

BALSAS, GARSAS IR TRIUKŠMAS: (EKO)ESTETINIO UGDYMO TEORIJOS IR EKSPERIMENTAI*

Lilija Duoblienė

Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų instituto Ugdymo teorijos ir kultūros katedra
E. paštas lilija.duobliene@fsf.vu.lt

Santrauka. Šiame straipsnyje bandoma aiškintis, kaip balsas, garsas ir triukšmas tampa ugdymo objektu, instrumentu, aplinka ir kodėl jis svarbus dabarties ugdyme. Atsiribojus nuo grynai muzikinio ugdymo ir jo tikslų bei reikšmės meniniam ugdymui, straipsnyje diskutuojamos skirtingos teorijos ir jų priegigos, siekiama suprasti, kokią naudą gali teikti garso bendrajame ugdyme tyrimai ir ugdymas garsu. Analiizei pasirinktos tradiciškai šiai tematikai taikomos kritinė teorija paremtos kritinės pedagogikos priegigos. Šios, pabrėžiančios ugdymo „balsą“, pratęsimas postmodernistinės ir posthumanistinės ugdymo filosofijos priegomis, kurioms rūpi garsas kaip aktualizuotas ir kaip potencialus bei triukšmo, kaip nepažeidžiamo garso, percepcija. Galiausiai įvertinama, kad būdamas skirtingos daugeliu ugdymo tyrimų atvejų abi priegigos (kritinės pedagogikos ir postmodernistinės bei su ja siejamos posthumanistinės ugdymo filosofijos) yra viena kitą pastiprinančios ir atveriančios iki šiol nepakankamai suprastą ugdymo garsu reikšmę.

Pagrindiniai žodžiai: balsas, garsas, triukšmas, ugdymas, estetika, ekologija

Garso aptartį paskatino nuostaba, kad būdami neformalioje aplinkoje įvairių specialybių asmenys, dažniausiai pedagogai, dėstytojai, daug dėmesio kreipia į įvairius aplinkos dalykus: vaizdą, rašytinį tekstą, judesį, kokią nors žinią transliuojančias jų detales ir laiko tėkmę. Kur kas rečiau – į garsą, nebent jis labai nemalonus, tokiu būdu atkreipiantis dėmesį ir gąsdinantis ar net išbaidantis aplinkinius. Iškilė klausimas, ką gi mums reiškia aplinkos garsas? Ar ir kaip galime ugdyti gebėjimą girdėti tai, kas tradiciškai „praslysta“ pro ausis? Juolab kad tiek daug

dėmesio sulaukė vizualumo tyrimai kultūroje ir jau persikėlė į ugdymą, o garso kultūra liko užribyje, nors vizualumas yra glaudžiai susijęs su audialumu. Ką gi reiškia ugdymo procese balsas, įvairūs garsai, triukšmas, taip pat tyla? Akademinėje literatūroje tvirtinama, kad Vakarų kultūros istorijoje per mažai dėmesio buvo skiriama klausymui ir girdėjimui (Hegarty 2007), o kartu ir jų ugdymui. Nepaisant to, gerai žinome kultūros posūkį, kai buvo pereita prie kur kas platesnių garso tyrimų ir jo suvokimo, ypač „išgirdus“ Johno Cage'o kūrinį 4'33, kuris visas atliekamas tyloje ir kaip tyla (premjera įvyko 1952 m.), ir vėliau atsiradus šio autoriaus tekstams apie garsą (Cage 1961). Tapo aišku, kad išgyvename naują muzikos meno raiškos etapą.

* Straipsnis parengtas vykdant Lietuvos mokslo tarybos finansuojamą mokslininkų grupių projektą „Multimodalus ugdymas: filosofinės prielaidos ir problemos“ (sutarties Nr. S-MIP-17-37).

Reikėjo suvokti kitokias kūrybines prieigas, tokios raiškos nenuvertinant. Nors, žinoma, būta ir kritikos. Atsirado naujų tyrimų temų, pavyzdžiui, triukšmo muzika, kuri taip pat vertinama kaip specifinis muzikos žanras, moderni avangardinė ar neoavangardinė muzika, kurioje triukšmo ar kasdienybės garsų daugiau nei muzikinių garsų, bendriau – tylos, garso ir triukšmo tematika išryškėjo / atsivėrė kultūroje ir socialiniame, taip pat verslo pasaulyje.

Mokykla, kaip ir visa edukacinė erdvė, jau pakitusi nuo senosios disciplinuojančios mokyklos (Foucault 1998) laikų, tačiau dar yra likę daug jos relikvtų. Turbūt vienas iš jų – garso supratimas. Gal tik triukšmas toleruojamas kiek labiau, nes įsiveržia į edukacines erdves kartu su projektais, grupiniais darbais, žaidimais, kurie visada palydimi ginčų, diskusijų, emocijų, taip pat neįprasto pamokoms garso. Bet ar tikrai garsas vertas ugdymo teoretikų ir praktikų dėmesio, o jei taip, kuo jo percepcija turėtų pasižymėti šiandien? Neabejotinai muzikos mokyklos, kaip neformaliojo ugdymo institucijos, ir aukštosios muzikinio profilio mokyklos skiria tam tinkamą dėmesį, tačiau bendrojo ugdymo mokykla, jos tyrėjai – gana pasyvūs šiuo klausimu. Galbūt manoma, kad tai tik muzikų ir muzikinio ugdymo specialistų probleminis laukas.

Balsas, garsas, triukšmas turi kai ką bendro – visi jie yra girdimi, priklauso vienai juslei, tačiau jų reikšmė, svarba ir tyrimai yra suprantami ir diskutuojami skirtingai, atsižvelgiant į pasirinktas analizės prieigas, požiūrius. Mes išskirsime dvi prieigas: 1) „balso“ diskursas sociologinėje arba kritine teorija paremtos kritinės pedagogikos perspektyvoje; 2) postmoderni ar posthumanistinė ugdymo filosofijos perspektyva bal-

so, garso, triukšmo klausimais. Pirmu atveju „balso“ tyrimų dėmesys yra nukreipiamas į ugdymo dalyvio nuomonę, autentiškus pasisakymus, kai jam „suteiktas žodis“ ar jis pats randa proga išreikšti nuomonę. Antru atveju pabrėžiama ne ugdymo dalyvis ir jo nuomonės raiška, o garsas kaip suvokiamas objektas ir jo poveikis ugdymo procesui.

„Balso“ diskurso tyrimus švietime šalia vaizdo tyrimų atlieka nemažai tyrėjų, iš kurių paminėtini Peteris McLarenas (1999, 2007), Henry Giroux (1986), Loe Kincheloe (2007, 2008) ir kiti kritinės pedagogikos atstovai. McLarenas (2007: 244), ypač daug dėmesio skyręs moksleivių balsui, pritardamas Giroux, mano, kad „kritinė ir pozityvioji pedagogika turi būti konstruojama istorijų, įvairių pasakojimų pagrindu apie būdus, kuriais studentai ir mokytojai kuria autentiškas reikšmes, ir apie galimybes, leidžiančias patirti asmeninio balso raišką“. Lietuvos kontekste galime paminėti Pat Thomson (2010), buvusią Lietuvos švietimo projektų konsultantę, ir Ireną Juozeliūniene, kuri panašaus pobūdžio reiškinius ir jiems tirti skirtą metodologiją persvarsto tiek pasaulio, tiek Lietuvos kontekste. Juozeliūnienė (2014) balso diskursą aptaria iš sociologinių tyrimų perspektyvos, atskleidama tokio tyrimo at(si)radimo reikšmę – išgirsti įvairias socialines grupes, tai, kas neišsakoma tiesiogiai, tai, kas yra nenormatyvu. Kartu tokio tipo tyrimai, anot jos, leidžia išgirsti ne tik *kritinį balsą*, *terapinį balsą* ar *vartotojo balsą*, bet ir *autentišką balsą*. Kita vertus, kaip mano Juozeliūnienė, autentiško balso tyrimai, įtraukdami daug kontekstinių detalių, įvairuodami tyrėjo pozicijos atžvilgiu, jį atlaisvindami ir suteikdami kur kas daugiau erdvės improvizacijai, kartu duoda skirtin-

gų rezultatų. Taigi ilgainiui suabejojama paties tyrimo patikimumu ir prasmingumu. „Balso“ diskursas privertė klausti, ar išties išgirstamas autentiškas „balsas“, ar yra autentiška „balso“ prigimtis, taip pat suabejota dėl žodinės informacijos privilegijavimo tyrime. Tai susiję ir su Madeleine Arnot bei Diane Reay išskirtu *pedagoginiu balsu*, „bylojančiu apie išmoktas patirtis“, kurį persvarsto Juozeliūnienė (2014: 11). Ji apibendrina: „šios metodologijos byloja, kad informanto „balsas“ nebetapatinamas su mentaliniu dariniu ir jį perteikiančia verbaline išraiška, bet siekiama atskleisti iracionaliuosius „balso“ komponentus, įtraukiant vaizdines formas“ (Juozeliūnienė 2014: 13). Kitaip tariant, manoma, kad balso tyrimai turi būti papildomi vaizdo tyrimais. Taigi „balso“ diskurso kritika vienu autorių atremiama įtraukiant vaizdo tyrimus, tiksliau – balso tyrimus siejant su vaizdo tyrimais (Thomson 2010), o kitų – „balsą“ papildant triukšmu, apie kurį savo požiūrį ir Amerikos mokyklose atliktus tyrimus pateikia Tricia M. Kress ir Kimberly J. Frazier-Booth (2016), vis dar likdamos „balso“ diskurso tyrimų lauke. Kita straipsnyje pristatytų tyrėjų ir eksperimentuotojų grupė, kuriai atstovauja Davidas Hollandas, Murray'us Schaferis, Jasonas Wallinas, Janas Jagodzinskis, Michaelas B. MacDonaldas, eina dar kitu keliu. Jie orientuojasi į garso, kaip ugdymo objekto, reikšmę ir sampratą ugdymo procese. Ši diskusija dėl garso ir triukšmo reikšmės ir vietos kultūroje, kadaise pradėta muzikologų (Cage 1961; Schafer 1977) ir kritinės teorijos atstovų (Adorno 1991, 2006) bei papildyta savitu keliu pasukusių tokių postmodernistų kaip Gilles'is Deleuze'as ir Félixas Guattari (1987, 1994), imta ypač aktyviai plėtoti

Jagodzinskio (2010) ir Wallino (2010) darbuose. O šie ilgainiui savo mintis pratęsė posthumanistinėje (pvz.: Donnos Haraway, Rosi Braidotti) perspektyvoje. Tokiu būdu minėtieji ugdymo filosofai supynė postmodernistų ir posthumanistų mintis, dėmesį garso elementui ir jo ribų plėtimui asambliažuose su dėmesiu ekologijai, kai pasaulis gaudžia nuo technologijų. Jie mano, kad garso percepcija yra svarbi šiuolaikinio pasaulio sampratai, jautriam santykiui su aplinka saugoti, paliekant atskirų interesų grupių balsą, jei ne atokiau, tai lygiagrečiai toje pačioje ugdymo tyrimų zonoje, kartais leidžiant jiems susipinti.

Suteikti ir išgirsti balsą: kaip triukšmas tampa balsu

Kress ir Frazier-Booth (2016) kelia radikalaus klausymo klasėje klausimą. Ką mokytojas girdi, kaip reaguoja į triukšmą, „baltąjį“ ir „juodąjį“ triukšmą¹, ar suteikia balsą mokiniui? Abi autorės, turėdamos nemenką mokytojo darbo patirtį, nutaria atlikti autoetnografinį postformalistinį tyrimą, kurio metu stebėtų savo ir aplinkos santykį, dialogą, reakcijas į triukšmą. Šiuo atveju triukšmas jų suprantamas kaip metafora, kaip tai, kas dar neapdorota informacijos srautų, nenumatyta. O tradiciškai akademinėje literatūroje triukšmas yra suprantamas kaip „negatyvus, nepageidaujamas garsas, kažkas netvarkingo“ (Hegarty 2007: 5), kitaip tariant, jis yra negatyviai apibrėžiamas ir visuomet priklausantis nuo reakcijos, užuot buvęs nepriklausomu garsu. Autorės, norėdamos atskleisti triukšmo virsmą į

¹ Nors triukšmo skalėje išskiriamas baltas, rudas, rožinis ir pilkas triukšmas, autorės Kress ir Frazier-Booth savaip, t. y. metaforiškai, grupuoja triukšmą.

balsą, pasakoja įvairių nutikimų iš savo pamokų, aptaria mokinių elgseną ir replikas apie pankus, kitokias subkultūras, marginalizuojamus klasėje asmenis, kurie paveikia mokytojų reakciją ir priverčia kalbėtis apie skirtumus. Įtraukiama visa klasė. Įspūdingas jų pateiktas pavyzdys apie merginą, kuri negalėjo ne žodžio pratarti, reikiamos natos per muzikos pamoką išdainuoti, nes labai jaudinosi, bet galiausiai taip įtūžo ant visų ir savęs, kad, visų nuostabai, pakėlė balsą frustracijos situacijoje, visu balsu uždainuodama savo mėgstamą dainą. Ji atvėrė savo balsą ir tiesiogiai, ir metaforiškai, pasakydama tai, ką norėjo pasakyti, tik dabar jau netiesiogiai. Kitaip tariant, tai pavyzdys, rodantis, kad turėtume išgirsti kitą, išgirsti net ir tada, kai kitas nukrypsta nuo temos, tyli ar kalba nerišliai. Išgirsti ne tam, kad vertintume, o tam, kad pamatytume asmens savitumą, sukurtume normalius santykius ir dialogą. Vadovaujamesi kritine teorija ir pedagogika (Paolo Freire'u, Kincheloe, Giroux, McLarenu), jos atstovų supratimu apie mokyklą, galių santykį, prievartą ir išlaisvinimą ugdant dialogą, kritiškumą ir refleksiją dialoge. Autorės pirmiausia reflektuoja save, siekdamas būti pedagogės aktyvistės (angl. *educator-activist*), savo tyrimus panaudojančios praktikoje, ne tik teorijoje. Savo tyrimą jos įvardija postformalistiniu tyrimu, kuris, anot Kincheloe, neapsiriboja Johno Piaget vystymosi ir mąstymo stadijomis, atskleidžiančiomis aukščiausias asmens galimybes. Taip pat jos ginčija karteziškas-niutoniškas pažinimo formas, teigdamos, kad klasėje vyksta daugiau nei fenomeno pažinimas. Pažadintos jėgos yra už pažįstamo konkretaus fenomeno ribų, taigi autorės siekia tas jėgas kažkaip užčiuopti ir atskleisti, ypač kai jos

atsiranda ir veikia susiduriant subjektui ir objektui (Kress, Frazier-Booth 2016: 101). Tokiu būdu autorės patenka į tam tikrą jei ne prieštaravimą, tai dvejoją poziciją: viena vertus, kritinės pedagogikos įtaką, kuriai savitas skirstymo požiūris (engiantys ir engiamieji) su Freire'o fenomenologinėmis-egzistencinėmis įžvalgomis, kita vertus, postmodernios, postformalistinės teorijos įtaką. Pastaroji neturi pretenzijų užčiuopti tikslias formas ar įvardyti galių turėtojus; ji operuoja jėgomis. Ji skatina atsitraukti nuo normalizavimo doktrinos, vieno standarto, visa apimančių žinių ar tyrimų, suvokiant, kad visada bus iširta tik viena dalis. Taigi ji siūlo žvelgti plačiau, suvokiant, kad galima žiūrėti pro daug skirtingų lęšių. Toks skirtingų prieigų derinimas atsirado dėl minėtoms pedagogėms artimo Kincheloe teorijos (2007, 2008), kuris, šiek tiek atitoldamas nuo kritinės pedagogikos pirmtako Freire'o, pasuko postmodernios filosofijos siūlomą keliu. Kita vertus, šiuolaikinės garso percepcijos ir garso, kaip vieno asambliažinio elemento, svarstymai į postmodernųjį diskursą atkeliavo taip pat ne be kritinės teorijos įžvalgų, dariusių įtaką kritinei pedagogikai.

Pasirinkusios dirbti su triukšmo metafora, Kress ir Frazier-Booth tvirtina, kad triukšmas ne visada yra trukdis, kliuvinys, tvarkos ardytojas. Jos pateikia pavyzdį iš muzikantų veiklos integruojant garsą: „muzikantas išmoks nepažįstamą, distancišką ir net disonuojantį garsą, inkorporuos jį į savo muziką“ (Kress, Frazier-Booth 2016: 103). Tai, anot tyrėjų, yra dialogo kūrimas, kuris derinamas labai iš lėto. Išties dar Jacques'as Attali (1985) ir Theodoras Adorno (1991, 2006) parodė, kaip triukšmas istorijoje, ypač augant miestams, peržengė triukšmo,

kaip negatyvaus garso, ribas. Jis po truputį tapo urbanistinės kultūros dalimi. O kaip jis atėjo į muziką, atskleidė Cage'as (1961: 87), teigdamas, kad kūrėjas turi muzikuoti ne tik instrumentą „liesdamas, bet ir trindamas, dauždamas, išgaudamas garsą įvairiausiais galimais būdais“. Gilesnė analizė Kress ir Frazier-Booth mažai rūpi, jos savaip svarsto, kad baltasis triukšmas yra tarsi vidinis, socialiniame kontekste atpažįstamas triukšmas, o juodasis – išorinis, neplanuotas ir neatpažįstamas triukšmas, kurį priimti yra daug sunkiau, jam reikia būti pasirengus. Šio tyrimo teiginiai apie triukšmo inkorporavimą į pamokos ar ugdymo melodiją metaforine prasme yra nepaprastai svarbūs, perkeliantys į ugdymą tai, kas jau seniai atliekama muzikologų arba muzikos teoretikų, pasitelkiant minėtų Attali, Adorno ir Cage'o požiūrį į triukšmą ir kasdienį garsą kaip muziką. Eksperimentuojančių pedagogių kitas indėlis yra tas, kad jos girdėjimą / klausymą pradeda praktikuoti nuo savęs ir jį išplečia, pasitelkdamos triukšmo metaforą įvardyti viskam, kas netikėta ir nepaklūsta pedagoginiam diskursui.

Garsas ir vaizdas multimodalumo perspektyvoje

Vaizdinė ir vizualumo kultūra pastaraisiais keliais dešimtmečiais apėmė visą kultūrinį gyvenimą, tačiau, kaip minėta, šiandien turime labiau multimodalinę nei grynai vaizdinę kultūrą, kitaip sakant, daugelyje socialinių-kultūrinių projektų ji yra išreiškiamą kaip vaizdo ir garso kultūra. Ką girdime žiūrėdami į vaizdą? Kaip garsas susijęs su vaizdu? Kokia garso žinutė ir reikšmė ugdymui? Galiausiai – kam teikiame prioritetą? Atsitraukę nuo sociologijos

ir kritinės pedagogikos atliekamų „balso“, kaip kažkieno balso, tyrimų, perduodančių tam tikrą intelektualinį ir emocinį krūvį ir žinią, ryžtamės bent fragmentiškai pažvelgti į įvairius ugdymo dalyvius supančius garsus ugdymo procese. Juk dar Aristotelio *Politikoje* iškeltas muzikinio ugdymo klausimas (Aristotelis 1997), atskiriant vienus garsus nuo kitų, vienas dermes nuo kitų, tinkamą girdėti jaunimui muziką nuo mažiau tinkamos, buvo numarintas bendrame ugdymo kontekste, paliekant jį šiek tiek gyvuoti tik tarp muzikos disciplinos puoselėtojų. Girdėjimo ir klausymo kultūra praeito šimtmečio mokykloje nebuvo tinkamai plėtota arba buvo plėtojama tik konkrečių disciplinavimo nuostatų požiūriu, t. y. tylos – triukšmo perskyros, kaip sunkinančios ar lengvinančios klasės darba, požiūriu. Šiandien pašalinių garsų taip pat turime labai daug, jie lydi vizualumą arba egzistuoja lygia greta, bet ugdymo, pasitelkiant garso klausymą, beveik nevyksta, geriausiai atveju vyksta „balso“, reprezentuojančio ugdytinių požiūrių įvairovę, paisymas. Tikėtina, kad kūrybiškumo projektai labiau atkreipia dėmesį į ugdymą garsu, ypač pradiniam ugdyme, o vėliau pedagogams ima rūpėti „balsas“ kaip nuomonė. Jei pamokos metu išgirstama, kaip gatve pravažiuoja mašina, už lango lyja lietus ar kas nors netoliese krebžda, kala, rékauja, tai tradiciškai traktuojama kaip bereikšmiai ar nepageidaujami garsai, nuo kurių kiekvienas ieško būdo atsiriboti, o klasėje tais atvejais tiesiog uždaromi langai. Atrodytų, kad vaiko, jaunuolio, mokytojo ausys yra užblokuotos, nustelbtos vaizdų ir atveriamos išgirsti tik tai, kas ugdymo požiūriu vertinga, kontekstualu ir todėl suvokiama kaip darna. Girdint ką nors dirginančio ir trukdančio, tuoj pat reikalau-

jama triukšmą pašalinti, supeikti, įvertinti jį negatyviai. Taigi kokia nepageidaujamo garso – triukšmo reikšmė? Kad ir kaip būtų keista, atsakymo turime ieškoti visai kitame – vizualiajame mene, kuris įprastai integruoja garsą, kine, tarpdisciplininuose meno projektuose, performansuose, kurie skiria ypatingą dėmesį garso galiai, jo sklaidai, poveikui, įtakoms, konkurencijai su vaizdu, ir, žinoma, muzikiniuose projektuose.

Pirmiausia turime įvertinti vaizdo ir garso sąsajų svarbą ir atsižvelgti į jų teorinių tyrimų istoriją, ypač šiuolaikiniame vizualiajame mene – kine (Balázs 2013; Elsaesser, Hagener 2012; Jampolskij 2011 ir kt.). Atskleidžiama, kaip garsas pildė arba, kai kurių autorių nuomone, skurdi- no vizualumo percepciją ir kaip garso ir vaizdo percepcijos persidengia, rezonuoja kine, nors mus veikia skirtingai. Vaizdas veikia per erdvės lokusus (fragmentus), o garsas – kaip vientisa akustinė erdvė, turinti savo centrą. Garso šaltinis „iš esmės perstruktūruoja įsivaizduojamąją akustinę erdvę, „sutraukdamas“ ją prie savęs“ (Jampolskij 2011: 83), o „sukonstruotas vizualios erdvės chimeriškumas pagrindo įgyja akustinės erdvės duotybęje“ (*ibid.*: 84). Be to, garsas juda visomis kryptimis, o vaizdo žiūrėjimas / matymas vyksta viena kryptimi (Elsaesser, Hagener 2012), tačiau jų ryšys kuria įspūdingai perteikiamus erdvėlaikius.

Garsas mokslo literatūroje iš esmės apibrėžiamas kaip sklindančios bangos dažnis, turintis tam tikrą trukmę, aukštį, stiprumą. Jis neturi tokios negatyvios reikšmės kaip triukšmas, yra lengviau atpažįstamas, kitaip tariant, turi formą, kurios neturi triukšmas (Hegarty 2007). Kine, kurio ekrane šiandien yra tarsi veidrodyje reprezentuojama

mūsų sąmonė, įvairus garsas ir triukšmas ne rečiau nei veiksmą lydinti harmoninga muzika tampa vienu iš prasminių dėmenų suprasti gyvenimo pulsavimą. Tai gali būti urbanistinis triukšmas didelio miesto gatvėje ar garsas, kartais priimamas kaip triukšmas, kaime – šiurenama pievos žolė pučiant vėjui, čiurlenantis upelio vanduo. Taip pat girdima katastrofų, incidentų, šiurpą keliančių trumpai ar ilgai trunkančių garsų. Nemuzikiniai, o būtinai, kasdienybės garsai ar dirbtinių jų efektai yra vertinami kaip didelis įnašas į gyvenimo turtingumą, įvairovės pažinimą. Šie garsai gali būti ne diegetiniai (t. y. ne tiesiogiai papildantys, iliustruojantys vaizdą, o turintys savarakišką ritminę liniją). Minėti garsai gali būti vertinami skirtingai: vandens čiurlenimas ar žolės šiurenimas yra nuostabūs gamtos garsai, neturintys nieko bendra su nemalonių triukšmų; veikiau tai garsai, galintys raminti. Tačiau, girdimi netinkamoje vietoje, jie gali tapti nemalonia garso invazija. Muzikiniuose projektuose, performansuose jau seniai eksperimentuojama garsu: pačių įvairiausių garsų samplaikos (dažniausiai iš kasdienės aplinkos), jų kompozicijos šiaudien laikoma muzikiniu arba plačiau – meniniu kūrinium (pvz., Jurgio Mačiūno, Vladimiro Tarasovo, Alano Kaprovo, Cage'o, Arnoldo Shonbergo ir kt.). Žinoma, ir tyla yra traktuojama kaip muzika, pvz., jau minėta Cage'o pjesė *4'33*. Cage'as tylą, kaip girdimą tylą, aprašo savo paskaitų rinktinėje *Tyla (Silence, 1961)*. Lengviausiai atpažįstami tyloje, anot jo, yra širdies dūžiai; jie visada girdimi. O toliau atsiveria visas spektras potencialiai egzistuojančių ir laukiančių savo aktualizacijos garsų, įskaitant ir nemalonių ausiai, kitaip tariant, triukšmus. Taip savo vietą atranda triukšmo

muzika, naudojanti ne tik natūralius triukšmus, bet ir elektroniškai kuriamą triukšmą.

Teorinių, taip pat ir empirinių tyrimų, susijusių su garsu klasėje ne muzikos pamoškoje, kol kas Lietuvoje beveik nėra. Tik iš dalies galėtume paminėti Vitos Venslovaitės (2013) disertacijos tezes, kuriose paliečiamas garso estetinis suvokimas ugdymo procese, ypač susiejant garso percepciją su metaforine jo apibūdinimo raiška. Fenomenologinės garso percepcijos prieigos ir gauta medžiaga nepaprastai įdomi, verčianti ugdymo teoretikus suklusti, kaip skatinti muzikinę vaizduotę (vaizdas ir garsas aštriu įrankiu durstant rauginamus kopūstus, idant išėitų oras, ar nuo bandelių plėšiant polietilinė pakuotę mokyklos bufete). Vis dėlto tai buvo muzikinio ugdymo tyrimas, neprojektuotas į bendrąjį ugdymą. Artimos literatūros taip pat galima rasti ir apie muzikinį ugdymą, siejamą su kūrybiškumo ugdymu (Girdzijauskienė 2003; Králová, Butvilas 2016). Užsienio literatūroje teorinių ir empirinių tyrimų, apimančių įvairių dalykų ugdymą, pabrėžiant garsą, yra kur kas daugiau, pvz.: Hollando (2016a, 2016b), Schaferio (1977), Wallino (2010), Jagodzinskio (2010, 2016). Dažnai tai yra taip pat su muzikiniu ugdymu susiję tyrimai, tačiau dabarties muzikos kontekste jie negali aplenkti triukšmo klausimo, taigi savo tyrimų lauką tyrėjai išplečia iki bendro ugdymo lauko, neišskirdami konkretaus mokomojo dalyko.

(Už)mokykliniai garso tyrimai ir eksperimentai

Hollandas, daug rašantis apie klausymo ir girdėjimo kultūrą edukacijoje, pristato savus ir kitų autorių tyrimus. Ištyręs 7–11 metų moksleivių kūrybinę potencialą jiems klausiant,

įrašant garsą, eksperimentuojant su garsu, kuriant savo elementarias kompozicijas, autorius parodo, kaip šios veiklos skatina moksleivių kūrybiškumą (Holland 2016b). Hollandas (2016a), rašydamas apie akustinę ekologiją, remiasi Murray'aus Schaferio, kompozitoriaus ir rašytojo, paskyrusio dalį tekstų pedagogikai, garso suvokimo teorija. Svarstydamas, kaip dažnai mes atkreipiame dėmesį į mūsų namų, biurų, gatvės, gamtos ar kitą artimiausią aplinką ir jos garsus, Hollandas (2016a: 241) mums siūlo vartoti naują terminą: „Akustinės ekologijos dalykas kviečia atsižvelgti į mūsų santykį su tais garsais, jų įtaką visuomenei, kaip jie keičia ir ką mes galime pagerinti garsinėje aplinkoje. Terminas buvo sukurtas R. Murray'aus Schaferio (g. 1933).“ Pateikdamas tris garsinės aplinkos atpažinimo būdus, kurie: 1) leidžia identifikuoti aplinką, 2) ženklina aplinkos specifiką, 3) pritraukia dėmesį, jis užduoda klausimą, o kodėl gi mes garso atpažinimo ir mokėjimo klausyti „instrumentų“ neįtraukiame į mokyklinės programas. Kodėl mūsų kultūra orientuota daugiausia į vizualumą? Hollandas, kaip ir Schaferis, rūpinasi klausymo ir girdėjimo ugdymu, garso supratimu ir jo išvalymu, ekologija mokyklinėje erdvėje, ypač klausymo veiksmo išvalymu; jis teigia, kad mokėjimas girdėti viską leidžia ir visko negirdėti. Taip ugdomas garsinės aplinkos valdymas. Garsas, kuris, anot Schaferio, įvairiais virpesiais pasiekia mūsų ausis, gali būti lygiai toks aplinkos teršalas kaip ir kitos įvairios netinkamai naudojamos priemonės ir įvykius gali pakeisti panašiai kaip blogas oras. Jį reikia mokėti atpažinti, bet pirmiausia – išgirsti. Tokio ugdymo priemonės gali būti garsų klausymas skirtingoje miesto ar gamtos aplinkoje, vaikščiojimo garsų klausymas,

tylos klausymas, paskui tų garsų vardijimas, apibūdinimas, poezijos apie tuos garsus rašymas, garsų žemėlapių sudarymas, įrašai, elektroninis modifikavimas. Visa tai jau išbandyta su mokiniais. Šiems pavyzdžiams pateikti Hollandas pasitelkia ne tik Schaferio teoriją ir tyrimus, bet ir Kanados mokytojo Michaelo Cumberlando eksperimentus su mokiniais, įvairius Jungtinėje Karalystėje vykdytus projektus, o svarbiausia Cage'o požiūrį į garsą. Pažymima, kad tai nėra tik muzikos mokytojo pareiga. Garsų fiksavimas ir mokėjimas jais naudotis yra ir kitų disciplinų mokytojų reikalas. Kiekvienas mokytojas turi mokytis išgirsti kasdienybę ir tokiu būdu rasti sąsają su artimiausia aplinka, kurioje vyksta ugdymo(si) procesas. Tai užtikrins geresnį ugdymo medžiagos perpratimą, aplinkos ypatumų suvokimą ir kūrybiškumo ugdymą.

Kiek labiau filosofškai garso integravimą bando pagrįsti Wallinas ir Jagodzinskis, kurie nuo postmodernaus pasuka posthumanistinio požiūrio keliu. Jie, kaip minėta, remiasi Deleuze'o ir Guattari svarstymais apie garsą. Wallinas (2010), kalbėdamas apie garsą mokykloje, pirmiausia atsigręžia į gatvės kultūrą, socialinės atskirties kultūrą, apie kurias anksčiau kalbėjo politiniu požiūriu kritinės teorijos atstovai ir kritinės pedagogikos atstovai, ir pabrėžia ne tiek „balso“, kaip politinio ir pedagoginio reiškinių, diskursą, kiek naujus garso, kaip protesto, saviraiškos, pasipriešinimo unifikuojančiam aparatui, būdus. Kitoks garsas tampa reperijų, metalistų, pankų ir kitų grupių saviraiška, nevengiant triukšmo ar būgnų stiprios ritmikos. Jaunuomenės pastangos tapti garsu (angl. *becoming sound*), apibūdintu Deleuze'o ir Guattari bei minėtose gatvės situacijose aptiktu Wallino, yra

galimybė išvengti juos standartizuojančios pagal vieną modelį aplinkos. Kitas aspektas, kurį išskiria Wallinas, yra žaidimai, kuriuos žaidžia jaunuoliai ir kurie suteikia garsui, kaip ir vaizdai, deteritorizuojančią galią; tokiu būdu parodoma, kaip jaunuolis įgyja visai kitą garso sampratą. Mokiniai po truputį įvaldo garso reprezentacijos dinamikos ir net nereprezentuojamumo atpažinimo ir supratimo būdus, o tai yra labai pažangu ir kartu gali būti pavojinga, nes kol kas neaišku, kaip jie veikia psichiką. Jagodzinskis (2010, 2016) atskleidžia garso poveikumą suestetinto dizaino kapitalizmo sąlygomis, kai garsas tampa neatskiriama verslumo ir vartojimo skatinimo plėtros dalimi, pasiekusia ir mokyklą. Abu tyrėjai pabrėžia šiuolaikines medijas ir kaip jų veikiamas garsas tapo modifikuojamas, afektacijos procese jis tapo jėga, raiška, žinute, galinčia perduoti naują vertingą informaciją. Bet, atsivėrus įvairių jėgų srautams, gali nutikti ir atvirkščiai: garsas taps inkriminuojančiu ir bukinančiu, perteikiančiu nekūrybiškus stereotipinius žinotųjų blokus instrumentu. Nors Jagodzinskis sutelkia dėmesį į vaizdą-garsą bei garsovaizdį vietoje kraštovaizdžio, o Wallinas stipriau atsiremia į naujas medijas, į naujosios *techne* kaip politikos galią, abu meninio ugdymo ir mokyklinių programų tyrėjai turi kai ką bendro: savo tyrimuose daug remiasi Deleuze'o ir Guattari filosofija. O šie teigia, kad nėra didelio skirtumo tarp natūralumo ir dirbtinumo, gamtiškumo ir kultūriškumo, kaip ir nėra skirtumo tarp muzikalumo ir nemuzikalumo gamtoje: „Skirtumas tarp triukšmo ir garso iš tikrųjų neduoda pagrindo apibrėžti muziką ar atskirti muzikalius paukščius nuo nemuzikalių“ (Deleuze, Guattari 1987: 302). Viskas yra dinamiška, išgyvena virsmą,

tapsmą, taigi turime būti pasirengę atsiverti viskam, kas egzistuoja virtualybėje, įvairovės prisotintame chaose, ir kartu mokėti tai reteritorizuoti kosmose, paversti tvarka. Tai ypač svarbu tiems, kas dirba su mokiniais, tiems, kurie kiekvieną garsą suvokia kaip esamo kompozicinio asambliažo elementą, jo vientisą dalį, turinčią savo misiją, galbūt visai trumpalaikę. Taigi turime atsigręžti į įvairius garsus: ir technologinius, ir natūralius, ir suplanuotus, ir nesuplanuotus, ir malonų triukšmą, ir dirginantį triukšmą, juoba mokytis, kaip negatyvų ir destruktinį garso skambėjimą, anot Marie Thompson (2017), paversti pozityviu, kūrybišku.

Garsas ir ekosistemos apsauga: edukaciniai naratyvai

Panašiai kaip minėti Hollandas ir Schaferis siūlo mokykloms organizuoti projektus jauniems mokiniams, įrašinėjant, tiriant įvairias aplinkas, o Wallinas ir Jagodzinskis kviečia rasti būdų mikropolitiškai priešintis nepalankiai kultūros ir estetikos politikai, MacDonaldas atitinkamus edukacinius neformalius projektus siūlo brandaus amžiaus žmonėms. Jis suvokia garso svarbą pedagogikoje ir jam labiausiai rūpi metodologinė kritinės pedagogikos (t. y. Freire'o) prieiga prie ekologinių problemų, be to, būtina turinti sąsają su estetika. Jis ekomuzikologiją pasitelkia kaip kritišką santykį, kitaip sakant, jo atveju *eko-* reikštų refleksiją, sugrįžimą patikrinti sisteminio pokyčio, kas jam ir įprasmina edukacinį projektą, ypač skleidžiant išvadas apie tyrimus, svarbius ekologiškai apsaugai. Ekomuzikologinę prieigą, kurią MacDonaldas (2016: 223) apibūdina kaip „tyrinėjančią santykius ir jungtis tarp muzikos, žmonių ir vietovės,

taip pat atskambius ir pasekmes, kurie afektuoja gamtą ir kultūrą“, tyrėjas pritaiko praktikoje Šventojo baseino (angl. *Sacred Headwaters*) regione. Šis apima Šiaurės kanjoną, Naso, Skinos ir Stikino upes iki pat Aliaskos bei kitas aplinkines teritorijas Britų Kolumbijoje su salomis Ramiajame vandenyne. Jis, kaip ir daugelis kitų menininkų, imasi ekomuzikologinio projekto, protestuodamas prieš politikų ketinimus tiesti naftotieki. MacDonaldas įrašinėja upių garsus, gamtos garsus, tai, kas žmogaus nepaliesta (be žmogaus); tai priešinga kitam, kapitalistiniam veikos būdai – žmogų susieti ir sykiu supriešinti su gamta. Jis kalbasi su vietos žmonėmis, klauso jų istorijų, jas įrašo, paskui tuos garso įrašus platina, tokiu būdu bando apsaugoti aplinkos ekosistemą. Jis nori ją apsaugoti ir kaip estetinę sistemą, kurios funkcionavimą grindžia Humberto Maturanos ir Francisco Varelos (1992) suformuluota organizmo priklausymo nuo aplinkos teorija, kurią menui pritaikė socialinių sistemų kūrėjas Niklas Luhmannas. Įvertinus nepaprastai įdomų autoriaus projektą, jo pastangas, vis dėlto yra ne visai aišku, kaip, remdamasis kritinės pedagogikos, kurios atžvilgiu vyksta refleksija, priegomis, autorius, kaip jis pats teigia, kartu atsiriboja nuo antropocentrinės sistemos ir siekia apsaugoti imanentinę estetinę regiono sistemą. MacDonaldas neužtikrintas, kad jis daro teisingai ir kad jam pavyks, bet jis tikisi, jog tai gali prisidėti prie pokyčių. Jo intencija – „identifikuoti, kas atsitinka, kai bendruomenės nariai dalijasi įrašais. Galbūt bendruomenėje tęsiamas dainų, eilių, apsakymų, istorijų užrašymo procesas šalia aplinkos ekologijos garsų leis išlikti Šventojo baseino sistemai“ (MacDonald 2016: 228), atvers duris etikai, kuri šiuo atveju

atitiktų jo tiriamo regiono lūkesčius. Taigi, pradėjęs nuo gamtos be žmogaus, autorius pereina prie žmogaus įtraukimo, veikiau- siai taip parodydamas galimą jo poveikį ir tokiu būdu sugrįžimą prie jau pakitusios estetišės sistemos. Nepaisant nelengvai suderinamų epistemologinių nuostatų (kritinės pedagogikos ir posthumanizmo), panašiai kaip ir anksčiau pristatytu Kress ir Frazier-Booth atveju, kai kritinė pedagogika derinta su postmodernizmu, projekto suma- nymas nepaprastai įspūdingas ir sektinas. Šis eksperimentinis tyrimas ypač svarbus galvojant apie garso panaudojimą darnios plėtros ugdymui, tyrimams, estetiniam ir ekologiniam mąstymui.

Lietuvoje instaliacijų, performansų kū- rėjas Andrius Šarapovas taip pat įrašinėja žiemą miške pokšiničius nuo šalčio medžius, „tylos garsą“². Be to, jis meno galerijoje „Tsech“ kuria atsitiktinių garsų, suprogramuotų pagal Lietuvos mobiliojo ryšio skam- bučius, 4G meninės kompozicijos projektą „Tele2“³. Tuo projektu pritraukiama daug pagalbininkų iš Vilniaus technariumo, kuris, dalyvaudamas projekte, šią darbo su garsu galimybę skleidžia plačiau. Neabejotinai gamtos garsų įrašus daro ar darė ne vienas muzikas, pradėdant nuo Olivier Messiaeno dėmesio paukščių čiulbėjimui / muzikavi- mui, atitinkamai sukuriant naują teoriją ir praktiką apie natūralių garsų integravimą (Messiaen 1994). Urbanistinius technologi- nius garsų integravimo ypatumus taip pat ap- tarė įvairūs, anksčiau mūsų minėti tiek garso, tiek ugdymo teoretikai. Kaip jau pristatyta, tokius tyrimus atlieka ir mokytojai (Holland 2016a). Tačiau nelygu, kokiais tikslais tai

daroma: siekiant pademonstruoti garsą mo- kiniams, parodyti jo dinamiką ar gamtos ir aplinkos saugojimo, kritikos, kūrybos tiks- lais. Šio straipsnio autorės manymu, garsas, kuris yra muzikos, tylos, triukšmo, gamtos ar kultūros reprezentantas, turi rasti savo vietą mokyklinėje sistemoje, bet būtina atsiriboti nuo binarinio perskyrimo triukšmas – tylą ar triukšmas – kultūrinis garsas, t. y. atvirkš- čiai – atverti sistemą įvairiems garsams ir juos kūrybiškai panaudoti, prieš tai, žinoma, išdiskutavus dėl tokių garsų disciplinuojamo- sios, išlaisvinamosios ir žadinamosios pa- skirties. Lengvai priimtinas ir integruojamas yra toks triukšmas, kai į mokyklos palangę barbena lietaus lašai, o sunkiau – kai vyksta kėdžių klasėje stumdymas ir brūžinimas į grindis. O ar kas klausia, kaip mokinius veikia mokytojo rašymo spalvotu žymekliu ar kreida lentoje garsas, darbas planšetiniu kompiuteriu, kai kiekvienas paspaudimas sukelia aplinkinių girdimą garsą, arba situa- cija, kai moksleivis, klausydamas mokytojo, nuolat spaudinėja savo rašiklio mygtuką, skleidžiantį garsą per kelis suolus. Drausti ar klausyti, suprasti, reflektuoti? O jei skar- dus mokyklos skambučio, pranešančio apie pertrauką, garsas labiau džeržgia nei ramina, kodėl mokiniai laukia šio dažnai nemalonaus ausiai garso? Kas gi ugdoma – refleksas ar estetika ir garso ekologija? Tai daug klausimų, kurie lieka neatsakyti ir neištirti, tačiau akivaizdžiai veikia asmenybės formavimąsi, brandą, estetinį ir socialinį santykį, beje, ti- kraai ne visada teisinga linkme. Garsas, kaip teigia Derrida (2006: 312), „mus jaudina, mus sudomina, negana to, sužadina mūsų jausmus, nes jis į mus prasiskverbia. Tai vidujybės stichija, nes garso esmė, jo paties energija implikuoja tai, kad jis neišvengiamai priimamas.“ Skirtumas tas, kad Derrida šį

² Informacija iš Šarapovo feisbuko paskyros, 2017.

³ Prieiga per internetą: <https://vimeo.com/240435878> [žiūrėta 2018 m. spalio 15 d.].

garsą labiau susieja su ugdytojo „balsu“ kaip kalbos prievarta, o ne išlaisvinimu. Tai galia, kuri ugdymo procese tampa pavojinga, ypač turint omenyje galią demonstruojančio ugdytojo balsą. Taigi filosofas, remdamasis Jeano-Jacques'o Rousseau tekstų analize, garso ir balso reikšmę atskleidžia iš kitos, nei mūsų pateikta, perspektyvos. Čia į pirmą planą iškyla klausimas, kaip išvengti garso, kuris yra reiškiamas per represuojantį mokytojo balsą, o ne kaip jį priimti. Tačiau mums šiuo atveju rūpi veikiau priešingas girdėjimo ir raiškos aspektas.

Išvados

Vaizdas, kuris šiuolaikinėje kultūroje ir socialiniame gyvenime bei tyrimuose jau įgavo reikšmingą vietą, įvairiuose šiuolaikinės kultūros projektuose dažnai siejamas su garsu. Garso percepcijai vis daugiau dėmesio skiria ne tik menininkai, bet ir švietimo (pvz.: meninio, kūrybinio, ekologinio ugdymo) tyrėjai. Nuo „balso turėjimo“ tyrimų, kurie orientavosi į nuomonės išsakymą, autentiškų, bet užslopintų pažiūrų vertinimą, jų legalizavimą, pasistūmėta link garso pamokoje ar neformaliajame ugdyme analizės.

Taigi balso tyrimai, vykdyti remiantis

kritine pedagogika, išplėtė savo lauką iki garso tyrimų ir ne tik tyrimus papildė, bet ir šiek tiek tyrėjus paklaidino, nes prireikė derinti skirtingas prieigas. Imta dairytis į postmodernistų ir posthumanistų garso sampratą, energijos tėkmių, o ne tik formų, raišką ir jos svarstymus. Tai atskleidė kur kas platesnes prieigas tiriant garsą ugdyme ir ugdymą garsu, nors abiejų prieigų dermės dar ieškoma.

Į švietimo tyrimų lauką įtraukiama nelauktas, neprognozuotas garsas, triukšmas ar netgi tyla, svarstymai, kaip gamtos garsai ar industriniai gatvės garsai įsiskverbia į ugdymo procesą. Nuomonę, kad jie tik trukdo, keičia nuomonė (jai atstovauja Hollandas, kuris remiasi Schaferiu, taip pat Wallinas, Jagodzinskis), kad garsai yra vertinga ugdomoji ir konteksto medžiaga, kurią reikia mokėti „perskaityti“. Išmokus ją priimti, bus sugebama ir nuo jos atsiriboti. Be to, dėmesys garsui ugdo garso ekologiją ir atkreipia dėmesį į gamtos problemas, galiausiai leidžia ugdyti jautrumą gamtai bei skatinti jos problemų aktyvų sprendimą. Dar daugiau – svarbu išmokti laukti garso, suvokti jo estetiką ir rasti kūrybinę prieigą jį integruojant į ugdymo procesą.

LITERATŪRA

Adorno, Th. W., 2006. *Philosophy of New Music*. London: University of Minnesota Press.

Adorno, Th. W., 1991. *The Culture Industry. Selected Essays on Mass Culture*. London, New York: Routledge.

Aristotelis, 1997. *Politika*. Vertė M. Strockis. Vilnius: Pradai.

Attali, J., 1985. *Noise: the Political Economy of Music* (Theory and History of Literature, vol. 16). Trans. B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Balázs, B., 2013. *Regimas žmogus, arba kino kultūra*. Vertė D. Klimkaitė. Vilnius: Mintis.

Cage, J., 1961. *Silence. Lectures and Writings by John Cage*. Hanover: Wesleyan University Press.

Deleuze, G., Guattari, F., 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Trans. B. Massumi. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Deleuze, G., Guattari, F., 1994. *What is Philosophy?* Trans. H. Tomlinson and G. Burchell. New York: Columbia University Press.

- Derrida, J., 2006. *Apie gramatologiją*. Vertė N. Keršytė. Vilnius: Baltos lankos.
- Elsaesser, Th., Hagener, M., 2012. *Kino teorija: įvadas per juslių prizmę*. Vertė R. Bertaševičiūtė. Vilnius: Mintis.
- Foucault, M., 1998. *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Vertė M. Daškus. Vilnius: Baltos lankos.
- Girdzijauskienė, R., 2003. *Vaikas, muzika, kūryba*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Giroux, H., 1986. Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice. *Interchange* 17 (1), Springer: 48–69.
- Hegarty, P., 2007. *Noise / Music. A History*. New York, London, New Delhi, Sydney: Bloomsbury.
- Holland, D., 2016a. Acoustic Ecology and its Role in Education: Learning to Listen to the Soundscape. In: *Open Ears – Open Minds: Listening and Understanding Music*, eds. O. Kramer, I. Malmberg. Innsbruck: Helbling, 241–255.
- Holland, D., 2016b. Heightened Listening: A Creative Tool for Opening Ears and Minds to Sound Based Music. In: *Open Ears – Open Minds: Listening and Understanding Music*, eds. O. Kramer, I. Malmberg. Innsbruck: Helbling, 201–221.
- Jagodzinski, J., 2016. A Response to: “Deconstructing Deleuze and Guattari’s A Thousand Plateaus for Music Education”. *Journal of Aesthetic Education* 50 (3): 101–121.
- Jagodzinski, J., 2010. *Visual Art and Education in an Era of Designer Capitalism. Deconstructing the Oral Eye*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jampolskij, M., 2011. *Kalba – kūnas – įvykis*. Vertė N. Arlauskaitė. Vilnius: Mintis.
- Juozeliūnienė, I., 2014. *Žemėlapių metodai vaizdu grištame tyrime*. Vilnius: VU leidykla.
- Kincheloe, J. L., 2008. *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L., 2007. Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: Evolution for Survival. In: *Critical Pedagogy. Where Are We Now? Studies in the Postmodern Theory of Education*, ed. J. L. Kincheloe and Sh. R. Steinberg. New York. Washington: Peter Lang, 9–43.
- Králová, E., Butvilas, T., 2016. The Importance of Creativity through Music Activities in Early Childhood. In: *Music and Music Activities for Children and Youth: Reviewed Collection of Scientific Proceedings*. Trenčín: Faculty of Healthcare Alexander Dubček, 11–22.
- Kress, T. M., Frazier-Booth, K. J., 2016. Listening for the Echoes: Radical Listening as Educator-Activist Praxis. *International Journal of Critical Pedagogy* 7(3): 99–118.
- MacDonald, M. B., 2017. Sounding the Sacred Headwaters: Applied Ecomusicology as a Critical Pedagogy of Music. *International Journal of Critical Pedagogy* 8(1): 213–236.
- Maturana, H., Varela, F., 1992. *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston & London: Shamabala. (Originally published in 1987 by New Science Library, Boston.)
- McLaren, P., 2007. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Pearson Education, Inc. (Fifth edition).
- McLaren, P., 1999. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Messiaen, O., 1994. *Music and Color: Conversation with Claude Samuel*. Trans. Th. Glasow. Portland, Oregon: Amadeus press.
- Schafer, R. M., 1977. *The Tuning of the World*. New York: Alfred A. Knopf.
- Thompson, M., 2017. *Beyond Unwanted Sound. Noise, Affect and Aesthetic Moralism*. New York: Bloomsbury.
- Thomson, P., ed., 2010. *Doing Visual Research with Children and Young People*. London and New York: Routledge.
- Venslovaitė, V., 2013. *Mokytojo naratyvo įtaka mokinio estetiniam suvokimui: muzikinės raiškos fenomenologinė perspektyva*. Daktaro disertacijos tezės. Vilnius: VU leidykla.
- Wallin, J. J., 2010. *A Deleuzian Approach to Curriculum. Essay on a Pedagogical Life*. New York: Palgrave Macmillan.

VOICE, SOUND AND NOISE: THEORY AND PRACTICE OF (ECO)AESTHETICAL EDUCATION

Lilija Duoblienė

Abstract. Together with images, sound also has tremendous impact on the perception of the world, and studies devoted to sound in education are still comparably scarce. For that reason, in this paper we attempt to understand why and how does the voice, sound, and especially noise become an object, instrument and an environment of education. The ideas proposed by critical pedagogy began to be applied in practice toward voice discourse analysis a few decades ago. Meanwhile the concepts and ideas of postmodern and posthumanist philosophy and their followers in the educational philosophy are neither simple nor easily applicable to sound and to noise as unpleasant sound. Nevertheless, new projects of sound in educational practice are being tested and implemented, in many cases still in connection with the approach of critical pedagogy to voice discourse. Despite different epistemological and ontological views on education in critical pedagogy and postmodernism, and although their link lacks justification and seems doubtful, the experiments presented in the article are innovative, rather successful and useful for the development of (eco)aesthetical education.

Keywords: sound, noise, voice, education, ecology, aesthetic

Įteikta 2018 11 02

Priimta 2018 12 03