

Metafora kaip muzikinio ugdymo prasminė raiška: fenomenologinės įžvalgos

Vita Venslovaite

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

Straipsnyje atskleidžiama metaforos reikšmė muzikinio ugdymo proceso metu, kai ir ugdytojas, ir ugdytinis per individualią patirtį kuria naujas reikšmes. Metaforos prigimtis ir jos panaudojimas kaip naujos patyrimo reikšmės apibūdinimas leidžia geriau suprasti tai, kas yra mūsų pačių įprastoji patirtis. Remiantis empirinio fenomenologinio tyrimo rezultatais parodoma, kaip muzikos pamo-koje garso, ritmo, muzikinės frazės, melodijos ir kūrinio pobūdžio apibūdinimas, įvardyti metaforo-mis, tampa muzikine reikšme ir kaip muzikinė reikšmė iškelia naują prasmę patirčių horizonte.

Pagrindiniai žodžiai: metafora, metaforinis mąstymas, muzikinis ugdymas, fenomenologija.

Įvadas

Muzika ir jos įtaka žmogaus dvasiniam tobulėjimui ir muzikinis ugdymas, kaip dvasingumo, kūrybiškumo, estetinio skonio ir pasaulio pažinimo šaltinis, yra plačiai tiria-ma ir aprašoma daugeliu aspektų, bet ypa-tinga muzikos prigimtis suteikia galimybę atsiskleisti vis naujiems muzikos reikšmės horizontams. Fenomenologinės muzikos analizės teoretikai teigia, kad muzika per estetinį patyrimą suteikia galimybę suvok-ti egzistencijos prasmę, nes muzikinio fe-nomeno apibūdinimas neatskiriamas nuo žmogaus patirties muzikoje apibūdinimo. Apskritai tokios menų kokybės kaip spal-vos, garsai, kalbos metaforos per estetinį patyrimą padeda atskleisti fenomenus ir juos įbūti per kalbą. Menas yra neišse-miamas patirties raiškos galimybių laukas,

kuriame patirtys gali būti tik metaforiškai apibūdinamos, nes „kiekviena meno patirtis reikalauja palankumo, kuris yra estetinis judesys, o pastarasis yra tiesioginė estetinio lemiančio momento išraiška“ (Mickūnas, 2011, p. 191). Žmonių patirčių kokybė yra ta, kad kiekviena patirtis gali išskirti vis naujas reikšmes. Visa tai gali-ma išskleisti remiantis fenomenologinės filosofijos paradigma kaip galimybė „tie-siogiai aprašyti mūsų patirtį tokią, kokia ji yra, nepaisant jos psichologinės kilmės ir priežastinių aiškinimų, kuriuos apie ją gali pateikti mokslininkas“ (Merleau-Ponty, 2006, p. 99). Fenomenologinės būsenos yra suvokiamos savo tiesioginiais pirmi-nės patirties ir netiesioginiais kitų žmonių pirminės patirties įrodymais, todėl tiktai metaforiškai galima nusakyti patirto fe-no-meno esmę.

Laikantis fenomenologinio požiūrio išryškėja pačių metaforų esmė, nes jos yra ne vien diskurso puošmena. Metafora turi ne tik patyriminės (ar emocinės) išraiškos vertę, bet ja kiekvieną kartą pasakoma kas nors nauja apie tikrovę. Metaforos, kai išplečiamos reikšmės ribos, vadinamos *gyvosiomis* metaforomis ir jų žodynuose nėra (Ricoeur, 2006). Fenomenologinio ugdymo atstovo D. E. Dentono teigimu, būtent dėl to, kad metafora tampa nauja ir unikalia reikšme įvardijant patirtį, ugdymo procese svarbu mokyti metaforinio mąstymo. Ugdymo filosofas pagrindžia šio mokymo būtinybę, išskleidamas metaforos unikalumą per jos prigimties sklaidą. Šiame straipsnyje tai bus pristatoma kaip vienas iš metaforinio mąstymo ugdymo aspektų (kontekstų). Kalbant apie kitus aspektus, kuriais išryškinamas metaforinio mąstymo kontekstas, Lietuvoje šio ugdymo galimybė nagrinėjama kognityvinės sampratos kontekste, remiantis J. Piaget (2002), L. Vygotskio (1982) moksliniais darbais. Vaikų metaforinio mąstymo savitumai analizuojami edukologės D. Malinauskienės (2000, 2001, 2002, 2004). Mokslininkės tyrimo lauke – pradinių klasių moksleivių metaforinio mąstymo raiškos ypatumai ir itin daug dėmesio skiriama metaforinio mąstymo lavinimui patarlėmis. Patarlės, kaip smulkioji tautosaka, taip pat siejamos su lietuvių tautosakos tradicija. Šioje tradicijoje D. Černiausienė (2003) analizuoja metaforinės ir tiesioginės raiškos santykį lietuvių liaudies dainose. Metaforinį mąstymą, kaip tinkamą vertybinių nuostatų ugdymui fenomenologiniu aspektu, pristato ugdymo filosofė L. Duoblienė (2004). Kritinio mąstymo ir metaforos santykį analizuoja filosofė J. Baranova (2012). Autorė metaforos kuriamo vaizdo ir sąvokos

sintezę pristato kaip reikšmingą filosofinio mąstymo įrankį ugdant pažintines galias. Iš užsienio autorių reikėtų išskirti G. Lakoffą ir M. Johnseną (1999, 2003), kurie, suteikę metaforai kognityvių galių, plėtoja konceptualios metaforos teoriją ir pateikia vis atnaujintus (papildytus) konceptualios metaforos tyrimus. Muzikos filosofas M. R. Campbellas (1992) savo teorijoje teigia, kad muzikoje esąs racionalusis pradai, tad apie metaforas sako, jog jos, tinkamai vartojamos, gali atlikti tik koreguojamąjį vaidmenį ir padėti suvokti patiriamas sąvokas, bet negali perteikti jausminės informacijos. Tačiau fenomenologinės muzikos analizės atstovo Cliftono (1983) teigimu, iš esmės muzikos patirtis gali būti aiškinama keturiomis esminėmis sudedamosiomis dalimis: laikas, erdvė, atlikimas ir jausmas metaforiškai apibūdinant muzikos fenomeną.

Šiame straipsnyje, remiantis fenomenologine nuostata, metafora pristatoma dar vienu, iki šiol nenagrinėtu aspektu, t. y. muzikinio ugdymo kontekste. Pirmiausiai, remiantis metaforinio mąstymo ugdymo ir metaforos, kaip muzikinio fenomeno prasminės raiškos fenomenologinių idėjų ir įžvalgų analize, metafora gali būti išskiriama kaip apibūdinanti muzikos patyrimo ir suvokimo savitumą. Tačiau tik sujungus teorinius ir empirinius tyrimų aspektus įmanoma atskleisti metaforos ir muzikinio ugdymo santykį ir pateikti įžvalgas.

Straipsnio tikslas – žvelgiant iš fenomenologinės pozicijos išryškinti metaforos, kaip egzistencinės kalbos apie patirtį, reikšmę ir parodyti jos svarbą muzikinio ugdymo procese.

Straipsnio uždaviniai:

- atskleisti metaforos daugiareikšmiškumo koncepciją per metaforos prigimties sklaidą;

- išryškinti metaforos, kaip muzikinio fenomeno, reikšmę;
- remiantis empirinio tyrimo duomenimis parodyti, kad muzikinio ugdymo proceso metu metafora yra būtina mokytojui apibūdinant ir perteikiant muzikinę reikšmę mokiniui.

Empirinę straipsnio dalį sudaro 2011 metais atlikto fenomenologinio tyrimo duomenys. Tyrimu siekta išsiaiškinti mokytojo naratyvo įtaką mokinio estetiniam suvokimui muzikos pamokoje. Taip pat atskleisti mokinio estetinio suvokimo fenomeną, kuris pasireiškia muzikinės reikšmės priėmimu ir muzikine raiška.

Tyrimas buvo atliktas Kazlų Rūdos R. Žigaičio menų mokykloje ir Vilkaviškio muzikos mokykloje. Tyrimo metu *stebėtos devynios pamokos*. Pamokos stebėjimo metu fiksuota, ką ir kaip mokytojas kalba, kokią įtaką daro mokiniui mokytojo pasakojimas, ypatingą dėmesį skiriant mokytojų išsakytoms metaforoms. Tik stebimos pamokos metu buvo galima „sugauti“ metaforas, kurių vienas iš bruožų yra unikali ištara „čia ir dabar“. Mokytojo kalba pamokos metu buvo įrašoma ir tuo pačiu metu išgirstos metaforos buvo fiksuojamos užrašuose. Metaforos, kuriomis mokytojai rėmėsi, siekdami perteikti mokomojo elemento (garso, ritmo, kūrinio pobūdžio) esmę, traktuojamos kaip akimirksnio kūryba, kaip nusistovėjusioje kalboje dar neįteisinta semantinė naujovė (P. Ricoeur, 2000), kuri egzistuoja tik todėl, kad joms buvo priskirta visai nauja prasmė.

Po stebėtų pamokų atlikta *dešimt nestruktūrizuotų interviu su mokiniais ir devyni su mokytojais*. Interviu metu, sutelkus dėmesį į muzikos fenomeną, tiriamųjų buvo prašoma papasakoti apie savo patirtį

pateikta tema. Buvo klausama, *kaip* fenomenas buvo išgyventas, kokiomis aplinkybėmis tai vyko, ką tuo metu tiriamasis jautė, kokios buvo mintys ar emocijos. Apskritai stebėjimo metodas leido užduoti tokius klausimus, kokių nebūtų buvę galima klausiti, jei tyrimas būtų atliktas tik interviu metodu.

Tiriamieji – sutikę tyrime dalyvauti įvairių instrumentų: kanklių, fortepijono, smuiko, varinių ir medinių pučiamųjų, gitaros mokytojai ir jų mokiniai. Informantai užkoduoti – mokytojai pažymėti didžiąja raide ir skaičiumi, mokiniai – mažąja raide ir skaičiumi pagal eilės numerį. Tyrime dalyvavusių mokinių amžius nuo 4 iki 16 metų. Informantų kalba netaisyta.

Gautų duomenų analizė atlikta tokiais etapais:

- atliekamas pažodinis teksto užrašymas ir paruošimas kitam etapui;
- teksto skaitymas;
- teksto redukcija;
- prasminių vienetų išskyrimas;
- prasminių vienetų reflektavimas.

Straipsnyje kokybinės analizės rezultatai pateikiami reprezentatyviomis tekstinėmis ištraukomis su aprašymu.

Ugdymas metafora: Dentonas

Apskritai visa egzistencinė kalba apie įprastą patirtį yra metaforinė. Įprastoji patirtis – kad ir apie ką būtų kalbama – apie sinestetiką, vidinę dviejų ar daugiau jutimo organų jutimų integraciją, apie „tenai esančius“ faktus, žodžius, sakinius, numerius, judesius ir t. t. – geriausiu atveju yra tikslios patirties metaforinės paralelės. Kalbėjimas apie metaforinių paralelių svarbą nereiškia, jog tas kalbėjimas yra nemoksliškas. Pasak Dentono, logiškai gamtą metaforiškai leidžiama suvokti taip pat,

kaip būtų leidžiama ją suvokti kaip gudrų mechaniką, bandanti sutaupyti medžiagų ir kartu darbą atlikti naudingai ir preciziškai. Žmogus visada gali suvokti metaforinę prigimtį savo kalboje ir tai, kaip galima išskleisti pačios metaforos prigimtį ir metaforos panaudojimo galimybes, norint paaiškinti, kas yra mūsų pačių įprastoji patirtis (Denton, 1973). Metaforos prigimčiai išskleisti 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 ir išplėtimas, 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 įprastąją aristoteliškąją prasmę: „epiforinė metafora prasideda įprasta žodžio prasme ir tik vėliau ji 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 daugiaženkliskumo 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 būdų (patyrimų) vienu metu. Įprastoje kalboje, atvirkščiai, epifora leidžia pasireikšti viena laikams 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 (geštalas). Dentonas sako, jog mes turime atpažinti reikšmės suteikimo veiksmą, kuriame tai, kas yra išreikšta, neegzistuoja už savo paties reikšmės ribų. Šis reikšmės sukūrimas patyrimo metu, šis posakio, 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“. Pvz., gryniausią diaforą 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 naujus derinius, naujus patyrimo, jutimo, jausmo pavidalus. Tai leidžia peržengti, viršyti akimirkos ribas jos pačios neneigiant, bet suteikiant jai naują prasmę. Dentono nuomone, tokia yra ugdymo prasmė. Ugdymo procese pabrėždamas metaforinio mąstymo svarbą, ugdymo teoretikas teigia, jog metafora neturi būti vartojama kalbant apie tai, kas nežinoma, pasinaudojant tuo, kas žinoma. Metaforos neturi būti kaip paprastos analogijos. Jos turi būti vartojamos abiem – tiek epiforinė, tiek diaforinė išraiškomis kaip pirminė daugiareikšmiškumo dalimi.

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 kūniškasias struktūras. Žodis atsiranda tik po juslinio suvokimo. „Žodis yra ypatingas raiškos aktas – savitas kalbinis gestas“ (Merleau-Ponty, 2005, p.18). Kadangi kalba yra kūno analogas, ji gali atskleisti asmeninės patirties pagrindą, o metaforos kaip patirties kalbinė išraiška, sukurianti naują reikšmę, suteikia galimybę atsiverti pasaulio gelmei.

Metafora kaip muzikinio fenomeno suvokimo reikšmė

Muzika yra būdas klajoti tarp įvairių garsų ir jų variantų be formos ir turinio prielaidų (Mickūnas, 2011, p. 97), todėl nereikėtų sakyti, jog muzika yra faktas, ji veikiau yra reikšmė, suteikta žmonių. Muzika, patiriama „sąmoningo kūno“, ne tik sąmoningo proto, yra kaip klausytojo ir garso sąveika (Clifton, 1983).

Kalbant apie metaforas kaip muzikinio fenomeno apibūdinimą, problemiška identifikuoti muziką kaip fenomeną ir muziką kaip metaforą, nes 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 begalinę jos duotybę.

Metafora yra veiksmas, kurį atliekant pakeičiama pradinė objekto, kuris paprastai yra nurodytas, reikšmė, į objektą, kurį galima nurodyti palyginimu arba analogija. Kai metafora susijungia su simbolizacija, ji tampa abstrakčia, tačiau pati savaime ji nėra abstrakti, nes įvardija objektą skleidama naują idėją. Tokiu atveju gali-

ma tikėtis metaforos naudojimo tokiomis situacijomis, kuriomis terminologija yra nebaigta 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 teigia, 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 kilmė, ir visai kita yra sakyti, kad muzika – tai kūno reprezentacija. Kūnas ne tik yra tai, ką mes turime, bet ir tai, kas esame. Kūnas laikomas muzikos kilme. Pavyzdžiui, tokie fenomenai kaip „kilimas“ arba „sklendimas“ pasireiškia ne kaip tam tikrų kūniškųjų veiksmų reprezentacija, bet kaip jau žinomos reikšmės arba tokios, kurias galima sužinoti net nepatiriant. Tačiau muzikos fenomenas yra patyrimo „naujiena“ ar „žinia“, nes mus paveikia asmeniškai ir leidžia geriau suprasti save 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, kad „metaforos kur kas talpesnės nei tikslios sąvokos“ (Duoblienė, 2006, p. 30), joms nereikia racionalių paaiškinimų, nes svarbiausia yra suvokti.

Metaforos muzikos pamokose: empirinio tyrimo duomenys

Stebėtų muzikos pamokų metu buvo fiksuojamos mokytojų „čia ir dabar“ ištartos metaforos. Jei pačią metaforą galima įvardyti tada, kai vienas žodis arba posakis 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 Ricoeuro, kasdiene žiūra atrodytų neįmanoma išvelgti jokių sąsajų (Ricoeur, 2000). Tai patvirtino, kad metaforos atsiranda tokiomis situacijomis, kuriomis terminologija yra nebaigta ir jomis kas nors naujo mums pasakoma apie tikrovę. Turint omenyje stebėtas muzikos pamokas, svarbiausia buvo tai, jog mokytojai vartojo metaforas, kad mokiniai suvoktų, ką jie norėjo jiems perduoti, ir remdamiesi individualia patirtimi toliau patys galėtų kurti naują muzikinę reikšmę. Po pamokų, atliekant interviu, mokinių buvo klausiama, ar jie suprato metaforas, kurias mokytojai pasakė pamokų metu. Mokinių teigimu, jie ne tik puikiai suprato, bet ir kai kurie labiausiai jas 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 išgautas, o štai taip apibūdino garsą, kurio mokinyš negalėjo išgauti: *greži, greži kaip skudurą arba užspaustas garsas, užveržtas, negražus* (M2) ir *žandai per maži* (M2). Pastarąją metaforą, jei nebūtų paaiškintas kontekstas, būtų sunku 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), pasitelkta garsui apibūdinti, fortepijono mokytoja (M5) norėjo pasakyti, kad į kiekvieną garsą reikia įsigilinti, įsijausti ir kiekvienas garsas yra svarbus atliekant kūrinį. Garsus, kurie turi būti aiškūs ir tikslūs, kanklių mokytoja (M3) apibūdino: *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 spindėti, 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 nusilaužtų* (M3). Stipriajai takto daliai pabrėžti, kaip svarbiam veiksmui ritmiškai atlikti kūrinį, taip pat pasitelkiamos metaforos: *atsirem k 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, iš pradžių nuo paties garso apibūdinimo, paskui ritmo ir pamažu pereina prie muzikinių frazių. Mokytojų teigimu, kiekviena muzikinė frazė yra reikšminga, nes ji atliepia visą melodiją: *pagrok man*

frazes, minkštas, švelnias. Būk švelni, būk princesė (M3). Matyti, kad atliktos frazės padeda išryškinti kūrinio pobūdį ir tolesnį melodijos atlikimą. Be to, pasak saksofono mokytojo (M2), kiekviena muzikinė frazė turi būti baigta: *Prikljuoji natą. Ar nata limpa prie tos tavo frazės, ar nelimpa? Ji turi prilipt, prikljuok ją čia. Prikljuok natą prie frazės* (M2).

Melodijai apibūdinti tenka daugiausiai metaforų. Melodija susideda iš visumos teisingai atliktų garsų ir frazių, bet, nepaisant to, kaskart 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).

Metaforomis apie metaforas. Muzikos kūriniai, skirti vaikams, dažnai turi programinius pavadinimus, tačiau jei tokių pavadinimų nėra, mokytojai sugalvoja jų patys. Suteikdami kūrinii pavadinimą, jie šį kūrinį įvardija metaforiškai. Kodėl metaforiškai? Remiantis fenomenologine nuostata, kiekvieno žmogaus muzikos patirtis yra unikali, todėl konkretus muzikos suvokimas pats savaime yra kriterijus, nustatantis metaforinio apibūdinimo tinkamumą. Tad jeigu pavadinimą galėtų pasirinkti išgirdęs muzikos kūrinį mo-

kinys, nebūtina, jis sutaptų su mokytojo parinktuoju. Tačiau muzikinio ugdymo procese mokytojui svarbiausias kriterijus yra mokinio estetiškas suvokimas ir kūrinio metaforos (kūrinio pavadinimai) reikalingos mokytojams siekiant šio tikslo, ypač dirbant su jaunesnio amžiaus vaikais. Turint vieną metaforą, atsiranda reikmė ją apibūdinti kitomis metaforomis, kartais tai virsta pasakojimais, kurie tęsiasi, kol mokiny 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 „lėlės“ metafora buvo pernelyg paprasta nusakyti kūrinio sudėtingumui ir mokytoja 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 buvo pasakyta: *nedurk, lėlei akį išdursi!* (M1).

Kada ir kiek reikia metaforinių paaiškinimų, kad mokiny suvoktų muzikos kūrinį, mokytojai sprendžia patys. Kadan gi garsas visada turi tam tikrą išraišką, tai suprasti galima iš mokinio atlikimo, t. y. iš garso, 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).

Muzikinio ugdymo proceso metu priėjimų prie muzikos suvokimo yra daug, tačiau svarbu yra tai, kad metaforiškai apibūdinta muzikinė reikšmė, kuri susijusi su unikalia kiekvieno patirtimi ir kiekvieną kartą yra kitokia, atveria galimybę įsigilinti į patį save ir pamatyti muzikos begalinę duotybę.

Išvados

Fenomenologinio ugdymo atstovo Dentono išskleistos dvi metaforų rūšys – *epifora* ir *diafora* – esančios pačioje *metaforos* sąvokoje, parodė, jog šioje sąvokoje glūdi semantinio judėjimo koncepcija. Judėjimas šiuo atveju – reikšmės ribų peržengimas bei išplėtimas ir naujos reikšmės kūrimas. Autoriaus nuomone, atsižvelgiant į metaforą kaip naują ir unikalią reikšmę įvardijant patirtį ir į tai, jog visa egzistencinė kalba apie įprastą patirtį yra meta-

forinė, labai svarbus metaforinio mąstymo mokymas.

Muzikinis fenomenas visada yra nauja reikšmė ar žinia, nes jis paveikia kiekvieną asmeniškai ir per patyrimą leidžia geriau suprasti save ir pasaulį. Fenomenas yra tai, kas yra patiriama kaip imanentinis pačioje muzikoje. Vienintelė problema, kuri gali iškilti kalbant apie metaforas kaip muzikinio fenomeno apibūdinimą, yra ta, jog muzikinę reikšmę galima pripažinti tiek kaip fenomeną, tiek kaip metaforą.

Metafora yra esminė apibūdinant patirtį ir perduodant muzikinę reikšmę muzikinio ugdymo proceso metu. Metaforomis įvardijami garsai, ritmas, muzikinės frazės, apibūdinama kūrinio melodija ir pobūdis, kuriami nauji deriniai – ir visa tai tam, kad mokiny galėtų suvokti, o vėliau per savo patirtį įvardyti naujas prasmes. Metaforiškai įvardyta muzikos patirtis visada yra nauja prasmė patirčių horizonte.

LITERATŪRA

Baranova, J. (2012). Kritinis mąstymas ir retoriškos iškalbos ugdymas. *Acta paedagogica Vilnensia*, t. 28.

Bowman, W. D. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. New York: Oxford University Press.

Cage, J. (2003). *Tyla*. Vilnius: Pasviręs pasaulis.

Campbell, P. Sh. Vaikų muzikinis ugdymas. *Gama*, 1993, Nr. 4, p. 19–21.

Campbell, P. Sh. Vaikų muzikinis ugdymas. *Gama*, 1994, Nr. 5, p. 12.

Clifton, T. (1983). *Music as Heard: a study in applied phenomenology*. Yaly University Press.

Černiauskienė, D. (2003) Metaforinės ir tiesioginės raiškos santykis lietuvių liaudies dainose. *Tautosakos darbai XVIII (XXV)*, p. 45–50.

Denton, D. E. (1970). *The Language of Ordinary Experience / A study in The Philosophy of Education*. New York, Philosophical Library, INC.

Duoblienė, L. (2004). Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas. *Pedagogika*, t. 71, p. 32–36.

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

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

Husserl, E. (2005). *Karteziškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.

Lakoff, G; Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York.

Lakoff, G; Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live by*. London: The university of Chicago press. Prieiga per internetą: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf> [žiūrėta 2012-09-24].

Malinauskienė, D. (2004). *Patarlės fenomenas: praktiniai metodiniai aspektai*. Šiauliai: ŠU leidykla.

Malinauskienė, D. (2002). Pradinių klasių metaforinio mąstymo raiškos ypatumai. *Pedagogika*, t. 56, p. 152. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/pedagogika/200256.htm> [žiūrėta 2012-11-10].

Malinauskienė, D. (2011). Vaikų metaforinio mąstymo raiška kognityvinės raidos kontekste. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2011/101/mal57-62.pdf> [žiūrėta 2012-11-10].

Merleau-Ponty, M. (2005). *Akis ir dvasia*. Vilnius: Baltos lankos.

Merleau-Ponty, M. (2006). *Suvokimo fenomenologija*. Vilnius: Baltos lankos.

Mickūnas, A. (2011). *Estetika. Menas ir pasaulio patirtis*. Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.

Mickūnas, A. Stewart D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.

Piaget, J. (2002). *Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai*. Vilnius: Aidai.

Ricouer, P. (2006). *Interpretacijos teorija*. Vilnius: Baltos lankos.

Šečkuvienė H. (2004). Vaiko muzikinių gebėjimų ugdymas. Vilnius: VPU. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/elvpu/41164.pdf> [žiūrėta 2012-10-14].

Šečkuvienė, H. (2000). Muzikinės patirties vieta muzikinio ugdymo struktūroje. *Pedagogika*, t. 40, p. 85–90.

Выготский, Л. С. (1984). Собрание сочинений. Т. 4. *Детская психология*. Москва.

METAPHOR AS A SEMANTIC RESOLUTION OF MUSICAL EDUCATION: PHENOMENOLOGICAL INSIGHTS

Vita Venslovaite

Summary

This article emphasizes the meaning and value of a metaphor in the educational process. Referring to the education specialist D. E. Denton, the article demonstrates that considering a metaphor as a new and unique meaning in the designation of experience and also as the fact that the entire existential language concerning the ordinary experience is metaphorical, it is very important to develop metaphorical thinking.

The article describes also the musical phenomenon which comprises a new meaning or knowledge because it affects every person individually depending on his / her experience. The description of the musical phenomenon is inseparable from the human experience in music. The metaphorically designated musical experience always constitutes a new meaning in the vast horizon of experience.

The metaphor, as shown by the results of an empirical phenomenological research, is essential in the designation of experience and in the transfer of the musical meaning during the musical education process. Metaphors are used to designate sounds, rhythm, musical phrases, to characterise the melody and the character of a piece of music, to create new formations – and all this for a student to be able to perceive and later to designate new meanings through his or her own experience. The musical meaning, different each time and related to a unique individual experience, offers an opportunity to explore oneself and one's inner world and to perceive the limitless potential of the musical givenness.

Key words: metaphor, metaphorical thinking, musical education, phenomenology.

Įteikta 2013 04 10

Priimta 2013 06 25