

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Vita VENSLOVAITĖ

**MOKYTOJO NARATYVO ĮTAKA MOKINIO
ESTETINIAM SUVOKIMUI: MUZIKINĖS RAIŠKOS
FENOMENOLOGINĖ PERSPEKTYVA**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2013

Mokslo daktaro disertacija rengta 2008 - 2013 metais Vilniaus universitete.

Mokslinė vadovė

Prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai,
edukologija 07 S)

TURINYS

IVADAS	5
1. FENOMENOLOGINĖS UGDYMO PRIEIGOS	16
1.1. Fenomenologinė filosofija: pamatinės idėjos ir praktinis aspektas	16
1.1.1. Fenomenologinis metodas.....	19
1.1.2. Kūniškosios sąmonės samprata ir ikirefleksinis patyrimas	28
1.2. Fenomenologinis metodas ugdyme	31
1.2.1. Metodologinės ugdymo gairės	32
1.2.2. Mokytojo nuostatos: J.G. Chamberlinas	34
2. ESTETINIO SUVOKIMO UGDYMAS FENOMENOLOGINIŲ POŽIŪRIU	39
2.1. Estetinis suvokimas ir estetinis patyrimas	45
2.2. Naratyvo reikšmė estetiniam suvokimui.....	48
2.3. Ugdymas metafora	54
3. MUZIKINĖ RAIŠKA UGDYMO PROCESU	59
3.1. Fenomenologinės muzikos suvokimo prieigos.....	62
3.2. Muzikos raiškos analizė: L. Ferrara.....	67
3.3. Muzikinio suvokimo horizontas mokytojo ir mokinio susitikime	71
4. MOKYTOJO NARATYVO ĮTAKOS MOKINIO ESTETINIAM SUVOKIMUI EMPIRINIS TYRIMAS	75
4.1. Tyrimo metodologija.....	75
4.1.2. Tyrimo instrumentarijus.....	80
4.1.3. Tyrimo etikos principai, etapai ir dalyviai	83
4.2. Naratyvo ir estetinio suvokimo sąsajos	87
4.2.1. Pasakojimas kaip paskata mokinio estetiniam suvokimui	88
4.2.2. Metafora kaip muzikos patirties reikšmė	92
4.3. Mokinio estetinio suvokimo atpažinimo sąlygos	97
4.3.1. Mokytojo nuostatos.....	103
4.3.2. Mokytojo pasirengimas susitikti su mokiniu	108

4.4. Laikas, erdvė, atlikimas ir jausmas muzikos suvokime	118
4.5. Mokytojo ir mokinio bendravimo pamokoje horizontai	125
DISKUSIJA	132
IŠVADOS	139
LITERATŪROS SĄRAŠAS	143
PRIEDAI	150

IVADAS

Darbo aktualumas. Mokslininkai muzikinį ugdymą tiria kaip dvasingumo, kūrybiškumo, estetinio skonio bei pasaulio suvokimo šaltinį ir daug diskutuoja dėl muzikos įtakos žmogaus dvasiniam tobulėjimui. Muzikos prigimtis ypatinga tuo, kad padeda atsiskleisti vis naujiems muzikos reikšmės horizontams. Muzika per estetinį patyrimą leidžia suvokti egzistencijos prasmę. Menas traktuojamas kaip neaprepiama erdvė reikštis patirties galimybėms, o žmonių patirtys pasižymi tuo, kad kiekviena jų leidžia išskirti vis naujų reikšmių. Remiantis fenomenologine filosofija galima tiesiogiai aprašyti patirtį tokią, kokia ji yra, ir išplėtoti patirties atveriamus prasminius horizontus skirtingose socialinio ir meninio gyvenimo perspektyvose, tarp jų ir muzikinio ugdymo perspektyvoje.

Lietuvoje ugdymas fenomenologiniu aspektu nėra tyrinėtas nuosekliai, tačiau fenomenologines idėjas plėtoja filosofai A. Mickūnas, A. Sverdiolas, M. Gutauskas, D. Jonkus, J. Baranova, T. Sodeika ir T. Kačerauskas. Fenomenologines prieigas mokyklai aptarė A. Mickūnas (2009). Fenomenologinėmis nuostatomis pagrįsta ugdymo teorija ir fenomenologinio metodo taikymu praktikoje dažniau remiasi ne muzikinio ugdymo sričių specialistai. Kai kuriuos praktinius ugdymo fenomenologijos aspektus tyrinėjo L. Duoblienė (2004, 2008, 2011). Jos tyrimo lauke - fenomenologinio metodo taikymas, kai mokoma etikos. A. Juodaitytė (2003) teoriškai pagrindė vaikystės fenomeno metakontekstą ir jo pedagogines rekonstrukcijas. Bendrųjų gebėjimų ugdymo/si fenomenologinę perspektyvą profesiniame rengime tyrė A. Čepienė (2010). Yra parengtų fenomenologiniu metodu pagrįstų vadovėlių – G. Beresnevičiaus religijotyros vadovėliai XI ir XII klasėms (2003) bei T. Sodeikos ir J. Baranovos „Filosofija XI-XII klasėms“ (2002).

Užsienio mokslininkų darbuose fenomenologinių ugdymo tyrimų randama kur kas daugiau. Amerikiečių mokslininkų teoretikų ir praktikų G.

Knellerio, R. Harperio, D.E. Dentono, D. Vandenbergso ir G. Chamberlino pateiktoje kolektyvinėje monografijoje *Egzistencializmas ir fenomenologija ugdyme: rinktinės esė* (*Existentialism and Phenomenology in Education: collected essays*) (1974), daugiausiai dėmesio skiriama filosofijos idėjų taikymui ugdymo praktikoje, įskaitant ir meno disciplinas. Fenomenologinėmis prieigomis ugdyme remiasi ir fenomenologinius tyrimus plėtoja M. Green (1990, 1994), M. Van Manenas (1990), C. Moustakas (1994), B. Dahlinas (2001), A.T. Tymieniecka (2008), J. Ellett (2011). Muzikos srityje fenomenologiniais tyrimais garsėja T. Cliftonas (1983) ir L. Ferrara (1991). Remdamasis fenomenologiniu aspektu, naujos muzikinio ugdymo paradigmos paieškomis domisi Baltarusijos muzikos pedagogas V. Jakoniukas (2009). Mokslininko pristatomoje naujojoje ugdymo paradigmoje teigiama, jog svarbiausią vietą turinti užimti muzika, nes muzika, kaip ypatinga neverbalinė komunikacija, esą galinti išreikšti tai, ko neįmanoma pasakyti žodžiais. Muzikinė veikla (muzikavimas) ugdymo procese yra ir viena iš pasaulio pažinimo priemonių, ir asmenybės kūrybinio aktyvumo šaltinis. Meno kūrinio suvokimo fenomenologinės metodikos metodologinį modelį, remdamiesi Husserlio filosofinėmis idėjomis, plėtoja Rusijos Vladimiro miesto fenomenologinio ugdymo ir estetikos centro mokslininkai R. Kurenkova, J. Plechanovas, J. Rogačiova, L. Vysockaja, T. Filanovskaja (2003–2006). Muzikinį ugdymą, kaip dvasingumo brandinimo procesą fenomenologiniu ir realistiniu aspektu, Lietuvoje yra apžvelgęs tyrėjas Z. Rinkevičius (2009).

Muzikinis ugdymas Lietuvoje turi senas tradicijas ir tvirtus metodologinius pagrindus, kuriuos padėjo įtvirtinti iškiliausios muzikos pedagogai ir mokslininkai. Lietuvos švietimo ikimokyklinio ugdymo reformos pradininkė A. Katinienė sukūrė ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikinio auklėjimo ir lavinimo metodiką („Muzikinio auklėjimo ir lavinimo vaikų darželyje metodika“, 1983), ji taip pat yra įvairių mokymo metodinių priemonių sudarytoja arba bendraautorė. Šalia A. Katinienės sukurtų darbų mokyklai, paskelbta daugiau kaip šimtas jos mokslinių straipsnių Lietuvos bei užsienio spaudoje. Muzikos pedagogas E. Balčytis parengė keletą muzikos

mokymo programų, 10 metodikos knygų muzikos mokytojams ir kitokių mokymo priemonių, sukūrė kompleksinio muzikinio ugdymo sistemą ir parengė per 20 muzikos vadovėlių, kurie atnaujinami ir pakartotinai leidžiami nuo 1973 metų, tačiau išsamių mokslinių tyrimų neatliko. Muzikos pažinimo ir suvokimo klausimus nagrinėja A. Piličiauskas (1984, 2003), be to, jo tyrimo lauke itin aktualios dvasinio, dorovinio ir meninio ugdymo sąsajos. Jos pateikiamos kaip galimybė švietimą daryti efektyvesnį. Suzuki filosofines idėjas ir Suzuki metodą muzikiniame ugdyme plėtoja D. Aukštikalnytė (2006, 2011). Pastarųjų metų muzikinio ugdymo srities tyrėjai A. Girdzijauskas (2008), R. Girdzijauskienė (2003, 2009) ir H. Šečkusienė (2004) tiria muzikinio ugdymo tobulinimo galimybes ir muzikinio ugdymo būklę. A. Girdzijausko tiriamą sritį - kaip muzikine veikla ugdoma moksleivių dorovinė kultūra, be to, jis analizuoja muzikinio ugdymo situaciją Lietuvoje: jo svarbą ir problemas. Vaikų kūrybiškumo ugdymą muzikine veikla tiria R. Girdzijauskienė, o vaiko muzikinių gebėjimų struktūrą bei ugdymo galimybes nagrinėja H. Šečkusienė. Ji ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikinius gebėjimus pabrėžia kaip nulemiančius tolesnę sėkmingą muzikinę veiklą. Kognityvinės lingvistikos taikymą muzikos pedagogikos tyrimuose, kai konstruojant muzikinę reikšmę pabrėžiama metaforinė kalba, tyrinėjo E.A. Sakadolskienė (2003). Tačiau fenomenologinei metodologijai šie tyrėjai dėmesio skiria mažai, nes labiau gilinasi į kitas teorines mokyklas. Tai viena iš priežasčių, paskatinusių šiam darbui pasirinkti fenomenologinį muzikinio ugdymo tyrimo lauką kaip dar vieną galimybę pažvelgti į muzikinio ugdymo procesą giliau, kai išryškinamas žmogaus unikalumas per jo asmeninės patirties reikšmes, t. y. estetinį suvokimą ir muzikos, kaip neišsenkančio dvasios tobulėjimo šaltinio, poveikį jauno žmogaus tolesniam ugdymui.

Estetinis suvokimas ir estatinės sąmonės savitumas aiškiausiai matomas sąlytyje su muzika (Sezemanas, 1970). Ji nevaizduoja realybės, tačiau gali perteikti žmogaus emocinį pasaulio išgyvenimą, todėl muzikiniame ugdyme estatinis suvokimas yra vienas svarbiausių pedagoginio proceso aspektų. Yra praktinių tyrimų, kuriuose muzikinis ugdymas traktuojamas iš karto kaip

muzikinis-estetinis, neišskiriant estetinio suvokimo kaip fenomeno, o labiau akcentuojant muzikines žinias, įgūdžius, estetinio skonio ar idealo formavimą (Jareckaitė, 2008). E. Panaiotidi (2003) muzikinio ugdymo teorijoje išryškina praktinės (*praxial*) muzikos ugdymo filosofijos ir muzikos ugdymo kaip estetinio ugdymo filosofijos priešpriešą. Mokslininkės teigimu, muzikinio ugdymo mąstymas negali būti grindžiamas vien tik muzikos kaip estetinio meno koncepcija, nes muzikinis ugdymas yra ir praktinė veikla, ilgas mokymosi procesas, kurio objektu yra laikomi įgyjami muzikiniai įgūdžiai, žinios, o ne tik estetinis suvokimas, nors sėkmingo kokybiško muzikinio ugdymo patvirtinimas galiausiai yra būtent estetinio suvokimo veiksnys, kuris praktinėje muzikos ugdymo teorijoje reprezentuoja užslėptosios estetikos atvejį.

Remiantis fenomenologinėmis nuostatomis estetinis suvokimas gali būti išryškintas dar vienu aspektu - ne tik kaip muzikinio ugdymo proceso rezultatas, bet ir kaip estetiškos patirties refleksija (Merleau-Ponty, 1999; Ingarden, 1997; Dufrenne, 1992) pedagoginėje situacijoje, tam tikroje erdvėje ir laike. Tirti išgyventas patirtis galima įvairiais būdais: pradedant patirties aprašymu, analize ir refleksija ir baigiant naratyvu. Naratyvo tyrimo pagrindas yra tikėjimas, jog istorijos suteikia reikšmę žmonių gyvenimams ir tos istorijos gali būti apdorojamos kaip duomenys. Ugdymo procese praktinį naratyvo aspektą nagrinėja M.A. Petersas ir N.C. Burbules (2008). Jie teigia, jog naratyvai ugdymo procese yra neišvengiami, nes jie yra būdas išgyventoms patirtims suprasti. J. Ellett (2011) teigimu, naratyvas ir fenomenologija gali būti kaip metodologija meno mokytojams, siekiantiems reflektuoti estetinį suvokimą. Fenomenologinėje tradicijoje pasakojimas kaip metodas aptinkamas ir P. Ricoeur (2006) bei ugdymo filosofės M. Green (1991) darbuose. Šie mokslininkai pabrėžia metaforos reikšmę konstruojant pasakojimą. Lietuvoje naratyvo terminas aptinkamas edukologijos darbuose, tačiau retai kuriame jų yra tiriamas naratyvas kaip objektas. Naratyvo, keičiančio ugdytojo vaidmenį kuriant švietimo tikslus bei vertybes, ir naratyvo, kaip metodo perspektyvas

analizuojant prasminius ugdymo turinio laukus, aptaria L. Duoblienė (2006, 2011), tačiau ji nesileidžia į estetinio ugdymo analizę.

Atlikus literatūros apžvalgą akivaizdu, kad Lietuvoje fenomenologinio metodo taikymo ugdyme tematika ir problematika yra gana reta, paprastai suprantama bendresniu požiūriu, kai iškeliamas objektas kaip fenomenas, tačiau nėra nuoseklių, metodologiškai fenomenologija pagrįstų, išbaigtų tyrimų nei muzikos, nei kitų mokomųjų dalykų srityje ir tuo atveju, kai ugdyme taikomas naratyvo metodas. Užsienio literatūroje yra daugiau tyrimų, atskleidžiančių naujus ir netirtus muzikinio ugdymo proceso aspektus. Tai paskatino šio darbo autorę pasirinkti Lietuvoje mažai tyrinėtą probleminį lauką ir suformuluoti problemą.

Tyrimo problema. Fenomenologija nėra vien žmogaus sąmonės studija. Jos siekis yra išugdyti dėmesingumą patirčiai, keičiančiai mums įprastus suvokimo būdus ir vis iš naujo leidžiančiai įprasminti tai, kaip ir ką išgyvename. Remiantis fenomenologija galima tyrinėti su žmogaus gyvenimu susijusias problemas, nes ji laikoma intencionalaus gyvenimo filosofija, ir aprašyti tas pasaulio sąmonės struktūras, be kurių žmogaus gyvenimas pasaulyje būtų neįmanomas. Fenomenologinis metodas suspenduoja ir suskliaudžia prielaidas bei teorijas, kad „grynuoju matymu“ ir vadovaujantis intuicija būtų įmanoma konkretaus fenomeno įžvalga, analizė ir deskripcija.

Muzikos mokykloje individualioje muzikos pamokoje mokytojas daugiausiai laiko skiria pasakojimui, aiškinimui arba rodymui, kaip mokinys turi groti. Aspektai, kurie analizuotini išryškinant individualius mokinio estetinius išgyvenimus, gali atskleisti, kas geriausiai formuoja mokinio estetinį pasaulį ir kokių prieigų mokinio estetiniam suvokimui skatinti gali atskleisti mokytojas: kaip skatinamos mokinio emocijos ir kokiomis kalbinėmis priemonėmis mokytojas perteikia muzikos reikšmę. Tačiau siekiant, kad ugdymas pamokoje būtų prasmingas, reikia paisyti ir mokinio išgyvenamų patirčių. Dėl šiandieninės vartotojiškosios kultūros ir modernių technologijų įtakos individualumas ir dėmesys asmeninėms patirtims nyksta sprendžiant įvairias socialines problemas, todėl muzikos mokyklose vykstančios

individualios pamokos, kai vyksta dviejų žmonių bendravimas, yra viena iš galimybių tirti mokinio individualią patirtį ir estetinio suvokimo horizontą. Estetinio suvokimo diagnostika, anot daugelio tyrėjų, yra sunkiai užčiuopiama, todėl moksliniuose tyrimuose jos vengiama arba ji keičiama kiekybiniais matavimais, kurie, pasak fenomenologinio ugdymo specialistų, neatspindi realaus vaizdo. Šiame tyrime siekta užčiuopti fenomenalius mokinių estetinius potyrius ir juos moksliškai aprašyti nepažeidžiant individo unikalumo, ir pagrįsti mokytojo naratyvą kaip vieną iš pamatinių metodų mokinio estetiniam suvokimui skatinti.

Mokinio estetinio suvokimo specifiškumui išryškinti pasirinktas muzikos mokymo muzikos mokykloje kontekstas, kadangi tokioje mokykloje per konkretaus muzikos instrumento pamoką vyksta individualus mokytojo ir mokinio susitikimas. Muzika, kaip fenomenas, yra palanki dėl savo ypatumo asmeniui ją priimti kaip savo patirties reikšmę, be to, ji nėra baigtinė, o tik atverianti estetinės patirties daugiareikšmiškumą.

Išeities tašku laikant fenomenologines prieigas darbe keliami **probleminiai klausimai**:

- Analizuojant individualų mokytojo ir mokinio santykį išsiaiškinti, kaip mokytojo kalbėjimas „čia ir dabar“ žadina mokinio estetinį suvokimą ir kaip jį mokinyss priima.
- Kaip mokytojas atpažįsta, kad jo naratyvas pasiekė mokinį ir paskatino jo estetinį suvokimą.

Tyrimo objektas - mokytojo naratyvo įtaka mokinio estetiniam suvokimui konkrečioje pedagoginėje situacijoje.

Tyrimo tikslas – remiantis fenomenologinėmis prieigomis išanalizuoti, kaip mokytojai, dirbdami su vienu mokiniu muzikos pamokoje, naratyvu daro įtaką mokinio estetiniam suvokimui ir kaip tą suvokimą atpažįsta.

Tyrimo uždaviniai

1. Pristatyti fenomenologinės filosofijos idėjas, aktualias taikant fenomenologinį metodą ugdyme ir išryškinti patirties svarbą ugdymo procese.

2. Atskleisti fenomenologines estetinio suvokimo prieigas akcentuojant naratyvo reikšmę muzikinio ugdymo procese.
3. Parengti naratyvo įtakos mokinio estetiniam suvokimui individualioje muzikos pamokoje empirinio tyrimo konceptualųjį metodologinį planą orientuojantis į estetinio suvokimo fenomeno išryškinimą.
4. Atlikti mokytojo naratyvo įtakos estetiniam mokinio suvokimui empirinį tyrimą: aptikti ir aprašyti mokinio estetinį suvokimą bei jo atpažinimo sąlygas.

Ginamieji disertacijos teiginiai

1. Mokytojo naratyvas, konstruojamas remiantis fenomenologinėmis nuostatomis, ugdytiniui atveria platų horizontą pasaulio unikalumo suvokimui ir saviraiškai *per* muziką.

2. Metafora, kaip naratyvo figūra ir egzistencinės kalbos išraiška, leidžia ugdytiniui suvokti tas prasmes, kurių mokytojas negali perteikti kasdiene kalba.

3. Skatinamas ugdytinio estetinis suvokimas „įkūnijamas“ ir atpažįstamas per muzikinę raišką.

Metodologinės nuostatos. Tyrimo metodologijos pagrindą sudaro fenomenologinė filosofija, fenomenologinė ugdymo teorija ir deskriptyvinė fenomenologinė analizė. Pagrindinės nuostatos, kuriomis buvo rengiamas mokytojo naratyvo įtakos mokinio estetiniam suvokimui konceptualusis metodologinis planas, grindžiamos E. Husserlio filosofija. Be to, šis planas papildomas ir kitų fenomenologinės filosofijos atstovų – M. Merleau-Ponty, I. Dufrenne'o, R. Ingardeno, P. Ricoeur nuostatomis, taip pat ugdymo filosofų J. G. Chamberlino ir D. Vandenbergso fenomenologinio metodo taikymo ugdymo procese principais. Disertacijoje remiamasi ir huserliškosios fenomenologinės muzikos analizės atstovų T. Cliftono bei L. Ferraros teorijomis, kurios padeda atskleisti fenomenologinių priėjimų prie muzikos suvokimo galimybes. Fenomenologinis tyrimas mokytojo naratyvo įtakai apibūdinti atliekamas remiantis T. Groenewaldo (2004), J.W. Creswell (2007), C. Moustakas (1994) metodika ir L. Ferraros (1991) fenomenologinės deskriptyvinės analizės metodika, ypač pabrėžiant Ferraros muzikos raiškos eklektinį metodą. Mokinio

estetiniam suvokimui atskleisti remiamasi meno kūrinio suvokimo fenomenologinės metodologijos modeliu, kurio pagrindas yra fenomenologinė redukcija, padedanti įžvelgti ir meno kūrinio, ir estetinio suvokimo esmės (Kurenkova, 2003).

Sudarant naratyvo įtakos mokinio estetiniam suvokimui tyrimo konceptualųjį planą, atskaitos tašku laikomas estetinio suvokimo fenomenas. Jis, anot fenomenologų, yra grynos sąmonės išraiška. Išryškinant fenomeno pasireiškimo sąmonėje esmę ir pritaikius fenomenologinės muzikos analizės įžvalgas bei estetinio meno kūrinio suvokimo metodikos gaires buvo suformuotas mokytojo naratyvo įtakos mokinio estetiniam suvokimui konceptualusis planas.

Empirinio tyrimo metodai. Tyrimas atliktas vadovaujantis trianguliacijos principu. Stebint muzikos pamokas buvo tiriama mokinių reakcija į mokytojo naratyvą, o atlikus mokytojų ir mokinių nestruktūruotą interviu, aprašytos ir išanalizuotos subjektyvios mokinių patirtys, kurios skleidžiasi muzikine raiška, bei išryškinti estetinio suvokimo atpažinimo elementai. Rezultatai pateikiami iš skirtingų perspektyvų – mokytojo, mokinio ir tyrėjos.

Darbo naujumas ir praktinė reikšmė. Pirmą kartą teoriniu požiūriu, remiantis fenomenologine prieiga, išanalizuotas muzikos estetiškas suvokimas per muzikinę raišką, išryškintos fenomenologinio metodo taikymo ugdyje galimybės ir aprašytas estetinio suvokimo, kaip fenomeno pasireiškimo, horizontas per keturias sudedamąsias muzikos patirties dalis – erdvę, laiką, atlikimą ir jausmą.

Remiantis teorija buvo parengtas konceptualusis metodologinis planas ir atliktas empirinis tyrimas, kuriuo siekta išsiaiškinti, kokia yra mokytojo naratyvo įtaka mokinio estetiniam suvokimui ir muzikinei raiškai. Tyrime interviu metodu mokytojų ir mokinių buvo prašoma apibūdinti savo patirtį muzikos ir tarpusavio santykio erdvėje siekiant įvertinti patirčių individualumą bei unikalumą, o stebėtų pamokų metu buvo fiksuojama mokytojų kalba, ypač akcentuojant metaforas, kurios traktuojamos kaip egzistencinės kalbos

paralelės. Empirinio tyrimo duomenų paketas yra unikalus, nes estetišis suvokimas buvo atpažįstamas (taikant trianguliaciją) iš skirtingų perspektyvų: mokytojo ir mokinio interviu ir tyrėjos pamokų stebėjimo. Tokio pobūdžio tyrimų Lietuvoje dar nebuvo atlikta.

Atlikta teorinės ir empirinės dalių analizių sintezė parodė, jog, taikant fenomenologinį metodą ugdyme, galima aptikti giluminius muzikinio ugdymo proceso aspektus: atskleisti įtaką kaip tarpusavio sąveiką tarp ugdytojo ir ugdytinio, o su naratyvo pagalba suprasti unikalias tiriamųjų patirtis ir užčiuopti jų estetinį suvokimą. Mokytojų tekstų įvairovė atskleidė neaprepiamas galimybes nusakant reikšmės mokiniui ar užvedant jį ant kelio, be to, atskleidė mokinių pagavas ir atvirumą metaforiškam tekstui, stebinančiam savo sodrumu. Tokių tekstų retai aptinkama tradiciniame pedagoginiame procese ir jų tyrimuose. Šis tyrimas leidžia galvoti ir apie tolesnį žingsnį - perkelti naratyvu ir metaforomis pagrįstą metodą į kitų mokomųjų disciplinų pamokas.

Disertacinio tyrimo rezultatų aprobavimas

Mokslinės publikacijos disertacijos tema recenzuojamuose periodiniuose mokslo leidiniuose:

1. Venslovaitė V. Fenomenologinio muzikinio ugdymo diskursas: tarp etikos ir estetikos // Acta Paedagogica Vilnensis, 2011, Nr. 26, p. 35 - 48.
2. Venslovaitė V. Metafora kaip muzikinio ugdymo prasminė raiška: fenomenologinės įžvalgos // Acta Paedagogica Vilnensis, 2013, Nr. 30, p. 47 - 55.

Konferencijose skaityti pranešimai disertacijos tema:

1. Venslovaitė V. *Kūrybiškumo ugdymas: metafora muzikinėje raiškoje*. Lietuvos edukologijos universiteto organizuota tarptautinė mokslinė konferencija: „Ugdymas kultūros ir žmogaus raidos kryžkelėse: Meilės Lukšienės pedagoginio palikimo įžvalgos praeičiai, dabarčiai ir ateičiai“, 2013 m. balandžio 25 – 26 d.

2. Venslovaitė V. *Aesthetic Perception and Narrative: Prospects of Musical Education (Estetinis suvokimas ir naratyvas: perspektyvos*

muzikiniame ugdyme). 2-oji tarptautinė judėjimo „Dvasingumas ir muzikinis ugdymas“ organizuota mokslinė praktinė konferencija: „Kultūros jungtys: dvasingumas, muzika, ugdymas“, 2013 m. birželio 27-29 d.

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro įvadas, keturi skyriai, išvados, diskusija, literatūros sąrašas, pateiktos 9 lentelės, 3 priedai (konceptualiojo metodologinio plano schema, 4 lentelės ir 10 mokytojų ir 10 mokinių interviu transkribuota medžiaga). Panaudoti 145 literatūros šaltiniai lietuvių, anglų, rusų ir lenkų kalbomis.

Teorinės darbo dalies *pirmajame skyriuje* išdėstomi pagrindiniai fenomenologinės filosofijos principai ir fenomenologinio metodo praktinio taikymo galimybės remiantis E. Husserlio ir kitų fenomenologų bei ugdymo filosofų idėjomis. *Antrajame skyriuje* pristatoma estetinio suvokimo ir estetinio patyrimo koncepcija iš fenomenologinės perspektyvos ir naratyvo kaip metodo muzikiniame ugdyme, perspektyva. *Trečiajame skyriuje* pristatoma fenomenologinė muzikos suvokimo analizė ir priėjimo prie muzikos suvokimo gairės. *Ketvirtajame skyriuje* pateikiama empirinio tyrimo metodologija, instrumentarijus, metodai ir tyrimo duomenų analizė.

Disertacijoje vartojamos sąvokos

Fenomenologija – XX a. filosofinis judėjimas, labiau apibrėžtas kaip fenomenologinis metodas, vartojamas sąmonės fenomenams tyrinėti ir aprašyti, atsiribojus nuo išankstinių nuostatų ir prielaidų.

Disertacijoje remiamasi E. Husserlio ir M. Merleau-Ponty filosofinėmis nuostatomis, tačiau pagrindiniai principai formuojami remiantis E. Husserlio filosofijos pagrindu.

Intencionalumas -- disertacijoje vartojama E. Husserlio intencionalumo sąvoka, apibūdinanti sąmonės veiklos nukreiptumą į objektus. Intencionalumas yra visų sąmonę sudarančių išgyvenimų esmė, parodanti sąmonės ir pasaulio ryšį.

Fenomenologinė redukcija -- šis terminas rodo prietarų apie objektyvistinio pasaulio suvokimą atsisakymą. Fenomenologinė redukcija - tai galimybė į

viską pažvelgti kitaip nei įprasta. E. Husserlis fenomenologinę redukciją aiškina kaip patirties reabilitavimą. Tai, kas duota patirtyje, nėra absoliutus pažinimas, nes vieną patirtį gali keisti kita. Fenomenologinėje filosofijoje redukcijos reikšmė dar susijusi su transcendentine ir eidetine redukcija.

Epoche – „suskliautimas“, susilaikymas nuo žinojimo. E. Husserlis *epoche* terminą aiškino kaip „suskliautimą“, t.y. norint įžvelgti fenomeną, reikia suskliausti visas ankstesnes žinias bei patirtis, kad galima būtų pastebėti intencionalioje sąmonėje iškylančias reikšmes.

Intersubjektyvumas – E. Husserlio filosofijoje intersubjektyvumas svarbus apibūdinant gyvenamąjį pasaulį kaip visumą ir siekiant paaiškinti tai, esą visi suvokiami esiniai yra sujungti į bendrą pasaulio reikšminę struktūrą. Intersubjektyvumas taip pat rodo neišvengiamą kūniškosios egzistencijos buvimą su kitais.

Gyvenamasis pasaulis – E. Husserlio terminas *Lebenswelt* reiškia mūsų gyvenamąjį pasaulį, kaip prasminį horizontą, kuriame esiniai suvokiami per patirtį.

Muzikinė raiška – veikla, elgsena, fiksuojama veiklos turiniu, jos formomis, priemonėmis. Raiška atskleidžia asmens vidinės kultūros ypatybes (Kievišas, 2007; Laužikas, 1997).

1. FENOMENOLOGINĖS UGDYMO PRIEIGOS

Pirmojoje darbo dalyje, siekiant atskleisti disertacijos metodologines prieigas, pirmiausia pristatomos kartinės fenomenologinės filosofijos idėjos, daugiausia dėmesio skiriant E. Husserliui. Aptariamos sampratos *intencionalumas*, *fenomenologinė redukcija*, *intersubjektyvumas*, *horizontas*, kurios paaiškina fenomenologiją kaip sąmonės tyrinėjimo mokslą, Merleau-Ponty kūniškumo teorija ir Husserlio plėtotas fenomenologinis metodas, kuris labiau apibrėžiamas kaip metodas fenomenams aprašyti. Remiantis atlikta fenomenologinio metodo praktinio taikymo teorine analize (Spiegelberg, Chamberlin, Vandenberg) atskleidžiamos fenomenologinio metodo taikymo ugdyme galimybės ir išryškinama metodologinio principo specifika.

1.1. Fenomenologinė filosofija: pamatinės idėjos ir praktinis aspektas

Fenomenologija – tai viena iš XX a. filosofijos krypčių, kitaip dar pateikiama kaip filosofinis judėjimas. Pats terminas *fenomenologija* sudarytas iš dviejų graikiškų žodžių *phainomenon* – reiškinytis ir *logos* – protas. E. Husserlis yra laikomas fenomenologinio judėjimo filosofijoje pradininku, nors jis nebuvo pirmasis filosofas, pasinaudojęs *fenomenologijos* terminu. Šį terminą pavartojo I. Kantas dar XVIII a. pabaigoje, kad atskirtų *fenomeną* nuo *noumeno* (*fenomenas* – tai objektas, patiriamas sąmoningumu, *noumenas* – tai dalykai, egzistuojantys atskirai, autonomiškai nuo sąmoningumo). Fenomenai yra skirtingų objektų idėjos, egzistuojančios žmogiškajame prote (Kantas, 1991).

Fenomenologinė filosofija nagrinėja visa, kas reiškiasi žmogaus sąmonėje. Anksčiau filosofijoje taip pat buvo nagrinėjama sąmonės problema, skirtumas tik tas, kad sąmonė buvo laikoma viena iš gamtos pasaulio substancijų. XIX a. pabaigoje, suklestėjus gamtos mokslams, buvo manoma, jog pasaulyje nėra nieko, ko nebūtų galima ištirti. Įsivyravus pozityvistinėms mąstymo nuostatoms, visa buvo grindžiama faktais, nes tik pastarieji buvo

vienintelė realybė ir tik faktais remiamasi moksle. Toks mąstymas, orientuotas į faktus, pasireiškė ne tik moksle, bet ir kultūroje bei mene. Kadangi viską gyvenime lemia faktai, realios aplinkybės, žmogaus gyvenimas ir socialinė realybė taip pat imama suprasti kaip faktas tarp kitų faktų (Mickūnas, Stewart, 1994). Fenomenologija yra nukreipta prieš tokį mąstymą, nes socialinė realybė nėra autonomiška, ji negali nulemti žmogaus gyvenimo. Ši realybė yra žmogaus sukurtas produktas. Fenomenologinės filosofijos atstovai priešinosi, kad eksperimentiniai gamtos metodai būtų taikomi sąmonės reiškiniams aprašyti, nes sąmonė nėra objektyvi gamta. Tai visai kas kita. Fenomenologija labiau apibrėžta kaip metodas, taikomas fenomenams aprašyti. Šis metodas yra susijęs su kritine refleksija ir priešinasi moksliniam faktiškumui. E. Husserlis kviečia *grįžti prie pačių daiktų*, tokių, kokie jie yra, t. y. atsiverti pasauliui. Toks sugrįžimas įmanomas reflektuojant ir aprašant patirtį ir tai, kas toje patirtyje duota. „Sugrįžti prie pačių daiktų – vadinasi, išsivaduoti nuo šiuolaikiniame gyvenamame pasaulyje vyraujančių objektyvistinių pažiūrų“ (Jonkus, 2009, p.8). Pavyzdžiui, moksle iš patirties atsiradę sprendiniai, t. y. faktai, gali būti pakartoti ateityje, o fenomenologiniame patyrimo nėra kriterijų ir argumentų, kurie apeitų pačią patirtį. „Vienintelis fenomenologinio pažinimo kriterijus – tai pačios duoties būdai“ (Jonkus, 2009, p.8). Husserlio pagrindinė įžvalga nukreipta į sąmoningumo prigimtį, būtent į tai, kad visas mąstymas yra mąstymas apie kažką. Filosofas pavartojo terminą *intencionalumas*, kad paaiškintų santykį tarp objekto ir objekto pasirodymo sąmoningume.

Pasak D. Jonkaus, fenomenologija aprėpia visas gyvenimo plotmes: sprendžia visas su žmogaus gyvenimu susijusias problemas, tyrinėja, kaip žmogaus sąmonė dalyvauja kultūros, visuomenės, istorijos gyvenime ir aprašo tas pasaulio sąmonės struktūras, be kurių žmogaus gyvenimas pasaulyje būtų neįmanomas. „Fenomenologija yra ne šiaip sąmonės filosofija - tai intencionalaus gyvenimo filosofija“ (Jonkus, 2009, p.15). Visa, ką mes išgyvename ir patiriame, yra mums duota sąmonės veiklos dėka. Žmogaus sąmonė suprantama kaip intencionali veikla, nes ji visuomet yra *ko nors* sąmonė: matyti – tai kažką matyti, girdėti – tai kažką girdėti, mąstyti – tai

kažką mąstyti. Fenomenologijoje intencionalūs yra ne tik pažinimo aktai, bet apskritai visi sąmonės aktai, įskaitant emocijas ir jausmus (Jonkus, 2009, p.15). Intencionalumas yra visų sąmonę sudarančių išgyvenimų esmė, parodanti sąmonės ir pasaulio ryšį bei kryptingumą.

Tam, kad būtų atskirta objekto reikšmė (idėja, procesas, asmuo, namas, jausmas), negalima vadovautis tik viena to objekto percepcija. Toks požiūris gali būti kontūras, apibrėžtis, bet sąmoningumas žino, kad, pvz., namas gali būti suvoktas iš įvairių kitų perspektyvų ir tai, kad visos skirtingos percepcijos kyla iš to paties objekto. Intencionalumas atspindi bendrąją, susumuotą objekto reikšmę, kuri visada yra daugiau negu gali duoti viena objekto perspektyva. Husserlis pavartojo du lotyniškus terminus - *noesis* ir *noema*, kad atskirtų artimą santykį tarp intencionalumo kaip reikšmių visumos (*noema*) ir atskirų objekto percepcijos aktų (*noesis*) (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 52). D.J. Chamberlino, analizavusio Husserlį, teigimu, bandant paaiškinti objekto esmę galima pasinaudoti tokia metodologija, kurią Husserlis pavadino „laisva fantazija“, įrėminta tam tikromis iliustracijomis. Nesvarbu, kiek objekto percepcijų jau suvokta, visada įmanoma suvokti dar daugiau. Taigi galima pasinaudoti „vaizduotės variacija“, kad būtų išplėsta aspektų, kurie apsvarstomi kaip objekto reikšmė, skalė. Jei tai, kas yra „būtina“ daikto egzistavimui ir jo reikšmei, patvirtinama kiekviena pridėta vaizduotės variacija, jo esmė yra sukuriamą. Visa, kas asmeniui pasirodo, visada suvokiama kažkokiam kontekste, Husserlio vadinamame *horizonte*. Nors horizonte gali būti daug objektų, žmogus savo dėmesį skirs tik vienam kitam objektui arba vienam kitam objekto aspektui, taip „tematizuodamas“ suvokimo lauką (Chamberlin, 1974, p.126).

Husserlis, aprašydamas *intencionalios* sąmonės santykį su kasdienio patyrimo pasauliu, t. y. perėjimą nuo natūraliosios nuostatos prie fenomenologinės, pavadino ją fenomenologine redukcija. *Redukcija* - tai veiksmas, kai sudėtinga problema redukuojama į pamatinius elementus ir susilaikoma nuo tam tikrų pripažintų įsitikinimų. Atlikdami fenomenologinę redukciją, ignoruojame ankstesnį prietarą apie objektyvistinio pasaulio

suvokimą. Fenomenologinė redukcija - tai galimybė į viską pažvelgti kitaip nei įprasta. Husserlis fenomenologinę redukciją aiškina kaip patirties reabilitavimą. Tai, kas duota patirtyje, nėra absoliutus pažinimas, nes vieną patirtį gali keisti kita. Tik su redukcijos pagalba, suskliautus pasaulį ir išgryninus sąmonę, galima įžvelgti pačius fenomenus (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 46). Fenomenas yra tiesioginis patyrimas, išlaisvintas iš visų teorinių prielaidų. Pačiame patyrimo yra imanentinis ir transcendentinis lygmenys. *Imanencija* - tai, kas yra sąmonėje, o *transcendencija* – tai, į ką sąmonė yra nukreipta. Fenomenologinė redukcija nesuskliaudžia pačios sąmonės, lieka grynosios sąmonės laukas arba transcendentalinis *ego* (ten pat, 1994, p. 53).

Pasaulis yra prasminis horizontas, kuriame suvokiami visi esiniai. Pasaulio bendrumas reiškia, kad visi suvokiami esiniai yra sujungti į bendrą reikšminę struktūrą, kuri mums duota iš praeities: „Kalba, religija, menas, auklėjimas, filosofija, visos kultūros struktūros yra buvusiųjų kartų apraiškos“, tačiau gyvenamasis pasaulis atviras ir ateičiai, nes „intersubjektyvus pasaulis sudaro žmogaus veiklos laikinį kontekstą, atvirą abiem kryptim, ir sudaro reikšmių sistemas, kuriose individas supranta save, daiktus ar kitus asmenis“ (ten pat, p. 150). *Intersubjektyvumas* analizuojamas kaip sąmonės gebėjimas suprasti kitą sąmonę, nors kitos sąmonės negalima tiesiogiai suvokti. Kitas suvokiamas ne tiesiogiai, o per tai, ką jis suvokia. Suprasti kitą mums leidžia sava patirtis, nes kitas pasaulį patiria taip kaip aš.

1.1.1. Fenomenologinis metodas

Fenomenologija gali būti laikoma vienu iš XX a. judėjimų, kuris bando laikytis požiūrio apie tiesioginio žmogiškojo subjekto patyrimo sąmoningumą. E. Husserlis iš mokslinio objektyvizmo bandė neištumti subjekto kaip visų žinių centro. Jis teigė, jog filosofija turi būti be prielaidų, ir fenomenologiniu metodu siekė paversti ją absoliutaus pagrindo mokslu. Husserlio fenomenologinis metodas išplėtojo patyrimo reikšmės sampratą. Šią sampratą Husserlis taikė ne tik jįslėmiais atžįstamiems daiktams, bet viskam, ką suvokiame. Tai gali būti matematiniai esiniai, vertybės, valios aktai, būsenos,

melodijos, emocijos, jausmai. Kadangi patyrimą formuoja visos išgyventos patirtys, fenomenologinė filosofija nėra atsiribojusi nuo kasdienių žmogaus rūpesčių. Jos siekis yra „išugdyti dėmesingumą arba patirties patyrimą, kuris, radikaliai keičiant mums įprastus supratimo būdus, leidžia naujai įprasminti, kaip ir ką mes išgyvename (Jonkus, 2009, p. 9). Savo veikale *Loginiai tyrinėjimai* Husserlis pagrindė filosofinio tyrinėjimo – fenomenologinį – metodą. Kad galima būtų sutelkti dėmesį į tai, kaip reikšmė sukuriamą sąmoningume, būtina pritaikyti fenomenologinį požiūrį ir „suskliausti“ natūralųjį. Natūralusis požiūris - tai įprastos išvados, kurias žmogus padaro remdamasis tuo, kad daiktų, esančių kasdieniame gyvenime, reikšmės yra aiškos ir akivaizdžios. Natūralusis požiūris bendrąsias žinias pritaiko tam tikriems atvejams ir, naudodamasis loginėmis galiomis susieti atskirus dalykus, sukuria naujus apibendrinimus. (Mickūnas, Stewart, 1994).

E. Husserlio metode natūraliosios nuostatos suskliaudimas yra sąmoningas nuostatos į pasaulį pasikeitimas. Natūralioji nuostata – kasdienis pasaulio matymo būdas, tačiau šios nuostatos nustūmimas į šalį neveda prie pasaulio neigimo. Toks žingsnis žengiamas metodologiniais tikslais. L. Ferraros, analizavusio Husserlį, nuomone, Husserlis stengėsi suteikti gamtos mokslams naują fenomenologinį pamatą. Jis siekė, kad fenomenologija filosofijai ir mokslui pateiktų pagrįstą metodologiją, kuri visiškai remtųsi staigia ir sąmoninga patirtimi. Fenomenologija yra būdas kurti tokią sistemą, kuria remiantis dalykai būtų nagrinėjami pagal sąmoningumą ir taip būtų nustatytos jų esminės bei būtinos charakteristikos. Husserlis tikėjo, kad tokie sisteminiai apibūdinimai „išgrynins“ objektus, kurie yra įtraukti sąmoningumo, nuo visų konstruktyvių interpretacijų. Toks fenomenologinis metodas „sustingdytų“ mokslą ir sukurtų priemones, kuriomis naudojantis galima būtų tirti bet kokio patyrimo šaknis. Toks grįžimas prie šaknų Husserlį nuvedė atgal prie pačių daiktų. Jis pasitelkė tiesioginį fenomeno tyrimą, nekreipdamas dėmesio į įsitikinimus ir teorijas, koncepcijas ir simbolius, kad suprastų, kas yra tiesiogiai duota. Taigi, dėl to buvo atsisakyta teorinių išvedžiojimų, kad į pirmą planą staiga galėtų iškilti fenomenas (Ferrara, 1991, p.64).

Aiškios metodologinės sistemos nebuvimas yra kliūtis aiškumo ir „išgryninimo“ reikalaujančiai Husserlio fenomenologijai, kuri gali pasirodyti be reikalo plėtojanti metodą, labai sunkiai pritaikomą praktiškai. Yra žinoma, kad Husserlio metodologinio principo specifika nėra tokia aiški, kokia galėjo būti, jeigu būtų aiškiai apibrėžti sisteminiai metodologiniai žingsniai. Husserlio filosofija – tai filosofija be prielaidų, o mokslai remiasi tuo, kad egzistuoja objektyvusis pasaulis. Husserlio grįžimas prie pačių daiktų suskliaudžiant prielaidas ir teorijas, išryškino empirizmo dvasią ir atvedė prie transcendentalinio *aš*. Žmogaus sąmonė yra kaip suvokimo aktas ir ji visą laiką į kažką nukreipta. Visi sąmonės aktai, sekantys vienas po kito, galimi tik patirties dėka. Faktiškumas leidžia pasitikėti pačia sąmone ir susieti ją su tikrove - jei visa yra būties fenomenai, tai ir *aš* esu būties fenomenas, tik reikia atskirti psichologinį *aš* nuo transcendentalinio *aš*. Transcendentalinis *aš* nėra visiškai individualus. *Aš* kaip individas turi tam tikrų unikalių savybių (pavyzdžiui, kūną), tačiau kartu yra ir transcendentalinis *aš* – bendroji struktūra, kuri būdinga visiems *aš*. Fenomenologinė redukcija išryškina subjektyvumą, nes *aš* iki galo negalima suskliausti. Visada lieka *aš* likutis kaip vieta, iš kurios suvokiama (Husserl, 2005). Fenomenologinis metodas atliekamas suspendavus ir suskliautus prielaidas bei teorijas, kad „grynuoju matymu“ ir vadovaujantis intuicija būtų galima konkretaus fenomeno įžvalga, analizė ir deskripcija.

Nepaisant visų metodologinių trūkumų, kurie išryškėja analizuojant fenomenologinio metodo praktinio pritaikymo galimybę, fenomenologinė prieiga lieka vienintelis būdas pamatyti fenomenus. H. Spiegelbergas (1982) išskyrė fenomenologinio metodo „žingsnius“, su kurių pagalba galimas šio metodo praktinis pritaikymas. Tačiau, pasak L. Ferraros, kuris atliko Spiegelbergo pateikto fenomenologinio metodo žingsnių teorijos analizę, šie „žingsniai“ yra tik rūšys, arba priėjimai, prie pačios fenomenologijos (Ferrara, 1991, p.67). Spiegelbergas norėjo „išgryninti“ fenomenologinius žingsnius, būdingus didžiajai daliai fenomenologų, tačiau jų skaičius ir įvairovė, egzistuojantys tokiose daugiaprasmėse srityse kaip filosofija, teologija,

psichologija, sociologija, edukologija, sveikatos priežiūra, menai ir t. t., tokį gryninimą pavertė neįmanomu. Norėdamas paaiškinti fenomenologinius apibūdinimus ir analizes, vietoj fenomenologinių žingsnių jis pateikė savo „jėgos fenomeno“ pavyzdį, tačiau tai nėra metodas. Kaip ir Husserlio teorijoje, Spiegelbergo nuomone, tyrėjas turi ekstrapoliuoti principus (nes žingsnius tiksliai nusakyti yra ganėtinai sunku) iš plėstinių fenomenologinio apibūdinimo pavyzdžių ir intuityviai pajusti procesą. Spiegelbergas išskiria ir paaiškina 6 bendruosius priėjimus, kurie gali būti naudingi bandant praktiškai taikyti fenomenologinį metodą.

Pirmasis priėjimas - *deskriptyvinė fenomenologija*. Pagrindinė deskriptyvinės fenomenologijos funkcija yra suteikti reikšmę suvokimui, kaip galinčiam praturtinti patirties horizontą. Trys tam tikros patyrimo zonos gali būti praturtintos ir „reabilituotos“. Pirmą, turėtų būti praturtinta kategorija dalykų, kurie dažniausiai atmetami kaip „paprasčiausiai subjektyvūs“ (įskaitant spalvas, garsus ir emocijas), o turėtų būti apibūdinti savo pačių labui. Antra, patirties laukas, susijęs su reikšmėmis ir vertėmis, gali būti sukonkretintas iki konkrečios patirties, ir trečia – deskriptyvinė fenomenologija gali padėti kurti „gyvenamojo pasaulio“ eskizą (Spiegelberg, 1982).

Spiegelbergas taip pat išskiria 3 deskriptyvinės fenomenologijos procesus, kurie yra artimai susiję, bet kartu ir autonomiški. 1-asis – tai fenomenologinis intuityvumas. Autorius įspėja, kad negalima siūlyti pradedantiesiems fenomenologams tikslų instrukcijų tokiomis metaforinėmis frazėmis, kaip „atverti jam akis“, „stebėti išplėstomis akimis“ ir t. t. Rinkti metodologines įžvalgas, vadinasi, tirti, kaip mokytis praktiškai apibūdinti fenomeną. Toks atviras metodo, pateikiančio aiškius žingsnius ir taisykles, nebuvimo pripažinimas reikalauja fenomenologinio intuityvumo, kaip pirmojo deskriptyvinės filosofijos proceso pavyzdžio. Spiegelbergo pateikiamame „jėgos fenomeno“ pavyzdyje aktyvi fizinės jėgos patirtis yra dviejų fazių: pirmoji – tai jėgos mobilizacija, kai ji paleidžiama, išlaisvinama. Šioje fazėje suvokiame ir, atsakydami į signalą, pasiruošiame. Tuo metu ne tik sukoncentruojamas mūsų dėmesys, bet patiriame ir kūno transformaciją, tą jo

dalių, kurios yra pasiruošusios veikti. Jos tampa tarsi įkrautos dinaminio veiksnio, to paties veiksnio, kuris priskirtas žodžiui „jėga“. Antrojoje fazėje, kai jėga yra „išplėsta“, krūvis krinta gana staigiai, netgi atrodo, kad tą jėgą perleidome objektui, į kurį ji yra nukreipta. Tai yra daugiau negu tik mūsų kūno atpalaidavimas, t. y. patirtis, kuri galėtų būti pavadinta demobilizacija. „Kai kas buvo atiduota, prarasta iš mobilizuotosios jėgos rezervo, nors galbūt kažkiek jos liko rezerve arba galima kažkiek jos atgauti tolesnės mobilizacijos pastangomis, daugiausia iš tiekėjo, kuris vadinamas „antrąja banga“ (Spiegelberg, 1982, p.685).

Šis pavyzdys gali atrodyti daugiažodis, bet, anot Ferraros, lygiai taip pat, kaip bioinžinierius gali parašyti visą tomą apie raumenų sąveiką ir tarpusavio priklausomybę bei saugysles, remdamasis kūniškosios jėgos patyrimu, taip fenomenologas gali parašyti tomą apie neįprastą būseną (Ferrara, 1991, p. 68). Fenomenologų teigimu, jie ne aiškina, o nusako padėtį be priežastingumo ryšio, todėl Spiegelbergo pateiktas „jėgos fenomenas“ yra puikus deskriptyvinės fenomenologijos pavyzdys.

Fenomenologinei analizei, 2-ajam deskriptyvinės fenomenologijos procesui, būtina ištirti fenomeno elementus, jų santykius ir ryšį su kitais fenomenais. Šio proceso metu analizuojama fenomenų struktūra ir konfigūracija. Spiegelbergo fenomenologinės analizės pavyzdys: jėga ne visada yra nukreipta į aiškų vektorių, bet tai nekliudo daugiausiai dėmesio skirti aiškioms jėga įkrautoms zonoms, kad išsiaiškintume jėgos paskirstymą. Galima taip pat stebėti ryšį tarp paveiktos zonos ir kitų fenomenalaus kūno dalių, kurias mažiau paveikė signalas. Paprastai tokios gretimos zonos yra arba jau išsekusios jėgą, arba nebepatenka į visą bendrą kūno pojūčių struktūrą. Remdamasis jėgos pavyzdžiu, Spiegelbergas neanalizuoja „jėgos fenomeno“, bet, kaip ir pirmajame pavyzdyje, ją tiesiogiai nusako. Vietoj analizės, jis tiesiog išryškina kelis susijusius zonų aspektus ir juos aprašo (Spiegelberg, 1982, p. 692).

Kai studijuojamas fenomenas yra „pajautas“ ir išanalizuotas, prasideda 3-iasis deskriptyvinės fenomenologijos procesas, vadinamas fenomenologiniu

apibūdinimu. Šis procesas vyksta fenomeną klasifikuojant pagal iš anksto nustatytas ribas. Kol laikomasi tų ribų, svarbu iš anksto nesusidaryti nuomonės apie studijuojamą fenomeną. Spiegelbergo teigimu, proceso tikslas yra nustatyti objekto unikalumą tose ribose, o ne jį išskaidyti. „Mobilizuota, išplėsta arba sukelta jėga visada pasirodo artimame ryšyje su kūnu, kuriame ji susikuria, todėl jis yra priklausoma būtis ta prasme, kad ji visą laiką yra jėga to, kuriame atsiranda“ (Spiegelberg, 1982, p. 694).

Antrasis priėjimas - *esmės fenomenologija*. Šis priėjimas reikalauja įtraukti studijuojamojo objekto struktūras ir surinkti esminius santykius, kurie yra pačiame objekte ir jo santykyje su kitais objektais. Esminis naudojamas įrankis šiame procese yra laisva vaizduotės interpretacija. Galima įsivaizduoti skirtingas charakteristikas ar objekto elementus, kurie yra arba nėra to objekto dalimi. Jei elementas negali būti padalintas netgi vaizduotėje, tai jam gali būti priskirta „nekintamojo“ etiketė. Nekintamos struktūros yra esminės ir paaiškinamos. Be jų objektas prarastų savo esmines charakteristikas. Laisvos vaizduotės interpretacijos procesas – paaiškinti, kas yra arba nėra esmė fenomene. Nusakant ypatybes atrandama pozicija, leidžianti suvokti bendresnę esmę, kurioje ypatybės yra pastovios. Šiam atvejui Ferraros pateikiamas pavyzdys: atliekant eidetinę geometrines kvadrato figūros redukciją galima bandyti atrasti, ar 4 pusės ir 4 kampai šioje konfigūracijoje yra pastovūs, t. y. esminiai. Galima bandyti įsivaizduoti, kad kvadratas gali egzistuoti be jokių ar būtent be šitų kampų ir pusių, tačiau išlikti iš esmės toks pat. Rezultatas yra suvokimas, kad 4 pusės ir 4 vienodi kampai yra absoliučiai esminiai, kad kvadratas būtų kvadratas (Ferrara, 1991, 70).

Be to, laisva vaizduotės interpretacija įmanoma numatyti santykius tarp kelių skirtingų ir atskirų esmių. Labiausiai paplitęs fenomenologų naudojamas santykių tarp skirtingų esmių pavyzdys yra spalva ir jos pratęsimas (pratęsimas suprantamas kaip daikto, užimančio vietą, spalva). Spalva iš esmės yra neatskiriama nuo pratęsimo, bet galima įsivaizduoti pratęsimą ir be spalvos. Esminis ryšys tarp esmių pratęsimo ir spalvos yra tas, kad spalvai būtinas

pratęsimo buvimas. O atvirkštinė aksioma yra neteisinga (Spiegelberg, 1982, p.701).

Plėtojant Spiegelbergo pavyzdį apie „jėgos fenomeno“ analizę ir pasitelkus esmių fenomenologiją, galima sakyti, jog jėga, kaip ir spalva, negali būti pati sau. Ji iš esmės yra kaip „karjeras“, užpildomas ja pačia. Pavyzdžiui, kūniškosios jėgos atveju toks „karjeras“ yra ranka, pasiruošusi metimo veiksmui arba paveikta išorinės jėgos (ten pat, p. 703).

Trečiasis priėjimas - *pasirodymų fenomenologija*. Pasirodymų fenomenologija žiūri ne tik į tai, kas pasirodo, bet ir į tai, *kaip* pasirodo. Ferraros pavyzdys paaiškina, *kaip* pasirodo: eidami pro laukines duris rytą matome tuos pačius dalykus (pvz., mašinas, medžius kieme, namus kitoje gatvės pusėje), kaip ir kiekvieną kitą rytą. Bet būdas, kuriuo pamatome tuos mums pažįstamus daiktus, skiriasi priklausomai nuo šviesos kampo, šešėlių, atsirandančių tam tikru dienos metu, mūsų žvilgsnio. Nėra jokios pastovios vizualinės realybės, išskyrus realybę, kurioje visi daiktai veikiami kintančių šviesos bei šešėlių kombinacijų. Ferrara, remdamasis Herakleitu, jog negalima du kartus įbristi į tą pačią upę, teigia, kad lygiai taip pat yra ir su tuo vaizdu, kurį matome kas rytą, pvz., gyvenamojo rajono vaizdu, nors dėmesys retai yra sutelktas į šių kintančių šviesos ir šešėlių sąlygų efektą kasdienio gyvenimo dalykams. Pasirodymo fenomenologija fenomeno aprašymą nukreipia į visus veiksnius: spalvas, šešėlius ir struktūras. Galima sakyti, kad mes „iš naujo esame pakviesti susikurti ir naudoti vizualųjį vaikišką smalsumą kartu su sistetine dailininko akimi“ (Ferrara, 1991, p.71).

Ferraros, analizavusio Spiegelbergą, teigimu, „jėgos fenomeno“ pasirodymą suardo jėgos apibūdinimas. Spiegelbergas pateikia hipotetinę situaciją ir vertingą metodologinę direktyvą, kurios dėka jėgą galima pamatyti. Jėga gali išryškėti per įvairios perspektyvos šešėlius, priklausomai nuo suvokėjo pozicijos. Ji skirtingai išryškėja iš „agento“ pusės ir skirtingai iš „kliento“ pusės. Ji gali būti suvokta ne tik vizualiniu, bet ir akustiniu, lytėjimo ir kinestetikos aspektu. Labiausiai efektyvus yra staigaus judesio matymas.

Panašiai yra ir su didėjančio ar mažėjančio garso vibracijomis bei garsais, sukurtais kažkokios jėgos įspūdžio (Ferrara, 1991, p. 71).

Ketvirtasis priėjimas - *konstituojianti fenomenologija*. Spiegelbergo teigimu, Husserlio terminas *konstitucija* atspindi būdą, kuriuo fenomenas evoliucionavo nuo pirminio suvokimo iki labiau išvystyto ir aiškiai įrodyto fenomeno sąmoningume (Spiegelberg, 1982, p.707). Šio proceso metu subjektas yra kaip būdas, kuriame objektas, vieta arba idėja užauga, išsiplečia, tobulėja, didėja ir paaiškina patį save sąmoningume. Konstitucinės filosofijos pavyzdžiai pagal Husserlio filosofiją, pasak Spiegelbergo, leidžia suvokti, kaip fenomenas vystosi nuo pirminio susidūrimo ir kaip jis išplėtojamas iki sąmoningumo. Spiegelbergas, naudodamasis „jėgos“ sąvoka, paaiškina konstitucijos procesą. Jis sako: 1. Fenomenologinė konstitucija „jėgos fenomeno“ atveju reiškia pirminį stebėjimą, kurio metu mūsų nedinaminio objekto suvokimas priima papildomą jėgos charakteristiką. Stebėdami patirtis mūsų kūno dalyse, kurios gali būti aktyvios, mes suvokiame, kad kūnas normaliai, be jokios dinamikos, yra pakrautas. Paprasčiausiai suprantame jį kaip vietas mūsų kūne, kuriose esame dabar. 2. Jėga, kaip kažkas iš išorės, apie save teigia šiek tiek kitaip. Nepriklausomai nuo to, ar ji „trenkia“ mums netikėtai, ar tikėtai, mes dažniausiai jaučiame staigų spaudimo pojūtį, galimai skausmingą, kartu su deformacijos pojūčiu arba tendencija, kad kažkuri mūsų kūno dalis yra puolama. Greitai mūsų visas kūnas įtraukiamas į šį procesą ir yra linkęs išskirstyti tą išorinę jėgą į kitas dalis, nebent jėga būtų tokia silpna, kad ją būtų įmanoma absorbuoti (Spiegelberg, 1982, p.707-708).

Penktasis priėjimas - *redukcinė fenomenologija*. Ji reikalauja užslopinti „natūraliąją nuostatą“. Husserlis šią redukciją, arba *epoche*, nusako kaip tam tikrą atsiribojimą nuo sprendimo, kuris yra nutolinamas. *Epoche* tikslas yra būti atskirtam tiek nuo fenomeno, tiek nuo visuotinai pripažintų įsitikinimų. Vienintelis išimtinai liekantis dalykas yra pats sąmoningumas. Spiegelbergas pabrėžia, kad transcendentalinė redukcija, arba *epoche*, išlaisvina „žiūrėtoją“ nuo įprastų pirminių santykių su „tikrąja realybe“. Redukuojant į visus dalykus yra žiūrima vienodai (Spiegelberg, 1982, p.709).

Suspendavus nusistatymą iki tol, kol fenomenas bus išsamiai paaiškintas, pasak Ferraros, lieka atviros galimybės studijuojamam objektui laisvai pasirodyti pačiam. Taip leidžiama sąmoningumui atsitraukti ir priimti tai, ką Husserlis įvardijo „išgryninta“ informacija. Kasdienė realybė yra pajungta sisteminės abejonės procesui. Toks tikėjimo suspendavimas objektyvioje realybėje primena Descartes'o sisteminio abejojimo realybe teoriją arba dekartiškoji abejonė gali būti kaip universalus neigimo pavyzdys, tačiau Husserlio redukcijos proceso rezultatas yra „natūraliosios nuostatos“ suspendavimas. Priešingai negu dekartiškasis gamtos išsiskyrimas į dvi šakas - tįsiją ir mąstančiąją, Husserlio fenomenologinės redukcijos principu redukuotas pasaulis yra vis dar vienalytis (Ferrara, 1991, p. 73).

Spiegelbergo teoriniai paaiškinimai ryškėja kaip teorija, nors nėra aiškus fenomenologinio metodo paaiškinimo pavyzdys. Tačiau konkretus „jėgos fenomeno“ pavyzdys aiškiau parodo fenomenologinio suspendavimo (suskliautimo) ribas.

Šeštasis priėjimas - *hermeneutinė fenomenologija*. Pirmieji penki priėjimai gali būti nusakyti kaip deskriptyvinė fenomenologija tiek, kiek jie atitinka grynojo fenomeno aprašymo (ne interpretacijos) reikalavimą pagal Husserlį. Hermeneutika yra studijų sritis, kuri rūpinasi interpretacijos teorija, todėl ši fenomenologijos forma nėra susijusi su Husserlio fenomenologija. M. Heideggerio „Būtis ir laikas“ (1998) tapo daugumos vėlesnių fenomenologijos sekėjų oaze interpretacijai, kaip priimtina fenomenologijos funkcijai, įterpti. Interpretacinės fenomenologijos metodo pridėjimas yra radikalus posūkis nuo Husserlio grynojo apibūdinimo fenomenologijos.

Apžvelgus pateiktus Spiegelbergo priėjimus išryškėjo, kokiais kriterijais vadovaujantis galima fenomenologinį metodą taikyti praktiškai ir kaip šie priėjimai, kurie nėra aiškos metodologinės taisyklės, išryškina paties fenomenologinio metodo specifiškumą. Pirmiausia šį specifiškumą parodo tai, jog deskriptyvus fenomeno apibūdinimas reikalauja fenomenologinio intuityvumo, o siekiant paaiškinti esmę fenomene arba numatyti santykius tarp kelių skirtingų ir atskirų esmių pasitelkiama laisva vaizduotės interpretacija.

Kitas - tokių subjektyvių dalykų, kaip garsų, spalvų, emocijų, jausmų, išpūdžių reabilitavimas ir reikšmės suteikimas konkrečiai patirčiai. Visa tai atliekama po redukcijos, t. y. suskliautus „natūraliąją nuostatą“ bei numačius suskliautimo ribas ir įžvelgus fenomeną. Išanalizavus fenomenologinio metodo praktinio taikymo aplinkybes teigtina, jog Spiegelbergas išryškino esminius metodo bruožus, kuriais vadovaujantis galima aptikti muzikinės patirties fenomeną ir jį deskriptyviai apibūdinti.

1.1.2. Kūniškosios sąmonės samprata ir ikirefleksinis patyrimas

Be ankstesniame skyriuje aptartų kertinių fenomenologinės filosofijos aspektų ir fenomenologinio metodo taikymo galimybių lauko, būtina paanalizuoti prancūzų filosofo M. Merleau-Ponty idėjas. Filosofas rėmėsi esminiais fenomenologijos principais, bet savaip juos interpretavo. E. Husserlio fenomenologinės redukcijos esmė yra toks pasaulio suskliautimas, kad liktų tik sąmoningumas, o Merleau-Ponty teigė, jog pasaulio suskliausti negalima, nes kiekvienas suvokimas vyksta jame. Žmogaus sąmonė pati projektuoja pasaulį, t. y. žmogaus proto buveinė yra jo kūnas ir pasaulis. Anot filosofo, pasaulio patyrimas yra pirmesnis už refleksiją, tačiau patirties įprasminimas galimas tik su kalbos pagalba. Kiekvienas turi sąmonės patirtį ir šiai patirčiai apibrėžti duota kalba. Merleau-Ponty (2007, 2008) daug dėmesio skyrė tokiai teorijai, kuri duotų naują pagrindą vaizduotei, kalbai, kultūrai, estetikai, etikai ir politikai tirti. Pirmiausia, remdamasis Husserlio fenomenologija, Merleau-Ponty mėgina įveikti dekartiškąjį dualizmą tarp kūno ir sąmonės, ir atskleidžia vidinius kūno, veiksmo ir sąmonės ryšius. Sąmonė, pasak filosofo, nėra įsikūrusi kūne su nuo jo nepriklausoma dvasia, o atvirkščiai - yra kūniška. Žmogaus kūnas nėra vien tik tįsioji substancija, o yra sąmoningas, gyvas, gyvenantis organizmas t.y, pasak filosofo, fenomeninis kūnas: „Aš nejungiu savo kūno dalių vieną prie kitos, tas vertimas ir tas jungimas manyje įvykęs kartą ir visiems laikams - tai ir yra pats mano kūnas“ (Merleau-Ponty, 1999, p.270). Fenomeninis kūnas yra atviras pasauliui, nes jis

yra žmogaus tiesioginis sąlytis su pasauliu, jo praktinė veikla, kitaip tariant - juslinė patirtis. Jusliškumas yra patyrimas, kuris iš gryniosios sąmonės perkeliamas į kūno jusių ir judesių plotmę. „Jutimas - tai gyvybinis komunikavimas su pasauliu, kuris mus paverčia įprasta gyvenimo vieta“ (Merleau-Ponty, 2007, p.138).

Merleau-Ponty savaip išdėsto fenomenologinės redukcijos principą, kuriuo remiasi visi fenomenologijos atstovai. Pasak, A. Sverdiolo, Merleau-Ponty reikalauja aprašyti pirmąjį, ikirefleksinį žmogaus santykį su pasauliu ir toliau jį cituoja: „Pasaulis yra ne tai, ką aš mėstau, o tai, kuo aš gyvenu, aš esu atviras pasauliui, neabejotinai su juo siejuosi, bet jo neužvaldau, nes jis neišsemiamas“ (Sverdiolas, 2005, p.15). Merleau-Ponty kalba apie iki refleksijos esamą patyrimą, kuris gali išryškėti tik tada, kai atsisakoma išankstinių nuostatų. Pats pasaulio suvokimas vyksta pasaulyje ir yra jo dalis. Percepcija ar pasaulio suvokimas nėra vien tik intelektinis aktas. Iki refleksijos percepcija patiriama kūniškai. Refleksija įvyksta tik po percepcijos, bet jei percepcijos aktas neapmąstomas, ji išnyksta. Kadangi sąmonė visuomet yra nukreipta į kažką, fenomeninis kūnas yra intenciškai veiklus. „Tai – intenciškai veiklaus subjektiškumo sritis, kurioje spontaniškai gimsta ir skleidžiasi prasmės ir ištisi jų ansambliai – juslinės, gestinės ir judėjimo funkcijos, jausmai, tarpasmeniniai santykiai, supratimas, kalba, mąstymas, laisvė“ (ten pat, p.17). Per fenomeninio kūno sąveiką su pasauliu suvokiama ir kitų asmenų raiška. Tarpkūniška raiška išryškėja anksti. Gimęs kūdikis patenka į tam tikrą kultūros objektų aplinką. Jis laipsniškai juos įsisavina, mokosi naudoti kaip kiti, nes kūno schema garantuoja jo numatomus atlikti ir atliekamus veiksmus. Be šių veiksmų egzistuoja pagrindinis kultūros objektas – kalba, kuri padeda formuoti kito percepciją. Merleau-Ponty teigimu, būtent dialogo patirtyje tarp žmonių konstituoja bendra minčių plotmė (Merleau-Ponty, 2002, p. 162).

Kito percepcija ir intersubjektyvus pasaulis, anot Merleau-Ponty, yra tik suaugusiųjų problema. Šių problemų neturi vaikas. Jis gyvena pasaulyje, yra jam atviras ir labai imlus, todėl yra prieinamas visiems tiems, kurie yra šalia jo. Jis nesuvokia nei savęs, nei kitų žmonių subjektyvumo. Vaikas negalvoja apie

tai, kad jį suvaržys tam tikras požiūris (jau nusistovėjęs tarp žmonių) į pasaulį, todėl jis kritiškai nevertina savo minčių ir pasitiki jomis tokiomis, kokios jos yra. Vaikas kritiškai nevertina ir suaugusiųjų žodžių. „Žmonės jam (vaikui) – tai tuščios galvos, atkreiptos į vienintelį akivaizdų pasaulį, kuriame viskas vyksta, net sapnai, kurie, kaip jis mano, yra jo kambaryje, net mąstymas, nes jis nėra atskiras nuo šnekos“ (Merleau-Ponty, 2002, p.163). Merleau-Ponty nesutinka su J. Piaget, kuris teigia, jog 12-os metų vaikas jau suvokia racionalias tiesas ir prilygina jį iki suaugusiojo proto. Filosofas nemano, jog suaugusiojo mąstymas yra „savipakankamas ir išsprendžia visus prieštaravimus“. Jo nuomone, atvirkščiai, vaikas tam tikra prasme visada yra teisus, nes „vaiko pirmųjų metų mintys lieka būtina patirtis, [slūgsanti] po suaugusiojo mintimis“ (ten pat, p.163). Šią pateiktą citatą ugdymo kontekste galima interpretuoti kaip parodančią, kad vaikas turi savo autentišką pasaulio suvokimą, dar nepaveiktą suaugusiųjų, tik reikia jam padėti jį atskleisti, turint omenyje, kokią įtakos galią turi mokytojas.

Fenomenologai, norėdami paaiškinti patyrimo pirmapradiškumą ir sąmonės skaidrumą, dažnai remiasi vaiko patirtimi. Reikia atskirti vaiko – pirmapradę ir suaugusiojo – jau įsisąmonintą, suvokimo stadijas. Vaiko sąmonė yra gryna ir šiuo atveju fenomenologinė redukcija nereikalinga. Vaikystė yra visavertis gyvenimo tarpsnis, nes būtent šiuo metu, vaikui sąveikaujant su aplinka ir pačiu savimi, atsiranda būtinybė suvokti kultūrinę ir socialinę terpes. Vaiko pirminis patyrimas dar nėra paveiktas suaugusiųjų, nes jis pirmiausiai suvokia pasaulį per asmeninę prizmę ir tik vėliau, lavinimo eigoje, prieina prie esmės (esmių) supratimo.

Vykstant ugdymo procesui mokytojas turėtų išmokyti mokinius atskirti dalykų esmę ir padėti visa tai suvokti taip, kad ilgainiui jie patys galėtų tas esmes skirti nepriklausomai nuo asmeninių norų ar aplinkos. Vaikystė priskiriama fenomenologijos sričiai, nes pažinimas vyksta per tiesioginį vaiko patyrimą.

1.2. Fenomenologinis metodas ugdyme

Kadangi fenomenologinės filosofijos esmė yra žmogaus sąmonė, tai fenomenologinio metodo taikymas ugdymo procesui tirti yra susijęs su individo asmeninių prasmų konstravimu ir jų svarba ugdymo procese. Tradicinė ugdymo metodologija remiasi pozityvistiniu modeliu. Šis modelis ugdymo mokslui suteikė konkretumo: nusistovėjo tam tikri principai, aksiomos ir supratimas, tapę standartu mokymo procese. Tokio pobūdžio metodologija, kuri gali būti pritaikoma visiems, yra paranki, bet ne visuomet efektyvi, nes tokioje metodologijoje trūksta atsižvelgimo į asmeninius poreikius, vertybes ir prasmingumą, o ugdytinis pirmiausia yra individas, ir to nereikia pamiršti.

Fenomenologija neturi šio trūkumo, nes ja formuojamo ugdymo modelio prioritetas yra individualios prasmės ir individo saviraiškos galimybė esamoje realybėje. Šie principai kai kuriais aspektais sutampa su humanistinės pedagogikos principais, esminiais pedagoginio ugdymo prioritetais laikančiais vaiko asmenybę (individualumą), jo jausmus, patyrimą, norus ir interesus, tačiau fenomenologinės prieigos leidžia dar giliau pažvelgti ne tik į asmenines savybes, bet ir į ugdymo proceso vidų.

Fenomenologija, kaip sąmonės tyrinėjimo mokslas, galėtų tapti vaiko sąmonės tyrinėjimo metodu ir užimti svarbią vietą tarp kitų metodologinių teorijų. Iki šiol pagrindinė fenomenologinės mokyklos ugdymo atstovų užduotis yra, remiantis fenomenologine paradigma, įtvirtinti teorinių ir metodinių principų sistemą, kuri padėtų efektyviau spręsti ugdymo proceso problemas (Vandenberg, 1997; Chamberlin, 1974; Denton, 1970, Green, 1991; Kurenkova, 2003, 2006; J. Ellett, 2011; Duoblienė, 2006, 2008, 2011).

Fenomenologinė prieiga ugdyme yra susijusi su mokinio ir mokytojo gyvenamuoju pasauliu, nes individo galimybės ir savęs pažinimas per kultūrinį, estetinį ir racionalų patyrimą yra pačiame žmogaus gyvenime. Tai galėtų tapti atskaitos tašku pedagogikoje ir pakeistų požiūrį į tradicinę pedagogiką. Pedagogas fenomenologas daug reikšmės neturėtų teikti abstrakčioms teorijoms, o daugiau susitelkti į savo patirties reflektavimą

suvokimą, nes fenomenologinėmis nuostatomis pagrįsto ugdymo atskaitos taškas yra fenomenas, galintis pasireikšti bet kurioje pedagoginėje situacijoje. Kadangi kiekviena pedagoginė situacija yra patyriminė, tai sava patirtis čia yra esminis dalykas. Apskritai dauguma metodų pedagogikoje atsirado būtent iš pedagoginių situacijų patirties.

Šiuolaikinei pedagogikai yra svarbi individo genezė, kuriai vykstant vystosi asmenybė. Pagrindinis klausimas - kaip formuojamos asmenybės vertybės ir kokia vieta šiame procese tenka mokytojui. Pedagogikoje neretai tik kalbama apie kūrybinės asmenybės vertę ir formavimą, o iš tikrųjų ugdymas atlieka socialinę poreikį suformuoti tam tikro tipo individą. Fenomenologinio metodo taikymas ugdyme individui atvertų saviraiškos galimybes horizontą. Šiandienos ugdyme tai ypač aktualu, nes individui vis dažniau tenka atsiskleisti kultūrinėje įvairovėje.

1.2.1. Metodologinės ugdymo gairės

Ugdymo filosofas D. Vandenbergas, kurio fenomenologinio ugdymo teorija remiasi *indukcinio* metodo taikymo principais, teigia, jog edukaciniai fenomenologiniai tyrimai yra sudėtingi todėl, kad edukacinė tyrimų sfera turi būti faktinė, t. y. praktinė, teorinė ir norminė vienu metu. Jis išskiria tris ugdymo teorijos aspektus:

1. *Praktinė teorijos forma.* Ji prasideda nuo konkrečios situacijos ir baigiasi ugdymo faktais tos situacijos viduje. Būtent per mokytojų patirtis atsiranda teorinės idėjos.

2. *Realūs ugdymo principai.* Jie susiformuoja per bendrąsias ir specialiąsias ugdymo turinio disciplinas, bet atsiranda iš giluminių praktinių situacijų *horizontų*.

3. *Naujas požiūris ir vizijos* paprastai paimamos iš kitų mokslų – filosofijos, psichologijos, sociologijos ir konkrečios pedagoginės praktikos (Vandenberg, 1997) .

Kito mokslininko G. Chamberlino (1974) ugdymo teorija remiasi *dedukciniu* metodu. Pasak šio autoriaus, pagrindinis atskaitos taškas taikant fenomenologines prieigas ugdyme turi būti fenomenas. Kadangi jis yra grynos sąmonės išraiška, ugdymo/si procesą ir reikia pradėti konstruoti nuo jo, išryškinant fenomeno pasireiškimo sąmonėje esmę. Atsižvelgiant į vieną iš esminių fenomenologijos idėjų - intencionalumą, ugdymo procese svarbi sąmonės intencionalumo idėja. Fenomenologija turi aprašomosios disciplinos statusą, tad su jos pagalba galima atlikti intencionalumo analizę. Tokia analizė yra aktyvi ir pasyvi, recepcinė, aprašomoji ir konstituojamoji vienu metu. Be to, remiantis fenomenologine redukcija atsiranda galimybė pamatyti daiktus staiga, netikėtu „kampu“, atpažinti fenomenus. Fenomenologinio ugdymo tezės pagal G. Chamberliną yra tokios:

- fenomenologija negali atsakyti į visus klausimus ir negali išspręsti visų ugdymo problemų, bet ji padeda pažinti sąmonės bei mąstymo vingius ir ugdymo procesams suteikia išskirtinumą;
- ugdymo procese su giliais *intencionalumo* požymiais ugdytojas gali „įeiti“ į suvokimo situaciją ir pradėti ją analizuoti per reikšmių bei esmių išryškėjimą mokinio sąmonėje (Chamberlin, 1974).

Abu fenomenologinio ugdymo atstovai savo teorijas pagrindžia fenomenologinėmis prieigomis, tačiau siūlo skirtingus priėjimus taikant metodą. Skirtingi priėjimai neparodo fenomenologinio metodo trūkumo, veikiau atvirkščiai, atskleidžia platų metodo praktinio taikymo horizontą. Ugdymo filosofų teorijas sieja bendras tikslas – fenomenologiniu metodu atskleisti mokinių ateities galimybes ir padėti jiems pažinti pasaulį.

Vandenbergas (1997) ugdymo procese akcentuoja ugdytojo, kuris turi sukurti kuo daugiau metodų, galinčių padėti mokiniui atsiverti pasauliui, vaidmenį. Ugdytojas taip pat turi sukurti aplinką, kuri skatintų suprasti praeitį ir dabartį ateities perspektyvoje. Kiekviena dabartis yra paveikta praeities įvykių, tačiau ji turi galimybių ateityje. Ugdytojo pareiga padėti mokiniui suprasti save, o ne remiantis didesne patirtimi perduoti turimas žinias ir taip jį įtikinti.

Chamberlinas (1974) ugdyme akcentuoja dviejų patyrimų – mokytojo ir mokinio – susiliejamą. Jis, kaip ir Vandenbergas, teigia, jog mokytojas negali pasinaudoti savo didesne patirtimi ir perimti iniciatyvos. Mokytojo vaidmuo veikiau traktuojamas kaip pagalbininko, kuris, remdamasis mokinio reakcijomis ir patirtimi, padėtų rasti kryptį naujoms galimybėms.

1.2.2. Mokytojo nuostatos: J.G. Chamberlinas

Fenomenologinis metodas, kurį per daugelį metų išvystė Husserlis, įtraukė daugybę elementų, kurie tarpusavyje siejasi ir priklauso vienas nuo kito. „Fenomenologija turi iškilti kaip staigūs ir aiškūs visiškai grynų sąmonės reiškiniai. Šiuos reiškinius reikia įtraukti į analizę ir jų pačių esmės suvokimą atsekant esmines sąsajas ir „pagaunant“ tai, kas staigiai suvokiama konceptualiojoje raiškoje, kurioje reikšmė apibūdinama pagal objekto suvokimą arba kažkuriuo kitu būdu yra aiškiai suvokiama“ (Husserl, 1969; Chamberlin, 1974, p.129).

Remiantis Husserlio filosofijos principais, galima sakyti, jog kiekvienas ugdytojas turi galimybę įžvelgti fenomeną kaip grynąją sąmonės reiškinį, jį išanalizuoti ir suvokti šio reiškinio esmę. Chamberlino teigimu, ugdymo srityje, kol dėmesys sutelktas į vieną objekto profilį, pats objektas negali būti visiškai suvoktas. Pavyzdžiui, ugdymo, kaip santykio tarp *mokytojo ir mokinio* idėja, yra tik vienas iš elementų sudėtingoje ir daugiareikšmėje ugdymo sąvokoje ir ji gali būti suprasta tik visų šių reikšmių kontekste. Mokytojui šis kontekstas, arba horizontas, yra ugdymo (tiek formalus, tiek ir neformalus) interpretacija, kurioje telpa: viskas, ką jis yra skaitęs apie švietimą; idėjos ir požiūriai, kuriuos jis yra girdėjęs (išreiškiamus tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai); problemos, kurios iškilo; jo paties požiūris į darbą. Intencionalia analize galima išgryninti tinkamą horizonto apimtį, t. y. atrinkti tai, kas yra būtina ugdymui paaiškinti. Husserlio *intencionalumas* ir *horizontas* yra vartojami kaip įrankiai, padedantys sukurti reikšmes ir atskleisti aspektus, slypinčius sąmoningume.

Sunkiausias fenomenologinis veiksmas mokytojui ar ugdymo filosofui, pasak ugdymo teoretiko Chamberlino, yra atsisakyti išvadų, esą ugdymas yra natūralus mokslas, grindžiamas empirinėmis žmogiškojo mokslo normomis. Tokia ugdymo mokslinė prielaida negali būti ištirta ir įvertinta empirinio mokslo procedūromis, tačiau gali būti tiriama ir vertinama, jei siekiama išgryninti ugdymo esmę. Remdamasis Husserliu, mokslininkas teigia, jog, atsisakius prielaidų ir atsižvelgus į savo paties intuityviąją ugdymo ir visų jo procesų patirtį, tai padaryti įmanoma. Toks veiksmas skatina „pagauti tai, kas staiga suvokiama konceptualiojoje išraiškoje, tai yra apibūdinime *fenomenologija yra deskriptyvioji disciplina*, nes ji studijuoja sąmoningumą intuicijos šviesoje” (Chamberlin, 1974, p. 132).

Fenomenologinis metodas ugdymo filosofams padeda nuo pirmųjų žingsnių, kai jie stengiasi išskirti esminius ugdymo proceso veiksnius. Į ugdymo filosofiją įeina teorinis suvokimas ir praktinis jo taikymas. Kai mokytojas aktyviai dalyvauja mokymosi procese, nesvarbu, ar tai formalus, ar neformalus procesas, jis bendrauja su mokiniu, kuris jau turi susikūręs savas gyvojo pasaulio (gyvasis pasaulis – tai asmeniškai patirtas pasaulis. Jis unikalus tuo, jog kiekvienas jį patiria savaip) reikšmes. Tačiau mokytojas tik remdamasis sava patirtimi gali suvokti mokinio susikurtą savitą pasaulį ir įžvelgti būdus, kaip padėti jam įsisavinti tam tikras žinias. Kai vienas žmogus yra pasiryžęs padėti kitam ko nors išmokti, abu – tiek padedantysis, tiek tas, kuriam padedama – yra įtraukti į visas dviejų asmenų subjektyvumų problemas. Juos sieja bendras pasaulis, bet jų skirtingi gyvieji pasauliai, nes skirtingos patirtys. Chamberlinas teigia, jog ugdymas yra kultūrinė būtis, kuri, kaip ir „tikroji realybė“, apibūdina daugybę dalykų savo pačios procese. Fenomenologinis metodas naudingas mokytojams ne tik tuo, kad sukuria naują galimų sprendimų lauką, bet jį galima taikyti bet kurio mokytojo ugdymo sferoje, kuriai jis priklauso. Ugdomoji veikla turi bendrą struktūrą ir procesą, bet ką ugdymas reiškia asmeniui, priklauso nuo interpretuojančiojo subjekto. Ugdymo procesas visada įtraukia socialinius santykius, bet interpretacijų ir reikšmių skirtumai suteikia pagrindą tęsti dialogą siekiant sutarimo.

Fenomenologija siūlo refleksijos kryptį, o ne produktą. Sąmoningai tyrinėdamas, kaip reikšmės, egzistuojančios jo sąmonėje, yra konstatuotos, ir reflektuodamas jas su savo tiesiogine ir netiesiogine patirtimi, mokytojas privalo gebėti išgryninti tai, kas jam yra svarbu ugdymo procese. Ugdymas yra socialinis ir dinaminis procesas, atspindintis istorines sąlygas. Mokytojas, suvokdamas tiek subjektyviasias reikšmes, tiek ugdymo proceso prigimtį, gali adekvačiai interpretuoti, kokią reikšmę ugdymo procesas turi kitiems, ir padėti jiems patiems išskirti tą reikšmę sau.

Mokytojas, suvokęs ir pripažinęs savo paties prezumpcijas ir prielaidas, gali pasinaudoti fenomenologiniu metodu. Chamberlinas teigia, kad mokytojas, turintis fenomenologinį požiūrį, padedantį suvokti ugdymo proceso reikšmę tiek jam pačiam, tiek ir kitiems, gali būti pasirengęs platesnei tam tikro ugdymo proceso elemento analizei. Ugdymo ypatybės gali būti tiriamos kaip reikšmė, kurią turi kiekvienas ugdymo struktūros dalyvis – mokytojas, mokinys ir t. t. Ugdymo negalima paaiškinti vien faktiniais jo organizacinės struktūros ir proceso judėjimo paaiškinimais, jis audžia reikšmių tinklą visiems jame dalyvaujantiems žmonėms, todėl, naudojantis intencionalia analize, galima tirti stublinančias reikšmių variacijas. Ugdymą formuoja visi, dalyvaujantys procese: mokytojai, mokiniai irrinka. „Reikšmė, kurią ugdymas suteikia bet kuriam individualiam subjektui, būtinai įtraukia ir reikšmės interpretaciją, tokią, kokią ugdymo procesas turi kitiems subjektams, dalyvaujantiems procese, nes jų požiūris yra neatskiriama kiekvieno asmens savito ugdymo patyrimo dalis. Šios susijusios reikšmės yra pagrindinis ugdymo analizės aspektas“ (Chamberlin, 1974, p. 135).

Fenomenologinis priėjimas, kai dėmesys sutelkiamas į ilgalaikes ugdymo reikšmės problemas, siūlo praktinę pagalbą tiriant faktus, įgūdžius ir elgesį. Taip ilgainiui galima išsiaiškinti, kokią reikšmę ugdymas turi proceso dalyviams ir kaip reikšmės plėtojasi tęstiniame sąmoningumo rekonstrukcijos procese. Fenomenologinio paaiškinimo projektas lieka neapibrėžtas, bet parodo, kaip išskirtinai žmogus gali pažvelgti į ugdymo procesą ir jį suvokti.

Ugdymo filosofas Chamberlinas siūlo fenomenologinį požiūrį į mokymo/si procesą jo dalyviams, atliekantiems ugdytojų funkcijas. Kai ugdytojas bando suvokti naują filosofinį priėjimą, jis visada yra „centro“ pozicijoje, nes jis jau yra susipažinęs su daugybe ugdymo idėjų bei struktūrų modelių ir yra reflektavęs ar interpretavęs tai, kas yra nutikę jam, bei savo reakcijas į tuos įvykius. Kiekvienas mokytojas, mąstydamas apie darbą, vadovaujasi savo suformuluotomis unikaliomis koncepcijomis. Jis nebegali grįžti prie to naivaus požiūrio, kokį turėjo prieš mokymo proceso pradžią, pavyzdžiui, kai pirmą kartą gilinasi į švietimo programas.

Kartu su kitomis patirtimis ugdymas yra labai svarbus žmogaus mąstyme apie praeitį ir kuriant ateities lūkesčius. Žmogaus gyvasis pasaulis formuojasi jam patiriant ir interpretuojant socialinį progresą bei ugdymą, kurio dalis yra ir jis pats. Chamberlino teigimu, nesvarbu, ar vaikui rodoma, kaip žaisti su kaladėlėmis, ar suaugęs žmogus studijuoja antropologiją, ugdymo procesas vyksta pagal tipinę bendrinę struktūrą. Ši struktūra yra aiški mokyklose, todėl svarbu suvokti, kad ta pati struktūra apibūdina daugelį užsiėmimų, pateikiamų prieš mokyklą ar mokykloje ir tęsiamų ją baigus.

Kiekvienas žmogus tam tikra prasme yra mokinytis. Didžiąją dalį to, ko išmoksta, jis išmoksta savarankiškai: stebėdamas, klausydamas, eksperimentuodamas, reaguodamas į jį veikiančias stimuliacijas. Tyrinėdamas savo kūno pokyčius ir kintančią aplinką, jis nuolat interpretuoja įvykius, prisimenamus naujų įvykių tėkmėje, jis bando ir klysta, vėl bando ir jam pasiseka, o kai pasiseka, bando suvokti, ką padarė kitaip nei anksčiau – visa tai yra „natūralu“ ir „žmogiška“ (Chamberlin, 1974, p. 137). Kai ugdytojas svarsto, ką ugdymas jam reiškia, jis tai daro savo patirties kontekste – ką jis daro toje struktūroje ir kaip ugdymo procesas jį keičia, todėl mokytojas geriausiai suvokia amžinąsias (aktualiąsias) šios srities problemas, kurios skatina pakartotinai apžvelgti ir apmąstyti tai, ką daro jis pats.

Metodologinės mokytojo nuostatos fenomenologiniame kontekste išryškėja per paties mokytojo patirties refleksiją. Reflektuojamoji ugdymo patirtis, susijusi su praeitimi, dabartimi ir ateitimi, išsiskleidžia daugybiniais

aspektais. Mokytojui reflektuojant praeities patirtį, susijusią su ugdymu, pirmiausia derėtų prisiminti savo, kaip mokinio, patyrimus, kurie, žvelgiant iš dabarties perspektyvos, darė įtaką jo požiūriui, koks turi būti mokytojas, ir ar jis, prisimindamas savo praeities lūkesčius ir atsižvelgdamas į tai, stengiasi pateisinti savo mokinių lūkesčius. Reikėtų išskirti menų mokytojų savos patirties refleksiją, kuri, be savosios patirties smarkiai yra paveikta mokomos meno krypties patirties fenomeno. Pavyzdžiui, muzikos mokytojai, reflektuodami savo, kaip mokytojo, patirtį, ją neišvengiamai sieja su muzikos patirtimi.

2. ESTETINIO SUVOKIMO UGDYMAS FENOMENOLOGINIŲ POŽIŪRIU

Estetika vertybių lauke išsiskiria savo autentiškumu ir nešališkumu, tačiau estetiškos teorinės žinios atlieka tam tikras funkcijas, kurios suteikia žmogui galimybę, nors neįpareigoja vertinti pasaulio reiškinius kaip nuostabius ir harmoningus. „Prigimtinis estetiškumo bruožas, padedantis apibūdinti jo prasmių lauką, yra susijęs su šios kategorijos sugebėjimu išreikšti tokį žmogaus santykį su aplinka, iš kurio randasi nesuinteresuotas dvasinis pasitenkinimas“ (Andrijauskas, 1997, p. 23). Menas ir estetiškos žinios formuoja žmogaus estetinį požiūrį į pasaulį, t. y. atlieka ugdomąją funkciją. Estetinis veiksnys su pedagogų pagalba gali turėti įtakos žmogaus, kaip visapusiškos ir harmoningos asmenybės, formavimuisi, o to neįmanoma įsivaizduoti be estetiškos kultūros. Estetiškos žinios ugdo skonio jausmą ir subtilumo pojūtį. Metodologinė estetikos, kaip mokslo, funkcija yra ta, kad jos turinys, principai ir prielaidos gali tapti filosofiniu pagrindu sprendžiant teorines užduotis greta filosofinių, menotyros ir kultūros užduočių.

Estetinis meno suvokimas yra sudėtingas procesas, nes skirtingos meno rūšys skirtingai veikia atskiro žmogaus sąmonę, be to, kiekvienas žmogus meno kūrinį suvokia vis kitaip, nes estetinis suvokimas nėra paprasta sąmonės reprodukcija. Kalbant apie estetinio suvokimo ribas labai svarbu išskirti specifines jo savybes, t. y. pirmiausiai atskirti estetinę percepciją, sukeliančią emocinę reakciją, nuo paprastosios, kuri nesukelia jokių jutiminių jausmų.

Prieš apibrėžiant estetinį objektą svarbu išsiaiškinti patį suvokimo aktą. Suvokimo pagrindas yra tiesioginis įspūdis (regimas, girdimas, liečiamas), vykstantis nuolat ir visada, tačiau žmogus suvokia ne atskirus jutimus ar jų kombinacijas, bet tuos daiktus ar reiškinius, kurie sudaro tam tikrą jutiminių duomenų vienybę. Jutiminis įspūdis ir suvokimo aktas formuoja estetinį įspūdį ir papildo jį tam tikru sąmonės nusistatymu bei patyrimo duomenimis (Sezemanas, 1970).

Estetinio suvokimo ir estetišės sąmonės nusistatymo savitumas aiškiausiai matomas muzikoje. Muzikos specifiškumas yra tas, kad ji neturi konkrečios išraiškos, jos išraiška yra abstrakti, tačiau emocionali. Kartais žodžiais sunku nusakyti žmogaus sielos ir dvasios gelmes, o muzika gali atskleisti tai, kas nebuvo pasakyta. Muzika yra tarsi iškilusi virš kitų menų, nes labiausiai emociškai veikia žmogų. Pasak C. Paliscos, „muzikos estetika nėra muzikos mokslas, tai muzikos patirtis ir į filosofines problemas orientuota muzikos teorija. Estetiką grindžia patirtimi patikrinami filosofiniai ir psichologiniai principai, o ne dokumentai ar panašūs įrodymai“ (Palisca, 1963; Shepherd 1992, p. 162).

Žmogaus prigimtyje slypi savybė kurti grožį ir save realizuoti per estetinę kultūrą bei meną. Žmogaus vidinė kultūra yra susijusi su kūryba ir estetiniu suvokimu. Kultūrai gali pakakti vien to, kad meno pasaulis tiesiog egzistuoja, bet žmogui to neužtenka. Jis turi nuolat ugdyti savo kūrybines galias. Žmogus, kaip asmenybė, formuojasi ugdydamas savo estetinį suvokimą. Estetinės sąmonės ir dvasinės veiklos vystymas leidžia atsirasti tokioms estetišėms formoms kaip jausmas, skonis, vertinimas, idealas ir kt.

Estetinis suvokimas yra specifinis suvokimo būdas, nes atsiskleidžia ir per gamtos, ir per meno išgyvenimus. Kuo skiriasi šie išgyvenimai? Ar gyvas gamtos peizažas sukelia stipresnius išgyvenimus, nei jo aprašymas literatūros kūrinyje? Ar yra skirtumas tarp žmogaus, kuriuo žavimės, veido ir dailininko nutapyto jo portreto? Ar paukščių čiulbėjimas jaudina labiau, nei jų balsų imitacijos muzikos kūriniuose? Meno kūrinys, kitaip nei gamtos objektas, turi idėją arba reikšmingą turinį, o „gamta yra nebyli. Ji nereikalauja supratimo“ (Klavis, 2009, p. 16). Menas neša mums žinią ir norint patirti meno estetinį išgyvenimą reikia šią žinią suvokti. Gamtos objektas estetinį pasitenkinimą teikia per materialias formas (jis tiesiog yra ir jam nereikia papildomų suvokimų, pavyzdžiui, gėlių grožis), o menas per materialųjį (galima grožėtis Sezano paveikslu) ir intelektualųjį idėjų lygmenis (žiūrėdami į Sezano paveikslą galvojame, *kaip* jis perteikė spalvas, *kas* jį įkvėpė, *kodėl* jis taip, o ne kitaip perteikė idėją). M. Merleau – Ponty teigimu, „paveikslinė raiška perima

ir pratęsia suvokimo pradėtą pasaulio formavimą“ (Merleau-Ponty, 2005, p. 27). Menas yra jutiminės idėjos įkūnijimas ir „kai menas jau yra atsiradęs, jis pažadina įprastiniame regėjime miegančias galias, buvimo iki egzistencijos paslaptį“ (ten pat, p. 27).

Kiekvienas meno (dailės, muzikos) kūrinys turi emocionaliai svarbią reikšmę, nes tai nėra gamtos objektas, o yra sukurtas žmogaus, t. y. kūrėjo, kurio tikslas - sukelti estetinį poveikį. Meno kūrinys veikia žmogų tiesiogiai, per estetinį pojūtį. „Meno kūriniai - net tikroviškiausi vaizduojamojo meno kūriniai - yra ne bendrieji teiginiai apie pasaulį ar jausmus, o konkrečių pavidalų, sudarančių pagrindą estetiniam patyrimui, parodymas“ (Meyer, 2007, p. 66). Muzikos estetikos tyrinėtojo L.B. Meyerio teigimu, analizuojant meno kūrinio kaip fenomeno suvokimą, svarbu atkreipti dėmesį į kelis svarbius aspektus. Pirmiausia, fenomenai nėra iš ko nors išvedami ir jais nieko neparodoma ir neteigiama. Jie tiesiog yra. Kadangi mokslo teorijos tiesiogiai ar netiesiogiai yra išvedamos iš duotybių, tai parodo, koku būdu teorijos ir fenomenai yra tarpusavyje susiję, teigiant, kad teorijos yra *apie* fenomenus. Muzikos teorija ar kritika humanitarinių mokslų srityje gali būti tik *apie* kūrinio formą ar apie subtilius santykius tarp meno kūrinio ir to, ką jis nurodo. Tai iliustruoja jau tapęs legenda aprašytas atvejis, kai „Beethoveno paklausė, ką reiškia jo (*Mėnesienos*) sonata, t. y. *apie* ką ji, kompozitorius sėdo prie fortepijono ir paskambino ją antrąsyk. Jo atsakymas atrodo ne tik tinkamas, bet ir įtikinamas. <...> Ji nieko nenurodo – net tonacinių ar laiko santykių, iš kurių yra sudaryta. Ji pati yra kažkas, t. y. meno kūrinys“ (Meyer, 2007, p.78). Kitas svarbus aspektas yra tas, jog „jei kūriniuose vaizduojamas tas pats objektas, o jų įžvalgų kokybė panaši, vėlesni kūriniai neištumia ankstesniųjų“ (Ten pat, p.66) ir trečiasis, kuriuo sakoma, jog žmogus gali suprasti meno kūrinį, nesvarbu, kokios meno rūšies – dramą, eilėraštį, paveikslą, simfoniją, bet nesugebėti jo paaiškinti. Muzikologo L.B. Meyerio pateiktu pavyzdžiu iš muzikos srities galima paanalizuoti šį aspektą: „Aistringi muzikos gerbėjai kartais pripažįsta mylį muziką ir jaučią didelį malonumą jos klausydamiesi, bet jos *nesupranta*. Tačiau vargu ar taip gali būti. Žmonės retai myli tai, ko

nesupranta. Taigi tvirtindami, kad jie nesupranta muzikos, šie klausytojai nori pasakyti, kad jie nepažįsta natų, nemoka atpažinti ir įvardyti technikų ar paaiškinti, kodėl muzika juos žavi ir jaudina. Tačiau muzikos supratimas nereikalauja muzikinio raštingumo ar muzikinių sąvokų žinojimo“ (ten pat, p. 85). Muzika turi būti žmogaus priimta ir suvokta kaip sava reikšmė.

Meno kūrinio suvokimo metodologinį modelį, remiantis fenomenologinėmis nuostatomis, išplėtojo Rusijos Vladimiro miesto fenomenologinio ugdymo ir estetikos centro mokslininkai (Kurenkova, Plechanov, Rogačiova, Vysockaja, Filanovskaja, 2003-2006). Šio metodo pagrindas yra fenomenologinė redukcija. Mokslininkai metodiką grindžia remdamiesi psichologine, eidetine (*eidos*-esmė) ir transcendentaline redukcija.

Redukcija yra pagrindinis fenomenologinio pažinimo instrumentas. Kiekvienas pažinimo aktas yra intencionalus, todėl negali būti tiesos, kuri egzistuotų be ją atpažįstančios sąmonės. Pedagogai meno kūrinio poveikį mokiniui gali tyrinėti tik remdamiesi vidine konkretaus mokinio patirtimi. Fenomenologinės nuostatos padeda mokytojui suprasti mokinį be jau nusistovėjusių mokomųjų klišių ir stereotipų. Mokinys estetinę realybę konstruoja remdamasis savo individualia patirtimi ir jo paties suvokimas suteikia galimybę atskleisti meno kūrinio esmę. Ugdytojas ir ugdytinis su intencionalios analizės pagalba patikrina subjektyvius savo pirminio patyrimo pastebėjimus. Suvokimo aktai išreiškia ne meno esmę, bet subjekto suvokimą. Suvokimo forma vyksta per išgyvenimus, emocijas, jausmus (Kurenkova, 2003, p. 342). Vaiko jausmai ir emocijos priklauso nuo jų individualios gyvenimiškos patirties ir yra labai subjektyvūs. Kūrinio suvokimas dažnai priklauso nuo jų nuotaikos, emocinės būsenos ar temperamento, kuriuos jau turi vaikas, nepriklausomai nuo estetinio poveikio. Suvokimo procese tiesiogiai dalyvauja ir kūnas - rega, klausia, juls, nes jie negali likti nuošalyje. Meno kūrinys pradeda gyventi mumyse ir gyvena priklausomai nuo kiekvieno individualiai.

Muzikos kūrinio esmę suvokti yra sudėtinga. Remiantis šiuo metodu galima išskirti kelis muzikos suvokimo lygius:

- muziką galima suvokti kaip garsų chaosą, neturintį nei pradžios, nei pabaigos;
- priklausomai nuo emocinės reakcijos galima išskirti tam tikrus muzikos elementus;
- galima struktūriškai girdėti muzikos kūrinį: temą, ritmą, toną, intonaciją, harmoniją, dinamiką, elementų kontrastingumą ir t.t. (Kurenkova, 2003, p. 345).

Mokinys, norėdamas suprasti esmines meno kūrinio struktūras, privalo turėti žinių ir intelektinių įgūdžių, kurie nėra gryna informacija, formali kompetencija ir t.t. Fenomenologinis žinojimas – tai „asmeninės žinios“, t. y. žinios, kurios yra intelektualiai išgyventos ir tapusios žmogaus savastimi. Metodologams svarbu, kad mokiniams būtų sudarytos sąlygos kūrinį suvokti taip, kad jame nebūtų primestų elementų.

Eidetinė redukcija (kai įžvelgiama meno kūrinio esmė, fenomenas) nereiškia, jog mažiau dėmesio reikia skirti mokinio vidinio pasaulio suvokimui, o susitelkti tik į paties kūrinio esmę. Atvirkščiai, estetinį išgyvenimą mokytojas fenomenologas turi atlikti labai kūrybiškai, susiedamas intelektualų mokinio pažinimą su spontaniškomis mokinio ekspresijos formomis. Psichologinė redukcija padeda išsiaiškinti asmeninį subjektyvų kūrinio suvokimą, o eidetinė veda prie paties kūrinio suvokimo esmės, t. y. fenomeno, kuris nepriklauso nuo žmogaus, tačiau „pasirodo“ tik po estetinio išgyvenimo.

Fenomenologinė kūrinio suvokimo analizė vyksta neaplenkiant žmogaus būties: gyvenimo ir mirties, gėrio ir blogio, tiesos ir melo, laimės, meilės ar neapykantos. Tokiame lygmenyje ugdytojas ir ugdytinis susiduria su universalia kultūrine patirtimi ir su amžinosiomis vertybėmis. Šių vertybių negalima užfiksuoti empiriškai. Pavyzdžiui, siekiant pamatyti gėrį ar meilę, reikia turėti ne fizinį regėjimą, o dvasios žvilgsnį, t. y. reikia tokio žvilgsnio, kuriuo būtų galima pamatyti ir suvokti šias transcendentines esmes. Mokytojas, mokydamas mokinį suvokti kūrinį, turėtų skatinti atsižvelgti būtent į tokį

dvasinį pasaulio pažinimą, koks galėtų daryti įtaką mokinio sąmonei ir padėtų prisiliesti prie vertybių bei idealų.

Anot R. Kurenkovos, su fenomenologinės meno kūrinio suvokimo metodikos pagalba galima:

- atskleisti vidinius mokinio estetinio patyrimo fenomenus;
- remiantis mokinių suvokimu interpretuoti muzikos kūrinio esmines būties formas;
- pritraukti asmenybes prie istorinės ir kultūrinės patirties;
- pristatyti /įsivaizduoti meninę realybę, į kurią yra įtrauktas individualus vaiko *aš* (Kurenkova, 2003, p. 347).

Taikant muzikos kūrinio suvokimo fenomenologinį metodą svarbu yra ne tik tam tikru lygiu suvokti paties kūrinio esmines struktūras ir sąsajas su pasauliu, bet tai yra dar viena galimybė formuoti vis sudėtingesnę mokinio dvasinį ir dorovinį tobulėjimą. Fenomenologinis muzikos kūrinio suvokimo analizės modelis yra svarbus tuo, kad suteikia galimybę meno funkcijas pamatyti per žmonių estetinį meno kūrinio suvokimą, o pastarąjį geriau suprasti apžvelgiant jį „iš visų pusių“.

Estetinės patirties įkūnijimas yra meninė žmogaus kūryba. Kūryba, kaip ypatinga ir prasminga žmogaus veikla, susijusi su pasaulio esmėmis, t. y. grožiu, įneša kažką naujo, iki šiol nebuvusio, į turinio estetinę vertę. Kūrybinė veikla yra sudėtinga ta prasme, kad jos negalima išsiaiškinti tradicinės analizės būdais. Kūrybiškumo galios atsiveria nevienodai: vieni išsiskiria ypatingu talentu, kiti gali jo neturėti, tačiau yra bendra esmė - galimybė sukurti ką nors nauja. Skiriasi kūrybos mastai ir pasiekimų galimybės, bet kūrybiškumas būdingas visiems žmonėms, ypač vaikams, kurie pažindami pasaulį kasdieną atranda kažką naujo. Mokytojai šį vaiko gebėjimą lieka tik skatinti ir puoselėti. Ugdant mokinio kūrybiškumą reikia koncentruotis ne į bendrąsias žinias, o puoselėti individualią kūrybinę veiklą. Vienas iš svarbiausių kūrybiškumo bruožų – tai gebėjimas savarankiškai mąstyti.

Estetinė kultūra kuriama pagal bendradarbiavimo modelį tarp tėvų ir vaiko, ugdytojo ir ugdytinio. Vaikui dar ankstyvame jo amžiuje daugiareikšmę

pasaulio kultūrą padedama suvokti per muziką, dailę, šokį, literatūrą. Kriterijus, pagal kurį galima nustatyti meninio ugdymo efektyvumą, yra vaiko meninė raiška: vaikas domisi menu, ir ne tik pats mokosi, bet nuolat yra susijęs su menu - lanko spektaklius, koncertus, muzikos ar tapybos užsiėmimus, šokių pamokas, klausosi muzikos.

2.1. Estetinis suvokimas ir estetinis patyrimas

Estetikos istorijoje būta įvairiausių filosofinių prielaidų, kuriomis bandyta riboti ar suvaldyti estetiką, tačiau, remiantis fenomenologine paradigma, to padaryti neįmanoma, nes: „Estetinis formavimasis, atveriantis specifinę erdvę, priešingas bet kokiai apskaičiuotai erdvei, yra neišsemiamas“ (Mickūnas, 2011, p.183). Menas, siejamas su estetika, suvokiamas tik savo radimosi akimirka ir išlieka judesyje erdvės, kurią užpildo, taip sukurdamas unikalų estetinį patyrimą. Kadangi meno negalima suvokti tiesiogiai, jo patyrimas gali būti įbūtinamas kalba. „Menas yra „priverstas“ priimti kalbos tarpininkavimą, jei nori išlikti *kas esąs*“ (Mickūnas, 2011, p.181).

Fenomenologinis metodas, atsisakius išankstinių nuostatų ir mąstymo tipų, skatina pasikliauti savo patirtimi ir susitelkti į reiškinių esmę. Fenomenologai, kalbėdami apie estetinį patyrimą, vengia jį vienareikšmiškai apibrėžti, juos labiau domina pačios patirties specifiškumas ir estetinio patyrimo neužbaigtumas, susijęs su patyrimo objekto daugiasluoksniškumu, todėl fenomenologinis metodas yra tinkamas meno problemoms tirti. Fenomenologai M. Merleau-Ponty (1999), R. Ingardenas (1997) ir M. Dufrenne'as (1992) išryškino estetinio patyrimo įvairovę. Jie akcentavo skirtingas su estetiniu objektu susijusias patyrimo galimybes: patyrimo problematiką, meno kūrinio suvokimo specifiką bei estetinio patyrimo priežastis ir struktūrą.

M. Merleau-Ponty teorijoje dėmesys labiausiai sutelktas į paties patyrimo problematiką. Filosofas nagrinėja patyrimo sąsajas su savo kūnu ir pasauliu. Prie estetikos jis priartėja per patyrimo analizę. Naudodamasis

fenomenologiniu metodu, filosofas parodo, jog suprojektuotos išankstinės nuostatos neleidžia pamatyti fenomenų. Savo veikale *Suvokimo fenomenologija* jis ieško alternatyvos racionalizmui bei empirizmui ir kalba apie patyrimą, kuris yra ikireflektyvus ir užčiuopiamas tik tuo atveju, jei yra atsisakyta išankstinių nuostatų. Filosofas taip pat teigia, jog menas suvokiamas vidiniu žvilgsniu, pasitelkus refleksiją ir savirefleksiją (Merleau-Ponty, 1999). Žvilgsnis šiuo atveju nėra kasdienis, tai yra tarsi gebėjimas pamatyti pasaulio esmines struktūras.

Estetinio patyrimo problematika išryškinama ir filosofo R. Ingardeno pristatytoje estetinio vertinimo koncepcijoje. Šioje koncepcijoje estetinis vertinimas priskiriamas tiesioginei žmogaus patirčiai, todėl probleminiame lauke atsiduria meno kūrinio estetinis suvokimas ir patyrimas. (Ingarden, 1997, Monginaitė, 2007).

Estetinio suvokimo objektais gali tapti visiškai fiktyvūs, t. y. „išgalvoti“ dalykai. Estetinio išgyvenimo metu papildomai kuriamos detalės, konkretizuojama meno kūrinio struktūra, į šį procesą įtraukiama ir vaizduotė - visa tai sustiprina estetinį išpūdį (Monginaitė, 2007, p. 53). Visi estetiški procesai vyksta laipsniškai: pirmiausia percepcija (ikirefleksinė patirtis), kontempliatyvus stebėjimas ir galiausiai - estetinis vertinimas. Mokslinis estetinio procesualumo pažinimas yra refleksija, kurios rezultatas gali būti teorinis fenomenų paaiškinimas. R. Ingardeno nuomone, tik fenomenologinės sąmonės nukreiptumas geba stebėti intencionalius estetiškus fenomenus. Fenomenologo intuityvaus ilgalaikio stebėjimo rezultatas yra estetinio fenomeno esmės pagava. Intuicija reiškiasi kaip sudėtinga pažinimo galia, sąveikaujanti su estetiniu jausmingumu. Tai paaiškina estetinį procesualumą, suformuoja estetinę pagavą kaip estetiškos būties išraišką. Intuicija yra fenomenalus matymas, atveriantis kelią autentiškam estetiniam vertinimui.

Pasak Ingardeno, estetinio akto daugiasluoksnėje struktūroje estetinis vertinimas pateikiamas kaip veiksmas, kuriuo įvardijama tiesioginės patirties riba arba baigiamoji estetinio akto fazė, tačiau iš esmės iki galo vis tiek

nenusakomas, bet remiantis fenomenologine analize ir fenomenaliu matymu apibendrintą estetinį vertinimą galima pateikti žodžiais (Ingarden, 1981).

Filosofo M. Dufrenne'o patyrimo problematikos koncepcija laikoma įžvalgiausia, įtakingiausia ir sistemingiausia estetinio patyrimo fenomenologine studija. Filosofas aptaria estetinio patyrimo priežastis ir struktūrą. Estetinio patyrimo analizė laikoma geriausiu būdu menui pažinti ir estetišiems sprendimams suprasti (Dufrenne, 1992; Juzefovič, 2004). Dufrenne'as įveda estetinio objekto kategoriją ir ją atskiria nuo meno kūrinio, kaip objekto, kategorijos. Estetinis objektas išsiskiria iš pasaulio ne kaip nurodantis ribas pasaulyje, kiek neigdamas pasaulį kaip visumą, kuri kuriama vis iš naujo (Dufrenne, 1992; Kačerauskas, 2006, p. 108).

Apžvelgiant fenomenologinę estetinio patyrimo koncepciją reikia išskirti dar vieną svarbų aspektą: kasdienio ir estetinio patyrimų skirtumą. Bet kuris patyrimas visada yra nukreiptas į kokį nors objektą, jis visada yra intencionalus, tačiau estetiškas patyrimas yra susijęs būtent su estetiniu objektu, todėl neturi nieko bendra su kasdieniu išgyvenimu. Estetinis objektas, viena vertus, yra subjektyvaus suvokėjo sąmonės produktas, kita vertus – remiasi meno kūrinio, todėl turi intersubjektyvų pagrindą (Juzefovič, 2004). Estetinis patyrimas išlaiko tam tikrą atstumą, kuris padeda atsiriboti nuo įvairiausių supančių daiktų, „suskliausti“ išankstines nuostatas ir visą dėmesį sutelkti į vieną estetinį objektą, tačiau žvelgti į estetinį objektą reikia praktinės naudos neturinčiu žvilgsniu. 1-oje lentelėje pateikiami skirtumai tarp kasdienio ir estetinio patyrimų.

1 lentelė. Kasdienis ir estetiškas patyrimas fenomenologiniu požiūriu

<i>Pasaulio kasdienis patyrimas</i>	<i>Estetinis patyrimas</i>
Suinteresuotas; Intencionalus, nes sąmonė visada nukreipta į kažką; Būtina racionali analizė; Suskliautus – esmių įžvalgos.	Nesuinteresuotas, nes nėra praktinės nuostatos; Intencionalus, aktyvus, intencionalus nei kasdienis (pvz., kai siekiama suvokti meno kūrinį); Nereikia racionali analizė; Ikipredikatyvus; Daugiaprasmis, nes visada nurodo į kitus patirties fenomenus; Spontaniškas.

Lentelėje pateikti skirtumai išryškino estetinio patyrimo bruožus: nesuinteresuotumą, nes estetiškas patyrimas neturi praktinės naudos, patirties spontaniškumą, t. y. vyksmą „čia ir dabar“, kurio negalima numatyti iš anksto, ir ikipredikatyvumą, patyrimą iki refleksijos. Estetiniam patyrimui nereikia racionali analizė, tačiau reflektuojamas patyrimas gali būti tiesiog aprašomas, t. y. patirtis perteikiama žodžiais. „Žodis yra ypatingos reiškos aktas - savotiškas kalbinis gestas. Kalba <...> nors ir nepriklausydama niekam asmeniškai, sudaro asmeninės, netgi kuo asmeniškiausios patirties pagrindą“ (Sverdiolas, 2005, p.19). Kalba galima perteikti autentišką estetišką patirtį ir patvirtinti meną ne kaip abstraktą, o kaip atveriantį vertybes ir išryškinantį kultūrinį reikšmingumą.

2.2. Naratyvo reikšmė estetiniam suvokimui

Šiandienos pasaulyje, kai net moksle neliko universalios tiesos, nes dėl visų mokslinių tiesų susitariama (Popper, 2001), formuojant teorinę ir praktinę veiklą remiamasi skirtingomis mokslinėmis paradigmomis. Šiuolaikiniam žmogui tiesos perdavimo instrumentu tapo naratyvas. Daugybė tekstų, kurie skaitomi ir permąstomi atsižvelgiant į skaitančiojo santykį su juo, naujų tekstų kūrimas ir jų perpasakojimas vyksta kaip savęs kūrimo galimybė ir jie yra individualizuojami juos įvardijant naratyvais. Naratyvais atskleidžiamos ir

mokslo bei švietimo transformacijos, „todėl itin pasikeičia ugdytojo vaidmuo: jis turi priimti misiją ir atsakomybę kurti švietimo tikslus, vertybes, pasinaudodamas naujais švietimo naratyvais“ (Duoblienė, 2011, p. 93).

Naratyvas – tai pasakojimas, kalbos aktas, žodinis įvykių ir prasmių pateikimas. Svarbiausias naratyvo bruožas tas, kad jis pats sau yra pakankamas ir pats savaime vertingas. Naratyvas, kaip pasakojimo procesas, vyksta tiesiog dėl paties pasakojimo ir atlieka tik simbolinę funkciją nesistengiant juo paveikti realybės. „Naratyvine pasakojime įvykį sukuria pats naratyvas“ (Baranova, 2004, p. 215).

Klasikinė naratyvo atsiradimo ir funkcionavimo sfera yra istorija, kaip teorinė disciplina (Riceur, 1990; Toynbee, 1976). Naratyvinėje istorijoje įvykio esmė traktuojama ne kaip ontologiškai įtvirtintas istorinis procesas, bet kaip atsiradęs pasakojimo kontekste ir lengvai interpretuojamas. Istorija, kaip teorinė disciplina, postmodernistinėje filosofijoje konstatuojama kaip naratologija: praeities refleksija visada yra pasakojimas. Naratyvas nėra skirtas ontologiškai artikuliuotai realybei aprašyti, jis yra kaip konstatavimo „instrukcija“. Naratorius pirmiausia yra žinių teikėjas, numatantis istorijos pabaigą ir tik esant šiai aplinkybei galintis tapti pasakotoju. Tuo iš esmės jis skiriasi nuo kito naratyvo kontekste išskiriamo objekto, kuris yra įvykių centre, nežino įvykių eigos ir net neįsivaizduoja tų įvykių baigties. Remiantis R. Ingardenu, „pasakojimo pabaiga“ yra chronologiškai nulemta: tik pasibaigusi istorija įgyja prasmę ir tik pabaiga yra jos morfologijos šaltinis. Veiksmo specifika, kaip įvykio pasakojimo šaltinis, yra ta, kad pasakojimas įgyja prasmę tik retrospektyviai (Ingarden, 1973). Naratologija, kaip pasakojimo koncepcija, postmodernizme interpretuojama ne tik istoriniame kontekste, bet ir kaip tekstologija (pasakojimas kaip žodinis aktas). R. Barthes'o teigimu, supriešpriešinus kūrinį kaip klasikinės tradicijos fenomeną ir „tekstą“ kaip postmodernistinį reiškinį, kūrinys pasidaro uždaras, nes reikšmė yra raiškos priemonė, o tekste atvirkščiai, reikšmė nukeliama į ateitį (Barthes, 1975), t. y. reikšmės suteikimas priklauso nuo pasakotojo.

Postmodernizme naratyvas yra pagrindinė žinojimo išraiškos forma. Pasak J.-F.Lyotard'o (2010), pasakojimas yra paprotinio žinojimo forma keliomis prasmėmis. Pirmoji forma - liaudies istorijos. Šių istorijų perteikimą galima pavadinti pozityviu arba negatyviu ugdymu, tačiau remiantis tokiais pasakojimais galima nustatyti tos visuomenės, kurioje jie pasakojami, kompetencijos kriterijus. Antroji forma - naratyvinė, priešinga diskurso formai, yra atvira daugybei kalbinių žaidimų. Pasakojime gausu visokiausių apibūdinamųjų pasakymų, nusakančių, pavyzdžiui, dangų, augaliją, muziką ir nurodymų, kaip reikia elgtis ir klausiamiesiems, ir įvertinamiesiems. Visos šios formos susipina į tankų pasakojimo audinį. Tai parodo skirtumą tarp liaudiškosios naratyvinės pragmatikos, legitimuojančios su kalbiniu žaidimu, kuris yra legitimuotumo problema (Lyotard, 2010, p.51-52). Trečioji forma - pasakojimų perdavimo būdai. Kiekvienas žmogus gali būti pasakojimo kūrėjas, taigi pasakodamas jis tą pasakojimą individualizuoja (ten pat, p.52). Naratyvas negali būti traktuojamas kaip prilygstantis diskurso fenomenui, tačiau jis gali būti įvardijamas kaip diskurso tikslas. Nors naratyvas, atrodytų, neturi nustatytų lingvistinių ar kognityvinių taisyklių, tačiau jo esmė yra „aiškinamasis pasakojimas“. Pavyzdžiui, pedagoginėje situacijoje naratyvas yra tikslingas ta prasme, kad gali būti pasakojama labai įvairiai, kol ugdytinis supranta. Apskritai postmodernistinėje ugdymo filosofijoje, anot R. Rorty, svarbu ne kaip atrodo tikrovė, o kaip žmonės sugeba atskleisti geriausius savo pačių ir savo kultūros bruožus. Tokia ugdymo filosofija yra ne argumentuojanti, o deskriptyvinė (Rorty, Groot, 2004). Tai nėra kalba sąvokomis, tai yra kalbėjimas įvairiais žodžiais ir jų junginiais, stengiantis kuo vaizdingiau ir suprantamiau perteikti pasakojimo prasmę. Kiekvienas požiūris ar ištara yra nauja individuali reikšmė. Postmodernizme pasakojimas vertinamas pagal tam tikrus kriterijus: kaip jis paveikia kitus, kaip nugalėti kitus naratyvus ir primeta kitiems savo kuriamo diskurso galią (Duoblienė, 2006), o fenomenologijoje pasakojimas vertinamas dėl patirties refleksijos.

Kalbant apie pasakojimą fenomenologijoje pirmiausiai akcentuojama skaitytojo patirtis santykiyje su tekstu. Į tekstą galima žiūrėti įvairiai, tačiau

svarbiausia tekstą pajauti, t. y. jį priimti kaip žmogų arba konkretaus žmogaus veiksmą. Tiek mintyse, tiek emocijose svarbu ne atkūrimo momentas, bet pajauta, jog tekstas yra kaip žmogus, turintis intenciją į tave. Dėl to skaitančiojo reakcija paprastai nusakoma ne prasmės ieškojimu, susijusiu su tekstu, o veikiau terminais, išreiškiančiais emocijas: patinka, nepatinka, žavi, sukelia pasibjaurėjimą ir kt. (McQuillan, 2000). Naratyvo suvokime svarbiausia yra literatūrinė, o ne lingvistinė, kalbą tiriančioji dalis. Literatūriniai darbai padeda suvokti save, pasirinkti priešus ar draugus, suvokti savo sėkmę ar nesėkmę socialiniame kontekste. Fenomenologinio ugdymo atstovės M. Green (1991) teigimu, literatūroje pavaizduota žmogaus fenomenologinė būseną gali padėti mokiniams suvokti savo egzistencinę būseną ir prasmę. Literatūros kūrinys suteikia galimybę patekti į estetinę erdvę, kurioje jis egzistuoja, ir taip atveria mokiniui kelią savęs link. Perskaitęs literatūros kūrinį, mokinys gali jį interpretuoti, perpasakoti, atskleisti literatūros kūrinio esmę atsižvelgdamas į savo paties estinės patirties refleksiją. Mokslininkės teigimu, tik menas ir meninė kūryba per estetinę patyrimą suteikia galimybę atsiverti pasauliui, suprasti kitų patirtis ir pajusti savo unikalumą.

Naratyvas yra daugiaprasmis, su daugybe neišbaigtumų pasakojimas, kuris gali būti pasakojamas vis kitaip. Naratyvo daugiaprasmiškumas, rodantis ir pasaulio matymo bei supratimo turtingumą, kuriamas kalbiniais instrumentais: pasakojimais, apibrėžtimis, klausimais, metaforomis (Postman, 1996; Duoblienė, 2011). Pabrėžiant metaforos kaip naratyvo reikšmę, galima sakyti, kad jomis atskleidžiamas kitoks pasaulio matymo horizontas, nes tik metaforiškai gali būti įvardijama patirtis. Taigi naratyvas fenomenologinio ugdymo kontekste įgyja ypatingą svarbą, nes padeda atskleisti asmenybės (tiek mokinio, tiek paties mokytojo) saviraišką esamoje realybėje, kurią, remiantis asmenine patirtimi, galima perteikti įvairiomis kalbinėmis formomis.

Ugdymo procese praktinį naracijų aspektą nagrinėja ugdymo filosofai M.A. Petersas ir N.C. Burbules (2008). Praktika skirtingais mokymais ar atkartojimais skatina arba neskatina to, kas, viena vertus, yra susiję su

savastimi ir tapatybės jausmu ir, kita vertus, su mūsų santykiais bei komunikavimo būdais su kitais žmonėmis. Autorių teigimu, siekiant pagrįsti naratyvo taikymą moralės ar estetikos srityje, atramos tašką galima rasti neformalioje praktikoje, kurioje dalyvauja vaikai. Iš tiesų visa neformalaus ugdymo sfera gali būti svarbesnė šiuo atžvilgiu, o mokymo veikla ne tokia svarbi (turint omenyje, jog naratyvas keičia žinojimą). Yra klausimų, į kuriuos svarbu atsakyti, pavyzdžiui, kaip naracija formuoja subjekto santykį su praktika. Atsakymai suteiktų aiškumo, kodėl kai kurie vyraujantys šiandienos naratyvai (performatyvumas, individualizmas, nutolimas nuo tradicijos ir kt.) kelia grėsmę turtingai ir tvariai tam tikrų praktikų reikšmei. Naracijai priklauso tai, kaip praktika tampa estetizuota, kaip jai suteikiamas moralinis (vertybinis) svoris, kaip ji pasidaro suvokiama, nes turi istorinį pagrindą, kaip ji tampa objektu. Galiausiai yra tokių naratyvų, kurie gali padėti giliau įvertinti kritiškąjį/reflektyvųjį santykį su praktika ir atgaivinti bei skatinti laisvesnį santykį su ja. Naracijos procesai, anot Peterso ir Burbules, sukuria galimybę praktikas išprausti į sąlygiškai statiškas ar dinamiškas sąlygas. Jie gali daryti įtaką tam, kam bus skirta priimti sprendimą ar interpretuoti praktikos (numanomos ir aiškos) taisykles, ir tam, kam teks siūlyti naujas taisykles ar normas. Svarbiausia, kad šie naracijos procesai yra esminiai pačios praktikos suvokime: ar, viena vertus, jie suvokiami kaip istoriniai kultūriniai konstruktai, kaip konvencijos (kurie turi pasikeitusią ar dar pasikeisiančią kryptį), kita vertus, jie suvokiami kaip būtini, natūralūs ir neišvengiami ir dėl to nekvestionuojami. Praktikos turi loginį pagrindą net jeigu rezultatas nėra visada aiškus, nes kitaip jos nebūtų stabilios ir pastovios.

Ugdymo filosofų nuomone, naracijos procesai neišvengiami, nes tai, kas vienam asmeniui yra praktika, kitam gali būti tik ritualas, t. y. kalbamojo turinio laikymasis (paisymas). Problema yra ta, kaip praktikas reprodukuoti ir sustiprinti remiantis asmenine perspektyva, nes jos transformuoja savastį, nors kartu gali būti ir praktikos šalutinės versijos, suteikiančios galimybių savasčiai pasireikšti. Tik remiantis paties naratyvo daugiaprasmiškumu kaip galimybe

pažvelgti į naracijų procesą galima bandyti įvertinti (išskirti) praktinį naracijos ugdyme horizontą (Peters, Burbules, 2008).

Naratyvinės pedagogikos atstovų I. F. Goodsono ir S.R. Gillio teigimu, naratyvas mūsų gyvenime yra neišvengiamas, nes „mes gyvename naratyvo amžiuje: gyvenimo istorijos yra esminis ingredientas to, kas padaro mus žmonėmis ir dar nustato, kokių žmogumi mes tampame“ (Goodson, Gill, 2010), bet, jų nuomone, vienas naratyvo formos aspektas, kuris iki šiol sąlygiškai pražiūrimas, yra pedagoginio susidūrimo aspektas. Konstruodami savo naratyvus ir mainydami juos vienus su kitais, mes neišvengiame pedagoginio susidūrimo, tiksliau, mes mokomės ir esame pačiame konstravimo ir mokymosi procese. Iš esmės reflektuoti ir tirti savo gyvenimo naratyvus mokymosi procese yra tai, kas vadinama naratyvine pedagogika. Naratyvinė pedagogika leidžia paaiškinti tuos naratyvinius procesus, kurie gali nuvesti iki reikšmingų permainų ir individualaus bei grupinio mokymosi aplinkos išvystymo. Goodsonas ir Gillis (2010) teigia, jog naratyvinė pedagogika yra kvietimas įsiskverbti į kito individo protą, emocijas ir dvasią, į jo vertybes, pasaulėžiūrą, tradicijas ir moralines bei asmenines dilemas. Naratyvinės pedagogikos esmė yra pagarba individo prigimčiai, charakteriui, talentui ir troškimams. Sėkmingas šios pedagogikos plėtojimas priklauso nuo mokytojų gebėjimo suvokti mokinius kaip asmenybes ir būti atviriems mokinių savivokai, jų dabartiniams poreikiams, naratyviniams gebėjimams, išgyventoms praeities ir dabarties patirtims ir jų sugebėjimams jas jungti, keisti ir transformuoti naratyvus jų pačių labui ir užmojams.

Pagal Goodsoną ir Gillį naratyvinės pedagogikos struktūra yra sudaryta iš kelių esminių elementų:

- autentiško mokytojo įsipareigojimo, įskaitant dalijimąsi asmeniniais naratyvais;
- jautrių ir rūpestingų santykių;
- pagarbos ir meilės (Goodson, Gill, 2010),

Naratyvinė pedagogika gerbia žmogaus orumą ir siekia padėti individams „išskirti tai, kas yra vientisa“ jų asmenybiškumui, bei pasirinkti tai, kas padėtų

kiekvienam tapti „pilnu”. Mokytojo pasirinkimas savo mokyme veikti tam tikru būdu, pavyzdžiui, pasirinkimas dalintis asmeniniais naratyvais, kad sukurtų abipusius santykius su mokiniu, tai yra, kad sukurtų saugią erdvę ir mokiniui, ir sau, ir galėtų nagrinėti klausimus, kasdien išskylančius ugdymo procese ir socialiniame gyvenime.

Apibendrinimas. Naratyvo daugiaprasmiškumas atsiskleidžia priklausomai nuo teorinių prieigų. Nors naratyvas labiau siejamas su postmodernistinės filosofijos tradicija kaip pakeičiantis žinojimą, remiantis fenomenologine prieiga jį galima užčiuopti (aptikti) kaip reikšminį vienetą, galintį nusakyti patirties, įskaitant ir estetinės, unikalumą, prilygstantį egzistencinei kalbos išraiškai.

2.3. Ugdymas metafora

Kadangi fenomenologinis tyrimas daugiausia dėmesio skiria žmogiškiems jautimams, ypač estetineis žmogaus patirties savybėms, dėmesys sutelkiamas į reikšmes ir jos gali būti pristatytos metaforiškai (pavyzdžiui, muzikoje gali būti kaip klausos proceso rezultatas). Žmogiškoji patirtis įtraukia suvokimą, mąstymą ir veiksmą, neatskiriamai susijusius tam tikrais būdais. Tačiau visa tai prasideda nuo suvokimų. Fenomenologiniu tyrimu siekiama išaiškinti išskirtinai žmonių individualius suvokimus, o rezultatas yra tokių suvokimų paaiškinimai, kai jie tiesiogiai susiję su kitų žmonių suvokimais. Kaip minėta anksčiau, naratyvas yra instrumentas, galintis perteikti patirtį, tik reikia rasti tinkamą kalbinę išraišką. Metafora, kaip viena iš naratyvo formų, labiausiai tinkama patirčiai apibūdinti.

Fenomenologinio ugdymo atstovas Dentonas (1973) teigia, jog visa egzistencinė kalba apie įprastą patirtį yra metaforinė. Įprastoji patirtis - ar kalbama apie sinestetiką, vidinę dviejų ar daugiau jutimo organų jutimų integraciją, ar apie „tenai esančius“ faktus, žodžius, sakinius, numerius, judesius ir t.t. - geriausiu atveju yra tikslios metaforinės patirties paralelės. Kalbėjimas apie metaforinių paralelių svarbą nereiškia, jog tas kalbėjimas yra

nemoksliškas. Pasak Dentono, logiškai gamtą metaforiškai leidžiama suvokti per metaforas taip pat, kaip būtų leidžiama ją suvokti kaip gudrų mechaniką, bandantį sutaupyti medžiagų ir kartu darbą atlikti tinkamai ir preciziškai. Žmogus visuomet gali suvokti metaforinę savo kalbos prigimtį ir tai, kaip išskleisti pačią metaforą ir metaforos panaudojimo galimybes norint paaiškinti, kas yra mūsų pačių įprastoji patirtis (Denton, 1973, p.65). Dentonas siūlo dvi metaforų rūšis: *epiforą* ir *diaforą*, kurių kiekviena atstovauja vienai iš dviejų funkcijų, esančių pačioje *metaforos* sąvokoje. Būtent šioje sąvokoje glūdi ir semantinio judėjimo koncepcija, judėjimas, į kurį įeina reikšmės ribų peržengimas bei išplėtimas, ir naujos reikšmės kūrimas sugretinant, bei sintezės aktas. Epiforinė metafora prasideda tiesioginiu pagrindu (remiantis patirtimi), o vėliau pakeičia reikšmę į ką nors mažiau tiesioginio. Tai yra metafora įprastąja aristoteliškąja prasme: „epiforinė metafora prasideda įprasta žodžio prasme ir tik vėliau pritaiko šį žodį kažkam, kas iš esmės yra panašumų palyginimas. Semantinis judėjimas čia yra iš konkretaus ir lengvai suprantamo „per vieną į kitą“ įvaizdžio, kas tikriausiai yra mažiau aišku, problemiščiau ir keisčiau“ (Denton, 1973, p. 68). Epiforinė metafora yra daugiaženkliškumo dalis, kai kuriuose kontekstuose funkcionuojanti kaip atitinkanti patyrimą reikšmė, bet epifora nėra apribota tik tokiems konkretiems atvejams, nes sinestetika gali pridėti metaforai gyvybingumo. Pvz., metafora gali sujaudinti skaitytoją, jei jo vaizduotė priims ją dviem ar daugiau jausminių kelių (patyrimų) vienu metu. Įprastoje kalboje priešingai, epifora leidžia pasireikšti vienalaikėms patirties išraiškoms.

Įprastojoje patirtyje, kaip ir kalboje apie įprastąją patirtį, mes kuriame naujas reikšmes, kurioms dažnai nėra jokio kito palyginimo, kaip tik tuo metu įvykstantis kalbos-patirties-gestas (geštaltas). Dentonas teigia, jog mes turime atpažinti reikšmės suteikimo veiksmą, kuriame tai, kas yra išreikšta, neegzistuoja už savo paties reikšmės ribų. Šis reikšmės sukūrimas patyrimo metu, šis išsireiškimo, kuris nenurodo reikšmės už savo paties ribų, kūrimas yra diaforinė metafora. Diaforinė metafora - tai judėjimas „per“ kokias nors tam tikras patirties (tikros ar įsivaizduotos) detales nauju būdu, sukuriant

naujas reikšmes vien tik „sugretinant“. Grynčiausia diafora aptinkama nominatyvinėje muzikoje ar labiausiai abstrakčiame paveiksle (Denton, 1973, p. 69). Diaforinis įprastosios patirties elementas leidžia kalbėti apie neapibrėžtas galimybių ribas, apie naujas reikšmes ir jų įtaką mūsų gyvenimui, kai galima formuoti naujas kombinacijas, naujus patyrimo, jutimo, jausmo pavidalus. Tai leidžia peržengti, viršyti akimirkos ribas jos pačios neneigiant, bet sukuriant jai naują prasmę. Dentono nuomone, tokia yra ugdymo prasmė. Ugdymo procese pabrėždamas metaforinio mąstymo svarbą, ugdymo teoretikas teigia, jog metafora turi būti vartojama visais atvejais, o ne tik kalbant apie tai, kas nežinoma, pasinaudojant tuo, kas žinoma. Metaforos yra ne tik paprastos analogijos. Jos turi būti vartojamos abiem - tiek epiforine, tiek ir diaforine išraiška, t. y. atskleidžiant daugiareikšmiškumą.

Dentonas pabrėžia itin svarbų dalyką, kuris susijęs su metaforos daugiareikšmiškumo koncepcija ir metaforos analize. Egzistencinė įprastos patirties kalba yra esminis dalykas, tačiau yra daugybė patirties aspektų, kurie tiesiog negali būti išversti į rašytinę kalbą. Šie aspektai, kurie dažniausiai yra labai asmeniškai, yra patys „realiausi“, patys tikriausi. Jie parodo tai, kas mes esame bet kuriame duotame patirties epizode. Tai, kas patiriama, pirmiausiai patiriama per kūniškąsias struktūras. Žodis atsiranda tik po juslinio suvokimo. Kadangi kalba galima išreikšti kūno potyrius, ji gali atskleisti individualios patirties pagrindą, o metaforos, kaip patirties kalbinė išraiška, sukurianti naują reikšmę, suteikia galimybę atsiverti pasaulio gelmei.

Kalbant apie metaforas, kaip muzikinio fenomeno apibūdinimą, iškyla problema identifikuoti muziką kaip fenomeną ir muziką kaip metaforą, kadangi muzikinę reikšmę galima pripažinti ir kaip fenomeną, ir kaip metaforą. Iš principo pati muzika „yra per toli nuo pasaulio ir to, ką galima nurodyti, kad įpavidalintų ką nors kita negu būties diagramas“ (Merleau-Ponty, 2006, p.43), todėl bet kuris priėjimas prie muzikos identifikavimo yra tik dar vienas būdas pamatyti jos begalinę duotybę.

Metafora yra veiksmas, kurį atliekant pakeičiama pradinė objekto, kuris paprastai yra nurodytas, reikšmė, į objektą, kurį galima nurodyti palyginimu

arba analogija. Epistemologiniu požiūriu, metafora yra ženklas, kuris savyje neša reikšmės dvilypumą, reprezentuodamas dvi idėjas kaip vieną. Kai metafora susijungia su simbolizacija, ji tampa abstrakčia, tačiau pati savaime ji nėra abstrakti, nes įvardija objektą, skleisdama naują idėją. Tokiu atveju galima tikėtis metaforos tokiose situacijose, kuriose terminologija yra neišbaigta arba neadekvati (Clifton, 1983, p. 46). Atsižvelgiant į tokį metaforos apibūdinimą reikia labai atsargiai spręsti, kada ir kaip muzikinė reikšmė yra metaforinė. Be to, reikėtų vengti vienos metaforos interpretacijos. Fenomenologinės muzikos analizės atstovas Cliftonas sako, jog didžiausias pavojus yra muzikinį įvykį lyginti su psichologiniu objektu arba veikla. Tai yra toks palyginimas, kuris atveda į simbolių teorijas ir kuris meną laiko abstrakcija arba apsimestiniu ar įsivaizduojamu. Tačiau viena yra sakyti, kad kūnas yra muzikos suvokimo kilmė, ir visai kita sakyti, kad muzika yra kūno reprezentacija. Kūnas ne tik yra tai, ką mes turime, bet ir tai, kas esame. Tokie fenomenai, anot Cliftono, kaip „kilimas“ arba „sklendimas“ kalbant apie muziką, pasireiškia ne kaip tam tikrų kūniškųjų veiksmų reprezentacija, bet kaip jau žinomos reikšmės arba tokios, kurias galima sužinoti net nepatiriant. Muzikos fenomenas yra „naujiena“ ar „žinia“ todėl, kad mus paveikia asmeniškai ir siūlo mums informaciją apie mus pačius ir pasaulį. Tai yra tai, kas yra patiriama kaip imanentinis pačioje muzikoje. Pavyzdžiui, pasak Cliftono, „elegancija“ yra ne tai, ką konkreti melodija turi ar vaizduoja, bet tai, kas ji yra. Ir ji yra elegantiška ne dėl to, kad simboliškai nurodo tam tikrą mandagios visuomenės manierą, bet dėl to, kad ji išreiškia save, tačiau „save“, žinoma, nereiškia nuorodos į materialumą – intervalus, akordus ir t.t. su kuriais kompozitorius dirbo. Akivaizdžiai matyti, jog „metaforos kur kas talpesnės nei tikslios sąvokos“ (Duoblienė, 2006, p. 30), joms nereikia racionalių paaiškinimų, nes svarbiausia yra suvokti.

Apibendrinant galima teigti, jog žvelgiant į metaforą kaip į naują ir unikalią reikšmę įvardijant patirtį ir į tai, jog visa egzistencinė kalba bei naracija apie įprastą patirtį yra metaforinė, labai svarbu yra mokyti metaforinio mąstymo per įvairių dalykų pamokas, pradedant tiksliaisiais ir

baigiant humanitariniais ar meno dalykais. Tačiau labiausiai metafora atsiskleidžia meninio ugdymo kontekste, ypač kalbant apie muzikos patirtį, nes metaforiškai įvardyta patirtis visuomet yra sava ir nauja prasmė tiek mokytojo, tiek mokinio patirčių horizonte.

3. MUZIKINĖ RAIŠKA UGDYMO PROCESU

Žmogus garsą ne tik girdi, bet ir jaučia, nes garsinė žmogaus patirtis apima kūno rezonatorių virpėjimą, taigi garsas įsiskverbia į žmogų, todėl muzika yra tiesioginis žmogaus ryšys su savimi ir pasauliu. Muzika yra pati sau reikšmė, tačiau ją patiriantis klausytojas jos reikšmės atpažįsta kaip savas. Tyrinėjant muziką įsigilinama ne tik į ją, bet ir į žmogaus egzistenciją. Fenomenologiniu požiūriu, muzika, kaip meno rūšis, per estetinį patyrimą suteikia galimybę žmogui suvokti egzistencijos prasmę ir leidžia pasijusti esant unikaliam. Fenomenologinio metodo taikymas ugdyme leidžia atsiskleisti ne tik visiems individo socializacijos centrums, bet ir pačius ugdymo procesus paverčia ypatingais.

Muzikinio ugdymo kontekste dažnai kalbama apie tai, kokia muzikos mokymosi forma labiausiai yra paveiki ir reikšminga siekiant suvokti muzikos meną: ar pačiam mokytis muzikavimo, ar kurti muziką, ar geriausia yra jos klausytis? Remiantis neoavangardinės muzikos kūrėju J. Cage'u galima būtų teigti, kad tokius veiksmus, kaip muzikos kūrimą, atlikimą ir klausymą, galima susieti teiginiu, esą visi girdimi fenomenai yra muzikai tinkama medžiaga. Tačiau, kalbant apie metodą, kompozitorių labiausiai domina, kas patiriama klausantis muzikos (Cage, Tenney, 1991). Remiantis fenomenologinėmis įžvalgomis galima reflektuoti, kas patiriama klausantis muzikos arba kaip asmeniškai muzikuojant sustiprėja juslaus kūno reikšmė ir apskritai, ką garsas reiškia žmogui.

J. Cage'o teigimu, muzikos garsų pasaulis turi būti be jokių apriorinių nuostatų. Garsai turi būti tiesiog garsai, t. y. turėti savastį ir žmogaus sąmonei nevertėtų įlikti į jų pasaulį. Mus supantį garsų pasaulį J. Cage'as įvardija kaip universalių būties derinių visumą ir taip siekia išryškinti nepriklausomą nuo žmogaus muzikos prigimtį. Muzika, kaip savaimingas reiškinys, yra netikėta, intuityvi ir nepasiduodanti jokiai logikai. Tokiu atveju muzikos sąvoka įgyja naują prasmę, nes dabar muzika galime vadinti visus sąskambius ir visas jų kombinacijas bet kokiame kontekste. Vadinasi, nėra muzikinių ir ne muzikinių

garsų. Viskas yra muzika. Svarbiausia žmogaus intencija - tą muziką priimti. Garsas visada turi tam tikrą išraišką, o ką jis reiškia, kiekvienas turi nusistatyti pats (Cage, Tenney, 1991). Bet kuriuo atveju girdėdamas muziką žmogus patiria tam tikrą jausmą.

T. Cliftonas, remdamasis fenomenologine nuostata, bando rasti metodą, apie kurį kalba Cage'as. Jis sako, jei sutiktume su tuo Cage'o teiginiu, esą jausmas yra asmeninis turtas, tai dar nereikštų, kad jį turintis žmogus negali nieko išmokti iš kito arba, kad tie jausmai yra nežinomi kam nors kitam, turinčiam jausmus. Jausmai formuoja santykį tarp vidinio bei išorinio savęs ir gamtos pasaulio. „Jausmai implicuoja jausmo objektą ir genetikos epistemologija parodė, kad kažkieno pirmasis kontaktas su būtimi nebūtinai yra jis pats, bet tai yra susitikimas *akis į akį* su pasauliu“ (Clifton, 1983, p.76). Jausmą galima būtų įvardyti kaip vektorių ta prasme, kad jausmas turi įtampą ir kryptį. Jausmas yra ta erdvė, kurioje galime patekti į kažką, kas mums rūpi. Taigi jausmas iš esmės yra judėjimas *link* teigiant, kad tam tikra konstrukcija kažkam rūpi, vadinasi, tas kažkas yra susijęs su jausmu abipusiai.

Cliftono argumentas, suteikiantis jausmams pirmenybę, yra jų betarpiškumas, jei turėsime omenyje kryptingumo ir spontaniškumo kombinaciją, o ne kažką, kas yra automatiška ir nesąlygiška. Kad pripažintume jausmo betarpiškumą, jis turi atitikti bent du reikalavimus: „Muzika turi būti „pristatyta“ man ir aš turiu ją priimti kaip muziką, o ne kaip atskirus garsus“ (Clifton, 1983, p.76). Tačiau jausmo betarpiškumas neturėtų būti painiojamas su pirmojo garso įspūdžiu, lygiai taip pat, kaip įspūdis neturėtų būti baigtinė jausmo išraiška. Pavyzdžiui, pirmą kartą kažką girdint apima staigus sutrikimo jausmas. Šis jausmas yra autentiškas. Tik kyla klausimas, kaip žinoti, kad jausmas yra būtent toks? Iš tikrųjų, anot autoriaus, mes nežinome, ir tai yra dialektika tarp pojūčio ir refleksijos, galinti numatyti tam tikras direktyvas.

Bandant atsakyti į klausimą „Kaip reiškiasi veikla?“, iškyla dialektika tarp jausmų sintetinės veiklos ir refleksijos analitinės veiklos. Čia yra vidinė, o ne išorinė analizė ir tai, ko galima tikėtis, yra ne jausmų išsiliejimas, galintis pateikti muzikos kūrinio prasmę, bet *kaip* muzika pateikia jausmų išsiliejimo

prasmę. Tokiu būdu jausmai atrandami *per* muziką, o tai labai skiriasi nuo pasakymo, esą jausmai randami muzikoje. Todėl apie muzikinių jausmų išsiliejamą galima kalbėti kaip apie kažką, išsiskiriantį iš kitų emocijų, kurios atsiranda ne sąlytyje su muzika. Visa tai yra įmanoma todėl, kad žmogus, jaučiantis ir atspindintis, yra tas pats žmogus, kuris gali priimti skirtingus požiūrius. Cliftonas, remdamasis Dufrenne'u, teigia, jog estetiškas objektas sujungia abu – refleksiją ir jausmą ir ši tarpusavio sąveika yra nesibaigianti (Clifton, 1983, p.77). Vieta, kurioje fenomenologija gali pasitarnauti kaip refleksijos procedūra, muzikoje yra supratimas, kad objekto ypatybės nėra fiksuotos „kažkokioje metaforiniame danguje“, bet yra patiriamos žmogaus, esančio apibrėžtoje vietoje ir laike (Clifton, 1983, p.37). Kol žmogus yra sąmoningas, jis jaučia, o muzika nėra žinojimas, ji yra pojūtis, apie ją galima tik turėti tam tikrų žinių. Cliftonas teigia, jog ryšys tarp melodijos ir manęs yra ne fizinis atstumas, bet reikšmė, kurią muzika sukuria manyje. Priimti muzikinę prasmę, o ne priskirti ją muzikiniam objektui yra sąmoningumo ženklas, todėl konkretus muzikos suvokimas pats savaime yra kriterijus, nustatantis žodinio ir kartais metaforinio apibūdinimo tinkamumą. Visa tai ilgainiui atsiskleidžia kaip vienas iš unikalios muzikinės raiškos aspektų.

Visos meno formos suteikia žmogui galimybę išskleisti savo vidinę kultūrą, dvasingumą. Menas yra asmens raiškos horizontas. Ugdyme labai svarbu ne tik susitelkti į meno dalyko išdėstymą, įgūdžių lavinimą, dalyko mokymą, bet, remiantis praktine į raišką orientuota veikla, skatinti asmens meninės raiškos galimybę. Nesant galimybių raiškai skatinti, menas praranda savo esmę, nes nebeturi sąlyčio su asmens vidine kultūra ir netenka praktinės reikšmės. Meninė veikla, kuria remiantis meno kūrinys gali funkcionuoti ir kuri savo esme bei kūrybiniu pobūdžiu provokuoja asmens raišką, pasidaro realus individualios meninės kultūros veiksnys ir sklaidos prielaida (Kievišas, 2007, p. 19).

Raiška yra labai svarbi ugdymo procese, nes, atsiskleidus mokinio vidiniam dvasiniam pasauliui, atsiveria galimybė daryti jam įtaką, perduoti vertybes. Meno srityje raiška iš esmės yra meno funkcionavimo ypatybė, meno

kūrinio buvimo sąlyga. Meninė raiška kaip asmens saviraiška yra jo vidinio pasaulio išraiška, galinti atskleisti visą būtybę (Laužikas, 1997).

Muzikinis ugdymas yra skirtas mokinių muzikinei kultūrai ir asmeninės raiškos pagrindams formuoti. Mokinio muzikinės raiškos skatinimas daugeliu kokybinių aspektų priklauso nuo ugdytojo. Svarstant iš fenomenologinės perspektyvos ugdytojui reikia gebėjimų, tam tikros patirties ir intuicijos mokinio individualiai raiškai skatinti. Jis turi suprasti ir atpažinti mokinio raiškos ypatybes kaip individualios raiškos veiksnius. Muzikinės raiškos išskirtinumas yra tas, jog ji gali atsiskleisti daugeliu aspektų: per muzikos kūrinio klausymąsi ar per kūrinio atlikimą, per muzikos kaip estetiško objekto suvokimą, per kalbą, kuria galima įvardyti muzikinę reikšmę, per muzikinių istorinių ir kultūrinių vertybių įprasminimą, per galimybę įvertinti muziką kaip fenomeną tik savo unikalia patirtimi ir kiekvieną kartą vis kitaip.

3.1. Fenomenologinės muzikos suvokimo prieigos

Fenomenologinių priėjimų prie muzikos suvokimo galimybes pristato huserliškosios fenomenologinės muzikos analizės atstovai T. Cliftonas (1983) ir L. Ferrara (1991). Surinkę į vieną vietą daugumą filosofinių įžvalgų ir problemų, abu autoriai paaiškino priėjimų prie fenomenologinės muzikos analizės galimybes ir, kaip fenomenologinis metodas taikomas muzikos suvokimui. Cliftonas, norėdamas suteikti išsamų muzikos analizės suvokimo paaiškinimą, rėmėsi E. Husserlio fenomenologine studija kaip teorija, kuri, jo manymu, suformavo visų rimtų fenomenologijos studijų pagrindą. Cliftonas fenomenologiškai bando paaiškinti procesus, vykstančius muzikoje, neutralizuoti skirtumus tarp subjektyvaus ir objektyvaus tiek, kiek šie dalykai siejasi su muzikos analize, ir bando pagrįsti argumentais, kad muzika nėra tik faktas, bet greičiau reikšmė, suteikta žmogiškųjų būtybių. Muzikinio fenomeno apibūdinimas yra neatskiriamas nuo žmogaus patirties muzikoje apibūdinimo. Muzika, kokia patiriama „sąmoningo kūno“, ne tik sąmoningo proto, yra suvokiama kaip sąveika tarp klausytojo ir garso. Iš esmės muzikos patirtis gali

būti paaiškinama per keturias esmines sudedamąsias dalis: laiką, erdvę, atlikimą ir jausmą (Clifton, 1983).

Cliftono muzikinio laiko fenomenologija grindžiama Husserlio vidinio laiko sąmoningumo fenomenologija. Jis pateikia Husserlio pavyzdį, kaip patiriama melodija: melodija yra laikinas objektas, susidedantis iš skirtingų tonų, kurie, sekdami vienas paskui kitą, sudaro vieną melodiją. Tik sulaukus paskutinio tono galima visiškai priimti visos melodijos galutinį efektą. Kiekvienas tonas trunka ilgiau negu jo tikrasis garsas. Ketvirtinės natos garsas gali trukti tik vieną takto dalį (sekundės dalį), tačiau sąmoningume gali tęstis ir per visą melodiją (muzikiniame laike). Mes girdime tą toną dabar. Kai garsas nutolsta į praeitį, pasigirsta naujas garsas, tačiau originalus praeities tonas vis dar sklinda (arba skamba mūsų vidinėje ausyje), kol kiti melodijos garsai skamba „dabar“. Mes ir toliau modifikuojame originalią melodiją, kol grojama likusi melodijos dalis. Kiekvienas tonas melodijoje turi laikiną tankumą. Kiekvienas tonas skamba ir dabar, ir atgaminamas (besitęsianti modifikacija mūsų sąmoningume). Kol girdime kiekvieną melodijos toną ir tęstinai modifikuojame buvusių tonų reikšmes, mes numatome, „kur veda melodija“. Pagrindas objektui tapti laikiniu objektu, pagal Husserlį, yra jo suvokimo trukmė. Laikina trukmė charakterizuojama išplėstomis tono savybėmis, suprastomis ne grynai chronologiniame laike, bet besitęsiančiame, lipančiame vienas ant kito, visą laiką ir tuo pačiu metu girdimame „praeities, dabarties ir ateities“ muzikiniame laike (Clifton, 1983, p. 45).

Cliftonas huserliškuoju terminu *horizontas* paaiškina ir papuošia Husserlio muzikinio laiko supratimą. Horizontas šiuo atveju nusako laikino lauko ribas ir gali savyje turėti bet koki muzikinių reiškinių skaičių. Laikinasis horizontas išplečia dabarties ar „dabar“ ribas, sujungdamas tai (dabartį) su praeitimi ir ateitimi. Iš tikrųjų neįmanoma atskirti horizonto nuo objekto. Pavyzdžiui, pasak Cliftono, klausydamas L.van Bethoven *Waldtsein* sonatos, klausytojas nesiklauso „vieno momento, paskui kito, toliau dar kito momento“ (Clifton, 1983, p.51). Klausydami kūrinio mes ne tik esame duotame „taške“, bet prisimename buvusias muzikos dalis ir numatome naujas. Taigi, patiriama

kūrinio praeitis, dabartis ir ateitis atveria kūrinio horizontą. Horizontas atveria daugybę galimybių, kaip muzika gali išsivystyti, ir aktualybių, kaip ji jau išsivystė. Cliftonas pažymi, kad „galima kalbėti apie atvirą ateitį, kuri nėra nei aiški, nei neaiški, bet greičiau būtina ir gyvybiškai svarbi ir tokia pat tikra kaip praeitis ar dabartis. Mes per dažnai galvojame apie praeitį, dabartį ir ateitį kaip priklausančias atskiroms ir nesusijusioms laiko dalims. Tačiau praeitis yra patiriama kaip pasiekimas ar pagrindas, kintantis dėl dabarties ar ateities įvykių. Taigi praeitis savyje turi naujų galimybių“ (Clifton, 1983, p. 52).

Kaip praeitis, dabartis ir ateitis iš dalies viena su kita sutampa ir jungiasi, jų sąveika sąmoningume atveria neribotas muzikinės reikšmės galimybes. Kiekvienas klausymasis gali būti naujas, bet kartu pagrįstas ir praėjusiais klausymais. Praeitis ir toliau yra derinama ateities „šviesoje“, kuri iš anksto negali būti nustatyta.

Antra esminė sudedamoji muzikos patirties dalis, kuri studijuojama Cliftono, yra muzikinė erdvė. Cliftonas pabrėžia, kad muzikinė patirtis nėra griežtai tik girdima. Sekdamas Merleau-Ponty išvalgomis apie gyvąjį kūną, Cliftonas muzikinės patirties atvejį pritaiko sinestetiniam suvokimui. Pagal šį požiūrį bendra muzikos patirtis visą klausytojo gyvąjį kūną įtraukia į muzikinio garso suvokimą. Cliftonas teigia, kad muzikinė patirtis užima vietą veiksmo ir judesio lauke ir tai pavadina „buvimu muzikinėje erdvėje“. Asmuo ir muzika tampa vienu muzikinėje erdvėje ir kaip rezultatą patiria „fenomenalią aukštų ir žemų, tolimų ir artimų, už ir prieš esančių garsų apsupamo poziciją“ (Clifton, 1983, p.65) Aukštas, žemas, tolimas ir artimas - nereikia suprasti pažodžiui, kaip fizinės erdvės apibūdinimo, o suprasti metaforine prasme, kuri galbūt ir nėra visiškai tiksli.

Merleau-Ponty gyvojo kūno fenomenologija yra Cliftono iškeltos pagrindinės koncepcijos ir tonalumo paaiškinimas. Apkarpydamas tradicinį apibūdinimą, kad tonalumas yra kontekstas, kuriame dermė funkcionuoja kaip centras, jis teigia, jog tonalumas yra žmogaus patirtis, kūno judėjimas. Centras yra ne tonalumas, o kūnas. Tonai, kuriuos suvokiame, turi reikšmės žmogaus buvimui, nes jį sustiprina.

Trečia sudedamoji dalis – grojimas, arba atlikimas - yra ontologiška, ne tiesiog psichologiška muzikinės patirties dalis. Ši dalis ne kontrastuoja su realybe, o yra realybės dalis. Cliftonas muzikoje tiria ir išskiria 5 specifines atlikimo formas: ritualinę, euristinio elgesio, aleatorinę, agoniškąją ir komiškąją. Pagrindinė *ludic* (betikslis veiksmas - malonumas, žaismingumas) kryptis apima visas penkias atlikimo formas. Pirmoji forma – ritualinė, kai grojimas pasižymi ritualizuotu judėjimu, suteikiančiu patyrimą tam tikram aiškiam procesui, kurio išvados yra nežinomos. Ritualinė struktūra yra kaip dialektika tarp struktūrinių schemų idėjų bei retorinių gestų ir tarp laisvės bei kontrolės. Paralelės išplėtojamos tarp ritualo bei grojimo ir tarp abiejų šių dalykų bei muzikos. Antroji forma - euristinis elgesys, kurį muzika kaip žaidimas (*ludus*), skatina. Fenomenologiniu požiūriu, euristinė problema slypi ne įvykio paaiškinime, bet aiškinime, kaip įvykis vystosi. Atlikimo prasmė iškyla kaip žaismingas muzikos duotybės manipuliacijos rezultatas ir priklauso nuo to, kiek mes esame atviri muzikai. Jeigu taip būtų, kad mes iš anksto jau žinotume viską apie muziką, kas yra žinotina, dar iki ją patiriant, visai nebūtų reikalo jos klausytis netgi pirmąjį kartą. Tačiau muzika yra patiriama dabartyje. Trečioji forma – aleatorinė. Aleatorinė muzika – žaidybinė manipuliacija galimybėmis, kai kompozitorius ir atlikėjas atsiduoda tam tikram žaidimui, kurio rezultatas tampa atpažįstamas savo procese, kadangi niekas nei laimi, nei pralaimi. Ketvirtoji forma – agoniškasis atlikimas. Tai atlikimo elementas, išskylantis varžantis. Gali kilti klausimas, ką reiškia „laimėjimas“ ir „pergalė“ muzikoje? Tai dažniausiai reiškia duotoje erdvėje ir laike esančios idėjos triumfą, arba tiksliau, idėja triumfuoja, nes jai pasisekė nustatyti tą laiką ir erdvę ir patvirtinti juos, kaip jai priklausančius. Penktoji forma – komiškasis atlikimas, nėra būtina sudedamoji kiekvieno muzikinio kūrinio dalis, ir nėra būtina paties atlikimo akto dalis. Muzikinis kontekstas yra linksmas (autentiškumo prasme), bet jis yra patiriamas *kaip* linksmas tik tiems, kurie yra kultūriškai ir fiziškai pripratinti prie jos linksmumo.

Ketvirtoji sudedamoji dalis - jausmų sfera, jų prigimties studija. Jausmai vadinami žmogaus „nuosavybe“. Kol žmogus galės suvokti muziką, visiškai

nesvarbu, koku lygmeniu, muzika turi užvaldyti jį taip, kaip jis valdo ją. Valdymo ir nuosavybės koncepcija nurodo į abipusiškumą tarp daiktų ir žmonių per tų daiktų autentišką suvokimą. Muzikinio jausmo apibūdinimą Cliftonas išryškino muzikinės erdvės koncepcijoje. L. Ferrara papildė Cliftono mintį, jog analizuotojas/klausytojas turi leisti pasirodyti jai pačiai (muzikai) ir šia prasme muzika valdo analizuotoją/klausytoją, tačiau svarbu ir tai, kad be analizuojančiojo/klausančiojo muzika negali būti patirta (Ferrara, 1991, p.152).

Muzika yra kūno pratęsimas, leidžiantis mąstyti, jausti ir išreikšti valią. Cliftono išvada tokia: kai muzikinė patirtis yra suvokiama iš analizuotojo gyvojo kūno patirties, dingsta dichotomija tarp analizuotojo erdvės ir muzikinės erdvės. Ši išvada patvirtina Merleau-Ponty poziciją ir dar labiau argumentuoja fenomenologinį mąstymą, kad kiekvienas yra artimiausias savoms patirtims, o ne visoms kitoms ir dėl to didžiausias muzikinės reikšmės pagrindas yra subjektas. Cliftonas pabrėžia, kad muzikinės reikšmės pagrindas yra „mano“ reikšmė ir mano muzikinė patirtis. Visi atsiliepimai apie muziką iš esmės pirmiau yra „mano“ atsiliepimai. Anksčiau negu kultūriniai nusistatymai, kurių Cliftonas neneigia, individualūs atsiliepimai apie bet ką pirmiausiai turi būti kaip kažkieno „nuosavybė“. Perfrazuodamas Dekartą jis deklaruoja taip: „galima sakyti, kad aš turiu, todėl aš esu. Šito požiūrio pagrindas, kaip ir Husserlio fenomenologijoje, yra transcendentalinis *aš*“ (Clifton, 1983, p. 121) .

Pabrėždamas muzikos patirties savastį ir remdamasis fenomenologine nuostata, autorius parodo, jog žmogus, girdėdamas muziką, patiria tam tikrą jausmą ir šis patyrimas tampa individo savaiminiu santykio su muzika kriterijumi.

3.2. Muzikos raiškos analizė: L. Ferrara

T. Cliftono pateikta muzikos analizės studija išryškina aspektus, per kuriuos galima paaiškinti muzikos patirtį, o kitas fenomenologinės muzikos analizės atstovas L. Ferrara pateikia 10 muzikos raiškos analizėje taikomų fenomenologinio metodo žingsnių. Šiuos žingsnius jis įvardija kaip eklektinį metodą. Pagrindinis kriterijus vertinant eklektinio metodo adekvatumą - atsižvelgti į daugybinius muzikos išskirtinumo lygius. Svarbiausia analizuotojui yra išlaikyti „atvirumo“ poziciją bet kokiai muzikos reikšmei, todėl kilmė klausimų, kurie kils taikant metodą, priklausys nuo galimų surinkti duomenų. Priklausomai nuo klausimų ir atsakymų įtakos, analizuotojas turi stengtis slopinti pirminį nusiteikimą, kai kalbama apie muzikos kūrinį, apie tai, ką jis gali reikšti, bet kartu likti atviras tam, ką tas kūrinys reiškia. Kadangi pirminio nusiteikimo negalima visiškai atsisakyti, tai jis ir liks tuo subjektu, kurį reikia keisti. Visi klausimai turi turėti tam tikras ribas ir aiškią kryptį. Pavyzdžiui, ar klausimai yra susiję su garsu, forma arba charakteristika, ar tie klausimai yra susiję su visais minėtais aspektais vienu metu. Taigi eklektinis metodas turi suteikti galimybę pamatyti. Jis turi sudaryti sąlygas bet kokio lygio muzikinei reikšmei prasiskverbti ar būti matomai klausimų struktūroje (Ferrara, 1991, p. 179).

Eklektinis muzikos raiškos metodas susideda iš 10 esminių tyrimo proceso žingsnių: 1) istorinis fonas; 2) atviri klausymaisi; 3) sintaksė; 4) garsas laike; 5) muzikinė ir tekstinė reprezentacija; 6) virtualusis jausmas; 7) ontoistorinis pasaulis; 8) atviras klausymasis; 9) atlikimo gidas; 10) metakritika.

Pirmasis šio proceso *žingsnis* yra ištirti kūrinį istoriniame kontekste, remiantis muzikos istorija, užduodant, pavyzdžiui, tokius klausimus:

kokios svarbios datos, be kompozitoriaus gimimo ir mirties datų, buvo svarbios jo gyvenime?

kokios yra šio muzikos periodo stiliaus charakteristikos?

kiek reikšmingas ir žymus yra kompozitorius?

kokie yra ryškūs stiliai kitose to paties periodo meno formose?

koks buvo bendras sociopolitinis klimatas tais laikais, kai kūrė kompozitorius?

Antrasis žingsnis yra pavadintas atviru klausymusi. Per šį klausymą klausytojas ir analizuotojas supranta bendrą struktūrą, bendrą garsą ar žinią, kurią siunčia kūrinys. Jis lieka atviras kūrinui ir gali turėti įžvalgų dėl garso, sintaksės ar nuorodų. Bendrąją prasme fenomenologinė, konvencionali ir hermeneutinė analizės yra leidžiamos, tačiau antrojo žingsnio metu, skirtingai negu pirmojo, reikėtų atsisakyti lyginamosios analizės, t. y. šio darbo nereikėtų lyginti su kitais darbais. Nuo antrojo iki septintojo žingsnio analizuotojui/tyrėjui patariama susitelkti tik ties analizuojamuoju kūriniu. Antrojo žingsnio tikslas yra suteikti atvirumą analitiniam procesui, tačiau dauguma atvejų šis žingsnis neturi būti aprašytas galutinėje analizėje. Didžioji dalis informacijos yra preliminarinė ir gali būti panaudota analizuotojo kaip sėkla tolesniam vystymuisi kituose žingsniuose.

Trečiojo žingsnio metu klausytojas/analizuotojas stebi muzikinę sintaksę. Šiame eklektinio metodo taške naudojamosi įprastu analizės metodu. Sintaksiniai duomenys yra surenkami ir pateikiami nurodytu būdu. Čia bandoma sutrumpinti surinktus fenomenologinius duomenis. Sintaksiniai duomenys, gauti antrojo žingsnio metu, gali būti pateikiami platesnei analizei. Klausytojo/analizuotojo kalbos stilius linksta į literatūrinį, t. y. tiesioginį atvejį, kai naudojami ženklai ir grafos arba rezultatai pateikiami naratyvine forma. Aprašinėjant sintaksiškai vartojamos metaforos.

Ketvirtajame žingsnyje pateikiamas fenomenologinis garso laike aprašymas. Toks aprašymas gali kisti dėl analizuotojo kalbos, kuri kai kur gali virsti poetine. Šis paskaičiuotas pokytis nuo literatūrinio naratyvo ir ženklų, pavyzdžiui, grafų ir romėniškų skaičių kalbos, vartotos praeituose žingsniuose, pasikeičia į kalbą su daugiau metaforų todėl, kad vėlesniuose žingsniuose išryškėja sudėtingesni muzikos reikšmės lygiai.

Muzikos analizėje galima nusakyti laikinus vienetų, kurie sujungiami kaip laikinos krypties rezultatas. Laikini vienetai gali susijungti ir į didesnius

vienetus, vadinamus laikinomis struktūromis. Fenomenologinio garso laike aprašymai turėtų pateikti kintamus Husserlio fenomenologinio priėjimo prie muzikos laike ir muzikos analizės modelius. Pateikti naują fenomenologinio muzikos laike aprašymo sistemą būtų sudėtinga, tačiau galima atskleisti filosofinį tokių sistemų pagrindą (kaip ir pagrindą konvencionaliam bei hermeneutiniam priėjimui prie muzikos analizės) ir tokiu būdu nutiesti metodologinius tiltus garsui laike aprašyti, muzikos formai paaiškinti ir muzikinei interpretacijai.

Penktajame žingsnyje aprašomas pirmas perkeltinės prasmės lygis, t. y. muzikinio vaizdavimo lygis. Pavyzdžiui, vaizdas, slypintis muzikoje, gali išryškėti koncertinėje muzikos kūrinius pristatančioje programoje arba tekste, kuriuo siekiama paaiškinti muzikos kūrinio turinį. Programoje pasiūlomas tam tikras muzikos vaizdavimo aprašymas, kuris gali būti traktuojamas kaip išankstinis kūrinio vertinimas, t. y. perkeltinė jo prasmė. Jei kūrinys turi tekstą, analizuotojas šį tekstą turėtų analizuoti tinkamu literatūriniu metodu. Šiame žingsnyje teksto analizei naratyvo forma yra sukuriama ir pritaikoma tam tikras kritinis metodas.

Šeštajame žingsnyje klausytojas/analizuotojas konstatuoja, kaip kūrinys veikia žmogiškuosius jausmus. Muzika gali reikšti tokius jausmus kaip laimė, garbė, kova, humoras, liūdesys, baimė ir t. t. Muzika gali išreikšti liūdesį, bet pati muzika nėra liūdna. Muzikos jausmas atitinka tikrą jausmą. Tačiau pats jausmas yra abstrahuotas, t. y. perkeltas iš tikro į virtualų, vadinamą muzikos simboliu. Neatsakydamas tikru jausmu, klausytojas privalo gerokai atsiriboti nuo šitos reikšmės. Šiame žingsnyje klausytojas/analizuotojas turi valdyti muziką ir būti aukščiau jos, atskirti ją nuo įprastos emocinės išraiškos. Muzikinis malonumas lieka antraeilė problema.

Septintasis žingsnis klausytojo/analizuotojo yra nukreipiamas į kitą metaforinę prasmę, į ontoistorinį kompozitoriaus pasaulį. Čia analitinis įrankis yra hermeneutinė analizė. Jei yra sutinkama su Heideggerio (2005) meno apibūdinimu, reikia priimti muzikos potencialą kompozitoriaus ontoistoriniam pasauliui nusakyti. Atsakydamas į tokį muzikos reikšmės lygį tyrėjas gali

naudoti ontoistorinį pasaulį, nes jis randasi iš garso laike ir sintaksės. Heideggerio koncepcijoje fenomenologija leidžia analizuotojui naudoti interpretaciją ir kalbą, kilusią iš tų laikų, kurie užpildo reikšminį muzikinio garso ir formos kontekstą.

Aštuntasis žingsnis yra grįžimas prie atviro klausymo(si) proceso. Kaip ir antrajame žingsnyje, bet koks muzikinės reikšmės lygis - garso, formos ar reikšmės, gali būti aptariamas. Dažnai šiame analizės žingsnyje keli muzikos reikšmės lygiai susiduria dinamiškai ir polifoniškai. Muzikinės reikšmės šeši elementai - faktinis, istorinis, sintaksinis, garso laike, reprezentatyvusis, virtualaus jausmo ir ontoistorinis - išlieka nepriklausomi. Palyginti galima su *Bacho* daugiabalse fuga. Pirmiausiai išmokstami balsai atskirai, po to jie sujungiami į visumą, tačiau vis tiek išlieka iš dalies savarankiški. Šiame žingsnyje, sugrįžus prie klausymo, akivaizdžiai matyti, kad eklektinis metodas juda ratu. Po istorinės peržiūros pirmajame žingsnyje, atliekamas atviras klausymas antrajame žingsnyje. Tada atskiriama sintaksė, garsas muzikiniame laike ir reprezentacija. Šios atskiros procedūros sudaro virtualaus jausmo ir ontoistorinio pasaulio dimensijas. Grįždamas prie aštuntojo žingsnio, klausytojas viską vėl sujungia. Visi duomenys, buvę surinkti iki tol, šiame žingsnyje gali būti labiau detalizuoti ir sutvarkyti. Todėl aštuntajame žingsnyje jau galima analizė.

Devintajame žingsnyje pristatomas atlikimo gidas. Šis gidas turėtų padėti atlikėjams bendrai suprasti kūrinį ir taikyti interpretatyvius sprendimus. Klausytojas/analizuotojas nebūtinai turi būti profesionalus atlikėjas, kad sukonstruotų atlikimo gidą. Jo analizė, pagrįsta kūrinio įžvalgomis, pateikiama žingsniais. Remdamasis analizės komentarais, analizuotojas gali pateikti atlikimo įžvalgų, kurios prasidėtų nuo siūlymų, kurioje vietoje daryti *Crescendo*, iki to, kokią bendrą žinią perduoda kūrinys. Pateikdamas atlikimo siūlymus ir remdamasis eklektiniu metodu, analizuotojas gali prie savo darbo pritraukti naujų skaitytojų.

Dešimtas žingsnis reikalauja visos analizės metakritikos. Analizės išvadose principas sutelkiamas į diskusiją apie įtaką ir stipriąsias bei silpnąsias

eklektinio metodo puses. Šis žingsnis suteikia galimybę įvertinti analizuotojo priėjimo prie muzikos suvokimą ir sukuria „teatrą“, kuriame gali būti parodomas eklektinio metodo vystymasis. Refleksija ir aprašymas jungia teoriją ir praktiką.

Visi šie žingsniai padeda geriau surasti ir suprasti muzikinę reikšmę, tačiau, Ferraros teigimu, nėra būtina jais nuosekliai vadovautis. Svarbiausia – remiantis šių žingsnių koncepcija padėti suprasti muzikos patirtį ir jos raišką (ne veltui pats autorius tai pavadina eklektiniu metodu).

3.3. Muzikinio suvokimo horizontas mokytojo ir mokinio susitikime

Mokytojo ir mokinio susitikimo metu įvyksta tarpusavio komunikacija, kai keičiamasi žiniomis, mintimis, sprendimais ir patirtimis. Ugdymo dalyvių sąveika yra pagrįsta vienas kito suvokimu, supratimu ir sugestija (Jakavičius, 1998). Ugdymo procesas paprastai apibrėžiamas kaip ugdytojo ir ugdytinių bendravimas ugdytojo numatytu tikslu (Jovaiša L., 1993), kitaip tariant, įvyksta pedagoginė asmenybių sąveika, kurioje vyrauja ugdytojo įtaka ugdytiniui. Susitikimo metu vykstantis dialogas atskleidžia dalykinius ir asmeninius santykius tarp ugdytojo ir ugdytinio. Nors pedagoginė sąveika yra dvikryptis reiškinys, tačiau pagrindinis komunikacinių veiksmų iniciatorius ir subjektas yra ugdytojas, kurio iniciatyva vyksta pedagoginis bendravimas. Ugdytojui labai svarbu gebėti pažinti mokinį kaip žmogų, neriboti jo laisvės, suprasti jį ir šiuo supratimu pagrįsti tarpasmeninius santykius. L. Jovaiša (1995) apibūdina bendravimą kaip žmonių socialinės būties formą, pasireiškiančią kontaktų tarp žmonių užsimezgimu ir palaikymu, keitimąsi informacija, patirtimi, jos turtinimą naudojantis žodiniais ir nežodiniais ženklais. Pasak mokslininko, pedagoginis bendravimas visuomet yra ugdomojo pobūdžio, kuriame susitelkiama į ugdymo tikslus. Viena pagrindinių ugdymo sąlygų yra bendravimas, kuris traktuojamas kaip ugdytojo darbo priemonė darant poveikį ugdytiniui ir siekiant pakeisti individo sąmonę. Jei nėra pedagoginio bendravimo, ugdytinio ir ugdytojo santykiai yra neįmanomi.

Fenomenologinė ugdymo filosofija grindžiama mokytojo ir mokinio intencionalumo požymiais pagrįstu santykiu, kuriame randasi individualios prasmės ir saviraiškos galimybė. Fenomenologiniu požiūriu, mokytojo ir mokinio susitikimas bei bendravimas vyksta intersubjektyvioje erdvėje. Intersubjektyvumas svarbus apibūdinant gyvenamąjį pasaulį kaip visumą, ir atskirai žmogaus žodį, veiksmus, mintis bei jausmus. Pasaulio kaip visumos suvokimas leidžia suprasti, jog visi suvokiami esiniai yra sujungti į bendrą pasaulio reikšminę struktūrą. Gyvenamasis pasaulis visada lieka tarsi universalus horizontas. Intersubjektyvumas rodo neišvengiamą kūniškosios egzistencijos buvimą su kitais. *Kitas* kūnas suvokiamas pagal savo kūno analogiją – kaip kūnas ir sąmonė. Kūno ir sąmonės negalima atskirti ir *kito* sąmonės negalima suvokti tiesiogiai. *Kitas* suvokiamas per jo suvokimą ir tai galima suprasti tik su kalbos pagalba ir tik įsijautus į *kitą*. Merleau-Ponty teigimu, suvokimas yra atsivėrimas daiktui ir jis yra nukreiptas į savaiminę tiesą. „Suvokimas implikuoja tezę, jog patirtis kiekvieną akimirką gali būti suderinta su kiekvienos praėjusios ir kiekvienos būsimos akimirkos patirtimi, o mano perspektyva - su *kitų* sąmonių perspektyvomis; kad visi prieštaravimai gali būti panaikinti, ir intersubjektyvi patirtis yra vienintelis tekstas be jokių spragų; kad tai, kas dabar man yra neapibrėžta, neabejotinai apibrėš gilesnis pažinimas, kuris yra tarsi iš anksto realizuotas daikte“ (Merleau-Ponty, 2007, p.139). Siekiant paaiškinti bendrą prasmų lauką, išryškėja intersubjektyvumo problematika, susijusi su objekto suvokimu. Kadangi suvokimas yra atviras, kyla klausimas, ar iš tikrųjų objektas yra teisingai suvoktas ir kas tai lemia. „Turbūt vienas svarbiausių fenomenologijos nuopelnų – ji atskleidžia tai, kaip kiekviena prasmė yra suvokiama tam tikrame prasminiame horizonte ir kad būtent horizontas suteikia apibrėžtumo ir konkretumo“ (Gutauskas, 2010, p. 39).

Remiantis fenomenologija galima tematizuoti vyksmą ir dabartį, todėl visos muzikinės reikšmės, išskylančios kaip muzikos patirties rezultatas mokytojo ir mokinio susitikimo metu yra prasminės ir gali būti atskleistos bei įvardytos.

Mokytojo ir mokinio susitikimo muzikinio suvokimo prasminiame horizonte metu gali išryškėti sudėtinga ir daugiareikšmė meno kūrinio mąstymo struktūra, nes kūrinys yra įsuktas, įtrauktas į istorinės epochos, socialinių ir kultūrinių įvykių, bendro mąstymo proceso universalių minčių tinklą. Akivaizdu, kad meno mokymas natūraliai įtraukia į dar vieną prasminį, t. y. žmogaus sukurtų meno kūrinių, kurie tapo autonomiškais esiniais, įtrauktais į intersubjektyvumo sistemos tinklą, horizontą.

Apibendrinimas. Teorinės darbo dalies pirmame skyriuje išanalizavus fenomenologinės filosofijos pagrindines idėjas ir daugiausia dėmesio skyrus E. Husserliui, apžvelgus M. Merleau-Ponty kūniškumo teoriją ir H. Spiegelbergo (1982) 6 priėjimus praktiškai taikant metodą bei išanalizavus G. Chamberlino (1974) ir D. Vandenbergao (1997) metodo taikymo ugdyme, remiantis skirtingais priėjimais prie paties metodo, galimybes, išryškėjo fenomenologinio metodo specifika.

Antrame skyriuje, laikantis fenomenologinės nuostatos, susitelkus į meno kūrinio suvokimo fenomeną, pristačius meno kūrinio suvokimo metodiką (Kurenkova, 2003) ir aprašius estetinio suvokimo bei estetinio patyrimo koncepcijas (Dufrenne, Ingarden, Merleau-Ponty) galima teigti, jog fenomenologinis metodas, skatinantis, atsisakius išankstinių nuostatų, pasikliauti savo patirtimi ir susitelkti į reiškinių esmę (t.y. estetinį patyrimą), gali atskleisti pačios patirties daugiaprasmiškumą. O iš fenomenologinės perspektyvos išanalizuotas naratyvas ugdymo kontekste įgyja metodo, individui suteikiančio saviraiškos galimybę, pagrįstą asmenine patirtimi, statusą.

Trečiame skyriuje, išanalizavus huserliškosios fenomenologinės muzikos analizės atstovų Cliftono (1983) ir Ferraros (1991) teorijas, paaiškėjo

fenomenologinių priėjimų prie muzikos suvokimo galimybės per keturias sudedamąsias dalis: laiką, erdvę, atlikimą ir jausmą, o Ferraros pateikti 10 muzikos raiškos analizėje taikomų fenomenologinio metodo žingsnių atskleidė, kaip galima suprasti muzikos patirties reikšmę pagal daugybinius muzikinio išskirtinumo lygius, t. y. galimybes pažvelgti į reiškinį „iš visų pusių“.

Vadovaujantis šiomis teorinėmis idėjomis buvo sudarytas tyrimo konceptualusis metodologinis planas (planas pateiktas 1-ame priede). Pagal šį planą buvo atliktas empirinis tyrimas.

4. MOKYTOJO NARATYVO ĮTAKOS MOKINIO ESTETINIAM SUVOKIMUI EMPIRINIS TYRIMAS

4.1. Tyrimo metodologija

Renkantis metodą, sprendimą lėmė filosofinės ir teorinės tyrimo prielaidos, t. y. patirties ir jos refleksijos fenomenologinė nuostata. Pats terminas *fenomenologinis* jau nurodo procesą, kuris pabrėžia unikalią kiekvieno tyrimo dalyvio patirtį (Zinker, 1978). Fenomenologiniu metodu išryškinamas individų unikalumas tyrinėjant prasmes, sukurtas jų pačių, ir kitus vidinius fenomenus.

Fenomenologinio tyrimo objektas – tai tokia realybė, kokią ją mato individai. Objektas yra suvokimas. Pagrindinė tyrimo paradigma remiasi subjektyvumo pagrindu, todėl tyrimo procesas neskaidomas į subjektus ir objektus.

Fenomenologinių tyrimų metodologijos skiriasi ne tik savo procedūromis, bet ir filosofinių nuostatų interpretacijomis. Remiantis fenomenologine filosofija kartinės yra E.Husserlio, M. Heideggerio, M. Merleau-Ponty, F. Schutzo idėjos, tačiau jos koncentruojasi į skirtingas tyrimų erdves. Husserlio fenomenologinio metodo pritaikymas moksliniams tyrimams pirmiausia siejasi su fenomenologinės psichologijos mokyklos atstovais A. Giorgi (2002), Van M. Maneno (1990), G. Karlssono (1993) ir C. Moustakaso (1994), o ugdymo srityje tyrimus plėtoja J.W. Creswellas (2007), M. Green (2007), A.T. Tymieniecka (2008), Z. Ikere (2005), B. Dahlin (2001). Fenomenologinės muzikos analizės srityje E. Husserlio ir M. Merleau-Ponty filosofinėmis paradigmomis remiasi fenomenologinės muzikos analizės atstovai T. Cliftonas (1983) ir L. Ferrara (1991). Šie autoriai savo veikaluose pateikia fenomenologinių priėjimų prie muzikos suvokimo galimybes. Be to, jie pateikia kritinį požiūrį į keletą kitų teoretikos atstovų, nes dažnai šie filosofinį priėjimą pritaiko nesigilindami ir nediskutuodami dėl slypinčių prezumpcijų bei problemų. Kitiškai neįvertinus teorinės orientacijos, dėl joje

slypinčių prezumpcinių problemų gali neįvykti muzikinio suvokimo procesas. Jeigu muzika gali reikšti tik tai, ką ir kokią prasmę suteikia kažkieno metodas, tada klausytojas, atlikėjas arba analizuotojas privalo paaiškinti savo muzikinio suvokimo procesą. Autoriai, bandydami surinkti į vieną vietą daugumą filosofinių problemų ir išvalgų, norėjo paaiškinti dabartinių priėjimų prie fenomenologinės muzikos analizės statusą. Abiejų autorių (Clifton, 1983; Ferrara, 1991) darbų esmė yra perteikti žinias apie fenomenologinio metodo taikymo galimybes muzikos analizei. Rusijos Vladimiro miesto fenomenologinio ugdymo ir estetikos centro mokslininkai plėtoja fenomenologinę muzikos kūrinio suvokimo metodiką. Ši metodika yra skirta ne tik kūrinio esmės ir jo sąsajų su pasauliu suvokimui, ji taikoma ir estetinio ugdymo procese, kaip galinti formuoti mokinio meninę raišką (Kurenkova, Plechanov, Rogačiova, Vysockaja, Filanovskaja, 2003 - 2006).

Fenomenologinis tyrimas nėra *apie* suvokimo fenomenologiją, jis yra *apie* pirminio žmogiškojo sąmoningumo individualiame gyvenime vyksmą. „čia“ ir „dabar“ asmeninių patirčių dimensija suteikia fenomenui egzistencinį staigumą ir išskirtinį statusą tyrėjui. Turint omenyje, kad esminiai fenomenologiniai duomenys yra išgyventos tyrimo dalyvio patirtys, labai svarbu, kad tyrėjas atsiribotų nuo savo žinių ir tam tikrų nuostatų tiriamojo fenomeno atžvilgiu, nes paprastai tyrėjai yra lengvai „įsiurbiami“ į tyrimo procesą ir gali nepavykti atspindėti to, kas vyksta. Tyrėjas turi išlaikyti balansą tarp deskriptyvių ir reflektivių užrašų, tokių kaip nuojautos, įspūdžiai, jausmai. Tyrimas, atliekamas remiantis fenomenologine nuostata, atliekamas iš tyrėjo perspektyvos ir tai yra viena iš E. Husserlio įvardytų suskliautimo formų. Tai reiškia, kad tyrėjas klausia dalyvio apie jo pojūčius, jausmus, įsitikinimus. Tai nėra klausimai apie kažką, o tai yra prašymas pasidalinti požiūriais į išgyventą patirtį. Dėmesys sutelkiamas į tai, ką dalyviai mąstė ir jautė konkrečiu atveju, nors neišleidžiama iš akių ir to, kaip dalyviai nusakė savo išgyventą patirtį nepaisydami jau susiformavusių nuomonių. Kita suskliautimo forma yra ta, kai kiekvienas tyrėjas suskliaučia ir savo paties nuomones, ir pasineria į individo pasaulį, save laikydamas tik patiriančiuoju interpretuotoju. Labai svarbu ir tai,

kad tyrėjas vengtų duomenis iš anksto kategorizuoti ar „sustumdyti“ į tam tikras jo nustatytas potencialias reikšmes arba schemas pagrindinei temai (Groenewald, 2004). Planuojant tyrimą paprastai nenaudojamos išankstinės tyrimo schemas. Viskas vyksta tyrimo metu, todėl tyrimuose gali būti keliama daug hipotezių, kurios tyrimo eigoje dažnai keičiasi (Kardelis, 2006). Tačiau tyrimo tema turėtų būti svarbi tyrėjui ne tik socialiai, bet ir asmeniškai, nes tyrėjo renkami duomenys yra ne tik apie tiriamuosius, bet ir apie savo asmeninę patirtį.

Fenomenologai nerekomenduoja plačių darbo apimčių, daugelis net įvardija, kad galima apsiriboti tik vienu tyrimo dalyviu (Moustakas, 1994; Karlson, 1993; Ferrara, 1991). Tačiau dalyvių gali būti ir daugiau, bet tai priklauso nuo tyrimo pobūdžio. Tiriamųjų gali būti apie 50 tik tokiu atveju, jei fenomenologiniame tyrime dalyvauja tam tikros grupės žmonių. Tačiau jei tyrimas yra situacijos/atvejo analizė, tai tiriamųjų skaičius priklauso nuo tyrėjo. Galiausiai fenomenologinio tyrimo kokybę lemia ne tiriamųjų skaičius, o kaip tyrėjas suvokia tiriamąjį reiškinį, t. y. aprašo fenomeną.

Fenomenologiniame tyrime duomenų analizė atliekama pagrindžiant ją deskriptyvinės filosofijos paradigma. Deskriptyvinės filosofijos funkcija yra reabilituoti tris patyrimo zonas, kurios dažniausiai yra atmetamos kaip paprasčiausi subjektyvūs dalykai (spalvos, garsai ir emocijos). Patirties laukas, susijęs su reikšmėmis ir vertėmis, galėtų būti sukonkretintas iki tam tikros patirties. Remiantis deskriptyvine fenomenologija kuriamas pasaulio pajautimo eskizas (Ferrara, 1991). Fenomenologinio deskriptyvumo procesas prasideda nuo fenomenologinio intuityvumo. Kadangi tikslių metodologinių instrukcijų, kaip įžvelgti fenomeną, nėra (fenomenas yra unikalus ir jo apibūdinimas negali būti bendrinis, t. y. pritaikomos visiems atvejams), reikia mokytis fenomeną „įžvelgti“ praktiškai. Aiškaus metodo nebuvimas procese ir toliau reikalauja fenomenologinio intuityvumo. Dar viena svarbi proceso dalis yra ta, kad tiriant fenomenų santykį su kitais fenomenais išskiriami jų elementai. Šio proceso metu analizuojama fenomenų struktūra ir konfigūracija. Studijuojamasis fenomenas apibūdinamas, kai jis jau yra „pajautas“ ir išanalizuoti jo

elementai. Tai yra pirmasis tyrėjo žingsnis, tačiau, pasak Ferraros (1991), labai svarbu iš anksto nesusidaryti nuomonės apie studijuojamąjį fenomeną.

Antrasis žingsnis - esmės fenomenologija - reikalauja įtraukti studijuojamojo objekto struktūras ir surinkti esminius elementus, kurie yra pačiame objekte ir jo santykyje su kitais objektais. Pagrindinis įrankis, naudojamas šiame procese, yra laisva vaizduotės interpretacija. Galima įsivaizduoti skirtingus objekto elementus, kurie būtų arba nebūtų to objekto dalimi, bet jei elementas negali būti padalintas netgi vaizduotėje, tai jam gali būti priskirta „nekintamojo“ etiketė. Nekintančios struktūros yra esminės ir paaiškinamosios, nes be jų objektas prarastų savo esmines charakteristikas. Laisvos vaizduotės interpretacijos procesas atskleidžia, kas yra arba nėra esminis fenomene. Nusakant ypatybes nustatoma pozicija, leidžianti suvokti bendresnę esmę, kurioje ypatybės yra pastovios, ir įmanoma numatyti kelių skirtingų ir atskirų esmių santykius.

Trečiasis žingsnis - pasirodymų fenomenologija. Tai yra įžvalga ne tik to, kas pasirodo, bet ir kaip pasirodo. Šiame vyksme svarbūs visi veiksniai, įskaitant spalvas, garsus, emocijas, jausmus.

Ketvirtasis žingsnis - konstituoji fenomenologija. Tai būdas pamatyti, fenomeno „evoliucionavimo“ kelią nuo jo pirminio suvokimo iki labiau išvystyto ir aiškiai įrodyto fenomeno sąmoningume.

Penktasis žingsnis - redukcinė fenomenologija. Redukcija reikalauja nuslopinti „natūralųjį požiūrį“. Husserlis šią redukciją nusako kaip tam tikrą atsiribojimą nuo sprendimo, kuris yra nustumiamas į šoną. (Husserlis, 2005). Redukcija atpalaiduoja žiūrėtoją nuo įprastų pirminių santykių su realybe. Suspendavus nusistatymą iki tos akimirkos, kol fenomenas bus visiškai paaiškintas, leidžiama fenomenui pasirodyti pačiam. Husserlio tai vadinama „išgryninta“ informacija.

Vadovaujantis šiais žingsniais, atitinkančiais Husserlio reikalavimą aprašyti gryną fenomeną, atliktas tyrimas ir duomenų aprašymas.

Pristatant tyrimo metodiką buvo laikomasi tokio plano:

1. Aprašyti tyrimo procedūros filosofinius principus.

2. Surinkti duomenis.

- 2.1. Suformuluoti klausimus fenomenui tirti. Apgalvoti tyrimo eigą, nes pats fenomenas diktuoja metodo korekcijas;

- 2.2. Stebėti pamokas ir imti interviu iš tyrimo dalyvių (mokytojų ir mokinių).

3. Duomenų analizė:

- 3.1. Perklausomi įrašai ir perskaitomi užrašai (stebėjimo užrašai dar vadinami „kas atsitiko“ užrašais), kad susiklostytų bendras vaizdas;

- 3.2. Transkribuojamas tekstas ir suskirstomas į prasminius vienetus, kurie pateikiami reprezentatyviai (teoriniai užrašai „bandymas išgauti reikšmę“ tyrėjui mąstant apie patirtis);

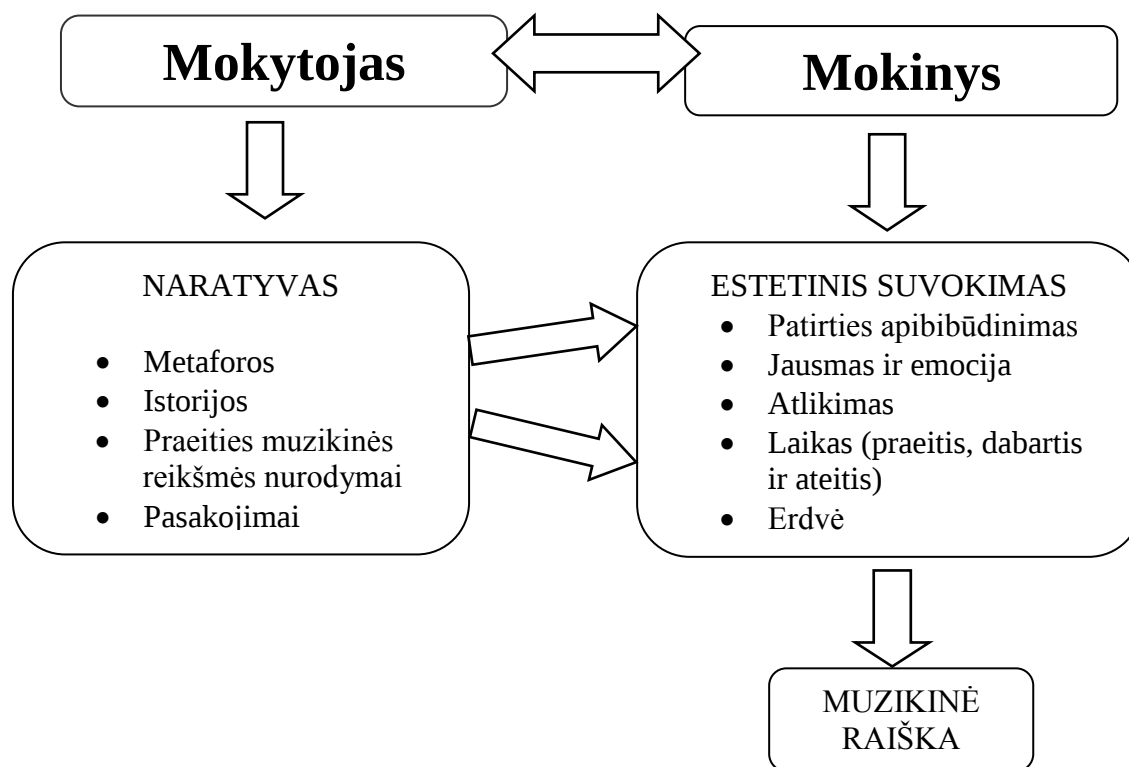
- 3.3. Prasminiai vienetai reflektuojami, tikrinami vaizduotėje ir subjektyvi dalyvių išraiška transformuojama į dalykinę (edukologinę) kalbą;

- 3.4. Patirtis apibūdinama struktūriškai (metodologiniai užrašai „priminimai sau, instrukcijos ir kritika“ sau pačiam apie procesą);

- 3.5. Duomenys peržiūrimi patikrinant (analitiniai užrašai. Pabaigos išvados ir progreso peržiūros).

4.1.2. Tyrimo instrumentarijus

Tyrimas atliktas pagal parengtą konceptualųjį metodologinį planą.



1 pav. Tyrimo proceso schema

Tyrimo instrumentas. Taikant fenomenologinį metodą, stebėjimas ar kalbėjimasis su tiriamaisiais atliekamas, kad atsiskleistų jų gyvenimo detalės tiriamojo problematikoje, tačiau nebandoma tų detalių apibendrinti ar susisteminti, o tik atskleisti unikalų kiekvieno asmens pasaulį. Tyrime vertingiausios asmeninės, subjektyvios tyrimo dalyvių apibūdintos patirtys ir tyrėjo įžvalgos apie tiriamąjį fenomeną. Fenomenologinio tyrimo esmė - įvairiapusis fenomeno aprašymas, kai vengiama fragmentacijos ir tyrimo dalyviams nesistengiama primesti tyrėjo ar kieno kito nuomonės. Daryti fenomenologiškai, vadinasi, pagauti „turingus“ fenomenus ir jų aplinkos aprašymus klausinėjant tyrimo dalyvio, kokie jo pojūčiai, jausmai ar įsitikinimai (Groenewald, 2004). Tai nėra klausimai apie kažką labai konkretaus, tai prašymas visų pasidalinti savo požiūriais ir verte. Duomenys

buvo renkami apie tai, ką dalyviai mąstė ir jautė daugeliu atvejų. Daugiausia dėmesio buvo skiriama dalyvių nusakomai išgyventai patirčiai, atsietai nuo kitų nuomonių. Duomenų rinkimo metu įvyksta tai, kas vadinama komunikuojančiu „vidiniu žvilgsniu“ ir požiūrių pasikeitimas tarp dviejų asmenų, kalbančių tema, kuri jiems abiem tuo metu yra aktuali. Tame pokalbyje tyrėjas bando suprasti pasaulį iš subjekto požiūrio taško ir atskleisti žmonių patirčių reikšmes (Kvale, 1996). Tyrėjas tokiu atveju pats tampa tyrimo instrumentu, nes daryti išvadas apie kito žmogaus patirtis galima tik išanalizavus ir remiantis savąja. Todėl tyrėjo užduotis - aprašyti kito asmens patirtį laisvai, nesiejant jos su teoriniais ar socialiniais konstruktais, atskleidžiant individualiai išreikštų žmogiškųjų fenomenų prasmę (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Surinkti pirminiai duomenys patys savaime nepasako nieko, todėl tyrėjas privalo suteikti jiems prasmę. Klausimai, kuriuos užduoda tyrėjas, turi padėti tiriamajam atskleisti jo išgyvenimus, o tyrėjas sugauna „fenomeną“ šiame tarpusavio supratimo ir susikalbėjimo kontekste.

Metodai. Šio tyrimo duomenys surinkti taikant *stebėjimo* ir *nestruktūruoto interviu* metodus. Pamokos stebėjimas šiame tyrime buvo kaip duomenų rinkimo technika, o ne kaip tyrimo strategija. Jo metu buvo fiksuojama, ką ir kaip mokytojas kalba, kokią istoriją pasakoja, tiksliai buvo fiksuojamos mokytojo pasakytos „metaforos“. Metaforos, kuriomis mokytojai rėmėsi, siekdami perteikti mokomojo elemento (garso, ritmo, kūrinio charakterio) esmę, traktuojamos kaip akimirksnio kūryba, kaip nusistovėjusioje kalboje dar neįteisinta semantinė naujovė (Ricoeur, 2006), kuri egzistuoja tik todėl, kad joms buvo priskirta visai nauja prasmė. Mokytojo kalba pamokos metu buvo įrašoma ir kartu buvo užrašomos metaforos užrašuose. Taip pat buvo stebima, kaip skleidžiasi mokinio muzikinė raiška „čia ir dabar“, atsižvelgiant į mokytojo naratyvo poveikį, ir ar mokinį inspiruoja mokytojo metaforinis aiškinamų objektų perteikimas. Be to, stebimų pamokų metu tyrėja turėjo galimybę fiksuoti ne tik žodinius duomenis, bet ir tiesiogiai pamatyti bei „išgirsti“ mokinį, t. y. mokinio estetinį suvokimą per kūno išraišką, kuri atsiskleidžia per instrumento garsą. Stebėtų pamokų metu išryškėjo prasminis

reikšmių laukas, kuris tapo orientyru vėliau interviu metu pateikiant klausimus. Tokie klausimai neiškiltų, jei tyrimas būtų atliktas tik interviu.

Interviu su mokiniais buvo klausama, ar jie supranta mokytojo pasakojimą ir metaforas ir parašoma (ne tiesiogiai) jų apibūdinti savo muzikos patirtį.

Interviu su mokytojais klausama apie pasakojimą, metaforas, muzikinės reikšmės perdavimą ir jų galimą poveikį mokinio estetiniam suvokimui. Taip pat, kaip mokytojai atpažįsta mokinio estetinį suvokimą, kas jų manymu, jį sąlygoja ir kokiomis nuostatomis vadovaujasi savo darbe. Bendras visiems mokytojams užduodamas klausimas - kas yra muzika?

Interviu klausimai skirstomi į 3 blokus:

1. Klausimai mokytojams, susiję su naratyvu ir mokinio estetinio suvokimo atpažinimu:

- kaip, mokytojo supratimu, vienas iš mokinio suvokiamų objektų (suvokimų) transformuojasi estetiniu požiūriu;
- kaip mokytojas supranta, ar mokinys suvokė muzikos kūrinį, muzikinę frazę ir pan.? Kaip atpažįstamas mokinio estetinis suvokimas;
- į ką atsižvelgia mokytojas, siekdamas paveikti mokinio estetinį suvokimą;
- kaip mokytojas aiškina (pasakoja) mokiniui: ar daugiau dėmesio skiria muzikinės patirties refleksijai, ar vadovaujasi intuicija;
- kokia mokytojo naratyvo svarba apibūdinant muziką.
- ar estetinis suvokimas yra mokymo proceso rezultatas? Kada prasideda mokinio estetinio suvokimo formavimas?
- kokia intuicijos reikšmė ugdymo proceso metu?

2. Klausimai mokytojams, susiję su jų nuostatomis, kuriomis remdamiesi jie perduoda muzikinę reikšmę mokiniui:

- ar reikia mokyti(is) muzikos, jei muzika gali paveikti žmogų, nebūtinai turintį muzikinį išsilavinimą;
- koks stipresnis įspūdis, susijęs su muzika (ar klausymas, ar atlikimas);

- ar muzikos fenomeno išryškinimas per skirtingas kategorijas (pvz., muzikos kaip metaforos, garso kaip įspūdžio, „gryno“ garso refleksijos) mokytojui labiau padeda suprasti mokinio estetinį suvokimą;
- kaip svarbu mokiniui parinkti tinkamą muzikos kūrinį;
- kokia garso reikšmė ir t.t.

3. Klausimai mokiniams, susiję su mokytojo perduodama muzikine reikšme bei jų patirties apibūdinimu:

- klausimai apie estetinę patirtį nebuvo pateikiami tiesiogiai (iš karto). Pirmiausia buvo klausama apie praeities išgyvenimus, susijusius su muzika, emocijas, įspūdžius, koks muzikos stilius patinka arba prašoma papasakoti, ką jie jaučia girdėdami jiems patinkančią muziką ir pan.
- kas sukelia didesnes emocijas ir skatina estetinį patyrimą: ar muzikinė raiška (atlikimas), ar muzikos klausymasis;
- kodėl mokiny pasirinko muzikos mokymąsi ir kas lėmė instrumento pasirinkimą;
- ar mokytojo naratyvas (aiškinimas metaforomis, muzikinės reikšmės perdavimas ir pasakojimas) yra suprantami mokiniui;
- kiek mokinio estetinei patirčiai yra svarbus mokytojo pasakojimas (ar sukelia vaizdinius, asociacijas, ar padeda suvokti muzikos kūrinį).

4.1.3. Tyrimo etikos principai, etapai ir dalyviai

Atliekant tyrimą buvo laikomasi socialiniuose tyrimuose taikomų pagrindinių etikos principų (Kardelis, 2005; Bitinas, 2009; Žydžiūnaitė, 2009).

- Tiriamųjų dalyvavimas buvo savanoriškas.
- Visi tiriamieji buvo įspėti, jog pokalbis yra įrašinėjamas ir jie bet kada gali nutraukti tyrimą, neatsakinėti į klausimus arba reikalauti ištrinti tas įrašo dalis, kurios susijusios su asmenine informacija.
- Užtikrintas tiriamųjų konfidencialumas.
- Užtikrintas anonimiškumas. Tiriamųjų vardai pakeisti, duomenys užkoduoti.

- Tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą ir uždavinius.
- Su mokyklų, kuriose buvo atliekamas tyrimas, vadovais suderinta tyrimo eiga, turinys ir trukmė.

Analizuojant tyrimo duomenis užtikrintas duomenų saugumas, respondentų anonimiškumas ir informacijos tikslumas. Duomenys buvo koduojami, tinkamai saugomi ir analizuojami išlaikant tiriamųjų konfidencialumą.

Tyrimo etapai. Tyrimas buvo atliktas 2011 metų lapkričio mėnesį dviejose regioninėse menų ir muzikos mokyklose. Mokyklos, kuriose buvo atliekamas tyrimas, buvo pasirinktos neturint konkrečių kriterijų dėl vietos. Tyrimo metu buvo stebėtos 9 pamokos. Po stebėtų pamokų atlikta 10 nestruktūruotų interviu su mokiniais ir 10 su mokytojais. Interviu metu, sutelkus dėmesį į muzikos fenomeną, tiriamųjų buvo prašoma papasakoti apie savo patirtį pateikta tema. Buvo klausiama, *kaip* fenomenas buvo išgyventas, kokiose situacijose tai vyko, ką tuo metu tiriamasis jautė, kokios buvo mintys ar emocijos. Galima teigti, jog stebėjimo metodas padėjo suformuluoti klausimus, kokių nebūtų buvę galima klausti, jei tyrimas būtų atliktas tik interviu metodu.

Per dieną buvo atliekama 1 arba 2 interviu, atitinkamai stebimos 1 arba 2 pamokos. Stebima pamoka ir interviu trukdavo daugiau kaip 2 valandas. Pirmiausia buvo stebima pamoka, po to atliekamas interviu su mokiniu ir mokytoju. Visais atvejais, atliekant interviu su mokiniu, dalyvavo mokytojai, išskyrus vienintelį kartą, kada interviu su mokiniais vyko prieš stebint pamoką ir mokytojas šiame interviu nedalyvavo. Jis teigė, kad tokiu būdu nori padėti. Jo nuomone, be mokytojo mokiniai būsią atviresni ir bus paprasčiau juos klausinėti. Tiek šiuo atveju, tiek kitais atvejais buvo atsižvelgta į visus mokytojų siūlymus ir pageidavimus. Kadangi tyrimo informantai (tiek mokytojai, tiek mokiniai) nebuvo atrenkami tikslingai, tiriamaisiais tapdavo mokytojai, kurie pasirinktą duomenų rinkimo dieną buvo darbe ir sutiko dalyvauti tyrime kartu su savo mokiniais. Su mokytojais buvo tariamasi, į kurią pamoką galima ateiti. Daugeliu atvejų patys mokytojai parinkdavo, kurio mokinio pamoką, jų nuomone, būtų geriausia stebėti. Įdomu tai, jog mokytojai,

iš anksto nežinodami konkrečių interviu klausimų, bet žinodami apie tyrimą (tyrimo tikslai ir uždaviniai prieš kiekvieną interviu buvo pristatomi tyrėjos), pasiūlydavo pamoką, kurią galėtų stebėti tyrėja. Jie taip darydavo, kaip patys minėjo, kad padėtų tyrėjai sėkmingai atlikti tyrimą. Mokytojai pasiūlydavo ateiti į pamokas tų mokinių, kurie jiems atrodė kalbesni ir drąsesni. Toks mokytojų geranoriškumas ir rimtas požiūris į atliekamą tyrimą parodė, jog jiems yra svarbu, kad tyrimas vyktų sklandžiai ir būtų gaunama kuo informatyvesnė medžiaga. Sunku spręsti, kas nulėmė tokį mokytojų rūpestį, bet galima manyti, jog tai galėjo priklausyti ir nuo mokyklos vadovo požiūrio.

Tyrimu siekta atskleisti mokinio estetinio suvokimo fenomeną, išryškėjantį per muzikinę raišką, kuri gali būti ir kaip estetinio suvokimo kūniškoji išraiška, todėl buvo sumanyta apklausti kuo įvairesnių muzikos instrumentų mokytojus bei jų mokinius. Mokymasis groti instrumentu įtraukia visas kūniškąsias struktūras, o skirtingi instrumentai turi ne tik skirtingą garso tembrą, bet ir skirtingą garso išgavimo specifiką: tai yra klavišų užgavimas, pūtimas, griežimas, skambinimas. Šioje perspektyvoje atrodė, jog galėtų atsiskleisti skirtingi ir tuo pat metu unikalūs muzikinės raiškos aspektai, susiję tik su konkrečiu instrumentu. Kaip minėta anksčiau, tiriamaisiais tapdavo sutikę dalyvauti tą dieną dirbantys mokytojai. Taigi, visi sutikę tyrime dalyvauti informantai buvo įvairių instrumentų ir solfedžio mokytojai bei jų mokiniai: kanklių, fortepijono, smuiko, varinių bei medinių pučiamųjų, gitaros. Apklausiant instrumentų mokytojus bei mokinius dar siekta sužinoti, kodėl tiriamasis - tiek mokinys, tiek ir mokytojas, - pasirinko konkretų instrumentą ir kas nulėmė tokį pasirinkimą. Kadangi fenomenas, kai jis išgyvenamas, apima praeitį, dabartį ir ateitį (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, p.239), buvo siekiama išsiaiškinti, kokios aplinkybės (estetinis patyrimas, įspūdis, nauja informacija) nulėmė šį pasirinkimą.

Tyrimas vyko dviem etapais: atliktas trumpas bandomasis ir pagrindinis tyrimai. Bandomojo tyrimo tikslas buvo patikrinti kelis pradinius interviu klausimų variantus, patikslinti, ar klausimai suprantami ir ar gauta informacija leis reflektuoti tyrimą pasirinktąja tema. Fenomenologinio tyrimo specifika

nereikalauja konkretaus išankstinio pasiruošimo kiekvienu klausimu, nes tyrėjas, suvokęs ir sutelkęs dėmesį į fenomeną, paprašo tiriamųjų papasakoti apie savo patirtį dominančia tema. Klausama buvo apie tai, *kaip* fenomenas buvo išgyventas, kokiose situacijose, ką tuo metu tiriamasis jautė, kokios buvo jo mintys ar emocijos. Jau po pirmojo bandymo buvo aiškos tolesnių klausimų gairės ir apklausos eiga. Kadangi tyrėjas tiria „gyvenamąjį pasaulį“, buvo pasirinkta stebėti pamoką ir po to kalbėtis su tiriamaisiais. Bet kuriuo atveju tik stebimos pamokos metu buvo galima „sugauti“ metaforas, kurių vienas iš bruožų yra unikali ištara „čia ir dabar“. Vėliau analizuojant duomenis paaiškėjo, kad bandomasis ir pagrindinis tyrimai nebuvo esmingai skirtingi, tik paties tyrimo pradžioje, paprašius pasidalinti savo išgyventa patirtimi ir siekiant, kad išryškėtų tiriamo fenomeno (estetinio suvokimo) bruožai bei būtų „užvestas ant kelio“ tiriamasis, buvo užduodama daugiau klausimų, o vėliau tyrimo proceso eigoje klausimai savaime „išsigrynino“.

Tyrimo dalyviai pateikiami 2 ir 3 lentelėse.

2 lentelė. Mokytojai

<i>Informanto koduotė</i>	<i>Dėstomasis dalykas</i>
M1	Fortepijono mokytoja
M2	Pučiamųjų (saksofono) ir mušamųjų instrumentų mokytojas
M3	Kanklių mokytoja
M4	Kanklių mokytoja
M5	Fortepijono mokytoja
M6	Medinių pučiamųjų instrumentų (saksofono, fleitos) mokytojas
M7	Solfedžio ir fortepijono mokytoja
M8	Fortepijono mokytoja
M9	Gitaros mokytojas
M10	Smuiko mokytoja

3 lentelė. **Mokiniai**

<i>Informanto koduotė</i>	<i>Mokomasis dalykas</i>
m1	9 metų, mokosi skambinti fortepijonu pas M1
m2	12 metų, mokosi groti saksofonu pas M2
m3	9 metų, mokosi groti saksofonu pas M2
m4	16 metų, mokosi skambinti kanklėmis pas M3
m5	11 metų, mokosi skambinti kanklėmis pas M4
m6	16 metų, mokosi groti saksofonu pas M6
m7	13 metų, mokosi groti saksofonu pas M6
m8	15 metų, mokosi skambinti fortepijonu pas M5
m9	16 metų, mokosi skambinti gitara pas M9
m10	12 metų, mokosi skambinti gitara pas M9
m11	13 metų, mokosi skambinti gitara pas M9
m12	13 metų, mokosi groti fleita pas M6
m13	4 metų, mokosi griežti smuiku pas M10
m14	8 metų, mokosi griežti smuiku pas M10

Pastaba. Mokytojų M7 ir M8 mokiniai neatvyko į sutartą pamoką, todėl interviu buvo atliekamas tik su mokytojais.

4.2. Naratyvo ir estetinio suvokimo sąsajos

Mokytojo naratyvas tyrime pristatomas iš dviejų dalių: pasakojimo ir metaforų. Pirmiausiai pasakojimas pateikiamas kaip daug funkcijų atliekantis elementas muzikinio ugdymo procese. Mokytojo pasakojimas yra ne tik estetinio suvokimo paskata, bet ir konkrečios muzikinės patirties fenomeno apibūdinimas. Pasakojimu muzikinę reikšmę galima išryškinti iš praeities, atskleisti dabartyje ir numatyti į ateitį (kada mokytojas pasakoja mokiniui su tikslu, jog ateityje jis suvoks ir priims muzikinę reikšmę kaip savo). Per mokytojo pasakojimą išryškėja mokinio muzikinės išraiškos elementai bei estetinio suvokimo subtilybės ir jo atpažinimo detalės. Metaforos, kitaip nei pasakojimas, galintis iškelti muzikinę reikšmę iš praeities ir nukelti į ateitį, yra ištaros „čia ir dabar“. Metaforos yra labai svarbi naratyvo dalis, nes jomis prisotinama muzikinės patirties erdvė. Iš esmės, muzikinės patirties įvardijimas galimas tik metaforiškai, kas pabrėžia kiekvienos patirties unikalumą. Muzikinio ugdymo procesas vyksta asmeninių patirčių plotmėje, bet mokytojo

naratyvo ir muzikos patyrimo sąlytyje asmeninės patirtys gali tapti muzikinėmis reikšmėmis.

4.2.1. Pasakojimas kaip paskata mokinio estetiniam suvokimui

Interviu metu mokytojų buvo klausiama, ar reikia per pamokas pasakoti istorijas. Mokytojų nuomone, be pasakojimų būtų sunku, nes pasakojama dėl įvairių priežasčių. Pavyzdžiui, kartais tiesiog būtina pakalbėti: *Reikia istorijos <...> šiandien su triūba turėjom pirmokėlį, tai biški pagroja, pavargsta, tai turim daug ką pakalbėt* (M2).

Kita, labai dažna priežastis, kai pamokų metu sugalvojamos ir pasakojamos trumputės istorijos, kaip teigė patys mokytojai, siekiant perteikti kūrinio charakterį ar nuotaiką:

Ir kai vaikui papasakoji: pavyzdžiui, pavasaris, tu ten kažkur eini ir praskleidi kažkokį... tokius plikus tuos krūmus ir karklynas, va pats pirmas po žiemos, pavasarį ir šitoj vietoj pamatei. Ir tai iš tikrųjų tą kūrinį perteikti labai patogu. Tada viskas aišku, tada daug paprasčiau grot ir daug lengviau (Mokinė grojo kūrinį „Karklynas“) (M4).

Arba

Kartais jau išeini ir į lankas su tais sakymais. Viena mergaitė irgi groja ir taip braukia tą akordą, nu toks negražus, sakau, ar jūs namie kopūstus raugiat?. „Nu raugiam“. Sakau, kaip ateini ir bedi, žinai, kam bado juos? „Nu, kad kvapas išeitų“. Nu tai va, tu groji, tai ne koks kvapas. Paskui tą akordą kad braukė gražiausiai. Nu, sakau, net tokie šauna į galvą ir paskui pareinu namo ir galvoju, Dieve, tai ką tu čia dabar aiškinai“ (M4).

Norėdami perteikti kūrinio nuotaiką, mokytojai ne tik sugalvoja istorijas, bet kūriniais suteikia programinius pavadinimus (M1, M8). Pasak mokytojos (M1), tai irgi vienas iš būdų sudominti mokinių:

Jeigu nėra, mes juos (pavadinimus) prikuriame. <...> Ta vaizduotė, jiniai privalo veikt. <...> Tai prigalvojam visokiausių nesąmonių, kaip tą vaiką

sudomint, nes kitaip tai, kas jiems neįdomu, jie groti nenori. Vien tai, kad pasakytum, tau šitą reikia, tai..., o kam? (M1).

Pamokų metu mokytojai pasakoja istorijas, kad sudomintų mokinių ir atskleistų muzikos kūrinio suvokimo galimybes, nes estetiškas suvokimas gali įvykti bet kuriuo metu. Pučiamųjų instrumentų mokytojas (M2) pastebėjo įdomų dalyką, jog dažnai papasakojęs istoriją mokytojas ne visuomet gali pasakyti, o ir ne visuomet gilinasi, kokią įtaką ta istorija padarė mokiniui, ir kiek ji buvo reikšminga pamokos metu: *Gal kokią nors istoriją papasakoji, kartais užstringa, o kartais neužstringa, nežinau, o kartais vaikam, atrodo užstringa tokie nereikšmingi dalykai, bet jiems atrodo, kad čia yra reikšmingas dalykas (M2), tačiau jei pasakojimas padaro mokiniui įspūdį, mokinys to nepamiršta. Kažkada pamokos metu papasakotos istorijos mokytojas neprisiminė, kol šios vėliau nepriminė pats mokinys:*

Man patiko toksai atvejis. <...>Labai fainai užfiksavo pirmokėlis tokį (pasakojimą) irgi. Anksčiau būdavo tokios bulkutės, sujungtos celofanu. Ir reiškiasi, kaip ilga nata, tai ilgą groja kaip batoną. <...>Na ir tų bulkučių kažkaip atsirado. Tai sakau: “ va, yra batonas, tau ilga nata, tarkim, sveikoji. Ir tau yra keturios bulkutės, jas reikia padalinti, bet ne sukapot, o įsivaizduok, kad yra celofanas“, nes labai dažnai kaip groja, tai kapoja. Tai sakau: “ kaip tas bulkutės, su celofanu, negalima jų nutraukti, vientisas dalykas. Taip kad išėitų batonas“. Tai jam šitas labai kažkaip užstrigo. Ir vieną kartą grojam, tai sakau, kaip tu čia groji, sakau, truputį natos staccato, su taškiukais. „Tai čia nereikia, sako, tų bulkučių grot?“ Nu tai ne, sakau, tai čia yra staccato, jau be celofano, aišku. Tai va šitas kažkaip užstrigo. O tų reikšmingų dalykų, nereikšmingų... (M2).

Muzikos analizės atstovo Ferraros teigimu, tyrime reikia atsižvelgti į daugybinius muzikinio išskirtinumo lygius. Tyrėjas turi būti „atviras“ bet kokiai muzikos reikšmei (Ferrara, 1991). Muzikinė reikšmė gali būti ne tik įvykis „čia ir dabar“, bet ją šiuo metu galima įžvelgti ir iš praeities. Pasakojime, kuris buvo užfiksuotas stebint pučiamųjų trio pamoką, muzikos reikšmė išryškėjo istorinio fono kontekste. Mokytojas (M6) pasakojo trumpą

istoriją apie muzikantą obojininką, kuris gyveno prieš 300 metų, apie jo draugystę su kompozitoriumi J.S. Bachu. Ši istorija nebuvo vien tik informacinio pobūdžio. Tai istorija apie pagarbą muzikai, menininkui ir žmogui, turinti ne tik istorinį, bet ir aiškų vertybinį kontekstą:

O tada žmonės susirinkdavo ir kartais visiškai be atlygio. Pavyzdžiui, Bacho geriausias draugas obojistas buvo, tai jisai paskui jį slankiojo, nu kaip slankiojo, visą laiką su juo keliavo po visą tą Vokietiją, visur. Vargšas už duonos plutą ir už plunksnas, jis perrašinėdavo natas ir iš to irgi atlygį gaudavo. Ir kartais pagalvoji, kad Bacho kūrinuose obojaus partijos tokios sudėtingos ir tiktai tada supranti dėl ko, nes tada buvo labai aukštas reikalavimas žmogui. Jeigu jis laikė tą savo draugą ir rašė jam partijas, įsivaizduokit, kad jis ir pagrodavo. Tai kokia pagarba buvo tiem (M6).

Iš šios trumputės istorijos galima spręsti, kokią pagarbą kompozitorius J.S. Bachas rodė savo ištikimam draugui obojininkui. Jis specialiai rašė sudėtingas partijas šitaip įvertindamas muzikanto draugystę ir neabejodamas jo meistriškumu bei profesionalumu. Ši istorija leidžia suprasti, jog pagarba, parodyta per muzikos išraišką, yra muzikinės reikšmės reprezentacija, kuri iškilo iš praeities, bet išlieka nepaisant laiko, kuriame gyvename.

Kitas pateikiamas pavyzdys irgi parodo, jog muzikinei reikšmei iš praeities reikalingas paaiškinimas. Mokytojos (M7) paklausus, ar ji pasakoja istorijas, pirmiausia ji pasakė, jog: *neužtektų tam pamokos laiko, jeigu aš istorijas...* (M7), bet tuojau pat pati patvirtino, jog vis tik pasakoja:

Nebent kartais apie stilių reikia pakalbėti ir tam vaikui išaiškinti, kada ta muzika apskritai parašyta, nes jeigu pasiima kokį, prieš du tris šimtus metų parašytą kūrinį, tas vaikas taip ir groja, bet ten vis kažkaip tai tokio visai nejaučia ryšio su ta muzika. Tai paaiškini, ten tarkim, koks senovinis šokis, jį šokdavo karaliai, princai, princesės ten, kaip ta aplinka galėjo atrodyti <...> apie stilių viską paaiškini, apie kompozitorių kartais reikia pakalbėti (M7).

Iš šio epizodo matyti, jog pasakojimas tampa tarsi savaime suprantamu, kai reikia kalbėti apie praeitį. Muzikinės reikšmės supratimas iš praeities neišvengiamas be paaiškinimo. Atskleisti praėjusių amžių muzikos kūrinių

bruožus galima per įvairius elementus: stilių, aplinkos apibūdinimą, kartais išryškinant kompozitoriaus gyvenimo svarbias detales ir pan. Tai priklauso nuo mokytojų vaizduotės interpretacijos. Rezultatas, kaip pasakė pati mokytoja, visuomet yra: *Tada jau, žinokit, darbas iš karto pagyvėja ir į tą pusę, į kurią reikia* (M7).

Mokiniai mokytojų pasakojimų, kaip atskirų ir įsimintinų, neišskyrė, nes labiau įsiminė metaforas. Kita vertus, jie apibūdino visumą pasakojimų, nes, jų manymu, mokytojai pasakoja istorijas nuolat, todėl prisiminti kokią vieną yra sunku: *visko tiek pripasakoja mokytojas, kad net neįsivaizduoju* (m6). Tačiau kai yra pasakojimas, mokiniui paprasčiau ir lengviau suprasti daugelį dalykų. Pasakodamas mokytojas suteikia ne tik informaciją, bet išreiškia emocijas taip į bendravimą įnešdamas „gyvybės“. Mokinys (m6) sakė: *viskuo lengviau, negu kaip ateiti ir taip kaip kokis robotas išdėstyt savo ir tiesiog viskas. Taip ir be emocijų*. Kartais mokytojai kuria pasakojimus, norėdami išryškinti mokinio charakterio ypatumus: *Na, kiekvienas dažniausiai turi, nu kaip ir savo gyvūnėlį, kuriuo tu būni. Aš buvau, pavyzdžiui, pingvinas, nes lėtai visur judėdavau, kitas dar kažkuo, aišku, viskas juoko formoje* (m6).

Arba:

Aš buvau gyvūnas, pelė, atrodo. Nežinau, nes aš taip gal mažiukas buvau labai (m7).

Įvairios priežastys, kodėl reikia pasakojimo muzikos pamokų metu, patvirtina muzikinės reikšmės daugiaprasmiškumo lygį ir tai, kad visi pasakojimai, vieni labiau tiesiogiai, kiti ne tokie aiškūs, bet visi susiję su estetiniu suvokimu, neatmetant paskutinio pavyzdžio – mokinio kaip gyvūno apibūdinimo, kuriuo nusakoma mokinio atliekamų kūrinių maniera.

4.2.2. Metafora kaip muzikos patirties reikšmė

Fenomenologija įtraukia transcendentines žmogiškosios patirties „esmės“ paieškas. Į žmogiškąją patirtį, sujungti tam tikrais būdais, įtraukiami suvokimas, mąstymas ir veiksmas. Žmonių patirčių kokybė yra ta, kad kiekvienas patyrimas gali išskirti vis naujas reikšmes. Mes kuriame naujas reikšmes, kurioms dažnai nėra jokio kito palyginimo, kaip tik tuo metu įvykstantis kalbos-patirties-gestas, todėl tikrai metaforiškai galima nusakyti patirto fenomeno esmę. Kalbant apie muzikos patirtį dėmesys sutelkiamas į reikšmes, kurios gali būti pristatytos metaforiškai kaip klausos proceso rezultatas. Garsas visada turi tam tikrą išraišką, o ką jis reiškia, kiekvienas nusistato pats (Cage, Tenney, 1991). Fenomenologinės muzikos analizės teoretikai teigia, jog muzika per estetinį patyrimą suteikia galimybę suvokti egzistencijos prasmę, nes muzikinio fenomeno apibūdinimas yra neatskiriamas nuo žmogaus patirties muzikoje apibūdinimo. Fenomenologinės būsenos yra suvokiamos per savo tiesioginius pirminės patirties ir netiesioginius kitų žmonių pirminės patirties įrodymus, todėl tikrai metaforiškai galima nusakyti patirto fenomeno esmę. Laikantis fenomenologinio požiūrio išryškėja pačių metaforų esmė, nes jos nėra vien tik diskurso puošmena. Metafora yra veiksmas, kurio metu pakeičiama pradinė objekto, paprastai nurodomo, reikšmė, į objektą, galimą nurodyti palyginimu arba analogija. Stebėtų muzikos pamokų metu buvo fiksuojamos mokytojų ištartos metaforos. Jei pačią metaforą galima įvardyti tada, kai vienas žodis arba išsireiškimas atitinka visą idėjų grupę (Clifton, 1983), tai būtent tokiomis metaforomis mokytojai apibūdindavo įvairias muzikines reikšmes: garsą, ritmą, techninio atlikimo subtilumus, muzikines frazes. Iš tikrųjų, išsakytų metaforų įvairovė parodė bendrumą ten, kur, pasak Ricoeur, kasdiene žiūra atrodytų neįmanoma įžvelgti jokių sąsajų (Ricoeur, 2006). Tai patvirtino, jog metaforos atsiranda tokiose situacijose, kuriose terminologija yra neišbaigta ir jomis apie tikrovę mums pasakoma kas nors naujo. Turint omenyje stebėtas muzikos pamokas, svarbiausia buvo, jog mokytojai vartojo metaforas, kad mokiniai suvoktų, ką

mokytojas norėjo jiems perduoti, ir mokinys per savo individualią patirtį toliau pats galėtų konstruoti naują muzikinę reikšmę. Metaforos, kuriomis mokytojai rėmėsi, siekdami perteikti mokomojo elemento (garso, ritmo, kūrinio charakterio) esmę, traktuojamos kaip akimirksnio kūryba, kuri egzistuoja tik todėl, kad joms buvo priskirta visai nauja prasmė. Po pamokų, atliekant interviu, mokinių buvo klausiama, ar jie suprato metaforas, kurias mokytojai pasakė pamokų metu. Mokinių teigimu, jie ne tik puikiai suprato, bet kai kurie labiausiai jas ir įsimindavo.

Garsas, ritmas ir melodija. *Aukšta nata nekliūva, nėra taip, kad išspausti reikia. Nėra sunki nata* (M2), - taip saksofono mokytojas (M2) apibūdino garsą, kuris, jo manymu, techniškai yra nesunkiai išgaunamas, o štai taip apibūdino garsą, kurio mokinys negalėjo išgauti: *grėži, grėži kaip skudurą* arba *užspaustas garsas, užveržtas, negražus* (M2) ir *žandai per maži* (M2). Pastarąją metaforą, jei nebūtų paaiškintas kontekstas, sunku būtų suprasti, nes kasdienėje kalboje nėra sąsajų tarp *per mažų žandų* ir garso, tačiau muzikos pamokoje ši metafora buvo muzikinė reikšmė, kurią mokytojas norėjo perduoti mokiniui. Kita metafora *kiekviena nata išgulėta, išglostyta* (M5), kuri buvo pasitelkta garsui apibūdinti, fortepijono mokytoja (M5) norėjo pasakyti, jog į kiekvieną garsą reikia įsigilinti, įsijausti ir kiekvienas garsas yra svarbus atliekant kūrinį. Garsus, kurie turi būti aiškūs ir tikslūs, kanklių mokytoja (M3) apibūdino kaip: *krintantys lašiukai, spindintys. Čia perliukai skambantys* (M3), o skirtumą tarp norimos garso išgavimo kokybės ir mokinės atlikimo kokybės:

Pas tave ten apsisvėlęs dumblas, o turi perliukais spindėt, taigi tokia graži harmonija. O pas tave ten dumblas, pelkės. <...> Akordai neskamba, nes jie yra purvini, šiukšlini, apsisvėlę, murzini ir nešvarūs. Ieškom garso (M3).

Ne tik garsas, bet ir ritmas gali būti apibūdinamas metaforiškai. Kalbant apie ritmą, pirmiausia galvojama apie tikslumą. Pavyzdžiui, nepakankamai tikslus ritmas gali būti apibūdinamas kaip *šlubuojantis* (M4) arba pateikiamas vaizdingesniu paaiškinimu: *valso tempas? Su tavo tokiu tempu šokėjai kojas nusilaužytų* (M3). Stipriosios takto dalies pabrėžimui, kaip svarbiam veiksniumi ritmiškai atlikti kūrinį, taip pat pasitelkiamos metaforos: *atsiremk į pirmą natą*

ir uždėk kepurę. Dabar tu mauni batus. Pirmai dėjai kepurę, dabar mauni batus. Ar batai gali būti didesni už žmogų? (M1) arba Kaip namo pamatas tvirtas, taip ir akordo pamatinė nata (M4).

Norėdamas padėti mokiniui suvokti muzikos kūrinį, mokytojas pradeda laipsniškai, nuo paties garso apibūdinimo, po to ritmo ir tik tada pereina prie muzikinių frazių. Mokytojų teigimu, kiekviena muzikinė frazė yra svarbi, nes ji atliepia visą melodiją: *pagrok man frazes, minkštas, švelnias. Būk švelni, būk princesė (M3)*. Matyti, jog atliktos frazės padeda išryškinti kūrinio charakterį ir tolesnį melodijos išpildymą. Be to, pasak saksofono mokytojo (M2), kiekviena muzikinė frazė turi būti užbaigta: *priklijuoji natą. Ar nata limpa prie tos tavo frazės, ar nelimpa? Ji turi prilipt, priklijuok ją čia. Priklijuok natą prie frazės (M2)*.

Melodijai apibūdinti vartojama daugiausiai metaforų. Melodija susideda iš visumos teisingai atliktų garsų ir frazių, bet, nepaisant to, kiekvieną kartą ji gali būti atliekama vis kitaip. Labai svarbu, kad melodija būtų aiški: *prabusk, tu labai mažai dedi spalvų (M1) arba šituos garsus užgesinai (M4) bei ta pati melodija pagražinta, „patiuninguota“ šiek tiek (M4) ir būtų vientisai vedama, kaip nenutrūkstanti muzikinė mintis:*

Dabar aš čia girdėjau daug kažkokių tai atskirų garsų. Dabar įsivaizduok, kad gavai va čia į rankytę kažkokį melodijos tokį kaip siūlą ir išvyniok kiekvieną natą (M4).

Arba

Eina viena linija siūlas, o tu po kiekvienos natos nukerpi tą siūlą. <...>Jungiam, o ne plasnojam. Neplasnok, čia ne plunksnų kilnojimo pamoka (M3).

Po šios pamokos interviu metu mokinės (m4) paklausus, ką ji labiausiai iš pamokos įsiminė, ji atsakė: *plunksnas (m4)*.

Metaforomis apie metaforas. Muzikos kūriniai, skirti vaikams, neretai turi programinius pavadinimus, tačiau, jei tokių pavadinimų nėra, mokytojai sugalvoja juos patys. Suteikdami kūriniiui pavadinimą, jie kūrinį įvardija metaforiškai. Kodėl metaforiškai? Remiantis fenomenologine nuostata,

kiekvieno žmogaus muzikos patirtis yra unikali, nes konkretus muzikos suvokimas pats savaime yra kriterijus, nustatantis metaforinio apibūdinimo tinkamumą. Tad jeigu pavadinimą galėtų pasirinkti išgirdęs muzikos kūrinį mokinys, nebūtinais jis sutaptų su mokytojo sugalvotu. Tačiau muzikinio ugdymo procese mokytojui svarbiausias kriterijus yra mokinio estetiškas suvokimas ir kūrinio metaforos (kūrinio pavadinimui), kurias mokytojai panaudoja, kad pasiektų šį tikslą, ypač dirbdami su jaunesnio amžiaus vaikais. Pateikus vieną metaforą, atsiranda reikmė ją apibūdinti kitomis metaforomis, ir kartais tai virsta pasakojimais, kurie tęsiasi, kol mokinys priima mokytojo pasiūlytą muzikinę reikšmę ir įprasmina kaip savo. Pavyzdžiui, fortepijono mokytojai (M1) kūrinio pavadinimo „Lėlė“ neužteko kūrinio muzikinei reikšmei perteikti. Ji pamokos metu vartojo vis naujas metaforas: *nepaprasta lėlytė, čia prancūziška*. Šiuo atveju mokytojai „lėlės“ metafora buvo pernelyg paprasta kūrinio sudėtingumui nusakyti, todėl ji pridėjo „prancūziška“, o tai reiškia, kad atlikimas turi atitikti tam tikrą kūrinio manierą, t. y. pateisinti daugybę dinamikos ženklų (garsyn, tylyn) ir sudėtingą charakterio perteikimą: *prancūziškos lėlės nepagrosi bet kaip* (M1). Atitinkamai apie garso išgavimą mokytoja sakė: *nedurk, lėlei akį išdursi!* (M1).

Buvo įdomu sužinoti, kaip mokinė supranta skirtumą tarp paprastos „lėlės“ ir „prancūziškos lėlės“, todėl paklausus, kaip jai atrodo, kodėl „prancūziška“ lėlytė sunkiau grot negu paprastą, ji atsakė: *Todėl, kad ten visokie legato, garsyn, tylyn*. O jei paprasta lėlytė, tai kaip, būtų paprasčiau? *Gal lengviau* (m1).

Kada ir kiek reikia metaforinių paaiškinimų, kad mokinys suvoktų muzikos kūrinį, mokytojai sprendžia patys. Kadangi garsas visuomet turi tam tikrą išraišką, tai suprasti galima pagal mokinio atlikimą, t. y. pagal garsą, kuriuo perteikiama kūrinio mintis:

Dažniausiai tai girdim. <...> rankoje slypi ta nuotaika, ta mintis, kurią tu atneši, ne tik kad rankoj, bet nuo minčių per tave, per tavo ranką ateis tas garsas. Kokia bus mintis, toks bus tavo garsas. Mintis ir garsas, ataka pirštų, <...> yra pagrindiniai dalykai. Tai vėl gi, jeigu vaikas groja, pavyzdžiui,

stengiuosi imti visada, ką mes kalbėjom, programinę muziką, kuri konkrečiai nurodo. <...> Jis mato, jis girdi ir jis suvokia vis dėl to jau tą vaizdinį. <...> Aišku, tai yra sudėtinga (M8).

Muzikos pamokos metu kalbėjimas metaforomis paaiškina daugelį dalykų, ne vien tik muzikinę reikšmę. Kartais techniniai atlikimo subtilumai, kuriuos reikia pabrėžti mokymosi eigoje, taip pat įtraukiami į metaforas: *Skečiasi dešinė. Ko ji skečiasi? Ką, jai nepatogu? Visi pirštukai vienodi, neskriaudžiam vaikų (M1) arba Jeigu iš riešo, tai, žinok, kaip akcija du viename - ir gražu, ir naudinga, nes kai pakeli šitaip ranką, ji atsilaisvina ir kitą akordą vėl laisvą padaryk (M4).* Tokie paaiškinimai yra tarsi patarimai, bet yra ir kitokio pobūdžio paaiškinimų, kuriais pasakoma, kaip neturėtų būti: *Žiūrėk, kaip sulaužytos rankos (M5) arba Kairė ranka kaip Buratinas (M5) ir Neskėsk pirštukų. Negrok „makaronais“ (M1).*

Muzikinio ugdymo proceso metu priėjimų prie muzikos suvokimo yra daug, tačiau svarbu yra tai, jog metaforiškai apibūdinta muzikinė reikšmė, kuri susijusi su unikalia kiekvieno patirtimi ir kiekvieną kartą yra vis kitokia, atveria galimybę pažinti ir priimti girdimą fenomeną.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojo naratyvas, sudarytas iš pasakojimo ir metaforos, yra kaip mokinio estetinio suvokimo paskata, atsiskleidžianti per įvairias formas ir apimanti praeitį, dabartį ir ateitį. Naratyvas atsiskleidžia kaip daugiaprasmis, nes atlieka informacijos, komunikacijos, tarpusavio santykio ir muzikinės raiškos funkciją, o metaforos - kaip galinčios ne tiesiogiai, o per nuorodas išplėsti muzikos reikšmę.

4.3. Mokinio estetišio suvokimo atpažinimo sąlygos

Mokinio estetišio suvokimo atpažinimas. Estetišio suvokimo erdvė yra neaprepiama, bet estetišis suvokimas gali būti atpažistamas, tik per skirtingas kategorijas. Kaip mokytojai atpažįsta mokinio estetišį suvokimą? Interviu metu mokytojų to buvo klausama. Mokytojai, apibūdindami mokinių estetišį suvokimą ir kaip jie supranta, kada tai įvyksta, išskyrė kelis aspektus: intuiciją, estetišio suvokimo „girdėjimą“ ir suvokimo skatinimą per pasakojimą. Jie pateikė skirtingas estetišio suvokimo sąlygas.

Fortepijono mokytoja (M1) sakė, jog prieigos prie estetišio suvokimo prasideda nuo pasakojimo ir tik po kurio laiko išryškėja rezultatas kaip estetišio suvokimo išraiška:

Mažiukam pasakojamos istorijos, o dideli paskui net nepajunti kada atsiranda tas lūžis, kada jau jie patys pradeda žiūrėt. Matai, (suvokimas) ateina kiekvienam ne tuo pačiu laiku. Ir nežinau, labai daug nuo brandos, ne tik nuo amžiaus priklauso. Jiems nebereikia piešti ten kažkokių piešinukų ar vaizdų, jau jie groja muziką. Jau jie groja muziką.<...>Tai toks malonumas, kai didžiai mano, mažiukų jau mažiau... Dieve, koks malonumas. Aš sėdžiu ir kaifuoju, jie jau groja (M1).

Galima sakyti, jog naratyvas labai svarbus mokymo proceso pradžioje, nes juo sužadinama motyvacija ir noras kuo greičiau išmokti groti kūrinį. Kaip matyti iš pateikto epizodo, suvokimas ateina kiekvienam skirtingu laiku, todėl estetišio suvokimo atsiskleidimo negalima numatyti, jį galima tik atpažinti. Instrumentų mokytojai sako, jog pagal mokinio grojimą galima spręsti, ar mokins suvokia kūrinį, ar dar nesuvokia. Fortepijono mokytoja (M8) pasakojo, kaip tai paaiškinama per garsą, kuriuo perteikiama kūrinio mintis:

Dažniausiai tai girdim. Kadangi pas mus fortepijonas... principas užgavimo, bet rankoje slypi ta nuotaika, ta mintis, kurią tu atneši, ne tik kad rankoj, bet nuo minčių per tave, per tavo ranką ateis tas garsas. Kokia bus mintis, toks bus tavo garsas. Mintis ir garsas, ataka pirštų, kurie mūsų tampa, yra pagrindiniai dalykai. Tai vėl gi, jeigu vaikas groja, pavyzdžiui, ir

stengiuosi imti visada, ką mes kalbėjom, programinę muziką, kuri konkrečiai nurodo. <...> Jis mato, jis girdi ir jis suvokia vis dėl to jau tą vaizdinį. <...> Aišku, tai yra sudėtinga, nes paprastai visi vaikai būna kūrybiški (M8).

Mokytojas (M9) sakė, jog jis mato iš karto, nuo pat mokymosi proceso pradžios, ar mokinys suvokia, ar ne: *Nežinau... matau jau nuo pačios pradžios proceso, nuo mokymo pradžios, nuo garso išgavimo, nuo ritmo pajautos. Dar darbštumas pasireiškia (M9).* Jei mokinys gali išpildyti visa tai darbo proceso eigoje, jis tikrai suvoks: *Reikia išlaukt, jei sunkiau sekasi, reikia kantriai išlaukt (M9).* Mokiniui suvokimas ateina visuomet, tik čia svarbiausia mokytojui būti budriam: *Ateina. Ypatingai tai brandos tarpsnyje, - jeigu švelniai nepastumsi, tai tuomet gali prarast mokinį. Taip švelniai, gražiai, be agresijos. Ramybę turi jaust (M9).* Mokytojas turi klausti mokinio ir stengtis, kad pamokos metu mokinys suvoktų nors vieną muzikinę reikšmę: *Aš tai paklausiu, ar suvoki, ieškau suvokimo. Jeigu nesuvokia, tai sunkoka. Turi suvokt pamokos metu. Jeigu pamokos metu neišmokini, tai nerami sąžinė būna. Turi išmokt per pamoką. Suvokt tą ar kitą ritminį derinį, dinamiką (M9).*

Mokytoja (M7) apie mokinio estetinį suvokimą: *Va šito aš negaliu pasakyti, žinokit (M7).* Ji mato, kada mokinys nesupranta, bet kaip mato, paaiškinti buvo sunku:

Aš matau, kas nesupranta, bet kaip aš ten matau, aš nežinau. Man labai sunku būtų atsakyti į klausimą. Nu matau, kad vaikui sunku, jau jisai nusiminęs, vadinasi, nesupranta, ir stengiamės, ir darau pamokos metu darau taip: tada mes, sakau, pradėkim draugėję ir labai visi puola padėti (M7).

Nors mokytoja, kaip pati teigė, nežinojo, kaip paaiškinti mokinio estetinį suvokimą, tolesniame pokalbyje išaiškėjo, jog vis dėlto yra kriterijus, pagal kurį galima nuspręsti: *Taip, kai gerai išmoksta, tai visiems jau labai patinka (M7).*

Mokytojai labai skirtingai apibūdino, kaip jie atpažįsta mokinio estetinį suvokimą, bet visais atvejais, kai tai įvyksta, mokytojas supranta. Iš tikrųjų mokytojui sudėtinga įvardyti, kaip būtent atpažįstamas mokinio estetiškas suvokimas, nes, pasak jų, nėra tokio metodo, kuriuo vadovaujantis tai būtų

galima padaryti. Daugeliu atvejų reikia dalykus tiesiog pajusti. Tas pojūtis yra intuicija, kurią mokytojai (M8, M5) apibūdino kaip labai reikalingą mokytojo darbe, nes ne viską galima pamatyti ir apčiuopti.

Fenomenologinėje tradicijoje, *grįžti prie pačių daiktų* - tai atsisakyti žinių, prielaidų ir vadovautis grynuoju matymu, vadovaujantis intuicija. Toks matymo būdas, vadinamas *žiūra*, yra fenomenologinio metodo pagrindas. Iš tikrųjų yra aibė minčių ir sąmoningumo struktūrų, kurios gali būti suprantamos tik intuityviai (Short, 2001). Nors ugdymo proceso metu yra galimybė naudotis daugybe metodų, tačiau atsižvelgiant į tai, jog kiekvienas ugdytinis turi tik jam būdingas suvokimo savybes, kartais neužtenka žinoti daug metodų, nes jie ne visuomet padeda. Paprastai tenka intuityviai pajusti mokymo proceso esmę. Todėl mokytojas turi būti budrus, įžvalgus, jautrus (Greene, 1991) perteikdamas muzikinę reikšmę, kuri padėtų mokiniams prisiliesti prie savęs pačių, nes vėliau ši reikšmė per mokinio raišką gali būti atpažinta kaip estetiškas suvokimas.

Intuicija toks dalykas, kuris labai reikalingas, bet manau, kad <....> su metais jinai skvarbesnė, imlesnė. <...> Aš save prisimenu pirmais mokslo metais ir kada man teko dirbt, aš turėjau mokines dvi, ir buvo tokių dalykų, atrodo tu pats grojai, tu pats kalbėjai, bet kada tau reikia vaikui paaiškinti, tu matai, kad jis nelabai ir suvokia. Intuityviai tikrai ta nuojauta, pajauta turi būti. Netgi skatinimo procese vienam užtenka, kad pasakai pastabą, jam tai viskas. Kitam pastaba, kažkaip jam raštu geriau tai parodyt. <...> daug kur intuicija gyvenime reikalinga mokytojui tikrai labai, nes gali ir pažeisti tai, kas yra ne visada ir matoma, tik gali jausti. Bet aš manau, kad kaip ir su metais tikras mokytojas auga. <...> jeigu jis jau nebeauga, aš manau, pradės kankintis, ar jisai gali būti mokytoju, jis tada save realizuos kitur. Jeigu mes muzikoje, tai kaip atlikėjai, yra gi daug pavyzdžių. Kaip sakoma, ne kiekvienas puikus atlikėjas gali būti puikus pedagogas ir atvirkščiai. Tai irgi nuo to, aš manau, kad intuicijos jam trūks, aš manau jis neras kontakto gero. <...> Nebus lengva, jam bus sunku dirbt, nes mokiniai yra taip pat asmenybės (M8).

Kitas mokytojas (M9) sakė visiškai priešingai, esą tam, kad pažintum mokinį, intuicijos nereikia, nes: *aišku jau būna iš pirmos pamokos aišku, kas mokinsis, kas ne, kas labai silpnai* (M9). Paklausus, kaip galima tai suprasti, atsakė: *Matau jau nuo pačios pradžios proceso, nuo mokymo pradžios, nuo garso išgavimo, nuo ritmo pajautos.* <...> *Dar darbštumas pasireiškia* (M9).

Abu paminėti mokytojai turi ilgametę darbo patirtį, bet jų nuomonės skiriasi. Nederėtų lyginti šių dviejų pozicijų ir spręsti, kuri yra teisingesnė. Paprasčiausiai, yra skirtingi žiūros taškai – mokytoja (M8) sako, jog pasitelkus intuiciją reikia stengtis kuo geriau pažinti mokinį, pajauti jį ir tik tada bus teigiamas rezultatas, o mokytojo (M9) teigimu, rezultatas priklauso ne tiek nuo mokytojo, kiek nuo mokinio individualių gebėjimų, pastangų ir požiūrio į mokymąsi.

Mokinio estetiškas suvokimo atpažinimas yra gana sudėtingas: kartais jis išryškėja tik kaip ilgo darbo proceso rezultatas arba paties proceso metu (per „girdėjimą“), kartais suvokimas (per pasakojimą) yra orientuotas į ateitį, o kartais sutampa su muzikos patyrimu, kuris sukelia jausmus, emocijas ar įspūdį. Su mokiniams buvo kalbama apie muzikos patirtį, jiems pateikiami klausimai šia tema.

Mokinių estetinė patirtis. Patirtį sunku apibūdinti kalbinėmis interpretacijomis, todėl mokiniams buvo labai sudėtinga ją apibrėžti. Paklausus, ką mokinys jaučia, šis dažniausiai atsakydavo: „Nežinau, pasakyt sunku“ arba „nežinau, kaip pasakyt dabar“ arba „na, aš nemoku papasakot“, bet galiausiai vienaip ar kitaip savo patirtį apibūdindavo. Apie estetinę patirtį nebuvo klausiama tiesiogiai. Kartais, norint gauti atsakymą, reikėdavo paklausti nuo 2 iki 5 klausimų. Remiantis Ferrara (1991) ir Cage'u (2003), nesvarbu, kiek pateikiama klausimų, svarbiausia yra gauti atsakymą. Pradiniai klausimai buvo: *Ar jums patinka klausytis muzikos? Kokio stiliaus muzikos jūs klausotės? Ar turite savo mėgstamus kūrinius? Ar klausantis muzikos kyla vaizdiniai? Ką jaučiate, kai klausotės muzikos, kuri jums patinka? Ar jums labiau patinka klausytis muzikos, ar groti?* Atsakius į šiuos klausimus,

mokiniams darydavosi paprasčiau kalbėti apie savo patirtį, nes šie klausimai padėdavo pagalvoti apie savo estetinį patyrimą iš įvairių perspektyvų.

Mokiniai (m2),(m3), (m7) ir (m5) savo estetinę patirtį apibūdino per emocijas ir smagumo jausmą: *Nežinau, pasakyt sunku. Smagu* (m2) arba *Laimingas. Gerai, kad groju. Smagumas* (m3). Saksofonu besimokantis groti mokiny s sakė, jog muzika sukelia ne vien tik teigiamas emocijas: *Muzika pakelia nuotaiką, kažkaip vis tiek. Išsikrauni tiesiog, kaip sakoma, kartais slegia muzika* (m7). Mokinė (m5) savo estetinę patirtį susiejo su kūrinio išmokimu ir jo atlikimu. Jos nuomone, taip labiausiai galima pajauti muziką:

Nežinau, kaip pasakyt dabar. Tai, jeigu tu gerai moki kūrinį, tai kai tu į jį įsijauti, tai tokių visokių būna. Jeigu jau moki mintinai, jeigu gražiai išmokus groti, tai tada. Tai būna visko, aišku, būna (kalba apie emocijas). *Jeigu būna jausminga muzika. Lėtesnė tokia. Aš tada į tuos jausmus tiesiog na, tą muziką tada aš galiu ten išjausti, tai žiūrėk, kad tik spėtum pagrot* (m5).

Būna atvejų, kai žodžiai kartu su muzika daro didelį poveikį: *Būna gražūs žodžiai, tarkim, jeigu daina, jeigu muzika, tai na, jausmai gražiai išlieti, ir šiaip gražiau skamba muzika* (m4), o kartais tam tikra nuotaika sukelia muzikos poreikį, nes tada ji labiau jaučiama: *O jeigu pagal nuotaiką, tai iš viso būna kartais labai, norisi paklausyt kaip būna, ko nors lyriško* (m4). Galiausiai mokinė muzikos patyrimą apibūdino per kūno pojūtį: *Būna, kad net šiurpas eina* (m4).

Kalbėdamas apie savo estetinę patirtį, mokiny s (m6) tiesiogiai įvardijo konkrečias erdves (vietas), kuriose būnant gali sustiprėti jo emocinis muzikos patyrimas. Buvimo vieta implikuoja ir muzikos pasirinkimą: *Net priklauso nuo vietos, kur esu. Pavyzdžiui, čia, muzikinėj (muzikos mokykloje), tai aš visą laiką sėdėsiu ir klausysiu džiazą. Pavyzdžiui, namuose irgi, na, norėsiu, aš su draugais būsiu, klausysiu šokių muzikos tikriausiai ir šiaip gal pagal nuotaiką muziką, šokt irgi, o kartais pats ir pasigrosiu džiazą, ir pasiklausysiu* (m6).

Mokinių apibūdintą estetinį muzikos patyrimą galima susieti su atsipalaidavimu: *Kai mėgstamą muziką klausau, atsipalaiduoju tiesiog, apie viską negalvoju, tiesiog klausausi smagiai tos muzikos. Galbūt kartais*

svajonių, vaizdų būna (m8). Priešingu atveju, kaip sakė mokinė, tai estetiškos patirties išraiška: *Na tai taip pabudina, „užveda“* (m9) arba: *Kai klausausi muzikos, kažkas darosi. Buvo taip daug kartų. Jei linksma muzika, norisi šokti. Jei liūdna, graudina kai kurios* (m11).

Kai kurie informantai savo estetinę patirtį geriau apibūdindavo per muzikinės išraiškos galimybę. Mokinių buvo klausiama: *kada jie patiria stipresnes emocijas, ar kai groja, ar kai klausosi muzikos*. Vyresnieji mokiniai (m2, m4, m6, m8, m9) sakė, jog didesnės emocijos jiems kyla, kai jie patys groja, o ne kai klausosi muzikos. Patys grodami jie gali išreikšti emocijas, perteikti būtent savo jausmus:

Kai pati groju. Man norisi kitaip grot, negu, pavyzdžiui, mokytoja man sako. Man tai iš tikro keista būna, kai sako muzika perteiki savo jausmus, o turi grot dažniausiai taip, kaip mokytoja liepia, o ne savo jausmus (m4).

Arba:

Išreiški, ką nori muzika. Padarai taip pats, išreiški, kaip jautiesi (m4).

Tačiau tai gali išreikšti, kai kūrinys jau yra išmoktas: *kai jau išmoksi tą kūrinį, smagiau tada pačiai groti* (m8).

Pastarosios mokinių išsakytos mintys, susijusios su muzikos kūrinio suvokimu - tai vidinių mokinio estetinio patyrimo fenomenų sąveikos atskleidimas. Mokiniai, galėję išreikšti savo jausmus atlikdami išmoktą kūrinį yra supratę ne tik esminę muzikos kūrinio struktūrą, bet ir išgyvenę jį, nes kūrinys tapo jų savastimi. Tai ypač svarbu kalbant apie muzikos kūrinio suvokimą, nes vienas šio suvokimo aspektų yra užduotis mokytojui - parengti mokinį taip, kad kūrinį jis suvoktų per visą mokymo procesą: nuo kūrinio parinkimo, teksto mokymo, techninio atlikimo ir charakterio perteikimo iki galutinio rezultato, t. y. kūrinio atlikimo. Šiame procese iš mokytojo pusės negali būti jokių primestų elementų, tik paruoštos prieigos prie paties suvokimo. Mokinės pasakymas, jog „norisi kitaip grot, negu mokytoja sako“, parodo, kad nebereikia jokių papildomų aiškinimo elementų, kai muzikos kūrinys jau yra suvoktas.

4.3.1. Mokytojo nuostatos

Muzikinės reikšmės perdavimas muzikos pamokų metu vyksta per naratyvą. Naratyve telpa daug reikšmės perdavimo variacijų, tik ne visos iš karto pastebimos. Viena vertus, tokios naratyvo formos kaip pasakojimas, metaforos, patirties apibūdinimas yra žodinės ir gali būti užfiksuotos kaip reikšminės, kita vertus, pačiu naratyvu galima nusakyti kitas reikšmes. Šiuo atveju mokytojų nuostatos, kurios susiformavo per jų muzikinės veiklos patirtį, atsiskleis per jų pasakojimus: kaip mokiniams renkami muzikos kūriniai ir kiek svarbu yra tai padaryti, kokios muzikos mokymo formos paveikliausios ir kaip jie reflektuoja muzikos mokymosi reikšmę?

Kūrinio mokiniui parinkimas. Laikantis fenomenologinės nuostatos, jog estetiškas muzikos suvokimas priklauso nuo to, kaip muzika bus priimta per kiekvieno unikalią patirtį, įdomu buvo sužinoti, kaip mokytojai parenka mokiniams kūrinius. Parinktas mokiniui kūrinys turėtų tapti mokinio estetiško suvokimo objektu, tačiau ne visi kūriniai galėtų būti priimtini mokiniui. Be abejonės, yra tam tikros programos, kuriomis remdamiesi dirba mokytojai, tačiau jie nėra tų programų labai suvaržyti: *dabar jau mažiau įsprausti į rėmus* (M4), programos labiau yra rekomendacinio pobūdžio. Todėl, mokytojų teigimu, paprastai pirmiausiai atsižvelgiama į mokinių individualias technines galimybes atlikti kūrinį. Mokytojas (M2) sakė: *Labai būtų gerai, aišku, jeigu galėtume tokius kūrinius duoti vaikui, kurie patinka. Bet dar, sakau, reikia ir kūrinių, kad jie būtų fiziškai, technologiškai tobulėti galėtų, nes kiekvienas kūrinys kažką duoda, kad ir lėtas, jisai duoda kvėpavimo, garso, atsidaro* (M2). Parinkus per sudėtingą techniškai atlikti kūrinį, rezultato nebus: *groja, užsiveržia ir jam dar techniškai neina, pradeda po to smaugtis* (M2). Parinkus per lengvą techniškai atlikti kūrinį, pageidaujamo rezultato irgi nebus: *Taip ir technika, irgi labai svarbu, kad ir ne per lengvą duoti, nes tada netobulės, nes tada bus visai neįdomu mokytis* (M4). Tačiau tai ne vienintelė priežastis, kodėl mokinyss negalės atlikti kūrinio, ir tai yra kur kas svarbiau žvelgiant iš fenomenologinės perspektyvos. Tyrimo metu buvo siekta išsiaiškinti, kaip

rimtai mokytojas atsižvelgia į mokinio individualias savybes (ne tik į kūrinio atlikimo techniką), kokie mokytojo siekiai, susiję su kūrinių parinkimu, ir ar teisingas kūrinio parinkimas labiau skatina mokinio estetinį suvokimą.

Iš tiesų, tai labai geras klausimas, nes per daugelį metų man renkant kūrinius mokiniui, visuomet, jeigu jie naujai skirti, net norisi pabendrauti pirmiausiai su pačiu mokiniu, su tuo vaiku, konkrečiai su juo ir galbūt ta pirmą pamokėlę, kurią mes turim rugsėjį, jinai daugiau pažinimo, pažintinė, tikrai tokia susipažinimo su tuo vaiku ir pokalbiais, kuo jisai domisi, kaip jisai suvokia, savo iš tikrųjų tą tokį sąlytį, elementariai netgi su pačiu instrumentu ar instrumentais... ir tada bandai bandai vėlgi su juo kartu rinkti programą. <...> Bet iš tiesų, tai tas kūrinėlių rinkimas.. Vis dėlto mokytojas turėtų gerai pagalvot tikslus derinant su gebėjimais ir išvelgt, kiek mes bandysim pasiekti, nusibrėžti tą kažkokią ribą (M8).

Teisingas parinkimas kūrinio, tokio, kuris patinka mokiniui, kaip sakė mokytoja (M4), yra ypatinga darbo dalis, nes labai svarbu, kad mokinys tą kūrinį suvoktų: *Čia iš tikrųjų, kai randi kūrinį, kuris vaikui šitaip patinka, čia pusė darbo yra. Tas kūrinys „prilimpa“. Vienam prilimpa, kitam gali ne (M4), o fortepijono mokytojos nuomone, parinkus tinkamą kūrinį, mokymosi procesas vyksta daug greičiau: Labai elementarus dalykas. Jeigu kūrinys patinka, tai jį greitai ir išmoka. Tai čia pats paprasčiausias dalykas (M7).*

Mokytojai teigė, jog kūrinio parinkime dalyvauja ir pats mokinys. Mokytojos (M1) nuomone, mokinys greičiau suvokia kūrinį, jei pats pasirenka. Kartais mokytojas tik sudaro įspūdį mokiniui, jog jis renkasi pats, tačiau bet kuriuo atveju mokinys, pasirinkdamas pats, visai kitaip vertina patį kūrinio mokymosi procesą.

Būna, kad aš iš tiesų leidžiu vaikui labai laisvai pasirinkti. <...> Prirenku tokių keletą (kūrinių), jam groju ir jisai išsirenka. Būna taip. Jie rinktis privalo, jeigu jiems įpirši nemielą kūrinį, jis jo tiesiog negros. Kitais atvejais darai kaip su visai mažiukais. Sakai, taip, arba iš to, arba iš to renkiesi. Pasirinkt privalai. Jam nepatinka nei vienas, nes, sakykim, ypatingai etiudai, neįdomūs, jei jis ne kažkoks tai su programiniu pavadinimu, jeigu jis grynai tik

techniškai, jam neįdomu. Bet kai tu sakai, kad tu renkiesi arba iš to, arba iš to, tai jis džiaugiasi, kad jisai pasirinko, na, vis tiek, kad jis ir ne mielas, bet vis tiek, pasirinko jis pats. O būna tokie dalykai, kad tu tiesiog apgauni tą vaiką, nes matai, kad natūraliai jam to reikia, be to nė iš vietos (M1).

Tačiau ne visuomet yra galimybė mokiniui pačiam pasirinkti, tada renka mokytojas. Fortepijono mokytoja (M5) pasakojo, jog sunku būna tai padaryti, jei mokinyš naujas ir su juo dar nesi spėjęs susipažinti: *Rinkdama aš negalėjau atsižvelgti į charakterį, nes aš jo nežinojau apskritai. <...> aš paėmiau tada įvairių žanrų, kad vienam kūrinyje atsiskleistų, pavyzdžiui, technika, kitame – melodiškumas daugiau, kitur – dar kažkas. Kad man susidarytų vaizdas, ir galėčiau kitam pusmečiui parinkti ir pagal charakterį (M5).* Kita fortepijono mokytoja (M8) tokiu atveju ieško kitokių būdų:

Dažnai iliustruoji mokiniui... <...> Kad galbūt, va, tas charakteris, gal va tą pjesę, gal kažką tu ten tai išvelgi, o gal man kokį piešinį nupiešk <...> kalbi su jais, vaizdiniai, pavyzdžiui, pjesytė „Tamsiame miške“, na tai aišku, tos spalvos, koks ten tas tamsus miškas ir panašiai, ir panašiai, panašiai (M8).

Tinkamas muzikos kūrinio parinkimas mokiniui yra sudėtingas procesas, reikalaujantis mokytojo budrumo ir įsigilavimo į mokinį. Tačiau pasiūlymas mokiniui pačiam pasirinkti kūrinį suteikia galimybę jam atskaitos tašku laikyti savo paties muzikos patyrimą ir tai galima traktuoti kaip paskatą estetiniam suvokimui.

Estetinis suvokimas ir muzikos mokymas(is). Muzika gali išreikšti jausmų bei potyrių vidinę dinamiką (Clifton, 1983) ir sukelti emocijas bet kuriam žmogui, nes muzika nėra žinojimas, ji yra pojūtis. Tačiau žmogaus intencionalumas yra priimti muzikinę reikšmę ir galiausiai muziką suvokti. Jei muzika yra toks fenomenas, kuris gali sukelti emocijas bet kuriam žmogui, netgi tam, kuris neturi jokio muzikinio išsilavinimo ir muziką priima kaip reikšmę, ką keičia muzikos mokymas(is)? Mokytojų buvo klausiama, ar skiriasi estetinis suvokimas žmonių, kurie mokėsi muzikos, nuo jos nesimokiusių?

Nežinau, kaip čia, kaip be tos, meninės tos galios, kurios kiekviename yra žmoguje. <...> Muzika, kaip emocija. Emocija ar muzika, ar muzika ir emocija. Jeigu mes turim emociją ir mes ją suvaldom, suvaldo mūsų protas. <...> galbūt tikrai lavinimo procesas, t.y. estetiškas lavinimo procesas, kurį dažnai vėlgi reikėtų akcentuoti, kad estetiškas, nes muzikinis auklėjimas yra begaliniai svarbus ir jeigu aš nesimokysiu muzikos, aš, taip, aš jausiu, bet ar aš taip jausiu kaip jaučia, kuris mokosi ar mokėsi, aš abejoju, nes jis daug ko nesupras. Jis supras paviršutiniškai, su laikmečiu jisai vis viena turi domėtis. <...> Tai čia ir muzikoje, jeigu aš turiu muzikinę klausą, ritmą, emociją, taip, aš jausiu, man bus gražu, man ten liūdnai, ten linksmai, bet giliau tai mes niekur ir nenueisim. Mes paviršiuoj, mes liekam paviršiuje, kad eiti į gelmę, reikia žinių, tada mes einam gilyn. Taip ir estetiškas suvokimas, jis nėra kažkoks šiaip pakabintas žaisliukas ore, jis vis viena turi, kaip aš sakau, jeigu eglutei mes kabinam tuos žaisliukus, tai stuburas. Tai va tas stuburas vis dėl to yra lavinimas. Muzikiniai gebėjimai, jie privalomi, juos privaloma lavinti, nes jie daug daugiau gali atskleisti žmogų ir galų gale, net charakteris geresnis, kažkoks linksmesnis (M8).

Daugumos apklaustųjų mokytojų teigimu, skiriasi estetiškas suvokimas žmonių, kurie mokėsi muzikos, nuo tų, kurie jos nesimokė, nepaisant to, jog muzika vienaip ar kitaip paveikia visus žmones, t. y. *kiekvieną gali užkabinti* (M7). Galima sakyti, jog intelektualinė muzikinė žinia ir grojimo įgūdžiai įtvirtina juslaus kūno reikšmę, padeda estetiško suvokimo formavimuisi.

Aš manau, skiriasi, nes žmogus, kuris nesimokė muzikos, jis tą muziką tam tikrą klauso, kai liūdna, jeigu linksma - kitą muziką, nes muzika tai ir yra tie skambėjimo jausmai. Bet tas, kuris mokinosi, jis galbūt muzikoje, kur kitam nuo jos liūdna, jis išvelgia kokį tai nuostabų dalyką, nuo kurio jam gal linksma, kur jisai mano, kad galėtų padaryti štai taip, atlikti štai taip. Jau jisai gali analizuoti tą kūrinį, kurį klausosi. Ir jisai kitaip girdi tą muziką. Bet kad muzika tiesiogiai susijusi su emocijomis – tai taip. Aš manau, kad tas, kuris mokinosi groti, pagroja, jau jis analizuoja, kaip pats atliktų, arba kad nesugebėtų netgi taip atlikti (M5).

Arba:

Aš manyčiau, kad net labai ir turbūt visi mes žinom, kad net labai. Jo ir intelektas visai kitas ir su žmonėm bendravimo lygis visai kitoks ir jau jisai išprusęs daugiau ir apsiskaitęs daugiau, galų gale tą muziką suvokia visai kitaip, plačiau, taip. Ne, čia žmogus apskritai tobulėja, sakyčiau, labai tokiais dideliais žingsniais jisai patobulėja. Visom prasmėm <...> Dar jeigu tokį dalyką tu pajėgi suvokti, kaip muziką, ir pats dar ją pagroti ir suprasti, tai dirba viskas - ir kūnas dirba, ir smegenys labai dirba (M7).

Kalbėdamas apie muzikos mokymąsi, mokytojas (M9) teigė, jog kartais muzikos rašto žinojimas trukdo pajusti muziką. Čia išskirtinis atvejis, nes minėtas mokytojas yra ir kompozitorius. Tokios kompozicijos žinios yra reikalingos muzikos analizei bei kūrybai, bet, jo giliu įsitikinimu, svarbiausia yra mokinį išmokyti muzikos klausytis, o ne ją analizuoti.

Aš galiu atsakyti savo pavyzdžiu. Aš žinių bagažą turiu, lankęs kompozicijos pamokas. Tai man sunku klausyt muziką. Aš ją „mėsinėju“, nagrinėju po ląstelę – kaip padaryta? Ir neklausau... būna momentų, kada klausai, ir geriau kad nežinot... Per muzikos istorijos pamokas sužadint norą klausyt reikėtų, o ne nagrinėt formas. Todėl, kad klausytų, o muzika veikia. Nori nenori – veikia. Bet sužadint norą klausyt turėtų būti tikslas. Ne kaip padaryta, bet klausyt (M9).

Neoavangardinės muzikos kūrėjo Cage'o (2003) nuomone, tokie veiksmi, kaip muzikos kūrimas, atlikimas ir klausymasis, yra girdimi fenomenai ir laikomi tinkama muzikai medžiaga, tačiau atsižvelgiant į tai, jog muzikos daugiausia yra klausomasi, vadinasi, daugiausia muzikos patiriame klausantis. Muzikos kūrimas arba muzikos kūrinio atlikimas yra ilgo proceso rezultatai, o muzikos klausymasis yra tam tikro jausmo potyris. Todėl mokytojo (M9) teigimu, svarbiausia yra išmokyti mokinį klausytis muzikos, nes taip ji labiausiai veikia žmogų:

Gera muzika teigiamai veikia ląsteles. Antru atveju – ląstelėse chaosas, nes žmogaus kūno ląstelės jos kaip rezonatoriai rezonuoja. Galima užmušti žemais dažniais negyvai. Taip veikia. <...> Ir dvasią veikia. Tiesiogiai... gali ir

negirdėt, vis tiek veikia. <...> Gali nesuvokt tiesiog. Jam tiesiog smagu, gera, ramu (M9).

Mokytojų paklausus, kas labiau jiems kelia emocijas, ar klausymasis, ar kai groja patys, jie sakė:

Aš taip įsivaizduoju viena kitam tikrai netrukdo, bet tik tiek žinau, kad tas, kuris prisilietė prie muzikos pats, jis jau ir klauso tikrai visai kitaip (M4).

Arba:

Kai pati groju. <...> Ir kai klausai, aišku, bet jeigu, tarkim, geras koncertas, klausyt kanklių muzikos. Nu tai net kartais plaukai, tie rankų plaukučiai, net šiurpai nueina, visas kūnas atsidaro, visi žabtai ir klausai išsižiojus, bet aišku, man tai geriau, kai aš galiu pati atiduot <...> Tą natą, kiekvieną natą jausmingiau ir aš, pavyzdžiui, vaikam neleidžiu ten grot, ta prasme tik natų, nes turi jausti, turi tą natelę „paprasyti“ kiekvieną ir tai yra maloniau grot pačiam vaikui (M3).

Muzika veikia kiekvieną žmogų, sukelia emocijas jos klausantis, tačiau muzikos mokymas(is) yra reikalingas kaip prielaida muzikinei raiškai. Esminėms muzikos meno struktūroms suprasti reikia žinių ir intelektinių įgūdžių. Mokymas turi būti su intelektualiais elementais ir pagrįstas mokinio „asmeninėmis žiniomis“, kurios yra intelektualiai išgyventos per muzikos patyrimą ir tapusios savastimi.

4.3.2. Mokytojo pasirengimas susitikti su mokiniu

Mokytojo pasirengimas susitikti su mokiniu priklauso nuo to, kaip jis sugebės perkelti savas muzikines reikšmes į ugdymo procesą. Kai kalbama apie muzikinį ugdymą, muzikinė reikšmė tiesiogiai siejama su garsu. Ką reiškia garsas muzikos mokyme? Ką jis reiškia mokiniui ir ką mokytojui? Ar garsas, sukėlęs įspūdį, gali nulemti pasirinkimą ir paveikti tolesnes perspektyvas. Jei mokytojo ir mokinio susitikimas vyksta muzikos erdvėje, tada klausimas, kaip ši erdvė prisotinama šiomis reikšmėmis?

Estetinė patirtis ir garsas. Pasak kompozitoriaus Cage'o (1991), garsas visuomet turi tam tikrą išraišką, o ką tas garsas reiškia žmogui, galiausiai jis nusistato pats. Keli mokiniai, įvardydami instrumento pasirinkimo priežastis, viena iš pasirinkimo priežasčių įvardijo instrumento garso tembrą. Apie instrumento garso poveikį, nulėmusį pasirinkimą, kalbėjo saksofonu groti besimokantys mokiniai: *Kažkaip gražiau skamba. Aš nusprendžiau. Girdėjau koncerte* (m2) ir *Pats norėjau. Nežinau, gražiai skamba* (m3). Kiti du gitara skambinantys mokiniai teigė, jog būtent gitara yra gražiausiai skambantis instrumentas: *Gražus instrumentas (gražiai skamba), geras mokytojas, mano tėčio pažįstamas* (m10) ir *Man patinka styginiai instrumentai. <...> Gitara man labai patiko, dar ir smuikas, bet ir gitara labai patiko. Man styginiai instrumentai visi prie širdies. Dėl garso ir dėl tokio smagumo, man patinka groti ir klausytis tų styginių. Pasirinkau gitarą* (m11).

Kartais gali nuomonė pasikeisti, jei kito instrumento garso tembras paveikia stipriau: *Tai čia buvo toks įdomus dalykas. Aš atėjau stoti į gitarą ir tada mokytoja buvo kita ir jina sako: „Einam, aš tau parodysiu kankles.“ Parodė, šiek tiek pagrojo, man patiko* (m4).

Kaip paaiškėjo, instrumento pasirinkimas ne visuomet priklausė nuo unikalaus instrumento garso, pasirinkimą nulemdavo ir kitos priežastys, tačiau galiausiai vis tiek išryškėjo, jog labai svarbu yra tai, kad patiktų būtent instrumento garsas:

Šiaip tai ne nuo manęs priklausė, kokį instrumentą, mama paprasčiausiai parinko. Gal todėl, kad iš pigesnių instrumentų buvo. Kai pirmą kartą buvo pirmą pamoką, tai apie kankles papasakojo mokytoja, ką reiškia tie visi ženklai nupiešti. Mokytoja pagrojo. Dabar jau patinka garsas ir tikrai nesigailiu, kad su mama sutikau (m5).

Arba:

Pati pasirinkau smuikelį. Buvau, kur grojo visi smuikininkai...(m14).

Fenomenologinėje tradicijoje apie garsą galima kalbėti kaip apie „gryną“, kuris lieka po redukcijos, atsisakius melodijos, ritmo, tradicinių harmonijos schemų bei kultūrinių prasmų. Tai panašu į avangardinę muziką, kuriai kelia

atvėrė jos kūrėjai, „išlaisvinę garsą“ nuo kultūrinių prietarų bei stereotipų ir taip suteikę galimybę švariai muzikinei minčiai bei gryno garso išgavimo būdų paieškomis (Jemeljanov, 2007). Neoavangardinės muzikos kūrėjas Cage'as (1991) pripažįsta garsą apskritai, jis jo „negrynina“, o remiasi paties garso buvimo fenomenu. Jis teigia, jog garsui paaiškinti jau nebereikia kito garso, nors atrodytų, kad reikėtų. Garsas neturi laiko svarstyti, jam tik rūpi išreikšti savo savybes. Pats garsas, kol neišnyko, privalo visiškai tiksliai išreikšti savo dažnį, garsumą, ilgį, obertonų struktūrą - tiksliai visų šių savybių ir savo paties morfologiją. Visa tai siejasi su fenomenologine „gryno“ garso nuostata, bet fenomenologiniu požiūriu, kad ir koks būtų garsas, jis visuomet turi tam tikrą išraišką, o ką jis reiškia žmogui, kiekvienas sprendžia individualiai.

Ką reiškia garsas muzikos mokyme? Ar vienas garsas yra muzika? Mokytoja (M3) sako, kad: *Taip. Pirmokėliui vienas garsas yra muzika* (M3). Garsas svarbus ne tik muzikos mokymo pradžioje, bet ir vėliau, įgijus tam tikros patirties. Mokinė (m8), kuri mokosi skambinti fortepijonu 7-us metus, sako: *Taip, atrodo, tik vienas garsas, bet jį gali visaip, skirtingai pagroti, tai ir yra įdomu* (m8).

Mokytojų (M1, M3, M5, M9) teigimu, mokyti garso kultūros yra svarbu, nes garsas yra vienas iš galimų būdų atpažinti, ar mokinyš suvokia muziką.

Tačiau yra nuomonių, jog vienas atskiras garsas nieko nereiškia: *Nežinau. Ne. Mano galva, tai ne* (M7). Mokytojų (M7) ir (M9) nuomone, net jei tas vienas garsas atliekamas muzikos instrumentu, jis nėra savaime svarbus:

Nu gerai, nu tai minutę bus gal ir įdomu, o toliau jau viskas. Nu turi keistis kažkas. <...> Virsmas laike, erdvėj. Turi kažkoks virsmas būti. Nu kaip ir spektaklį žiūrint, tai jeigu ten stovės scenoje artistas į lubas žiūrės, nu tai aš nežiūrėsiu to spektaklio, gal kažkas ir žiūrės jį, bet aš tai jau tikrai ne. <...> Manychiau, kad virsmas, vystymas turi būti (M7).

Arba

Ne. Muzika tai yra santykis, garsų santykis. Aišku, ir ritmika, visa kita. Santykis, ta kaita – jau muzika. Galima sakyti, kad du garsai – muzika. Galima (M9).

Apie tai, kodėl vienas garsas negali būti muzika, mokytojas (M9) sako:

Objektas muzikos tai garsas yra. Bet vienas garsas tai muzikos negali sudaryti. Tai nėra muzika. Keli garsai – tai garsų derinys, jų santykis. Mūsų liaudies dainos, seniausios dainos tai trijų, dviejų garsų. <...> Na aišku, yra ritmas, yra garsų grandinė, visuma, ta ritmo slinktis, trukmių slinktis.<...> Aišku. Garso judėjimas (M9).

Remiantis mokytojo (M9) nuomone, muzika yra tam tikras judesys, muzikinė mintis, o vienas garsas tėra priemonė tą judėjimą išreikšti, sudėliojus jį pagal tam tikras schemas:

Tam tikri intervalai – garsų santykis. Grandinė, įvairiai dėliojama. Pagrindas melodijai. Na, o harmonija – rūbai. Imitacijos, įvairi kompozicinė technika naudojama, įvairūs stiliai. Pavyzdžiui, dermės, tonacijos (M9).

Estetinė patirtis kaip įspūdis. Kadangi garsai yra kaip universalių būties derinių visuma, muzika kaip reiškinys gali būti netikėta ir labai paveiki. Žmogaus svarbiausia intencija – priimti muziką. Mokytojai prisiminė pirmąjį muzikos įspūdį, pirmąją tikrąją estetinę patirtį ir kaip tai nulėmė jų tolesnį gyvenimą. Mokytojas (M2) pasakojo:

Man sakė, ateik į orkestrą, tu pagrosi. Man tai buvo toks postūmis didelis. Aš tris metus tikrai dėl to, kad dviratį nupirkty mokiausi. <...> mane atitempė per prievartą į orkestrą, pasodino ir kažkaip tūba, stovi tūba, ten lėkštės stovėjo, ir nuo to žemi garsai, ir neatjungtos būgnelio tos spyruoklės, tai kaip tūba užgrojo –vžžžžžžž - viskas ten man čia (rodo į pilvą). Po to karto nei vienos orkestro repeticijos nepraleidau. Tai va toks momentinis įspūdis. <...> Tai sakau orkestras man padarė kokį įspūdį, tai gal po to taip susiklostė gyvenimas, kad tas toks įspūdis, nuo kada aš pradėjau grot (M2).

Arba

Aš manyčiau, kad tai dalykas, kuris labai džiaugsmą neša, nes aš atsimenu save vaiką, nebuvau aš joks muzikantas, bet mano pirmi prisiminimai. Vaikų darželyje užgrojo muzikos vadovė akordeonu... aš buvau tokia laiminga visą dieną, aš nežinau, ką ji ten, ar valsiką ar polkutę ten grojo, kažką paprasto, bet jau man tai buvo grožis, gėris, ten man buvo viršūnė visko. Galvojau, dar tokių dalykų čia pasaulyje yra. Tai gerai (M7).

Ir paskui mane dar vaiką, tėtis atsimenu, pirmas mano koncertas tai buvo ansamblis „Lietuva“. Tai irgi jau tėčiui dėkinga, nes aš irgi buvau maža mergaitė, tai tiek aš pamačiau visko, ir jeigu aš dabar jau atsimenu, dar vis atsimenu, kai man virš 50 metų. Tai man buvo gal koki 4, 5 metai, tada kai aš atsimenu, man ryškiausi įspūdžiai likę iki šios dienos. Tai vadinasi kažką daro ta muzika (M7).

Muzika kaip fenomenas ir kaip metafora. Cliftono (1983) teigimu, identifikuoti muziką galima kaip fenomeną ir kaip metaforą. Nors pati muzika yra neaprepiama ir nesuspenduojama, tačiau yra įvairių jos identifikavimo būdų. Muzikos fenomenas identifikuojamas per patirtį, kaip kūno reprezentacija, ir įvardijamas metaforiškai. Patirtas fenomenas visuomet yra naujas, nes paveikia kiekvieną asmeniškai, tačiau muzikai apibūdinti gali būti priskiriamos ne tik asmeninės patirties, bet ir kitokios reikšmės, kurios yra žinomos ir suprantamos nebūtinai jas patiriant. Pavyzdžiui, muzikos kūrinių programiniai pavadinimai, suteikti pačių kompozitorių, jau yra muzikinė reikšmė, nors kūrinys dar nebuvo girdėtas arba atliktas. Be abejonės, kai kūrinys yra klausomas ar atliekamas, muzikine reikšme tampa sava patirta reikšmė, tačiau kompozitoriaus ar kita (pavyzdžiui, mokytojo) nuoroda lieka paveiki kaip tam tikra kryptis, skirta kūrinio estetiniam suvokimui. Taigi, muzikai suteikta muzikinė reikšmė negali būti galutinė, nes ji nėra „įkalinta“ laike ir erdvėje. Apskritai meno autentiškumas reikalauja „sugauti“ reikšmę estetineje erdvėje.

Stebimų pamokų metu mokytojai, identifikuodami muzikinę reikšmę, atskleidė keletą muzikai skirtų apibūdinimų, kurie buvo panaudoti interviu

metu, kaip galimybė pažvelgti į muziką per jai jau priskirtą reikšmę. Muzika nepraranda savo esmės, jei jai yra priskiriama būdvardinė reikšmė, tik toliau plėtojant tokį apibūdinimą, iškyla galimybė atsiskleisti vaizduotės interpretacijoms. Pasak R. Barthes'o „vaizduotė į kalbą patenka per būdvardį“ (Barthes, 2007, p. 335). *Negražūs akordai* (M3), *gražūs akordai* (M1), *gražioji frazė* (M9) - šios frazės rodo, jog muzika dažnai apibūdinama kaip „graži“ arba „negraži“. Kad tokia muzika gali būti, pirmiausia patvirtino mokinė (m8) interviu atsakiusi į klausimą, kas nulėmė jos pasirinkimą groti fortepijonu: tai fortepijono *gražiausia muzika* (m8). Interviu metu, siekiant išryškinti muziką, kuri gali būti identifikuojama kaip fenomenas ir kaip metafora, mokytojų buvo prašoma apibūdinti „gražią“ ir „negražią“, „šviesią“ ir „tamsią“ muziką, jei, jų nuomone, tokia muzika yra.

Man yra graži ir negraži. <...> tai yra jau tolerancija, vėl gi diskusijos, gal būt tai, kas man labai gražu, kitam nebus taip gražu, bet kad muzika gali būti graži - tauri ir nelabai – lėkšta, aš tą galiu tikrai sakyti, kad taip. <...> Yra tai, kas tauri ir yra tai, kas lėkšta, primityvu. Primityvumas yra ir negražu, nes jis, jis neskatina tų gerųjų, tų tikrai tauriųjų žmogaus dvasinių vertybių. Tai, kas išjudina ir priverčia augti kaip asmenybę ir vaiką, tai ir yra gražu. Taip ir muzika, aš manau. Čia mano nuomonė. O jeigu jinai neveda tuo takeliu, nieko, tai jinai ir nebus graži (M8).

Mokytoja (M1) sakė, jog tokių kategorijų kaip „graži“ ar „negraži“ nėra: jei tai yra muzika, ne kakofonija ir paaiškino, jog ji gali būti nepriimtina mano tuo metu ausiai, <...> o gal kažkam kitam ji labai tinka, nežinau (M1).

„Negraži“ muzika gali būti ir ta, kurios nepatinka klausytis *pagal stilių žiūrint. Pagal stilius, tai rokas. Nesuprantu aš tokios muzikos* (M3).

Nepaisant to, jog apie muziką kalbant gana dažnai sakoma, jog ji „graži“ arba „negraži“, prie šios reikšmės prieinama skirtingai, nes konkretus reikšmės suvokimas yra asmeninis, kuris gali būti susijęs su patyrimu, su muzikiniu skoniu, su ugdymo tikslais ar su emocijomis.

Na, šiaip tai, įprastai klausia, kas yra gera ir negera muzika. Tai gal ta graži ir negraži muzika. Aš tai sakyčiau, kad gera negera muzika tai... negera

muzika ta, kuri stokoja profesionalumo. Mano manymu, tai ta muzika yra ir negraži, kuri sukurta pagal labai primitivius darinius kažkokius. Nors vėlgi dabar sakau, ir pati abejoju, nes daug ir liaudiškos muzikos yra sukurta pagal labai labai paprastus darinius, ten su trim natom sakykim, ar su dviem pati archajiškiausia muzika, bet jinai yra be galo be galo graži. Galbūt graži muzika vis tikrai yra ta, kuri susiškaukia su žmogaus kažkokiais vidiniais virpesiais, su kažkokiais tai sielos, dvasios virpesiais, kuri susiškaukia, kuri kažkokius tai virpesius ir pajudina žmoguje. Sunku atsakyti iš tikrųjų (M10).

Kaip matyti iš pateiktų ištraukų, mokytojai, apibūdindami „gražią“ ir „negražią“ muziką, priskyrė muzikai papildomų paaiškinimų. Gražiai muzikai - tauri, gera arba *teigiamai veikianti* (M9), o negražiai – lėkšta, primitivi, negera, kakofonija. Pavyzdžiui, mokytojas (M9) muzikos į gerą ir blogą neskirstytų, nes *yra muzika arba jos nėra. Tik taip* (M9).

Be abejonės, tai yra labai aiški pozicija muzikos atžvilgiu, tačiau norint atskleisti muzikos fenomeną reikia jį apibūdinti kalba.

Remiantis A. Mickūno estetinė erdvės samprata, ji yra persunkta „estetinių duočių, spalvų, garsų, tamsos, šviesos, tylumos ir jos įtampos, spalvingų aidų. Regėjimą ir girdėjimą reiškiančiais žodžiais išreikšti teiginiai nėra paremti metaforomis, nes estetikos plotmėse visi patirčių matmenys – rega, klausa, lytėjimas ir net jausmingumas – sudaro skirtingas, bet susipinančias patirtis. Galima girdėti spalvingas, juodas arba šviesias melodijas, persunktas siaubo ar džiaugsmo“ (Mickūnas, 2011, p. 192). Muzikai priskyrus reikšmę „šviesi“, išryškėjo dar keletas priėjimų prie muzikos kaip fenomeno reikšmės. Į klausimą, ar „graži“ muzika tai „šviesi“ muzika, mokytoja (M8) atsakė:

Ne. Ne. Disonansas, disonansas, jis gyvenime visada yra.<...> Tų susikibimų yra, bet jie išsiriša ir tai yra grožis, tai vėl gi konsonansas, disonansas <...> tai, kas šviesu, nebūtinai visada gražu arba tai, kas nesudera irgi yra negražu, ne (M8).

Mokytoja (M7) „šviesios“ muzikos apibendrinti negalėjo: *kažin ar tokios yra, kad vien šviesi? Pavyzdžiui, muzika, tai kontrastų dalykas, ar ne? Ten,*

pavyzdžiui, pagrindinė, jeigu šviesi, grakšti, tai šalutinė tema jau bus liūdnė lyriškesnė (M7), bet įvardijo konkretų kompozitorių Mocartą, kaip „šviesios“ muzikos kūrėją ir konkretų kūrinį, kuris, jos nuomone, atitinka „tamsios“ muzikos apibūdinimą: *nu tamsi tai man žinokit A. Bergo „Vocekas“, opera tokia yra, dvidešimtam amžiui sukurta* (M7).

„Šviesią“ muziką mokytoja (M3) apibūdino susiejusi su „šviesiu“ garsu:

Šviesi, tai galbūt tokia lengva, tokia neapsunkinanti ir kai kada net nuotaiką pakelia, kai, tarkim išgirsti tą kūrinį. Ir jisai tau šviesus toks, tos natos visos tokios šviesios, ne niūrios, bet šviesios natos, tai man atrodo, kad šviesi muzika. Kūriniai visi, garsas šviesus, viskas pakylėta (M3).

Mokytoja (M1), paprašyta pasakyti savo nuomonę, apibūdino tik „tamsią“ muziką, nes, jos teigimu:

Gali būt tamsi muzika. Tamsi, sakykim, kokia ta tamsi muzika. Kažkokie tai, aš įsivaizduoju, žemi registrai, labai žemo kažkas, labai skaudaus, kažkas kabina tuo metu kažkokias, nežinau, jautrias stygas, tas tamsias puses, gali taip būt. Bet jinai tamsi ne ta prasme, kad jinai bloga muzika (M1).

Visi pateikti muzikos apibūdinimo pavyzdžiai per vaizduotės interpretacijas parodė muzikos daugiaprasmiškumą, atsižvelgiant į sąsajas su skirtingomis patirtimis, duotybėmis ir priėjimais prie muzikinės reikšmės. Kartu išryškino pačios metaforos talpumą ir turtingumą, nes, Cliftono teigimu, kalbant apie muziką iš tikrųjų reikia vengti vienos metaforos improvizacijos.

Kas yra muzika? Bendras visiems pateiktas klausimas interviu: kas yra muzika? Atsakyti į atrodytą paprastą klausimą muzikos mokytojams buvo nelengva, o mokytoja (M5) netgi pasakė, jog tai pats sunkiausias klausimas. Buvo įdomu sužinoti, kaip muzikos mokytojai, kurie su muzika yra tiesiogiai susiję daugeliu atžvilgių, gali ją reprezentuoti. Kadangi muzika yra žmonių suteikta reikšmė, nes yra tarsi sąveika tarp klausytojo ir garso, kiekvienas žiūros taškas ir priėjimas prie muzikos yra unikalūs. Muzikos apibūdinimas per skirtingus priėjimus dar kartą išryškino ją kaip niekada neišsenkančią ir atliepančią „būties diagramas“ (Merleau-Ponty, 2006).

Muzika apibūdinama kaip aukščiausias idealas: *Na tai yra kažkokia tai harmonija, grožis, gėris. kažkas nepaprastai įdomaus, kažkas besikeičiančio, kažkas tokio efemeriško, bet gali „už uodegos sugaut“ ir smagu, kai sugauni* (M7).

Jei muziką galima „sugauti“, kaip tai padaryti: *Ir suvokti, ir suprasti, gal kartais pagroti, jeigu tau išeina, nes ne viskas gi išeina, žinot. Toliau, padainuot kažką, tai prisimint tą grožį. Skamba juk jinai ir tą harmoniją girdi, aišku, išklausai kūrinio, aš tai nemoku, kad visos natos man lieka galvoje, bet tu jį prisimeni, kaip kažką labai gražaus* (M7).

Muzika, kaip stipriausia emocija ir jausmų išraiška: *Muzika kaip emocija. Emocija ar muzika, ar muzika ir emocija* (M8). Arba:

Muzika, tai ne vien natos. Muzika tai – net nežinau, kaip čia pasakyti... Muzika tai pasaulis, kuris išsireiškia. Ne! Tai ne vien pasaulis, tai jausmų išraiška žodžiais. Ne! Kartais ir žodžiais galim išreikšti muziką, bet man daugiau muzika tai yra jausmų pasaulis, per kurią galima išreikšti jausmus, per kuriuos galim išreikšti muziką. O, taip! Muzika tai skambesys, garsas (M3).

Arba

Muzika... na, kad viena iš meno formų, tai jau tikrai. Na, aš galvoju, kad ji gali sukelti tą tikrai gilų jausmą, gali priversti susimąstyti, pajusti kažką, net nežinau... skambėjimo jausmas. Viskas susideda. Nežinau. Šitas gal ir sunkiausias klausimas (M5).

Neaprėpiama muzika: *Muzika tai yra toks gėlių laukas, kad tų gėlių niekada ten neišskinsi* (M4) arba *Tave neša upė ir tu negali, tu negali iš jos išlipti* (M6) arba *Iš kažkur tai ateina, iš Dievo. Kada nori ateina, kada nori – išeina* (M9).

Nenuspėjama muzika, nes neįmanoma iš anksto numatyti, kokį poveikį ji padarys žmogui: *Ir būtent pradedu, kad nežinia, kada ji prasidėjo ir nežinia, kas čia tokio yra, nes be jos žmonės ir negali. Sparnai gal tiesiog žmogaus. Nežinau. Ir virsti kuo nori, ir atsiduri kur nori. Stebuklas ir viskas* (M4) arba *Tai va toks momentinis įspūdis* (M2).

Muzika kaip aukščiausia meditacijos forma:

Nežinau... muzika visų pirma yra labai... Du dalykai muzikoje: vienas dalykas, kai jos klausai ir vienas dalykas, kai atlieki pats, yra visiškai dvi skirtingos muzikos. Tai yra visiškai du skirtingi pasauliai. Jeigu tu ją tik klausai, tai gali būti ir... nežinau, manau, kad be muzikos turbūt neįmanoma, nes muzika tai yra tai, kas žmogui... Žmogus, kuris visiškai neklauso ir jam nereikia muzikos, manau jam yra kažkas negerai, kažkas viduje ryškiai išsiderinę ir jam, arba jisai net nesuvokia, kad jam kažko labai trūksta, arba, jei suvokia, turi kuo greičiau pradėti kažkaip tai, nežinau, klausyt. O tas kuris atlieka muziką ir jeigu jis ją atlieka ne prievartos būdu, tai čia iš viso yra aukščiausia meditacijos forma. Aš manau, kad tai tai yra pats aukščiausias, pats aukščiausias ką gali (M1).

Muzika – tai gyvenimas: Didžiulė Dievo dovana, skverbti į dvasią, dvasios gelmes, t.y. muzikos pašaukimas išjudinti žmogų stiprinant, gražinant ir tikrai tą, kada tu eini ir matai gyvenimo visus kelius, šiek tiek kitokiom spalvomis nei tu gyventai be muzikos. Tai yra takas, gyvenimo takas (M8).

Arba

Tai yra gyvenimas, visas „la Vie“ mano, aš pasirinkau, ne jinai mane pasirinko, aš ją pasirinkau, aš tobulėju kiekvieną dieną, noriu išgirsti daug daugiau visko. Teigt, išgirst, mokyti ir mokytis pačiam (M6).

Muzika – tai garsų pasaulis, kuris yra ir priklausomas, ir kartu lieka nepriklausomas nuo žmogaus.

Sakiau, kad tai ypatingas menas, kurio objektas yra garsas išeinantis iš dvasios, ne iš manęs išeinantis, o iš dvasios. Konkrečiai tai toks abstraktus dalykas, reiškiny. Dievo apraiška per žmogų. Nes Dievas yra kūrėjas, o žmogus – kaip laidininkas. Tikrai, aišku, duotas potencialas žinių, ir jas reikia turėti, kad užrašyt. Ir viskas (M9).

Arba

Tai, visų pirma, tai meno rūšis, kurios pagrindas yra garsai, bet muzika kaip meno rūšis, ji man visada kėlė tikrai labai daug klausimų savo prigimties prasme, nes gamtoje nėra tokių garsų, kokius mes sutinkame muzikoje. Tie

instrumentai jie nemėgdžioja nei paukščių čiulbesio, nei upelio čiurlenimo. Kaip, pavyzdžiui, dailės pradžių pradžia tai ką žmogus matė, tą ir piešė. Bet kažkaip ta muzika susiformavo ne tai, ką žmogus girdėjo, tą ir atkartoję. Kas yra muzika, čia yra kažkokia tai didžiulė mįslė, nežinau, man tikrai sunku atsakyti kas yra ta muzika. Labai sunku atsakyti. Nežinau...(M10).

Apibendrinant galima teigti, jog mokytojo nuostatos, susijusios su jo požiūriu į ugdymo proceso reikmę bei pasiruošimas šiam procesui atsiranda per mokytojo muzikinės veiklos patirtį. Lemiamas požiūris į renkamą kūrinį, reakcija į mokinio garso kultūrą, metaforų turtingumas apibūdinant muziką, patirtos muzikos įspūdis suformuoja mokinio estetinio suvokimo atpažinimo sąlygas ir įpareigoja mokytoją nuolatiniam budrumui bei pasirengimui susitikti su mokiniu.

4. 4. Laikas, erdvė, atlikimas ir jausmas muzikos suvokime

Muzikinio fenomeno apibūdinimas negali būti atsietas nuo žmogaus patirties muzikoje apibūdinimo. Muzika suvokiama kaip sąveika tarp klausytojo ir garso. Pasak T. Cliftono, iš esmės muzikos patirtis gali būti paaiškinama per keturias esmines sudedamąsias dalis: laiką, erdvę, atlikimą ir jausmą. Muzikos teorijoje vyrauja suvokimas, kad muzikos objekto ypatybės nėra fiksuotos „kažkokiam metaforiniame danguje“, bet yra patiriamos žmogaus, esančio apibrėžtoje vietoje ir laike. Be to, žmogus, girdėdamas ar pats atlikdamas muziką, visuomet kažką jaučia (Clifton, 1983).

Anot Cliftono, jeigu mes patiriame muziką, tai yra todėl, kad mūsų suvokimas apie ją, mūsų jausmai ir mūsų patirtys - laiko, erdvės ir atlikimo - jau egzistuoja, tačiau jos nėra sustatytos į eilę viena paskui kitą, jos vienodai nutolusios nuo sudaromosios savasties.

Lentelėse (4, 5, 6, 7) pateikiamas muzikos suvokimas, išryškėjęs per mokinių ir mokytojų apibūdintą muzikos patirtį laiko, erdvės, atlikimo ir jausmo dimensijose. Aprašytos muzikinės patirties priskyrimas tam tikrai

kategorijai atliktas tyrėjos, nes tokio skirstymo patys mokytojai neatlieka. Šios įžvalgos pateikiamos kartu su tezėmis, kurios padeda suprasti, kodėl būtent konkreti žodžių reikšmė priskiriama konkrečiai patirties kategorijai.

Laikas. Kalbant apie muzikinį laiką išryškėja kelios skirtingos laiko rūšys (Clifton, 1983). Pirma - muzikos kūrinio materialusis ženklas yra pasaulio laike. Šis ženklas yra originalus kūrinys, visos kopijos, fonografiniai įrašai. Antra - požiūris, kurį pasirenkame apie muzikos kūrinį pats savaime yra kintantis subjektas (požiūris). Iš pradžių kūrinys gali būti radikalus savo kompozicijos prasme, paskui jis tampa pripažintu ir galiausiai nebeatrodo, kad tai buvo kažkas radikalaus. Šie požiūriai irgi yra laike ir jie keičiasi priklausomai nuo patirties. Trečia - atlikimas vystosi chronologiškai, tai trunka tam tikrą laiką. Remdamasis Husserliu, Cliftonas teigia, kad *retencija* (ką tik įvykę dalykai, dar išlaikomi dabartyje) ir *protencija* (tai, kas įvyks, ko laukiama) padeda suprasti neatskiriamą suvokimo tęstinumą, pirminę atmintį ir intuiciją. D. Jonkaus pateiktas Husserlio pavyzdys, iliustruojantis laiko tęstinumą, yra apie melodijos klausymąsi: „Klausydamas melodijos, girdžiu pirmą toną, po to antrą ir galiausiai trečią toną. Turėtume manyti, kad girdėdami antrą toną, mes jau nebegirdime pirmojo, o girdėdami trečią, nebegirdime antrojo. Tai reikštų, kad aš girdžiu ne melodiją, bet tik atskirą, dabar skambantį toną“ (Jonkus, 2009, p. 67). Kaip melodija girdima? Klausydami melodijos mes tik esame duotame dabarties momente, bet prisimename buvusias melodijos dalis ir numatome naujas. Dabartis nėra taškas, jai būdingas tęstinumas. Kai praeitis, dabartis ir ateitis persikloja ir jungiasi, jų sąveika atveria neribotas muzikinės reikšmės galimybes. Šioje perspektyvoje, pasak Cliftono, kiekvienas klausymasis gali būti traktuojamas kaip naujas, bet kartu jis lieka paveiktas praėjusių klausymųsi. Muzikos kūrinio vystymasis yra veiksmas, kuris įtraukia retenciją, percepciją ir protenciją, bet paties veiksmo rašytinis objektas yra pats kūrinys. Analizuojant laiko koncepciją, šie du dalykai aktas/veiksmas ir objektas turi būti atskirti, kad būtų išvengta apibūdinimo nevienareikšmiškumo. Ketvirta – skirtumas tarp laiko, kurį kūrinys užtrunka, ir tarp laiko, kurį kūrinys reprezentuoja ir „iššaukia“.

Tas laikas yra fenomenaliajame muzikos pasaulyje ir turi būti pagrindinis dėmesio objektas. Laiko pažadinimas gali turėti tiek tiesioginę, tiek pažymimąją nuorodą. Mes girdime muzikos kūrinio pradžios ir pabaigos, kontrastų tęstinumo, įsiterpimų procesus, tačiau šie procesai išryškina laikinus dalykus. Laikas, kuris gali būti tiesioginis ir pažymėtas - tai kūrinio reikšmė, atėjusi iš praeities. Muzikos kūrinio laikas - tai laikas, kurį galima sugrąžinti kaip muzikinę reikšmę.

4 lentelėje pateikiami pavyzdžiai rodo, kaip mokytojai per muzikinio laiko kategoriją apibūdina muzikos patirtį ir parodo muzikinės reikšmės perdavimo iš praeities galimybę.

4 lentelė. **Laikas**

Tezės: Muzikinis laikas apima praeitį, dabartį ir ateitį. Praeitis derinama ateities šviesoje, kuri iš anksto negali būti nustatyta. Muzikos kūrinio laikas - tai laikas, kurį galima sugrąžinti kaip muzikinę reikšmę. Kiekvienas klausymasis gali būti naujas, bet kartu pagrįstas praėjusiais klausymais.
<i>Galvoj skamba (melodija), mintyse jinai, dar nedingsta, žinokit, nedingsta, mes ją prisimenam (M7).</i> <i>Na aišku, yra ritmas, yra garsų grandinė, visuma, ta ritmo slinktis, trukmių slinktis. <...> Aišku. Garso judėjimas (M9).</i> <i>Kartais apie stilių reikia pakalbėti ir tam vaikui išaiškinti, kada ta muzika apskritai parašyta, nes jeigu pasiima kokį, prieš du tris šimtus metų parašytą kūrinį, tas vaikas taip ir groja, bet kažkaip visai nejaučia ryšio su ta muzika. Tai paaiškini, ten tarkim, koks senovinis šokis, jį šokdavo karaliai, princai, princesės ten, kaip ta aplinka galėjo atrodyti <...> apie stilių viską paaiškini, apie kompozitorių kartais reikia pakalbėti (M7).</i> <i>Aš žinių bagažą turiu, lankęs kompozicijos pamokas. Tai man sunku klausyt muziką. Aš ją „mėsinėju“, nagrinėju po ląstelę – kaip padaryta? Ir neklausau... būna momentų, kada klausai, ir geriau kad nežinot... (M9).</i>

Erdvė. Erdvė yra numanoma kiekviename perceptualiaame veiksmo. Ji yra dalis, kuri nusako santykį tarp suvokiančiojo subjekto ir suvokiamąjo objekto. Erdvės, kurias formuoja muzika, iš tikrųjų užpildomos *mano* buvimu tenai, muzikos kūrinio pasaulio erdvėje ir laike. Kalbant apie muzikos patirtį, dažniausiai akcentuojamas muzikos girdėjimas, tačiau Cliftono teigimu,

muzikinė patirtis nėra tikrai girdima. Remdamasis Merleau-Ponty, jis teigia, jog muzikos patirtis įtraukia visą klausytojo ir atlikėjo kūną į muzikinio garso suvokimą.

5 lentelėje pateikiami mokytojų ir mokinių kūniškosios muzikos patirties erdvėje pavyzdžiai išryškina kūno reakcijas į muziką. Reakcijomis išreiškiamas muzikos poveikio ar momentinio įspūdžio stiprumas ir „atskleidžiama buvimo muzikinėje erdvėje“ kokybinė charakteristika.

5 lentelė. *Erdvė*

Tezės: Muzikinė patirtis nėra griežtai tik girdima. Bendra muzikos patirtis visą gyvąjį kūną įtraukia į muzikinio garso suvokimą. Muzikinė patirtis užima vietą veiksmo ir judesio lauke ir vadinasi „buvimu muzikinėje erdvėje“. Asmuo ir muzika tampa vienu.
<i>Kaip pati groju. <...> Ir kai klausai, aišku, bet jeigu, tarkim, geras koncertas, klausyt kanklių muzikos. Nu tai net kartais plaukai, tie rankų plaukučiai, net šūrpai nueina, visas kūnas atsidaro, visi žabtai ir klausai išsižiojus, bet aišku, man tai geriau, kai aš galiu pati atiduot (M3).</i> <i><...> tūba, stovi tūba, ten lėkštės stovėjo, ir nuo to žemi garsai, ir neatjungtos bugnelio tos spyruoklės, tai kaip tūba užgrojo –vžžžžžžž - viskas ten man čia (rodo į pilvą) (M2).</i> <i>Būna, kad net šūrpas eina (m4).</i> <i>Kai klausausi muzikos, kažkas darosi. Buvo taip daug kartų. Jei linksma muzika, norisi šokti. Jei liūdna, gaudina kai kurios (m11).</i> <i>Kai mėgstamą muziką klausau, atsipalaiduju tiesiog, apie viską negalvoju, tiesiog klausausi smagiai tos muzikos. Galbūt kartais svajonių, vaizdų būna (m8).</i>

Atlikimo, kaip realybės esmingumo arba kaip kažko, kas yra grojama realybės, idėja formuoja ontologinę šerdį, iš kurios išryškėja tam tikros muzikos atlikimo formos. Cliftonas išskiria 5 specifines atlikimo formas: ritualinę, euristinio elgesio, aleatorinę (atsitiktinę), agoniškąją ir komiškąją, kurios jau aptartos anksčiau, tačiau ugdymo procese labiausiai išryškėja ritualinė atlikimo patirtis. Ritualinė patirtis, kai grojimas pasižymi ritualizuotu judėjimu, suteikiančiu patyrimą tam tikram procesui. Pavyzdžiui, mokymas(is) groti prasideda nuo susipažinimo su instrumentu, jo techninio įvaldymo, vėliau susitelkiama į muzikinio teksto mokymąsi ir galiausiai, per atlikimą/grojimą

perteikiamas estetiš kūrinių suvokimas. Ritualo charakteristikos gali lengvai būti traktuojamos kaip sudedamosios atlikimo dalys: pasinėrimas į veiklą jos pačios labui, tam tikros vietos, kurioje ji yra atliekama (koncertų salė, aikštė, klasė muzikos mokykloje ir t.t.), išskyrimas, tam tikros „tikro gyvenimo“ veiklos (varžymosi, įtampos, atsipalaidavimo, pasiekimo, mokymo(si)) sujungimas ir taurinimas, ir tam tikrų kūniškų judesių, kurie yra būtini norint pasiekti sėkmingą pasirodymą atlikimo veikloje, patikslinimas, reikalavimas (techninis instrumento įvaldymas). Muzikinis judėjimas yra ritualizuotas, užpildantis muzikinę erdvę, kurio rezultatas nežinomas, bet pažinus, nes paremtas patirtimi. Atlikimas/grojimas suteikia stipresnes emocijas nei vien klausymasis. Pritariant R. Barthes'ui, jog „muzika negalėtų pasiekti tokio efekto per klausą, jis galimas tik asmeniškai muzikuojant, per klausymą-darymą: *muzikavimas* kaip veiksmas nėra tik pasyvus klausymo aktas. Muzikuojama kūnu kaip išraiškos priemone, muzikavimas išreiškia kūną – *interpretuojantį kūną*“ (Barthes, 2007, p.320) galima apibendrinti, kad atlikimas/grojimas, kitaip nei vien klausymas, įtvirtina patiriančio kūno reikšmę.

6 lentelėje pateikti grojimo patirties pavyzdžiai rodo, jog grojimas suteikia gilesnes emocijas ir galimybę per muzikos kūrinį perteikti savo jausmus, kaip savo muzikinę reikšmę. Klausantis muzikos kūrinio muzikinė reikšmė yra priimama, o atliekant išmoktą kūrinį ji yra jau priimta (kaip muzikos kūrinio reikšmė) ir per raišką perduodama kaip sava.

6 lentelė. **Atlikimas, arba grojimas**

Tezės:

Ontologiška dalis, nes tai yra realybė.

Atlikimas gali būti traktuojamas ir kaip ritualinė dalis, nes aiškus grojimo procesas, bet lieka neaiški paskirtis.

Jeigu tu gerai moki kūrinį, kai tu į jį įsijauti, tai tokių visokių būna. Jeigu jau moki mintinai, jeigu gražiai išmokus groti, tai tada. <... > Jeigu būna jausminga muzika, lėtesnė tokia, aš tada į tuos jausmus tiesiog na..tą muziką tada aš galiu išjausti, tai žiūrėk, kad tik spėtum pagrot (m5).

Kai pati groju. Man norisi kitaip grot, negu, pavyzdžiui, mokytoja man sako. Man tai iš tikro keista būna, kai sako muzika perteiki savo jausmus, o turi grot dažniausiai taip, kaip mokytoja liepia, o ne savo jausmus (m4).

Šiuolaikinę muziką vaikai priima. Jiem labai įdomu grot. Dėl techninių galimybių. Ausiai... jie sunkiai mokosi tekstą, sakykim, kad ir tas pats Prokofjevas, jis nėra visai šiuolaikinis, bet harmonijos jau nėra klasikinės. Prokofjevas, Rakovas, sakykim, ten visai jau viskas eina septimom, nonom eina. Pati pradžia jiems būna šokas, o paskui jiems būna, gal kad yra tam tikra laisvė didesnė, negu, kad klasikiniuose kūriniuose, taškosi iš visos sveikatos ir su tokiu malonumu! Jiem patinka. Aš žinau, kaip man pačiai, pavyzdžiui, klausyt man tą šiuolaikinę nelabai įdomu, nebent aš turiu gaidas arba girdžių dešimtą kartą, kur jau galiu viską suvokt. Suvokt sunku, kas ten vyksta. Bet jeigu aš suvokiu, kas ten vyksta, klausyt įdomu. Bet grot visą laiką labai įdomu šiuolaikinę muziką, didesnės galimybės, žymai didesnės galimybės. Tai yra neįprasta, tai yra nauja, tai yra kažkoks iššūkis, tai yra kažkas tokio, ko toj klasikinėj muzikoje nėra. Klasteriai, grojimai taip (parodė kaip braukiami klavišai alkūne). Taigi čia malonumas (M1).

Cliftono teorijoje akcentuojama, kad muzikinės reikšmės pagrindas yra „mano“ reikšmė ir „mano“ muzikinė patirtis. Jausmus galima traktuoti kaip žmogaus nuosavybę, nes jie suteikia savasties pojūtį. Jausmai yra ta sfera, kuri patenkina poreikį išreikšti tai, kas rūpi ir ne tik tai, per jausmus atsiskleidžia žmogaus vidinis pasaulis. 7 lentelėje pateikti pavyzdžiai rodo, kokie svarbūs yra savi jausmai ir kaip jie patvirtina savastį.

7 lentelė. **Jausmas**

Tezės:

Jausmas kaip žmogaus nuosavybė. Jausmų prigimties studija.
Girdint muziką patiriamas tam tikras jausmas, kuris yra santykio su muzika kriterijus.

Išreiški, ką nori muzika. Padarai taip pats, išreiški, kaip jautiesi (m4).

Muzika... na, kad viena iš meno formų, tai jau tikrai. Na, aš galvoju, kad ji gali sukelti tą tikrai gilų jausmą, gali priversti susimąstyti, pajusti kažką, net nežinau... skambėjimo jausmas. Viskas susideda (M5).

Vaikų darželyje užgrojo muzikos vadovė akordeonu... aš buvau tokia laiminga visą dieną, aš nežinau, ką ji ten, ar valsiką ar polkutę ten grojo, kažką paprasto, bet jau man tai buvo grožis, gėris, ten man buvo viršūnė visko. Galvojau, dar tokių dalykų čia pasaulyje yra. Tai gerai (M7).

Būna gražūs žodžiai, tarkim, jeigu daina, jeigu muzika, tai na, jausmai gražiai išlieti, ir šiaip gražiau skamba muzika (m4).

Iš pateiktų pavyzdžių matyti, jog mokytojų ir mokinių muzikos suvokimą kaip muzikinę patirtį galima apibūdinti per keturias sudedamąsias dalis - laiką, erdvę, atlikimą/grojomą ir jausmą. Ne visuomet apibūdinant išryškėja visi elementai kartu, tačiau matomos sąsajos tarp jų, nes jie persikloja vienas su kitu. Pasakojimas, kuris orientuotas į laiko patirtį, dažnai atspindi ir erdvės patirtį, jei atskaitos tašku laikysime tai, jog muzikos patirtis vyksta apibrėžtoje erdvėje ir laike. Jei prie šių elementų dar priskirsime ir atlikimą, tai reikš, jog su laiku ir erdve atlikimas susijęs tiesiogiai, nes be muzikos išpildymo (šiuo atveju kalbama ne apie tai, kas atlieka ir kaip atlieka, o apie tai, kad muzika turi būti atliekama, nes tik tokiu būdu ją galima patirti) ir muzikinės reikšmės kaip savo priėmimo konkrečioje vietoje ir laike, negalima iš esmės kalbėti apie muzikos patirtį. Tada viskas susisieja su jausmų sfera, kuri apibūdina, kaip muzika buvo priimta ir ką ji reiškia ją priimančiajam. Šių tarpusavio sąsajų kontekste, kai apibūdinama muzikos patirtis, kartais iškyla ir išryškėja viena iš keturių Cliftono nustatytų muzikos patirties dalių.

Mokytojų ir mokinių apibūdintos patirtys atskleidė, jog Cliftono fenomenologinės muzikos patirties analizės koncepcijos apraiškas galima pamatyti muzikinio ugdymo kontekste. Muzika iš esmės yra suvokiama laiko, erdvės, atlikimo ir jausmo horizonte ir šių dalių išryškinimas per muzikinį

ugdymą gali tapti metodologiniais orientyrais muzikinio ugdymo perspektyvoje.

4.5. Mokytojo ir mokinio bendravimo pamokoje horizontai

Pamokų stebėjimas buvo skirtas fiksuoti žodiniams duomenims (pasakojimams, metaforoms), išvelgti naratyvo poveikį mokiniui ir „išgirsti“ mokinio estetinį suvokimą. Rekonstruojamos ir aprašomos dvi stebėtos pamokos, kurios atspindi labai nedidelę muzikinio ugdymo proceso dalelę, tačiau atsižvelgus į išryškėjusius elementus, išraiškos subtilybes, detales galima interpretuoti bendrą proceso vaizdą.

Stebėtų pamokų aprašymas pradedamas nuo lentelių, kuriose sudėtos per pamoką išsakytos metaforos. (Visos metaforos, pateiktos lentelėse 2 priede, užfiksuotos stebėtų pamokų metu ir suskirstytos pagal reikšmės apibūdinimą.) Vienos pamokos metu išsakytų metaforų gausa leidžia vertinti mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveikos rezultatą perduodant muzikinę reikšmę. Jei mokinsys mokytojo išsakytą metaforą, kuri traktuojama kaip spontaniška ištara ir semantinė naujovė, priėmė ir suprato, tai šis supratimas vyko intersubjektyvioje erdvėje, kur suvokiami bendri pasaulio reikšminės struktūros esiniai.

Mokinių teigimu, mokytojų metaforos yra suprantamos ir jie labiausiai jas įsimena (apie tai buvo klausiama per interviu po pamokos), todėl be metaforų sunku įsivaizduoti muzikinės reikšmės perdavimą per muzikos pamokas. Galima sakyti, jog metaforos skatina mokinio estetinį suvokimą.

Pasakojimų stebėtų pamokų metu užfiksuota mažiau, tačiau jie ne mažiau atspindi naratyvo, kaip galinčio turėti įtakos mokinio estetiniam suvokimui, esminius bruožus.

Stebėta pamoka (1). Mokytoja M4 ir mokinė m5.

Pateikiamos pamokos metu išsakytos metaforos (8 lentelė).

8 lentelė. **Metaforos**

Metaforos, išsakytos pamokos metu	Paaiškinimas
<i>Kiekvieną akordą laisva rankele iš riešo, kaip paimi visą saują garsų ir paleidi čia. Ir iš riešo leisk visą puokštę garsų</i>	Judesiui suteikti laisvumo
<i>Kaip namo pamatas tvirtas, taip ir akordo pamatinė nata</i>	Akordas turi būti grojamas aiškiai
<i>Dabar aš čia girdėjau daug kažkokių tai atskirų garsų. Dabar įsivaizduok, kad gavai va čia į rankytę kažkokį melodijos tokį kaip siūlą ir išvyniok kiekvieną natą</i>	Kiekviena melodijos nata išgkota
<i>Šituos garsus užgesinai</i>	Pagrojo per tyliai
<i>Smulkios natelės</i>	Šešioliktinės natos
<i>Natos išsigandai. Neišsigąsk, tiesiog jas į pirmą, kaip kamuoliukas į sieną, atsitrenki ir tikšt tikšt tikšt lengvai atšoko. Kaip laiptukais kamuoliukas šokinėja</i>	Groti tiksliai ritmiškai
<i>Ta pati melodija pagražinta, „patiuinguota“ šiek tiek</i>	Melodijai suteikti
<i>Etiudai ir taip nuobodu, tai reikia išvyniot</i>	Pasistengti groti taip, kad būtų įdomu
<i>Atkreipti dėmesį, kad ritmas nesuslūbuotų</i>	Groti ritmiškai
<i>Truputėlį per greitai pagarsinai. Kaip laiptais lipi, tai po truputėlį. Ir garsini, ne iš karto</i>	Palyginimas
<i>Kaip laisvė, pirmas stiprus žingsnis</i>	Pradėti drąsiai groti
<i>Jeigu iš riešo, tai, žinok, kaip akcija du viename – ir gražu, ir naudinga, nes kai pakeli šitaip ranką, ji atsilaisvina ir kitą akordą vėl laisvą padaryk</i>	Aiškinama, kaip techniškai lengviau pagroti
<i>Žiūrėk, koksai tavo tiesus pirštas ketvirtas ir visi kiti išsitiesia paskui jį, o jeigu tu jį apvalų padarytum</i>	Kalbama apie ketvirtą pirštą, kurį tinkamai laikant, bus lengviau groti
<i>Sekundos visada yra kūrinio intrigos</i>	Sekundas kanklėmis yra sudėtinga techniškai atlikti, ne taip kaip fortepijonu

Interviu po pamokos metu mokinės buvo klausiama, kokie mokytojos pasakyti žodžiai jai labiausiai įstrigo per pamoką ir ką ji prisimins namie. Mokinė atsakė: *dėl akordų, kad turi būt ketvirtas pirštas, kad turėtų būti „apvalus“* (m5).

Šis pavyzdys parodė, jog metaforos įsimenamos gerai. Vaizdingi pasakymai mokinio atmintyje užstringa labiau, nei įprastos pastabos.

Toje pačioje pamokoje buvo užfiksuotas mokytojos trumputis pasakojimas prieš mokinei atliekant „Lopšinę“ .

Mokytoja:

- *O lopšinė, kam čia ji, iš vis kam skirtas būna tas daiktas?*

Mokinė:

- *Mamos groja vaikam, kad jie užmigtų.*

Mokytoja:

- *Tai gal yra kokių linksmų, kokioj pasaulio šaly, kaip galvoji?*

Mokinė:

- *Nelabai.*

Mokytoja:

- *Ne. Visos mamos lėtai dainuoja, nes nori, kad vaikai užmigtų ir turėtų jos laisvą laiką, ar ne? Tai ką, reikia gražiai dainuot, kad kuo greičiau tą vaiką užliūliuot.*

Mokytojos pasakojimas yra nuoroda į tai, kaip lopšinė turi būti atliekama. Atrodė, jog mokinei aišku, kaip reikia atlikti šį kūrinį, tačiau po kūrinio atlikimo mokytojos pasakojimo pratęsimas parodė, jog mokinė atlikdama kūrinį neatskleidė kūrinio charakterio (gal šiek tiek trukdė ir techniniai dalykai. *Tyrėjos pastaba*).

Mokytoja:

- *Na, tu čia taip gana aktyviai pradžių pagrojai, tai čia gal dar mama kalbasi su tuo vaiku, kai jis atsigula? Vis tiek gal dar turi kažką papasakot po dienos, ar ne? Nes dabar dar nebuvo labai į lopšinę panašu.*

Šis pamokos epizodas atskleidė dar vieną svarbų dalyką: tai, kad mokinė neperteikė kūrinio charakterio, buvo tiesiog „girdima“ ir mokytojai ir tyrėjai, o mokytojos pasakojimas tai patvirtino.

Kitoje stebėtoje pamokoje išryškėjo kiti elementai.

Stebėta pamoka (2). Mokytoja M1 ir mokinė m1.

Pateikiama metaforų lentelė, parodanti, kiek metaforų buvo išsakyta per vieną pamoką (9 lentelė).

9 lentelė. Metaforos

<i>Metaforos, išsakytos pamokos metu</i>	<i>Paaiškinimas</i>
<i>Atsiremk į pirmą natą ir uždėk kepurę (ant natos)</i>	Turi būti pabrėžiama pirmoji takto nata
<i>Dabar tu jai mauni batus. Pirmai dėjai kepurę, dabar dedi batus. Batai gali būti didesni už žmogų?</i>	Pastaba, jog čia turi būti akcentuojama ne silpnoji takto dalis, o stiprioji
<i>Akordai gražūs, batai ir lengvas žmogeliukas</i>	Reikia groti nestipriai užgaunant klavišus, lengvai ir neakcentuojant silpnosios takto dalies
<i>Užgavo nykštuką kas nors?</i>	Mokinė groja pasyviai ir nuobodžiai
<i>Negyvas nykštukas gali grot? Gyvas žmogutis turi grot, o ne negyvas</i>	Mokinė groja labai lėtai ir nuobodžiai
<i>Prabusk, tu labai mažai dedi spalvų</i>	Melodija grojama monotoniškai, reikia ją groti jausmingiau
<i>Kas svarbiau, kairė ar dešinė rankytė? Kuri nykštuko koja eina stipriau, kuri švelniau? Kairė. Tai kodėl tu jom eini vienodai? Jis kaip ančiukas – pam, pam, pam...</i>	Turi būti išskirta pagrindinė melodija
<i>Tu įduri nykštukui į šoną <...> ne, įduri... tu ją per anksti įkiši</i>	Per greitai ritmiškai pagrota nata
<i>Iš viršaus nedurk. Nekirsk natos</i>	Per stipriai užgaunami klavišai
<i>Nepaprasta lėlytė, čia prancūziška. Nedurk, lėlei akį išdursi!</i>	Reikia groti ramiau, garsas turi būti išgaunamas švelniai
<i>Prancūziškos lėlės nepagrosi bet kaip</i>	Grojant kūrinį reikia nuolatos galvoti, kaip jį groti, nes atlikimas yra sudėtingas tiek techniškai, tiek iš muzikinės pusės
<i>Nė viena staccato natelė negali būti padėta, pastumta ir paskiau atkelta</i>	Reikia groti aiškų trumpą garsą

Atsižvelgiant į metaforas, kurios šioje pamokoje įsiliejo į pasakojimą, po pamokos mokinės buvo klausama, kodėl prancūzišką lėlytę sunkiau grot negu

paprastą? Mokinė atsakė: *Todėl, kad ten visokie legato, garsyn, tylyn* (m1). O jei paprasta lėlytė, tai kaip būtų, paprasčiau?: *Gal lengviau* (m1).

Šioje pamokoje pateiktų metaforų gausa ir mokinio įsijautimas į metaforišką pasakojimo reikšmę atskleidžia mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveiką per susikalbėjimą, supratimą prasminiame horizonte, t. y. konkrečioje pedagoginėje situacijoje.

Pasakojimas stebėtos pamokos metu išryškino visas keturias muzikos suvokimo sudedamąsias dalis – laiką, erdvę, atlikimą ir jausmą. Priskyrimas šioms dalims atliktas tyrėjos.

M1. Jei kažkas neskamba, nekartok. Jeigu kažkur suklydai, nestok. Kaip yra, taip. Įsivaizduok, kad tu koncertuoji, kad kažkurioje iš tų, nežinau, kažkurioje to festivalio salių, nežinau dar kurioj, kai žinosiu, pasakysiu. Dar nežinau.

m1. Aš bijau.

M1. Ko, pasakyk konkrečiai, ko?

m1. Salės.

M1. Salės bijai? Ką salė gali tau blogo padaryt? Pasakyk man.

m1. Pirmą kartą bus ta didelė salė.

M1. O iš kur tu žinai, kad didelė, o gal visai mažytė? Ką reiškia didelė salė? Kodėl tu bijai didelės salės?

m1. Visada taip būna.

M1. Bijot galima visada kažko labai aiškaus. Tave kažkas bars, tave kažkas ten pastums, iš tavęs kažkas kažką atims, arba tau neduos. O ko čia bijot? To, kad tu gali pagrot? Kiek klasėje tavo vaikučių gali ką nors parodyt kitiem? Pagrot, kiek gali?

m1. Du

M1. Du. O visi kiti gal labai norėtų, bet jie neturi ką parodyt. Gal jie išmoks, gal jie dar suras ką jie išmoks. Vienas gal pieš, kitas šoks, bet tuo metu jie nieko negali, o tu gali grot. Tai ko tu bijai? Čia gi šventė didžiausia, kad gali grot. Tu įsivaizduoji, tu atsisėdi, tu groji, o tavęs kažkiek, nesvarbu, gal vienas, du, gal šimtas klauso.

m1. O Dieve!

M1. Taigi smagu, jeigu tavęs kažkas klauso ir dar jeigu netgi kažkam gražu būna.

m1. Kaip grot, kai tiek daug žmonių?

M1. Pabandyšim, visada būna pirmas kartas. Jeigu nepradėsi, tai nesužinosi, kaip taip būna, teisingai? Gerai, viskas, susikaupk.

Muzikinio laiko suvokimas: *jei kažkas neskamba, nekartok. Jeigu kažkur suklydai, nestok. Kaip yra, taip.*

Muzikinės erdvės suvokimas: *Salės bijai? Bijot galima visada kažko labai aiškaus. Tave kažkas bars, tave kažkas ten pastums, iš tavęs kažkas kažką atims, arba tau neduos? O ko čia bijot? To, kad tu gali pagrot.*

Atlikimas: *tu gali grot. Čia gi šventė didžiausia, kad gali grot. Tu įsivaizduoji, tu atsisėdi, tu groji, o tavęs kažkiek, nesvarbu, gal vienas, du, gal šimtas klauso.*

Jausmas: *Taigi smagu, jeigu tavęs kažkas klauso ir dar jeigu netgi kažkam gražu būna.*

Pasakojime muzikinis laikas perteikiamas kaip tęstinis, o erdvė susieta su konkrečia vieta, kurioje grojama, kurią galima traktuoti kaip vieną iš ritualiniam atlikimui svarbių dalių, o patį atlikimą priskirti ritualiniam. Jausmas apibūdinamas kaip galimybė patirti malonumą ir smagumo jausmą ateityje.

Mokinio estetinį suvokimą formuoja daug elementų, tačiau tokio pobūdžio pasakojimai, kurie nėra tiesioginis muzikos reikšmės perdavimas, o yra apie reikšmės perdavimo galimybes, išryškina naratyvo funkcionalumą.

Stebėtų pamokų metu pavyko aptikti kai kuriuos mokytojo naratyvo įtakos mokinio estetiniam suvokimui bruožus, nes dauguma naratyvo įtakos veiksnių užčiuopta analizuojant interviu duomenis ir juos peržiūrint daugybe aspektų, tačiau remiantis stebėtų pamokų analize, įtaką galima pristatyti kaip tarpusavio sąveikoje pamokos metu susiformuojantį veiksnį, atveriantį platesnes perspektyvas mokinio suvokimui ir raiškai. Reikėtų išskirti dar vieną svarbų dalyką, kurį buvo įmanoma užfiksuoti tikrai stebint pamokas - tai

viskas, ką galima „išgirsti“ – muziką, kaip tarpininkę, mokinio grojimą ir muzikos suvokimą.

DISKUSIJA

Fenomenologinio metodo tyrimo esmė yra žmogaus sąmonės išraiška, todėl šio metodo taikymas ugdymui yra susijęs su individo asmeninių prasmų konstravimu ir jų svarba ugdymo procese. Fenomeno tyrimas yra ne tiesioginis fenomeno pažinimas, o subjektyvių patirčių apie fenomeną analizė, todėl šiame tyrime neįmanoma išvengti subjektyvumo. Subjektyvų tyrimo pagrindą patvirtina ir tai, jog duomenys pateikiami iš tyrėjos perspektyvos. Tradicinė ugdymo metodologija remiasi pozityvistiniu tam parankiu modeliu, nes jį galima plačiai taikyti mokymo procese, tačiau tradicinėje metodologijoje neatsižvelgiama į mokinio asmeninius poreikius, o fenomenologinio metodo esmė yra individualios prasmės ir individo saviraiškos galimybė esamoje realybėje. Reflektuojant atliktą empirinį tyrimą bandoma aptarti, kaip pavyko fenomenologines teorines prieigas suderinti su subjektyviu autorės dalyvavimu atliekant tyrimą ir ar pasitvirtino tai, kas buvo iškelta uždaviniuose.

Tyrimas atliktas pritaikius stebėjimą ir nestruktūruotą interviu. Taigi paaiškėjo, jog įmanoma atskleisti žmogiškojo sąmoningumo individualiame gyvenime vyksmą, tik reikia tinkamo tyrėjo pasirengimo ir tam tikros nuostatos. Kadangi tyrimo duomenys yra žmogaus sąmonės ir išgyventos tyrimo dalyvio patirtys, tyrėjai svarbiausia yra atsiriboti nuo savo žinių ir tam tikrų nuostatų tiriamojo fenomeno atžvilgiu, kad tiksliai galėtų aprašyti, ką dalyvis jautė daugeliu atvejų. Tyrėja, remdamasi fenomenologine nuostata, negalėjo iš anksto suskirstyti į kategorijas renkamų tyrimo duomenų, tad tyrimo esmė ir suskirstymai išryškėjo tyrimo eigoje ir vėliau, jį aprašius. Kol nėra aiškiai aprašytos metodologijos, o nurodyti tik žingsniai, kaip reikia atlikti tyrimą, tyrime vadovautasi, kaip patarė mokslininkai, fenomenologine intuicija. Negana to, tikslų metodologinių instrukcijų, kaip išvelgti fenomeną, irgi nėra (fenomenas yra unikalus ir jo apibūdinimas negali būti bendrinis, t. y. pritaikomas visiems atvejams), todėl tyrėjai reikėjo išryškinti galimą fenomeno

„įžvalgos“ horizontą išanalizavus, susiejus ir pasitelkus kuo daugiau fenomenologinėmis prieigomis pagrįstų teorijų.

Fenomenologinių tyrimų metodologijos skiriasi ne tik savo procedūromis, bet ir filosofinių nuostatų interpretacijomis. Empirinis tyrimas buvo grindžiamas ne tik E. Husserlio pamatinėmis filosofinėmis nuostatomis, bet ir kitų fenomenologinės mokyklos atstovų, kurių teorijų analizės pagrindu buvo parengtas teorinis konceptualusis planas. Šio darbo teorinio ir praktinio instrumento suderinamumas buvo labai sudėtingas: reikėjo pabrėžti, jog visos pateiktos teorinės nuostatos abstrahuoja tam tikrus parametrus, kurie turėjo išryškėti iš empirinio tyrimo.

Ruošiant empirinį tyrimą buvo atsižvelgta į L. Ferraros eklektinį metodą (10 žingsnių), kuriuo remiantis ir pritaikius jį praktiškai galima pamatyti muzikinės reikšmės pasireiškimo įvairovę, kai tyrėjas išlaiko „atvirumo“ poziciją. Ferraros nuomone, nebūtina atliekant tyrimą žengti visų pasiūlytų žingsnių. Atlikus refleksiją po tyrimo paaiškėjo, jog iš tikrųjų keli žingsniai liko tik kaip nuoroda tyrėjui, kad šis lengviau išsiaiškintų fenomeną.

Aptariant H. Spiegelbergo pateiktus 6 principus, kurių verta laikytis praktiškai taikant fenomenologinį metodą, ir tyrime pritaikius fenomenologinį metodą estetinio suvokimo fenomeno studijai analizuoti, išryškėjo šių principų privalumai ir patogumas. Tyrimo duomenų analizė atlikta remiantis tyrėjos deskriptyviuoju aprašymu - ji rėmėsi intuicija ir fenomeną apibūdino be priežastingumo ryšio. Parodytos skirtingų patirties struktūrų (patirtis praeityje, metaforinės kalbos ir kt.) sąsajos ir fenomenas aprašomas naudojantis visais įmanomais veiksniais (pvz., tyrime išskiriamas garsas), kurie ne tik pasirodo, bet ir aprašoma, kaip pasirodo. Deskriptyvinės filosofijos funkcija yra reabilituoti tris patyrimo zonas, kurios dažniausiai atmetamos kaip paprasčiausi subjektyvūs dalykai (spalvos, garsai ir emocijos). Taigi tik deskriptyvus muzikinio patyrimo, įgyto pedagoginės situacijos metu, apibūdinimas galėjo „parodyti“ estetinio mokinio suvokimo fenomeną ir jo santykį su kitais fenomenais. Konstituojianti fenomenologija padėjo atskleisti fenomeno

evoliucionavimo kelią, o be fenomenologinės redukcijos empirinis tyrimas (kaip fenomenologinis) nebūtų įmanomas.

Kalbant apie fenomenologinio metodo praktinį taikymą ugdyme svarbu buvo praktiškai įvertinti pasiūlytus dviejų ugdymo filosofų D. Vandenbergo ir J. G. Chamberlino priėjimus taikant fenomenologinį metodą. Pasak D. Vandenbergo, edukaciniai fenomenologiniai tyrimai yra sudėtingi, nes edukacinė tyrimų sfera turi būti faktinė, t. y. praktinė, teorinė ir norminė vienu metu. Todėl būtina remtis indukcinio metodo taikymo principais - akcentuoti mokytojo ir mokinio patirtį konkrečioje pedagoginėje situacijoje. J. G. Chamberlino teigimu, fenomenologinio metodo taikymo teorija remiasi *dedukciniu* metodu ir atskaitos taškas yra fenomenas, nuo kurio konstruojamas ugdymo proceso tyrimas: atliekant patyrimų apie fenomeną analizę, juos konstituoja ir aprašant. Skirtingi dviejų fenomenologinės ugdymo filosofijos atstovai pateikė du priėjimus - indukcinį ir dedukcinį. Pritaikytas fenomenologinis metodas, atlikus empirinį tyrimą, neatskleidė šio metodo taikymo nestabilumo, o veikiau atvirkščiai, patvirtino, jog tyrimui atlikti reikėjo abiejų priėjimų ir tai išryškino fenomenologinio metodo taikymo pagrindinį principą - pamatines esmės paieškas ugdymo procese, pasitelkiant visus įmanomus būdus.

Atliktas empirinis tyrimas atskleidė, kokia svarbi kalba muzikinio ugdymo procese. Tyrimo metu mokytojai žinojo, kad jų vedamos pamokos yra įrašinėjamos, tačiau tik tyrėja žinojo, kokie kalbos parametrai fiksuojami interviu ar pamokų stebėjimo metu. Jau nuo pirmosios pamokos įvardijant muzikinę reikšmę išryškėjo svarbūs kalbos elementai - mokinių patirčių apibūdinimai ir mokytojų naratyvai.

Verta atkreipti dėmesį, jog Lietuvoje nėra naratyvo metodo tradicijos taikymo ugdyme ir iki šiol naratyvas kaip metodas nėra išsamiai tyrinėtas, todėl jo palyginti su kitais tyrimų rezultatais buvo neįmanoma. Nors konkretaus apibrėžimo, kas yra naratyvo metodas ir kaip jis atpažįstamas ugdymo procese, nedrįsčiau pristatyti, tačiau remiantis šio tyrimo rezultatais išryškėjo naratyvo kaip metodo reikšmė. Naratyvas žinomas kaip

postmodernistinės ugdymo filosofijos sąvoka, reiškianti, jog žinojimą pakeičia pasakojimai, t.y. naratyvai, turintys galios santykį, jog kiekvieną pasakojimą galima pakeisti nauju ir nugalėti tas, kurio pasakojimas yra stipresnis, tačiau fenomenologiniame kontekste naratyvas nėra susijęs su galios santykiu, jis susijęs su nuoširdžia atvertimi, o šiame darbe - su prasmės paieška pedagoginiame santykiyje su vaiku. Čia nėra primestinės galios rodymo, yra tik tarpusavio supratimas ir susikalbėjimas muzikinės reikšmės perdavimo kontekste, t.y. individualioje muzikos pamokoje. Išanalizavus naratyvo genezę atsiskleidė jo daugiaprasmiškumas, galintis atskleisti mokinio ir mokytojo saviraišką, pagrįstą asmenine patirtimi. Tai nereiškia, jog naratyvo metodo taikymas gali vykti tik individualioje mokinio ir mokytojo erdvėje, tačiau naratyvo genezė (gelmė) labiau matoma, kai koncentruojamasi į ontologinį naratyvo kaip kalbos reikšmės gylį. Empiriniame tyrime naratyvas konstruojamas iš pasakojimų ir metaforų. Metaforos, kaip parodė tyrimo analizė, pasirodė esančios svarbiausia mokytojo naratyvo dalis. Tai patvirtino T. Cliftono ir D. E. Dentono teorijas, kokia svarbi yra metaforinė kalba, nes ji prilyginama egzistencinei kalbai. Metaforos, įvardijant muzikinę reikšmę, virsta egzistencine kalbos išraiška. Visose stebėtose pamokose buvo užfiksuotos metaforos, iš to galima daryti išvadą, jog muzikinės reikšmės perdavimas be metaforinio paaiškinimo negalimas. Metaforų gausa patvirtino D. E. Dentono ugdymo teorijoje pasiūlytą metaforinio mąstymo metodo taikymą daugeliui mokomųjų dalykų: nuo literatūros iki menų mokymo. Naratyvas kaip pasakojimas, t.y. kaip patirties apibūdinimas, remiantis tyrėjos įžvalgomis, atskleidė dar vieną T. Cliftono teorijos aspektą, būtent, muzikos patirties apraiškas per keturias pagrindines sudedamąsias dalis: laiką, erdvę, grojimą/atlikimą ir jausmą. Atlikto tyrimo duomenys parodė, jog pasakojimai, susiję su muzikine reikšme, t. y. garsu, muzikos kūrinio atlikimu, įspūdžiu, estetinė patirtimi, estetiniu suvokimu, intuicija pedagoginėje situacijoje gali būti priskirti visoms keturioms (laikas, erdvė, atlikimas, jausmas) dalims, išryškinant vieną iš jų, arba dar daugiau - leidžiant joms susipinti. Atliekant fenomenologinį tyrimą svarbu atpažinti ir tuos patirties fenomenus, kurie

apimtų praeitį, dabartį ir ateitį. Pavyzdžiui, tyrime pasakojimas, kaip praeityje įvykęs muzikos patyrimas, atliepia kitą labai svarbią naratyvo dalį, kuri gali būti svarbi naratyvo pagrindiniai žiniai suprasti, t.y. perteikia muzikos reikšmę iš praeities „dabarties šviesoje“. Mokytojas kaip pasakotojas dalijasi mintimis apie savo patirtį, o visi suskirstymai yra atlikti tyrėjos.

Kadangi estetiškas suvokimas yra sunkiai apčiuopiamas, rūpėjo išanalizuoti estetinio suvokimo ir estetinio patyrimo fenomenologinius aspektus, kuriais remiantis būtų galima aptikti ir užfiksuoti mokinio estetinį patyrimą. Atliktas empirinis tyrimas parodė, kaip mokinių estetinį suvokimą atpažįsta mokytojai ir kokios yra estetinio suvokimo atpažinimo sąlygos. Mokytojų pasakojimai ir mokinių patirties apibūdinimai, suskirstyti pagal tam tikrus kriterijus, pagrįstus fenomenologinėmis nuostatomis, leido atskleisti estetinio suvokimo atpažinimo sąlygas. Tačiau, estetiškas suvokimas (muzikos kūrinio suvokimas, išmokto kūrinio atlikimas, jausmas ir reakcija į muzikos klausymąsi), kuris įvardijamas kaip muzikinio ugdymo proceso rezultatas, ne visuomet atsiskleidė pamokos metu.

Empirinis tyrimas patvirtino fenomenologų R. Ingardeno, M. Dufrenne'o ir M. Merleau-Ponty idėją, jog fenomenologinis metodas yra tinkamiausias meno suvokimo problematikai išryškinti. Galima sakyti, šiame tyrime išryškėjo vienas iš neįprastų teorinių aspektų, jog estetinio suvokimo objektai gali būti įvairūs dalykai, net išsigalvoti. Ką reiškia išsigalvoti? Pavyzdžiui, muzikos reikšmės iš praeities apibūdinimui sukurti reikia papildomų detalių ir vaizduotės.

Remiantis tyrimo rezultatais ir tyrėjos įžvalgomis galima teigti, jog mokinio estetiškas suvokimas yra atpažįstamas ir gali būti mokytojo veikiamas, tačiau tai gana sudėtinga pamatyti. Tam, kad fenomeną būtų galima „įžvelgti“, jau tyrimo pradžioje buvo aišku, kad prie tiriamojo reikės prieiti skirtingais keliais, pavyzdžiui, pateikti papildomų klausimų, kurie padėtų „įeiti“ į norimą kontekstą arba pasitelkti muzikos patirties fenomeną. Informantai, apibūdindami savo muzikinę patirtį ir muziką įvairiomis kategorijomis,

atskleidė muzikinio estetinio suvokimo horizontą, kuris buvo aprašytas atlikus tyrimo duomenų analizę.

Buvo pagaltota, ar galima šį tyrimą nukreipti kokia nors kita linkme, pavyzdžiui, remtis socialinėmis fenomenologine nuostata paremtomis teorijomis, kuriomis dažnai remiasi edukologiniai tyrimai, tačiau šiuo atveju jos netiko, nes nukreiptos į kitokias perspektyvas. Negalima atmesti, jog yra sąlyčio taškų su socialinių teorijų idėjomis - sąveikos tarp individų prasmės diagnostika, dialogo kaip tarpusavio santykio studija, tačiau šiame tyrime svarbiausias kriterijus buvo individų išgyventos unikalios patirtys bei estetinis suvokimas ir muzikos fenomeno atskleidimas mokytojo ir mokinio susitikime intersubjektyvioje erdvėje.

Verta paminėti, kad darbo sudėtingumą lėmė ir tai, jog iki šiol nebuvo atlikta panašių tyrimų. Reikėjo surasti tinkamą metodą, kaip galima ištirti estetinį suvokimą ir įtaką estetiniam suvokimui. Vienintelis aiškus dalykas buvo tas, kad toks tyrimas gali būti atliktas remiantis fenomenologinėmis nuostatomis ir taikant fenomenologinį metodą. Todėl viso tyrimo metu stengtasi nenukrypti nuo pasirinktos krypties sąlyčio taškais laikant kertinius fenomenologinės filosofijos parametrus: *intencionalumą, fenomenologinę redukciją, intersubjektyvumą ir prasmių horizontą*.

Tyrime iškilusios problemos yra susijusios su duomenų rinkimu ir tyrėjos pasiruošimu pačiam tyrimui. Fenomenologinio tyrimo reikalavimai tyrėjui - būtina atsiriboti nuo savo išankstinių nuostatų ir kuo labiau vengti išankstinio duomenų kategorizavimo bei schematizavimo. Tai labai apsunkino tyrėjos darbą, bet kartu tyrimą padarė įdomesnę ir intriguojantį, nes daugeliu atvejų reikalavo spontaniškai ir intuityviai nuspręsti, kuria linkme pakreipti klausimus ir iš „kurio kampo“ geriausiai klausti. Čia padėjo L. Ferraros vienas iš pasiūlytų praktinio metodo taikymo žingsnių, kuriame teigiama, jog svarbiausia yra ne iš anksto paruošti klausimai, bet svarbiausia yra pateikti klausimą taip, kad gautum tinkamą atsakymą. Interviu metu surinktos medžiagos yra daug ir ją transkribuoti užėmė labai daug laiko. Ateityje, atliekant tokio pobūdžio tyrimus, reikėtų pasirinkti mažiau tiriamųjų, bet labiau

išplėsti tiriamos temos lauką, tuo labiau, kad fenomenologai ir nepataria pasirinkti daug tiriamųjų.

Fenomenologinio tyrimo duomenis užsienio mokslininkai siūlo aprašyti pirmuoju asmeniu, t. y. iš tyrėjo pozicijos, tačiau peržiūrėjus panašaus pobūdžio tyrimus, atliktus Lietuvoje, tyrimą nuspręsta aprašyti Lietuvoje priimtu būdu, t. y. beasmene forma.

Atliktas tyrimas, žinoma, atskleidė ne visus įmanomus mokinio muzikinės raiškos, kaip estetiško suvokimo išraiškos, aspektus, tačiau reikia toliau plėtoti fenomenologinį metodą, kaip padedantį giliau pažvelgti į mokinio ir mokytojo sąmonės vingius ir galintį padėti pamatyti pedagoginio proceso detales bei niuansus, o kartu ir visumą.

Fenomenologinio metodo taikymas muzikos ugdymo procesui tirti atrodo aktualus, nes atskleidžia giluminius paties ugdymo reiškinius, tačiau kyla klausimas, ar galima tokį metodą taikyti tiriant kitų meno sričių ugdymo procesą. Tyrimo rezultatai parodė, jog muzika kaip pats paveikiausias menas ir fenomenas labai tinkamas pagrindas tiriant individo unikalią patirtį. Galbūt ateityje vertėtų išsiaiškinti, ar galima tokio pobūdžio tyrimais reabilituoti mokinio individualumą per spalvas dailėje, emocijas vaidyboje, judesio pojūtį šokyje, šiuos veiksnius įbūtinant per kalbą.

IŠVADOS

1. Mokytojo naratyvo įtakos estetiniam mokinio suvokimui teorinė analizė atskleidė, kad:

- Kertinės fenomenologinės filosofijos idėjos - sąmonės intencionalumas, fenomenologinė redukcija ir intersubjektyvumas leidžia pažvelgti į ugdymo procesą kaip į unikalų, vykstantį per individualų mokytojo ir mokinio susitikimą ir suteikiantį galimybę atsiskleisti mokinio savitam pasaulio suvokimui bei raiškai konkrečiame pedagoginiame kontekste.

- Remiantis E. Husserlio ir kitų fenomenologinio metodo įvairiose srityse plėtotojų – H. Spiegelbergo, M. Merleau-Ponty, L. Ferraros, T. Cliftono, J.G. Chamberlino ir D. Vandenbergso požiūriu, patyrimo reikšmės samprata yra skirta ne tik jaslėms atpažįstamiems daiktams, bet viskam, ką suvokiame - vertybėms, valios aktams, melodijoms, jausmams ir kt. apibūdinti. Šis požiūris į patirties suvokinių reikšmę ugdymo procese, leido įžvelgti išgyventos asmeninės patirties prasminius elementus, kurie gali būti perduodami deskriptyviai.

2. Muzikos, kaip meno, specifika yra ta, jog ji visada įtraukia asmenį į patyrimo situaciją, todėl muzikos priėmimas, kaip ir jos mokymas, yra priklausomas nuo patiriančiojo, kuriam išgyventa patirtis tampa individualia muzikine reikšme. Kadangi fenomenologiniame metode yra svarbu aprašymas, tai mokinio estetiniam suvokimui formuoti fenomenologiniu požiūriu didelės įtakos turi naratyvas. Naratyvas, konstruojamas laisva vaizduotės interpretacija ir metaforomis, muzikinės reikšmės perdavimo kontekste atveria mokiniui individualaus santykio su pasauliu erdvę bei saviraiškos galimybę.

3. Parengtas naratyvo įtakos mokinio estetiniam suvokimui individualioje muzikos pamokoje tyrimo konceptualusis metodologinis planas, pagal kurį buvo atliktas empirinis tyrimas. Plane, remiantis teorinėmis prielaidomis, pristatyti tyrimo etapai, kurie leido atpažinti ir užčiuopti mokinio estetinį suvokimą muzikos pamokoje. Šių etapų eiliškumas sukonstruotas derinant teoretikų, plėtojančių fenomenologijos metodą skirtingose srityse (filosofijoje,

muzikoje, ugdyme), idėjomis ir įžvalgomis: Husserlio pagrindinėmis idėjomis apie intencionalumą, redukciją, intuiciją, kurios atspindi fenomenologinio metodo esmę; Spiegelbergo pateiktais šešiais priėjimais taikant metodą praktiškai; Vandenbergo ir Chamberlino fenomenologinio metodo taikymo ugdymo procese metodologinėmis gairėmis, pabrėžiant indukcinį ir dedukcinį metodus; Ingardeno, Dufrenne'o ir Merleau-Ponty estetiško patyrimo įžvalgomis, orientuojantis į patyrimo struktūros ir analizės problematiką; Cliftono fenomenologine muzikos analize bei Ferraros muzikos raiškos metodu.

4. Empirinis tyrimas atskleidė, kad:

4.1. Mokytojo naratyvas, pateikiamas patirties vaizdžiu pasakojimu ir metafora, yra svarbi muzikinio ugdymo kiekvienoje individualioje pamokoje dalis. Tai pabrėžta visuose mokytojų ir mokinių interviu ir išryškėjo visose stebėtose pamokose.

- Interviu su mokytojais ir stebėtos pamokos atskleidė, kad pasakojimas pamokoje atlieka daug funkcijų: komunikacijos, informacijos pateikimo, vertybių perdavimo, estetiško suvokimo skatinimo ir muzikinės reikšmės įvardijimo. Mokytojas, naratyvu perduodamas muzikinę reikšmę, viena vertus, mokinių nukreipia į norimą suvokimo objektą, kita vertus, per metaforą ir vaizduotės interpretacijas atveria daugybę pasirinkimų tą reikšmę mokiniui suvokti savaip. Interviu ir stebėtos pamokos atskleide, kad sukuriamą palanki situacija mokinio asmeninei muzikinei reikšmei ir savitam pasaulio suvokimui rasti. Tai patvirtina pirmąjį ginamąjį teiginį, jog mokytojo naratyvas ugdytiniui atveria platų horizontą pasaulio unikalumo suvokimui ir saviraiškai per muziką.

- Mokytojų ir mokinių interviu atskleidė, kad muzikinės patirties kaip fenomeno esmę mokytojams geriausia nusakyti metaforomis, įpintomis į naratyvą. Mokiniai ne itin išskiria naratyvą, jiems tai natūrali ir būtina pamokos dalis, tačiau su dideliu dėmesiu fiksuoja metaforas, kurios padeda suprasti mokytojo mintį. Mokiniai mokytojų metaforas priima per savo tiesioginius ir netiesioginius mokytojų pirminės patirties įrodymus. Stebėtos

pamokos atskleidė, kad metaforas muzikos pamokoje mokytojai vartoja visada, kad mokiniai geriau suvoktų, ką mokytojas norėjo jiems perduoti, ir per savo individualią patirtį toliau patys galėtų konstruoti asmeninę muzikinę reikšmę.

Tyrimas patvirtino ir antrąją ginamąją teiginį, jog metafora, kaip naratyvo dalis ir egzistencinė kalbos išraiška, skatina mokinio muzikinę raišką ir leidžia ugdytiniui suvokti tas reikšmes, kurių mokytojas negali perteikti kasdiene kalba.

4.2. Estetinių mokinio suvokimą, kaip unikalią muzikos patirtį, mokytojas atpažįsta remdamasis savomis nuostatomis, suformuotomis per jo muzikinės veiklos patirtį:

- Mokytojas dažniausiai vadovaujasi intuicija ir mokinio estetinių suvokimą atpažįsta per „girdėjimą“, t. y. per mokinio instrumentu išgaunamo garso raišką.

- Mokytojas kūrinį mokiniui parenka atsižvelgdamas į mokinio ypatumus. Tinkamas muzikos kūrinio parinkimas arba tinkamų kūrinio pasirinkimo sąlygų mokiniui sudarymas užtikrina mokinio estetinių santykį su kūrinium, kurį mokytojas gali stebėti mokymo proceso eigoje.

- Stebėtos pamokos ir mokytojų bei mokinių interviu atskleidė, kad kurdamas santykį su mokiniu intersubjektyvioje erdvėje, mokytojas kalba su mokiniu apie jo estetinę patirtį kaip įspūdį arba kaip išgyvenimą ir tuo būdu reflektuoja mokinio estetinio suvokimo prieigas. Estetinė patirtis kaip įspūdis išryškina dar vieną svarbų muzikinės patirties aspektą - kūno reakciją į muzikos garsą, nes muzikinė patirtis nėra vien tik girdima.

4.3. Iš mokytojų interviu galima spręsti, kad mokytojo rengimasis susitikti su mokiniu yra pagrįstas savų muzikos reikšmių perkėlimu į ugdymo procesą. Pasakojimais, vaizdžiomis ir turtingomis metaforomis mokytojas perduoda mokiniams savas, unikalias patirties reikšmes.

4.4. Stebėtos pamokos ir mokytojų interviu atskleidė, jog, remiantis fenomenologinėmis įžvalgomis, muzikos suvokimą ugdymo procese galima atpažinti per keturias sudedamąsias dalis: laiką, erdvę, atlikimą/grojimą ir jausmą. Ne visuomet jos vienodai išryškėja, kartais jos susipina arba

persikloja. Mokytojai, naudodami naratyvą, šias sudedamąsias dalis išpildo apie jas nė nežinodami ir tokio struktūruoto atpažinimo neatlikdami. Tyrimo metu per naratyvą atskleistų išvalgų priskyrimas toms dalims yra atliktas tyrėjos ir pasirodė esąs reikšmingas brėžiant fenomenologines muzikinio ugdymo metodologijos perspektyvas bei siekiant geriau suprasti mokinio suvokimo struktūrą sudėtingame muzikinio ugdymo procese.

Tai, kad mokiniai labai vertina mokytojų vaizdinius pasakymus, ypač jų pateikiamas metaforas ir tai, kad mokytojai ieško geriausių kalbinių būdų savo mokymui perduoti, remdamiesi ir asmeniniu patyrimu, ir vaizdinėmis interpretacijomis, galiausiai pačios tyrėjos fiksuotas mokytojo ir mokinio susitikimas stebimose pamokose bei muzikinės patirties priskyrimas keturioms dalims patvirtino trečiąją ginamąją teiginį, jog skatinamas ugdytinio estetinis suvokimas „įkūnijamas“ ir atpažįstamas per muzikinę raišką

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Andrijauskas A. Grožis ir menas. Estetikos ir meno filosofijos istorija (Rytai-Vakarai). Vilnius, VDA leidykla, 1996.
2. Antovic M. Musical Metaphors in Serbian and Romani Children: An Empirical Study. Psychology Press, Taylor & Francis Group, No. 3, 2009, p. 1–4.
3. Apple M.W. Education and Power. London and New York, Routledge, 1995.
4. Aramavičiūtė V. Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda. Vilnius, Gimtasis žodis, 2005.
5. Aristotelis. Politika. Vilnius, Pradai, 1997.
6. Baranova J. Kritinis mąstymas ir retorinės iškalbos ugdymas // Acta Paedagogica Vilnensis, 2012, Nr. 28, p. 96-106.
7. Baranova J. XX amžiaus moralės filosofija: pokalbis su Kantu. Vilnius, VPU leidykla, 2004.
8. Barthes R., Duisit. An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. New Literary History. Vol. 6, No. 2, On Narrative and Narratives, Published by, The Johns Hopkins University Press, 1975, p. 237-272.
9. Barthes R. Balso grūdas // Muzika kaip kultūros tekstas. Vilnius, Apostrofa, 2007, p. 335-343.
10. Bitinas B. Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius, Kronta, 2006.
11. Bitinas B., Rupšienė L., Žydzūnaitė V. Kokybinių tyrimų metodologija. Vilnius, Socialinių mokslų kolegija, 2009.
12. Bowman W. D. Philosophical Perspectives on Music. New York, Oxford University Press, 1998.
13. Cage J. Tyla. Vilnius, Pasviręs pasaulis, 2003.
14. Campbell D. Mocarto muzikos poveikis. Kaunas, Vilties Oazė, 2005.
15. Campbell D. Mocarto muzikos poveikis vaikams. Kaunas, Kalendorius, 2005.
16. Campbell P. Sh. Vaikų muzikinis ugdymas // Gama, 1993, Nr. 4, p. 19–21.
17. Campbell P. Sh. Vaikų muzikinis ugdymas // Gama, 1994, Nr. 5, p. 12-17.
18. Chamberlin J.G. Phenomenological Methodology and Understanding Education. Existentialism and Phenomenology in Education. Ed. D. Denton. Teachers College Press, 1974.
19. Clifton T. Music as Heard: a Study in Applied Phenomenology. New Haven and London, Yale University Press, 1983.
20. Čepienė A. Bendrųjų gebėjimų ugdymo/si fenomenologinė perspektyva profesiniame rengime: Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas, Kauno technologijos universitetas, 2010.
21. Černiauskienė D. (2003) Metaforinės ir tiesioginės raiškos santykis lietuvių liaudies dainose. Tautosakos darbai, XVIII (XXV), p. 45-50.
22. Denton D.E. The Language of Ordinary Experience / A Study in The Philosophy of Education. New York, Philosophical Library, INC, 1970.

23. Duoblienė L. Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas // Pedagogika. Vilnius, 2004, p. 32-36.
24. Duoblienė L. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius, Tyto Alba, 2006.
25. Duoblienė L. Vaiko piešimas J. Dewey ir M. Merleau-Ponty filosofijoje: raiškos pamokos suaugusiajam // Problemos. Vilnius, 2006, Nr. 71, p. 68-77.
26. Duoblienė L. Idealizuotos švietimo kaitos teritorijos. Vilnius, VU leidykla, 2011.
27. Ellet J. Narrative and Phenomenology as Methodology for Understanding. Persistence in Art Teachers: A Reflective Journey. Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education, Issue 1, 2011. Prieiga internete: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1407&context=mzwp&sei> [žiūrėta 2012-12-15].
28. Existentialism and Phenomenology in Education: collected essays. New York, Teachers College Press, 1974.
29. Ferrara L. Philosophy and the Analysis of Music. New York, Greenwood press, 1991.
30. Freiberga E. Phenomenological Interpretation of the Work of Art: R. Ingarden, M. Dufrenne, P. Ricoeur *Analecta Husserliana*. The Year Book of Phenomenological Research., Volume 92, 2006, p. 93-102,
31. Friere P. Kritinės sąmonės ugdymas. Vilnius, Tyto Alba, 2000.
32. Gadamer H.G. Menas kaip žaidimas, simbolis ir šventė. Vilnius, Baltos lankos, 1997.
33. Giorgi A. The Question of Validity in Qualitative Research. *Journal of Phenomenological Psychology* 33 (1), p. 1-18.
34. Girdzijauskas A. Aukštesniųjų klasių moksleivių dorovinės kultūros ugdymas muzikine veikla. Daktaro disertacija. Klaipėda, KU, 2008.
35. Girdzijauskienė R. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymo muzikine veikla kryptys // *Acta Paedagogica Vilnensis*, 2003, Nr. 11, p.116-120.
36. Girdzijauskienė R., Šiaučiulis S., Andriulionis D. Ant muzikos sparnų. Vilnius, Gimtasis žodis, 2007.
37. Girdzijauskienė R. Vaikas. Muzika. Kūryba. Vilnius, Gimtasis žodis, 2003.
38. Goodson I. F., Gill S. R. Narrative Pedagogy - Life History and Learning, New York, Peter Lang Publishing, 2011. Prieiga internete: http://books.google.lt/books?id=NJU2_nAihEC&printsec=frontcover&hl=lt&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [žiūrėta 2012-07-04].
39. Gordon E.E. Vaiko muzikalumo puoselėjimas. Vilnius, Kronta, 2001.
40. Goštautaitė R. Muzika kaip kultūros tekstas. Naujosios muzikos antologija. Vilnius, Apostrofa, 2007.
41. Green M. Values Education in The Contemporary Moment // *Clearing House*. Vol.64, issue 5, 1991.

42. Groenewald T. A. Phenomenological Research Design Illustrated. International Journal of Qualitative Methods, Article 4. Prieiga internete: http://www.ualberta.ca/iqim/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf [žiūrėta 2011-11-10].
43. Grondin J. Filosofinės hermeneutikos įvadas. Vilnius, Aidai, 2003.
44. Groot G. Dvi sielos: pašnekesiai su šiuolaikiniais filosofais. Vilnius, Aidai, 2004.
45. Gutauskas M. Dialogo erdvė. Fenomenologinis požiūris. Vilnius, VU leidykla, 2010.
46. Heideggeris M. Rinktiniai raštai. Vilnius, Mintis, 1998.
47. Heidegger M. Gadamer H.G. Meno kūrinio ištaka. Vilnius, Aidai, 2003.
48. Husserl E. Karteziškosios meditacijos. Vilnius, Aidai, 2005.
49. Ingarden R. The Work of Music and the Problem of Its Identity, Berkeley and Los Angeles, California, University of California Press, 1986.
50. Ingarden R. The Cognition of the Literary Work of Art. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1973.
51. Ingarden R. Wykłady i Dyskusje z Estetyki. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
52. Jackūnas Ž. Menas, prasmė, pažinimas. Vilnius, Kultūros, filosofijos ir meno institutas, 2004.
53. Jakavičius V. Ugdymo proceso konceptualios problemos // Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo modernizavimui. Kaunas, 1998, p.81-90.
54. Jakoniukas V. Muzika kaip neverbalinės komunikacijos priemonė kultūros ir švietimo sistemoje // Dvasingumas žmogaus pasaulyje. Vilnius, VPU leidykla, 2009, p. 297-302.
55. Jameson F. Kultūros posūkis. Vilnius, Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, 1998.
56. Johnson M. L. "Something in the Way She Moves"- Metaphors of Musical Motion. Lawrence Erlbaum Associates, 2003. Prieiga internete: http://www.google.lt/#gs_rn=16&gs_ri=psy [žiūrėta 2009-04-13].
57. Jonkus D. Patirtis ir refleksija: fenomenologinės filosofijos akiračiai. Kaunas, VDU leidykla, 2009.
58. Jovaiša L. Hodegetika: auklėjimo mokslas. Vilnius, Agora, 1996.
59. Juodaitytė A. Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas. Šiauliai, Universiteto leidykla, 2003.
60. Juzefovič A. Fenomenologinė estetišio patyrimo interpretacija: Romanas Ingardenas, Maurice Merleau-Ponty, Mikelis Dufrenne'as // Žmogus ir žodis, Vilnius, 2004, p. 10-26.
61. Juzefovič A. Fenomenologinis kūnas ir meninė kūryba (M. Merleau-Ponty ir ShiTao minčių pėdsakais) // Filosofija. Sociologija. Vilnius, 2007, p. 18-26.
62. Kačerauskas T. Ribos tarp pramano ir tikrovės: fenomenologinė perspektyva // Problemos, 2006, Nr. 69, p.104 – 111.
63. Kantas I. Apie pedagogiką. Kaunas, Šviesa, 1990.
64. Kantas I. Sprendimo galios kritika. Vilnius, Mintis, 1991.

65. Kardelis K. Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas, Lietuvos kūno kultūros akademija, 2002.
66. Karlson G. Psychological Qualitative Research from a Phenomenological Perspective. Almquist & Wiksell International, 1993.
67. Katalynas A. Estetinis suvokimas. Vilnius, Kultūros, filosofijos ir meno institutas, 2003.
68. Kievišas J. Meninis ugdymas švietimo institucijoje. Vilnius, UAB „Ciklonas“, 2007.
69. Kievišas J. Vaiko muzikinė raiška. Šiauliai, Universiteto leidykla, 1997.
70. Klivis E. Estetika ir meno suvokimas. Kaunas, 2009. Prieiga internete: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:B.03~2009~ISBN_987-9955-12-485-6/DS.001.0.01.BOOK [žiūrėta 2013-01-09].
71. Krakauskaitė V. Muzika mažiesiems. Kaunas, Šviesa, 1994.
72. Krathwohl D.R. Methods of Educational and Social Science Research, 2004.
73. Lakoff G; Johnson M. Philosophy in the Flesh. The Eembodied Mind and its Challenge to Western Thought. NewYork, 1999.
74. Lakoff G; Johnson M. Metaphors We Live by. London: Theuniversity of Chicago press, 2003. Prieiga internete: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf> [žiūrėta 2012-09-24].
75. Litosseliti L. Using Focus Groups in Research, London, NewYork, Continuum, 2003.
76. Lyotard J.F. Postmodernus būvis. Vilnius, Baltos lankos, 1993.
77. Malinauskienė D. Patarlės fenomenas: praktiniai metodiniai aspektai. Šiauliai, Universiteto leidykla, 2004.
78. Malinauskienė D. Pradinių klasių metaforinio mąstymo raiškos ypatumai. Pedagogika, 2002, T. 56, p. 152. Prieiga internete: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/pedagogika/200256.htm> [žiūrėta 2012-11-10].
79. Malinauskienė D. Vaikų metaforinio mąstymo raiška kognityvinės raidos kontekste, 2011. Prieiga internete: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2011/101/mal57-62.pdf> [žiūrėta 2012-11-10].
80. McLaughlin T.H Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė. Kaunas, Kauno technologijos universitetas, 1997.
81. McQuillan M. The Narrative Reader. London and NewYork, London Press, 2000.
82. Meyer L.B. Apie mokslą, meną – IR humanistiką // Muzika kaip kultūros tekstas. Vilnius, Apostrofa, 2007, p. 60-103.
83. Merleau-Ponty M. Akis ir dvasia. Vilnius, Baltos lankos, 2005.
84. Merleau-Ponty M. Kitas ir žmonių pasaulis. Vilnius, Baltos lankos, 2002, Nr.14, p. 151- 177.
85. Merleau-Ponty M. Suvokimo fenomenologija. Vilnius, Baltos lankos, 2006, Nr. 23, p. 99-116.
86. Merleau-Ponty M. Suvokimo fenomenologija. I dalis: Kūnas. Vilnius, Baltos lankos, 2008, Nr.28, p. 79-105.

87. Merleau-Ponty M. Fenomenalinis laukas. Vilnius, Baltos lankos, 2007, Nr. 27, p.137-151.
88. Mickevičius A. Galia ir interpretacija. F.Nietzsche's filosofijos profiliai. Vilnius, VU leidykla, 2004.
89. Mickūnas A. Estetika. Menas ir pasaulio patirtis. Vilnius, Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas, 2011.
90. Mickūnas A. Mokslas ir mokykla: pasvarstymai apie ugdymo prieigas // Acta Paedagogica Vilnensis, Vilnius, 2009, Nr. 22, p. 37-52.
91. Mickūnas A. Stewart D. Fenomenologinė filosofija. Vilnius, Baltos lankos, 1994.
92. Mickūnas A. Summa Erotica. Vilnius, Apostrofa, 2010.
93. Monginaitė L. Romano Ingardeno estetinio vertinimo koncepcija // Filosofija. Sociologija. Vilnius, Lietuvos mokslų akademijos leidykla, 2007, T. 18, p. 52-58.
94. Moustakas C. Phenomenological Research Methods. SAGE Publications, 1994.
95. Nietzsche F. Tragedijos gimimas. Vilnius, Pradai, 1997.
96. Norkus Z., Morkevičius V. Kokybinė lyginamoji analizė. Kaunas, Lietuvos HSM duomenų archyvas, 2011.
97. Osborne J. W. Some Basic Existential-Phenomenological Research Methodology for Counsellors. Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne de Counseling, 1990, Vol. 24:2, p. 79-91. Prieiga internete: <http://cjc.synergiesprairies.ca/cjc/index.php/rcc/article/viewFile/1178/1062> [žiūrėta 2010-08-17].
98. Panaiotiti E. What is Music? Aesthetic Experience Versus Musical Practice // Philosophy of Music Education Review, Volume 11, N. 1, Published by Indiana University Press, 2003, p. 71- 79. Prieiga internete: http://muse.jhu.edu/journals/philosophy_of_music_education_review/v011/11.1panaiotidi.pdf [žiūrėta 2013-01-09].
99. Peters A., Burbules N.C., Smeyers P. Showing and Doing. Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher. London, Paradigm Publishes, 2008.
100. Piaget J. Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai. Vilnius, Aidai, 2002.
101. Piličiauskas A. Muzikos pažinimas. Vilnius, Vaga, 1984.
102. Postman N. The End of Education. New York, Vintage Books, 1996.
103. Popper K.R. Rinktinė. Vilnius, Pradai, 2001.
104. Randis M. Mokytojo bendravimo su mokiniais pamokoje ypatumai. Socialinių profesinių studijų baigiamasis darbas. Kaunas, 2008. Prieiga internete: http://vddb.library.lt/fedora/get/LTeLABa0001:E.02~2008~D_20080904_13331184066/DS.005.0.01.ETD [žiūrėta 2011-02-18].
105. Redies Ch. Universal Model of Esthetic Perception Based on the Sensory Coding of Natural Stimuli. Institute of Anatomy I, School of Medicine, Friedrich Schiller University, Jena, Germany, 2006. Prieiga internete: http://www.anatomie1.uniklinikum-jena.de/anatomie1_media/Inhalte/ReReview-font-47.pdf [žiūrėta 2010-10-12].

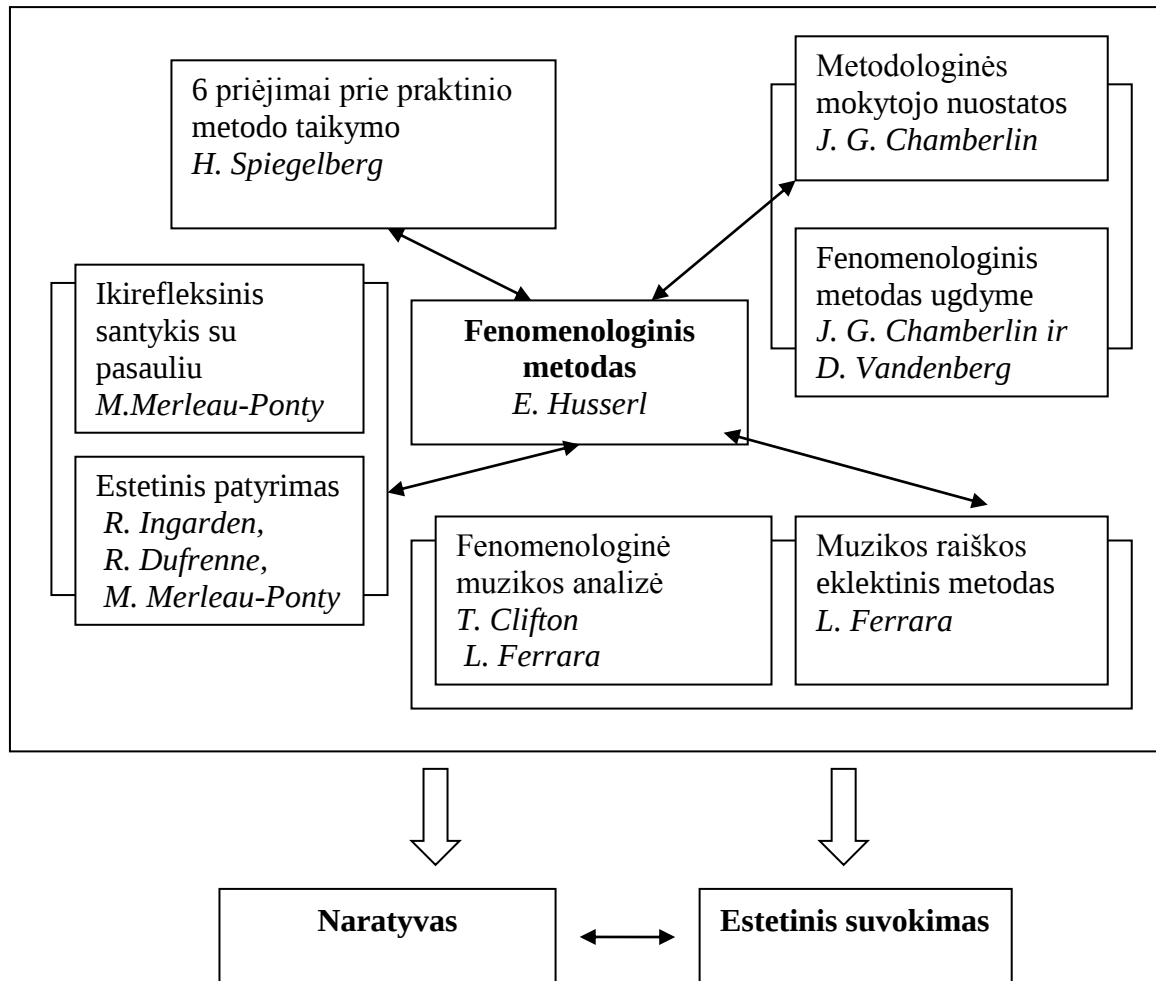
106. Ricoeur P. Egzistencija ir hermeneutika. Vilnius, Baltos lankos, ALK, 2001.
107. Ricouer P. Interpretacijos teorija. Vilnius, Baltos lankos, 2006.
108. Ricoeur P. Time and Narrative. Chicago, University of Chicago Press, 1990.
109. Rinkevičius Z. Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje. Klaipėda, Klaipėdos universitetas, 2002.
110. Rinkevičius Z. Muzikinis ugdymas–dvasingumo brandinimo procesas // Dvasingumas žmogaus pasaulyje. Vilnius, VPU leidykla, 2009.
111. Sakadolskis E. A. Use of Figurative Language in the Construction of Musical Meaning: a Case Study of Three Sixth Grade General Music Classes, University of Maryland, 2003.
112. Schopenhauer A. Pasaulis kaip valia ir vaizdinys. Vilnius, Pradai, 1995.
113. Shepherd J. Muzika kaip kultūros tekstas. Vilnius, Apostrofa, 2007.
114. Short E.C. Forms of Curriculum Inquiry. State University of New York Press, 2001.
115. Sezemanas V. Estetika. Vilnius, Mintis, 1970.
116. Sodeika T. Vertybė kaip ontologinė problema R. Ingardeno fenomenologijoje // Problemos, 1979, Nr. 24, p. 63-68.
117. Spiegelberg H. The Phenomenological Movement. A Historical Introduction, third edition. The Hague, Martinus Nijhoff, 1982.
118. Sverdiolas A. Apie pamėklinę būtį. Vilnius, Baltos lankos, 2006.
119. Sverdiolas A. Kultūros filosofija. Vilnius, VDA leidykla, 2007.
120. Sverdiolas A. Būti ir klausti. Hermeneutinės filosofijos studijos – I. Vilnius, Strofa, 2002.
121. Sverdiolas A. Visa aprėpanti dabartis. Algį Mickūną kalbina Arūnas Sverdiolas. Vilnius, Baltos lankos, 2004.
122. Šečkuvienė H. Vaiko muzikinių gebėjimų ugdymas. Vilnius, VPU leidykla, 2004.
123. Šečkuvienė H. Muzikinės patirties vieta muzikinio ugdymo struktūroje // Pedagogika, 2000, T. 40, p. 85–90.
124. Tenney J. Johnas Cage ir harmonijos teorija // Krantai, 1991, balandis-gegužė, p.46-51.
125. The Perception of Emotional Exspression in Music: Evidence from Infants, Children and Adults. The Effects of Performance Qality Raitings on Perception of Instrumental Music Lessons. Prieiga internete: <http://www.google.lt/search?hl=lt&q=music+teacher+education&btnG=Google+Paie%C5%A1ka&meta=&aq=f&oq> [žiūrėta 2010-10-17].
126. Tijūnėlienė O. Pedagoginis talentas - mokytojo autoriteto susidarymo sąlyga // Pedagogika, Vilnius, 2001, T48, p. 3-11.
127. Toynbee A. J. Mankind and Mother Earth: A Narrative History of the World. USA, Oxford University Press, 1976.
128. Turabayne C. M. Metaphors for the Mind: the Creative Mind and Its Origins. Published in Columbia, South Carolina University of South Carolina Press, 1990.

129. Usher R., Edwards R. Posmodernism and Education. London and NewYork, Reutledge, 1996.
130. Van Manen M. Researching Lived Experience: Human Science for Action Sensitive Pedagogy. StateUniversity of NewYork Press, 1990.
131. Vandenberg, D. Phenomenological research in the study of education. Johannesburg, SouthAfrica, Heinemann, 1997.
132. Velička E. Garsų ir tylos paslaptys. Kaunas, Šviesa, 1995.
133. Žydžiūnaitė V. Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos. Kaunas, Technologijos, 2007.
134. Weinberger N.M. Music and the brain // Scientific American, 2004, p. 291(5).
135. Wertz, F. Procedures in Phenomenological Research and the Question of validity. In C. M. Aanstoos (Ed.), Exploring the Lived World. West Georgia College Studies in the Social Sciences, 23, 1984, p. 29- 48.
136. Аркадьев М. Трансцендентальная феноменология в музыке: А. Веберн и Э.Гуссерл. Prieiga internete:
http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/arkad/03.php
[žiūrėta 2009-05-05]
137. Бычков В. В. Эстетика. Москва, Фонд „Мир“, 2011.
138. Выготский Л. С. Собрание сочинений // Детская психология, Т. 4, Москва, 1984.
139. Емельянов А. Авансardная музыка и феноменология (рабочие материалы).Prieiga internete:
<http://klodonis.livejournal.com/25001.html?thread=1008553>
[žiūrėta 2009-05-05]
140. Звенигородская Г. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода, 2002. Prieiga internete:
<http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-refleksivnogo-obrazovaniya-na-osnove-fenomenologicheskogo-podkhoda>
141. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. Санкт-Петербург, Ювента, Наука, 1999.
142. Куренкова Р.А. Эстетика. Москва, Владос-Пресс, 2003.
143. Рикер П. Путь признания. Москва, Росспэн, 2010.
144. Крылова О.Н. Педагогические нарративы как средство активизации современного процесса обучения. Prieiga internete:
http://www.bankrabort.com/work/work_32185.html?similar=1
[žiūrėta 2009-04-09].
145. Хайдеггер М. Прологомены к историипонятиявремени. Томск, Водолей, 1998.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Mokytojo naratyvo įtakos mokinio estetiniam suvokimui konceptualusis metodologinis planas



2 PRIEDAS

Lentelė Nr.1

Prasminių vienetų išskyrimas	<i>Paaikškinimas</i>
<i>Metaforos, apibūdinančios garsą</i>	
<i>Užgavo nykštuką kas nors? (M1)</i>	Mokinė groja per tyliai
<i>Iš viršaus nedurk. Nekirsk natos (M1)</i>	Per stipriai užgaunami klavišai
<i>Akordai gražūs, batai ir lengvas žmogeliukas (M1)</i>	Reikia groti nestipriai užgaunant klavišus
<i>Nepaprasta lėlytė, čia prancūziška. Nedurk, lėlei akį išdursi! (M1)</i>	Reikia groti ramiau, garsas turi būti išgaunamas švelniai
<i>Nė viena staccato natelė negali būti padėta, pastumta ir paskiau atkelta (M1)</i>	Reikia groti aiškų trumpą garsą
<i>Aukšta nata nekliūva, nėra taip, kad išspausti reikia. Nėra sunki nata (M1)</i>	Šį garsą neturėtų būti sudėtinga išgauti
<i>Aukšta nata nekliūva, nėra taip, kad išspausti reikia. Nėra sunki nata (M2)</i>	Šį garsą neturėtų būti sudėtinga išgauti
<i>Užspaustas garsas, užveržtas, negražus (M2)</i>	Garsas skamba neaiškiai
<i>Grėži, grėži kaip skudurą (M2)</i>	Negali išgauti garso
<i>Žandai per maži (M2)</i>	Nepakankamai gerai išpūstas garsas
<i>Ne brauktuku grojimas, o šlavimas. Ne grojam, o šluojam (M3)</i>	Neaiškus akordas
<i>Negrok, kaip numirus (M3)</i>	Reikia groti gyvai
<i>Krintantys lašiukai, spindintys. Čia perliukai skambantys (M3)</i>	Garsai turi būti aiškūs ir tikslūs
<i>Pas tave ten apsisivėlęs dumblas, o turi perliukais spindėt, taigi tokia graži harmonija. O pas tave ten dumblas, pelkės (M3)</i>	Garsai išgrojami neaiškiai
<i>Tu jau parodai trečią Pasaulinį karą grodama akordą (M3)</i>	Siaubingai pagrotas akordas
<i>Akordai neskamba, nes jie yra purvini, šiukšlini, apsisivėlę, murzini ir nešvarūs (M3)</i>	Reikia įsiklausyti į garsą
<i>Ieškom garso (M3)</i>	
<i>Negražus akordas, turi ausis? (M3)</i>	Neteisingos akordo natos
<i>Kaip namo pamatas tvirtas, taip ir akordo pamatinė nata (M3)</i>	Akordas turi būti grojamas aiškiai

<i>Kiekviena nata išgulėta, išglostyta (M5)</i>	Gražaus garso apibūdinimas
<i>Arpedžio nesuskaldyti (M5)</i>	Visas natos groti vienu metu
<i>Ir dar toj natoj, žinok, tu atsisėsi kaip tetutė(M5)</i>	Stipresnis garsas
<i>Šituos garsus užgesinai (M5)</i>	Pagrojo per tyliai
<i>Nepatinka tau stovinti nata (M6)</i>	Sveikoji nata (ilga nata)
<i>Labai neįdomu groti tas tuščias natos (M6)</i>	Sveikosios natos

Lentelė Nr.2

<i>Metaforos, apibūdinančios ritmą</i>	<i>Paaiškinimas</i>
<i>Atsiremė į pirmą natą ir uždėk kepurytę (ant natos) (M1)</i>	Turi būti pabrėžiama pirmoji takto nata
<i>Dabar tu jai mauni batus. Pirmai dėjai kepurę, dabar dedi batus. Batai gali būti didesni už žmogų? (M1)</i>	Pastaba, jog čia turi būti akcentuojama ne silpnoji takto dalis, o stiprioji
<i>Akordai gražūs, batai ir lengvas žmogeliukas (M1)</i>	Reikia groti nestipriai užgaunant klavišus, lengvai ir neakcentuojant silpnosios takto dalies
<i>Kaip žirniukai...perliukai (M3)</i>	Labai aiškiai ir ritmiškai reikia groti
<i>Sėda tempas, lėtėja viskas (M3)</i>	Per lėtas tempas
<i>Valso tempas, su tavo tokiu tempu šokėjai kojas nusilaužtų (M3)</i>	Per lėtas tempas
<i>Pauzė irgi yra muzika (M2)</i>	
<i>Kaip laiptukais kamuoliukas šokinėja (M4)</i>	Aiškus ritmas
<i>Natos išsigandai. Neišsigąsk, tiesiog jas į pirmą, kaip kamuoliukas į sieną, atsitrenki ir tikst tikst tikst lengvai atšoko (M4)</i>	Reikia pabrėžti stipriąją takto dalį
<i>Kaip namo pamatas tvirtas, taip ir akordo pamatinė nata (M4)</i>	Akordas turi būti grojamas aiškiai
<i>Kaip laisvė, pirmas stiprus žingsnis (M4)</i>	Pradėti drąsiai groti
<i>Atsisėdai ant ketvirtinės (M5)</i>	Ritmiškai per ilgai grojama nata

Lentelė Nr. 3

Melodijos ir muzikos kūrinio charakterio apibūdinimas	Paaiškinimas
<i>Prabusk, tu labai mažai dedi spalvų (M1)</i>	Melodija grojama monotoniškai, reikia ją groti jausmingiau
<i>Kas svarbiau, kairė ar dešinė rankytė? Kuri nykštuko koja eina stipriau, kuri švelniau? Kairė. Tai kodėl tu jom eini vienodai? Jis kaip ančiukas – pam, pam, pam... (M1)</i>	Turi būti išskirta pagrindinė melodija
<i>Prancūziškos lėlės nepagrosi bet kaip (M1)</i>	Atlikimas yra sudėtingas tiek techniškai, tiek iš muzikinės pusės
<i>Eina viena linija siūlas, o tu po kiekvienos natos nukerpi tą siūlą (M3)</i>	Reikia melodiją tęsti
<i>Ką čia plasnojam. Nereikia užsimot kiekvieną garsą vaizdžiai (M3)</i>	Melodijos tęsimas
<i>Aktyvumo, daugiau savęs atiduok (M3)</i>	Reikia daugiau emocijų
<i>Kaip princesė, kiekvieną garsiuką išdėliojam (M3)</i>	Reikia groti labai aiškiai
<i>Jungiam, o ne plasnojam. Neplasnok, čia ne plunksnų kilnojimo pamoka (M3)</i>	Tęsti melodiją
<i>Siūlai siūlai siūlai taip ir groji siūlai. Ko tu numeti (natas). Nekapojam (M3)</i>	Netęsiama melodija
<i>Dabar aš čia girdėjau daug kažkokių tai atskirų garsų. Dabar įsivaizduok, kad gavai va čia į rankytę kažkokį melodijos tokį kaip siūlą ir išvyniot kiekvieną natą (M4)</i>	Melodija turi būti aiški
<i>Ta pati melodija pagražinta, “patiuninguota” šiek tiek (M4)</i>	Reikia daugiau emocijų
<i>Etiudai ir taip nuobodu, tai reikia išvyniot (M4)</i>	Pasistengti groti taip, kad būtų įdomu
<i>Vesti dešinę ranką (M5)</i>	Vesti melodiją, nes melodija atliekama dešine ranka
<i>Truputėlį per greitai pagarsinai. Kaip laiptais lipi, tai po truputėlį. Ir garsini, ne iš karto (M4)</i>	Muzikinės minties perdavimas
<i>Na jau labai kompiuteriškai, valdiškai pagrojai (M9)</i>	Pagrota be emocijos
<i>Ilgiau palaikyk pabaigas (M9)</i>	Melodiją tinkamai užbaigti
<i>Taupyti garsą reikėtų ir ryškesnę pabaigą. (M9)</i>	Groti subtiliai

Lentelė Nr. 4

Metaforos, apibūdinančios techninį atlikimą	Paaškinimas
<i>Žiūrėk, kaip sulaužytos rankos (M5)</i>	Rankos įveržtos
<i>Kairė ranka kaip buratinas (M5)</i>	Kairė ranka įveržta
<i>Arpedžio nesuskaldyti (M5)</i>	
<i>Ar „geri“ buvo pirštukai? Nelabai. Tai dabar grok gerais dar kartelį (M1)</i>	Groti tais pirštais, kaip parašyta natose
<i>Neskėsk pirštukų. Negrok „makaronais“ (M1)</i>	Pirštais tvirtai užgaunami klavišai
<i>Skečiasi dešinė. Ko ji skečiasi? Ką, jai nepatogu? Visi pirštukai vienodi, neskriaudžiam vaikų (M1)</i>	Visi pirštai vienodai svarbūs ir reikia groti tolygiai
<i>Apsikaupk, kaip ta bulvė darže (M1)</i>	
<i>Grėži, grėži kaip skudurą (M2)</i>	Negali techniškai išgauti garso
<i>Ne brauktuku grojimas, o šlavimas. Ne grojam, o šluojam (M3)</i>	Neteisingai techniškai išpildi akordą
<i>Smulkios natelės (M4)</i>	Šešioliktinės natos
<i>Jeigu iš riešo, tai, žinok, kaip akcija du viename – ir gražu, ir naudinga, nes kai pakeli šitaip ranką, ji atsilaisvina ir kitą akordą vėl laisvą padaryk (M4)</i>	Aiškinama, kaip techniškai lengviau pagroti
<i>Žiūrėk, koksai tavo tiesus pirštas ketvirtas ir visi kiti išsitiesia paskui jį, o jeigu tu jį apvalų padarytum (M4)</i>	Kalbama apie ketvirtą pirštą, kurį atitinkamai pastačius, bus lengviau groti
<i>Sekundos visada yra kūrinio intrigos (M4)</i>	Sekundas yra gana sudėtinga techniškai atlikti (kanklėmis). Pavyzdžiui, fortepijonu sekundas atlikti nėra sudėtinga
<i>Pizzicato. Kaip pica – trupinukai (M10)</i>	Muzikinio termino paaškinimas. <i>Pizzicato</i> smuiku grojama be smičiaus.
<i>Kaip smuikininkai stovi? Tvirtai kaip medžiai (M10)</i>	
<i>Pirštukai ant stryko ką daro? Pirštukai sėdi kojiukes nuleidę (M10)</i>	Aiškinimas, kaip teisingai laikyti smičių
<i>Dabar pavėžini pirštukus (M10)</i>	Paslinkti pirštus ant stygos
<i>Sukaupiti pirštai, kauliukai turi būti matyti (M9)</i>	
<i>Nepainiok teksto (M9)</i>	Pirštai kliūna

Lentelė Nr. 5

Muzikinės frazės apibūdinimas	Paaiškinimas
<i>Pagrok man frazes, minkštas, švelnias. Būk švelni, būk princesė (M3)</i>	Per frazės išpildymą apibūdinamas viso kūrimo charakteris
<i>Priklijuoji natą. Ar nata limpa prie tos tavo frazės, ar nelimpa? Ji turi prilipt, priklijuok ją čia. Priklijuok natą prie frazės (M2)</i>	Muzikinė frazė nepabaigta
<i>Pafrazuok. Įsivaizduok, užlipi ant kalniuko laipsniškai, laipsniškai nusileidi. Bet nejutau, kad būtum užlipusi į viršūnę (M9)</i>	Neišpildyta muzikinė frazė
<i>Labiau supkis (M9)</i>	Reikia išryškinti frazes
<i>Saldžioji ta gražioji frazė (M6)</i>	

3 PRIEDAS

1 Interviu su M1 ir m1

Noriu paklaust. Kodėl tą prancūzišką lėlytę sunkiau grot negu paprastą?

m1: todėl, kad ten visokie *legato*, garsyn, tylyn.

O jei paprasta lėlytė, tai kaip būtų, paprasčiau?

m1: nu biski gal lengviau.

M1 : ji gal būtų paprastesnė, mažiau to *legato* būtų, ar ne? O kodėl ta prancūziška tokia, ji gražesnė gal ar kokia?

m1: tokia madinga, graži, ilga suknelė, kaspinukas, juodi plaukai.

M1: man atrodė, kad ta lėlė turi būti su šviesiais plaukais, m1 sakė, ne, juodi ir dar čia kaspiniukas.

m1: geltonas

M1: geltonas. O ar ne raudonas buvo praeitą kartą?

m1: Ne, geltonas.

M1: Kartoti ir dedu tašką. Taip? Labai įdomiai vakar mano viena penktokė mergaitė. Aš kai ruošiuosi vertinti visada įspėju ir dedu tašką. Ir gera, labai pažangi mergaitė, visada stengiasi, bet kai būna taškas, tai jinai dvigubai būna pasistengus. Aš sakau: „Tu gi didelė mergaitė, najaugi tau tas taškas kažką reiškia?“ „Taip reiškia“. Tai

sakau, kas tave mokina, mokytoja ar taškas? Ji sako, taškas. Tai ten, kur pradžioj knygelės užrašyta, kas moko, aš viršuje parašiau tašką. Tai tiek džiaugsmo, kad du mokytojai moko. Taškas, jisai vistiek kažkaip sukaupia ir baigta.

m1: mane gąsdina visą laiką taškas?

M1: tai ko dabar tas taškas gąsdina. Tai ko tu bijai, kad tave kažkas vertins? Pirmiausia pati save turi vertinti, tada nebus baisu. O tarp kitko, dažniausiai patys vaikai griežčiau įsivertina, negu aš įvertinu. Labai sąžiningai save. Nebent kvailioja, tai ten tada būna visko, bet jei rimtai vertina, tai dažniausiai netgi griežčiau, taip?

Kaip tu parenki kūrinį vaikams? Kodėl jai parinkai „Nykštukų šalį“ ir „Lėlytę“?

m1: man parinko linksmutį?

M1: kokį, neatsimenu.

m1: paršiuką (pagroja frazę).

M1: ai, oi, ten tai taip. Pirmos klasės koncerte grojom, niekaip teksto negalėjom atsiminti, o laiko turėjom labai mažai. Tai mes tada sugalvojom, kad reikia, ten buvo ansamblis, tai mes sukūrėm žodžius. Kai sukūrėm žodžius, tada buvo puikiai viskas, ar ne? Ruošėm klasės koncertą, tai tie žodžiai tiko ir tėveliam ir vaikam. Kokie žodžiai buvo, atsimeni?

m1 dainuoja:

„Skrenda paršas danguje, tas paršiukas tuoj bus čia, skrenda skrenda skrenda skrenda skrenda paršas danguje.

Skrenda paršas danguje, vardas jo Linksmutis čia, skrenda skrenda skrenda skrenda skrenda paršas danguje“.

M1: o paskui jis dar į kairę skrido, tai linksmiausia buvo tėveliam, kad tas paršas skrido į kairę ir dar su varna, kokia ten, Albertina, ar kokia ten varna buvo?

m1: Tina.

M1: ai, Tina, nes Albertina netilpo mums į visą ten tą, nateles.

Tai čia mokytoja žodžius sukūrė tai dainai?

M1: abi.

Abi žodžius kūrėt?

M1: sėdėjom ir kūrėm, o tai ką daryt, kad natos į galvą neįlenda? Jeigu reikia kažkuo padėt. Laiko nėra, o išmokyti reikia, ar ne? Koncertui tai reikėjo, ji pirmoj klasėj, kažko ypatingo nepagros, o tėveliams tai reikia parodyt. Prikūrėm, sakyk, visokių nesąmonių, ar ne?

Klausyk, tai tu man pasakyk, kodėl jai ir kodėl „Nykštukų šalis“?

M1: pirmiausiai labai paprastai. Pirmiausia yra kažkokie mūsų programiniai reikalavimai. Tai yra pirmas dalykas.....

Bet iš programinių kūrinių juk irgi gali rinktis? Pavyzdžiui, yra vaikas, ir tu vienam vaikui parenki vienus kūrinius, kitam kitus? Kuo tu vadovaujiesi?

M1: vadovaujuosi, pirmiausia, yra grynai profesionalūs dalykai. Reikalingas kūrinukas, kad ji įvaldytų daugiau *legato*. Tai yra labai paprasti pirmiausia šitie dalykai. O paskui būna labai įvairiai. Būna, kad aš iš tiesų leidžiu vaikui labai laisvai pasirinkti. Mes renkamės repertuarą... aš surenku tai, kas manau, jam yra reikalinga: *legato*, tai *stacato*, tai sakykim, akordai ar dar kažkam tai. Prirenku tokių keletą, jam groju ir jisai išsirenka. Būna taip. Jie rinktis privalo, jeigu jiems įpirši nemiela kūrinį, jis jo tiesiog negros. Kitais atvejais darai kaip su visai mažiukais. Sakai, taip, arba iš to, arba iš to renkiesi. Pasirinkt privalai. Jam nepatinka nei vienas, nes sakykim, ypatingai etiudai, neįdomūs, jei jis ne kažkoks tai su programiniu pavadinimu, jeigu jis grynai tik techniškai, jam neįdomu. Bet kai tu sakai, kad tu renkiesi arba iš to arba iš to, tai jis džiaugiasi, kad jisai pasirinko, na vistiek, kad jis ir ne mielas, nu bet vistiek, pasirinko jis pats. O būna tokie dalykai, kad tu tiesiog apgauni tą vaiką, nes matai, kad natūraliai jam to reikia, be to nėra iš vietos. Na o šiaip tai, aš net nežinau, sakau, pirmiausiai remiesi į tai, ko jam iš tiesų tam vaikui reikia ir tada bendrom įėgom išrenki ir jie labai mielai groja. Labai retai kada būna, kad sako, polifoniją sakykim sunku grot. Jie sako, kad septintokas mano, tikrai jau rimta tribalsė invencija, vis tik tris balsus ne taip lengva yra pagrot, ir jisai sako, man nepatinka. Kas nepatinka? Sunku. Tai sunku, ar nepatinka? Sunku. Nu ir paskui paaiškėja vistiek, jau kai įvaldo, tai nėra nepatinka. Nu vat.

Tokia atranka. Bet geriau vaikams, pavyzdžiui, mažesniems kad būtų su pavadinimais kūriniai, tada lengviau jiems?

M1: jeigu nėra, mes juos prikuriame. Jie tada kur kas lengviau...Ta vaizduotė, jinai privalo veikt. Net jeigu, sakykim gamą, vat grojam gamą. Gamos yra privalomos, niekur nuo to nedingsi, arba vietoj jų reikia groti pratimus <...> Tos gamos jiems iš tiesų neįdomios, bet o ką daryt? Tai prigalvojam visokiausių nesąmonių, kaip tą vaiką sudomint, nes kitaip tai, kas jiems neįdomu, jie groti nenori. Vien tai, kad pasakyti, tau šitą reikia, tai..., o kam?

Žodžiu, visą laiką būna kažkoks tai... Tu kuri kažkokią tai istoriją tam, kad būtų lengviau suvokti, kad jisai suvoktų?

M1: jo. mažiukam taip, o dideli paskui net nepajunti kada atsiranda tas lūžis, kada jau jie patys pradeda žiūrėti?

Jau jie patys?

M1: jo, jo, jo. Matai, ateina kiekvienam ne tuo pačiu laiku. Ir nežinau, labai daug nuo brandos, ne tik nuo amžiaus priklauso.

Jiems patiems ateina kažkoks suvokimas ir jiems to paaiškinimo nebereikia?

M1: jiems nebreikia piešti ten kažkokių piešinukų ar vaizdų, jau jie groja muziką. Jau jie groja muziką.

Tu jau matai, tau nereikia jokių įvardinimų, tiesiog savaime gaunasi visa tai proceso eigoje. Jau tu pati pamatai, kad jis supranta kūrinį, suvokia?

M1: tai toks malonumas, kai didžiai mano, mažiukų jau mažiau... Dieve, koks malonumas. Aš sėdžiu ir kaifuoju, jie jau groja. Mano viena septintokė mergaitė tokia, jinai atėjo iš, iš kažkur atvažiavo, bet ji pasimokė tenai gal pusę metų ir jie, matyt, kėlėsi jau tuo metu iš tenai į čia, metė tą muziką ir gavosi lyg truputėlį pakrapščius ir toliau nieko. Jinai atėjo į čia, jinai tokia kukli, bet tokio, net nepasakyčiau nedrąsumo, nu labai savotiška mergaitė. Ji sakydavo, mokytoja pabūkit šalia, klasė didelė, bet šalia, prie pat, praktiškai ją liečiu. Jei padarai atstumą, jinai iš karto: „mokytoja, jūs per toli“. Su scena buvo iš vis problema. Aš lipdavau praktiškai pas ją, nes kitaip jinai, negali kitaip. Man reikia būti šalia. Ir mes kiekvienais metais darom tuos klasės koncertus. Buvo gal kokia ketvirta klasė.. Jinai groja laisvai, viena jau, kadangi aš jau turėjau tokį nu, po truputėlį, po truputėlį, atsargiai, atsargiai, aš atsitraukiau ir jinai nepajuto. Ir jinai groja, pagrojo. <...>, sakau, ar tu jauti, ką tu padarei? žiūri Jinai, ką? Kadangi tie patys koncertai, ten visi savi, be jokių be jokių kažkokių tai mandražų vaikai, jie nesijaudina, jie natūraliai jaučiasi.

Ką, jinai sako, galvojo, kad kažkas netaip. Ar tu jauti, kad tu scenoje sėdėjai viena? Nu tai va šitaip nepajuto. Ji tikrai tada, kai pasakiau suvokė, kad vat jau per tą laiką jinai liko viena ir nepaprastai šauni mergaitė, bet kiekvienam yra kažkoks tai. Ir jau dabar jinai puikiai savarankiškai, jinai labai savarankiškai viską krapšto, tekstą krapšto, neša idealiai švarų tekstą, jau daro viena, bet pradžioje tai buvo kažkoks sakau, nei per centimetrą toliau nuo to vaiko negalėjau. Nu va ta mano septintokė, dabar toks malonumas su ja. Jinai pati jaučia, jinai pati dirba.

O ji, pavydžiui, tau sako, kaip jinai jaučiasi, kaip jai patinka, kai jinai groja, jinai sako tokius dalykus?

M1: taip. Jinai iš viso čia tas vaikas, kuriam aš sakau „<...>, tiek grot negalima“. Jinai groja penkias, keturias valandas, bet ten dar kitos problemos. Jinai pamokas ruošia tiek pat laiko. Jinai kažkaip labai labai smulkmeniškai žiūri į kiekvieną ir jinai nemato visumos, ir kai ji ten sėdi tas tris keturias valandas, ateina čia ir mes per dvi minutes viską sutvarkom, jinai sako „o, kaip čia lengva“. Bet ji truputėlį nemoka mokintis, stengiuosi, kiek įmanoma tą mokint. Tikiuosi ir mokykloje tą patį daro, bet kol kas jinai to nemopka, jai tai atima begalias laiko, ji labai viską sąžiningai daro. Bet sakykim yra pjesės, kurias ji nuo trečios klasės visas turi, groja ir jai patinka. Jinai sako, man samgu, aš atsisėdu ir pirmiausiai jas visas groju.

Jinai tiesiog pragroja tuos kūrinus, jai patinka, jai smagu grot?

M1: taip.

Na, o mažiukai, pavyzdžiui sako tau, kad smagu grot? Jie groja kokias gamas ar etiudus, patys tie mažiausi, jie tau sako, kad jiems smagu grot?

M1: taip. Jie visi sako, kad jiems smagu grot. Nėra nei vieno per prievartą, nu nei vieno nėra. Nu va <...> toksai dabar irgi septintokas, tai su tuo mes tikrai su mama, mama jo muzikantė. Mes su mama tiesiog sudarėm sutartį, kad jam nežinant, mokytoja, jis, čia pernai taip buvo, šeštoj klasėj, namuose negros. Jis labai nori eit, jis labai nori ateit pagrot, bet jis yra tiek užsiėmęs. Jis ten su mama kažkurta gieda, jis, sudarę ten jie grupę, chaltūrina kažkur tai, žodžiu, laiko namuose grot jis neturi visiškai. Ir jis, va čia tas vaikas, kuris buvo, kokių gal, nu gal kokioj antroj klasėj, ir jisai apsirgo. Mama skambina ir sako „tu žinai, pasiekėm daug“. „Ko“, sakau, taigi vaikas serga. Reiškia, jisai sirgo, jisai negrojo. Natūralu, jis negrojo. Ir po to ilgo laiko negrojimo, jisai sako, „mama, aš neisiu į specialybę“. „Kodėl?“ „Bijau mokytojos“. Tai „kodėl tu bijai“ sako, ką ji tau daro, bara?“ „Aš negrojau, kaip aš jai į akis pažiūrėsiu“, - sako. Čia buvo mūsų antroklas. Nu va, tai tas vaikas, jisai žodžiu, pasakė, jis labai norėtų eit, bet jis tikrai neturi kada grot ir ką daryt, ir sudarom tokią neakivaizdinę sutartį, kad jis namuose negroja. Tą, ką darom klasėj, stengiamės kiek įmanoma maksimaliai kiekvieną minutę išnaudot ir kiekvieną pamoką, bet namuose negros. Aš nereikalausiu iš jo, kad jis grotų namuose. Nu tai maždaug pusmetį taip buvo ir jis pradėjo grot namuose. Aš galvojau neištversiu, iš tiesų, nes neįmanoma, jis buvo šeštokas. Programos didelės, o vaikas iš tiesų groja visą laiką dešimtukai.

Scenoje jis atsiskaito dešimtukui. Ir viskas, žingsnis atgal žvėriškas, nes neįmanoma to padaryt be namų grojimo. Maždaug antram pusmety pradėjo grot. Įveikiau. Tikrai kiekvienas labai labai, nėra dviejų vienodų.

Klausyk, o vaikai, pavyzdžiui ateina pas tave į muzikos mokyklą, pirmokėliai, jie konkrečiai, nori grot pianinu?

M1: jie nori grot pianinu.

Jie nori grot pianinu? Nes su kitais instrumentais yra problematiškiau?<...>

M1: jie pianino nori. Bet ateina įvairiai. Sakykim dabar pas mane renkasi mano didžiųjų vaikų mažiai visi. Tai jie ateina įvairiai. Aš net sakykim va dabar tokio <...> sesutė atėjo. Tai net nežinia ar jinai grot nori. Jinai, tiesiog, jie visi eina į tos klasės koncertus, jie ateina į pamokas tie mažiukai. Jiems smagu būti, jie čia išsidirbinėja, kartais iš tiesų kantrybės pritrūksta, jie čia trukdo, nu bet mat jį bala, auga vaikas. Nu va ir jie kažkaip, jiems patinka čia. Jiems tinka, jiems gerai, jie ateina. Vat sakykim ta sesutė atėjo, nepasakyčiau, kad grot. Ji tiesiog atėjo. O dabar jau jinai nori grot. Jau smagu jai, jau jiems gerai. O to pianino, konkrečiai dauguma tai turbūt, pianinu ateina grot.

Tu pianino mokytoja, ar ne? Kaip tau atrodo, ar lengviau į pianiną pririnkt mokinių?

M1: negu į kitus instrumentus? *Taip.*

M1: tikrai ne. *Tikrai ne?*

M1: lengviausiai dabar visi eina į gitarą. Bet tikrai labai greit jos atsikanda, nes jie visai ne to tikisi. Į gitarą ateina dabar urmu, jau daug metų, jau nežinau kiek. Jau kokie 5 ar 7 metai, gal net ir daugiau.

Tavo nuomone, kodėl taip?

M1: užtai, kad įsisvaizduoja, kad gitara labai gražu ir jie sėdės prie laužo ir jie brazdins ten tuos akordus ir jie gitara jau mokės grot. O kai jie ateina grot klasikine gitara ir, kai tai toli gražu ne akordai, iki akordų jie daeis tik po kelių metų, pasidaro per sunku ir pasidaro neįdomu. Ir į gitarą labai daug ateina ir labai daug išbyra. Reikia nepaprastai, kažkaip stebuklingai dirbt, kad juos išlaikyt. Ir kitas dalykas, pianinas, jau juo pirmoj klasėj jau grojama. Groji kažkokį pim pim pam pam ir staiga pasidaro neįdomu. Pučiamieji, sakykim, <...>, mano saksofonistas sūnus, jis pirmoj klasėj jau koncertavo. Gerai, sakykim jis turi truputėlį daugiau ten Dievulio įdėto kažko, bet šaip ar taip saksofonas pirmoj klasėj irgi jau groja. Jau garsas yra, o kas toj gitaroj. Nuo instrumento irgi priklauso.

Kiek jau tu metų dirbi?

M1: mažai. Dešimt.

Dešimt. Tai jau vistiek galėjai pastebėti kažkokias tendencijas. Vaikai pasikeitę? Ir jeigu pasikeitė, kuo?

M1: nepasikeitė

Per 10 metų nepasikeitė?

M1: aš nematau pasikeitimo. *Nematai?*

M1: aš matau pasikeitimą, kaip buvom mes ir kaip dabar yra jie. Bet čia gali būti visiškai neteisybė. Mes save matėm vienaip, dabar mokinius matom kitaip. Žinau, kad sakykim mes, aš, buvau labai atsakinga. Sakykim prie tokių „*Naujienų*“ aš sėdėjau dvi valandas ir žlimbiau, kaip dabar atsimenu, nes man neišeina. Vaikai dabar taip nedaro. Jeigu jiems neišeina, tai jie ateina ir sako: „man neišėjo“. Bet tai gal ir gerai. Tai kokio bieso ten kankintis dvi valandas ir žlimbti, mokytoja parodys ir, nežinau. Bet tas atsakingumas. Gal jis dabar kadangi daugiau užimti, jie yra laisvesni, jie yra, jų požiūris platesnis, jie laisviau į viską žiūri, jie per daug nesikrapšto, nesismulkina, bet tai čia lyginant su mumis. O per 10 metų aš nematau pasikeitimo.

Bet kokybine prasme ne. Mokiniai, pavyzdžiui, negali sakyti, kad prieš 10 metų buvo stipresni, dabar yra silpnesni?

M1: ne. Per 10 metų tikrai ne. Per 10 metų užaugo mano pirmieji vaikai. Kai tik atėjau reiskia į mokyklą, aš gavau... pirmokų net neturėjau. Gavau kitos mokytojos, labai stiprios, labai geros mokytojos paruoštus vaikus. Tai buvo turbūt ketvirtokė mergaitė, buvo penktokė, buvo šeštokė. Tai buvo labai stiprūs vaikai, labai gerai paruošti, o aš absoliučiai be jokių darbo įgūdžių, be jokių. Tai kadangi tie vaikai buvo tikrai labai išmuštruoti, labai nu tokie tikrai įpratę dirbti, įpratę grot, tai jie nesiskųsdavo. Buvo toks atvejis, kai man mergaitė krito nuo kėdės, aš ją puoliau gaudyti, tai pasirodė, kad aš dirbu tris valandas. Jau man močiutė skambina, kur jūs dingę, ar tas vaikas mano gyvas. Tai va, tai čia jau mano bėdos buvo. Ir su tais vaikais iš tiesų daugiau buvo dirbama, net nesusigaudžiau nei pamokoj, nei laike. Bet šiaip, toliau reiskia atėjo tie mano, va dabar mano pirmieji vaikai pabaigs, tie kurie patys pirmi, kur mano nuo pirmos iki septintos klasės. Tai aš nematau, kad kažkas būtų pasikeitę. Gal aš iš jų daugiau reikalavau nemokėdama dirbti. Aš juos daugiau kažkaip spaudžiau. Dabar gal laisviau. Jau kartais matau, kad perlaisvinau varžtelius, bet patys vaikai per dešimt metų, aš nematau, nieko.

Kodėl klausiu, nes dabar tokia nuomonė, kad vaikai silpnesni yra fiziškai, moraliai.

M1: žinau, taip sako, bet aš kitaip galvoju. Jie man ne silpnesni, jie man įdomesni. Man tie vaikai, nežianu, nežinau. Jeigu vaikas, sakykim, ten prieš tuos penkiolika metų kažkur kamputy užsispaudęs verkė ir bijojo pasakyk, kad jam kažkas negerai ir toliau visuomenėj vaidino labai stiprų, o dabar tas vaikas natūraliai verkia ir prašo pagalbos, ar jis silpnesnis, nežinau, nežinau, nepasakyčiau, kad aš tikrai įsitikinęs, kad jie tikrai silpnesni. Fiziškai gal, gal, bet šiaip tai, man tie vaikai, jie kiekvienas asmenybė, kiekvienas. Nemanau, ar prieš tuos penkiolika metų jie taip ėjo ir drąsiai ir reiškė savo nuomonę. Aš atsimenu, kokį sukėlėm mes streiką, kai nenorėjom tos TSKP istorijos laikyt. Tai čia buvo jau toks perversmas, kad jau.. o dabar, studentai reikalauja, išsireikalauja ir čia normalu, natūralu.

Na žinai dar ką man pasakyk. Pasakyk, kas yra muzika, savais žodžiais?

M1: nežinau... muzika visų pirma yra labai... Du dalykai muzikoje: vienas dalykas, kai jos klausai ir vienas dalykas, kai atlieki pats. Yra visiškai dvi skirtingos muzikos. Tai yra visiškai du skirtingi pasauliai. Jeigu tu ją tik klausai, tai gali būti ir.. nežinau, manau, kad be muzikos turbūt neįmanoma, nes muzika tai yra vat tai, kas žmogui.. žmogus, kuris visiškai neklauso ir jam nereikia muzikos, manau jam yra kažkas negarai, kažkas viduje ryškiai išsiderinę ir jam, arba jisai net nesuvokia, kad jam kažko labai trūksta, arba jei suvokia, turi kuo greičiau pradėti kažkaip tai, nežinau, klausyt. O tas kuris atlieka muziką ir jeigu jis ją atlieka ne prievartos būdu, tai čia iš viso yra aukščiausia meditacijos forma. Aš manau, kad tai tai yra pats aukščiausias, pats aukščiausias ką gali. Aivenhovą skaičius? Skaitei? Domėjaisi? Bulgarų ten toks filosofas, mąstytojas. Tai jisai skaito, kad muzika, tik muzika, paskui ten eina visos kitos rūšys, ir meno ir visokių kitokių meditacijų. Kad tik muzika pakelia žmogų, pilna muzika, pilnas susilieėjimas. Geriausia yra, skaito, dainuoti pačiam, nes ten irgi kokios tai dar papildomos vibracijos atsiranda. Klausytis dainavimo, vargonai, paskui styginiai instrumentai, pučiamieji, va tie kas yra natūralu. Pianinas jau į tai tikrai neįeina. Tai, kas yra susiję su oru, su sakykim, pačių stygų vibracija, tai yra pats aukščiausias susilieėjimas su visata su visa kuo. Jokiais kitokiais būdais to nepasieksi. Manau, kad taip ir yra. Ir tie, kurie groja, nežinau, mes ir su vaikais kalbam, ar matėt nors vieną negražų dainuojamntį žmogų? Negražų, dainuojantį? Bet taip net nėra, nebūna tokių. Kažkas ten gal tie bruožai nėra kažkoki tai labai gražūs, bet atranda,

kad nebūna negražių dainuojančių. Nežinau, aš tai manau, kad tai ką mes čia darom, yra stebuklas. Ir to verkiant reikia.

O muzika gali būti graži ir negraži?

M1: ne, niekaip. Ji gali būt, negraži, nežinau. Ji gali būt nepriimtina mano tuo metu ausiai, mano iš vis ausiai, dar kažkas tai nežinau, nemaloniai ten. O gal kažkam kitam ji labai tinka, nežinau.

Tai tu manai, kad negali būti tokių kategorijų, kaip graži, negraži?

M1: jei tai yra muzika, ne kokofonija.

Šviesi, tamsi muzika, ar galima taip apibūdinti?

M1: gali būt tamsi muzika.

Gali būt? Tai kokia ta tamsi muzika?

M1: tamsi, sakykim, nu kokia ta tamsi muzika. Kažkokie tai, aš įsivaizduoju, žemi registrai, labai žemo kažkas, labai skaudaus, kažkas kabina tuo metu ten tavo tas kažkokias tai, nežinau, jautrias stygas tas, tamsias puses, gali taip būt. Bet jinai tamsi ne ta prasme, kad jinai bloga muzika.

Aišku. Ir pavyzdžiui, tu su vaikais kai dirbi, ar tau buvo tokių momentų, kad tu supranti, jog negali vaikas grot kūrinio. Tiesiog jo nesuvokia?

M1: yra.

Yra buvę taip? Gal prisimeni, kokio kompozatoriaus kūrinys?

M1: negaliu pasakyti, tikrai žinau, kad ne šiuolaikinis. Šiuolaikinę muziką vaikai priima.

Priima šiuolaikinę muziką, nežiūrint į tai, kad yra visiškai neįprasta ausiai?

M1: jiems labai įdomu grot.

Dėl techninių galimybių, kaip manai?

M1: dėl techninių galimybių. Ausiai... jie sunkiai mokosi tekstą, sakykim, nu, kad ir tas pats Prokofjevas, jis nėra visai šiuolaikinis, bet harmonijos jau nėra klasikinės. Prokofjevas, Rakovas, sakykim, ten visai jau viskas eina septimom, nonom eina. Pati pradžia jiems būna šokas, o paskui jiems būna, gal kad yra tam tikra laisvė didesnė, negu, kad klasikiniuose kūriniuose, taškosi iš visos sveikatos ir su tokiu malonumu! Jiems patinka. Aš žinau, kaip man pačiai, pavyzdžiui, klausyti man tą šiuolaikinę nelabai įdomu, nebent aš turiu gaidas arba girdžiu dešimtą kartą, kur jau galiu viską suvokti. Suvokti sunku, kas ten vyksta. Bet jeigu aš suvokiu, kas ten vyksta, klausyti įdomu. Bet grot visą laiką labai įdomu šiuolaikinę muziką, didesnės galimybės, žymai

didesnės galimybės. Tai yra neįprasta, tai yra nauja, tai yra kažkoks iššūkis, tai yra kažkas tokio, ko toji klasikinė muzika nėra. Klasteriai, grojimai taip (parodė kaip grojama alkūne). Taigi čia malonumas.

Reiškia, yra labai daug kūno judesio. Visokio papildomo.

M1: labai daug.

Ačiū labai.

2 Interviu su M2

Pavyzdžiui, yra programa, yra kūriniai iš kurių galite parinkti keletą kūrinių mokiniui, ar ne? Tai koks parinkimo atskaitos taškas? Kuo remiantis parenkat būtent tam mokiniui, būtent tuos kūrinius? Kas čia lemia?

Dėl to, šiemet jau penkta klasė, baigiamieji, parinkau kaip ir vieną kūrinėlį, va tą lėtą, tai jis yra grojęs jį kažkada. Tiesiog norim geriau pasirodyt per baigiamuosius ir vis tiek klasikinį parinkau, nes klasika yra pagrindas. Duot kažkokių, ypač pradedantiesiems, tai klasiką vis dėlto reikėtų. O šiaip tiems vaikams dažnai parenki kūrinį vieną lėtą, kad kvėpavimas lavintųsi, žiūrint, ko reikia.

Tai vistiek lemia pasirinkimą techninės savybės, ne asmeninės? Pagal charakterį, pavyzdžiui...

Pastebėjau vieną dalyką. Vat mažukas sekantis ateis. Jam kažkas nusibodo tie etiudai, tos gamos. Aš jam daviau *Rožinės panteros* temą. Jis žmogus, iš karto ateina, pirmiausia pamoką pradedam nuo prasipūtimo, ten etiudų, jis visą laiką... Jam ta „pantera“, kol nepagroja, tol nenustygsta. Gal žmogui ten įžiebė tokį, paskui <...> norėjo grot, jam kažkaip tokį norą... Aš manau, reikia pažiūrėti irgi. Jeigu jam duosi tuos etiudus, tai dirba nežinia dėl ko. Jeigu jis nesupranta tos muzikos, tokį Gavotą, biški kitaip reikia pažiūrėti.

O iš kur jūs žinot, kad supranta vaikas ar nesupranta?

Labai elementarus dalykas. Jeigu kūrinys patinka, tai jį greitai ir išmoksta. Tai čia pats paprasčiausias dalykas.

Tai tiesiog tas kūrinys turi patikti pačiam vaikui, o ne mokytojas kažkaip jį įteigia?

Labai būtų gerai, aišku, jeigu galėtume tokius kūrinius duoti vaikui, kurie patinka. Bet dar, sakau, reikia ir kūrinių, nu, kad jie būtų fiziškai, technologiškai tobulėti galėtų, nes kiekvienas kūrinys kažką duoda, kad ir lėtas, jisai duoda kvėpavimo, garso atsidaro. Greitą kūrinį grodamas ten neprižiūrėsi ten kiekvieną natą, kad ir aišku

jungti galima. Reiškiasi, stebėt, kad eitų frazės, o ant ilgo kūrinio, kvėpavimas visas. Groja, užsiveržia ir jam dar techniškai neina, pradeda po to smaugtis. Tam geriau jau vaikui duoti kažką lengviau, bet tokio dainingesnio, kad jis... kartais mes ir padainuojam čia ir parėkiam, kad čia atsidarytų tas kvėpavimas. Bet tai kažkaip stengiesi, neduodi, kad vat aš tą kūrinį daviau...duodi ir vieną ir kitą ir mes dabar keturis turim ir puspenkto beveik. Žiūrėsim, kaip tem mums seksis, kuris labiausiai prilips, o kad tų kūrinių daugiau, tai nieko čia blogo.

O kaip jūs žinot, kaip paaiškint vaikui? Būtent jam, kaip paaiškinat, kaip grot?

Nežinau tiksliai, kaip.

Intuityviai? Tiesiog gaunasi savaime, ar ne?

Kažkaip tos sistemos.. kad būtų tokia sistema, kad visiems griežtai, tai nėra tokios. Vienam, atrodo greičiau, kitam savaime netgi gaunasi sudėtingesni dalykai, o lengvesni, atrodo, nu aiškini aiškini, nu niekaip. Ir šiandien groja, reiškiasi, parašytos ketvirtinės, groja aštuntinės, greičiau negu reikia ir išgroja, o kai reikia lėtai, nepagroja. Kartais, nu nežinau, vaikui, ypač, kur girdėjęs kokį, sakau apie tą *Pink* panterą. Labai paprastas dalykas. Jisai jį išklaušė, išanalizavo, man čia nereikėjo nieko, jis atėjo į kitą pamoką, jau grojo. Tai va šitas dalykas, ir dar manau, kad gerai yra, jeigu paklausyt. Kurie gal taip neužsiima, bet dabar yra internetas, gali atsiverst, pasižiūrėt, aš tai praktikuoju, kad pasiklausytų tą kūrinį, jeigu ką. Tas papūgos metodas yra neblogas. Arba pagrot.

Bet kartais geriau paaiškint, o ne pagrot?

Jo, kai kuriems.

Pavyzdžiui, ateina vaikas pas jus, pirmokas ir kaip jūs paaišinant jam, kas yra muzika? Ir ką jie turės dayti?

Daugiausia ateina, kažkaip žinodami apie tą instrumentą. Kažkokį tą įvaizdį susidarę. Aišku visi nori grot roką, džiazą ir t.t. o, kad paskui būna taip, kad mušamiesiems. Turiu dar mušamųjų porą, tai jie galvoja jau, ateis ir aš čia duosiu, tai duosiu. Ir kai pradedi. Aišku, iš pradžių papasakoji apie instrumentą, ką jisai. Saksofonas, kur naudojamas, kur grojamas, kada jis atsirado, kas jį išrado, kur daugiausia paplitęs. Nu tai...

Tai reikia tos istorijos ar ne, reikia to pasakojimo?

Nu reikia istorijos. Manau, kad ir jie patys kažkokios istorijos būna pasiklausę. Nu aišku, kai pasakai, kad, va, šiandien su triūba turėjom pirmokėlį, tai biški pagroja,

pavargsta, tai turim daug ką pakalbėt. Anksčiau ten tos triūbos be ventilių būdavo, ir nešiodavosi ten čemodanus. Seniau ten Mocarto laikais tradicinės būdavo, tai įdomu, kaip čia tas oras pereina. Tokių įdomių, gal kokią nors istoriją papasakoji, kartais užstringa, o kartais neužstringa, nežinau, o kartais vaikam, atrodo užstringa tokie nereikšmingi dalykai, bet jiems atrodo, kad čia yra reikšmingas dalykas.

Pasakykit koki pavyzdį, kur toks dalykas, kur atrodė, kad nereikšmingas, užstrigo vaikui?

Na ką aš žinau.

Man ne pirmas mokytojas sako, kad labai keista būna, atrodo pasakei ir neužfiksavai, o mokinys užfiksavo.

Man patiko toksai, tas yra (dainuoja kelias natas *legato*) aš kažkaip, ne šitoj mokykloj dirbdamas, bet labai fainai užfiksavo pirmokėlis irgi. Anksčiau būdavo tokios bulkutės sujungtos celofanu. Ir reiškiasi kaip ilga nata, tai reiškiasi ilgą groja kaip batoną, ir kažkaip man išėjo, kad *gruodelkoj* būdavo mes valgom kefyra ir batoną. Na ir tų bulkučių kažkaip atsirado. Tai sakau, va yra batonas, tau ilga nata, tarkim, sveikoji. Ir tau yra keturios bulkutės, jas reikia padalinti, bet ne sukapot, o įsivaizduok, kad yra celofanas, nes labai dažnai kaip groja, tai kapoja. Tai sakiau, kaip tas bulkutes, su celofanu, negalima jų nuraukti, vientisas dalykas. Taip kad išeitų batonas. Tai kaip jam šitas labai kažkaip. Ir vieną kartą grojam, tai sakau, tai kaip tu čia groji, sakau, biški natas *stacato*, su taškiukais. „Tai čia nereikia, sako, tų bulkučių grot?“ Nu tai ne, sakau, tai čia yra *stacato*, jau be celofano, aišku. Tai va šitas kažkaip užstrigo. O tų reikšmingų dalykų, nereikšmingų..

Čia labai geras pavyzdys, labai. Ar jums pačiam patinka labiau muziką klausytis ar groti?

Groti.

Groti patinka pačiam labiau? Kas suteikia estetinį tą tokį... satisfakciją?

Nu nežinau. Patinka ir klausytis kai ką. Kartais kai kas labai nusibosta. Aš teatre grojęs, kiek, beveik dešimt metų irgi labai nusibodo man ten. Po to orkestre pučiamųjų, dabar jau ilgus metus, irgi jau nusibosta, ypač kariuomenėj tas, nu tai toksai. Po to kažką pakeiti ir tie stiliai ir jų. Kažkada labai mėgau tą, tokią klasikinę muziką, po to pasikeitė į džiazą, dabar džiazas vėl nutolsta. Nu taip kažkaip, aš nežinau, dėl ko pas žmogų gal, ar nuo nuotaikos čia priklauso, ar nuo ko. Šiaip kai groja ten, aišku yra darbas, tai nusibosta, norisi kažką įdomiau.

Nežiūrint į tai, jūs esate muzikos darbo žmogus ar ne, muzikos darbininkas?

Bet vis tiek kartais va, pagroji, va su kolege koncerte, tai kažkaip atsigauni. Ruošiamės koncertui.

O tai kas vistik tai, muzika yra jums, jūsų nuomone?

Nu vat aš kaip va dėl to orkestro vis dėlto kalbu. Turiu orkestrą mieste, dar vadovauju ir ten niekaip negaliu. Kažkaip va dabar atsiranda vaikų, kad ateina į tą orkestrą pagrot, bet man labai gaila, kad vaikas prasimokęs muzikos mokykloje penkis metus ar kiek, tarkim pūtikas, jisai išmoksta, nu kaip, išdresiruoja jį pagroti, jeigu jis neduok Dieve, jis pagroja ir išeina, nepagrojęs orkestre. Nu pučiamųjų yra vienas iš tokių pagrindinių dalykų, nes tų solistų, tarkim saksofonistų Lietuvoj kiek yra, labai mažai - Vyšniauskas, Brazauskas, gal dar Praspaliauskas, ten yra vienas kitas. Triūbų iš viso solistų Lietuvoj praktiškai nėra, kad solo grotų toksai ryškus, Ramoška gal sakyčiau, kad ryškus triūbos solistas yra toks, nelabai, ar ne? Tai va, jie visi dažniausiai orkestrą ir kaip žmogus vat, sakykim, jisai ruošiasi technologiškai pasiruošia, gali tą ir tą pagrot, iš lapo paskaito ir baigiasi tie jo mokslai ir viskas. Sakau, atėik į orkestrą, tu pagrosi, man tai buvo toks postūmis didelis, aš tris metus man, tikrai dėl to, kad dviratį nupirktų mokiausi. <...> aš mokiausi, tai bet paskui mane atitėmė per prievartą į orkestrą, pasodino ir kažkaip tūba, stovi tūba, ten lėkštės stovėjo ir nuo to žemi garsai ir neatjungtos bugnelio tos spyruoklės, tai kaip tūba užgrojo, (vžžžžž) viskas ten man čia. Po to karto nei vienos orkestro repeticijos nepraleidau. Tai va toks momentinis įspūdis.

Čia labai svarbus įspūdis.

Tai sakau orkestras man padarė kokį įspūdį, tai gal, gal po to taip susiklostė gyvenimas, kad va tas toks įspūdis, nuo kada aš pradėjau grot.

Tai jūs vien savo patirtim remiantis norėtumėt, kad moksleiviai pabaigę muzikos mokyklą vistik ateitų į orkestrą?

Tai tęsinys auklėjimo, jau taip sakant įdirbtas dalykas, jisai gali panaudoti savo žinias. Aišku gerai ten yra dabar tų pleibekų (*playback*) visokių pasileisti su, pagrot, bet nedaugelis turi. Stengiamės šitiem vaikam duoti, yra nesunkių tų kūrinėlių, kad jie galėtų pasileisti namuose, pagrot ten irgi labai faina labai smagu, kai vaikam namuose kokia šventė, jie gali pagrot. Atvažiuoja diedukai, močiutės, tai iš karto, sakė penkis litus davė. Tai jie kažką gali parodyti, ne tik, kad ten sąsiuvinį su pažymiais. Taip atrodo, jie, ai čia negrosiu, čia irgi, tas pasididžiavimas pas juos labai. Nusivežė

vienas pas draugą, kažkur ten į Panevėžį nuvažiavo, išsiėmė ir pagorojo. Sako visą vakarą į mane visi žiūrėjo taip. Ne taip kaip tie vaikai laksto ten prie torto prie limonado, aš ten pagojau kažką. Tai kažkur jiems labai šitas tokį pasididžiavimą suteikia, ir vat kad aš esu reikalingas, kad gal paspirtis yra tokia.

Na, o kaip jūs galvojat, žmogus baigia muzikos mokyklą, ar kažkokį įnašą muzika padaro jo perspektyvai, jo gyvenimui?

Be abejo. Vien tiktai fiziologiškai, kad reiškiasi groja ir skaito ir skaičiau kažkur, kad tai vienintelis užimtumas ar specialybė, kur dirba abudu pusrutuliai. Nes yra, tai labai sunku yra, pirštai. Nu tarkim, pirštai, akys, tenais mąstymą suderinti viską. Tai yra liežuvis, lūpos, kvėpavimas, pirštai. <...> Tai va matot, čia, ypač vaiko vystymosi ir tas kvėpavimas aš turiu sūnų, biški problemą turim su plaučiukais. Vien dėl to užsienyje, pavyzdžiui, kad kvėpavimas vystosi, kad mąstymas, taigi nėra lengva. (Atėjo mokinys) Dar tik devyni metai, ar ne? Mes ruošiamės konkursui Pakalnio dabar. Paėmėm tą kūrinėlį, galvojau, kad viskas, privalomas kūrinys, mes niekaip, bet mes trečdalį, pusė jau sukrapštėm. Mokinys labai fainas.

3 Interviu su M3

Kaip jūs renkat kūrinius? Aš žinau, kad yra programa ir yra kūriniai, bet ateina mokinys ir jam renkat kūrinius. Kokiais kriterijais vadovaujatės?

Aš renkuosi pagal vaiko galimybes. Pavyzdžiui, yra kūrinys ir matau jo silpną techninę vietą. Ta prasme, duodu tą kūrinį, kur yra silpna techninė vieta, kad išsiugdytų, kad nebijotų. Vat man ta vieta neišeina, pati žinau, nes studijuojau, dar tebestudijuojau ir pati žinau, neišeina ta vieta, atrodo, oi, viskas, bijau to kūrinio, nenoriu. Bet reikia, aš vaikam duodu, kad jie eitų, norėtų ir darytų, kad jie nebijotų. Siekt to, ko bijo, ko atrodo, kad jiems neišeina.

Bet būna, pavyzdžiui, kad tiesiog nepatinka kūrinys mokiniui? Matot, kad niekaip. Ne techniškai, o apskritai pagal nuotaiką, na niekaip?

Tokių neduodu. Tokių neduodu. Kai ateina, pagroju, pasakau: patiko? Ne. Ieškom kito. Ieškom ieškom ieškom ieškom ir leidžiu pasirinkt. Bet aišku žiūriu, kad būtų ir pagal tą programą ir kad jau aukštesnėj klasėj sunkesnis tas kūrinys, kad techniškai būtų kažkuo parenki, bet aišku visą laiką pagroji ir paklausi patiko, ne, ieškom kito.

Kaip jūs suprantat, būtent tai, patinka vaikui tas kūrinys ar nepatinka? Pagal ką?

Pagal melodiją daugiau vaikai renkasi, ar jiems saldi melodija.

Bet jau kai jisai groja ir jūs norit įvertinti, ar jisai supranta tą kūrinį ar ne? Ar jisai supranta tą muziką? Pagal ką jūs vertinat? Kaip jūs matot visa tai? Ar supranta mokinyš, ar suvokia kūrinį?

Būna taip, kad groji groji ir jau trečias mėnuo, groji groji ir vis tiek jisai groja savaip ir nu atrodo aiškini jau kiekvieną kartą, mes šiaip praktiškai kiekvieną taktą visą laiką susikramtom. Kaip maži vaikai susikramtom kiekvieną taktą. Ir atrodo jau sukramtai, susikramtom viską, jau čia jau jau jau, atrodo, ir vėl ateina kitą pamoką, vėl taip pat. Ir jau automatiškai aš suprantu, kad jam arba nepatinka tas kūrinys arba jis neskiria jam laiko arba negroja.

O taip, kad nesuvokia, tiesiog nesupranta?

Ne, nėra.

Nėra taip? Vistiek galiausiai darbo procese tą kūrinį mokinyš pagroja, kaip ten bebūtų?

Taip taip taip.

Ir, pavyzdžiui, jūs pati intuityviai jaučiat tokius dalykus? Na, ką jūs intuityviai jaučiat, per pamoką, ką reikėtų daryt?

Oi, tai čia jau pasitelki, nežinau, visą savo, visą save atiduodi ir kiekvienas kūrinys kažko reikalauja ir matai, kad nu, groja groja groja ar ne, ir ne taip, norėtusi kitaip ir intuityviai jau matai, kad ne taip ne taip. Pavyzdžiui, matau nuo pirmo akordo, viskas. Pamatau, nu gal ten iš to vidurio ten koki du trys akordai bus blogai, bet aš jau matau nuo pirmo akordo, viskas. Tempas ne tas bus, visas kūrinys jeigu tempas jau užtenka vien to, kad tempas bus ne tas nuo pirmo akordo ten, pagroja du akordus tris ir jau matau tempas ne tas, viskas, kūrinys ne tas.

Na, pavyzdžiui, jūs labai gražiai pasakojot, labai gražiai jūs kalbėjot apie tuos perlus ir sakykite, kaip jums gimsta tos mintys? Staiga? Jo.

Staiga šauna į galvą, juk čia metodikos jokios nėra?

Ne. Aš iš viso tokios kaip pedagoginės praktikos didelės neturiu, nes kadangi pradėjau dirbt trečiam kurse ir man niekas, pati turėjau tą savo metodiką susigalvot, kas nuo ko. Ir tiesiog groju groju nu ir kaip vaikui paaiškinsi, nu kaip? Nu tai šauna, perliukas, natos, kokios apsisvėlė, murzinos, dumblinos, nešvarios. Kai taip paaiškini, tai vaikui man atrodo aiškiau, negu ten: čia nešvaru, čia taip, čia negražiai, čia taip. Tai jau geriau taip papasakot. Pavyzdžiui, turiu antroją, kuri iš vis ten yra septynių ar

šešių metų, tai ten iš vis nusileidi iki tokio lygio, vaikiško lygio, kad net tapti vaiku per pamoką, kad vaikas suprastų.

Tai su juo susitapatinat, ar ne?

Ir tada būna lengviau ir vaikui ir pačiai paaiškint.

Bet tokių vaizdingų posakių, būtina pasakyti, ar ne?

Mano pedagogikoje reikia.

Reikia, ar ne? O šiaip su mokiniais kalbatės, ne tik apie, sakykim kūrinį, bet apie muziką apskritai, kas yra muzika? Ką jie klauso? Vyksta tie pokalbiai? Ar mokiniai patys noriai apie tai kalba?

Kalba. Ir šiaip visą mes laiką pamokoj, ne taip, kad ateini ir atsisėdi prie kanklių ir viskas ir pamoka prasideda. Jokių čia daugiau šalutinių pokalbių. Visą laiką paklausi, kaip sekėsi mokykloje, pabendraujam.

O jie dažnai kalba apie muziką, pavyzdžiui, ką jie naujo išgirdo ar jie tiesiog šiaip kalba? Ar apie muziką irgi kalba?

Apie muziką irgi kalba.

Sako, kas jiems patinka?

Jo jo jo.

Grupės kokios? Šiuolaikinė muzika patinka?

Nežinau, neklausiau, net ir kūrinius bijau duot.

Kodėl?

Nes bijau, kad dar nesuvoks jie to.

O kaip jūs atėjot į kankles?

Aš irgi panašiai kaip <...>. Kad mes su mama, nu maža buvau, gražiai dainavau, ten visos giminės, vaiką veskit į muzikos mokyklą, nu ir atėjom į tuos stojamuosius egzaminus, aš ten pianino pianino ir direktorė sako, yra kanklės. Kanklės. Mama sako, į kankles. Pianistų ir smuikininkų pilnas pasaulis, ten akordionistų.

Ar pagrojo kas nors, ar tiesiog..?

Ne, nepagrojo, tik parodė instrumentą.

Ir parodė, ir kas, patiko instrumentas?

Mh, nes nematytas, visų pirma, tai, kad nematytas ir atrodė, įdomu, išgirsti kaip čia skamba dar, daug stygų, kaip čia oooo.

O jūs pati, pavyzdžiui, kaip jūs labiau jaučiat muziką, labiau patiriat, tą malonumą estetinį, kai pati grojat ar kai klausot?

Kaip pati groju.

Skirtumas yra didelis?

Ir kai klausai, aišku, bet jeigu ten, tarkim geras koncertas, klausyt kanklių muzikos. Nu tai net kartais net plaukai, tie rankų plaukučiai, net šiurpai nueina, visas kūnas ten, atsidaro visi žabtai ir klausai išsižiojus, bet aišku, man tai geriau, kai aš galiu pati ten, nu atiduot biški. Tą natą, kiekvieną natą jausmingiau ir aš pavyzdžiui, vaikam neleidžiu ten grot, nu ta prasme natų, nes turi jausti, turi tą natelę paprašyti kiekvieną ir tai yra maloniau gort pačiam ir vaikui.

Kad tą garsą išgauti?

Jo jo jo.

Garsas yra labai labai svarbus, ar ne? O dabar norėčiau paklausti, ateina pirmokėlis ir klausia, mokytoja, kas yra muzika? Aš atėjau mokytis muzikos, kas yra ta muzika?

Kaip jūs pasakytumėt vaikui mažam, kas yra muzika?

Muzika, tai ne vien natos.

Bet dabar kalbam apie pirmokėlį, jis nežino, kas yra natos, va tokiam mažyčiui vaikučiui, kaip jūs apibūdintumėt muziką?

Na gerai, jūs man pasakykit, kas yra muzika? Jūsų nuomone, kas yra muzika?

Muzika tai – net nežinau, kaip čia pasakyt.

Tai kaip žinot, taip ir sakykit. Patikėkit, nėra vienareikšmio atsakymo ir jo būt negali.

Man yra labai svarbu, kaip žmogus apibūdina, kas yra muzika.

Muzika tai pasaulis, kuris išsireiškia, ne. Tai ne vien pasaulis, tai jausmų išraiška, žodžiais ne, nu kartais ir žodžiais galim išreikšti muziką, bet man daugiau muzika tai yra jausmų pasaulis, per kurią galima išreikšti jausmus, per kuriuos galim išreikšti muziką. O, taip.

Ačiū, puiku. Ir tada tas mažas vaikelis ateina ir ką jūs pasakytumėte? Klausia, kas yra ta muzika, kas yra tos kanklės? Mokytoja, kas ta muzika?

Muzika tai skambesys, garsas.

Vienas garsas jau muzika, kaip jums atrodo?

Taip. Taip?

Pirmokėliui vienas garsas yra muzika.

Tai reiškia, kad reikia pradėti nuo garso kultūros vaiką ugdyti?

Taip.

Jūs esat muzikantė, profesionalė, kas yra šviesi muzika? Kokia muzika yra šviesi? Dažnai sako „šviesi muzika“ tokia.

Šviesi tai galbūt tokia lengva, tokia neapsunkinanti ir kai kada net nuotaiką pakelia, kai ją, tarkim išgirsti tą kūrinį ir jisai tau šviesus toks, tos natos visos tokios šviesios, ne niūrios, bet šviesios natos, tai man atrodo, kad šviesi muzika. Kūriniai visi, garsas šviesus, viskas pakylėta.

O, pavyzdžiui, yra ar ne, negražios muzikos?

Man tai yra.

Kokia?

Nu, pagal stilių žiūrint. Pagal stilius, tai rokas.

Negraži muzika?

Nesuprantu aš tokios muzikos.

Jūs turit omeny tą popsq gal, ar tikrąjį roką?

Tą tikrąjį roką, metalą.

Ai metalą jūs turit omeny, sunkųjį roką?

Jo jo jo.

Sunkųjį roką? Negraži ta muzika?

Ne.

O kokia dar?

Daugiau, ką aš žinau. Šiuolaikinė muzika man patinka visai, nes pati dabar porą kūrinų šiuolaikinių groju. Yra įdomu išieškoti kažką, ne vien ką kompozitorius parašė, bet ir savaip. Viskas.

Gera, tai dėkui.

4 Interviu su M4

Kaip jūs kankles pasirinkot, ar prisimenat?

Aš tai pasirinkau kankles taip: kai pamačiau vieną merginą grojančią, jos vardas buvo Snieguolė ir ji buvo tamsi, rudo gymio, rudos akys ir tamsūs plaukai ir man taip buvo gražu, kaip va ji prie tų kanklių. Ir aš mamos ilgai prašiau, kad mane leistų į muzikos mokyklą, bet su akim turėjau problemų, ten man operacija buvo daryta ir mama išsiaiškino, kad kai groji, labai didelis krūvis akims ir ji manęs niekaip neleido, tai aš jau didelė buvau, kokioj penktoj gal klasėj, nes paprastai geriau, kad mažesni vaikai

ateina groti, atlėkiau pati į muzikos mokyklą su draugėm, parnešiau mamai prašymą ir paskiau ji buvo priversta pasirašyti.

Žodžiu, buvo pirmas įspūdis dėl instrumento pasirinkimo.

Gal iš tikrųjų, kažkokį ar žmogų pamatai grojantį, nu tos kanklės, jos <...> negaliu sakyti, čia jos vis tiek, mes įdirbį turim ir koncertuojam, tai jau jas myli, bet taip iš tikrųjų tai fortepijonas pas mus karalius.

Fortepijonas vis dar karalius?

Niekad nepritrūksta, o mes jau būna, kad turi pasišnekėti. Pamatai šviesiaplaukę ir suki kasą aplink pirštą, kad čia tiktų.

O kaip jums atrodo, ar vis tik tai vaiką labiau sujaudina emociškai klausoma muzika ar kai jisai groja?

Nu aš taip įsivaizduoju viena kitam tikrai netrukdo, bet tik tiek žinau, kad tas kuris prisilietė prie muzikos pats, jis jau ir klauso tikrai visai kitaip.

Visai kitaip?

Visai kitaip, net ir orkestre gi, aš pavyzdžiui, kartais mamos, sakau, ar girdit, va ten kaip obojus kokią ten užgrojo, malonumas. Neturėjus nieko su muzika, ji tik gali pasakyt, nu gražu, negražu. Bet tokių konkrečių kažkokių neišskiria.

Galvojat, kad didesnė emocija priklauso nuo raštingumo muzikinio?

Aš taip galvoju.

Nes, pavyzdžiui, muzika yra toks fenomenas, kad jinai emocijas sulkelia bet kam, netgi žmogui, kuris neturi išsilavinimo. Taip.

Tai kokia prasmė tada vistik lavinti tą muzikinį skonį, kam to reikia tada? Juk emociją patirt, tai nebūtinai reikia kažką žinot.

Gal taip iš tikrųjų, jei kabina, tai kabina, bet va tam muzikiniam skoniui tai iš tikrųjų, va net ir mano pačios sūnus birbynę čia baigė ir per vienas Vėlykas dingo, ateinu, atsisėdęs Merūno ir Juozapaičio, buvo koncertas per televiziją, jisai atsisėdęs vienas... nu taip man širdį paglostė, kad va, nes iš tikrųjų turbūt labiausiai sunku vaikus prie klasikinės muzikos pritraukti, o kai jie patys pagroja nu kažkaip tai kitaip. Nežinau, kodėl.

Dabar iš to jūsų pasakymo, kad pusė darbo yra vaikui parinkti kūrinį, aš suprantu, kad nežiūrint į tai, kad yra yra programos, jūs atsižvelgiat į kiekvieną vaiką, ko jisai norėtų.

Dabar jau mažiau įsprausti į rėmus.

Bet tiesiog į asmenines savybes mokinio atsižvelgiat?

Taip ir technika ir labai svarbu, kad ir ne per lengvą duoti, nes tada netobulės, nes tada bus visai neįdomu mokytis. Tikrai kiekvienam. Pradžia, būna kad visiems vienodai duodi, o paskui jau matai, kuris daugiau kabina, kuris pradėjo abiem rankytėm kitas dar nepradėjo. Tiesiog jau nuo mažens matosi.

Bet ir kūrinio charakterį.

Taip. Ir dar pastebėjau, kad kuo smarkesnės merginos tuo labiau nori lyrinių kūrinių, tai matyt žmoguje vistiek tie pasauliai yra... nu visko jam reikia ir...

Na va, jūs pati muzikantė, mokytoja. Kiek jūs metų dirbat?

Devyniolika. Devyniolikos dirbt pradėjau.

Jūs man pasakykit, pavyzdžiui, ar yra graži ir negraži muzika?

Kuo toliau gyvenu, tuo turbūt labiau išsiaiškinu, kad gal ne. Aišku gal, vat net ir galvoju, pats žmogus, kuris, nu jis ir mažai girdėjęs yra, gal jį iš tikrųjų yra lengviau ir kažkuo nustebinti. Tu kai jau labiau čia pasiknaisioji, tai kažko jau norisi, kad ir sakykim, Rytis Cicinas, bet kokį kaimo žmogų jis pakabina labai lengvai ir kur.. o čia jau kaip sakau, kažkiek jau daugiau, ieškai kažkokio kitokio ir nustembi pats, nu ir iš tikrųjų ta muzika tai yra toks gėlių laukas, kad tų gėlių niekada ten neišskinsi.

Bet jūs sutiktumėt, kad yra kažkokia primityvesnė muzika?

Primityvesnė yra.

Bet ar tai muzika? Vistiek muzika?

Muzika. Negalima sakyti, kad ne muzika, čia gi net ir apie tą muzikos pradžią ginčai netilsta. Gi vieni kaip sako, kad muziką žmogus jau girdėjo paukščio čiulbėjime, kiti sako, nu vat muzikos pradžia yra, kad kai ritmą pabeldė, tretis sako, kad kai uždainavo, va tikrai tada prasidėjo tikra ta muzika. Galas žino, gal tikrai kartais paukščių kai pasiklausai.

Ar, pavyzdžiui, jūs sutiktumėt su tuo, kad garsas vienas, jeigu jį atlieka muzikos instrumentas, ilgas garsas, yra muzika?

Va čia nežinau, galiu ginčytis.

Jums kaip atrodo? Jūsų nuomone?

Nu vienas ilgas garsas...

Bet atliekamas muzikos instrumento?

Aš vat net ir galvoju, nu kaip ir tas menas, labai svarbu turbūt ir kokį rūbą įvelki. Gal jeigu koncerte visą laiką ir būtų tą vieną garsą grotų, nu irgi. Nu čia, sakau, tokie dalykai, kad sakau net ir pati kartais pamąstai ir...

Bet mąstot apie tokius dalykus ar ne? Muzika, jina vis tiek iššaukia kažkokius apmąstymus.

Pas mus irgi ir atvažiuoja čia ir muzikantai ir pasiginčyji ir pasikalbam, kaip kolegosi tam pačiam katile verdi ir pedagoginį ne taip seniai baigiau, tai visoje Lietuvoje draugų turiu, kuris ten ką pamatė, tuoj diskutuojam, va ten, žinok..

Žodžiu, muzika yra komunikacija? Ne tiktai per pedagoginį darbą, bet ir apskritai?

Apskritai, be jokių kalbų.

Tai kas yra ta muzika?

Nu va. Iš tikrųjų tai mes čia vežiojom po visą rajoną tokį projektą „Pažinkime muzikos instrumentus“ ir va visą laiką aš jį pradėdavau, visą rajoną, darželius, mokyklas, tai vis ir klausiu, kas yra ta muzika? Ir va visi, ir paskui reagavimą pamatyti. O palieš, o išgirst. Tai va, paskui net ir sakau, gal čia kažkokie oro virpesiai, kurie sujaudina ausį, širdį, nežinau. Bet, kad Dievo pasiuntinys, tai tikrai tikrai ir vat kartais iš tikrųjų, kai pasižiūri, tos muzikos mokyklos, nu jos ir brangiai valstybei kainuoja ir vis bando užspausti, kažką pamažinti, kažką tai, nu nežinia, kaip čia bus, ar čia būsim reikalingi ar ne, taip kaip dabar esam, bet kad kada nors pasaulis gyvens be muzikos tai aš neįsivaizduoju. Kad ir kaip čia kas spaustų, vis tiek manau, kad kažkur kažkas vitiesk gros, dainuos.

O, pavyzdžiui, pirmokėlis ateina ir klausia, mokytoja, kas yra ta muzika, tai nuo ko jūs pradėtumėt? Kokiais žodžiais?

Paprastai manęs neklausia to.

Bet jeigu paklaustų?

Nu jau nežinau, net dabar taip sakau apie tas kankles pradėti ir būtent pradėdau, kad nežinia, kada ji prasidėjo ir nežinia, kas čia tokio yra, nes be jos žmonės ir negali. Sparnai gal tiesiog žmogaus. Nežinau. Ir virsti kuo nori ir atsidurti kur nori. Stebuklas ir viskas. *Ačiū.*

5 Interviu su M7

Tai pas jus du skirtingi dalykai – muzikos raštas ir fortepijonas, tai grupinės pamokos ir individualios pamokos.

Nu taip, nesakyčiau, kad skirtinga, taigi viskas labai tarpusavyje susiję, nes, tu be teorijos, kažkaip tau sunkiau ir grot. Nes, kiek aš praktikoj turėjusi, ateina, nori tikrai grot savo malonumui, tai daug lėčiau procesas vyksta.

Pavyzdžiui, ar reikia jums aiškinti vaikam, kam reikalingas sofedžio? Ar vyksta dialogas?

Tokio klausimo aš dar negavau per savo ilgiausią darbo praktiką, vos ne trisdešimt metų. Jie kažkaip priima viską, tarsi jiems taip ir reikėtų.

Nei iš tėvų, nei iš vaikų pusės nebuvo?

Tikrai, dabar net pati nustebau. Ateina, pasižiūri, kad yra tokia pamoka, nu ir viskas ir eina.

Ir namų darbų, ten, pavyzdžiui, daug jiems yra?

Stengiuosi visiškai neduoti, nes vaikai šiais laikais apkrauti labai. Yra tokių vaikų, kad pasižiūri pratimukus, bet jau niekados, kad ten mintinai, arba iškalt, nu, kol rašto mokosi, tai eilutę, tarkim, kokią *sol* išmokstame ir jeigu per pamoką nespėjo parašyti, kitas vaikas mažesnis, tai užduotis būna namuose tą eilutę užbaigti. Bet viską per pamoką stengiuosi.

O dabar, <...>, žiūrėkit, pavyzdžiui, sėdi daug vaikų klasėje, kaip jūs matot, kad kažkas suprato, kažkas nesuprato kaip dainuot ar arpedžio ar kažką? Pagal ką jūs matot?

Vat šito aš negaliu pasakyti, žinokit. Aš matau, kas nesupranta, bet kaip aš ten matau, aš nežinau. Man labai sunku būtų atsakyti į klausimą. Nu matau, kad vaikui sunku, jau jisai nusiminęs, vadinasi nesupranta ir stengiamės ir darau vat, pamokos metu darau taip: tada mes, sakau, pradėkim draugėj ir labai visi puola padėt.

Tada kitaip paklausiu. Kaip jūs matot, kad tie vaikai suprato? Tie, kurie supranta, kaip jie, elgiasi kažkaip kitaip?

Akys blizga, jiems smagu ten tas užduotis vykdyti, vadinasi supranta.

Tai čia taip psichologiškai labiau.

Nu ko gero. Ir psichologiškai ir duodi užduotį vieną kitą. Taip nebūna, kad tik paaiškini ir to nedarai praktikoj. Pavyzdžiui, akoradai ir jų apvertimai. Nu tai, išsiaiškinam ir paskui būtinai padainuojam mes. Ir matau, ir vieno ir kito pasižiūriu ir trečio pasižiūriu, kuris čia, akutės liūdno dar to paklausiu. Paklausiu, „o kodėl tau čia neišėjo“, nu tai tada išaiškėja, kad mes pakartojam.

O vaikai labai reaguoja, pavyzdžiui, kaip jie patys labai jaudinasi dėl to, kad nesuprato? Ar jie ramiai?

Grupinėse pamokose, tai ne. Bet..

O fortepijono?

O fortepijono, tai žiūrint koks vaikas, nes kartais, pavyzdžiui, <...> mokyklos vaikai, visada ten jautresni vaikai, jiems ten kažkaip tai taip vyksta tas ugdymo procesas, kad jie labai daug ten kažkokių sunkumų, aš nežinau, bet kaip būna su tuo vaiku, sėdi vaikutis, geras, gabus, viskas čia, procesas vyksta, viskas noramaliai, pavyzdžiui, nu neišėjo, nu iš pirmo karto va kažkas tai pagroti nepavyko, paprašai, nu va čia paaiškini, kur ta klaidelė buvo ir pasakai, kad grojam antrą kartą. Nu ir būna kad ir antrą kartą, bet jam sudėtinga, sunku, gal su ta kordinacija, ar ten abiem rankom jungi, ir jam iš antro karto neišeina, tai jeigu iš trečio dar neišeina, tai visi apsiverkia. Bet, būtent iš <...> vat mokyklos. Ar jie tokie jautresni ten kažkokie, čia jau mes ir peršnekėję tarpusavyje, toks reiškinys yra, bet nieko tokio. Paskui jau jie kažkaip tai supranta, kad čia niekada taip nebus, kad atsisėdai ir tu tą kūrinį sugrosi, sugrosi ir paskui jau jiems paaiškėja. Nu taip nebūna.

O fortepijono klasės nuo kelintos iki kelintos jūs turit mokinių?

Nu kaip, turiu antro instrumento, nu kaip skaitosi pagrindinis, kaip pagrindinis mušamieji, antras instrumentas fortepijonas, nes nu reikalinga tai yra. Nu ir turiu specialybės. Tai labai irgi skirtingi dalykai, reikalavimai visai kiti, nu tai ten pavyzdžiui, kas ten, antras instrumentas, paskui kai pramoksta vaikas groti po metų po kitų, tai jau savo malonumui tiesiog kažką groji, parengi ko tas vaikas labiau nori, nes jiems ten nereikia, nu kaip, yra programos, aišku, bet labai taikaisi prie vaiko.

Kaip prie vaiko, paaiškinkit.

Prie jo techninių galimybių, prie jo skonio kartais, aišku visiškai jau nebūna, kad jau kas tau patinka, ne. Atsisėdi, ateina, renkam tarkim repertuarą ir pagal jo jėgas aš atsisėdu ir groju. Jisai klauso, paklausi, ar tau patinko. Jis sako, nelabai. Kodėl? Nu išsisaiškinam kodėl, nu jam gal charakteris kūrinio nepatiko ar ką. Nu ir jisai susiranda tokį, kuris jam patinka ir visada aš užduodu tą, kuris jam patinka. Tuomet ir mokosi jisai, visai kitaip nu vyksta tas mokymasis. Aišku, atitinka programos, turi atitikti reiklavimus, tos klasės reikalavimus turi atitikti. Nu yra ten vaikų, kur pavyzdžiui, ten tokia dvidešimto amžiaus muzika nelimpa, ją labai atsargiai reikia pratinti.

Bet čia su specialybės daugiau?

Su visais. Su visais galima taip. O specialybės, nu tai ką, platesnė daug programa.

O pavyzdžiui, dėl tos dvidešimto amžiaus muzikos, vaikai paaiškina, kodėl jiems nepatinka?

Nu... nelabai šito nori, o kodėl, nežinia.

Paklauso ir paskui pasako, ar ne?

Nu jo, va šito nelabai. Kitam gal ir patinka, pavyzdžiui, berniukam labai džiazas patinka. Yra tokių džiazinių pjesyčių, tai jau šitos labai patinka berniukam, o merginos kažkaip biški bijo to džiazio, jom geriau lyrika visokia mergaitėm.

O kaip, <...> jūs suprantat, na gerai, išrenkat kūrinį, duodat mokiniui, jisai groja, bet vis tiek toks momentas būna, jūs pamatot, kad nesupranta jis kažkaip, kaip grot tą kūrinį ar nepamatot? Nebūtinai apie techninius dalykus kalbu, bet apskritai, kažkaip nepersiima?

Nu žinot, jeigu neužvedi ant kelio vaiko, tai retas kuris ir supranta, ką jis ten veikia. Reikia paaiškint visada, bet visada reikia paaiškint.

Net ir vyresnės klasės mokiniams?

Taip, ne nu kaip, tobulumui ribų nėra. Tarkim, jisai techniškai padarė, jo ten dinamika gera, bet gali ten tobulint tą kūrinį iki, iki tikrai jis labai gerai suskambės. Visada randi dar kažką tai padaryt geriau.

O tai kaip jūs aiškinat, kažkokias istorijas sugalvojat, kažkokius palyginimus? Kaip?

Neužtektų tam pamokos laiko, jeigu aš istorijas.. nu nebent kartais apie stilių reikia pakalbėti ir tam vaikui išaiškinti, kada ta muzika apskritai parašyta, nes jeigu pasiima kokį nu, prieš du tris šimtus metų parašytą kūrinį, nu tas vaikas taip ir groja, bet jam ten vis kažkaip tai tokio visai nejaučia ryšio su ta muzika. Tai paaiškini, tai ten tarkim, koks senovinis šokis, jį šokdavo karaliai, princai, princesės ten, kaip ta aplinka galėjo atrodyti, nu tada, jau žinokit, darbas iš karto pagyvėja ir į tą pusę į kurią reikia, apie stilių viską paaiškini, apie kompozitorių kartais reikia pakalbėti. Nu bet jau stengiesi minimaliai, nes jau kada tada grot.

Bet vis tiek tas pokalbis vyksta?

Vyksta. Visada vyksta.

Apie kūrinį visada yra kalbama?

Taip, taip. Pavadinimą išanalizuojiam, kodėl taip vadinasi, kodėl kompozitorius taip pavadino, kada tas kompozitorius gyveno, kokia to kūrinio forma, kokia čia harmonija, kodėl va ten tokia nata, o ne kitokia. Iškyla klausimas, nes, pavyzdžiui,

daro kažkokią klaidą, tai ir sakau, nu o kodėl tu taip groji? Patraukia pečiais, tai žiūrįm tada į tonaciją, galvojam, ar čia tinka toj tonacijoje, ar netinka ta klaidinga nata ir staiga jie pamato, kad ji visiškai čia netinka, iš kur jis ją tokią išgriebė?

O vaikai rodo pasitenkinimą kažkokį, kai groja? Ar jūs matot, kada jam yra smagu, kad jam yra gerai, kad jisai turi tą tokį estetinį gerą potyrį, matot šitą?

Taip, kai gerai išmoksta, tai visiems jau labai patinka, nu žinot, kai procesas sunkus, tas mokymosi, tas kūrinys, ten kokia viena kita kliūtis, trečia ketvirta, jam aišku, kol įveikia, būna žinoma tokių momentų, kad ir sunku ir mum abiem ten sunku, bet mes pakartojam dar kelis kartus ir jau paskui visai nesunku. Ir po to išmokstam tą kūrinį, jau galim čia pasiklausti, kažkas to vaiko pasiklausos, dar paklausi, ar tu namie pagroji tėveliam. Pagroju pagroju, ten būna atsakymas, pakoncertuojam čia vieni kitiems, aišku, kad smagu. Jaučiasi, kad kažką, štai aš kažką padariau.

Jie jaučia tokį pasitenkinimą?

Taip. Aš čia visai šauniai padariau. Mes pasidžiaugiam.

Bet reiškia, tas procesas nėra ten kažkoks baisus, išskyrus gal kai kuriuos vaikus, kurie...

Nu žinot, čia kaip Dievas davęs tiems vaikam. Yra vaikai gabesni ir yra vaikai, kuriems daug sunkiau viskas pasiduoda. Nu tai čia jau, kiek kas darbo įdeda, bet įdėsi darbo ir visada...nu ir kažkaip vat dabar galvoju, nu gal buvo koki trys keturi vaikai, kuriems tikrai jau visai netiko šita mokykla. Kad nu tikrai jau jiems ir per sunku buvo ir kažkaip tai kordinavimas tas labai sunkus buvo, ten, nežinau, dešimteriopai sunkiau, tarkim, negu kitiems. Tik vieną mergaitę atsimenu, kuri baigė vat iš tokios būtent vat, na žinot, kitas jau jeigu pradeda, jeigu jam labai sunku ir jis pradeda labai nenorėt, taigi niekas jo ir neverčia. Čia praktiškai, dabar kurie dabar čia yra, neverčiami gi ateina tie vaikai.

O dabar, <...>, pavyzdžiui, kaip jūs galvojat, ar vaikas baigia muzikos mokyklą, tik muzikos mokyklą ir toliau nesirenka jokios su muzika susijusios specialybės. Ar tai jam gyvenime padės ir kas pasikeičia?

Aš manyčiau, kad net labai ir turbūt visi mes žinom, kad net labai. Jo ir intelektas visai kitas ir žmonėm bendravimo lygis visai kitoks ir jau jisai ir išprusęs daugiau ir apsiskaitęs daugiau, galų gale tą muziką suvokia visai kitaip, plačiau, taip.

Tai taip, muzikantai taip mano, bet jūs paklauskite trenerių, kurie sportu užsiima, ką pavyzdžiui, jie sako? Kiekvienas iš savo pusės išsako, kad kam ta muzika? Svarbiausia, kad žmogus būtų sveikas.

Nu ir sveikata svarbu. Bet pavyzdžiui, ne visada nuo sporto sveika. Štai aš vieną turėjau mokinį, kuris čia įnirtingai krepšinį lankė ir čia tą muzikos mokyklą vaikas jau baiginėjo, tas krepšinis galvą susuko, čia gerai dirba ta sporto salė kažkokia yra, nu ir jam radikulitas nuo to krepšinio kaip prasidėjo, aštuntokas ar devintokas jis tais metais buvo, tai nepasakyčiau, kad jau labai su sveikata čia, nes jisai labai greit augo, tas berniukas, didelis užaugo labai greitai kažkokiu vat momentu ir buvo ten kažkokios problemos. Bet baigėsi, ir tebelanko krepšinį, viskas baigėsi gerai, bet tie vaikai, žinokit, vat kur baigia dabar tarkim čia ir jie gimnazijoje, jie pagrindiniai gimnazijos vaikai. Ar ten stato kokį miuziklą, ten jie pagrindines roles vaidina. Ar ten koki konkursai ar koki madų šou kaip ten kažką tai ten vidurinėj jau užklasinėj, tai jie pirmais smuikais groja visi.

Tai va, kai mes šnekam, tai atrodo, kad viskas aišku. Man irgi atrodo, kad viskas aišku, bet konferencija prieš dvejus metus parodė, kad, kartais tie dalykai, kurie yra savaime mums suprantami, pasirodo, kažkam nėra savaime suprantami dalykai. Tai todėl ir klausiu, todėl kiekvieną kartą klausiu, nes aš lygiai taip pat galvoju. Norėčiau dar paklausti, pavyzdžiui, jūs pati, <...>, dainuojat folkloriniam ansambly, klausot muzikos, grojat, kada jums didžiausias malonumas yra?

Nu, turbūt, kai gerą koncertą klausau.

Gyvos muzikos?

Gyvos muzikos gerą klasikinį koncertą. Tai tikrai man jau pats didžiausias malonumas.

Ir tada neturi muzikos stilius reikšmės, kas tada turi reikšmę?

Turi, žinokit, nelabai mėgstu minimalizmą, dvidešimto amžiaus čia tokia srovė buvo. Nu, barokas patinka labai, klasika patinka labai, romantizmas patinka ir netgi Maleris, vienu žodžiu. Bet paskui, va, kai prasidėjo ten dvidešimtam amžiu, nu, gera muzika, bet ją paklausai ir paskui antrą kartą kažkaip, nu jinai sunki yra. Jinai yra sunki. Bet antrą kart norisi pasiklausyti kokio Mocarto arba kokio Vivaldi ar ten ko nors iš romantikų arba operos geros.

O taip kaip jūs, pavyzdžiui, apibūdintumėt, kas yra šviesi muzika?

Šviesi? Kažin tokios yra, kad vien šviesi. Pavyzdžiui, muzika, tai kontrastų dalykas, ar ne. Ten, pavyzdžiui, pagrindinė ten, jeigu šviesi, grakšti, tai šalutinė tema jau bus liūdnesnė lyriškesnė, nu Mocarto šviesi, bet yra pavyzdžiui, *Requiem* gi garsusis.

Tai jūs vienareišmiškai neapibūdinsit šviesios muzikos. Gerai tada, o tamsi muzika?

Nu tamsi tai man žinokit Bergo *Vocekas* opera tokia yra dvidešimtam amžiui sukurta, tai čia man iš tokių tamsesnių. Nežinau.

O pop muzika, ar muzika žmogui, kuris yra profesionalas vis tikrai, muzikantas, mokytojas, kuris moko muzikos?

Žinokit, nu kaip, dar irgi keičiasi. Pavyzdžiui, jauna buvau, man patiko Boney'm. ABBA man patiko, buvo geros tos muzikos, šokom pagal ją visi ir dainas dainavom. Dabar nelabai man patinka, nors kodėl?

Bet jūs vis tiek sakot, kad tai yra muzika?

Nu jeigu kokybiška, yra ir kokybiškos tos pop muzikos, tai dar aš sutinku, kad jinai tokia yra ir viskas gerai, bet kai yra nekokybiška ta pop muzika, jau tada aš nenoriu jos nei girdėt, nei matyt.

O pavyzdžiui, kaip jūs apibūdintumėt, o pats garsas, ar jis yra muzika?

Garsas?

Taip. Vienas paskiras garsas?

Pavyzdžiui, jeigu pelė kokia krebžda ar ne, buvo nu irgi 20 a. sugalvoję buvo, kad reikia taip ir pianinus gi pjaustydavo koncertų salėse ir dar ten kažką darydavo.

Tai vis tiek...

Man tai nepatinka, pavyzdžiui.

Bet ar tai yra muzika? Vienas garsas?

Nežinau. Ne. Mano galva, tai ne.

Na, o jeigu, pavyzdžiui, tą vieną garsą atlieka muzikos instrumentas? Pavyzdžiui, saksofonas, ilgai ilgai ilgai groja natą?

Nu gerai, nu tai minutę bus gal ir įdomu, o toliau jau viskas.

Tai aš taip suprantu, kad muzika tai turi būti įdomu?

Nu turi keistis, kažkas turi.

Turi būt judėjimas?

Virsmas laike, erdvėj, turi kažkoks virsmas būti. Nu kaip ir spektaklį žiūrint, nu tai jeigu ten stovės scenoj artistas į lubas žiūrės, nu tai aš nežiūrėsiu to spektaklio, gal kažkas ir žiūrės jį, bet aš tai jau tikrai ne.

Muzika, tai turi būti kaip judesys, ar ne, kaip melodija.

Manychiau, kad virsmas, vystymas turi būti.

Melodija kažkokia tai skambėti?

Nu taip, taip.

O dabar sakykit, <...>, pavyzdžiui, kaip jums atrodo, kur dingsta muzika, kur dingsta tos melodijos?

Nesupratau klausimo.

Kur dingsta muzika. Va jūs išgirstat muziką ir kur jinai dingsta?

Čia taip su potekste ar be potekstės?

Atsakykit kaip norit, kaip jums atrodo.

Nu baigiasi paprasčiausiai ir tylą ir mes girdim po to tylą, nu gal dar galvoj skamba, mintyse jinai, dar nedingsta, žinokit, nedingsta, mes ją prisimenam.

<...>, pasakykit, jūsų žodžiais, pavyzdžiui, kas yra muzika?

Kas yra muzika?

Bet jau jums pačiai?

Na tai yra kažkokia tai harmonija, grožis, gėris. kažkas nepaprastai įdomaus, kažkas besikeičiančio, kažkas tokio efemeriško, bet gali už uodegos sugaut ir smagu, kai sugauni.

Tai ką jūs turit omeny, sugaut už uodegos, suvokt tą muziką?

Ir suvokti ir suprasti, gal kartais pagroti, jeigu tau išeina, nes ne viskas gi išeina, žinot. Toliau, padainuot kažką tai, prisimnt tą grožį, nu skamba juk jinai ir ta harmonija girdi, aišku išklausai kūrinio, aš tai nemoku, kad visos natos man lieka galvoje, bet tu jį prisimenį, kaip kažką labai gražaus.

Žodžiu, muzika yra neatsiejama dalis žmogaus gyvenime?

Nu tikrai, ne. Tikrai ne.

Ar tik muzikanto, ar tik to, kuris dirba muzikos mokykloje ar apskritai tarp žmonių?

Aš manychiau, kad tai dalykas, kuris labai džiaugsma neša, nes aš atsimenu save vaiką, nebuvau aš joks muzikantas, bet mano pirmi prisiminimai. Vaikų darželyje užgrojo muzikos vadovė akordeonu, aš buvau tokia laiminga visą dieną, aš nežinau, ką ji ten, ar valsiką ar polkutę ten grojo, nu kažką paprasto, nu bet jau man tai buvo grožis, gėris, ten man buvo viršūnė visko, galvojau, dar tokių dalykų čia pasaulyje yra. Tai gerai. Ir paskui mane dar vaiką, tėtis atsimenu, pirmas mano koncertas tai buvo ansamblis „Lietuva“. Tai irgi jau tėčiui dėkinga, nes aš irgi buvau maža mergaitė, tai

tiekaš pamačiau visko, ir jeigu aš dabar jau atsimenu, dar vis atsimenu, kai man virš 50 metų. Tai man buvo gal koki 4, 5 metai, tada kai aš ir aš atsimenu, man ryškiausi įspūdžiai likę iki šios dienos. Tai vadinasi kažką daro ta muzika.

Ar galėtum tyloj išgyvent?

Galėčiau.

Kiek ilgai, kaip jums atrodo?

Nežianu. Suprantat, kai dabar tos tylos trūksta, tai atrodo, kad galėčiau, bet jeigu nei paukštis nečiulbėtų, nei muzikos negirdėčiau, gal savaitę ištvėrčiau.

Įdomu būtų pabandyti, aš ir pati nežinau, bet taip galvoju, ar įmanoma.

Nu visiškai tokiam vaakume, nu vietiškai, pavyzdžiui, išvažiuoji į kaimą, tai turi kokia kvarkti varlė, turi čiulbėti lakštingala, turi dar koks vieversėlis čiulbėti ir groti žiogai visoki, kažkas tai tokio turi būti. O visiškai ta tyla, net neįsivaizduoju, tiesą sakant.

Na čia gamtos garsai, o muzikos, be muzikos?

Bet ir gamtos labai puikūs tie garsai, jie gal mus ir priveda paskui prie tos muzikos, nes aš sakau, šią vasarą aš tiek prisiklausiau ir paskui, žinokit dar girdėjau gerves. Ką jos ten veikė, nežinia, bet ten netoli ežeras ir jos ten rėkė tokiais įdomiais balsais, tiesiog vat gamtoj yra kūriniai, bet geri ypač paukščiai. *Mesianas* taigi rašė paukščių pagrindu, va dabar atėjo man tokia mintis. Atsiminiau.

O dabar kaip jums atrodo, ar estetiškai patyrimą, tokį labai labai aiškų labiau patiria žmonės, kurie išprusę muzikos srity ar nebūtinai, ar muzika gali kažkaip tai kiekvieną žmogų užkabinti?

Kiekvieną gali užkabinti, kiekvieną gali užkabinti.

Tai ką tada duoda tas mokymas muzikos? Ar čia tiesiog pati muzika kažkaip tai apsireiškia?

Ne, čia žmogus apskritai tobulėja, sakyčiau, labai tokiais dideliais žingsniais jisai patobulėja.

Visom prasmėm?

Visom prasmėm.

Ne tik estetiško suvokimo prasme?

Nu taip, nugi ir mokslininkai yra kai kurie užsienyje atradę, kad jeigu va taip pirštukais groji, tai ir tavo smegenys geriau veikia. Dar jeigu tokį dalyką tu pajėgi

suvokti, kaip muzika, ir pats dar ją pagroti ir suprasti, tai dirba viskas ir kūnas, dirba ir smegenys labai dirba.

Labai ačiū.

6 Intreviu su M8

Aš klausiu, kaip mokytojas parenka kūrinius mokiniui. Aš žinau, kad yra programa, bet yra turbūt dar ne tikrai programos lemiami dalykai. Kuo vadovaujantis jūs parenkat mokiniui kūrinius?

Iš tiesų, tai labai geras klausimas, nes per daugelį metų man gi renkant kūrinius mokiniui visuomet, jeigu jie naujai skirti, net norisi pabendrauti pirmiausiai su pačiu mokiniu, su tuo vaiku, konkrečiai su juo ir galbūt ta pirma pamokėlė, kurią mes turim rugsėjį, jinai daugiau pažinimo, pažintinė, tikrai tokia susipažinimo su tuo vaiku ir pokalbiais, kuo jisai domisi, kaip jisai suvokia, savo iš tikrųjų tą tokį sąlytį, elementariai netgi su pačiu instrumentu ar instrumentais, kiek jis daug namų kažkokia ir tada bandai bandai vėlgi su juo kartu rinkti programą. Dažnai iliustruoji mokiniui, kada žengia pirmus žingsnelius, tai yra pats nuostabiausias laikas, tada viskas toks tikras žaidimas. Tas vaikas, jisai, manau, kad geriausiai jaučiasi, kai mokytojas irgi moka, jaučia, žaidi tu su juo ir būtent tokiu būdu įeini į tikrai rimtą darbą, rimtas užduotis ir vėlgi labai nuosekliai, vedamas įvairių užduočių vis pasunkėjimų, vis tas takelis, kaip aš sakau, ten gėlytė, ten grybukas, ten drugelis ir va taip vis į priekį, į priekį vis kažko daugiau pamatom, surenkam ir užsibrėžti tikslai remiasi į gebėjimą, prigimtinį vaiko gebėjimą. Čia gal būt ir sudėtingiausia yra, kad kartais atrodo, kad vaiko gebėjimai tikrai tokie išskirtiniai ir, kad jam nepasunkint ir priešingai, kada vaikas tokių gal ir vidutinių tų savo gebėjimų ir tas ritmiškumas svyruoja ir toks. Tai va čia neapsirinkant labai, nes iš tikrųjų tai tas darbas, pastovumas, būtent pastovumas vaikų pamokėlių metu duoda puikių rezultatų. Ir kiek pastebėjau, tai vaikas tikrai bus aktyvus pamokoj bet kuris, atrodo ateina, gal jam net nelabai įdomu, jam sunku, kartais nori tėvai. Mokinys gal ir nelabai, norėtų gal būt sporto daugiau, bet vėl gi, kažkokie argumentai ir ta atsvara, kad tu klausytojas, tu išprusęs, vis vien tėveliai tau gero linki ir kažkaip būtent kūrinių tematika tada sudomini. Kad gal būt va tas charakteris, jeigu jis ten...gal va tą pjesę, gal kažką tu ten tai įžvelgi, o gal man kokį piešinį nupiešk, nu gal kuris ten į dailę, pavyzdžiui, čia irgi yra vaiko pieštas piešinys ir paprastai netgi labai praktikuoju derinti piešimą ir taip. Kadangi aš turiu

foretpijono pamokėles ir šioj mokykloj va taip lėmė, kad man čia dar tokie pirmi žingsneliai, bet savo praktikoje labai į spalvinę gamą, kad vaikus, reiškia, su spalva su vaizdiniais. Kada kalbi su jais, vaizdiniai ten, pavyzdžiui, nu pjesytė *Tamsiame miške*, na tai aišku, tos spalvos, koks ten tas tamsus miškas ir panašiai, ir panašiai, panašiai. Bet iš tiesų, tai va tas kūrinėlių rinkimas tai vis dėlto mokytojas turėtų gerai pagalvot tikslus derinant su gebėjimais ir įžvelgt, kiek mes bandysim pasiekti, nusibrėžti tą kažkokią ribą. Būna taip, kad tu matai, kad tas vaikas peršoka tą tavo kertelę jam pakeltą labai greitai, taip greitai, kad tu nesitiki, na, tada tu su juo lygiai taip pat pradedi greitai bėgt ir vėl per naują, nes klasėj skaitom, tada išmokom, vyksta ne tik tai tas namų ir tikrai vaikai pralenkia net mokytojo lūkesčius kai kurie, tada jau programa, tai jinai plečiasi, nes daug daugiau, bet sakau, manau, tikrai, kad tai yra gebėjimai ir individualus labai darbas yra, dėl ko yra muzikos mokykloj vaikam, aš sakau visada, nu aš sakau, kodėl vaiką, tai tėveliai, ai, ką čia ta muzikos mokykla. Palaukit, o kaip lietuvių kalba, jis mokosi rašyt, matematika, jis moka skaičiuot, nu gamtos pažinimas daugiau mažiau, jei su tėvais bendraujam, bet vis viena yra mokslai, o muzika lygtai kažkoks neaiškus, kai aš sakau, toks lieka, aš manau, kad čia tiesiog tėvų nesuvokimas, kad jie atima, kaip sakau, tam vaikui kaip sparnelį vieną nukirpsit savo vaikeliui. Jei tu jo neskatinsi, nes muzikuodamas vaikas labai daug gali pasakyti, netgi charakteriai, žinokit ir vaikučių ir mokinių ir vyresnių ir įvairaus amžiaus, jie tikrai yra išsiskiriantys tų, kurie nelanko, nemuzikuoja, nežino to, kad tas darbas pilkas, kasdieninis nuolatinis reikalauja pastovumo, reikalauja atkaklumo, užsispyrimo ir ne tik, kad ai, aš čia pagroju, ten, ne. Tai va, tas darbas ir muzikos mokyklose, jisai sutvirtina charakterį, sakyčiau šimtu procentu ir net neabejodama, nes vaikas žino, kad va ta užduotis, jis galbūt taip ar taip, bet jis ateis, jisai gros, jis kartos ir tikrai yra matomi rezultatai, o vėl gi, gebėjimai mokinių ir vienas pasidžiaugia, kad pagroja vieną kūrinėlį, bet vėl gi, tu jį paskatini ir pasidžiaugi juo be abejo, nes vienas kūrinėlis pagrotas jam reikalavo labai daug jėgų, o kitas galbūt penkis, bet tu jį lygiai taip pat pagiri, neišskiriant kitų, oi tu čia taip ar taip, ne. Aš manyčiau, kad to netgi vengti reikia, nes muzikos mokyklos, meno mokyklos, jie vaikučius lavina. Nežinau kaip čia, kaip be tos, meninės tos galios, kurios kiekviename yra žmoguje, tai vat tie želmenėliai. Ir jeigu jų ne puoselėt, žinokit, liūdna, aš manau būtų mums, tai tikrai ir todėl vaikai muzikuoja, jie groja įvairaus charakterio tuos kūrinius, įvairių ten tikslų jau čia kiti dalykai, metodiniai, kuriuos

galbūt kelia mokytojas - reikalavimai, programos, bet be abejonės padarant nors mažytį žingsnuką, jį galima padaryti išraiškingai, smagiai, su nuotaika. Dažniausiai, kad vaiko netgi susidomėjimas ir lankomumas priklauso nuo mokytojo kūrybiškumo. Kaip jisai eis, ar jam bus nu tiesiog tai yra labai svarbu. Ir kartais mokytojai, mes, manyčiau, kad turėtumėm tikrai kiekvienas, nors sako gimsta mokytoju, gimsta gydytoju, gimsta dar kažkuo, Stalinu irgi ir t.t. bet vėl gi tiesiog nepamiršt, kad yra vaikai, kurie yra visiškai atviri ir tas vaikas, jisai tikrai praeis, ir kad jis nepraeitų veltui, nes pats brangiausias mum yra vis dėlto vaikai, žmogutis tas ir bendravimas.

Sakykit, kiek metų jūs dirbat pedagoginį darbą?

Dvidešimt septynis ir jaučiuosi labai laiminga būdama mokytoja.

Aš įsivaizduoju, kiek jūs metodų žinot, kiek metodikos apskritai, bet aš noriu jūsų kitko dar paklaust, kiek reikia intuicijos tam, kad procesas mokymo būtų sėkmingas?

Ir ar reikia?

Reikia. Intuicija toks dalykas, kuris labai reikalingas, bet manau, kad kiekvienas pedagogas dirbdamas tai taip pat su metais jinais skvarbesnė, imlesnė ir jeigu aš save prisimenu pirmais mokslo metais ir kada man teko dirbt, aš turėjau mokines dvi ir buvo tokių dalykų, atrodo tu pats grojai, tu pats kalbėjai ir teorinis, bet kada tau reikia vaikui paaiškinti ir tu matai, kad jis to nelabai ir suvokia, intuityviai tikrai ta nuojauta, pajauta turi būti. Netgi skatinimo prcese, vienam užtenka, kad pasakai pastabą, jam tai viskas. Kitam pastaba, kažkaip jam raštu geriau tai parodyt, pažymys. Čia įvertinimas. Jis mato, aha, čia, tarybiniais laikais buvo penketas aukščiausias balas, pažymys, mes taip vadinam, aha, jegu aš gaunu ketvertą ar trejetą, jau va čia jau negerai, o jei mokytoja ten kažką sakė pagrok daugiau. Kitam vėl gi, daug kur daug kur intuicija gyvenime jinais reikalinga mokytojui tikrai labai, nes gali ir pažeisti tai, kas yra labai nevisada ir matoma, tik gali jausti, bet čia tokia aš manau, kad kaip ir su metais tikras mokytojas auga. Jis auga ir, o jeigu jis jau nebeauga, aš manau pradės kankintis ar jisai gali būti mokytoju, jis tada save realizuos kitur, jeigu mes muzikoje, kaip atlikėjai, yra gi daug pavyzdžių. Kaip sakoma ne kiekvienas puikus atlikėjas jis gali būt puikus pedagogas ir atvirkščiai. Tai irgi nuo to, nuo to, aš manau, kad intuicijos jei jam trūks, aš manau jis neras kontakto gero. Nebus sunku. Nebus lengva, jam bus sunku dirbt, nes mokiniai yra taip pat asmenybės.

Sakykit, o kaip jūs pavyzdžiui supratot, mokinyis atlieka kūrinį ir kaip jūs suprantat, kad jis suvokia tai, ką atlieka, ar nesuvokia? Kaip jūs tą matot?

Dažniausiai tai girdim. Kadangi pas mus, jeigu fortepijonas, pianinas, jisai yra vis dėl to klavišinis instrumentas ir formuojamas, aiškinama, kad užgavimas. Principas užgavimo, bet rankoje slypi ta nuotaika, ta mintis, kurią tu atneši, ne tik kad rankoj, bet nuo minčių per tave per tavo ranką ateis tas garsas. Kokia bus mintis, toks bus tavo garsas. Mintis ir garsas, ataka pirštu, kurie mūsų tampa, jinais yra pagrindiniai dalykai. Tai vėl gi, jeigu vaikas groja, pavyzdžiui, ir stengiuosi imti visada, ką mes kalbėjom, programinę muziką, kuri konkrečiai nurodo. Yra techniniai - etiudas, pratimai ir panašiai, bet tu vaikui sakai, yra tokia daina *Tamsus miškas* ar *Linksma diena* ar ten *Gulbė*. Jis mato, jis girdi ir jis suvokia vis dėl to jau tą vaizdinį. Vėl gi tą gulbę, kaip ta gulbė, aptari ten, ar tokia gulbė ar tokia gulbė. Paprastai, tai kalbi ir daug, bendraujant kalbi, nes kol nematai, kad tu išjudinai vaiką emocionaliai, ką jis ten mato, ar jis jaučia gulbę, tai tas grojimas vėl gi tada stebi jau vaiką, gal jis jau tą turi, jis gal būt lygai taip pat jaučia, kaip ir tu, mokytojas tą gulbę jis mato, bet jei tu jauti, kad jo grojimo garsas neatliepia ir nenupiešia, kai aš sakau piešim gulbę pirštu, ar ten kiškutis, ar ką. Aišku, tai yra sudėtinga, nes paprastai visi vaikai būna kūrybiški, aš manau kad tikrai juos ten po truputį. Kitas galbūt tik sunkiau susikaupia, bet tą labai greitai galima ir tada vėl gi tu jam aiškini, kaip ten ta rankelė. Techniniai dalykai, jie taip, jie kantrybės reikalauja, bet programinė muzika, vaizdinys ir pajauta, kaip tu ją atliksi, tą dainą, ar ten pjesę, ar kažką, tai tu girdi, tada mes, žinot, labai atsargiai, bet aš tada bandau, nu paklausiu, ar tu čia matei, kaip tas kiškis bėgo, kaip čia tas žvirblis striksėjo ar čia buvo ar nebuvo su mažesniais. Gal būt tada ir iš karto mokytojas *girdi* rezultatą, jeigu tai yra vėl gi vyresniųjų klasių mokiniai, jie groja klasiką, groja romantikos ir kažkaip jisai, galų gale jau ten kita kalba. Vėl gi, tai yra visada filosofija, tai yra gilesnis, poezija, lietratūra. Čia, žinot labai sunku, nes namai. Kuo namuose plačiau, kuo jis daugiau skaito, kuo su juo daugiau, suprantat kažkokia yra kada meninė ir ne tik tai, bet ta bendražmogiška samprata. Vaikas turi savo nuomonę, jis gali pasakyti, nebūtinai, kad ji kitokia. Tai va, visa tai susideda į tą intelektą ir gimdamas jis jau atsineša tą dalį. Tos mamytės laukiasi, tas muzikavimas dabar labai propaguojamas, skatinamas, aiškinama, bet tai turi tikrai neabejotiną svarbą, kad mama, jeigu jinais klausys muzikos, jeigu jinais skaitys, jeigu jinais domėsis, vaikelis ko gero paveldi daugelį tų dalykų ir jeigu tėveliai nu tiesiog kažkaip kitaip juos auklėjo ir tai taip pat pakeis, o tai aiškiai matai. Tada vėl gi, kokio aplinka, gal kokią knygutę skaitai, kažkaip tas kūrybines galias visose plotmėse ir jeigu

grojimo pamoka, ane, tai mes grojam, tai čia pat vat kažkokį tai vaizdinį. Yra labai sunkiai, pavyzdžiui, yra mokinys, šiemet aš pirmi metai jam tikrai aš jau matau reikia pamoką skelti, dėmesnigumas, ten galbūt ir gilesnės problemos yra, sunku išlaikyti dėmesį, sunku susikaupti po to, tai irgi kažkaip bandyt vat rasti mokytojo užduotis, kad eiti žingsniais žingsniuoti ir su juo, jam bandyt dar tame kažkaip plėsti jo suvokimą, kad ta nata, nu tai, ta nata čia, bet kad nėra tik natų sudėliojimas, tai kartais nelengva būna. Čia žinot, geriausiai, kai imlūs vaikai, bet jie nėra visi tokie labai imlūs iš karto.

Žodžiu, labai daug reikia staigiai jums, pavyzdžiui, parinkti, kaip vaikui tą garsą apibūdinti.

Taip

Iš anksto gi nepasiruoši nieko ir jums nuo situacijos tiesiog staigiai kažkokie gimsta vaizdiniai ir kažkokios frazės, kurias jūs pasakot tam, kad mokinys suvoktų ir jūs jau matot šitą procesą ar ne? Tiesiog jis pagroja ir jums aišku, ar suvokė tai, ką jūs pasakėt ar ne?

Dažniausiai, taip, bet žinot, atsitinka taip, kad tu suvoki ir tu jam bandai paskyti, bet ne visada iš karto jisai, ne visada, tai irgi tada, nu, eini, tie žingsneliai, dar jie mažesni, bet paprastai, tai jau kada pažįsti mokinį, tai daugiau mažiau jau tampi jo tokiu, nu kaip sakau, mokytojas vis vien vedlys yra, pradžia gal būt, kol tu su juo pilnai, nu kaip sakyt, susipažįsti. Vat tas, pirmi metai, antri, paskui jau ir charakteris ir vaiko individualumas, tiesiog charakteris. Vienas labai ten greitai jis viską mėgsta, kitas lėtai, tai vat tas, kada tu pažįsti, tai galbūt lengviau, bet dažnai aiškinimo būdai, taip, mes visą laiką ieškom ir aišku, ir mokytojas turi domėtis ir kartais atrandi tokių netikėčiausių, kad kaip pasakyti ir tikrai, kaip padaryti ir grįžti namo, taip, kad jam, kad jis suprastų ir vėl tada gautų, ieškot sprendimo ten, ten, kad bent pasiūlyt. Čia, žinoma, nuo amžiaus iš tikrųjų priklauso, nes mažesnių, jeigu jaunesnio amžiaus, tai jiems daugiau galbūt ir pamokoj užtenka, duodi tų namų darbų, tokių kurie, nesakai, kad tai namų darbas, bet tiesiog va, tu gal pažiūrėk, gal į tą paukščiuką striksintį, gal tu pamatysi, ar ten piešinį nupieši, bet, jeigu jau rimtesni ir vyresni, tai ir paklausymai atlikėjų ir pavyzdiniai, irgi koncertų lankymas. Be abejo, be abejo, klausyti kuo daugiau.

O jūsų nuomone, kas labiau veikia emocijas, ar klausymas muzikos, klausymasis ar atlikimas?

Be galo veikia klausymasis, tai yra ne paprasta įtaka, kokią tu muziką klausai.

O išraiška muzikinė, atlikimas?

Ir atlikimas, bet suprantat, yra, čia yra, jeigu yra nuostabu, kada mokytojas, tikrai, tai aš atvirai sakau mokiniui, kad mokytojui taip pat yra didžiulis džiaugsmas turėti mokinių, stropių, gabių, tų atkakalių ir, be abejo, gabus mokinytis tai yra šiek tiek ir mokytojui tokia dovana, nes kitas mokytojas, jis puikus, bet jeigu vaikas nėra tiek gabus, kad jis pasiektų, tai vėl gi, kaip jis atliks, vienas jis pats gali save atskleisti ar realizuoti, parodyti ar dar kitam tu. O kitam, jis stengiasi, bet jam nu ne viskas pavyksta, jis ne visą laiką. Tobulumui ribų nėra. Bet tas va, tu gal labai gerai, bet tu gal dar geriau gali, po to geriau dar gal mes dar galim paieškoti. Bet vėl gi tas, į ką tu orientuojasi, ta kelrodė žvaigždė, jinai visada turi būti, tai jeigu aš groju, pradžioj galbūt pagroju mokiniui, vis viena jis mato, girdi grojimą draugų, koncertai, išvykos ir, bet, pavyzdžiui, mes tikrai puikią dabar galimybę klausyti, ir įrašai. Skatini, rekomenduoju, bet čia tai jau ir šeima, kiek domisi, kaip auga tam muzikiniui pasauly, nes kiti, žinot, uždaro duris ir labai gaila, apgailestauju. Aš labai pikta televizija mūsų. Iš tiesų tai yra traumavimas, tai yra žlugdymas ir tai yra visiškas susidorojimas, kai girdi tas dainas, tuos projektus, kurie aš manau, praktiškai neigiamai veikia, net žaloja tiek jauną, tiek tą nesubrendusį, tiek subrendusį ir užteršia. Tai čia vėl gi mūsų laikmečio problemos, bet jos yra labai gilios, nes tai labai vėl gi supriešina ir vat to greito rezultato, ai mes čia visi gi žvaiždės. Dvi savaitės – žvaigždė, trys savaitės – iš vis, superžvaigždė, labai labai neigiamą įtaką turi. Ir ypatingai tėvų, tuomet tėvam atrodo, kad gal būt čia viskas greičiau, t.y. labai bloga įtaka ir tai, kas buvo, kad vis dėlto muzikos mokyklos mokiniai ateina septynerių metų, jis mokosi vaikas, jeigu jis gabus, visos pakopos, aukštesnioji, muzikos akademija, jis kažkaip tai auga auga ir išauga į tą medį. Dabar, žinot, tai pasižiūrėjus televiziją, kai kurios programos, nu atrodo iš vis nieko nereikia lankyt, tiktai papulk į projektą ir tapsi žvaigžde. Tos dainos, kurios jau ten, nežinau, tai mano nuomone, yra... ir aš atvirai su paaugliais, su savo mokiniais, aš drįstu pasakyti, kad mes iš tikrųjų, mes nelabai toli nueisim.

Muzika yra tokia paveiki, kad jinai gali paveikti žmogų, ne tiktai turintį muzikinį išsilavinimą, bet apskritai muzika paveikia žmogų. Žmogus emociškai reaguoja į garsą nuo pat gimimo, jau tas teorijas visas žinot, tai tada klausimas kiltų, kuo skiriasi, sakykim, emocija to žmogaus, kuris turi muzikinį išprusimą ir ar skiriasi

emocija? Ar reikalinga tada to mokymo? Kur čia būtų esmė? Ar užtenka to, kad muzika yra muzika ir tik profesionalam, ar čia reikalinga visiems žmonėms?

Muzika, kaip emocija. Emocija ar muzika, ar muzika ir emocija. Čia vėl kaip tada dėti, bet emocija, bet kokia emocija jina turi, nu kaip aš sakau, gal mano čia toks, kad kaip ir kažkokia stichija, jeigu mes ją paleidžiam nepažabotą, ji kakur skrenda. Į ką ji atsimuš, visiškai neaišku ir kaip ta emocija išsilies. Jeigu mes turim emociją ir mes ją suvaldom, suvaldo mūsų protas, suvaldo mūsų...gal būtų tikrai lavinimo procesas t.y. estetiškas lavinimo procesas, kurį dažnai vėl gi reikėtų akcentuoti, kad estetiškas, nes muzikinis auklėjimas yra begaliniai svarbus ir jeigu aš nesimokysiu muzikos, aš, taip aš jausiu, bet ar aš taip jausiu kaip jaučia, kuris mokosi ar mokėsi, aš abejoju, nes jis daug ko nesupras. Jis supras paviršutiniškai, su laikmečiu jisai vis viena turi domėtis. Dabar vėl gi elementariai epochos, mokyklose praeina, aš dažnai paklausinėju, nu ten baroko epocha, puošyba, ne tik tai muzika, kažkokie tai architektūriniai paminklai. Tai čia ir muzikoje, jeigu aš turiu muzikinę klausą, ritmą, emociją, taip, aš jausiu, man bus gražu, man ten liūdnai, ten linksmi, bet giliau tai mes niekur ir nenueisim. Mes paviršiuoj, mes liekam paviršiuje, kad eiti į gelmę, reikia žinių, tada mes einam gilyn, taip taip ir estetiškas suvokimas, jisai, jis nėra kažkoks šiaip pakabintas žaisliukas ore, jis vis viena turi, kaip aš sakau, jeigu eglutei mes kabinam tuos žaisliukus, tai stuburas. Tai va tas stuburas vis dėl to yra lavinimas ir po ką mes lavinam, ar humanitariniai dalykai, bet mes lavinam tuos gebėjimus, tai aš sakau, gal pasikartosiu, bet muzikiniai gebėjimai, jie privalomi, juos privaloma lavinti, nes jie, jie daug ten, daug daugiau gali atskleisti žmogų ir galų gale, net charakteris geresnis, kažkoks linksmesnis, vien vien, žiūrėkit, kiek yra ten tų ir baletų ir vaikams, pavyzdžiui, nu tai yra nuostabu, kai nusiveži ar nusivedi savo vaikelį ar mokinius, jie ten žiūri įsižioję, jie mato dekoracijas, jie mato visa, „mokytoja, kaip ten, aha - čia *miegančioji gražuolė*“, ten vėl kažkoks, kažkokie vaizdai, jiems viskas va taip į tą galvelę, jie, tikrai žinot... jie įspūdi, ir jie paskui vėl gi, bet suprantat, jie auga vis vėl, ir vėl jis tą nykštuką gros, jau jis prisimins ar ten *Spragtuką* ar nykštuką ar ten *Gražuolę* ir va visa tai, bet tai yra visuma, visuma. Bet be žinių, lavint tikrai lavint tą vaikelį ir kuo greičiau, kuo anksčiau ir dabar, žinot, kažkoks yra, kad dainuot...kartais net, vieną kartą išsigandau iš tiesų, kai paklausiau, mamos, ar esat, ar padainuojat kokią nors dainą vaikams, sakau, „tai mes išmoksime“, ryžausi tą liaudies dainą. Žinot, veidai buvo įvairiai, aš mačiau, bet paskui jie nurimo, kad aš tikrai neprašysiu

ten, po vieną, bet..kad tas vaikas, jisai ištroškęs, bet jeigu jis negauna, tai jam taip jis ir priima, kad to nebuvo, to nebuvo, gal to ir iš vis nėra. Tai va, kad mes taip nepadarytumėm, kad gal būt nėra, kaip tai yra ir tai yra lobis.

Jūs taip gražiai pasakojat, aš jūsų noriu paklausti dabar, pavyzdžiui, kaip jūs galvojat, ar yra gražios ir negražios muzikos? Ar yra graži ir negraži muzika.

Čia jau taip, čia aš manyčiau man, man yra graži ir negraži, bet aš nemanau, tai yra jau tolerancija, vėl gi diskusijos, gal būt tai, kas man labai gražu, kitam nebus taip gražu, bet kad muzika gali būti graži, tauri ir nelabai – lėkšta, aš tą galiu tikrai sakyt, kad taip.

O graži, tai būtų šviesi?

Ne. Ne. Disonansas, disonansas, jis gyvenime visada yra, visuomet ir čia galbūt jau tikrai ne mano mintis, man teko tokia laimė bendrauti Romoje su maestro Bartoluči, tai yra, kuris tikrai va tą, kad gyvenime nėra vien tiktai darnu. Tų susikibimų yra, bet jie išsiriša ir tai yra grožis, tai vėl gi konsonansas, disonansas tai yra kaip mh... nuo suvokimo, kad tai, kas šviesu, nebūtinai visada gražu arba tai, kas nesudera irgi yra negražu, ne. Yra tai, kas tauru ir yra tai, kas lėkšta, primityvu. Primityvumas yra ir negražu, nes jis, jis neskatina tų gerųjų, tų tikrai tauriųjų žmogaus dvasinių vertybių. Tai, kas išjudina ir priverčia augti kaip asmenybę ir vaiką, tai ir yra gražu. Taip ir muzika, aš manau. Čia mano nuomonė. Tai ir... o jeigu jina neveda tuo takeliu, nieko, tai jina ir nebus graži, bet, žinot, čia gal laimingi tie kurie, gal kartais gims ir jau turi kažką tai įdėta, kad turi tą svertą labai greitai, kitas jo ieško ir būtent muzikos mokyklos, meno mokyklos, dailės mokyklos, įvairios tos, kurių papildomai gal mokiniai lanko, va čia yra tie tie svertai, kurie padeda sverti ir, ir įvardinti ir galbūt atverti, ne tai kad tu jei ne, nu kaip aš sakau, kritikuot, ne, nekritikuojam, bet kad žmogiukas, jis pats atsirinktų.

Per savo suvokimą?

Taip, per savo suvokimą. Taip, taip.

Būtent per savo asmeninį supratimą? Iš tikrųjų, tik jis ir sprendžia?

Taip. Tai ir yra lavinimas, lavinimas, bet lavinti supažindinant. Ir kada vaikas susipažįsta, jisai formuojasi. Jisai formuojasi ir vienas taps atlikėju, galbūt kitas tik koku klausytoju, bet visai nesvarbu, jisai turės skonį, jisai turės suvokimą, supratimą. Tai aš manau svarbiausia yra.

Ir dar gal paskutinį klausimą. Kas yra muzika, jūsų nuomone?

Na iš tiesų esu tikinti, tai manau, kad didžiulė Dievo dovana, skverbti į dvasią, dvasios gelmes, t.y. muzikos pašaukimas išjudinti žmogų stiprinant, gražinant ir tikrai tą, kada tu eini ir matai gyvenimo tuos visus kelius, šiek tiek kitokiom spalvomis nei tu gyventai be muzikos. Tai yra takas, gyvenimo takas. *Ačiū labai.*

7 Interviu su M9

Tai gal pirmiausiai pradėsime kalbėti apie mokinius ir apie tai, kas vyksta pamokose, o vėliau pereisim prie daugiau abstraktesnių dalykų, kurie mane domina. Tai gal pradėsiu klausinėti nuo to: aš mačiau labai daug įvairiausių kūrinių vaikai groja, iš įvairių epochų kompozitorių, nuo viduramžių iki šiuolaikinių, tai jūs man pasakykit, ar jūs specialiai parenkat tokius kūrinius, kad būtų kuo įvairesni?

Vaikai negroja, neskambina vienodų, nors pirmokėliams aš juos duodu vienodus.

Bet aš turiu omeny, ar žanro prasme, ar parenkat, kad būtų vienas šiuolaikinis, vienas viduramžių, vienas džiazo, ar taip yra daroma specialiai?

Vyresnėse klasėse.

Šitaip... O kodėl, pavyzdžiui ?

Sinkopuoti ritmai, ir visa kita, ir aplikatūra, jos įvaldymas turi reikšmės. Ir diapazono įvaldymas, žodžiu, vyresnėse. Bet vienas berniukas groja ir džiazo kūrinius, trečiokas. Daug priklauso nuo vaiko charakterio.

Tai vis dėlto parenkant kūrinius jūs atsižvelgiat labai į vaiko charakterį.

Į charakterį, į jo mėgstamą muziką.

O kaip jūs suprantat, kokia muzika jam patinka? Tai per kiek laiko tampa aišku tam visam procese?

Polinkis išryškėja gana greitai. Vyksta bandymas: sinkopuoto ritmo arba klasikinės muzikos kūrinių, nagrinėjama eigoje darbo, na ir vieni greičiau įsisavina, kiti, aišku, kad ir neįsisavina.

Būna tokių atvejų, kad tiesiog pamatyt, kad neįsisavins?

Grynas „klasikas“ gali būti, arba grynas toksai lengvosios muzikos žanras.

O ką tokiu atveju? Tiesiog nebegrojat?

Stengiamės susipažinti, susipažįstam, bet polinkis nulemia.

Nulemia visa tai, jūs atsižvelgiat į vaiko charakterį, į vaiko tas asmenines savybes būtinai, nes, aš kaip supratau, pas jus, nesuvaržyta programa.

Dabar jau to nėra, kas buvo anksčiau.

O, pavyzdžiui, mokiniai gali rinktis kūrinius patys?

Aš jiems pagroju, klausiu, ar patinka, ar ne. Tokiu būdu jie greičiau išmoka.

Greičiau išmoka... Ir va kai jūs kartu grojat man kaip neprofesionalui tai labai gražu. Bet kodėl jūs grojat kartu?

Malonu, ir šiek tiek papildai, koncerto metu, pavyzdžiui, kažkaip tai geriau skamba. Žodžiu, grįžta toks mokymas aidu, aido būdu. Sunkai įsisavinantys vaikai geriau jie išgirsta tą ritmiką, patys to nežinodami geriau išmoka. Net nesuvokdami ritminio darinio. Pasiteisina.

Tai aš taip suprantu, kad, pavyzdžiui, jūsų darbe intuicija... kokią vietą užima intuicija?

Kokia prasme?

Mokinio pažinimo prasme. Juk yra daug metodų, daug metodikų, bet ar reikia vis tiksliai intuicijos mokytojui, tam, kad pažint mokinį, kad suprast.

Aišku jau būna iš pirmos pamokos aišku, kas mokinsis, kas ne, kas labai silpnai.

Kaip jūs tai suprantat pavyzdžiui?

Nežinau....matau jau nuo pačios pradžios proceso, nuo mokymo pradžios, nuo garso išgavimo, nuo ritmo pajautos.

Tai garso kultūra...

Dar darbštumas pasireiškia.

Tai ar galima taip sakyti, kad vistiek pagal perteikto garso kultūrą galima sakyti, kad...apie vaiko kažkokį tai suvokimą ar supratimą muzikos?

Galima.

Kaip jisai išgauna garsą, tai ir...

Kiekvienu instrumentu garso kokybė turi būti, ir gitara, ir pianinu. Pakartoja arba nepakartoja. Reikia išlaukti jei sunkiau sekasi, reikia kantriai išlaukti.

Bet vis tiek, vis tiek tas suvokimas ateina.

Ateina.

Vienam gal greičiau, kitam vėliau, bet tas bendras suvokimas ir supratimas vis tiek jisai ateina kažkada tai?

Ypatingai tai brandos tarpsnyje, - jeigu švelniai nepastumsi, tai tuomet gali prarasti mokinį. Taip švelniai, gražiai, be agresijos. Ramybę turi jausti...

Tai aš kaip suprantu, jūs jaučiat tą tokį mokinio supratimą muzikos, ar ne, nereikia užklausti. Ar vis tiksliai reikia užklausti?

Aš tai paklausiu, ar suvoki, ieškau suvokimo. Jeigu nesuvokia, tai sunkoka. Turi suvokt pamokos metu. Jeigu pamokos metu neišmokini, tai nerami sąžinė būna. Turi išmokt per pamoką. Suvokt tą ar kitą ritminį derinį, dinamiką...

Tai pamokos metu ne tiek tą visumą, kiek perteikti kažkokį gabaliuką, trunkantį trumpai gabaliuką, ir jūs matot iš to gabaliuko, ar vaikas suvokė ar ne? Jo.

Ar buvo, pavyzdžiui, tokių atvejų jūsų darbe, kad ateitų vaikas ir sakytų – nu visiškai nieko nesuprantu, ką aš groju, man čia tos natos pabiros. Ar buvo tokių dalykų? Ar vis tiktai tam procese negali to įvykti?

Stengiuosi išmokint pamokos metu. O jau toliau – moksleivio darbas yra, jis turi pakartot.

Tai, žodžiu, svarbiausia, kad tą suvokimą muzikinį pasiekti yra tas darbas, tas pats procesas, tas ilgas procesas? Ir tiktai to proceso metu gali atsiskleisti tie dalykai.

Polinkis vienokiam ar kitokiam muzikos žanrui – taip.

Iškart matosi, ar ne, ir tie charakteringi. Ir jūs visą laiką pasakojate apie kūrinį, ar jūs apibūdinat tą kūrinį?

Visą laiką kartoju, ir užmiršta, ir vėl kartoju.

Ir apie kompozitorių, ir apie laikmetį, kurį gyveno. Ar iš tikrųjų matosi, kad vaikas perteikia viduramžių muziką? Štai, pavyzdžiui, papasakojat apie kūrinį, kad tai yra viduramžių kūrinys. Ar vaikas pagauna tą nuotaiką? Ar jam padeda tas pasakojimas, kad tai yra būtent viduramžių laikmečio kūrinys?

Padedą.

Padedą. Jis kažkaip tai įsijaučia į tą kūrinį.

Išnagrinėjame ir formą, kaip sudaryta.

Bet kad tam suvokimui yra svarbu.

Daug lengviau tada yra. Mokai ir racionalumo, kas kartojasi, būtent tą puslapį išmokt arba tą dalį, tuos kelis taktus, kurie kartojasi ir toliau. Kaip čia išsireikšt... žodžiu, išnagrinėjame formą, ir kur kas kartojasi, kokia muzikinė medžiaga kartojasi, reiškia, mes pamokos metu negrojam, kad sutaupyt laiko ir daugiau kitiems dalykams skirt.

Aišku, suprantu, kad visą laiką išryškinat tai, ką dar reikia padaryti, kas jau yra suvokta...

Sakau, kai šitą eilutę išmoksi, tai pabaigoj ji kartosis, tai kam mums ją dabar grot? Tą, kuri nesikartoja sekančią pamoką grojam.

Po gabaliuką, po gabaliuką...

Paskui visuma ateina po kiek laiko. Būna, neiškenčia, patys iki galo išmoksta.

Dabar norėčiau paklausti tokio dalyko, gal dar šiek tiek sugrįšim prie mokinių, truputėlį vėliau. Nors gal ir dabar. Pavyzdžiui, ateina pas jus mažas vaikiukas, kuris nieko bendro neturėjęs su muzika ir...

Tai čia visi ateina...

Jis ateina pas mokytoją ir paklausia labai paprasto dalyko, paprasto klausimo – mokytojau, kas yra muzika? Ką jūs pasakytumėt tam mažam?

Nežinau... matau jau nuo pačios pradžios proceso, nuo mokymo pradžios, nuo garso išgavimo, nuo ritmo pajautos.

Tai garso kultūra...

Dar darbštumas pasireiškia.

Tai ar galima taip sakyti, kad vistiek pagal perteikto garso kultūrą galima sakyti, kad...apie vaiko kažkokį tai suvokimą ar supratimą muzikos?

Galima.

Kaip jisai išgauna garsą, tai ir...

Kiekvienu instrumentu garso kokybė turi būti, ir gitara, ir pianinu. Pakartoja arba nepakartoja. Reikia išlaukti jei sunkiau sekasi, reikia kantriai išlaukti.

Bet vistiek tas suvokimas ateina.

Ateina.

Vienam gal greičiau, kitam vėliau, bet tas bendras suvokimas ir supratimas vistiek jisai ateina kažkada tai?

Ypatingai tai brandos tarpsnyje, - jeigu švelniai nepastumsi, tai tuomet gali prarast mokinį. Taip švelniai, gražiai, be agresijos. Ramybę turi jaust...

Tai aš kaip suprantu, jūs jaučiat tą tokį mokinio supratimą muzikos, ar ne. Nereikia užklausti, ar vis tiktai reikia užklausti.

Aš tai paklausiu, ar suvoki, ieškau suvokimo. Jeigu nesuvokia, tai sunkoka. Turi suvokt pamokos metu. Jeigu pamokos metu neišmokini, tai nerami sąžinė būna. Turi išmokt per pamoką. Suvokt tą ar kitą ritminį derinį, dinamiką.

Tai pamokos metu ne tiek tą visumą, kiek kažkokį perteikti gabaliuką, trunkantį trumpai gabaliuką, ir jūs matot iš to gabaliuko, ar vaikas suvokė ar ne. Jo.

Tie garsai, kurie yra ne muzikiniai? Kokie garsai žlugdantys? Kokie tai būtų garsai?

Na, triukšmas žmogų alina. Bet yra su užtaisais. Kanadoj yra tokia laboratorija, kuri specialiai šėtonišką muziką ir tekstus montuoja į žmogaus pasąmonę.

Tai ir su reklama taip daro, ten kažką tai įmontuoja taip kad žmogus tai...

Tai jie pajungia lazerinę sistemą, ypatingai šokių metu. Lazerinė sistema ir tekstas veidrodiniu būdu: iš vienos pusės gražu, iš kitos pusės perskaičius „žudyk“ , „prievartauk“. Ir kai klauso ir klauso daug sykių tada pats žmogus nežino, kaip jis tai padarė. Nesuvokia. O tokios kriminalinės muzikinės policijos dar kol kas nėra.

Tai čia gal sunku būtų ir suprast, čia reikia išprusimo ir visa kita... Sakysit, o yra tokia kažkokia tai muzikos rūšis, kurią jūs iš savo šitos pozicijos žiūrint galėtumėt pavadinti triukšmu?

Na tie „bumčikai“ iš tikrųjų...vienas akordas ir kokie keli garsai. Ir viskas. Tai yra ne muzika. Triukšmas. Yra ir rimtosios muzikos įvairių dalykų, bet dar netyrinėjo kol kas niekas, neskaitęs...

Ar jūs galėtumėt skirstyt muziką į gerą ir blogą? Nu arba, sakykim...

Yra muzika, arba jos nėra. Tik taip.

Tiktai šitaip. Geros ir blogos muzikos nėra...

Ten ne muzika, jei žlugdo žmogų.

Tai yra tiesiog ne muzika, jūs nei neįvardintumėt tai kaip muziką. Na gerai. Tada, sakysim, taip paklausiu: muzika yra toks fenomenas, kuris „užkabina“ žmogų nebūtinai, kuris turi išsilavinimą, nebūtinai, kuris yra išprusęs, tiesiog sėdi žmogus, kuris nieko neturėjo bendra su muzika, bet ją muzika gali taip paveikti, lygiai taip pat, nu ne lygiai taip pat, bet tiesiog paveikti, ir nepriklausomai nuo to, ar jisai turi muzikinį išsilavinimą. Tai jūs dabar man sakykit, iš tikrųjų, jei muzika sukelia tokias emocijas, ir geras emocijas, ne tiktai triukšmą, kaip mes čia sakėm, tai vien dėl tos emocijos ar verta šitiek mokintis tos muzikos? Ar, sakykim, skiriasi žmogaus, kuris išprusęs, ta emocija, nuo žmogaus, kuris neišprusęs, emocijos? Ar yra skirtumas?

Aš galiu atsakyti savo pavyzdžiu. Aš žinių bagažą turiu, lankęs kompozicijos pamokas. Tai man sunku klausyt muziką. Aš ją „mėsinėju“, nagrinėju po ląstelę – kaip padaryta? Ir neklausau... būna momentų, kada klausai, ir geriau kad nežinot... Per muzikos istorijos pamokas sužadint norą klausyt reikėtų, o ne nagrinėt formas.

O kodėl?

Todėl, kad klausytų, o muzika veikia. Nori nenori – veikia. Bet sužadint norą klausyt turėtų būti tikslas. Ne kaip padaryta, bet klausyt.

Kad būtų noras klausyt... Tai aš taip suprantu, tai jums yra... ar didesnis yra emocinis poveikis kai klausai ar groji, bet kaip aš suprantu jūsų turbūt pats didžiausias emocinis poveikis kai jūs kuriat muziką?

Nu jo, tai kančios prasideda. Atrodo tik paprasta dainelė, o kiek daug reikia įdėti. Pavyzdžiui, liaudies dainą harmonizuojant reikia išnagrinėti tą dainą, nes iš jos reikia išimti ir harmoniją iš tos pačios intonacinių struktūrų. Čia pavojingas dalykas kad gali lietuvių dainą padaryti... Lietuvių liaudies daina gali stebinti Rusijos stepėm.

Ir kaip taip padaryti? Reiškia, reikia to profesionalumo, reikia to įgūdžio? Ir dar kažkokios tai Dievo dovanos, kažkokio fenomeno, kuris yra? Nes aš tai pavyzdžiui, net negirdėčiau, ką reikia daryti, nors, atrodo, esu prisilietus prie muzikos. Nu nesu profesionalė, bet šiek tiek žinau...Aš net ir neatskirčiau, kas yra. Čia tam reikia kažkokios tai įžvalgos.

Reikia žinot daugiau.

Reikia žinot muzikinio rašto.

Dermių struktūrą, intonacinę struktūrą. Yra tas specifiškumas. Kitaip dainą pagadinsi.

Tai aš dabar pradėsiu nuo pat pradžių. Kaip jūs atėjot į tą muziką?

Labai vėlai.

O kaip? Kas įvyko?

Vienuoliktoj klasėj.

Vienuoliktoj klasėj? Tai kas įvyko? Tai kaip jūs supratot, kad čia yra jūsų gyvenimo kelias?

Tai aš supratau dar vaikystėj...

Nuo ko viskas prasidėjo?

Žavėdavausi grojančiais, dainuojančiais. Iš klausos pradėjau grot dar vaikystėj, bet jau rimčiau, muzikos rašto niekas nemokino. Pats pasiruošiau. Eidavau į mokyklą vidurinę, pianinas ten būdavo, grodavau. Paskui užsimaniau dar pats parašyti, parašiau tų kūrinėlių, įstojau į Gruodį, priėmė į kompozicijos klasę. Buvau fanatikas. Muzikuodavom lauke, prie durų ten su vaikais. Grupelės tokios būdavo – mandolina, akordeonas, kitokie instrumentai. Gitarom brinkindavom, grodavom vieni nuo kitų. Bet su gaidom tai nebuvo susijęs, nebuvo kam parodyti.

Mhm. O tai jūsų tėvai nemuzikalūs?

Mama mokytoja, mokytojų seminariją baigusi, tai ji mokėjo - smuikeliu pagrodavo, mandolina. Seminarijoj išmoko. Ir mane solfedžiuot išmokė.

Reiškia, jūs nebuvojot be muzikos, jūs visą laiką buvojot su muzika, tikrai tiek, kad jūs to profesionalaus rašto gal neišmokot, kadangi nelankėt... dabar vaikus atveda tėvai į muzikos mokyklą, ir jie mokosi, ir palaipsniui... Bet štai jūs pats atradot savyje tą muziką?

Nu aš ja žavėjausi, labai norėjau, be galo daug grodavau – iš klausos, vėliau tai papuoliau į ligoninę, per daug grojau, pertempiau nervus... Dvylika valandų išgrot – tai ne „baika“.

Iš kur tas poreikis? Kaip?

Su teta, mamos seseria, būdavo, dainuojam liaudies dainas. Aš antru balsu. Man gražiau taip būdavo.

Reiškia, pats kažkaip tai tą harmoniją, tą skambesį turėjot galvoje visą laiką...

O muzikos vadovas, su berniukais tai aš kitaip grodavau ir dirbdavau. Daugiau polinkį į polifoniją turėjau. Jie grodavo melodiją, aš apgrodavau kažkaip taip. Ir dabar jisai išliko.

Tai tokie dalykai...kažkaip tai pati muzika jus atrado...ar būtų galima taip pasakyti, kad pati muzika jus atrado? Ar jumyse ta muzika buvo, jūs ją suradot?

Dievas duoda kiekvienam žmogui kokius tai gabumus.

Duoda, bet gal ne kiekvienas sugeba suprast ką jam davė?

Šiuolaikiniam amžiui tai daugiau į naudingumą žmonės eina, pamiršta tuos gabumus. Kūryba, sakyčiau, yra Dievo apraiška per žmogų. Nieko naujo mes negalim sukurti. Viskas yra. Bet Dievas duoda ir potencialą mokytis: muzikinis raštas ir visa kita. Tam, kad galėtum pasiekt daugiau.

Suvokt ir suprast... galvoju, gali skambėt galvoj muzika, bet jei nemokėsi jos užrašyt tada kas iš to? Tai aš taip suprantu, kad jūs tai supratot, už tai to muzikos rašto...pas jus viskas taip gavosi...

Greitai kažkaip tai...

Ir to rašto turbūt išmokot labai greitai? Jo.

Nes buvo poreikis toks labai aiškus ir konkretus iš kažkur, ko žmogus įvardint negali?

Kad ir pats Mocartas – jis tik užrašinėdavo tai, kas skambėdavo. Ir dauguma kompozitorių. Štuhauzenas, šiuolaikinis kompozitorius, tai jisai buvo šalininkas intuityviosios muzikos. Išjungi sąmonę, ir groji.

Bet vis tiek čia reikia to...

Nu juda kažkas tai...

Juda pirštai, bet vis tiek aš manau, kad kai išmoksi jau...

Gali paklaustyt, ten mano improvizacijos. Yra ir forma, ir visa kita, bet ten daugiau ištisinis vystymas.

Mhm...tiesiog sunku spręsti... <...>, o kaip jūs apibūdintumėt, pavyzdžiui, šviesią muziką, kas tai yra? Kažkokia apšvietos muzika, skaidri muzika? Kokia tai būtų muzika?

Na, aš girdėjęs vieną paskaitą: vienas rusų tautybės žmogus rašęs saulės muziką. Jis taip buvo ją pavadinęs. Paskui paaiškino, kad iš tikrųjų, reiškia, šviesos dažniai, dažnumai, buvo perkelti į garsų dažnumus, ir tokiu būdu gavosi muzika.

Tai čia jau tiesiogiai šviesos muzika...šviesi muzika, be jokių metaforų.

Diktofonu buvau įsirašęs...

Bet jūs kai klausėt, sutikot su tuo, kad tai šviesi muzika būtent šita? O jeigu iki to įrašo, tai kaip ta šviesi muzika, ar buvo tokia sąvoka kaip šviesi muzika? Gal kompozitorius koks atitinka šviesią muziką?

Graži muzika... galima taip pavadinti.

Graži muzika?

Teigiamai veikianti.

Tai tada būtų šviesi muzika. Tai gerai, tada pakalbėkim dabar – o tamsi muzika? Tamsioji muzikos pusė? Ar muzika turi tamsiąją savo pusę?

Tai triukšmas ir tiek..

Tai kaip sakėt, kaip jau kalbėjom, triukšmas ir visa kita...

Nors yra graži melodija, tekstas įmontuotas baisus, bet užslėptas. Pasąmonė priima viską, iššifruoja, dešifruoja ir pateikia produktą jau gatavą. Iš bet kurios kalbos išverčia. Net jei žmogus ir kalbos nežino, jį veikia žlugdančiai. Per ilgesnį laiką jie pasidaro agresyvūs. Tai čia ta tamsioji, aš vadinu.

Bet ne pati muzika, tiesiog, jei muzika, kaip aš supratau iš jūsų kalbos, jei muzika yra kaip priemonė kažkam tai, tada tiktai muziką galima apibūdinti kažkokiais tai neigiamais dalykais. Ar aš teisingai supratau?

Satanistinė muzika... tai jinau pražudanti žmogų.

Ar pati muzika dėl to yra kalta, ar tiesiog ją suformuoja tam, kad paveikti, pasinaudoja tais garsais.

Dievas tai neteikia žmogui, čia jau dvasios tamsiosios veikia, įteigia, kad tai gražu, madinga, visa kita. Iš Dievo eina grožis.

Tiktai geri dalykai. Jo.

Tai galima sakyti, kad muzika yra dieviška tam tikra prasme?

Nes iš Dievo eina gabumai. Apdovanoja talentais, ir puoselėk žmogau.

O ar jūs sutiktumėt, <...>, kad muzika yra pati paveikiausia meno forma žmogui?

Aišku.

Kodėl? Ar vien dėl tos emocijos?

Gera muzika teigiamai veikia ląsteles. Antru atveju – ląstelėse chaosas, nes žmogaus kūno ląstelės jos kaip rezonatoriai rezonuoja. Galima užmušti žemais dažniais negyvai. Taip veikia.

Taip giliai veikia?

Ir dvasią veikia. Sakralinė muzika, nors nebūtinai sakralinė. Tiesiogiai gali ir negirdėt, vis tiek veikia.

Taip suprantu, gali to poveikio ir nejauti, bet vis tiek veikia. Vis tiek veikia. Žmogus gal nesugeba jausti...

Gali nesuvokt tiesiog. Jam tiesiog smagu, gera, ramu.

Ar galima būtų sakyti, kad muzikinio rašto tam ir mokomasi, kad būtų galima apsisaugoti nuo tos neigiamos muzikos, neigiamos muzikos poveikio?

Tai daugelis tos satanistinės muzikos šalininkų jie tą žinių turi.

Jie sąmoningai pasirenka...

Jie pasirenka ar iš Dievo, ar iš šėtono.

Jie tiesiog pasirenka tą blogąją pusę. Na gerai. Bet aš vistiek galvoju, kabinėjusios, tai kaip su tais garsais yra? Juk tai muzikiniai garsai, bet juos sudeda į kažkokią tai schemą ir juos kaip kažkokią tai medžiagą gali panaudoti teigiamais ar neigiamais tikslais?

Gali. Žiūrint, kokia sąmonė, kokia dvasia, kokioj aplinkoj žmogus gyvena.

Žodžiu, tai priklauso nuo daugelio dalykų. Vis tik tą muziką galima panaudoti kaip priemonę?

Priemonę agresijai ir taip toliau.

Ir kaip priemonę gėriui...

Nuo dvasios, nuo aplinkos, kurioje gyvena, priklauso. Aš tokį tyrimuką buvau atlikęs vidurinėj mokykloj su diferencijuotom klasėm, su mažiukais. Aš jų pradėjau klausinėti, ar mamos kada nors dainavo lopšines. Ir viena mergaitė sako, kad dainavo prieš miegą, o sekanti mergaitė sako – man tai dulkių siurblių įjungdavo mama vietoj

lopšinės, kad negirdėtų, kaip aš verkiu. Tai štai kokie kontrastai. Nuo aplinkos priklauso. Ir ta mergaičiukė agresyvi. O kita mergaičiukė sako – o man užleisdavo įrašą dėl to, kad aš verkiu. Supranta vaikai. Bet poveikį turi. Agresijai tai tikrai.

O ką jums reiškia garsas?

Objektas muzikos tai garsas yra. Bet vienas garsas tai muzikos negali sudaryt. Tai nėra muzika. Keli garsai – tai garsų derinys, jų santykis. Mūsų liaudies dainos, seniausios dainos tai trijų, dviejų garsų.

O jei sakym, tą garsą atlieka valtorna? Tą vieną garsą. Garsas, atliekamas muzikos instrumentu, vienas garsas – muzika ar ne?

Ne. Muzika tai yra santykis, garsų santykis. Aišku, ir ritmika, visa kita. Santykis, ta kaita – jau muzika. Galima sakyti, kad du garsai – muzika. Galima.

Iš dviejų garsų jau bus muzika. O vienas garsas pats savaime nėra muzika. O akordas – trys garsai, keturi, skambantys vienu metu? Ar tai jau būtų muzika? Ne.

Irgi ne... tai muzika yra kažkoks tai trukmės dalykas?

Na aišku, yra ritmas, yra garsų grandinė, visuma, ta ritmo slinktis, trukmių slinktis.

Ar galima pasakyti, kad muzika yra judėjimas tam tikra prasme?

Aišku. Garso judėjimas.

Turi būti tam, kad būtų muzika, kaip aš suprantu iš mūsų pokalbio, turi būti judesys.

Tam tikri intervalai – garsų santykis. Grandinė, įvairiai dėliojama. Pagrindas melodijai. Na, o harmonija – rūbai. Imitacijos, įvairi kompozicinė technika naudojama, įvairūs stiliai. Pavyzdžiui, dermės, tonacijos.

Žodžiu, suprantu, kad muzika tai nėra tas plikas nuogas garsas, mes jo negalim traktuot kaip muzikos.

Vienas – ne.

Kad muzikai reikia judėjimo, muzikai reikia ritmo. Ar galima sakyti, kad todėl verta mokytis muzikos, kad tai yra tos šaknys, dėl kurių verta mokytis muzikos? Kad pajustum tą judėjimą, tą ėjimą į priekį? Muzika tai yra kažkoks tai paskatinimas.

Gera, paklausu dar vieno dalyko – o kur jūsų nuomone, dingsta visa ta muzika? Pagrojai, išgirdai, tai kur jinai? Ar ji dingsta? Ar dingsta ta melodija? Ar dingsta muzika?

Egzistuoja. Iš kur atėjo, ten ir keliauja. Iš vieno krašto į kitą. Vyksta muzikos kelionės. Bet jei ji užrašoma, šalia gali būt. Būna, kad persisotini koku tai kūrinium

ilgai klausant. Nu atrodo, kad įgrišta. Gali būt tai gražus kūrinys. Bet po kurio laiko vėl jo nori. Reikia palikti trupučiuką, padėti. Ir kitą kažką paklausti.

Man irgi taip atrodo kartais. Kad niekur ji nedingsta. Kartais užgroja, ir negali pasakyti, koks tai kūrinys, bet tikrai žinai, kad tu tą muziką girdėjai.

O pavyzdžiui, natos. Yra natos, ir aš nežinau, kas čia per kūrinys. Ar aš jį galiu vadinti muzika? Taip.

Bet juk aš jo negirdėjau, o muziką reikia girdėt.

Yra tam disciplinos, išlavinančios vidinę klausą. Aš girdžiu.

Jūs girdit? Jūs matot ir girdit pasiėmęs bet kokias natas, jūs žiūrit į natas, ir jau jūs girdit, kaip skamba? Tai jums – muzika. Bet pavyzdžiui, aš ne, jei pasiimčiau Prokofjevo kokį kūrinį, pasižiūrėčiau, man būtų tik natos.

Pats užrašas... reikia gyvo žmogaus, muzikanto.

Kad tą kūrybą atliktų, kad būtų judesys, kad tai būtų atlikimas, reikia tokio dalyko.

Būtinai. Kitaip tai ką – būna, būna. Nors vis tiek ji egzistuoja, „sėdi“ tam lape.

Ir visiškai nesvarbu, koku pavidalu tos natos užrašytos?

Geras išradimas ta ženklų kalba.

O ar galima sakyti, kad muzika originaliau skambės, kad ji bus kažkuo originalesnė, pavyzdžiui, kad ir jūsų – ranka rašyta, pirminį tą muzikos užrašymą, ar jau atspausdinta natose. Kas būtų žmogui, kuris pasiėmęs atlieka, kaip jūs manot, ar jį labiau emociškai paveiktų, ar jis geriau suvoktų kūrinį, jei matytų autentišką užrašą.

Anksčiau taip ir vykdavo, kai nebuvo kompiuterių.

Ar nuo to priklausė muzikos kokybė? Ar muzikos suvokimas priklausė nuo to?

Nemanau.

Reiškia, muzika egzistuoja savarankiškai, kaip visiškai atskiras pasaulis, kurį lyg ir būtų galima pažaboti į tas natas, „įsodinti“, ar ne? Bet kita vertus, muzikos pažabot negalima.

Nu ne. Jinai egzistuoja vis tiek.

Ir jinai dar į perspektyvą... jinai visą laiką bus ir vis tiek kaip tų variacijų ir melodijų jūs, kaip kūrėjas, kaip kompozitorius jūs irgi nežinot, kas jums rytoj skambės.

Nežinau... Būna kartais, suskamba, užrašai, ir po kokių trijų metų darai. Dar net būna dešimti metai. Kažkoks tai gabaliukas nedidelis suskamba, užsirašai, atrandi netikėtai po kiek laiko.

Tai muzika, išeity, kaip koks gyvas organizmas, kuris...

Iš kažkur tai ateina, iš Dievo.

Iš Dievo...

Kada nori ateina, kada nori – išeina. Bet tik tai tiems žmonėms, kurie apdovanoti muzikiniais gabumais, kitiems tai nerūpi.

Tai tada mes vėl sugrįšim šiek tiek prie pedagogikos. Tai vis tik tai jūsų nuomone, kodėl tam vaikui reikia mokytis muzikos? Labai dažnai, visiems viskas būna lyg ir akivaizdu ir įprasta, lyg ir savaime suprantama, bet užtenka kažkokio tai judesio, kaip tos konferencijos prieš du metus, ir staiga nėra to pagrįstumo! Kažkaip visi intuityviai suvokiam, kad reikia to, bet kaip visa tai paaiškinti ir pasakyti?

Ateina patys, arba tėvai atveda.

Bet kokie motyvai?

Na tėvai tai nori, kad vaikas būtų muzikantas, o vaikas dažnai būna kad ir nenori. Bet...mano vienas mažytis vaikeliukas atėjo ir tiek susižavėjo, tos akys tokios...dar nematęs tokio susižavėjimo. Šviesu jam.

Jūs grojot?

Nu aš jam pagrojaui tą patį kūrinėlį, kaip jis turėtų būt, tokį ispanišką šokį. Lengvutis, bet vaikas labai susižavėjęs buvo. Vis tiek demonstruoti reikia. Gali įkvėpt kitą. Na o vaikai...iš jų gal ne visų muzikantai bus, gal keli.

O jei nebus muzikantai? O pats muzikos mokymo procesas yra sunkus, tai kam tada?

Kad būtų kultūringas žmogus. Kiekvienas kultūringas žmogus turėtų koku tai instrumentu grot, dainuoti, jeigu balsą turi. Bent liaudies dainas.

O ar galima būtų pasakyti, kad gabumai muzikai vistiek yra įgimtas žmogui dalykas?

Ateina gabumai iš Dievo, yra įgimti.

Ar jūsų praktikoje buvo mokinių, kurie atrodė jog visiškai nesuvokia, ar buvo tokių, gal negražiai pasakysiu, negalinčių suvokti muzikos vaikų per jūsų ilgametę patirtį?

Ne. Nors mokykloj tai buvęs vienas vyrukas, neturėjo muzikinių gabumų, bet ne pas mane jisai, pas Z mokytoją mokėsi. Z pradėjo rūkyti niekad nerūkęs. Vaikščiodavo koridoriais – vai vai vai, vai vai vai, - trys pakeliai ir gatavi. Dviem, trim garsais niekaip negalėjo pagrot, tai pervedė į akordeoną, *Bitute pilkoji* kūrinium ir baigė. Yra turinčių absoliučią klausą žmonių ir yra – labai retas atvejis – absoliučiai nemuzikinę klausą. Yra tokių.

Norėjau paklaust, ar, pavyzdžiui, jūs sutinkat žmogų, bet kokį žmogų pirmą kartą, ar jūs galit pasakyti, kad jisai kažką turėjo bendro su muzika, ar jisai mokėsi muzikos, ar ne? Nesakau, kad iš pirmo žvilgsnio, bet tiesiog bekalbant.

Aišku, kai pradeda kalbėti, apie muziką prakalba, bet taip intuityviai negalėčiau turbūt.

Bet kai pradeda kalbėti apie muziką – iš karto galit pasakyti?

Galėčiau.

Galėtumėt. Nesvarbu, kad tas žmogus būna baigęs, pavyzdžiui, tik muzikos mokyklą. Ar jisai nebaigęs, bet moka grot koku nors muzikos instrumentu, ir iš karto jūs matot, kad tas žmogus yra kaip tai tą muziką pačiupinėjęs?

Na tai jis pats prakalba.

Jisai pats prakalba, pats pasako... Dar norėjau paklaust, dar keletą klausimų pabaigai. Koks instrumentas jums pačiam labiausiai patinka? Visom prasmėm.

Visi, kuriais groju.

O tokio vieno, kad galėtumėt išskirti?

Pagrindinis pianinas. Toks kartu ir darbinis, bet ir grojės, ir dėstęs įvairiais gyvenimo periodais.

O kodėl? Nes dauguma, kai kalba ypatingai instrumentalistai, tai sako – čia tuo instrumentu grot tai ne taip paprasta kaip fortepijonu. Ten, sako, tai garsas yra, viskas yra, tik reikia jį užgauti. O jūs sakot, kad jums, muzikos profesionalui, ekspertui, kompozitoriui pianinas labiausiai patinka.

Daugiau grota šituo instrumentu.

Tiesiog priklauso nuo įgūdžių, nuo praktikos?

Ir kūrybai padeda.

Bet jūs kuriat ne tik pianinui, jūs kuriat daugeliui?

Vokalinę muziką daugiausia, yra ir instrumentinės nemažai.

Bet vistiek, instrumentinę muziką, nors vokalinę gal ją lengviau užrašyti tam procese, kuriant melodiją?

Įvairiai būna, įvairiai. Dažniausiai naudoju.

Ir, paskutinis jūsų įspūdis patirtas, kuris sukėlė jūsų organizme tam tikrą ląstelių audrą? Išgirstas kūrinys, ar koks koncertas, ar tiesiog pagrotas kūrinys? Paskutinis, kuris padarė didžiausią įspūdį?

Man tai toks artimas kaip brolis yra Čiurlionis. Ypatingai paskutiniai tie kūriniai brandaus amžiaus, kūrybinio amžiaus, tai aš juos pagrojinėju, tai man kažką tai sukelia norą daryt.

Visada?

Visada Čiurlionis.

O jeigu aš paprašyčiau jūsų apibūdinti Čiurlionio muziką? Kokia tai muzika jums?

Aš sakyčiau, kad Čiurlionis yra serijinės muzikos pradininkas. Pirmas, atrodo, pasaulyje užuomazgas padėjo. Vadinamas Šionbergas - dvylikatoninėj sistemoj. Bet jis jau serijas naudojo: vardus, vardo raides pirmąsias. O šiaip Čiurlionis tai polifonijos kompozitorius daugiau. Boso ostinatinę dermę naudojo. Man imponuoja labiausiai.

Tai aš kaip suprantu, jūs pasakėt, kad jums sudėtinga klausyt muzikos, nes jūs ją pradedat „mėsinėt“, bet kai klausot Čiurlionio, jūs vis dėlto galit atsiribot nuo to? Ar jūs klausot Čiurlionio kaip visų? Ar jūs klausydamas Čiurlionį suskliaudžiat savo visas žinias ir todėl jis jums...?

Na aš groju paprasčiausiai, ar tai ritmiškai, ar nelabai, bet mane paveikia taip, kad sužadina fantaziją.

Vistik tas „mėsinėjimas“ nueina į antrą planą? Vistik Čiurlionio muzika sugeba kažkaip tai jums užsimiršti tą profesionalumą? Tiesiog sužadint emociją vidinę?

Fantaziją sužadina, norą daryt kažką.

Būtent Čiurlionis? Ir taip visada?

Taip atsitiko, kad kai buvau kariuomenėj, mano pianinas pas Čiurlionytę buvo atsidūręs. Nebuvo kur dėt Kaune. Grįžau iš kariuomenės, dar teko pabendraut su Karužiene - Čiurlionyte. Teta, tetos šeima, mano mamos sesers, bendravo su Karužais – gydytojų šeima tokia buvo,- kol Čiurlionytė buvo gyva. Po kiek laiko numirė. Artimas man Čiurlionis... Ne tiktai dėl to, kad teko pakalbėt, bet jis man artimas pagal dvasią. Toks jausmas.

O jūs papasakojot apie Čiurlionį, kai mes prieš tai kalbėjom, norėčiau, kad pasakytumėt kaip vaikai Čiurlionio „Miške“ kūrinio klausėsi. Vėlgi Čiurlionis.

Muzikos istorijos pamokoje klausėmės Čiurlionio simfoninės poemos „Miške“ įrašo. Vaikam tai sukėlė miego būseną. Sakau – miegokit, baigsis pamoka – pažadinsiu. Nes taip turi būt.

Tai čia gera emocija?

Gera, atpalaiduojanti. Tai pajutau, kad veikia, ne tik mane, bet ir kitus. „Jūra“ tai jau nebūtų taip. Melodija puiki. Būtent tokį poveikį turi, ir gydomąjį ko gero.

Čiurlionio muzika... Malonu, aišku, kad lietuviška muzika. Ar dėl to irgi gali būt arčiau sielos? Kad tai – lietuviška muzika? Vis tiek jūs kalbat apie dermes, apie liaudies dermes. Čiurlionyje gal viso to yra? Tiesiog aš nežinau, turbūt daugiau suprantat ir suvokiat jį, negu kad...? Ar yra to lietuviškumo Čiurlionio muzikoje? Yra. Kodėl klausiu, - nes kiti sako, kad Čiurlionis yra kaip visas pasaulis, bet Čiurlionis suprantamas lietuviui irgi yra? Tai kai pasiklausai muzikos, lyg ir nėra man tų lietuviškų dermių?

Yra. Tas monotoniškumas lietuvių liaudies dainų būtent tame ostinatiniam variante pasireiškia. Žinoma, ir intonacijų yra. Turėjo Čiurlioniui įtakos lenkų muzika, pirmuosiuose kūrinuose, ypač Šopenas, bet jau vėlesnieji kūriniai tai žymus šuolis. Intonacijos, vėlgi aišku, bet netiesiogiai, kaip Naujalis, Sasnauskas, tai tų pirmųjų kūrinių. Bet girdi Čiurlionį – matai Lietuvą. Sakyčiau, tikroji muzika neturėtų atspindėti būtent tų intonacijų. Turėtų būti tobula muzika, turėtų būti paprasčiausiai muzika.

Tiesiog muzika...

Jo. Tada jau tobula.

Kai nežinai, nei kas sukūrė, nei kaip, bet jinai tau patinka...

Kai nepasakysi, kurios šalies kompozitorius. Tai, sakyčiau, kad kaip ir ta saulės muzika, tų dažnių pervedimas į garsus, ten buvo muzika tikrai.

Ir tada paskutinį klausimą: tai vis tikrai jeigu reikėtų pasakyti, kas yra ta muzika, jūsų žodžiais? Klausimas labai paprastas, atrodo, bet vis tikrai – kas yra muzika?

Sakiau, kad tai ypatingas menas, kurio objektas yra garsas išeinantis iš dvasios, ne iš manęs išeinantis, o iš dvasios. Konkrečiai, tai toks abstraktus dalykas, reiškinys. Dievo apraiška per žmogų. Nes Dievas yra kūrėjas, o žmogus – kaip laidininkas. Tikrai, aišku, duotas potencialas žinių, ir jas reikia turėti, kad užrašyt. Ir viskas.

Ačiū labai už interviu.

8 Interviu su M5

Aš mokinių klausinėjau apie jų pojūčius, kaip jie suvokia kūrinį. Dažniausiai visi sako, kai išmoksti, tai gerai. Bet vistiek tas procesas vyksta. Kaip pavyzdžiui, jūs suprantate, kad mokinys jau suvokė?

Kad suvokia, tai momentaliai, kada tu dirbi, kaip, pavyzdžiui, šiuo atveju. Na iš tikrųjų yra juodas darbas to kūrinio sudėjimas. Šiuo atveju, ir kūrinys yra sudėtingas, pasiimsiu šitą būtent atvejį nagrinėt ir papasakosiu šiek tiek. Kada kūrinys sudėtingas, kada daug tų mažų dalelių, ir kai aš suvokių, kad vaikas jau gali, mes galime toliau dirbti, pirmas dalykas tas viso kūrinio sugraibymas abiem rankom, ir tas sugraibymas reikalaujantis taip pat didelio darbo, ne tik kad skaityti. Šiuo atveju iš karto pajungiamas pedalas, pajungiamos visos frazuotės. Jau tas kraunasi, kad tu mokini esi tekstą abiem rankom, ir šitie dalykai jau kraunasi tam, kad tu grodama abiem rankom, ir tą tekstą jau išmokdama, mintinai mokydama, tu tuos dalykus jaustum ir tiesiog tau reikėtų sulipdyt. Nežinau, iš tikrųjų, kaip taip žodžiais papasakoti.

Tai aš suprantu, kad darbas yra toksai, mokiniui reikia, kad jisai suvoktų kiekvieną atkarpėlę, kurią jisai dirba.

Kiekvieną atkarpėlę, pavyzdžiui, jei tai yra frazė, o žiūrint mažiau – su motyvais, - tai tuos motyvus, kai yra įvadinis darbas, kaip aš sakau, tai tuos motyvus apjungti į frazę, į vieną frazę, o jei ta frazė dar pasikartoja kūrinyje, tai liuks, tai jau mes turime pusę kūrinio. Nemanau, kad vaikas, mokėdamas abiem rankom tą tekstą jau gali galvoti apie puikų to kūrinio atlikimą. Abiem rankom, pavyzdžiui, aš neskubu duoti jungti abiem rankom, nes kadangi tas grojimas atskiromis rankomis, išsiklausymas, tai yra 80 procentų gero galutinio kūrinio suvokimo. Klausymas, klausymas, klausymas.

Man malonu tai girdėti, nes apie fortepijoną sako, kad jis toks gana paprastas.

Aš ginčyčiausi...

Labai sudėtingas tas gražaus garso išgavimas.

Ir man, pavyzdžiui, yra sudėtinga ir nemėgstu dirbti su mažais vaikais, man labiau patinka dirbti su vyresniais, kurie jau suvokia. Gal čia ir tinginio darbas, kai kažkas rankas pastato, sudeda, bet man tas brandesnis suvokimas ir atlikimas man jisai įdomiau.

Ar galima sakyti, kad lengviau dirbti su mokiniais, kurie jau suvokia, turi jau susiformavusį savo muzikos suvokimą?

Ne, aš nesakau. Tai yra sudėtingiau, bet man įdomiau.

Bet kaip, pavyzdžiui, pas tave randasi tokie žodžiai, kaip „išglostyti natas“, kaip jie ateina taip staiga?

Iš studentavimo laikų, visa mano dėstytojų mokykla, taip pat profesorių mokykla. Tokia ta terminologija. Banali?

Ne, ne banali, man atrodo, svarbiausia, kad mokinys suprastų. Bet vis tiek ateina ir spontaniškų dalykų, ar ne? Ar galima sakyti, kad reikia ir intuicijos šiame pedagoginiame darbe?

Tikrai taip.

O kai renki mokiniams kūrinius – į ką atsižvelgi?

Pirmiausia, į jo galimybes be abejo, ką jis praeitą pusmetį padarė, ar išpildė ugdymo plane užsibrėžtus tikslus. Na, man sudėtinga apie tai kalbėti, nes to pedagoginio darbo dar tik pradžia, kitą pusmetį galėčiau geriau atsakyti apie programą.

Na, manęs nedomina programa, bet tiesiog kūrinys. O į vaiko charakterį?

Į charakterį – taip. Pavyzdžiui, <...> mažajai rinkdama aš negalėjau atsižvelgti į charakterį, nes aš jo nežinojau apskritai.

O tai kaip tada?

Tai aš paėmiau tada įvairių žanrų, kad vienam kūrinyje atsiskleistų, pavyzdžiui, technika, kitame – melodiškumas daugiau, kitur – dar kažkas. Kad man susidarytų vaizdas, ir galėčiau kitam pusmečiui parinkti ir pagal charakterį.

Intuityviai kažkaip susidėliojo?

Taip.

Ir jinai juos įveikė, suvokė, supranta?

Taip.

Dar norėčiau paklausti. Pavyzdžiui, muzika yra tokia paveiki, gali sukelti žmogui įvairias emocijas. Bet kokiam. Nebūtinai, kuris turi muzikinį išsilavinimą. Turi tokią galią.

Didelių galią labai.

Tai aš ir noriu paklausti – kam tada reikia mokytis? Juk ar taip ar taip muziką žmogus renkasi kokią klausytis. Viena muzika sukelia žmogui emocijas, kita ne. Bet vistiek mokosi muzikos. Kam? Ar skiriasi žmogaus, kuris mokėsi muzikos estetinis suvokimas nuo to, kuris nesimokė?

Na, aš manau, skiriasi, nes žmogus, kuris nesimokė muzikos, jis tą muziką tam tikrą klauso, kai liūdna, jeigu linksma – kitą muziką, nes muzika tai ir yra tie skambėjimo jausmai. Bet tas, kuris mokinosi, jis galbūt muzikoje, kur kitam nuo jos liūdna, jis išvelgia kokį tai nuostabų dalyką, nuo kurio jam gal linksma, kur jisai mano, kad galėtų padaryti štai taip, atlikti štai taip. Jau jisai gali analizuoti tą kūrinį kurį klausosi. Ir jisai kitaip girdi tą muziką. Bet kad muzika tiesiogiai susijusi su

emocijomis – tai taip. Aš manau, kad tas, kuris mokinasi groti, pagroja, jau jis analizuoja, kaip pats atliktų, arba kad nesugebėtų netgi taip atlikti.

O pačiai labiau patinka klausytis, ar groti?

Groti.

Paskutinis klausimas. Tai kas yra ta muzika?

Muzika... na, kad viena iš meno formų, tai jau tikrai.

Tiesiog savais žodžiais, tavo nuomone.

Na, aš galvoju, kad ji gali sukelti tą tikrai gilų jausmą, gali priversti susimąstyti, pajusti kažką, net nežinau... skambėjimo jausmas. Viskas susideda. Nežinau. Šitas gal ir sunkiausias klausimas.

Tai va, čia kaip su muzikos mokymu. Visi žino, kad reikia mokytis muzikos, bet kai reikia argumentuoti – kam – taip ir lieka tuščios pauzės. Visi kažkaip intuityviai suvokia. Aš iš viso stebiuosi, kad kažkam reikia aiškinti ir argumentuoti, kodėl reikia mokytis muzikos. Labai ačiū.

9 Interviu su M6

Paklausinėjau mokinių, jie viską ir pasakė man, ko reikėjo.

Aš pagalvojau, kad galbūt jums būtų įdomiau, ką čia aš pasakysiu, nu aš senas, kaip sakyti, senas nulis, nu.

Na nieko sau.

Apskritas apskritas, aplink kurį sustoję va šitie gražūs žmonės.

Na bet tai kiek reikia įdirbio, kad tie gražūs žmonės sustotų. Jie gi jau baigę muzikos mokyklą ir vistiek ateina grot. Tai ar ne mokytojo nuopelnas? Mokytojo nuopelnas taigi yra labai didelis.

Manau, kad kiekvienas žmogus persona yra, tokias nuostatas turi jau jie, aišku, nusprendžia, kad reikia daryti ir daro žmonės. O kad mano, kad pasakysiu aš ką jiems daugiau, tai galbūt kitas net išsigąs, išsilakstys, išsibėgios, pareikalaus, pavyzdžiui, juk aš negaliu kaip mama reikalauti ar tėtis.

Tai aišku sudėtinga prieiti prie kiekvieno. Nėra taip paprasta.

Taigi čia išlaikyti klasę, kaip sakyti, turėti mokinius – tai yra didžiausias, didžiausias, kaip sakyti, tavo įdirbis, tai tik liežuviu tu įplaki, kaip sakau, nieku kitu, liežuviu. Ir pavyzdžiai. Jeigu pavyzdžiai neveikia, neturi argumentų, nestatai jų.

Veikia veikia, jie sakė. Sakiau, papasakokit nors vieną kokią istoriją, kurią atsimenat. Sakė, mokytojas tiek istorijų mums pripasakoja ir tiek visokių palyginimų, kad sako, viskas veikia. Viskas veikia kuo puikiausiai.

Yra yra yra. Taip aš, aš už tai, kad per gyvenimą ėjau, Dievui dėkui, vat žmonių nuostabių tokių, kaip savo mokytojai, savo tėvai, mokytojai, jų klausiau ir dabar klausau, kurie yra gyvi. Klausyt ir jų klausyt, į kiekvieną reikia atsižvelgt.

Tai aišku. Ir kai renkat programą, tai atsižvelgiat ir į asmenybines savybes, aš jau nekalbu apie tai, kad techninės yra.

Techniniai dalykai visą laiką aukščiau turi būti.

Aukščiau?

Aukščiau, nes jeigu, va dabar šitas kūrinys (prieš tai grojo Astor Piazzola kūrinį), pirmą kartą jį sugrojom iki galo, įsivaizduojat?

Tai fantastika.

Mes pirmą kartą ir, žinai, kaip mes sugrojom, tai nieks nenorėtų klausyt. Ypatingai antra dalis, atsimeni, kokia buvo, ar atsimeni, ką? Nu tai va. Įvertinam mes šitą visą patys. Ne individualiai, bendrai galim įvertinti, bet jau mes jaučiame vienas kitą stuburu. Čia daug pasakot nereikia, jau šitiem žmonėm, kurie jau daug metų ėję.

Jie iškart supranta, suvokia.

Jie kiekvieną galūnę jaučia, dar šeštą pojūtį turi. Jie visą laiką kaip ir namo parėję žino, mokytojas, ar jis nuotaikoj ar nenuotaikoj, nors būna daugiausia ne nuotaikoj, piktas jisai būna.

Taip nesakė niekas.

Draskosi ir sienas griaua. Bet būna ir gražių epizodų, būna ir gražių...

Nors vaikam gal taip įdomiau. Iš tikrųjų tai mokytojas juk intuityviai pasirenka, kaip jam reikia elgtis? Metodų yra daug ir metodikos daug.

Aš jums sakiau, kad ką nors panaudot, tai turi pirmiausia žmogus aplamai, šiandien, jeigu jis nori būt ne socialiai remtinas, aš sakau, o socialus žmogus, jis turi improvizuot kiekvieną dieną. Jis tada tikrai yra kažkuo tai. Juk ne tuo yra tas, kur laikraščiai rašo, kaip Visockis sakė, *napisat można mnogo gaziet* ir ten nieko nepasakyt. Karaliu tu nebūsi, o ten yra daug tiesos pasakyta, jeigu šitą žinai, ir kiekvieną dieną skaitytis turi su šituo. Jeigu tu nesiskaitysi, su tavim nieks nesiskaitys. Aišku, aš nelabai noriu, kad su manim kažkas skaitytųsi, pavyzdžiui, aš

nesapnuoju tokių sapnų, kad aš esu kažkas ir su manim turi skaitytis, ar ne? Bet šitoj va vietoj, šioj klasėj, taip, tai čia turi būt tvarka mano.

Teisingai.

Mano tvarka turi būt. Pagrindinis dalykas, kas yra. Jeigu jiems tinka, patinka ta tvarka, tai jie ir eina, nu aš negaliu atleisti, kad kažkaip tai visiems nedarbo, pavyzdžiui jų nesimokymo, tam yra ribos.

Be abejo.

Žmogiškasis faktorius ir kas yra šitam vėlgi, aš sakau, jie jaučia stuburu, jie jaučia organizmu visa šita, jie nedrįsta to daryt, suprantat, aš nešneku niekad, kad tu, pavyzdžiui, va esi, nepasiruošei, nieko, jie šitą žino. Mes apie tai negaištam laiko.

Susikalbat per muziką?

Man nereikia va pasakyti, kad ten tas ir tas. Aš jau matau žmogui jeigu yra, taip kaip yra taip yra. Jeigu jis negali, galbūt nenori, viena pamoka, paskui pasiklausi, kas yra.

Jūsų klasėje komunikacija vyksta – instrumentas-mokytojas-mokinys – visą laiką.

Muzika man pasirodė, kaip pasikalbėjimas, nuolatinis pokalbis.

Čia yra klasė Rytinės Europos regione geriausiai yra matoma. Aš šitą konstatuoju. Aš drįstu pasakyti tai, nes esu gavęs iš vaikų tokių dovanų, kurios mane įpareigoja taip „nesimažinti“, kaip sakyti. Tai jie viską padaro, suprantat, ne aš.

Tai aišku jie. Man užteko interviu su vaikais, kad aš žinočiau apie jus.

Jie, pavyzdžiui mane yra vieni tai iš viso, nu sakau, jie yra įdomūs žmonės, jie prisigalvoja visko, jie kartais sako, kad aš jiems net tėvas būnu antras, nes taip yra. Tai, man tai baisiai šilta tas yra ir, nu, labai jaudina.

Tai žinoma, tai čia turbūt mokytojo ir yra pagrindinis toks tikslas ar ne, kad mokinys tave suprastų. Ir įvertina mokinius.

Tai nereikia nieko absoliučiai paskiau absoliučiai. Matai, kad žmogus geru keliu nuėjo, tai kaip traukinys gražiai nudundavo, gražiai, lygiai, kaip turi būt ir viskas. O čia tas yr. Aš sakau, kas muzikinėj kelią darė, man šnekėti apie tai, ir gyvenimišką, situaciją mes irgi pastatom ir analizuojam, ir aš savo savo gyvenimiška praktika patarinėju, kaip jie turi vienokioj ar kitokioj situacijoje pasielgt, netgi namuose kartais būna jiems klausimų ir ir ... Ir ir ir, kaip sakyti, ateina vaikas kartais sunerimęs, jam problemos gal kokios namie, kas nors gal. Jeigu tu ne šalia stovėsi, mes kiekvienas savo rūpesčių turim, bet įvertinam tik tai tada, kada iš šalies pasiklausia, kas nors, kas tau yra. Gal kuo nors padėt, kodėl mes neklausiam, aš nežinau. Ir tada žmonės

įvertina tave, po kiek laiko, po daugelio metų tau paskambina, savo vaikus augina, va tada tada pasakei teisybę, va tada pasakei teisybę, tada gal ir nesuprato žmogus, jis ant tavęs galbūt pyktelėjo, paskiau beaugindamas savo vaikus ir atveda paskiau savo vaiką pas tave mokytis, tai įsivaizduokit, kas yra.

Tai jūsų parktikoje jau taip gali būt, nes jūs turit ilgametę darbo patirtį?

Yra jau yra.

Yra, kad mokėt tėvus, vaikus?

Taip taip. Neduok Dieve, dar anūkų sulauksiu mokytis.

Tai to ir linkiu.

Ir tada, yra pavyzdžiui, toksai vat pavyzdžiui, tiesiog bendravimas, ar ne, paprastas dalykas ir aš ne be pagrindo visą laiką sakau, mes ne socialiai remtini, mes bendruomeniški turim visi, vienas kitą gerbt, pabrėžiu, gerbt, kad i koks tu būtai, taip, mes galim kartais pasijuokt vienas iš kito ir aš save statau kartais jiems į pajuoką ir kartais žvengiam visi čia iki nukritimo, bet, kaip sakyti, negalim mes visą laiką laikyti ar kokio nors pykčio vienas ant kito kažkokio, va šitą labai iškratyti.

Na aš nežinau, aš pas jus pasėdėjau, aš neįsivaizduoju, kad galėtų būt kažkoks tai pyktis.

Ne.

Čia net nesuvokiama.

Čia jeigu buvo pykčiai, visi darbiniai.

O jum pačiam, ar jūs iš vaikystės, sakykim, prisimenat kokį nors tokį labai didelį įspūdį, kurį padarė muzika, ar koncertas? Kokį, nes, paprastai žmonės prisimena tą tokį patį stipriausią įspūdį, tą pačią stipriausią emociją.

Baisiai prisimenu, nes labai gražiai dainavau ir baisiai bijojau eit į sceną visada. Tai, čia visas tęsėsi nuo to laiko, kaip aš pradėjau mokyklą lankyt nuo keturių metų, nes mano mamytė mokytoja buvo, tai visur aš dainuodavau *O Sole mio*. Ir ten buvo labai gražu, nes mes turėjom plokšteles, jos labai svirpė stipriai, bet jos buvo tokios šiltos, tokios smagios. Visą laiką kokios nors šventės ar Kalėdos, nu aišku ten kitokios dar šventės buvo, mokytoja turėjo vis tiek dalyvauti ten. Ten tokios šventės ir visą laiką reikėdavo ir padainuot kai kokią ir apie žvaigždutę dainą ir viską. Nu aš traukdavau, labai balsas gražus buvo. Stiprus balsas ir užtikrintas visą laiką. Dar mama mano buvo pirma mokytoja, o paskiau jau antra klasė ir trečia ir keivirta jau kita mokytoja. Taip išeitų, kad aš prasėdėjau, aš likau pirmoj klasėj tris metus, įsivaizduok, nes

mama neturėdavo, kur mane palikt ir vesdavosi mane į klasę ir visą laiką sėdėdavau su tais visais vaikais. Kaip man atsigriso ta mokykla, kaip aš jos nepernešu, kad žiemą mane nešdavo jinai per sniegą kelis kilometrus ir aš pykdavau visą laiką ant savęs, kodėl aš taip esu, tiesiog vaikas turi vistiek turėt kažką, aš paskiau didesnis pagalvojau, kodėl mane čia tąso visur taip, bet paskiau pasidarė visai, kaip sakyti, įdomu ir va mokykloje kai buvau ir visi būreliai ir viskas, chorai, viskas be manęs neapsieidavo, aš toksai sidabras. Koncertai visi mano išlankyti, visi, atvažiuodavo ir tada į tą Kapsuką, dar tada būdavo Kultūros namai, tai atvažiuodavo tokie stiprūs visi atlikėjai tenais, ir smuikininkai, Oistrachas Davidas buvo atvažiavęs. Aš ten visus pamačiau, visus ir aš eidavau ten, man labai įdomu buvo.

O tai kaip prie tų pučiamųjų jūs prėjote? Jūs dainavot..

Brolis pradėjo, brolis pradėjo muzikinę lankyt klarnetą, klarnetą pradėjo.

Vyresnis jūsų brolis?

Vyresnis, jo vyresnis. Ir aš ten pradėjau pūtinėt pūtinėt ir man patiko.

Patiko?

Patiko, labai patiko.

Instrumentas patiko ir garsas, kaip vaikui?

Instrumentas labai patiko instrumentas ir man patiko vien tik dėl to, kad, jeigu dabar neįrašytumėt, tai pasakyčiau iš esmės kaip yra.

Tuoj, sustabdysiu, bet paskui vėl aš dar jūsų paklausiu. <...>

Tai dar norėsiu pora klausimėlių.

Dėl to pragmatizmo?

Dėl to pragmatizmo.

Taip. Pirmiausia žmogus, mokytojas turi būti pragmatikas. Remiesi ne į sieną, o pragmatinę savo darbo patirtį. Viskas. Ir iš senolių visų, kitų tada ir sau randi tą centrą tikslą. Tą tikrą, nu tu ieškai to perliuko, perliuko visą gyvenimą galbūt ir tu jo nerasi, gal neateis tas tavo Mocartas, gal ir neateis, bet tu niekada, pabaigoj savo karjeros tu niekada nedrįsi abejoti savo kompetencija, savo galbūt i klaidom, žmogiškom, tu negrįši atgal ir nestudijuosi to, nes studijuoti reikia jau dabar dirbant, vat, vat kas yra. Jeigu tu to nedarai, eik lauk. Va, mano, mano ir aš nerandu jokio kito dėsno, katras mokytojui būtų reikalingas, pagrindinis. O šitas va buvo tai, jo draugas to Kebliko buvo, geriasias draugas, jie teatre grojo, visą gyvenimą pradirbo, šešiasdešims metų. Čia yra istorija visa obojaus Lietuvos istorija, va šito žmogaus sudėta. Visa literatūra,

ką matot pas mane, jojo dovana man, sukaupta gyvenimo, visa. Mano sūnus, paskutinis jo mokinys, įsivaizduojat, kokie dėsniai, ką. O jis buvo velnias. Tai kaip Burinskas, kiek ragų turėjo, tai baikos. Va čia papuoliau, va čia papuoliau. Ir sunkiai ma sekėsi labai su juo susišnekėt, bet tiesiog čia ir, žinokit, ir jau jeigu šnekant, kad šeima čia palaiko, gal tai va kartais tą vaiką palaiko negerai. Man tėvai liepė mest tą obojų reiškiasi, pereit į kitą instrumentą, tau lengviau čia pasisiseks. Bet kadangi, aš buvau užgrūdytas tų velnių, tiek turėjęs ir pats neblogas toksai velniokas, pasilikau aš pas jį ir baigiau. Puikiai baigiau ir man sekėsi labai ir paimti iš jo tokį ne tą grubumą, bet tą žmogiškumą, tą antrą jo pusę, kuri buvo, jis tik negalėjo žmogus jos parodyt, nes jis buvo kitokio kirpimo, jis buvo senas ir jis buvo be kantrybės ir manęs turbūt tas laukia, bet kad jis pasakė man tiesą visą, iš kur jis žinojo šitą, tai ar ne pragmatizmas. Ir gerbiu užtai tą žmogų, kuris tau pasakė tiesą, tiktai tiesą ir padėjo tau labai stipriai ir padėjo.

Čia svarbiausia.

Pastatė tave kaip ant bėgių ir važiuoja traukinys gražiai gražiai ir nieko daugiau tau nereik. Tau šilta ir smagu visą laiką. Kad ir tu nesutiksi to mokinio per gyvenimą, bet tu pasielgiai teisingai.

Aišku ačiū, tikrai labai supratau ir dabar gal ilgai netrukdysiu, dar tris klausimėlius tokius, gal kaip nors, jeigu pavyks trumpai. Va jūs grojat ir klausot muzikos, mokiniai sakė, kad mokytojas ištiesai klauso tos muzikos, kuriuo atveju jus labiau emocija veikia, ar kai grojat?

Grojant.

Kodėl?

Visada.

Visada grojant?

Visada.

Bet vis tiek mokinius reikia ugdyt, tam kad jie mokėtų klausyt.

Ir jie jausmą perima tiktai. Aš nesakau, kad aš gerai groju, bet kai sugroji tai juk pats, čia tavo ar tavo mokinys.

Tai gerai, paklausu, ar labiau jaudina, kai mokinys groja ar kai klausot gero koncerto, ar kai mokinys gerai pagroja?

Mokinys, vienareikšmiškai. Šitą vertus aš jum pasakysiu taip, tik mokinys, tiktai, nes tada pereina jau tau tie visi jausmai tiesiog sugrįžta su tokiu, aš jum papasakosiu, kaip

jie sugrįžta, nes tu groji pats ir pats klausai grodamas, bet kartais, žinokit taip būna, kada tu groji ir tavo jausmai tave kaip užvaldo ir tu negirdi, nesupranti, kaip tu čia tą darai, kartais būna, tai pasąmonė veikia tokia žmogaus. Yra įdirbis, pavyzdžiui, grojimas tas, tai jūs suprantat, jeigu aš pradėčiau galvoti apie kiekvieną natą, kokią čia spaudžiu, viskas, tu žlugęs, tu nesugroji. Tai veda garsas, emocijos tave veda ir veda jos tiesiog tau per atsipalaidavimą tų kažkokių tai smegenų vietų, jos atpalaiduoja tave ir tavo jausmai susilieja tiesiog ir su ta mechanika visa ir kvėpavimu, kas labai svarbu, nes jeigu muzikantas, pavyzdžiui, susinervina, jisai pūtikas, jisai kvėpavimą praranda. Čia dar kiti dalykai yra tiesiog irgi labai sunku, kai nesiseka. Kai nesiseka labai sunku, kai sekasi, tai visiems gerai ir malonu, bet kai nesiseka, tai tiesiog pats save ir laužaisi, ir tada va būna ne miegas. Tada yra labai sunku, tada velnioniškai sunku, tada viską padarai. Aš nesakau, kad klausantis mane neima euforija, tai yra arba *Leauleau* arba tenai sūnus, pavyzdžiui, groja *Pieterleau* ar kiti Dievai, nu sūnus nors ne Dievas jis stengiasi tik būt. Aš noriu, kad jisai būtų prie tų žmonių stovėtų ir kiekvienas mano mokinys noriu, kad taip pajustų tokį vat skonį to gyvenimo ir sako, tai yra pati sudėtingiausia žmogaus gyvenimo dalis, kai jisai praranda netgi laiko sąvoką dėl savo specializacijos, tai žinot šitą dalyką. Jis, pavyzdžiui, praranda, jis nesuvokia, kokiam laike, bet jisai visą laiką procese, jūs suprantat, kas tai yra?

Taip, taip.

Tave neša upė ir tu negali, tu negali iš jos išlipti. Tau įdomu, visak aplink tave verda, o čia yra ot, o čia yra *La vie*, prancūzai sako, tai yra gyvenimas, bet tas gyvenimas, kaip aš prie židinio užsikūriau pypkę ir koks dūmas gardus, kavos išgėriau ir vyno taurę, tai gerai aš spėsiu tai padaryti, bet dabar mane turi ta upė nešt srauni. Aš labai džiaugiuosi, va, o vanduo čia. Mano mokiniai. Čia, didžiulė srovė ir tiesiog kitaip jie gydo tave nuo visko. Viskas tai yra, tiesiog procesas tas, kuris.. man, pavyzdžiui, aš neįsivaizduoju, tas mūsų, pavyzdžiui, mūsų šeimoj yra tradicijos, tradicijos ir iš viso žmogus yra, sako, gimė ir mokytojas, ar ne? Dėl ko, dėl to, kad jisai pirmas išmoko vaikščioti, atrodo, pirmas šnekėti išmoko, jis yra jau mokytojas ir visi mes mokytojai, visi gi mes mokytojai.

Dabar dar vieną klausimą, kuris labai svarbus, tiesiog tiesiai šviesiai sakau, mano darbui, pavyzdžiui, muzika yra toks fenomenas, kuris veikia žmogaus emocijas, visiškai nesvarbu, ar tas žmogus mokėsi muzikinio rašto, ar ne. Garsas turi tokį poveikį, kad koncerto metu, žmogus, kuris neturi muzikinio išsilavinimo gali pajusti

emocijų gal tikrai ne silpnesnių, bet pajaučia tas emocijas. Muzika turi tokią galimybę. Tai tada klausiu, tai kam tada mokytis tos muzikos? Ar jūs manot, kad pavyzdžiui, žmogus muzikinio rašto išmokęs ir pats mokęsis grot, jisai emociją pajaučia kažkaip kitaip, negu tas, kuris nesimokė.

Tai aš jum sakiau gi, jūs praklausėt? Kad tas, kuris išmokė, pavyzdžiui, viena yra girdi su grįžtamąja banga šita visa, dvigubos emocijos gaunasi, o kai pats perteikia ir po to ir po to dar vienas dalykas yra, kokios emocijos gaunasi po koncerto? Trečios emocijos, suprantat, kai prieina nors vienas žmogus ir sako, kaip jūs šiltai pagrojojt šiandien. Tai čia va yra trečia emocija, dėl ko ir verta yra mokytis muzikos, čia va yra. Ne tas pripažinimas, bet tas jausmas. Čia va užpildo, kaip žinot, užpildo. Mūsų gyvenimas juk tada bus pilnavertis, kada jis bus mūsų sklidina taurė jausmų, suprantat, mus ir Dievas, suteikė mum tokią galimybę, kad mūsų jausmai būtų tik patys patys gražiausi ir mes būtume jausmingiausi visiems, be išlygų kam, ar jisai žalias ar geltonas, ar jis luošas ar jis...suprantat, tai yra žmogiškoji, pirmiausia, pirmutinė sąlyga, kuri turi būt, o po to emocijos perteikiamos po to, o tų emocijų liūnas, baisinis liūnas ir aš jum sakau, ten jau yra nu...koncertas. Tu siūlai savo emocijas, siūlai visus jausmus, tiesiog imkit ir naudokitės tuo, ką aš tveriu dabar, tai neskau, kad čia dieviška kas nors. Ne, čia paprasta yra, žmogiška. Tas, kuris žmogus klauso, aš kai klausau, aš visą laiką pavydžiu tiem žmonėm, kurių aš ir šiandien klausau ir kaip jie, ir Mazakis va kaip tokia studijas Bacho įkūręs yra, aš jiems pavydžiu, aš pats norėčiau tenais, aš klausiau, aš pats norėčiau dalyvaut, suprantat, užkuria, tave užkuria, va šitas užkuria tave ir tu tu..aš negaliu gyvent be muzikos, viskas. Man didžiausias būtų mano, į kalėjimą, ar ištvesiu, aš kietas esu fiziškai, aš ten ištversiu, bet jei man nebus muzikos, viskas, aš mirštu. Tikrai.

Tai kas yra ta muzika, pagal jus?

Tai yra gyvenimas, visas *La vie*, mano, aš pasirinkau, ne jinaį mane pasirinko, aš ją pasirinkau, aš tobulėju kiekvieną dieną, noriu išgirsti daug daugiau visko. Teigt, išgirst, mokyti ir mokytis pačiam.

Supratau. Ačiū labai. Labai buvo malonu. Daugiau jūsų nekankinsiu.

Čia didelis džiaugsmas yra, nes jeigu būtų tai, jeigu kančia, tai pasilipau per laiptelį....

10 Intreviu su M10

Norėjau paklaust, kaip toks mažas berniukas (4 metai) vis dėlto pasirinko smuiką?

M10. Na, iš tikrųjų tai jo mama yra koncertmeisterė, ir jina papasakojo, kad..., tiesiog paprasė, sako, mano vaikas labai nori smuiko, nori smuiko tiesiog turėti kaip kokį žaislą. Tai aš labai nustebau, sakau, tai kam jam reikia? Nu vienu žodžiu sako, jis gal norėtų ir grot tuo smuikeliu, tai sakau tegul jis ateina mokintis, vaikutis. Ir paskui kai jisai atėjo, sakau, <...>, kodėl tu to smuiko, kodėl tu sugalvojai, pavyzdžiui, kad smuikas tau patinka. Na tai jisai sakė, kad graži muzika smuiko. Taip ir atsirado tas vaikas smuiko klasėj. Man pačiai buvo toks pedagoginis iššūkis, toks eksperimentas dirbti. Jis atėjo trijų metų, tada dar R raidės neištarė, sakė „tlys metal“.

Ir kokie buvo tie pirmieji išpūdžiai darbo su tokiu mažu vaikučiu?

M10. Na, iš tikrųjų tai labai gerai prisimenu pirmąją pamoką. Na, aš esu dirbusi su vaikais penkerių metų, šešerių, bet štai tas darbas su trimečiu vaiku jau nuo pat pirmos metė man tam tikrą iššūkį. Be abejo, tai yra su visokiais žaidybiniais elementais vyksta tas užsiėmimas, jisai yra trumpas, tiek, kiek vaikas pajėgia, ir pamoka turėjo pasibaigti jau prisilietimu prie smuiko stygelių, grojimu tokiu kaip lietutis, ir pamoka turėjo baigtis natų rašymu. Ir aš pradėjau rašyti, o tos natos juk panašios į lietaus lašelius, ir aš pradėjau piešti tuos lašelius, ir sakau - <...> , pažiūrėk, ką tau primena šitie, šitas piešinėlis? O jisai sako - balionėlius. Visi vaikai sakydavo, kad lietaus lašelius, o jam kažkodėl balionėlius. O tai, sakau, lietaus lašelius kas primena, tai jisai tada nupiešė tokius mažus taškučius ir viskas. Taip buvo sužlugdyta mano daugiametė metodika. Taip, kad buvo nelengva, bet labai įdomu.

Ir mokytoja minėjot „graži muzika“, graži smuiko muzika, graži muzika. Kas jūsų manymu yra ta graži muzika? Kokia muzika yra graži, o kokia negraži?

M10. Na, šiaip tai, įprastai klausia, kas yra gera ir negera muzika. Tai gal ta graži ir negraži muzika. Aš tai sakyčiau, kad gera negera muzika tai... negera muzika ta, kuri stokoja profesionalumo, mano manymu, tai ta muzika yra ir negraži, kuri sukurta nu pagal labai primityvius darinius kažkokius. Nors vėlgi dabar sakau, ir pati abejoju, nes daug ir liaudiškos muzikos yra sukurta pagal labai labai paprastus darinius, ten su trim natom sakykim, ar su dviem pati archaiškiausia muzika, bet jina yra be galo be galo graži. Galbūt graži muzika vis tiktai yra ta, kuri susišaukia su žmogaus kažkokiais vidiniais virpesiais, su kažkokiais tai sielos, dvasios virpesiais, kuri susišaukia, kuri kažkokius tai virpesius ir pajudina žmoguje. Sunku atsakyti iš tikrųjų. O kas tada yra muzika?

M10. Tai, visų pirma, tai meno rūšis, kurios pagrindas yra garsai, bet muzika kaip meno rūšis, ji man visada kėlė tikrai labai daug klausimų savo prigimties prasme, nes gamtoje nėra tokių garsų, kokius mes sutinkame muzikoje. Tie instrumentai jie nemėgdžioja nei paukščių čiulbesio, nei upelio čiurlenimo. Kaip, pavyzdžiui, dailės pradžių pradžia tai ką žmogus matė, tą ir piešė. Bet kažkaip ta muzika susiformavo ne tai, ką žmogus girdėjo, tą ir atkartoję. Kas yra muzika, čia yra kažkokia tai didžiulė mįslė, nežinau, man tikrai sunku atsakyti kas yra ta muzika. Labai sunku atsakyti. Nežinau.

2 Interviu su m2

Kiek tau metų?

Dvylika.

Kuo tu vardu? Kodėl tu pasirinkai saksofoną?

Man patinka.

Kas tau patinka?

Saksofonas labiausiai iš visų.

Pats instrumentas gražus?

Kaip pasakyti...

Tai pasakyk, kaip tu galvoji? Dėl ko?

Kažkaip gražiau skamba.

Tu pats nusprendei, kad groši saksofonu ar mama ir tėtis tau patarė?

Aš nusprendžiau.

Tu nusprendei? Tu prieš tai girdėjai, gal koncerte kokiam?

Koncerte.

O tu dabar, kai pats groji, ar tu klausaisi muzikos?

Kokios?

Saksofono.

Klausausi.

Klausai. O tau kaip atrodo pačiam, smagiau groti ar klausytis muzikos?

Gal pačiam groti.

Pačiam. O kaip tu jauti? Pavyzdžiui, ką tu jauti, kai groji, kai tau patinka labai. Ir ką tu jauti tada?

.....

Tai kaip tu pasakysi, taip aš suprasiu. Nes, pavyzdžiui, tavo mokytojas irgi sako, kaip čia sakė: „limpa natos“, bet aš suprantu apie ką mokytojas kalba, kaip tos natos „limpa“. Pasakyk, tai ką tu jauti?

Nežinau. Pasakyt sunku.

Ar tau smagu būna? Tu laimingas jautiesi?

Smagu.

Smagu būna groti? Ir kai gerai pagroji tu žinai? Ir kaip tu žinai, kad gerai pagrojai?

Tėtė klauso ir pats girdžiu.

O dabar įsivaizduoji pamoką, pavyzdžiui, be mokytojo, be to, kad mokytojas kalbėtų?

Ne.

Neįsivaizduoji. Ar viską supranti, ką tau mokytojas sako?

Taip.

O gal mokytojas papasakoja kokių istorijų, pavyzdžiui, apie kūrinį? Kai mokytojas apibūdina kūrinį, jis turbūt papasakoja kažką. Gal ką prisimeni, ką mokytojas sakė? Arba tau buvo neaišku, tu nežinojai kaip groti visiškai, ar ne, o mokytojas tau pasakė ir tau viskas pasidarė aišku? Buvo turbūt ir ne vieną kartą?

Mh.

O gal ką nors konkrečiai prisimeni, man papasakok.

Būna, pats pagroja, paaiškina.

Tai tau aiškiau, kai mokytojas pats pagroja?

Taip.

Aha. Kai mokytojas pats pagroja, tada tau būna aišku. Tada žinai, koks kūrnio charakteris, kaip reikia kūrinį groti, o kai mokytojas pasako, papasakoja ką nors?

Tai irgi aišku.

Mokytoją supranti. Na gerai, dar paklausu tavęs, ar mokytojas klausia tavęs, ką tu jauti, kai groji?

Nelabai.

Neklausia mokytojas? Tai mokytojas, kaip tu manai, mokytojas kitaip mato? Iš kur mokytojas žino, kad tu gerai groji, kaip tu manai?

Nežinau.

M2. Dabar kai kūrinius iškrapštę jau, kaip sakant, dauguma tekstas eina, tada apleičiam mokiniai... Iš pradžių tai juodas darbas. Iš pradžių išmokti tekstą vienam sunku labai.

Nėra namuose pas ką paklausti. Sunku išmokyti, na jau nemažas yra, jau penktokas, bet

kai tekstas pajuda, ypač tada kai su pianiste pradedam grot, iš karto požiūris ir noras dirbti labiau. Man taip atrodo, ar ne taip? Taip.

M2. Smagiau jam išeina, viską, o taip, kaip mes čia stumdomės dėl tos kiekvienos frazės, dėl kelių taktų ir atsiranda toks nervas. O dabar kažkaip labiau nori ir į pamokas eit.

Bet šitaip sudėtinga yra gort, šitaip sunku, o čia reikia dar po tą frazę? Ir namie reikia grot, bet vis tiek nori grot? Jo.

O kodėl? Patinka.

Patinka ir viskas ir tavęs visai negąsdina, kad taip ilgai reikia dirbti namie ir čia tas garsas taip sunkiai išeina. Vis tiek tu pasiryžęs groti? Taip.

Na, šaunuolis, gerai.

M2. Papasakok apie orkestrą.

Papasakok, ar tau vienam smagiau groti, ar orkestre?

Šiaip orkestre smagu.

Kodėl?

Kažkaip, kai orkestre grojau, kažkaip smagiau.

Smagiau, kai daugiau žmonių groja? Smagu groti, malonu tau groti?

Taip.

Ar jauti, kada orkestras blogai groja?

Taip. Būna nesmagu.

M2. Tarkim anksčiau orkestro nebūdavo, bet vaikam yra labai svarbu, nes ne visi gi bus ten tie solistai. Nuo mažens orkestre reikia, kažkaip jie susiranda toje muzikoje save. Čia aiškus solistas, čia aiškus akomponuojantis. Orkestre jis žino atgrojęs, maždaug žino savo partiją, kokią funkciją jis atlieka orkestre, kokią atlieka funkciją bosas, kokią tenoras. Tarkim mušamieji. Gaudosi toje muzikoje, kas yra kas <...>.

Tai gal gerai tas orkestras ir pačiam, dėl savęs paties. Kai kiti klysta, pats nenori suklyst. Ar didesnė atsakomybė, čia, klasėje, ar vistiek orkestre grot?

Tas pats.

Jau jauti atsakomybę, kad vi tiek reikia gorti gerai. Tai šaunu.

Sakyk, gal kokį nors savo mėgstamiausią kūrinį turi?

Turiu.

Tau labai patinka tas kūrinys, kažkaip nuteikia?

Nu patinka man jisai. Gražus.

Gražus? O kas dar? Apibūdink man tą kūrinį. Pavyzdžiui, jeigu aš to kūrinio nežinau, koks jisai?

Nežinau.

Linksmas, liūdnas, sakyk paprastais žodžiais.

Nežinau.

Gera, neklausinėsiu, koks kūrinys, bet kodėl jis tau patinka, kaip tau atrodo?

Nu gražus.

Tik tai gražus? Tai tu kažkaip jautriai reaguoji jį klausydamas. Tu jauti kažką, primena kažką?

Šiaip smagu.

Šiaip smagu būna, gera tokia savijauta būna?

Mh.

Tau linksmiau pasidaro, smagiau?

Jo.

Tai ką, viskas, paskui dar jūsų paklausiu (mokytojo).

3 Interviu su m3

<...> kiek tau metų?

M2. Čia tas kur pink „Rožinę panterą“ groja.

Ah... Oi, tai tada paklausysiu „Rožinės panteros“ ir tada jau...

M2. Ar turi dabar?

Turiu, bet jau visai pamiršęs.

M2. Pernai grojo.

Patiko tau „Rožinė pantera“? Kodėl?

Smagus kūrinys.

Ir viskas, tik dėl to? Dar dėl ko? Kodėl tu jį norėjai grot? Tau smagu jį buvo grot?

Taip.

Ką tu jautei, kai grodavai, kai visi tavęs klausydavo?

Smagumą.

O tau saksofonas patinka? Kodėl?

Pūst lengva ir šiaip daug išmokstu muzikos. Dalyvausiu konkursuose, orkestre būsiu.

Nori dalyvaut konkurse? O kodėl tu nori dalyvaut konkurse? Galėtum sau šiaip grot „Rožinę panterą“ ten mokykloj, mokytojai, o kodėl tu nori dalyvaut konkurse?

Man iš to geriau.

Kas tau geriau. Tau patinka, kai tavęs klausosi daug žmonių?

Mh.

Tikrai? Tu gerai jautiesi scenoj? Tau patinka kai visi žiūri į tave?

Jo.

Ir ką tu jauti tada? Koks tu jautiesi? Laimingas?

Laimingas. Gerai, kad groju.

O tu galvoji apie tai, ar kitiems patinka kaip tu groji?

Mh.

Kaip tu manai, tu pavyzdžiui žinai, kada tu gerai pagrojai?

Žinau.

O iš kur tu žinai? Kaip tu žinai?

Kai kūrinį gerai išmoksti, viską matai mintyse, tą dainą ir jeigu suklysti, tai tu pamatai, kas blogai.

Gal suklyst kokį kartą nėra taip blogai? Bet tu mintyse matai, kaip tą kūrinį reikia grot?

Mh.

Gerai. Dėkui tau tada labai. Aišku, gaila, kad „Rožinės panteros“ nebeprisimeni. Nei trupučio?

M2. Prisimins, nes koncertų bus daug. Grojam *Adagio*, toksai nelengvas kūrinys. Tai va jisai ir varžysis nuo aštuonių iki dvylikos metų. Tai va, <...>didesnis, o jisai pats mažiausias.

Tai kelinti metai mokosi jisai?

M2. Treti. Tokį *Adagio* mes ten paėmę, irgi nelengvas kūrinys, jis įveikė.

Bet matosi, kad jisai nori grot, jam patinka.

M2. Ir orkestre šįmet pirmus metus jau. Dar nesurado savo vietos, bet nieko visai, ne, kaip išeina? Skaito iš lapo, orkestras labai gerai, kolektyvas jaučia, sakau, jie kažkaip po to, ir aš manau, kad visas skyrius, komandinis žaidimas.

O tu į saksofoną pats norėjai, ar tau mama pasakė, ar tėtis?

Pats norėjau.

O garsas tau patinka saksofono?

Taip.

Na pagrok man kokį vieną ilgą garsą. Sudėtinga nepasigrojus. Pagrok man tą garsą, kuris yra pats gražiausias saksofono garsas. (Groja). Ačiū. Gražus tau tas garsas, ar ne?

M2. Aš tai, pavyzdžiui, norėjau klarnetu grot. Bet pasiūlė triūbą.

Triūba yra taip sunku grot.

M2. Visais instrumentais sunku grot.

Ne, triūba sunkiau iš visų varinių pučiamųjų, klapanų mažai.

M2. O čia daug.

Bet čia gražesnis instrumentas. Tau gražesnis saksofonas ar triūba?

Saksofonas.

Dėkui labai.

Nėra už ką. Sėkmės.

4 Interviu su m4

Kiek metų tau?

Šešiolika

Tai čia šiandien mokytoja tiek gražių dalykų prišnekėjo, kas tau labiausiai įsisminė. Pavyzdžiui, namo parėjusi prisiminsi, ką mokytoja tau sakė apie tuos perlus, prisiminsi?

Tai aišku.

O ką labiausiai iš šios pamokos prisiminei?

Plunksnas.

O gal apskritai prisimeni? Kiek jau jūs kartu bendraujat, kiek jau laiko mokotės?

Tai aš atėjau kaip, antri metai.

Tai ar per tuos metus ar buvo, pavyzdžiui, kad visiškai nesupratai kūrinio, mokytoja papasakojo kažką ir pasidarė aišku aišku?

Tai jo, taip visada būna.

O gal ką nors konkrečiai man gražaus papasakosi. Man taip patiko, kaip čia jūs bendravot ir mokytoja šnekėjo. Gal kas nors labiausiai įsiminė?

Kad kažką taip nėra toks, kad atskirai, bet taip būna, kad jeigu groji ir nesupranti ar kokio ritmo ar ten dinamikos, tada ateini pas mokytoją, mokytoja paaiškina.

Papasakoja kažkaip, kaip groti?

Arba parodo.

Parodo ar ne? Ar kai pagroja aiškiau ar kai mokytoja papasakoja aiškiau?

Įvairiai

Aišku, gerai. Tai aš dar tavęs noriu paklausti, kodėl kankles pasirinkai?

Tai čia buvo toks įdomus dalykas. Aš atėjau stoti į gitarą ir tada mokytoja buvo kita, <...>, ir jina sakė: „Einam, aš tau parodysiu kankles“. Parodė, biški pagrojo, man patiko.

Ai šitaip.

Bet paskui truputėlį gailėjausi, kad jas pasirinkau, bet laikui bėgant tai man pradėjo patikt.

O dabar patinka?

Mh.

O patinka tau, pavyzdžiui, labiau klausyt, kaip kanklėm groja ar tau pačiai labiau patinka grot? Iš jausmų pusės? Kaip tu geriau jauti kankles, ar kai klausai, ar kai pati groji?

Kai pati groju.

Kai pati groji, ar ne? Ir, pavyzdžiui tu žinai, kada gerai groji?

Ne.

Nežinai, kada gerai groji? Namie kai groji?

Atrodo, kad gerai, o paskui sužinai, kad blogai.

O kodėl atrodo, kad gerai? Kaip tu jauti? Kodėl tau atrodo, kaip tau atrodo?

Ką aš žinau, atrodo, kad nu tiesiog taip reikia grot, kad mokytoja taip ir sakė.

Ir supratai, ar ne, ką mokytoja sakė ir todėl taip groji? O šiaip tau patinka klausytis muzikos?

Žinoma.

O turi savo mėgstamiausią muziką, ar kažkokius kūrinius kuriuos visą laiką klausai?

Būtent klasikos?

Nebūtinai, bet kokios muzikos.

Tai yra.

Turi ar ne, ir turi gal kokią jau dabar mintyse, pagalvoji apie tokį kūrinį, kurį paklausytum. Ir kodėl tu klausai, pavyzdžiui to kūrinio? Ne pirmą kartą, penktą kartą?

Būna gražūs žodžiai, tarkim, jeigu daina, jeigu muzika, tai nu jausmai gražiai išlieti, ir šiaip gražiau skamba muzika. O jeigu pagal nuotaiką, tai iš viso būna kartais labai, norisi paklaustyt kaip būna, ko nors lyriško.

Kad jausmų būtų daugiau, kad emocijų. Kad emocijų būtų? O, pavyzdžiui, kokius nors prisiminimus sukelia?

Mh.

O yra kūrinys kanklė, kur tu groji, jau nebereikia grot pagal progą, aš taip suprantu, bet vistiek tau patinka ir kartais atsisėdi ir prasigroji? Yra toksai kūrinėlis koks nors? Arba akordas, kad atsisėdi ir tiesiog savo malonumui ne gamą groji?

Nu ne visą laiką, bet dažniausiai kelias natos pagroju.

Bet yra tokios natos, kurias visą laiką norisi jas groti. Tai kodėl? Skambesys patinka?

Ten kur aš groju, tai ten iš tokios dainos.

Aišku. O dar norėjau paklausti, pavyzdžiui, kaip per koncertą, ar ne, klausaisi kažkokios klasikinės muzikos, ar tau būna kartais taip, kad net šiurpas eina?

Būna.

Būna ar ne. Jauti šitą dalyką. Visą laiką, kai patinka?

Ne visą laiką.

Bet kai jauti, tai tada tikrai žinai ką. Ką žinai, kad koncertas geras, kad muzika tau patinka.

Aha.

O, pavyzdžiui, ta Telemano „Fantazija“, ar tau aišku, kad čia yra „Fantazija“? Vis tik kūrinys yra labai senas, ar ne? Telemanas seniai parašė. Ir kad čia yra Fantazija. Kompozitoriaus ir tavo, sutampa?

Ne.

Nesutampa?

Man norisi kitaip grot, negu, pavyzdžiui, mokytoja man sako. Man tai iš tikro keista būna, kai sako muzika perteiki savo jausmus, turi grot, dažniausiai kaip mokytoja liepia, o ne savo jausmus.

Tai tau norisi per savo patirtį, va taip kaip tu jauti, tai ir norėtusi pagrot?

Aha.

Tai mokytoja tau gal perteikia ne tiek kūrinio jausmus, bet tą nuotaiką ir stilių tą tokį, nes vis tiek gi nėra taip paprasta.

Mh.

Gera. Ačiū.

5 Interviu su m 5

Tu žinai, aš sėdėjau klausiau, kaip tu grojai vieną gabaliuką variacijos ir kažkaip net šiurpas nuėjo. Ar tau taip būna, kad kai tu klausaisi muzikos arba pati groji, kažkas darosi?

Kartais šiaip būna.

Kartais būna? O kaip būna, ką tu jauti? Tau patinka muzika, tu mėgsti klausytis muzikos?

Taip.

Gal paklausu taip, kad tau lengviau būtų atsakyti. Ar tau labiau patinka klausytis muzikos ar grot pačiai? Kada labiau jauti tuos virpulikus, ar jauti tokius?

Gal kai groju?

Kai groji? Ir ką tu jauti?

Nežinau, kaip pasakyt dabar.

Tai tu savais žodžiais sakyk, kaip išeina, kas šauna į galvą, tą ir sakyk, nes iš tikrųjų yra labai nelengva apibūdinti, kaip tu jauti.

Tai, jeigu tu gerai moki kūrinį, tai kai tu į jį įsijauti, tai tokių visokių būna. Jeigu jau moki mintinai, jeigu gražiai išmokus groti, tai tada.

M4. <...> davęs Dievulis to muzikalumo.

Jinai labai muzikali. Aš sakau, jinai čia tikrai mokymosi procese ir kai jinai grojo tas variacijas, tai net kažkaip labai labai „užkabina“, ar ne?

M4. Iš tiesų labai smagu, kad va mažai vaikui reikia ir aiškinti.

Ar tau yra buvę, kad klausaisi muzikos ir kažkas darosi su tavim, supranti, kad ...

M4. Kabina.

Emocijos kažkokios ypatingos?

M4. Veža.

Mokytoja man padeda. Aš negaliu tokių klausimų užduot šitaip, bet mokytoja man labai padeda.

Tai būna, visko aišku būna.

Tai va, ką tu jauti, tu man pasakyk.

M4. Gal turi kokį labai mėgstamą kūrinį?

Kūrinį, atlikėją?

M4. Kuris tiesiog jau tau ojojoi?

Nelabai, kad tokį labai turėčiau.

M4. Aš pavyzdžiui, vieną kartą, netgi kai buvo šokių tas, nu čia tie dabar LNK. Kažkaip man, Valinskienė šoko su Butkum ir aš apsiverkiau. Šokis sujaudino ir ta muzika, ten turbūt žydaitės ir vokiečio buvo meilė, gal kad man močiutė buvo pasakojus apie karą. Gal tas labai sujaudino. Nu gal tave irgi kas nors sujaudino.

Gal ką nors prisimeni?

Jeigu būna jausminga muzika...

M4. Lėta patinka

Mh. Lėtesnė tokia.

M4. Visada ir prašo. Mokytoja, man lyrinių daugiau kūrinių. Aišku, kad techniką lavint gali tikrai šiais greitesniais, bet jau va konkursui, tai būtent lyrininę.

O kaip tu jautiesi tada, laiminga ar tu svajoji?

Aš tada į tuos jausmus tiesiog na..tą muziką tada aš galiu ten išjausti, tai žiūrėk, kad tik spėtum pagrot.

M4. Kartais tai iš tikrųjų, tas jausmingumas net ir koją pakiša. Ji tiek užsisvajoja, kad ir tekstą užmiršta ir turi vis labai, nes dideli muzikantai visada gi mintys pirma gimsta galvoj, tada per širdelę keliauja į rankytes.

Žodžiu, tau muzika padeda kažkaip išsiliet, ar ne? Tau tada yra gerai, tu groji, tau yra gera, tu išsilieji?

M4. Aš iš tikrųjų ją šokančią pamačiau, paskui mamą užkalbinau, sakau, žinokit labai muzikali. Net tiesiog labai matosi žmogus, net ir šokyje.

Tai be abejo, jina iš vis fantastinė. Pavyzdžiui, ar yra tau taip buvę, kad mokytoja duoda kūrinį ir tu nori, va motyvacija yra, kuo greičiau išmokyti tą kūrinį, kad į jį įsijaust?

Yra.

O gal prisimeni, koks tai kūrinys buvo?

„Žydi karklynas“.

M4. Konkursui ruošėmės. Čia iš tikrųjų, kai randi kūrinį, kuris vaikui šitaip patinka, čia pusė darbo yra. Tas kūrinys prilimpa. Vienam prilimpa, kitam gali ne.

Dabar noriu paklaust, kodėl kanklės?

Šiap tai ne nuo manęs priklausė, kokį instrumentą, mama paprasčiausiai parinko.

Mama parinko? O kodėl mama sakė, kad kanklės?

Gal todėl, kad iš pigesnių instrumentų buvo.

O tau patinka kanklių garsas?

Dabar jau taip.

Dabar jau taip? O kai pradėjai grot, mokytoja ar tau parodė, kaip tos kanklės skamba? Kas tau buvo įdomiausia? Tau mama parinko, bet nežinojai, kas tai per instrumentas, ar žinojai, kaip atrodė, bent jau?

Nelabai šiaip jau.

Ir tu atėjai į pamoką, ar ne, ir kaip tu su tom kanklėmis susipažinai ar tu prisimeni?

Kai pirmą kartą buvo pirma pamoka, tai apie kankles papasakojo mokytoja, ką reiškia tie visi ženklai nupiešti.

Ir mokytoja tau pagrojo?

Taip.

Ir tau patiko kanklės? Tu su mama sutikai ir dabar turbūt nesigaili?

Tikrai ne.

M4. Ketvirtus metus dabar groja, bet kaip kartais būna vaikams, kad labai noras pradingsta, tai čia to nėra.

Ir dar norėjau paklaust. Mokytoja čia šiandien tiek gražių žodžių pasakė, tu supranti, ką mokytoja sako? Ji sako, kad akordas turi būti tvirtas kaip namo pamatas ir tau aišku, koks turi būti akordas?

Taip.

M4. Akordo apatinis garasas kaip pamatas.

Ar tu įsivaizduoji, kad mokytoja, nekalbėtų, nešnekėtų, neaiškintų tau? Kaip tu manai, ar tu pati susitvarkytum su tuo kūrinio? Tikrai natas turi ir viskas?

Manau, kad ne, nes vis tiek mokytoja padeda išmokti.

O ar buvo taip, kad tu nesupranti kaip grot namie, atėjai, mokytojos paklausei ir viskas aišku?

Buvo.

O gal atsimeni konkrečiai tą momentą.

Šiip tai ne.

Gal ką nors prisimeni, kas tau įstrigo, kad mokytoja pasakė ir tada jau viskas aišku buvo?

Tikriausiai tai buvo pirmoj klasėj, visokių kaip grot ir panašiai, nesuprasdavau. Net paprasčiausios natos būdavo mįslė, o dabar tai nereikia. <...> Būna, ten pavyzdžiui, namie, koks akordoas neišeina, nesuprantu, kaip pagrot, kaip natas ten kokias.

O šiandien, kas labiausiai įstrigo, ką tu prisiminsi? Pagalvok, ką mokytoja tau sakė, apie ką.

Dėl akordų, kad turi būt, ketvirtas pirštas, kad turėtų būt apvalus.

M4. Nors šaip tai va mes iš tikrųjų, vis reikia, susigalvojam kažkokią istoriją. Vat kad ir tas pats *Karklynas*, garsusis. Ir kai vaikui papasakoji, va pavyzdžiui, pavasaris, tu ten kažkur eini ir praskleidi kažkokį...tokius plikus tuos krūmus ir karklynas, va pats pirmas po žiemos, pavasarį ir šitoj vietoj pamatei. Ir tai iš tikrųjų tą kūrinį pereteikti labai patogu.

Tada viskas aišku, tada daug paprasčiau grot ir daug lengviau.

M4. Kartais jau išeini ir į lankas su tais sakymais. Viena mergaitė irgi groja ir taip braukia tą akordą, nu toks negražus, sakau, ar jūs namie kopūstus raugiat?. „Nu raugiam“. Sakau, kaip ateini ir bedi, žinai, kam bado juos? „Nu, kad kvapas išeitų“. Nu tai va, tu groji, tai ne koks kvapas. Paskui tą akordą kad braukė gražiausiai. Nu sakau, net tokie šauna į galvą ir paskui pareinu namo ir galvoju, Dieve, tai ką tu čia dabar aiškinai.

Ne, tai yra labai puiku. Svarbiausiai, kad jūs žinot, kad supras ir matot, kad supranta. Ačiū tau labai, šaunuolė, tau linkiu sėkmės <...>.

6 Interviu su m9

Kol susirinksi, aš greitai paklausinėsiu. Klausiausi dabar, nuostabiai grojat, nuostabi muzika. Ar jauti kaip muzika tau patinka?

Mhm.

O ką tu jauti, kai patinka tau muzika?

Nu taip smagu ir groti, ir klausytis.

Ką tu jauti, kokie pojūčiai būna, kokio emocijos?

Smagu.

O tai labiau patinka grot ar klausytis tos muzikos?

Kaip kada. Ir groti, ir klausytis.

O kada grot labiau patinka?

Nu būna kad, nu tikrai būna toks noras, gal tiktai kad pritingiu.

O labiau patinka grot, kai atitinka kūrinys nuotaiką ar kaip?

Kai atitinka nuotaiką.

Pavyzdžiui tas ispaniškas kūrinys patinka?

Nu, taip per vidurį.

Bet jau tu supranti, kaip reikės grot. Mokytojas sako, kad reikės ispaniškos tos dvasios, tu supranti, ką mokytojas...

M9. Jau čia ne sadutė.

Ispaniška, jauti ar ne kaip reikės tą kūrinį grot. Aš suprantu kad tekstiniai dalykai šiek tiek trukdo. Bet va pačią tą nuotaiką ką reiškia ispaniškai grot vis tiek tu supranti?

Mhm.

Patinka tie kūriniai?

Nu jo, reikia tokio temperamento, garso išgavimo.

Klausyk, pavyzdžiui, kokius kūrinius tau patinka labiau ar lyrinius, ar tokius ritminius, kokius?

Nu šiaip tai ritminius gal labiau.

O tai kokie tada pojūčiai, kas ten atsitinka kai ritmas tas yra?

Na tai taip...nu aš nemoku papasakot...

Sakyk taip kaip atrodo, man ir nereikia apibrėžimo. Papasakok kaip moki. Labai labai man svarbu ir labai labai man padėsi. Kaip išeina taip ir sakyk.

Nu tai taip pabudina...

Na va, pavyzdžiui, yra kūriniai kurie man patinka, yra muzika, kurią pareinu namo ir užsidedu, ir man jinai visą laiką yra graži. Ar turi tokį kūrinį kažkokį tokios muzikos?

Turiu klausomos. Net ne tokia lyrika, šiuolaikinė.

Tau patinka labiau kad muzika, kaip tu sakai, kažkaip taip pabudintų.

Mhm.

Kaip dar galėtum pasakyt?

Užveda.

Tai tokios muzikos labiausiai patinka klausytis ar ne. Ačiū, linkiu sėkmės. O gitara tau pagrindinis instrumentas?

Aha.

O kodėl gitarą pasirinkai?

Nu man labai labai patiko, nu šiaip man gitara patinka.

O kas patinka? Pats instrumentas, ar dar kažkas?

Ir grojimas, ir instrumentas, viskas.

Ačiū, viso geriausio.

7 Interviu su m11

Aš dar paklausinėsiu kol susiruoši. Kuris iš tų kūrinių kuriuos grojai tau labiausiai patiko?

Man labiausiai patinka groti štai šitą „Pavasario šokį“.

Kodėl?

Man jis na toksai kaip ir atitinka mano charakterį.

O yra daugiau tokios muzikos kuri atitinka tavo charakterį?

Yra, dar ir pianinu yra.

O pavyzdžiui ar yra tokios muzikos kurios tu klausaisi ir tau patinka?

Yra.

Patinka tau labiau klausytis ar pačiam grot?

Ir tai, ir tai.

O pavyzdžiui tau taip būna, kad tu klausiasi muzikos ir tave jausmai užplūsta?

Daug kartų taip buvo.

Ir ką tu jauti tada?

Nu žiūrint kokia muzika. Kai linksma, norisi šokti, liūdna tai biškį graudina kai kurios.

O kodėl tu groji gitara?

Man patinka styginiai instrumentai, nes mano sesė baigė muzikinę, tai ir aš užsimaniau.

Įkvėpė sesės pavyzdys. O kodėl pavyzdžiui ne pianinu, o gitara, arba ne akordeonu, vien dėl to kad styginiai?

Man labai patiko gitara, dar ir smuikas. Man galima sakyt visi styginiai instrumentai prie širdies.

Dėl garso?

Ir dėl garso, ir dėl tokio smagumo groti. Man patinka groti styginiais.

Aišku, tu specialiai pasirinkai gitarą, nereikėjo ten galvot – gal tą, gal tą.

Aš smuiką ir gitarą ėmiau, patekau į gitarą, vis tiek nesigailiu, labai smagu, labai patinka.

Nu tai labai džiaugiuosiu. Ačiū tau, sėkmės.

8 Interviu su m8

Kiek tau metų?

Penkiolika.

Mokytoja taip gražiai tave vadina. Mokytoja sako, kad jūs sunkiai susišnekate. Bet man atrodo, kad judvi labai puikiai susišnekate. Pavyzdžiui, mokytoja sako tau tokius žodžius kaip „atsisėdi ant ketvirtinės“. Ir tu supranti ką mokytoja sako?

Taip.

O mokytoja sako, kad nesusikalbate. Kuo puikiausiai. Arba mokytoja sako „kairė ranka kaip buratinas“. Viskas aišku?

Taip.

Viskas aišku. Susišnekat kuo puikiausiai mano supratimu. Viskas aišku, kad ta kairė ranka turi būti kokia?

Plastiška.

Plastiška. Ne kaip buratinas, kažkokia medinė ar dar kažkokia, ar ne. Ar geriau, kai mokytoja papasakoja, pasako, kaip pagrot, ar kai pagroja pati? Kaip tau aiškiau suprasti kūrinį?

Kai pasako – aišku, kai pagroja – dar aiškiau.

M5. Iš tikrųjų aš tai matau ir tuo remiuosi. Tu turi vaikui parodyti, kaip jisai groja ne taip, iš tikrųjų, tokį variantą kaip jisai groja, ir kaip turėtų būti. Vaikui palieka visiškai aišku. Nu žinoma, kaip jisai groja ne taip, tu dar išdidini per padidrinimo stiklą, kad jau jisai tikrai matytų, kad tikrai yra košmaras. Tą blogesnę variantą tu išdidini dar parodai dar blogiau negu jisai grojo, parodai dar blogiau, tada tai tikrai jisai jau mato. Mano manymu, apskritai geriausias mokymas yra tada, kai groja ir mokytojas. Nesakau, kad groti viena ranka, bet tas demonstravimo metodas vienas iš geriausių.

Paveikliausių, taip?

Pritariu.

Na, aš matau, kad jūs kuo puikiausiai susišnekat, ir mokytoja tai labai gražiai moka pasakyti, ko jai reikia, čia neprisikabinsi. Tai jau tu septintokė, sakė?

Taip.

Tai tu man pasakyk, kaip tau labiau patinka – ar pačiai groti, ar klausytis muzikos? Kas tau sukelia daugiau emocijų?

Tai, kai klausausi. O kai pats groji, kai dar galvoji apie natas, kokią dinamiką daryti, bet kai jau išmoksi tą kūrinį, smagiau tada pačiai groti.

O kokios tu muzikos klausaisi?

Įvairios.

Ar yra toksai kūrinys, kurio tu klausaisi nuolat? Kuris tau sukelia kažkokius jausmus?

Ne.

Na, jei nėra tokio mėgstamo, tai ką tu jauti, klausydama geros muzikos?

Žiūrint, kokią muziką...

Na kuri tau labai patinka. Na, žmogus vis tiek jaučia, kuri muzika jam priimtinesnė, kuri ne. Ir kuri jau priimtina, tai vis tiek žmogus emociškai jaučia tą muziką. Ką tu jauti tokiu atveju.

Mėgstamą muziką kai klausausi, atsipalaiduoji. Apie nieką negalvoju, tiesiog klausausi smagiai tos muzikos.

Ir daugiau nėra jokių pojūčių? Svajonių, vaizdų?

Galbūt...

Tu man pasakyk, kodėl pasirinkai fortepijoną? Ar tu pasirinkai, ar tėvai?

Man pačiai labiausiai patiko. Gražiausia muzika.

Fortepijono gražiausia muzika.

Įdomiausia, visos natų kompozicijos.

Ir patinka tau groti? Aš kaip žiūriu dabar, tai tikrai sunku išgauti garsą. Nors atrodo, tas garsas jau yra, reikia jį tik paspausti, o kiek vistiek reikia pastangų, kaip mokytoja sakė, išguldyti, išglostyti tą garsą.

Taip, atrodo, tik vienas garsas, bet jį gali visaip, skirtingai pagroti, tai ir yra įdomu.

Jei aš dabar paklausčiau, ar tau labiau patinka dainuoti, ar groti.

Groti.

Dar norėjau paklausti, ar tu pavyzdžiui turi tokį kūrinį, kurį groji visą laiką, nesvarbu, gal anksčiau kažkada grojusi, bet jis vistiek tau patinka, ir tu atsisėdusi jį groji?

Turiu.

Koks tai kūrinys?

Iš ankstesnių klasių sonatina labai patiko.

Tu ją groji, ir jautiesi gerai?

Dar ir dabar ją atsimenu.

Kai tu ją groji, tu tikrai gerai jautiesi, ir jautiesi geriau nei, pavyzdžiui, klausydama muzikos. O ar tau norisi, kad kiti klausytųsi kai tu groji? Ar nebūtinai? Tam, kad tau būtų malonu.

Nebūtinai. Dėl malonumo, tai nebūtinai.

Tu tiesiog gali sau groti, ir tau malonu, ir nebūtinai, kad sėdėtų klausytojai salėje, klausytų, žiūrėtų.

Nereikia.

O kodėl tu mokaisi muzikos?

Nes patinka man jina.

Bet čia toks sunkus darbas.

Bet po to būna geri darbo vaisiai.

Tai patinka tie rezultatai, kai išmoksi kūrinį. O kai tą sonatinę tu mokinaisi, ar prisimeni, ar tu ją norėjai kuo greičiau išmoksi, nes ji tau labai patiko. Ar buvo toks dalykas?

Ne, aš ją palaipsniui tiesiog pamėgau. Jau kai išmokau ją. Kai mokiausi, tai mokinausi kaip ir kitus kūrinius, atidžiai, bet kai išmokau, ji man gražiausias kūrinys. *Ačiū labai, <...>, sėkmės tau. Su mokytoja išglostysit, išgulėsit tą Hendelį, ir viskas bus gerai. Mokytojai dabar irgi klausimų užduosiu.*

9 ir 10 Interviu su m 7 ir m 6

Tai pirmiausia klausiu, m7, kodėl tu pasirinkai saksofoną? Ar tiksliai žinėjai, kad nori groti saksofonu, atėjai, ar tėvai tau parinko?

m7. Pats pasirinkau.

Pats pasirinkai saksofoną, atėjai, pasakei, kad nori groti ir tave priėmė? O m6?

m6. Mažas kažkada skaičiau miestelio laikraštį ir pamačiau skelbimą ir visus skaičiau skaičiau instrumentus ir saksofonas užstrigo. Galvojau gal kuo kitu, bet saksofonas kažkodėl.

O kodėl užstrigo? Žodis gražus ar žinėjai, kaip atrodo?

m6. Aš maždaug įsivaizdavau kaip atrodo, kaip groja kas ten kas yra ir tiek.

Ir viskas, ir tiesiog toks buvo pasirinkimas. Aš kaip suprantu, nesigaili nes ir toliau lankai. Ir muzikos mokyklos neužteko. O negalvoji apie, pavyzdžiui, muzikanto kelią?

m6. Na buvau galvojęs taip, bet taip išėjo kad ne. Nu dar nepadėjau į paskutinį skyrelį dar viso to, bet...nežinau.

Dar yra perspektyva ateity. O sakykit, ar jūs klausot muzikos? Aš įsivaizuoju, kad vaikai, kurie eina į muzikos mokyklą turi savo mėgstamą muziką, klauso visokio stiliaus muzikos. Ar taip yra?

m6. Yra.

O kokia muzika labiausiai patinka?

m7. Šiuo metu?

Taip, kokią tau labiausiai patinka klausyt?

m7. Dabar repas.

Repas patinka? Kodėl?

m7. Nežinau, tiesiog tempas, net nežinau.

Ką tu jauti, kai klausaisi to repo? Tau malonu jį klausyt?

m7. Taip.

Ką tu jauti? Kas tau būna? Kas tau atsitinka, kai klausaisi repo? Kokios emocijos?

m7. Pakelia nuotaiką, kažkaip vistiek. Išsikrauni tiesiog, kaip sako, slegia muzika.

O man tai, pavyzdžiui, tas repas toks gana monotoniškas atrodo? Ar yra taip? Tu juk išprusęs esi, tu muzikos mokeisi? Kaip repas, sudėtinga muzika?

m7. Pakankamai, žinokit, sudėtinga. Kitiems atrodo, kad ne.

Kodėl sudėtinga? Atlikimu? Kokias ypatybes reikia turėt, norint atlikti repą?

m7. Klausą turėt reikia, turbūt labiausiai.

Gerą klausą turėt?

m7. Nu tiesiog, kad geras tembras būtų, muziką pasirinkt gerą.

Žodžiu, sudėtingas yra repas ar ne, ne taip, kaip mums atrodo. Na, o m6? Kaip, kas tau patinka?

m6. Net priklauso nuo vietos kur esu. Pavyzdžiui, čia muzikinėj, tai aš visą laik sėdėsiu ir klausysiu džiazą. Pavyzdžiui, namuose irgi, nu, norėsiu, aš su draugais būsiu, klausysiu šokių muziką tikriausiai ir šiap gal pagal nuotaiką muziką, šokt irgi, o kartais pats ir pasigrosiu džiazą ir pasiklausysiu.

O kas labiau sukelia jausmus, emocijas ar kai groji ar kai klausaisi muzikos? Stipresni jausmai, stipresni pojūčiai, kada būna?

m6. Gal kai groji?

Kai groji, ar ne? Sakai, kad grot yra smagiau. O tau?

m7. Kai groju.

Ir kas tada darosi, kaip atrodo, kodėl?

Tai kodėl grot yra smagiau vis tiktai? Juk su muzika žmogus susiduria kaip, juk pirmiausiai girdi, mama lopšinės dainuoja, išgirsti, o grot pradėti tik vėliau, reikia

labai daug darbo įdėt ir jūs sakot, vistiek, nežiūrint į tai, kad reikia darbo įdėt, vistiek grot yra smagiau, kodėl? Savais žodžiais pabandykit.

m6. Išreiški ką nori muzika. Padarai taip nu, išreiški kaip jautiesi.

Pats. Savo jausmus ar ne, ne kitų jausmus perimi, o savo jausmus. O kaip tau atrodo?

m7. Malonu tiesiog kaip, arba išmoksti kūrinį arba pats jau atlieki tą kūrinį.

Malonu, kai išmoksti kūrinį? O būtinai jums reikia, pavyzdžiui, kad jus klausytų, ar reikia, kad įvertintų, pavyzdžiui, ar jums užtenka malonumo grot sau pačiam, ar jums būtinai reikia, kad įvertintų kas nors kitas?

m7. Man užtenka.

O tau, m6?

m6. Užtenka kai pats groju, bet žinoma malonu, kai pasako, kažkas kažką. Malonu šiaip.

Pavyzdžiui, jeigu pasakytų, kad sujaudino mane, kaip tu grojai, tai jau būtų kažkoks įvertinimas, ar ne?

m6. Da jeigu pasakys žmogus, na aišku, nežeminu, kad ten ir žmogus paprastas, kuris nėra muzikantas, ar kažkas pasakys, jis kažkoks ten šiaip tikrai, kad pasakys, bet aišku, kai pasakys žmogus, kuris yra, pavyzdžiui, kad ir mokytojas, ar dar kas nors, tai dar maloniau.

Mokytojo nuomonė yra tikrai labai labai svarbi. Jūsų mokytojas iš vis labai įdomus. Jis labai įdomiai pasakoja per pamokas, aš čia poroje pamokų sėdėjau. Ar jums patinka, kai mokytojas pasakoja? Pavyzdžiui, jūs nesuprantat ir jis papaskoja kažkokią tai istoriją ir palyginimą ir jums pasidaro viskas aišku. Yra taip buvę turbūt ne kartą?

m6. Ne kartą.

Gal prisimenat kokią nors istoriją, kažkokį tai dalyką, kažkokį tai pasakojimą? Nu tiesiog kartais būna, jog kažką papasakoja ir įsimeni visam laikui? Apie muziką ar apie melodiją, ar apie natas?

m6. Visko tiek pripasakoja mokytojas, kad net neįsivaizduoju. Na, kiekvienas dažniausiai turi, nu kaip ir savo gyvūnėlį, kuriuo tu būni. Aš buvau pavyzdžiui, pingvinas, nes lėtai visur judėdavau, kitas dar kažkuo, aišku viskas juoko formoje.

Gerai, kai yra tas gyvas bendravimas.

m6. Viskuo lengviau, negu kaip ateiti ir taip kaip kokis robotas išdėstyt savo ir tiesiog viskas. Taip ir be emocijų.

Na, o tu, m7, gal prisiminei kažką?

m7. Aš buvau gyvūnas, pele, atrodo.

Kodėl?

m7. Nežinau, nes aš taip gal mažiukas buvau labai. Nu mažas buvau ir mokytojas paklausia, jei ko nesupranti ar, net nežinau, kaip čia. Bet mokytojas visą laiką paaiškina, pavyzdžiui, kaip grot kūrinį, jį charakterizuoja, papasakoja.

m6. Viską paaiškina, net nežinau. Pavyzdžiui, ateini iš kitos pamokos ko nesupratęs, ten ko nors, iš solfedžio, pavyzdžiui, jis paaiškina.

Visą laiką paaiškina?

m6. Visą laiką. Visą laik padės.

Žodžiu, aš įsivaizduoju, kad jūs mokytoją mylit jau vien dėl jo asmenybinių savybių ar ne, kad jisai toks kalbantis, bendraujantis ir iš tikrųjų turbūt nenorėtų kito mokytojo, kuris būtų santūresnis?

m6. Ne.

O kodėl grįžot, ar dėl mokytojo ar dėl savęs ir dėl mokytojo?

m7. Ir dėl mokytojo, nes mokytojui vis kiek linksmiau, kad mes čia grįžę su juo grojame ir patys norime, nes jeigu nenorėtume, nieks nepriverstų. Geras čia laikas, linksma būt.