceleyen Robert H. Woody, yapmış olduğu deney ve çalışmalarla, konu hakkında bilimsel veriler sunmaktadır.

İmgeleme ve hayal gücünün kullanımı müzikal ifadenin yetersiz kaldığı durumlarda eğitimcilerin başvurduğu bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli duygusal haller ve imgeler, müziğin öğrenciler tarafından kaliteli müzikal sese dönüştürülebilmesi için metaforik olarak betimlenmeye çalışılmaktadır. Yapılan araştırmalar performans esnasında aşkın verdiği heyecanı hissederek ya da gökyüzüne yükselen bir kartalın endamını hayal ederek çalan öğrencinin müzikal ifade açısından daha elle tutulur sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir (Woody, 2004, s. 482). Aynı zamanda müzikal performansa yönelik fiziksel yetkinliğin artırılması söz konusu olduğunda da metaforik açıklamalar aynı işlevselliği sürdürmektedir. Örneğin flüt çalmayı yeni öğrenen bir kişiye doğru dudak pozisyonunu öğretmek için karmaşık bir anatomik açıklamanın yerine, ağzın içinde sıcak haşlanmış patates tuttuğunu hayal ettirmek çok daha etkili ve basit bir öğretme yöntemidir. Bu yüzden performans açısından müzisyende bir fikir oluşturulması söz konusu olduğunda parçanın tonalitesi, ritmik içeriği, melodik alt yapısı ve benzeri kompozisyona dayalı öğeler dışında kalan tüm alanlarda önlenemez biçimde metafora dayalı betimlemeler yer almaktadır.

Woody, bahsi geçen kavramsal algının imgelemeye bağlı olarak yapılaşan metaforlarla müzisyenin performansına ne derecede yardımcı olduğunu anlamak adına üniversitelerin müzik bölümünde eğitimi devam eden, lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşan 70 kişilik bir deney ortamı oluşturmuştur (2004). Amaç imgeleme örnekleriyle yönlendirilen öğrencilerin metaforik aktarımı müzikal ifade oluşturmada hangi düzeyde kullandıklarını ölçmektir. Denekler yazılı talimatlarla birlikte kendilerine verilen üç farklı melodi üzerine çalışmaları ve bu çalışma esnasında melodinin daha kuvvetli müzikal ifadeyle çalınması için aşağıda belirtilen metaforik imgelerden faydalanmaları istenmiştir:

Şekil 5. Deneyde kullanılan üç melodi. Melodi 1, Clarke ve Baker-Short'dan, melodi 2-3, Schubert'in *Die Winterresie* ve *Die Schöne Müllerin* eserlerinden alıntıdır (Woody, 2004, s. 483).

Melodi 1



Melodi 2



Melodi 3



Melodi 1: Aşık olduğunuz kişiyi kaybettiğinizde hissettiğiniz üzüntü ve gerilimi hayal edin. Böylesine bir kayıp, beraberinde getirdiği acı-tatlı hatıraları ve hassasiyeti düşünün.

Melodi 2: Dalgın, düşünceli, arayış içinde olan ve keşfeden bir karakteri aklınıza getirin.

Melodi 3: Mutlu ve yerinde duramayan; derdi ve endişesi bulunmayan; gezinerek şarkı söyleyen gösterişsiz bir köylü gibi... (Woody, 2004, s.483)

Denekler, soprano, bas ve alto anahtarlarında hazırlanmış melodiler arasından istediklerini seçerek bireysel olmak koşuluyla çalışma zamanını kendilerinin belirleyebileceği belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda Woody, müzisyenlerin aldığı verimi 1'le 5 arasında puanlamalarını (1 etkisiz, 5 çok etkili) ve verilen talimatlarda bulunan soruları cevaplamalarını istemiştir. Elde edilen veriler neticesinde çalışma sıklığı Melodi 1=3.92, Melodi 2=4.54, Melodi 3=3.90 kere olarak belirlenen araştırmada puanlama Melodi 1=4.00, Melodi 2=3.12, Melodi 3=3.91 şeklinde bir ortalama oluşturmuştur (Woody, 2004, s.483-384). Woody, talimatlarda bulunan

soru cevap bölümünü kaynak göstererek; en sık çalışılmış olmasına rağmen ikinci melodinin en düşük puanı almasının sebebinin “dalgın” (pensive) kelimesinin denekler tarafından bilindik olmamasından veya bunu müzikal olarak enstrümana nasıl aktarıldığını anlayamadıklarından dolayı olduğunu belirtmektedir (Woody, 2004, s.484).

Deney, yalnızca müzisyenin bakış açısından bazı sonuçlar ortaya koyuyor olsa da elde edilen veriler metaforların bu bağlamda müzikal performansa önemli katkılarda bulunduğunu gözler önüne sermektedir. Elde edilen istatistiksel veri, imgelemenin müzisyen açısından müzikal değere dönüşebildiği metaforik bir işlevinin olduğunu vurgular niteliktedir. Bunun yanı sıra Woody deneyin soru-cevap bölümünde farklı deneklerden elde ettiği yorumlara da yer vererek metaforun zihinsel algı sürecinde müzisyende nasıl bir dışavurum yarattığını da yansıtmaya çalışmıştır.

3. Melodi için:

Denek #55: (hazırlanırken düşünme sürecinde) “Toplumun zincirlerinden kurtulmuş, kır yolunda gezindiğimi hayal ettim. Bu bana diplomamı aldıktan sonra tören salonundan uzaklaştığım o anı anımsattı.”

Denek #14: (performans esnasında düşünürken) “Ritmik yoğunluk; ölçü sonundaki (end notes) notaların biraz daha uzamasına izin verdim. Mutlu, güneşli, yeşil...”

Denek #57: (son performans için düşünme sürecinde) “Hala o yerinde duramayan, kıpır kıpır hissi düşündüm; fakat ondan bir çizgi oluşturmaya çalıştım. İlk dört 8’lik notaya crescend ekledim; ilk iki 16’lık notaya bir şeyler kazandırmak için onları kirlettim” (Woody, 2004, s. 484).

Görüldüğü gibi denekler müzikal ifade oluşturmak için faydalandıkları metaforları açıklarken dahi metaforik anlatıma başvurmuşlardır. Unutmamak gerekir ki zihinsel algı ve müzikal üslup her ne kadar etkin rol oynasa da teknik, müzikal dışavurumu pratiğe aktarabilme yolunda müzisyenler için bahsi geçen kavramlardan bağımsız düşünülemez; fakat hem teknik hem de müzikal ifade kabiliyetinin

kazanılmasında zihinsel kavrama süreci de kaçınılmazdır. Sonrasında bu sürecin düzenli olarak tekrarlanması sonucu fiziksel yetkinlikler motor davranışa dönüşmektedir. Dolayısıyla müzikal dışavurumun fiziksel olarak uygulamaya dönüşmesi evresinde başlangıç olarak metaforların kullanılması verimli bir öğrenmeyi mümkün kılmaktadır.

Usta müzisyenler bu müzikal dışavurumu referans alarak farklı müzik türlerine ayrıcalıklı nitelikler katmışlardır. Cazda *swing*, flamenkoda *duende*, Brezilya müziğinde *saudade*, Arap müziğinde *taraab*, Hint müziğinde *rasa* olarak adlandırılan bu nitelikler melodik ve ritmik açıdan erişilmesi, anlaşılması ve ifade edilmesi kolay olmayan; Schippers'in (2006) da belirttiği gibi "notaların ve teknik ayrıntının (technicality) ötesinde" kavramlar oluşturmaktadır. Yine de bu kavramlardan bazıları gerek dilsel gerek analogik olarak metaforik yaklaşımlarla daha somut bir noktaya taşınabilmektedir. Örneğin *swing* terimi cazda hem melodik hem ritmik bir ilişkiyi karşılayan anlamda kullanılmaktadır ve kelime anlamıyla bütünleşik olarak bir şeyi sallama, sallanma, salıncak gibi fiziksel deneyimlerin eşliğinde şekillenmiştir (Berendt, 2010, Sesli Sözlük). Gerçekten de duyumu, kelimenin anlamlarındaki hissiyatla anlaşılacak *swing*, böylelikle bir müzisyen tarafından enstrümana yansıtılması daha kolay bir forma dönüşmektedir. Kısacası *swing* hissiyatı, kelime anlamlarının taşıdığı fiziksel hissiyatın eşliğinde anlaşılmakta ve uygulanabilmektedir.

Metaforik anlatımın teknik üzerine bariz kullanımlarına örnek olarak klasik müzik şarkı söyleme tekniğinde arzu edilen ses kalitesine erişebilmek için ses sanatçılara verilen "elmadan büyük bir ısırık alıyormuş gibi davranın" benzetmesini gösterebiliriz (Schippers, 2006, s. 6). Doğru sesi çıkarabilmek için üst ve alt çenenin alması gereken şekli temsil eden bu yöntem, diğer koşullarda ifade edilmesi oldukça güç olan bir fiziksel durumu başka bir fiziksel hareketle öğrenebilmeye ve öğretebilmeye imkân sağlamaktadır. Alıştırmanın bir sonraki aşamasında dudak yapısının alması gereken formu aktarabilmek için öğrenciden üstünde yapışkan karamel tabaka olan bir elmayı ısıracağı hayal edilmesi istenmektedir (Schippers, 2006, s. 6).

Yaygın kullanımda olan başka bir metaforik anlatım bu sefer teknik kabiliyeti artırmanın ötesinde estetik üslubu da geliştirmek üzerine düşünülmüştür. Schippers, bu söylemin retorik ifade aracılığıyla yüzyıllardır birçok kültüre yayıldığını belirtir

(2006, s. 6). *Qin* estrümanının parmakla çalınma yöntemini (fingering) öğretmede kullanılan bu tasvir, üçüncü yüzyıldan kalma bir Çince yazıdan alıntıdır:

“Müziyenin parmak hareketleri dalgaların hareketini anımsatmalıdır.

Parmaklar, zarif ama kesin vuruşlarla tellerin üzerinde hafifçe süzülmalıdır.”

(Goormaghtigh'dan alıntı, Schippers, 2006, s. 6)

Georges Goormaghtigh, aynı şekilde “yusufçuğun (helikopter böceği) uçarken suya dokunması”, “sazan balığının ağır ama esnek kuyruğunu suya çarpması” metaforları, benzer durumlar için kullandığı örnekler arasında gösterilmektedir (Schippers, 2006, s.6). Hint klasik müziği ustalarından Ali Akbar Khan, daha güncel ve daha belirgin bir örnek olarak öğrencisinin daha incelikli bir ses düzeyinde enstrümanını çalabilmesi için “eline bir kuş konmuş ve onu kaçırmak istemiyormuşsun gibi çal” tavsiyesinde bulunmuştur (Khan'dan alıntı, Schippers, 2006, s. 6).

Rotterdam Konservatuvarı'nda gitar dersi veren Paco Pena, ileri seviyedeki bir öğrencisinin bir pasajı çaldığı sırada temposunun marş yürüyüşüne benzediği uyarısında bulunarak daha az mekanik duyulması için ritmi daha gevşek çalması gerektiğini belirtir (Schippers, 2006, s. 7). Unutulmamalıdır ki Pena'nın bu metaforik yaklaşımından arındırıldığında müzik ya da ritim, ne mekanik-organik ne de sıkı-gevşek formda olan bir obje niteliği taşımaktadır. Yanı sıra örneklerdeki metaforik algı müzikal sesin kalitesinde kanıtlanabilir düzeyde farklılığa yol açmaktadır.

Retorik ve analogik altyapılı metaforların bulunduğu örnekler Klasik Batı müziğinde bulunan profesyonel müzisyenlerin provalarında, stüdyo kayıt çalışmalarında ve ustalık derslerinde de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. 2004 yılında Carnegie Hall'da düzenlenen bir ustalık dersinde Leon Fleischer, bir öğrencisine “patilerinde kaplama olan bir kedi gibi çal” uyarısında bulunmuş başka bir öğrencisine de “bas partisini yünle değil ketenle kapla” şeklinde yönlendirmiştir (Ross, 2004).

Müzikal anlamın dışavurum aracılığıyla estetik ve performans anlayışına nasıl yansıdığını belirtmek için Schippers, yine Hint müzisyeni Jamaluddin Bhartiya'nın usta müzisyenlerin *raga* müziğinde zaman zaman kasıtlı olarak kalıp dışına çıkacak cümleleri (phrase) neden kullandıklarını açıklamasını konu eder:

“Tıpkı ayı izlerken araya bulutların girmesi gibidir. Bulutlar ayın önünden çekildiğinde ay sanki önceki halinden daha berrakmış gibi gözükür. Buna avir bhav-tiru bhav (ruh halinden çıkmak-ruh haline geri dönmek) denir. Bu estetik teknik bir kere açıklandıktan sonra öğrenci tarafından kolayca fark edilebilir ve uygulanabilir hale gelmektedir.” (Schippers, 2006. s. 7)

Bu yaklaşım mantık çerçevesinde düşünüldüğünde müzikal zemin metaforu temelinde kurgulanan parçanın tonik başlayıp başka yerlere gidip tekrar toniğe çözülmesi veya caz müzisyenlerinin performans sırasından sıklıkla zamanı kırıp tekrardan zamana geri dönmesi tutumlarındaki “sabit olandan uzaklaşıp sabite geri dönme” prensibinin farklı bir yorumu olarak görülebilir. Çünkü bakıldığında bu üç yaklaşımın kaynağı sabit bir durumun tutarsızlık yönünde değişmesi ve tekrar bir sabite erişmesidir. Aralarındaki fark her metaforun bu değişimin ayrı evrelerine odaklanmış olmasıdır.

Müzikal eleştirmenlik alanı, kavramsal algı ve müzikal ifade alanlarıyla bağlantılı olarak geleneksel müzikoloji ve müzikal parametrelerin metaforik ifadelerle aktarıldığı bir diğer başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirmenlikte kullanılan üslup her ne kadar akademik dilden farklı olsa da, eğilimi müzikal performansın özünü iletişim halinde olmak ve hem dinleyiciyi hem müzisyeni konu hakkında bilgilendirmektir (Schippers, 2006, s. 4). Dolayısıyla eleştirmenler müzikal olay ve olguları anlamlı bir şekilde tarif etmek için sıklıkla metafora başvurmaktadır. Elbette birincil gaye, müzikal performansın iyi olması ve ilerlemesi yönünde bilgilendirme yapmaktır. İskandinav eleştirmen Elmer Diktonius, Jean Sibelius’un *Spring Song* adlı parçasını yorumlarken: *“Melodi, kış uykusundan uyanmış hantal hantal yürüyen aylar gibi acele etmiyor; zamanını iyi değerlendiriyor-ayakları üzerinde dikeliyor geriliyor ve havayı kokluyor...”* (Haskell’den alıntı, Schippers, 2006, s.4) şeklindeki ifadesi örnek gösterilebilir.

Performansçılar da ifade etmek istedikleri duygu ve düşünceleri benzer metaforik betimlemeler kullanarak müziğin mantık ve kavramsallık yönünün ötesine geçmeye çalışmaktadırlar. Yani metaforlar günlük hayattaki düşüncelerimiz ve eylemlerimizi şekillendirdiği gibi müzikal alana yönelik düşüncelerimizi ve eylemlerimizi biçimlendirmektedir.

Metaforun performans alanında olumlu anlam ve anlatım için kullanılmasının yanı sıra aynı zamanda müzisyenlerin verimsiz ve başarısız oldukları durumları

aktarmak için de yoğun olarak kullanılmaktadır. Negatif yorum olarak değerlendirebileceğimiz bu tip anlatımlar retorik temelli olarak eğitimin çeşitli alanlarında karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin Fleischer, öğrencisinin bir hatasını düzeltmek için: “Senin hüzünlü, hasretli, arzulu perin, salyalar saçan bir uzaylıya dönüşüyor” ifadesini (Ross, 2004); ünlü bir keman virtüözü öğrencisinin anlamsız gelen çalışına karşılık olarak “çözülmesi çok zor bir düğüm” metaforunu kullanmıştır (Schippers, 2006, s. 8).

Yukarıdaki örnekler ve müziğin performans alanı dikkate alındığında betimleme ve benzetmelerin ne kadar geniş çapta olabileceği sonucuna varılabilir. Performans üzerine verilen örneklerin büyük bir çoğunluğunda teknik kabiliyet, müziğin elle tutulur yönlerine de ışık tutmaktadır. Teknik, her ne kadar fiziksel bir eğitim sürecini gerektirse de bu aşamanın düşünsel ve hayal gücüne bağlı olan kavramsal yönü, gerek birebir gerek toplu halde gerçekleşen öğrenme ve öğretme süreçlerinde metaforun kullanımını ön plana çıkartmak durumundadır. Dünya çapında usta birçok müzisyen, metafor tabanlı öğretmen-öğrenci iletişiminin, aktarılan bilginin mekanizmasını kavramada önemli rol oynadığının bilincindedir (Schippers, 2006, s. 9). Dolayısıyla başarılı birçok müzisyenin yaşam öykülerinde ve anekdotlarında yaratıcı metaforik anlatımlara rastlamak sıra dışı bir durum değildir. Konu hakkındaki örnek evreni çok geniş olmakla birlikte belli örneklerin açıklanarak irdelenmesi metafor-performans ilişkisinin anlaşılmasına daha büyük katkıda bulunacaktır.

Caz müziğinde davul üzerine uzmanlaşmak isteyen bir müzisyen için en önemli noktalardan birisi enstrümandan doğru ve kontrollü ses elde edebilme kabiliyetini kazanmaktır. Bütün enstrümanlar için geçerli olan, müzikal dokunuş ya da tuşe olarak adlandırılan bu tekniğin davula yansıtılması, anlaşılması ve uygulanması karmaşık belli süreçlerden geçilmesine bağlıdır. Farklı perküsyon aletlerinin bir araya gelmesiyle oluşan davul setinin bu bağlamda caz müziğiyle en çok bağdaşan parçalarından birisi “ride³⁶” olarak adlandırılan ritim zilidir. Bu zil caz müziğinin ritmik yapısındaki swing üslubunu güçlendiren ve müziğin dinamizmini belirleyen bir fonksiyona sahiptir. Dolayısıyla müzisyen, müzikal zamanlama, müzikal dokunuş ve ses kontrolü açısından uzun yıllar süresince deneyimlenen ve

³⁶ Çeşitli müzisyenler tarafından cazda müziğe rengini veren enstrüman olarak değerlendirilir ve müzikteki ilerleme hissini (forward motion) güçlendiren bir etkiye sahiptir. Ata binmek, bir şeyi sürmek (TDK) şeklinde kullanılan sözlük anlamı dahi enstrümanın işlevinin metaforik olarak anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

teknik kabiliyetin ötesinde kavramsal bir anlayışla uygulanabilen zahmetli bir öğrenme sürecinden geçmektedir. Martijn Vink, bu üslubun bir imza gibi müzisyene özgü olması gerektiğini, usta caz davulcularının farkını bu şekilde ortaya koyduğunu metaforik bir şekilde betimlemiştir (Vink, 2014). Söz edilen müzikal dokunuş, müzisyenin baget tutuş tekniği ve fiziksel hareket şekliyle bağlantılı olarak kaliteli ve özgün bir müzikal ses ortaya koymaktadır. Bu iki argüman fiziksel ve işitsel olarak her ne kadar gözlemlenebilir olsa da uygulaması öğrenme ve öğretme bakımından soyut olarak anlaşılabilirliktedir.

Performans esnasında ride zilinde istenilen duyumu ve duyguyu verebilmeyi kavrama sürecinde aktarılan en etkili metaforlardan birisi “Davul Çalmak Dövüş Sanatıdır” başlığı altında verilen “Bir inçlik vuruş³⁷” (one inch punch) benzetmesidir. Kısa mesafeden etkili vuruş yapma tekniği olarak bilinen bu yöntem, ride zilinden doğru zamanda doğru ses elde edebilmek için gereken baget tutuş tekniğini ve fiziksel hareketin anlaşılmasını oldukça kolaylaştırmaktadır. Bu analogik yaklaşım iki temel noktanın anlaşılmasına ve uygulanmasına yardımcı olmaktadır:

1) Müzikal zamanlamanın direkt olarak duyguyu ve enerjiyi belirlediği caz müziğinde vuruşun kısa mesafe içinde gerçekleşmesi istenilen zaman aralığında vuruş yapabilme imkânı sunmaktadır. Fiziksel olarak düşünüldüğünde vuruş mesafesinin uzaması müzikal zamanlamanın doğru yerde uygulanmasını güçleştirir. Dolayısıyla bir inçlik vuruş metaforu doğru zamanda vurgu yapabilmek için gereken hız ve mesafe gibi fiziksel koşulların anlaşılması adına yaratıcı bir örnek teşkil eder.

2) Bir inçlik vuruş tekniği, görsel olarak gergin ve kuvvetli bir vuruş yöntemi olarak gözlemlenmektedir ve etkili vuruş için gerekli olan kuvvetin kısa mesafede fiziksel olarak nasıl ortaya çıktığına dair önemli ipuçları verir (Bir İnçlik Vuruş Belgeseli, 2006). Müzikal ses kalitesi açısından bakıldığında ise ride zilin ürettiği tını, zilin ve bagetin titreşim biçimiyle (rezonans) doğrudan bağlantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu iki olgu fiziksel olarak hareket gücünün vuruş gücüne (kuvvet) doğru bir şekilde dönüştürülmesi ve bagetin doğru şekilde kavranmasıyla gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla istenilen tınıyı oluşturmak adına bir inçlik vuruş tekniğini referans alarak sıkı/gergin

³⁷ 0-15cm gibi kısa mesafeden yapılan kuvvetli vuruş; Bruce Lee tarafından popüler hale getirilen Kung Fu dövüş sanatı tekniğidir (http://en.wikipedia.org/wiki/One-inch_punch).

bir baget tutuşu, müzikal enerjiyi sağlayabilmek adına zile kısa mesafede uygulanan kuvvetli bir vuruşla birleşerek istenilen duyumun elde edilmesini sağlamaktadır.

Fiziksel hareketin ifade edilmesi bakımından soyut, teknik açıdan ifade edilmesi bakımından karmaşık olan bu uygulama, sözel olarak içeriği açıklanabilir olsa da akılda kalıcılık ve pratik kolaylık sağlaması yönünde metaforlarla daha etkileyici biçimde müzisyene aktarılabilir hale gelmektedir. Performansın bu tip alanlarında kullanılan yaratıcı ve özgün metaforlar ortak bir duyum ve hissiyatın anlaşılmasını kolaylaştırırken diğer yandan yukarıda verilen örnekler dışında kalan disiplinlerin de performansı öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılabileceği üzerine müzisyende bireysel bir algı kapısı aralar.

3.5. Müzik ve Dil Metaforu

Müzik üzerine şekillenmiş metaforlar işlevsellik bakımından değerlendirildiğinde bazı örneklerin birden fazla alana hizmet etmesi durumu söz konusu olabilmektedir. Örneğin “yürüyen bas” (walking bass) terimi, kelime anlamı dahilinde teorik olarak ve kompozisyon açısından belirli akor aralıklarının ve ilerleyişinin kişileştirme metaforuyla aktarılması; performans bakımındansa müzikal dokunuş ve zamanlamayı uygulamanın kavranması adına üç alanı da kapsayan bir formda yapılaşmıştır. Böylelikle bazı metaforlar genel bağlamda tek bir alan içinde kullanılıyor olsa da duruma göre nesnel ya da öznel yaklaşımlarla diğer alanları da bünyesine dahil edebilmektedir. Yanı sıra iki metaforik yaklaşım birbirini destekler biçimde karşılıklı ilişki içerisinde de var olabilir (Örneğin “yürüyen bas” terimi “müzikal zemin” metaforuyla bağdaşiktir).

“Müzik Bir Dildir” metaforu, kökleri müziğin her alanına erişebilecek formda yapılaşmış, tek bir müzikal başlık altında değerlendirilmesi oldukça güç bir benzetme olarak karşımıza çıkmaktadır ve “Dil Bir Müziktir” metaforuyla bütünleşik

olarak yorumlanabilir. Bu metafor o kadar etkili bir örnektir ki bu başlık altında bilimsel araştırmacılar tarafından ortaya konulan bulgular dışında verilecek tüm yaklaşımlar, müzisyenler tarafından sezgisel veya gözleme dayalı olarak yapılaştığı iddia edilebilir. Çünkü bahsi geçen müzisyenlerin dil bilim, nöroloji, müzikoloji ya da “Müzik Bir Dildir” metaforu üzerine bilimsel araştırma yaptıklarına dair hiçbir veri bulunmamaktadır. Bu yüzden dilin ve müziğin doğaları gereği sergiledikleri benzerliklerin metaforik bağlamda anlaşılması çıkarımı yanlış olmayacaktır.

Tarihsel olarak dil ve müzik, ne zaman ortaya çıktığı belli olmamakla birlikte müzik, dile kıyasla varlık nedeni henüz belirlenememiş ve duyular için hayati nitelik taşımayan bir yeti olarak görülmektedir (Önal, 2012, s. 9). Buna rağmen dil ve müzik arasındaki benzerliklerin gerek filozoflar gerek müzisyenler açısından konu edilmesi yeni bir durum değildir; ancak teknolojik gelişmelerle son elli yılda ilerleyen nöroloji bilimi ışığında konunun bilimsel çerçeve kazandığı söylenebilir.

İnsan algısı, konuşma ezgisi ve müzikal ezgi arasındaki ayrımı yapmakta ve bunları zihinsel olarak beynin farklı alanlarında işlemektedir (Önal, 2012, s. 10, Patel, 2009, 2010). Ses ve dil argümanları dikkate alındığında dilin müzikal metaforlar açısından örtüştüğü en temel nokta, anlam taşıması ve iletişimi mümkün kılmasıdır. İçeriğini bildiğimiz bir dilin anlamını algılayabilmemiz; ancak bilmediğimiz bir dilin bizim için sadece seslerden ibaret olması, duruma örnek gösterilebilir. Bu bağlamda dilin bir anlam taşıması ve iletişimi mümkün hale getirmesi, usta müzisyenler tarafından metaforik olarak müziğe de aktarılmış ve ideolojik açıdan müziğin her alanında icra edilen bir şeyin anlamı olmasının müzikal kaliteyi artıracığı savunulmuştur. Konuyla ilgili olarak Dannie Richmond, Charles Mingus’dan aldığı tavsiyeyi şu şekilde aktarır:

“Gerçek anlamda ilk aldığım ders Charles’dandı. O zamanlar hızlı tempolu parçalarda düşünebildiğim tek şey belli bir ölçü içerisine çalabildiğim her şeyi sıkıştırmaktı. Sonunda konuşmak için fırsatımız olduğunda Charles bana dedi ki: “Yaptığın şeyler çok güzel; ancak şunu unutmalısın, enstrüman çalmak tıpkı iletişim kurmak gibidir. İnsanlarla dolu bir odaya ilk girdiğinde -art arda, hızlıca ve yüksek sesle anlamsız kelimeler söyleyerek- taramalı tüfek gibi konuşmazsın. Öncelikle ‘merhaba’ diyerek selam verir, sonra nefes alır ‘nasılsınız?’ dersin ve tıpkı sohbet edermiş gibi belli aralıklarla konuşmaya devam edersin.”... Aynı zamanda bu iletişim tıpkı bir grafik gibi

*olmalıdır. Bir noktadan başlar ve sarmal şekilde büyüyerek konuyu genişletir; ancak bir anlam teşkil etmesi için başladığı noktaya geri dönmeye gerekir*³⁸. İşte bu bakış açısı benim için davul çalmanın özü haline gelmiştir.” (McGlynn, 1998)

Röportajın devamında, Richmond ile sahnede enstrümanlarıyla diyalog halindeyken birbirlerine ne söyledikleri sorulduğunda “Lanet olsun sana”, “Seni seviyorum!”, “Mary’nin küçük lambası var” şeklinde ifadelerde bulunduğunu belirterek klasik ve caz müziğinde kullanılan soru-cevap (question&answer) yönteminin kendisi açısından nasıl anlaşıldığına açıklık getirir. Anlam, dil ve müzik karşılaştırmaları bilimsel açıdan tartışılmalı bir saha olarak değerlendirilse de, çağrışıma dayalı anlam üretme ve duygusal çıkarsamalar aracılığıyla metaforik çerçevede sosyal bağ kurabilme imkânı sağlamaktadır (Önal, 2012, s. 13-14). Bu bakış açısı müziğin hemen her alanının nasıl yapılaştığını anlamak ve aktarmak açısından kolaylık sağlayabilmektedir.

Önceki paragrafta yer verilen örnek, müziğin terimsel açıdan ifade edilmesinde de müziğin dil aracılığıyla anlaşıldığını gözler önüne sermektedir. Kökenleri Barok dönemine kadar uzanan soru & cevap ilişkisi, gerek kompozisyon gerek performans açısından müziğin yapısının konuşma dili ve sohbet kavramlarıyla nasıl anlaşıldığını açıkça gözler önüne sermektedir. Cümle ve cümle kurma, yine aynı prensiple ve işlevsellikte müzikal terimler arasında kullanılmakta olan metaforik ifadelerdir. Dil bilgisi bakımından söz dizimi, sentaks olarak adlandırılan ve müzikal ifadeye “dizi” olarak yerleşen terim ise anlam, dil ve müzik bakımından daha kilit ve karmaşık bir yere sahiptir.

Müzik ve beyin arasındaki ilişki hakkında ciddi araştırmalar yapmış olan Anirudd Patel, dilde ve müzikte var olan diziler arasında gizli fakat kuvvetli bir bağlantı olduğunu ve iki alanın da yapılaşma sürecinin benzer olduğunu vurgulamaktadır (Patel, 2009). Özal (2012), gerek dilin gerek müziğin yapı tabanlı ve kurallara dayalı bir sisteme dayandığını; dilin öge dizilişi bakımından en küçükten en büyüğe kadar tüm birimlerinde söz edilen yapılaşmanın geçerli olduğunu ifade ederek bu fikri pekiştirmektedir (s. 17-18). Gerçekten de müzikal dizinin tanımı³⁹

³⁸ Richmond’ın bu ifadesi konuşma dili açısından bir konunun giriş-gelişme-sonuç ilişkisiyle yapılaştığında anlamsal bütünlük kazanması durumuyla özdeşleştirilebilir.

³⁹ Müzikte dizi: Gam. Tonal müzikte tonikten toniğe sayılan ses grubu (Sözer, 2005, s. 223)

irdelendiğinde dil bilgisi tanımının⁴⁰ eşliğinde daha iyi anlaşıldığı ve böylelikle müzikal anlam bütünlüğünün nasıl meydana geldiğinin kavranması daha mümkün hale gelmektedir. Örneğin Ralph Peterson, dilin en küçük birimi olan alfabenin sözdizimi ve bu durumda müzikal dizinin (vurmalı sazlar açısından) oluşturulmasındaki işlevini usta müzisyen ve eğitimci Michael Carvin'den nasıl öğrendiğini -Carvin'in kendi sözleriyle- şu şekilde aktarır:

“Fikrimce, bir davulcu için 28 vuruş dizgesi (rudiments⁴¹), İngilizce alfabesindeki 28 harfle aynı görevi görmektedir... Burası üniversite. Eğer alfabeyi bilmiyorsan bir üniversitenin İngilizce bölümüne gidip “Gazeteci olmak istiyorum.” diyemezsin. Bu yüzden benimle çalışmak istiyorsan davul dilinin alfabesini öğrenip gelmelisin.” (Peterson, 2013, Carvin, 2014)

Bu yaklaşım harflerin heceleri, hecelerin kelimeleri, kelimelerin cümleleri, cümlelerin paragrafları bir araya getirdiği dizilimlerin, müzikal anlamın meydana gelişinin kavranması ve öğretilmesine metaforik bir bakış açısı kazandırabilmektedir. Ayrıca daha küçük birimlerin bir araya gelerek bir bütünlük oluşturması prensibi hem fiziksel hem de kavramsal açılardan “Müzik Bir Yapıdır/Müzik Bir Binadır” gibi özellikle doğaçlama ve besteleme alanlarında kullanılan metaforların da daha iyi anlaşılabilmesini sağlayabilir.

Öge dizilimi ilkeleriyle bağlantılı olarak şekillenen bir başka konu ise konuşma dili ile müziğin ritmik vurgu ve tonal aralık açısından birbirleriyle olan benzerliklerine yönelik yapılan araştırmalar ve konuyla bağlantılı metaforlardır. Patel'in İngilizce ve Fransızca dillerinin vurgularını inceleyerek açıklamaya çalıştığı araştırması, ritmik vurgunun bir konuşmadaki canlılık seviyesini nasıl etkilediğini açıklar niteliktedir. Elde edilen veriler dâhilinde Patel, dizi kelimesinin dil bilgisi için kullanılan tanımında yer alan “karşıtlık bağlantısı” ifadesini destekler biçimde İngilizce'deki vurguların daha fazla “karşıtlık⁴²” içerdiğini belirtmiş ve bu karşıtlık ilişkisinin müzikal vurgu ve ritimde kullanılan uzun-kısa⁴³ (long note/short note)

⁴⁰ Dil bilgisinde dizi: Aynı söz dizimsel bağlam içinde birbirinin yerini alabilecek olan ve güçlü bir karşıtlık bağlantısı kuran öğelerin oluşturduğu bütün, paradigma (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.554e1e1108b7a6.81761192)

⁴¹ Daha karmaşık müzikal dizgiler oluşturmak için oluşturulan küçük dizgeler bütünüdür. Sözlük anlamı olan “temel ilke”, “kök” ifadeleriyle ilişkilidir (http://en.wikipedia.org/wiki/Drum_rudiment)

⁴² Konuşma dilinde bulunan tonal ve ritmik karşıtlık/zıtlık (contrast), fonetik açıdan duyumda tek düze olmayan, daha dikkat çekici bir form ortaya koymaktadır (Patel, 2009, <https://youtu.be/2oMvtw4aeEY>).

⁴³ İngilizce'de “musical duration” olarak ifade edilmektedir. Nota okumada vuruş değeri olarak adlandırılır. Bir notanın devam süresini belirlemektedir.

ilişkisiyle benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir (Patel, 2009). Yani başka bir deyişle müzikal ritim ve vurgu dinamikliğinin konuşma dilinde gerçekleşen karşıtlık ilişkisiyle anlaşılması mümkündür. Patel'in ritmik vurgunun yarattığı karşıtlığı ifade ederken “swing” kelimesini kullanmasının ve bu karşıtlığın İngilizce’de Fransızca’dan daha yoğun bulunmasının; swing müziğinin İngilizce konuşulan bir ülkede ortaya çıkmasıyla bağlantılı olabileceği düşüncesi araştırmaya değer bir konu olarak görülebilir.

Tonal aralık da aynı bağlamda müzik-konuşma dili ilişkisi içerisinde bilimsel çerçevede incelenmiş bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar konuşma dilinin belli bir ezgi örüntüsü barındırdığı ve hatta bu ezgilerin duyguları belirleyerek iletişimi gerçekleştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Buna göre notalar arasındaki tonal aralıklarla konuşma dilinde heceler arasındaki ses aralıkları oldukça ilişkilidir. Dolayısıyla müzikal duygu ve konuşma diliyle yaratılan duygu benzer şekilde yapılaşmaktadır. Örneğin teknolojik araçlarla desteklenmiş deneyler sonucunda heceler arasında inici minör 3’lü ses aralığının üzüntüyü, çıkıcı minör 2’li ya da yarım ton ses aralığının kızgınlığı çağrıştırdığı kanıtlanmıştır. Daha da önemlisi bu algı herhangi bir ön bilgiye ihtiyaç duyulmadan dinleyicide sezgisel olarak anlaşılabilir (Bharucha, 2014).

Unutmamak gerekir ki her toplum kendi kültüründen farklı değer ve özellikler ekleyerek konuşma dilini biçimlendirmektedir. Bu yüzden ezgisel anlamın oluşmasındaki belirleyiciler farklılık gösterebilir. Örneğin Mandarin (Çince) dilinde duygu ve anlam daha çok ses aralığı tabanlıyken (pitch languages), Güney Afrika kökenli dillerde ritmik vurgu (click languages) ön plana çıkmaktadır (Önal, 2012, s. 11-12, Notes & Neurons Konferansı, 2014). Böylelikle kültürden kültüre değişen dil bağlamında müzikal farklılık ve çeşitliliğin nasıl ortaya çıkabileceği konusu da belli açılardan aydınlatılmış olur (bkz. Thomas & Floris, 2010, FOLI Belgeseli). Hatta dillerin söz dağarcıklarında başka dillerden kök kelimeler bulundurması durumu, kültürler arası ritmik ve tonal aralık alışverişinin nedenlerini; daha da ileriye gidildiğinde günlük konuşmada kurulan cümlelerde zaman zaman anadil dışında kelimeler kullanma davranışının müzikal performans esnasında gerçekleşen bir kaç ölçülük tarz değişimlerini açıklayabileceği iddiasında dahi bulunabilir. Burada anlatılmak istenen: “Farklı diller, farklı müzik türleridir” metaforunun diğer bilim

alanlarındaki metaforlar sayesinde keşfedilen bilimsel bilgiler gibi somut veriler ortaya koyabilme potansiyelinin anlaşılmasıdır (bkz. Einstein'ın uzay-zaman keşfi).

Tonal aralığın konuşma dilinde doğal olarak anlaşılması ve müzikal duyguyu oluşturmada benzer şekillerde yapılaşığına dair ortaya çıkan sonuç, birçok müzisyenin de sezgisel olarak bu ilişkiyi fark ederek müziğin her alanında kullanılabilir hale dönüştürebilmesini olası hale getirmektedir. Ritmik vurgu ilişkisini de dahil ederek konuyla bağlantılı verilebilecek en uygun örnek Jason Moran'ın *Ringling My Phone* adlı bestesidir. Moran, konser amacıyla geldiği İstanbul'da, bir arkadaşının, annesiyle yaptığı Türkçe telefon konuşmasını tesadüfen kaydetmiş, daha sonra bu kayıttaki konuşmada bulunan ritmik vurgu ve ses aralıklarını birebir kullanarak konuşmada geçen hece, kelime ve cümleleri müzikal hece, kelime ve cümlelere dönüştürmüştür (Moran & The Bandwagon, 2010, Moran 2013). Canlı performans esnasında esas kayıttın üstüne eş zamanlı olarak çaldığı bestenin kayıttaki ses aralıklarıyla birebir örtüşmesi, sohbet esnasında gerçekleşen ritmik vurgu, ses aralığı, konuşma dizilimi gibi olguların müzikal şartlara ne kadar benzediği ve aynı zamanda müzikal anlamı şekillendirebileceği üzerine somut örnek teşkil etmektedir.

Peki müzikal ve sözel iletişimi mümkün kılan sezgisel algının kaynağı nedir? Her insan bebeklik döneminden itibaren çevresinde cereyan eden her şey hakkında bilgi ve tecrübe edinmek için gözlem yapmaktadır. İletişim bu durumlar arasında hayatta kalma güdüsüyle bağlantılı olarak önemli bir paya sahiptir (Bharucha, 2014). Dil ve müziği öğrenme süreci iletişime yönelik mekaniklerin keşfedilmesi bakımından eş zamanlı olarak en üst düzeyde gerçekleşmektedir (Önal, 2012, s. 12). Dolayısıyla bebeklik döneminden itibaren insanlar içinde buldukları kültürle ilişkili olarak etraflarında konuşulan dillerin ses yapısını, söz dağarcıklarını ve dizilimini keşfettikleri gibi müzik kültürünü ve müziğin o kültürdeki dille tümleşik olan yönlerini de öğrenmeye başlar. Araştırmalar yeni doğmuş bebeklerin dahi maruz kaldıkları dilleri ritmik özelliklerine göre ayırt edebildiklerini (Nazzi & Ramus, 2003), ilerleyen zaman içerisinde kalp atışı, nefes alma, koşma zıplama gibi bedensel hareketlerle bu ritmik algının geliştiğini ve ortalama ilk 6 aydan itibaren agulamaya başlayan bebeklerin dilin ve müziğin ezgisel özelliklerini yansıtmaya başlayabildiğini ortaya koymaktadır (Önal, 2012, s. 12-13). Dikkat edildiğinde agulama ve çocukluk dönemindeki konuşmalar hayli ritmik ve iniş çıkışlı bir ezgisel

niteliğe sahiptir. Yani bir başka deyişle oldukça müzikal ve dinamik yapıdadır. Müzisyen, besteci, prodüktör, eleştirmen ve eğitimci olan Victor Wooten (2013), “Bir Dil Olarak Müzik” (Music as a Language) başlığı altında vermiş olduğu TEDx konferansında, enstrüman kabiliyeti elde edilmeden önce müzikal olmayı bir dil gibi nasıl öğrendiğini ve bu öğrenmenin eğitim alanını nasıl şekillendirebileceğini metaforik bir bakış açısıyla aktarır:

“Geri dönüp baktığımda öğrendiğim şeyler bana gerçekte öğretilmemiştir. İşte bu yüzden müziğin bir dil olduğunu söylüyorum. Çünkü öğrendiğiniz ilk dili düşünürseniz, size öğretilmediğini anlarsınız; insanlar sadece size konuşur ve sizin de onlarla konuşmanıza izin verirler. Şimdi bu durumu müzikle karşılaştırırsanız; yeni başlayanların iyi müzisyenlerle çalmalarına izin verilmez. Acemiler sınıfında sıkışıp kalmışsınızdır, daha üst seviyelere erişmek için bir kaç yıl burada geçirmeniz gerekir ve ileri bir seviyeye gelmiş olsanız bile önünüzde yapmak zorunda olduğunuz daha bir çok zorunluluk vardır. Fakat dilde, müzikal anlamda düşünürseniz daha bebekken bile sürekli profesyonellerle çalışıyorsunuzdur. Öyle ki acemi olduğunuzun bile farkında olmayarak... Kimse size “Şu an seninle konuşamam, biraz daha büyümelisin!” şeklinde yaklaşmaz. Kimse size ne söylemeniz gerektiğini bildirmez. Özgürce konuşursunuz. İşte küçükken İngilizce’yi ve müziği aynı zamanda ve aynı yollarla bu şekilde öğreniyordum....”

Bir müzik grubunun içine doğduğum doğrudur. Ben doğduğumda dört büyük abim zaten bir enstrüman çalıyordu ve aile grubunu yürütmek için bas gitariste ihtiyaçları vardı. Yine de bas gitarı öğretmek için elime doğrudan enstrüman sıkıştırmadılar. Yaptıkları ilk şey etrafımda müzik yapmaktı. Önemli olan o enstrümanı çalmak değildi. Bir öğrenciye müziği anlamadan önce enstrüman çalmayı öğretmek öğretmenlerin en çok yaptığı hatadır. Bir çocuğa süt içirmeden önce kelimeyi hecelemeyi öğretmezsin. Fakat nedense bu yaklaşımın müziği öğretmede işe yarayacağını düşünüyor, öğrencilere önce kuralları ve enstrümanı öğretmeye çalışıyoruz... Büyüyüp elimde bir enstrüman taşıyabileceğim yaşa geldiğimde çoktan müzikal olmayı öğrenmiştim ve müziği bir dil gibi anlayabiliyordum. Tıpkı bir annenin sesini inceltmesi (raising the pitch) ya da babanın sesini kalınlaştırmasının

(lowering the pitch) bebek için ne anlama geldiğini bildiği gibi abimin 4 ölçülük bir cümlede sonunda yaptığı vurgunun ne anlama geldiğini biliyordum. Kelimelerin ne anlama geldiğini bilmesen de böyle şeyleri bilirsin. Şimdiki tecrübelerimle geçmişe baktığımda konuşmayı nasıl öğrendiğimi bu şekilde fark ettim. Dolayısıyla önemli olan enstrümanı öğrenmek değil onunla neler söyleyeceğini öğrenmektir. Bir çocuk havada gitar çalıyormuş gibi yaparken bile gülümser. İlk defa ders aldığı anda ise o gülümseme yok olur ve uzun yıllar boyunca o gülümsemeyi yüzüne geri koyabilmek için uğraşır. Öğretmenler olarak eğer doğru yaklaşımda bulunursak öğrencideki o gülümsemeyi koruyabiliriz. Bunun için müziğe dilmiş gibi yaklaşın...” (Wooten, 2013)

Wooten’ın müziği öğrenme ve öğretme sürecinin her aşamasına nüfuz edebilecek formda olan bakış açısı oldukça önemli bir örnektir. Çünkü hem dil ve müzik kavramlarının küçük yaşta nasıl öğrenildiğine hem de müzisyen ailenin içinde doğmuş bir çocuğun dili kavradığı gibi müziği kavradığında ortaya nasıl sonuç çıkabileceğine işaret etmektedir. Yanı sıra müzik eğitim sistemlerine yapıcı eleştiri de getiren işlevini göz ardı etmemek gerekir. Ancak müzik eğitiminde dili öğrenme süreçlerinin örnek alınması fikri yeni değildir. Müzik eğitimi üzerine önemli teoriler ve yöntemler oluşturan Edwin E. Gordon (1989), müziğin hayal gücüyle olan ilişkisiyle ilgili çalışmasında öncelik olarak dil öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini savunmaktadır (s. 77). Aynı bağlamda müzikal iletişim ve ifadenin “Müzik bir dildir” metaforu aracılığıyla daha iyi bir noktaya getirilebilmesi için verilen en bilindik örneklerden birisi de yine Gordon’dan gelmektedir. Buna göre dilde, kelime dağarcığına ne kadar çok kelime eklenirse o kadar zengin bir anlam, ifade; yani iletişim gerçekleşir; dilde olduğu gibi müzikal dağarcıkta da tonal aralıklar ve ritim çeşitliliği ne kadar fazla olursa aynı yoğunluk ortaya çıkmaktadır (Gordon, 1989, s. 86). Gordon’un hayal gücü ve dil üzerine yapmış olduğu çalışma bir sonraki başlıkta detaylandırılacaktır.

Müzikte doğaçlamanın kavranması, müzik ve dil benzerliği aracılığıyla öğrenilebilecek metaforik yaklaşımlara başka bir örnek olarak gösterilebilir. Düşünülürken her hangi bir metne bağlı olmadan yapılan anlık konuşmada doğaçlama, iletişimin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Önal (2012), dilde iki farklı biçimde üretim yaptığımızı belirtir; bunlardan biri önceden belleğimize

aldığımız cümle öbekleri, metinler ve ezgiler diğeri ise doğaçlamadır (s. 20). Bu bilgiye göre konuşma esnasında hafızamızda bulunan dizgiler dışında beynimizin o ana kadar hiç üretmedi ifadeler kullandığımızda ortaya çıkan konuşma doğaçlamanın eseridir. Sağlık olsun, ne var ne yok, kolay gelsin vb. bellekte kaydedilmiş cümle öbekleri veya tümceler iletişimin belli kısımlarında kullanılıyor olsa da; -dilbilgisi kuralları dışına çıkılmadıkça- sözcük, kelime dizilimi her defasında yenilenen, konuşmacıya özgü bir üslup barındıran ve o ana kadar hiç üretilmemiş ifade biçimleri ortaya çıkabilmektedir (Önal, 2012, s. 20-21). Diğer yandan Wooten örneğinde belirtildiği gibi yetişkin her konuşmacının yetenekli bir doğaçlamacı olduğu sonucuna da varılmaktadır. Konuşma dilinin yeniden üretebilme kapasitesinin çok geniş bir olasılık ve kombinasyon seçeneği sunması, müzikal doğaçlama konusunda kendini geliştirmek isteyen bir müzisyene, dilin tüm bu yönlerini kaynak olarak müziğe aktarmasında rehber olabilmektedir.

Müzik ve dil analojisi, her iki alanın da birbirleri aracılığıyla; yani metaforik bakış açısıyla öğrenilebilen ve öğretilen girişik bir bünyeye sahiptir. Dolayısıyla verilebilecek her örnek ve yaklaşım, ucu açık şekilde önce bu iki olgu arasında sonra da hayatın diğer tüm alanlarına nüfuz edebilme yetkinliği taşımaktadır. Çünkü her iki kavram da insanın güdüsel ve sezgisel yapısının sosyalleşme/iletişim kurma davranışına eğilimiyle somutlaşmaktadır. Böylelikle müzik alanının anlaşılması ve uygulanması karmaşık gibi görülen birçok yönünün zaten insanın tabiatında bulunan bir yetinin eşliğinde kavranması her anlamda faydalı sonuçlar doğuracaktır. Wooten'ın bir akım olarak müzisyen kitlesine sunmak istediği bu ideoloji için hazırladığı görüntü kaydında yer verdiği sözler, “Müzik Bir Dildir” metaforunun erişebileceği faydaları özetler niteliktedir:

“Müzik bir dildir; çünkü ikisinin formu da dışavurum (expression) amacına hizmet eder. İkisi de insanlarla iletişim kurmak için kullanılır; okunur, yazılır; güldürür-ağlatır ya da düşündürür-sorgulatur ve kesinlikle insanı harekete geçirir. Birçok müzisyen müziğin bir dil olduğu görüşünü kabul etse de çok az bir kısmı buna göre davranır. Birçoğumuz müziğin sadece yetenekli bir öğretmenin himayesi altında, katı bir rejimi takip ederek öğrenilebileceğini düşünürüz. Bu yöntem, başarısı kanıtlanmış ve yüzyıllardır uygulanmaktadır; ancak çok uzun zaman alır. Eğer dile

yaklaştığımız gibi müziğe yaklaşırsak, müziğin dilini konuşmayı da aynı kısa zamanda öğreniriz...” (Wooten, 2014)

3.6. Metaforun Kapsamlılığı

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde metafor bir iletişim aracı olarak istenilen etkiyi yaratması için bilinçle yaklaşılması gereken bir unsurdur. Aksi halde yanlış anlaşılma veya hiç anlaşılmama problemleri doğabilir. Örneğin balad bir eserin tasvirinde “kangurunun yürüyüşüne benzeterek çal” ifadesi hareket ve hissiyatla bağdaşmayarak müzisyende beklenen çağrışımı tetiklemeyebilir. Aynı zamanda verilen örneklerin niteliğinin aşırı derecede kişisel olması özellikle toplu halde yapılan derslerde yalnızca belirli öğrenci kitlesinin örnekten faydalanabilmesine neden olabilir. Roland Persson, Dmitry Kabalevsky’nin konuyla bağlantılı bir durum olarak Keman Konçerto’sunu öğrencilerine aktarırken “kar, kürk manto, kızak” kelimelerini kullanmış olmasını başarısız bir girişim olarak gösterir (Schippers, 2006, s. 9).

Bir başka engel, örneklerin etkileycilikten uzak derecede basit ya da çözümlenmesi oldukça karmaşık yapıda olmasıdır. Öyle ki yaratıcı ve alışılmışın dışında örnekler daha müşterek ve akılda kalıcı olabilmektedir. Clayton Cameron, farklı müzik türlerine özel olan ritimlerin arkasında yatan matematiksel mekanizmayı ve alt bölümlerine ayırma yöntemini (subdivision) açıklayabilmek için “1 müzikal ölçü 1 dolardır” benzetmesi yapmıştır (2014, Ted-Ed Konferansı). Dört çeyrekliğin (quarter dollar) bütünü olan 1 doları, 4/4’lük ölçü sayısındaki çeyrek vuruşluk⁴⁴ notalarla özdeşleştiren Cameron, bir çeyrekliğe 3 doların karşılık geldiğini ekleyerek 4/4’lük ölçü sayısının üçleme vuruşlara nasıl bölünerek müzik türlerinin ritmik altyapısını oluşturduğunu, çoğunluğu çocuklardan oluşan bir seyirci kitlesine anlatmaya çalışmıştır. Schippers, etkili bir metaforun yaratıcılıkla bağlantısını grafikleştirerek, klişenin öğrenme sürecine bir katmanın bulunmadığını; ancak çok karmaşık örneklerden de uzak durulması gerektiğini özetlemeye çalışır.

⁴⁴ İngilizce’de "quarter notes" olarak kullanılan dörtlük notaları temsil etmektedir.

Çizelge 4. Müziği öğrenme ve öğretmede metafor (Schippers, 2006)

Klişe	Metafor öyle bilindik ve basittir ki yeni bir öğrenme ortaya çıkamaz: Örn: “Şu yükselen cümleyi çal”
Yaratıcı metafor	Öğrenen kişide kavramsal bir farklılık oluşarak zihninde bir imge oluşur; böylelikle anlamaya ve uygulamaya teşvik sağlanır
Karmaşık imge ya da örnek	Kişinin zihninde yine kavramsal bir farklılık oluşur ancak o kadar belirsiz ya da karmaşıktır ki kişi örneği çözümleyemez, bilgiye dönüştüremez

Başarılı metaforlar yukarıdaki grafikte bahsedilen kavramsal farklılık (cognitive disonance) olgusuyla kişinin normal algılama biçiminde uyumsuzluk oluşturarak kişide uyarıcı etki yaratan metaforlardır. Çeşitli müzisyenler ve düşünürler tarafından da savunulan bu kavram 1640’larda Harsdöffer tarafından “adı tam olarak koyulamayan fakat eşleştirme ya da benzetmeyle tespit edilip açıklanabilen bu tepki, zihnimizin daha önceden kavrayamadığı bir şeyi anladığında duyduğu hazla bütünleşme durumudur” şeklinde tanımlamıştır (Michael Spitzer’den alıntı, Schippers, 2006, s. 10). Psikoloji ve bilişsellik üzerine müzik alanında yapılan çalışmalarda müzikal imgeleme ve hayal gücü kavramlarına yönelik eğilimlerden bahsetmek mümkündür (Spitzer, 2008, 2009, Davies, 2011). Gordon, görsel olarak hayal ettiğimiz gibi (imagination) işitsel olarak zihinlerimizde de sesleri hayal edişimizi 1975 yılında “audiation” adı altında kavramlaştırarak müzikal imgeleme alanında önemli bir adım atmıştır (1989, s. 75-103).

Müzikal hayal gücü müziği bir kere duyduktan ve idrak ettikten itibaren başlamaktadır. Sonrasında hiç bir müzikal ses o an içinde var olmasa da kişi zihinsel olarak müziği hayal edebilmektedir. Böylelikle müzik dinlerken, nota okunurken, doğaçlama yaparken ya da kompozisyon yazarken işitsel hayal gücü kullanılabilir. Müzikal hayal gücü, beynin müzikal seslere atfettiği içeriğe karşılık gelen bilişsel bir süreçtir ve işitsel algı ile aynı anlama gelmemektedir. Müzikal anlamda dilsel düşünmeyle özdeşleşen bir kavramdır. Bir kişinin konuşmasını dinlerken söylediklerinin ne anlama

geldiğini kavrayabilmek için hafızamızda sesleri organize edebilecek kadar uzun süre tutmamız gerekir. Beynimiz benzer şekilde müzikal sesleri önceden deneyimlediğimiz ritmik ve tonal yapıları kullanarak anlamlandırmakta ve organize etmektedir (Gordon, 1989, s. 75-103).

Dikkatli incelediğimizde Gordon'ın işitsel hayal gücünü görsel hayal gücünün eşliğinde yani metaforik olarak yapılandırıldığını görebilmekteyiz. Rolf I. Godoy ve Harald Jorgensen (2001), müzikal imgelemenin zihinsel kapasiteye bağlı olarak herhangi bir ses kaynağı olmasa dahi müzikal sesin hayal edilebileceğini, hafızadan geri çağırılarak yeniden deneyimlenebileceğini hatta yeni müzikal seslerin zihinde üretilebileceğini ifade ederek Gordon'un görüşünü pekiştirmişlerdir (önsöz). Kavramın daha detaylı incelemesini yaptıklarında bu imgelemenin aynı zamanda metaforik kökenli zihinsel şemalarla yapılaştığını öne süren Godoy ve Jorgensen müzikal ses, saf olmayan, kendi başına bir bütünlük oluşturmayan, müzikal hayal gücünün eşliğinde anlam kazanan bir yapıdadır; öyle ki imaj/imge kaynaklarından, 'anlam'dan (duygusal içerik gibi) ya da çevresel koşullardan ayrıştırılmaz (2001, önsöz) tespitinde bulunarak, müzikal hayal gücünün daha iyi bir müzikal anlayışı desteklediğini savunmaktadırlar. Peki zihinlerimizde hayal ettiğimiz müzikal sesin ve hayal gücünün lokomotifidir nedir? sorusu sorulduğunda; Schippers, bütün bu yaklaşımlarla birlikte metaforik imaj ve kavramların alışılmışın dışında yöntemler ve yaklaşımlarla ortaya çıktığı; bu noktada yaratıcılık ve bilişsellik argümanlarının bulunduğu ve müziği öğrenme ve öğretme süreçlerinde kilit unsur oluşturduklarını vurgulamaktadır (2006, s. 11-12).

Metaforlar bir dışavurumu, estetik olguyu, zihinsel durumu, duygusal hali hatta manevi koşulları müzikle ilişkilendirebileceğimiz yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü üzere bu unsurların hiçbirisi somut değildir ve bize müzik hakkında bir noktaya varabilmek için somut olanın ötesinde şeylere ihtiyaç duyduğumuzu gösterir; ancak kesin bir cevap ya da sonuç da ortaya koymamaktadır (Schippers, 2006, s. 12). Yine de bu çıkarım bizi araştırmanın önceki bölümlerinde bahsettiğimiz bir sonuca götürür: "İnsandan bağımsız ve tek bir doğru yoktur", böylelikle nesnel bilgilerin dışında kalan tüm alanlarda öğrenci veya öğretmen metaforun ışığında kendi yolunu bulmak adına keşfe çıkabilir.



SONUÇ

Farklı disiplinlerin birbirleri aracılığıyla anlaşıldığı, bir araya getirilerek işlevsellik kazandırıldığı veya bir disiplinde var olan sorunun başka bir disiplin aracılığıyla çözüme ulaştırıldığı; yani “çoklu disiplin” anlayışının hakim olduğu çağda yaşamaktayız. Öyle ki, bilim dünyası her geçen gün gerek fiziksel gerek kavramsal alanlarda var olan tüm unsurların birbiriyle iç içe olduğuna; yani her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğuna dair verilerle bu genel görüşü desteklemektedir (Kaos ve Düzen Teoremi, Kuantum Mekaniği örnek gösterilebilir). Metaforlar, içinde bulunduğumuz bilgi çağının yapıcı yönlerinden azami derecede faydalanma ve yıpratıcı yan etkilerinden sakınma konusunda taze ve nitelikli bir algı/anlayış yaratabilmektedir.

Araştırma başlığı altında bu çalışmada metaforlar üzerine verilen örnekler, en temel noktada iki olağan sonuca yönlendirmektedir. Bunlardan ilki, metaforların bilgi üretme ve aktarmada ortaya koyduğu yaklaşımların somut, uygulanabilir olması

ve hatta bilimsel verilere kaynak teşkil edebilmesidir. Bu vasıf, metaforu göstericilik ve etkileycilik amacıyla kullanılan bir yöntem olmaktan çıkararak, pozitif bilimlerin dahi faydalanabildiği bir kapasiteye sahip olduğunu gösterir. İkinci sonuç ise özgünlük ve yaratıcılığı destekleyerek özgür düşünceye imkân tanınmasıdır. Küresel açıdan bakıldığında dünya devrim niteliğinde bir değişim yaşamaktadır ve bu değişimi tetikleyen unsur -içinde yaratıcı fikirler barındıran- yeni, özgün ve kalıpların dışında düşünceyle üretilen bilgi olmuştur. Metaforlar yenilikleri ve farklılıkları bünyesinde barındıran bir yöntem olarak bireysel ve toplumsal gelişmelerin itici gücü olma potansiyelini barındırır. Peki metaforların müziği öğrenme ve öğretme süreçlerindeki kullanımını neden önemsenmelidir?

Yukarıda bahsedilen iki temel sonuç kapsamında metaforun işlevselliğinin ve yararlılığının daha detaylı incelenmesi açısından birbiriyle doğrudan bağlantılı olan toplumsal yapı, ekonomik ilişkiler/endüstriyel yapı ve eğitim-öğretim koşulları eşliğinde değerlendirmek gerekmektedir.

İnsan, varlığını sürdürebilmek için ortak bilinçle hareket etmesi gereken sosyal bir organizmadır. Bu gereksinim, iletişimin ön planda tutulduğu ve dilin aracı olarak ilk sıralarda yer aldığı bir toplumsal yapı biçimlendirebilir. Öyle ki iletişimin işlevselliği en temel ihtiyaçlardan (güdüsel) en karmaşık ihtiyaçlara (düşünsel) kadar geniş bir alan için geçerlidir. İletişim ne kadar kuvvetli olursa ortak eylemler ve icraatlar aynı derecede verimli sonuç getirmektedir. Araştırmanın başlangıç bölümlerinde konu edilen dilin düşünsel ve iletişim alanındaki işlevi ve metaforun konumu, sosyal yapının içeriğini nasıl şekillendirdiği hakkında ipuçları vermektedir. Metaforların yapısı gereği daha zengin bir ifade biçimi oluşturması ve anlam inşa edebilmesi, gerek birebir gerek toplu iletişimin kalitesini arttırabilmektedir; yani metaforlar insanı hem bireysel hem de topluluk olarak göz önünde bulundurmaya teşvik etmektedir. Örneğin bireysel iletişimde konuşmacı anlaşılması zor bir konuyu belli bir dinleyiciye aktarabilmek için o kişiyi daha iyi tanımalı ve onun bilgi sahibi olduğunu bildiği alanlar üzerinden metaforik bağlantılar kurmalıdır. Bu yöntem tarafların birbirini daha iyi tanınmasına ve daha kaliteli bir iletişim kurulmasına önayak olmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006, Özkul, 2012). Toplulukla kurulan iletişim de ise aynı ilkeler bu sefer topluluğun ortak yönlerinin ortaya çıkmasını sağlayarak daha kuvvetli bir bağın oluşmasına yardımcı olabilmekte ve iletişimi sağlamlaştırabilmektedir. Eğitim-öğretim alanları da daha küçük ölçekteki toplumsal

gruplardan oluştuğu için aynı koşulların geçerli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla müziği öğrenme ve öğretim süreçlerindeki bireysel ve toplu iletişimin dahil olduğu her durum için metaforlar verimliliği arttırmada kullanılabilir. Bunun yanı sıra metaforların günlük konuşma dili içerisindeki kullanımının epey yaygın olması çoğu insanın bilinçli ya da bilinçsiz olarak metaforun prensiplerine aşına olduğunu; bu aşinalığın müziğin bütün unsurlarını anlamada ve aktarmada kolaylık sağlayabileceğini gösterir.

Endüstriyel yapılaşmanın ve ekonomik koşulların böylesine bir konuyla bağlantısı başlangıçta uzak gözükabilir; ancak bu kavramların gerek toplumsal yapıya gerekse eğitim-öğretim alanlarına doğrudan etkisi söz konusudur. Kavramsal Metafor başlığı altında incelenen “Zaman Paradır” metaforunun toplumsal değerleri sayılabilirlik ilkesine göre biçimlendirmesi, endüstriyel yapılaşma etkilerinin basit bir örneğidir. Ritzer, endüstriyel yapılaşmanın verimlilik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik ve denetim uygulamalarıyla toplumsal yapıya ve eğitime yön verdiğini, bu durumun özneliliği ve çeşitliliği ortadan kaldırarak yerine tekdüzeleşmeyi getirdiğini savunmaktadır (1998). Özetle açıklayacak olursak: Endüstriyel leşme, her durum ve koşuldan azami verimlilik elde etmek amacı taşıdığından, her şeyin hesaplanabilir bir düzen içine oturtulmasını; düzenin sürekliliği için bütün olasılıkların öngörülmesini ve denetim mekanizmasıyla desteklenmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu, hem toplumsal alanda hem de eğitim alanında aynılaşma, tek tipleşme veya klişeleşme gibi negatif sonuçlar doğurmaktadır (Ritzer, 1998, Robinson, 2008, s. 73-113). Konuyla ilgili en uygun tespit eğitim modellerini fast food modellerine benzeterek durumu metaforik bir bakış açısıyla açıklamaya çalışan Robinson’dan gelmektedir:

“Eğer yiyecek içecek hizmeti veren (catering sistemi) şirketleri düşünürseniz; kalite ve güvence sisteminde her şey standarttır. Örneğin dünyanın neresine giderseniz gidin McDonald’s lokantaları size aynı süre zarfında aynı görünümdeki ürünü aynı lezzette sunmayı garanti eder ve bu hoşunuza gidebilir. Bu modelde dünyanın her yerindeki bütün menüler aynı olacak şekilde önceden belirlenmiştir. Hamburgerlerin içeriğinde ne bulunacağı, patateslerin hangi yağda kaç derecede kızartılacağı, içeceklerin türleri ve bunların nasıl servis edileceği katı kurallara bağlıdır. Öte yandan bazı lokantalarda hiçbir şey tek tip değildir. Her şey o anki duruma göre özel

olarak hazırlanır. Biz eğitim sistemlerimizi fast food modeline göre uyarlıyoruz ve bu yaklaşım hamburgerlerin sağlığını tükettiği gibi ruhumuzu ve enerjimizi tüketiyor.” (Robinson, 2009, s. 393, 2010)

Robinson'un çıkarımı eğitim alanıyla sınırlı gibi gözükse de metaforun çerçevesi genişletildiğinde toplumsal yapının her alanında hızlı ve garantiyle sonuca ulaşmanın birincil hedef olarak değerlendirildiği söylenebilir (Ritzer, 1998, s. 63-67). Dolayısıyla üretim ve ekonomik koşullar etrafında şekillenen toplumsal yapıdaki tek tipleşme, iletişim ve eğitim-öğretim alanlarını da olumsuz etkiler. Öte yandan metaforların öznel fikir ve görüşlere imkân tanınması, tıpkı o anki duruma göre ürünlerinde özelleştirme yapan (customization) lokantalarda olduğu gibi toplumsal ve eğitim alanlarındaki çeşitliliğin zengin kalmasına kaynak oluşturur. Böylelikle doğanın varlığını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu çeşitliliğin korunması gerektiği gibi; insanoğlunun düşünsel ve kavramsal doğasındaki çeşitliliğin de korunması gerektiği ve bunda metaforların pay sağlayabileceği savunulabilir.

Toplumsal ve endüstriyel düzen bağlamında yukarıda verilen örneklerle birlikte eğitimi alanına odaklanıldığında, metaforik yaklaşımın bu alanın sorunlarına çözüm üretmede ne kadar etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Endüstriyellemenin getirdiği verimlilik, hesaplanabilirlik, denetim gibi olgular eğitime ve onun bir parçası olan müzik eğitimine de olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bunun en belirgin sebebi istenen sonucu azami verimlilikle elde etmeyi garanti altına almak adına her öğrenciye aynı yöntemle yaklaşılmasıdır. Bu bakış açısının yarattığı olumsuz yansımalarından birisi eğitimin büyük bir bölümünde öğrencinin oldukça detaylı bir analiz sürecinden geçirilerek bilgiye ulaşmaya zorlanmasıdır. Yani öğrenci edinmek istediği bilgi hakkında aşırı detaya maruz bırakılmaktadır. Ünlü caz saksafoncusu ve müzik tarihi eğitmeni Jackie Mclean konunun müzik eğitimiyle olan bağlantısını şu şekilde aktarır:

“Öğrenciler, ilerde müziklerini icra edecekleri sahne ya da bar ortamlarına göre oldukça sterilize edilmiş koşullarda bir şeyler öğrenmeye çalışıyor ve bu onların belli konseptleri ve doğaçlamayı nasıl algıladıklarına etki ediyor. Bence bu, işin çok derinine inilmesine ve konunun altından kalkılamayacak düzeyde ağırlaşmasına sebep oluyor. Batı toplumlarında (endüstriyel toplumları kastediyor) bu yöntem benimsenmekte. Her şeyi

aşırı derecede incelemeye, derinine inmeye ve her şeyin nedenlerinin açıklaması üzerinde çok fazla duruluyor.” (McClean, 1979)

İlk görünüşte mantıklı olarak algılanan bu yaklaşım, aslında sanatın duygulara, sezgilere ve anlama yönelik alanlarına oldukça ters düşmektedir. Çünkü modern eğitim sistemlerinin rasyonelliğe ve kanıtlanabilirliğe ağırlık veren yönü bir konuyla ilgili teknik ya da yöntem geliştirme uygulamalarını ön plana çıkarırken, sanatın zeka ve mantığın parçası olmayan yönlerini açıklamaya çalışması bakımından yetersiz kalmaktadır (Robinson, 2009, s. 100-102). Kaldı ki zeka ve mantık çerçevesinde değerlendirilmemesi gereken alanlarda bu yaklaşıma başvurulması öğrenmede olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Basit bir şekilde herkes tarafından daha iyi anlaşılması için durum, *Sofi'nin Dünyası*'nda geçen “*Dans eden kırkayak*” hikâyesine benzetilebilir:

Hikâyenin ana fikri, dans konusunda harikulade hünerleri olan ve ormandaki bütün hayvanlar tarafından hayranlıkla izlenen kırkayağın, kendisini aşırı derecede kıskanan kurbağa tarafından aldığı bir mektup üzerine dans etme yeteneğini kaybetmesidir. Kurbağa, kırkayağın dansını sabote etmek için ona yalnızca nasıl dans ettiğiyle ilgili bazı teknik sorular sorar. Kırkayak dans ederken daha önce hiç hesaba katmadığı bu soruların cevabını vermek için düşünmeye başladığında kafası öyle karışır ki sonunda dans etmeyi bırakır (Gaarder, 1994, s. 500).

Bu örnek her ne kadar basite indirgenmiş bir hikaye olarak bize sunulsa da insanın güdülere ve sezgilere dayalı olarak hayata geçirdiği bazı şeylerin mantık ve teknik çerçeveye oturtulmaya çalışılmasının yaratabileceği kayıpları özetler niteliktedir. Sanatın bir dalı olan müzik de sabit kuralları dışında kalan bu gibi durumlardan aynı şekilde etkilenmektedir. O nedenle metaforlar müziğin rasyonel olmayan yönlerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda etkili olabilme kapasitesine sahiptir. Çünkü metaforik ifadelerde yenilikçi, yaratıcı görüş ve fikirlerin ortaya atılmasında sezgisel yaklaşım daima ön planda tutulmaktadır. Bruner, metaforu zihinsel gelişime ve değişime, yeni fikirlere ve gerçekliklere kapı açması bakımından “analitik aşamalara geçmeden, akla yatkın ve değişken formülleri ortaya çıkaran entelektüel teknik” (1960, s. 13) şeklinde tanımlayarak metaforların her şeyin nedenlerini açıklamaya çalışmadan sezgisel yaklaşımlarla öğrenme ve öğretmeyi gerçekleştirebileceği görüşünü pekiştirir. Schippers'ın, aynı bağlamda dile

getirdiği görüşü, endüstriyel yapının eğitime yönelik olumsuz etkilerin üzerinden konunun ilerlemesinde de bağlayıcı niteliktedir:

“Bir eserin güzelliği yalnızca onu analiz ederek ve yapısını çözümleyerek tam olarak açıklanamaz; bu yaklaşım bir insanın iskeletine bakarak onun bütün güzelliği hakkında fikir edinmekle aynı mantıktır. Dolayısıyla keşfedilmeyi bekleyen, analiz edilmemiş, soyut bir alanın varlığı gereklidir. Nitekim birçok müfredat kontrol edilebilir, çerçeveleri sıkı bir şekilde belirlenmiş, mükemmeliyetçiliği hedef gösteren yapıdadır ve öğrenciyi belirsizlikte bırakmayacak şekilde en yüksek mevkiye ulaşmak üzerine yönlendirmektedir.” (Schippers, 2006, s. 12-13)

Endüstriyelleşme konusunda bahsi geçen denetim unsurunun, eğitim alanının müfredat konusuyla belli koşullarda benzerlik gösterdiği iddia edilebilir. Çünkü her iki sahada da hedeflenen, sabit ve kurallara dayalı bir yöntem/teknik aracılığıyla azami seviyede randıman elde etmektir (bkz. McDonald’s örneği). Robinson (2008), bu durumu eğitim konusunu da içine alarak Batı dünyasındaki “çizgisellik/doğrusallık” görüşüyle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre eğitim, hala nedenden sonuca ilerleyen çizgisel bir dizgenin varsayımlarına dayanarak planlama yapmaya devam etmektedir (Robinson, 2008, s. 103-104). Bu bakış açısı şu anlama gelmektedir: Eğitim alanı her öğrencinin aynı doğrusal aşamalardan geçmesini zorunlu kılacak şekilde düzenlenen bir müfredatı destekler. Böylelikle daha önceki paragraflarda bahsedilmiş olan aynılaştırma ve tekdüzellik sorunu yinelenmiş olur. John Sloboda, bahsi geçen aynılaştırma ve tekdüzeliğin klasik konservatuar geleneklerinin karakteristiğine nasıl yansıdığını sert bir üslupla özetlemektedir:

- a) *asıl kaygısı doğaçlama ve düzenlemeden ziyade önceden var olan bir esere sadık kalarak hatasız icra etmek;*
- b) *aşırı derecede teknik zorluğa sahip bir repertuar oluşturmak;*
- c) *daha küçük bir topluluğa dahil olma yolunda ustalık derecesinde performans sergileyebilmek;*
- d) *açık seçik ya da üstü kapalı bir şekilde performansçıların uzman komiteler tarafından kıyaslandığı ya da rekabet ilişkisi oluşmasına zemin hazırlayacak koşullar oluşturmak...* (1996, s. 110)

Dünya genelinde müzisyenlik eğitimi ses ya da enstrüman üzerine kurulu teknik üstünlük, repertuvar bilgisi, kompozisyon ve doğaçlama, performans sırasında ekolleri yüceltmek ya da ilham vermek gibi temel nitelikler ve kabiliyetler üzerine yoğunlaşmaktadır (Schippers, 2006, s. 2). Bu ve Sloda'nın yukarıda madde madde açıkladığı genellemelerin eğitim alanında doğrusal bir çizgi oluşturarak sonuca ulaşma algısından kaynaklandığı ve bu algının müfredat olgusuyla resmileştirildiği savında bulunmak çok da yanlış olmayacaktır. Çünkü genellemeler çeşitliliğin olmadığı koşullar içerisinde ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla sanat ve müzik eğitimi alanında yeni düşünce ve fikirler, öznel uygulamalar ve en önemlisi yaratıcılığın ortaya çıkması riske atılmaktadır. Metaforlar öğrenme ve öğretme süreçlerinin öznel olabileceği, böylelikle özgün düşünce ve fikirler eşliğinde yaratıcılığı tetikleyebileceği koşulların oluşmasını sağlayabilmektedir.

Metaforun müzik eğitimine doğrudan ya da dolaylı olarak sağladığı olanakları konu etmek dahi başlı başına bir araştırma konusu olarak incelenebilir; ancak burada anlatılmak istenen eğitim sistemlerini doğrudan eleştirmek ve ortadan kaldırılması gereken unsurlardan söz etmek değil, metaforun artı bir değer olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde bulunması gerektiğinin kavranmasıdır. Eğitim sistemlerinin güncel öğrenme ve öğretme süreçlerinde baskın rolü üstlenmesi doğal olarak bu çalışmanın odak noktalarından biri haline gelmesine neden olmaktadır; fakat durum yalnızca eğitim sistemlerinden ibaret değildir. Esas sorun bilgiyi öğrenme ve öğretme aşamasında ağırlıklı olarak yöntem (sistematikleştirme) ve teknik (uygulama) unsurlara ağırlık verilmesi, bilginin oluşmasını sağlayan felsefe, mantık ve benzeri aşamaların göz ardı edilmesidir. Bu durum bilgiyi neden-sonuç bağlantısıyla anlamak yerine ezberleyerek saklama eğilimine neden olmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006, s. 103-105, Robinson, 2008, s. 102-103). Metaforlar öğrenmeye ve öğretmeye organik bir süreç olarak yaklaşabilmeyi; her bireyi veya topluluğu birbirine benzer mekanizmalar olarak değerlendirmektense kendi içinde irdeleyerek bilgiyi inşa etmeyi mümkün kılmaktadır. Öte yandan ne kadar farklı disiplinlerden farklı bilgiler biriktirilirse o kadar iyi bir öğrenme ve öğretme sürecine olanak sağlayan metafor, insanları daha fazla öğrenmeye ve daha çok paylaşmaya teşvik edecek bir devinimin başlangıç noktası olabilir. Sahip olunan her bilginin başka bir bilgiye erişmek için araç olarak kullanılabilmesi fikri, öğrenmeyi özgün ve

sınırsız bir forma kavuştururken; insanın biliş düzeyinin gelişmesi bağlamında paha biçilmez bir tohum olarak değerlendirilmelidir.

Müzik, varlığıyla her anlamda insanı harekete geçiren, hayatın içinde bulunan; fakat günümüzde hayatın dışında tutularak, pasif öğrenme ve öğretme süreçleriyle kavramaya çalıştığımız bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın tamamında yer alan bilgiler neticesinde günlük hayatın bir parçası olan metafor, müziği gözlemleyerek, deneyimleyerek, kısacası yaşayarak öğrenmeyi ve öğretmeyi mümkün kılacak daimî araç olarak nitelendirilmelidir.



KAYNAKÇA

- A Passion For Jazz. (2014). Jazz Glossary: the language of Jazz music Glossary of Jazz Terms. Retrieved Aralık 13, 2014, from A Passion for Jazz Web Sitesi: <http://www.apassion4jazz.net/glossary.html>
- AKŞEHİRLİ, S. (2005, Aralık 21). Çağdaş Metafor Teorisi: Ege-Edebiyat Web Sitesi: www.ege-edebiyat.org/docs/257.doc
- ARSLAN, M. M. & BAYRAKÇI, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi (171), 100-108.
- AYIK, H. (2009). Düşünceden Dile Felsefe ve Metafor. Milet ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 55-73.

- BARENBOIM, D. (2006). Konferans 1. "In the Beginning was Sound". BBC Radio Reith Lectures 2006. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00gm361>
- BARENBOIM, D. (2006) Konferans 2. "The Neglected Sense". BBC Radio Reith Lectures 2006. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00gm37g>
- BARENBOIM, D. (2006) Konferans 3. "The Magic of Music". BBC Radio Reith Lectures 2006. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00gm38k>
- BARENBOIM, D. (2006) Konferans 4. "Meeting in music". BBC Radio Reith Lectures 2006. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00gm39y>
- BARENBOIM, D. (2006) Konferans 5. "The power of music". BBC Radio Reith Lectures 2006. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00gqwcp>
- BERENDT, J. E. (2010). Caz Kitabı: Ragtime'dan Fusion ve Sonrasına (3. Baskı). (N. OZAN, Trans.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BORGO, D. (2003). Between Words: The Embodied and Ecstatic Sound of Jazz. Open Space, 5.
- BOTHA, E. (2009). Why metaphor matters in education. South Africa Journal of Education, 29, 431-444.
- BOTHA, M. E. (2007). Metaphor and Its Moorings: Studies in the Grounding of Metaphorical Meaning. Bern, İsviçre: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- BRUNER, J. (1999). The Process of Education. Massachusetts, ABD: Harvard College.
- ÇALIŞKAN, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. Bilig (64), 95-122.
- CARVALHO, S. (2012, Ocak 16). Metaphor as a Teaching and Learning Tool in Music Composition. Retrieved from A Contratiempo: Revista De La Musica En La Cultura: <http://www.territoriosonoro.org/CDM/acontratiempo/?ediciones/revista-17/articulos/metaphor-as-a-teaching-and-learning-tool-in-music-composition.html>
- CHOMSKY, N. (2001). Dil ve Zihin. (A. KOCAMAN, Trans.) Ankara, Kızılay: Ayraç Yayınevi.

- COOK-SATHER, A. (2003). Movement of Mind: “The Matrix,” Metaphors, and Re-Imagining Education. *Teachers College Record*, 105 (6), 946-977.
- COOK-SATHER, A. (2003). Movements of Mind: The Matrix, Metaphors, and Re-imagining Education. *Teachers College Record* , 105 (6), 946-977.
- DAVIES, S. (2011). Music and Metaphor. In *Musical Understandings and Other Essays on the Philosophy of Music* (pp. 21-33). Oxford: Oxford University Press.
- DOĞU-BATI DİVAN ORKESTRASI (tarih yok). Kasım 2014. <http://www.west-eastern-divan.org/>
- EROL, A. (2009). *Müzik Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- FAUCONIER, G. & TURNER M. (2002). “The Way We Think” *Conceptual Blending and the Mind’s Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- FAUCONNIER, G. & TURNER M. (2008). Rethinking Metaphor. In R. GIBBS, *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (s. 53-65). Cambridge University Press.
- FINK, R. (2004, Ocak). THE NATURAL FORCES BRINGING THE "DO, RE, MI, SCALE" INTO EXISTENCE in the Origin of Music. <http://www.greenwych.ca/natbasis.htm> adresinden alınmıştır
- GAARDER, J. (1998). *Sofi’nin Dünyası* (32. Baskı.). (G. KUTAL, Trans.) İstanbul: Pan Yayıncılık.
- GENTNER, D. (1983). Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science*, 7 (2), 155-170.
- GENTNER, D. (1984). *Metaphor as Structure-Mapping: What Develops*. Cambridge: Bolt Beranek and Newman Inc.
- GODOY, R. I. (2009). *Musical Imagery*. New York: Taylor & Francis.
- GORDON, E. E. (1989). Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity. *Suncoast Music Education Forum on Creativity*, 75-104.
- GORSKA, E. (2010). Life is Music. *English Text Construction*, 3 (2), 275-293.
- HANSON, L. (1993). Affective Response to Learning via “Visual Metaphor”. *Visual Literacy in the Digital Age: Selected Reading from the Annual Conference of*

the International Visual Literacy Association (s. 271-279). New York: Educational Resources Information Center.

- HEIDRON, K. C. (2011). Expanding the Mind: The Metaphor: Living Gently Quarterly: <http://www.islandnet.com/~see/living/articles/metaphor.htm>
- JOHNSON, M. L. (2003). Something in the Way She Moves. *Metaphor and Symbol*, 18 (2), 63-84.
- JONASSEN, D. H. (1991). Objectivism Versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm. *Educational Technology Research & Development* , 39 (3), 5-14.
- JOSEPH, P. (Writer), & JOSEPH, P. (Director). (2011). *Zeitgeist: Moving Forward* Belgeseli.
- KÖVECSSES, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2. Baskı ed.). New York: Oxford University Press.
- LAKOFF, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. ORTONY, *Metaphor and Thought* (2. Baskı, s. 203-251). Melbourne: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON M. (2010). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (2. Baskı). (G. Y. DEMİR, Çev.) İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- LEONARD, F. (2001, Nisan 21). *Metaphors in Teaching*. Retrieved from *Technology Studies in Education Research Portal*: <http://irs.ed.uiuc.edu/students/fretzin/EPL11q5Metaphors.htm>
- LOCK, G. (1988). *Forces In Motion: The Music and Thoughts of Anthony Braxton*. London: Da Capo Press.
- LOUTH, P. (2013). Frozen Metaphors, Ideology and the Language of Music Instruction. *Action, Criticism & Theory for Music Education* , 12 (3), 65-91.
- MCGYLN, D. (Director). (1998). *Charles Mingus: Triumph of the Underdog* [Motion Picture].
- MCKAY, C. L. (1999). *Metaphor as a Teaching Tool*. Claremont Graduate University.

- MOSES, B. (1984). *Drum Wisdom*. (R. MATTINGLY, Ed.) Cedar Grove, New Jersey, ABD: Modern Drummer Publications.
- MOUNTAIN, R. (2009). *Composers & Imagery: Myths and Realities*. In R. I. GODOY, *Musical Imagery* (Vol. 15, pp. 271-288). New York: Taylor & Francis.
- NAZZI, T. & RAMUS F. P. (2003). Perception and acquisition of linguistic rhythm by infants. *Speech Communication*, 233-243.
- OLTETEANU, A.-M. (2010). Metaphor in Musical Experience. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 9, 335-340.
- ÖNAL, Ö. (2012). Ses, Dil ve Müzik. *Dil Dergisi* (155), 7-23.
- OSBOR, M. (1997). The Play of Metaphors. *Education*, 118 (1).
- ORSINI, G. N. (tarih yok). *Dictionary of the History of Ideas: Organicism*. University of Virginia Library Web Sitesi: <http://xtf.lib.virginia.edu/xtf/view?docId=DicHist/uvaBook/tei/DicHist3.xml;chunk.i d=dv3-52> adresinden alınmıştır
- ÖZKUL, M. K. (2012). Müzik Metaforları. *KTÜ 1. Uluslararası Müzik Araştırmaları Sempozyumu "Müzik ve Kültürel Doku"* (s. 312-320). Trabzon: KTU Enformasyon.
- PALMQUIST, R. A. (2001). Cognitive Style and User Metaphors for the Web: An Exploratory Study. *Journal of Academic Librarianship*, 27 (1), 24-32.
- PATEL, A. D. (2010, Mart 26). Music biological evolution, and the brain. *Emerging Disciplines*, 91-144.
- PETRIE, H. G. (1993). Metaphor and Learning. In A. ORTONY, *Metaphor and Thought* (2. Baskı, s. 579-609). Melbourne: Cambridge University Press.
- RITZER, G. (1998). *Toplumun McDonaldlaştırılması*. (Ş. S. KAYA, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- ROBINSON, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın Sınırlarını Aşmak* (2. Baskı). (N. G. KOLDAŞ) İstanbul: Kitap Yayınevi.
- SCHIPPERS, H. (2006). "As if a little bird is sitting on your finger": Metaphor as a Key Instrument Training Professional Musicians. *International Journal of Music Education*, 24 (3), 209-217.

- SCHROEDER, S. (2013). Music and Metaphor. *British Journal of Aesthetics*, 53 (1), 1-19.
- Sesli Sözlük. (1999). Sesli Sözlük Web Sitesi: <http://www.seslisozluk.net/> adresinden alınmıştır.
- SOLIE, R. A. (1982). Melody and the Historiography of Music. *Journal of History of Idea*, 43 (2), 297-308.
- SÖZER, V. (2005). Müzik Ansiklopedik Sözlük. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- TDK. (tarih yok). Türk Dil Kurumu Web Sitesi: www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- TED Ed. (2014, Mart 11). A-rhythm-etic. The math behind the beats-Clayton Cameron: TED Ed. Web Sitesi: <http://ed.ted.com/lessons/a-rhythm-etic-the-math-behind-the-beats-clayton-cameron>
- TED-Ed. (2012, Ağustos 13). Music As a Language-Victor Wooten: TED-Ed Web Sitesi: <http://ed.ted.com/lessons/victor-wooten-music-as-a-language>
- TED. (2006, Haziran). How Schools Kill Creativity: TED Web Sitesi: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript
- TED. (2010, Şubat). Ken Robinson-Bringing on the Learning Revolution: TED Web sitesi: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution
- TEDx Talks. (2013, Mayıs 31). Music as a Language-Victor Wooten. Retrieved from TEDx Web Sitesi: <http://tedxtalks.ted.com/video/Music-as-a-Language-Victor-Woot>
- TOMASETTI, B. (2003). Beginning Blues Improvisation Pedagogy for the Non-Jazz Specialist Music Educator. *Music Educators Journal*, 89 (3), 17-21.
- VADENBONCOEUR, J. A. (2003). Constructing and Reconstructing Teaching Roles: A Focus on Generative Metaphors and Dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24 (1), 87-103.
- VINK, M. (2014, Mart). Kişisel Görüşme. (O. TURHAN, Röportajı Yapan)
- WILKIE, K. (2014). Conceptual Metaphor, Human-Computer Interaction and Music: Applying Conceptual Metaphor to the Design and Analysis of Music Interactions. Glasgow: The Open University.

- WOODY, H. R. (2004). Advanced Music Students' Use of Imagery and Metaphor-Based Instruction in Genetrating Expressive Performance. 8th International Conference on Music Perception & Cognition (s. 482-485). Evanston: ICMPC.
- YAĞIZ, O. & KEMALETTİN Y. (2007). Dil, Düşünce ve Dil Öğretimi Ekseninde Metafor. K.K. Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 235-246.
- Youtube. (2004, Haziran 14). Jason Moran & The Bandwagon - Ringing My Phone, Jazzbaltica: Youtube Web sitesi: https://youtu.be/TpHq_cRKGyw
- Youtube. (2009, Temmuz 23). Music and the Brain: The Music of Language and the Language of Music: Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/2oMvtw4aeEY>
- Youtube. (2010, Ekim 25). Foli (There is no movement without rhytm) by Thomas Roebers and Floris Leeuwenberg: Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/IVPLIuBy9CY>
- Youtube. (2010, Mart 23). In the Studio: Ringing My Phone-Jason Moran (2004): Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/uxg4m2TINSo>
- Youtube. (2011, Mayıs 23). *Super Saturated Solutions*. Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/1y3bKIOkcmk> adresinden alınmıştır
- Youtube. (2012, Ekim 24). Jackie McLean on Mars (1979). (K. LEVIS, Producer): Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/7ap1HJ8Cd4M>
- Youtube. (2012, Ekim 25). Richard Dawkins explains geologic time with his arm: Youtube Web Sitesi: https://youtu.be/IsgJBr_06kQ
- Youtube. (2012, Şubat 12). How big is the universe ... compared with a grain of sand?: Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/AC7yFDb1zOA>
- Youtube. (2014, Mayıs 20). The Paradiddle and the Flam Tap: Michael Carvin Breaks Down Drumming Rudiments: Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/gFfQ3d5LBr4>
- Youtube. (2014, Temmuz 29). Notes & Neurons: In Search of the Common Chorus: Youtube Web Sitesi: <https://youtu.be/S0kCUss0g9Q>
- ZBIKOWKSKI, L. M. (2000). Mark Johnson's Theory of Embodied Knowledge and Music Theory. *Theory and Practice* , 22 (23), 1-16.

- ZBIKOWSKI, L. M. (2008). Metaphor and Music. In R. W. GIBBS, The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought (s. 502-524). New York: Cambridge University Press.
- ZBIKOWSKI, L. M. (2009). Musicology, Cognitive Science and Metaphor: Reflections on Michael Spitzer's Metaphor and Musical Thought. *Musica Humana*, 1 (1), 81-104.

