

Mokytojo naratyvas muzikinio ugdymo kontekste

Vita Venslovaite

Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 1/9, LT-01513 Vilnius
El. paštas: vitavensl@gmail.com

Straipsnyje per naratyvo sklaidos analizę išryškunami naratyvo bruožai: daugiaprasmiškumas, neišbaigtumas ir svarba ugdymo procese. Naratyvas nagrinėjamas postmodernistiniu ir fenomenologiniu požiūriu, pristatomas praktinis jo ugdymo aspektas. Remiantis fenomenologinio tyrimo rezultatais naratyvas atskleidžiamas muzikinio ugdymo procese. Mokytojo naratyvas atlieka ne tik komunikacijos, žinių ir vertybių perdavimo bei muzikinės reikšmės įvardijimo funkciją, bet ir atveria ugdytiniui platų horizontą suvokti pasaulio unikalumą ir saviraiškai per muziką.

Pagrindiniai žodžiai: naratyvas, postmodernizmas, fenomenologija, naratyvinė pedagogika, muzikinis ugdymas.

Įvadas

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 permašomi 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 prisiimti misiją ir atsakomybę kurti švietimo tikslus, vertybes, pasinaudodamas naujais švietimo naratyvais“ (Duoblienė, 2011, p. 93).

Naratyvinės pedagogikos atstovų I. F. Goodsono ir S. R. Gillio teigimu, na-

ratyvas kiekvieno mūsų gyvenime yra neišvengiamas, nes „mes gyvename naratyvo amžiuje: gyvenimo istorijos yra esminis ingredientas to, kas padaro mus žmonėmis ir dar nustato, koku žmogumi tampame“ (Goodson, Gill, 2010), bet, jų nuomone, vienas naratyvo formos aspektas, kurio iki šiol sąlygiškai nepaisoma, yra pedagoginio susidūrimo aspektas. Konstruodami savo naratyvus ir mainydami juos vienus su kitais, 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. Ši pedagogika leidžia paaiškinti tuos naratyvinius procesus, kurie gali nuvesti iki esminių permainų ir individualaus bei grupinio mokymosi aplinkos atsiradimo. Goodsonas ir Gillis (2010) teigia, kad

naratyvinė pedagogika yra kvietimas įsikverbti į kito individo protą, emocijas ir dvasią, į jo vertybes, pasaulėžiūrą ir tradicijas, į moralines ir 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. Mokytojai turi būti atviri mokinių savivokai, jų dabartiniams poreikiams, naratyviniams gebėjimams, išgyventoms praeities ir dabarties patirtims, jų gebėjimui jas jungti, keisti ar transformuoti naratyvais jų pačių labai ir užmojams.

Pagal Goodsoną ir Gillį, naratyvinės pedagogikos struktūra 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 asmenybėms, bei pasirinkti tai, kas padėtų kiekvienam tapti „pilnam“. Mokytojo pasirinkimas savo mokyme veikti tam tikru būdu, pavyzdžiui, pasirinkimas dalytis 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.

Kadangi, remiantis naratyvinės pedagogikos atstovais, galima sakyti, kad naratyvai tampa būdu išgyventoms patirtims suprasti, tai susiję su fenomenologine ugdymo nuostata, kur svarbiausias aspektas ir yra dėmesys patirčiai. Pasak J. Ellet (2011), naratyvas ir fenomenologija gali

tapti metodologija, ypač mokant meno dalykų.

Lietuvoje edukologų darbuose aptinkamas *naratyvo* terminas, tačiau retai kuriame jų naratyvas tiriamas kaip objektas. Naratyvą, keičiantį ugdytojo vaidmenį kuriant švietimo tikslus ir vertybes, ir naratyvą, kaip metodo perspektyvas analizuojant prasminius ugdymo turinio laukus, aptaria L. Duoblienė (2006, 2011), tačiau ji nesileidžia į muzikinio ugdymo analizę. Be to, fenomenologinio metodo taikymo ugdant tematika ir problematika yra gana reta, paprastai suprantama bendresniu požiūriu, kai iškeliamas objektas kaip fenomenas, tačiau nėra nuoseklių, metodologiškai pagrįstų fenomenologija tyrimų nei muzikos, nei kitų mokomųjų dalykų srityje, juolab, kai ugdant taikomas naratyvo metodas. Tai suponavo **mokslinę problemą**: kaip iš fenomenologinės perspektyvos naratyvas muzikinio ugdymo kontekste gali įgyti metodo, kuris individui suteikia galimybę reikštis remiantis asmenine patirtimi, statusą.

Straipsnio tikslas – remiantis fenomenologine nuostata išryškinti naratyvo, kaip perteikiančio patirtį tam tikra kalbine išraiška, svarbą muzikinio ugdymo procese.

Straipsnio uždaviniai:

- Per naratyvo sklaidos analizę parodyti naratyvo daugiaprasmiškumą ir neišbaigtumą.
- Išryškinti mokytojo naratyvo praktinį aspektą muzikinio ugdymo kontekste.
- Remiantis empirinio tyrimo duomenimis parodyti, kaip naratyvas, remiantis fenomenologiniu požiūriu, muzikinio ugdymo procese padeda atsiskleisti asmenybei (tiek mokinio, tiek mokytojo) patirtį perteikiant įvairiomis kalbinėmis formomis.

Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologijos pagrindas – fenomenologinė filosofija ir deskriptyvinė fenomenologinė analizė. Fenomenologijos siekis – išugdyti dėmesingumą patirčiai, keičiančiai mums įprastus suvokimo būdus ir vis iš naujo leidžiančiai įprasminti tai, kaip ir ką išgyvename. Fenomenologinis metodas suspenduoja ir suskiaužia prielaidas ir teorijas, kad „grynuoju matymu“ ir vadovaujantis intuicija būtų įmanoma konkretaus fenomeno įžvalga, analizė ir deskripcija.

Empirinio tyrimo metodai

Tyrimas atliktas remiantis trianguliacijos principu: taikyti stebėjimo ir nestruktūruoto interviu metodai ir rezultatai pateikiami iš skirtingų perspektyvų – mokytojo, mokinio ir tyrėjos.

Empirinis straipsnio pagrindas – 2011 metais atlikto tyrimo duomenys.

Tyrimas atliktas dviejose regioninėse mokyklose: menų ir muzikos. Tyrimo metu stebėtos devynios skirtingais instrumentais (smuiku, fortepijonu, variniais ir mediniais pučiamaisiais, kanklėmis ir gitara) grojančių mokinių pamokos. Po stebėtų pamokų atlikta 10 nestruktūruotų interviu su mokytojais ir 10 interviu su mokiniais. Pamokų metu buvo fiksuojami žodiniai duomenys ir tyrėjas turėjo galimybę „išgirsti“ mokinį, t. y. fiksuoti mokinio muzikinę raišką per garso perteikimą. Buvo stebima, kaip skleidžiasi mokinio muzikinė raiška „čia ir dabar“ reaguojant į mokytojo naratyvą ir kaip mokinį inspiruoja mokytojų aiškinamų objektų perteikimas. Interviu metu siekta išsiaiškinti, kokią įtaką mokytojo naratyvas daro mokinio estetiniam suvokimui ir kaip mokytojai jį atpažįsta.

Tiriamieji – sutikę tyrime dalyvauti mokytojai ir jų mokiniai. Informantai užkoduoti – mokytojai pažymėti didžiąja raide ir skaičiumi, mokiniai – mažąja raide ir skaičiumi pagal eilės numerį. Informantų kalba netaisyta.

Straipsnyje fenomenologinio tyrimo analizės rezultatai pateikiami reprezentatyviomis tekstinėmis ištraukomis su aprašymu.

Naratyvas kaip pasakojimas

Klasikinė naratyvo atsiradimo ir funkcionavimo sritis 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 artikuluotai 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 pasibaigus 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 (pasa-

kojimas 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.

Naratyvas postmodernizme

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 „aiškina-masis pasakojimas“. Pavyzdžiui, pedago-

ginėje situacijoje naratyvas yra tikslingas tuo požiūriu, kad gali būti pasakojama labai įvairiai, kol ugdytinis supranta. Apkritai postmodernistinėje ugdymo filosofijoje, anot G. Groot (2004), kuris remiasi 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. 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 nugali kitus naratyvus ir primeta kitiems savo kuriamo diskurso galią (Duoblienė, 2006), o fenomenologijoje pasakojimas vertinamas dėl patirties refleksijos.

Naratyvas fenomenologijoje

Pasakojimas (naratyvas) fenomenologijoje pirmiausiai akcentuojamas kaip skaitytojo patirtis santykiyje su tekstu. Į tekstą galima žiūrėti įvairiai, tačiau svarbiausia tekstą pajauti, t. y. jį priimti kaip žmogų arba konkretaus žmogaus veiksma. 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). Naratyvą suvokiant 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 estetiškos patirties refleksiją. Mokslininkės teigimu, tik menas ir meninė kūryba per estetinį patyrimą suteikia galimybę atsiverti pasauliui, suprasti kitų patirtį ir pajusti savo unikalumą. Pasak J. Ellet (2011), naratyvas ir fenomenologija gali būti kaip metodologija meno mokymojoams, siekiantiems reflektuoti estetinį suvokimą.

Praktinis naracijos aspektas ugdant

Ugdymo procese praktinį naracijos 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 komunikavimu su kitais žmonėmis būdais. Autorių teigimu, siekiant pagrįsti naratyvo taikymą moralės ar estetikos srityje, atramos tašką galima rasti neformalioje praktikoje, kurioje dalyvauja vaikai. Iš tiesų visa neformalaus ugdymo sritis gali būti svarbesnė šiuo atžvilgiu, o mokymo veikla ne tokia svarbi (turint omenyje, kad naratyvas keičia žinojimą). Yra klausimų, į kuriuos svarbu atsakyti, pavyzdžiui, kaip naracija formuoja subjekto ir praktikos santykį. 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 bei atgaivinti ir skatinti laisvesnį santykį su ja. Naracijos procesai, anot Peterso ir Burbules, sukuria galimybę praktiką įsprausti į sąlygiškai statiškas ar dinamiškas sąlygas. Jie gali daryti įtaką tam, kam bus skirta priimti sprendimą ar interpretuoti praktikos (numanomoms ir aiškios) taisyklės, ir tam, kam teks siūlyti naujas taisyklės ar normas. Svarbiausia, kad šie naracijos procesai yra esminiai suvokiant pačią praktiką: 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. Praktika turi loginį pagrindą net jeigu rezultatas nėra visada aiškus, nes kitaip ji nebūtų stabili ir pastovi.

Ugdymo filosofų nuomone, naracijos procesai neišvengiami, nes tai, kas vienam asmeniui yra praktika, kitam gali būti tik ritualas, t. y. kalbamojo turinio laikymasis (paisyimas). Problema yra ta, kaip praktiką reprodukuoti ir sustiprinti remiantis asmenine perspektyva, nes ji transformuoja savastį, nors kartu gali būti ir praktikos šalutinės versijos, suteikiančios galimybių savasčiai pasireikšti. Tik remiantis paties naratyvo daugiaprasmiškumu kaip galimybe pažvelgti į naracijos procesą galima bandyti įvertinti (išskirti) praktinį naracijos ugdant horizontą (Peters, Burbules, 2008).

Pasakojimas (naratyvas) muzikos pamokose: empirinio tyrimo duomenų analizė

Mokytojo naratyvas yra daug funkcijų atliekantis elementas muzikinio ugdymo procese. Pasakojimas (naratyvas) yra ne tik estetinio suvokimo paskata, bet ir konkrečios muzikinės patirties fenomeno apibūdinimas. Pamokos metu pasakojimu muzikinę reikšmę galima išryškinti iš praeities, atskleisti dabartyje ir numatyti į ateitį (kada mokytojas pasakoja mokiniui turėdamas tikslą, kad 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. Kadangi muzikinio ugdymo procesas vyksta asmeninių patirčių plotmėje, tai mokytojo naratyvo ir muzikos patyrimo sąlytyje mokinio asmeninė patirtis gali tapti muzikinėmis reikšmėmis.

Interviu metu mokytojų buvo klausinama, ar reikia per pamokas pasakoti istorijas. Mokytojų nuomone, be pasakojimų būtų sunku, nes pasakojama dėl įvairių priežasčių. Pavyzdžiui, kartais tiesiog būtina pakalbėti: *Reikia istorijos <...> šian-dien 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 išeitu“. Nu tai va, tu groji, tai ne koks kvapas. Pas-kui 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 kūriniams suteikia programinius pavadinimus (M1, M8). Pasak mokytojos (M1), tai taip pat vienas iš būdų sudominti mokinį:

Jeigu nėra, mes juos (pavadinimus) prikuriam. <...> Ta vaizduotė, jinai 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 mokinį ir atskleistų muzikos kūrinio suvokimo galimybes, nes estetinis suvokimas gali įvykti bet kuriuo metu. Pučiamųjų instrumentų mokytojas (M2) pastebėjo įdomų dalyką, kad papasakojęs istoriją mokytojas ne visada gali pasakyti, o ir ne visada gilinasi, kokią ta istorija padarė įtaką 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 neprisiminė 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 bulkutes, su celofanu, negalima jų nutraukti, vientisas dalykas. Taip kad išeitų batonas“. Tai jam šitas labai kažkaip užstrigo. Ir vieną kartą grojam, tai sakau, kaip tu čia groji, sakau, truputį natas 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).

Fenomenologinės muzikos analizės atstovo L. 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 informacinio pobūdžio. Tai istorija apie pagarbą muzikai, meninin-

kui 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 kūriniuose 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, kad pagarba, parodyta per muzikos išraišką, yra muzikinės reikšmės reprezentacija, kuri iškilo iš praeities, bet išlieka nepaisant laiko, kuriame gyvename.

Kitas pateikiamas pavyzdys taip pat parodo, kad muzikinei reikšmei iš praeities reikalingas paaiškinimas. Mokytoja (M7), paklausta, ar pasakoja istorijas, pirmiausia pasakė: *neužtektų tam pamokos laiko, jeigu aš istorijas...* (M7), bet tuojau pati patvirtino, kad vis dėlto 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 kūrinių, 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, prin-

cesės ten, kaip ta aplinka galėjo atrodyti <...> apie stilių viską paaiškini, apie kompozitorių kartais reikia pakalbėti (M7).

Iš šio epizodo matyti, kad pasakojimas tampa tarsi savaime suprantamas, kai reikia kalbėti apie praeitį. Muzikinės reikšmės supratimas iš praeities neišvengiamas be paaiškinimo. Atskleisti praėjusių amžių muzikos kūrinių bruožus galima įvairiais elementais: stiliumi, aplinkos apibūdinimu, kartais išryškinant kompozitoriaus gyvenimo svarbias detales ir pan. Tai priklauso nuo mokytojų vaizduotės interpretacijos. Rezultatas, kaip pasakė pati mokytoja, visada 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 nors 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 ir 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 būtinybę, tačiau neatmeta ir jo spontaniškumo, kai siekiama šią reikšmę perduoti. Muzikinio ugdymo proceso metu dauguma pasakojimų (vieni tiesiogiai, kiti ne tokie aiškūs) yra susiję su estetiniu suvokimu.

Išvados

Naratyvo daugiaprasmiškumas atsiskleidžia priklausomai nuo teorinių priegijų. Nors jis 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.

Mokytojo naratyvas yra mokinio estetinio suvokimo paskata, atsiskleidžianti įvairiomis formomis ir apimanti praeitį, dabartį ir ateitį. Naratyvas atsiskleidžia kaip daugiaprasmiškas, nes atlieka informacijos, komunikacijos, tarpusavio santykio ir muzikinės raiškos funkciją.

Interviu su mokytojais ir stebėtos pamokos atskleidė, kad mokytojo naratyvas, pateikiamas patirties vaizdžiu pasakojimu (ar metafora), yra svarbi muzikinio ugdymo kiekvienoje individualioje pamokoje dalis. Mokytojas, naratyvu perduodamas muzikinę reikšmę, viena vertus, mokinį nukreipia į norimą suvokimo objektą, kita vertus, vaizduotės interpretacijomis mokiniui atveria daugybę pasirinkimų tą reikšmę suvokti savaip. Mokytojo naratyvas ugdytiniui atveria platų horizontą pasaulio unikalumui suvokti ir saviraiškai per muziką.

LITERATŪRA

Barthes, R. (1975). *Duisit. An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. New Literary History*, Vol. 6, No. 2, p. 237–272.

Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.

Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: VU leidykla.

Ellet, J. (2011). Narrative and Phenomenology as Methodology for Understanding. Persistence in Art Teachers: A Reflective Journey. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, Issue 1. Prieiga internete: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1407&context=mzwp&sei> [žiūrėta 2012-12-15].

Ferrara, L. (1991). *Philosophy and the Analysis of Music*. New York: Greenwood press.

Goodson, I. F.; Gill, S. R. (2011). *Narrative Pedagogy – Life History and Learning*. New York: Peter Lang Publishing. 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].

Green, M. (1991). Values Education in the Contemporary Moment. *Clearing House*, Vol. 64, Issue 5, p. 301–304.

Groot, G. (2004). *Dvi sielos: pašnekesiai su šiuolaikiniais filosofais*. Vilnius: Aidai.

Ingarden, R. (1973). *The Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Lyotard, J. F. (1993). *Postmodernus būvis*. Vilnius: Baltos lankos.

McQuillan, M. (2000). *The Narrative Reader*. London and New York: London Press.

Peters, A.; Burbules, N. C.; Smeyers, P. (2008). *Showing and Doing. Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*. London: Paradigm Publishes.

Popper, K. R. (2001). *Rinktinė*. Vilnius: Pradai.

Ricoeur, P. (1990). *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.

Toynbee, A. J. (1976). *Mankind and Mother Earth: A Narrative History of the World*. Oxford: Oxford University Press.

THE NARRATIVE OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF MUSIC EDUCATION

Vita Venslovaitė

S u m m a r y

In this article, the essential features of the narrative – multimeaning and roughness – are highlighted, and their importance in the educational process is shown. The narrative is examined based on the paradigms of the postmodern and phenomenological philosophies. In the postmodern concept of storytelling, the narrative is interpreted not only in the historical context, but is highlighted also as a verbal act. The base of the research of the narrative is the belief that stories give meaning to peoples' lives and therefore can be processed as data. Also, it is analyzed how the narrative, from being a phenomenological perspective, gains a status of the method that gives a possibility of self-expression to a person, based on individual experience.

The phenomenological empirical research has shown, that the teacher's narrative, which is com-

posed from a story (or from a metaphor), is a spur for students' aesthetical perception. It dehisces in many different forms and spans over the past, the present, and the future. The narrative shows itself being multimeaningful, because it performs the functions of information, communication, intercommunication, and musical expression.

Interviews with teachers and the observed lessons have revealed the teachers' narrative, presented as a graphic story of experience (or a metaphor), to be an important part of musical education in each individual lesson. On the one hand, the teacher directs the student to a desired object of perception with his narrative, but, on the other hand, through the interpretations of one's imagination, the teacher opens up multiple choices for a student to accept the meaning in his own way.

*Iteikta 2014 02 10
Priimta 2014 03 16*