

Heidi Westerlund

John Blacking musiikkikasvatuksessa – musiikillisen kokemuksen uudelleenarviointia¹

Etnomusikologi John Blackingillä (1928–90) on ollut huomattava merkitys viime vuosikymmenien aikana tehdyssä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Ei liene liioiteltua väittää, että lähes jokainen musiikkikasvatuksen teoriaa pohtinut kirjoittaja on ottanut kantaa Blackingin tutkimuksiin. Omalta osaltaan Blacking on näin myös vaikuttanut muutosprosessiin, jonka tuloksena yleissivistävä musiikkikasvatus ei enää viittaa vain kuolleiden valkoisten eurooppalaisten miesten intellektuaalisen perinnön siirtämiseen. Idealista on tullut jossain määrin pluralistinen. Laulun ja musiikin opettaja on nykyään ennemminkin musiikkien opettaja.

Huolimatta asennemuutoksesta kohti sisällöllistä pluralismia musiikkikasvatuksen teoria ei ole kuitenkaan täysin kyennyt vastaamaan etnomusikologien tarjoamiin haasteisiin. Kirjallisuutta on hallinnut yksilökeskeinen estetiikka, joka etsii taiteen ydintä jostain yksilön tietoisuuden ja musiikillisten rakenteiden väliltä – tai juuri näistä ääripäistä. Musiikkikasvatuksen teoria on kiinnostunut musiikista kokemuksena, mutta kokemuksen määrittelyssään se ei ole irtautunut yksilöparadigmasta, jossa sosiaalinen maailma on ”pelkästään” tai ”vain” sosiaalinen, kuten musiikkisosiologi Peter Martin (1995: 72) ilmaisee, tai jossa filosofi John Deweyn (1958: 249) mukaan liha muuttuu korruptoiduksi ja henki korruptoimattomaksi. Harold Osbornen esteettisen kokemuksen määritelmä on malliesimerkki yksilökeskeisestä estetiikasta, jossa sosiaalinen, julkinen ja jaettu rajataan taidekokemuksesta. Osborne (1985: 101–102) kirjoittaa:

Toisin kuin julkiset persoonallisuutemme, se [esteettinen kokemus] rajoittuu välittömiin vaikutelmiin, jotka ovat meille yksityisiä eivätkä sulautuneita julkisiin intersubjektiivisiin kategorioihin –. Primitiivinen ihminen on yksikkö, joka yhdessä toisten yksiköiden kanssa ilmaisee perittyä traditiota ja heimonsa tapoja. Hänellä on ehkä oma luonne –. Mutta ei voi puhuakaan persoonallisuudesta. – Persoonallisuus käsittää ns. ”sisäisen elämän” rikkauden ja syvyyden.

Yhteisöllisen ja yksilöllisen vastakkainasetteluun liittyy lisäksi usein näkemys siitä, että kokemus on joko mielen sisäinen tai kehollinen. Taidekokemus ymmärretään yksityisenä ja mielen sisäisenä tapahtumana jopa siinä määrin, että oma kehollisuus-temme ja sen myötä sosiaalinen toimintamme suljetaan sen ulkopuolelle. Käytännön seuraamukset vastakkainasettelusta voivat olla moninaiset. Silmiinpistävin niistä ehkä on monien ajattelijoiden nuiva asenne populaari- ja erityisesti rockmusiikkia kohtaan, jossa vuorovaikutus aktuaalisessa kokemuksessa on usein ulkoisesti havaittavaa. Esim. filosofi Allan Bloom edustaa tässä suhteessa ääripäätä kirjoittaessaan kuuluisassa kirjassaan *The Closing of the American Mind* kuinka rock pitäisi rajata pois kasvatuksesta. Rock ”pilaa nuorten ihmisten mielikuvituksen siten, että heidän on hyvin vaikea luoda intohimoinen suhde taiteeseen ja ajatteluun” (Bloom 1987: 79). Taustalla on ajatus, että taiteessa on kysymys kokemuksen henkisestä aspektista ja kontemplaatiosta, kun taas rockin beat vetää opiskelijoita kohti ihmisruumiin eläimellistä puolta. Näkemys ei ole täysin vieras musiikkikasvatuksen teorioissakaan.

Deweyn (LW 4, orig. 1929) mukaan yksilön ja sosiaalisen tai mielen ja kehon välisen käsitteellisen erottelun takana on yleinen pyrkimys varmuuteen. Pyrkimys yksiselitteiseen teoreettiseen näkemykseen selittänee sitä, miksi yksilöllisyys ei näyttäisi sopivan lähtokohtaan, jossa mieli kehittyy sosiaalisen kautta tai luova mieli keholliseen kokemukseen. Koska musiikillinen kokemus on yksilöllinen, ei se voi samanaikaisesti olla sosiaalisesti tai kulttuurisesti konstituoitu. Valinta henkisen ja ruumiillisen kokemuksen aspektin välillä johtaa näkemykseen, jossa ihmiskeho on läpinäkyvä, irrationaalinen tai lähinnä instrumentaalisessa osassa. Keho ei opi ja koe. Keho ei ajattele, ilmaise, tunne tai transformoidu. Näistä lähtökohdista käsin musiikkikasvatusta on kiinnostunut oppilaan luovasta mielestä, tietoisuudesta – tai aivotoiminnasta.² Tarkoituksenani on osoittaa, kuinka metodologinen individualismi musiikkikasvatuksen teoretisoinnissa ei sovi yhteen Blackingin musiikillisen kokemuksen käsitteen kanssa, ja kuinka musiikkikasvatusta näyttäisi edelleen voivan ammentaa Blackingin teoreettisista tavoitteista nähdä musiikki ja musiikillinen kokemus sosiaalisen toiminnan näkökulmasta, jossa kehollisuus on artikuloitu sen sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla.

Blacking musiikkikasvattajien tulkinnoissa

Musiikkikasvattajaa kiinnostavat erityisesti musiikin epistemologiset kysymykset: mitä on oppiminen musiikissa ja mikä on keskeisintä oppimisessa? Musiikkikasvatuksen teoreetikot ovat uhranneet aikaa erityisesti sen miettimiseen, mitä yleissivistävän musiikkikasvatuksen tulisi pitää sisällään ja mitä kaikkien tulisi oppia musiikin tunneilla. Episteemisen näkökulman rakentamisessa keskeiseksi kysymykseksi nousee ei vain tiedon ja taidon suhde, vaan se miten ymmärrämme musiikin ja kokemuksen suhteen.

Bennett Reimer (1989)³ perustelee nimenomaan yleissivistävää musiikkikasvatusta. Reimerin näkemyksen mukaan musiikki kasvattaa inhimillistä tunnetta ja mieltä. Kasvu saavutetaan syvien taidekokemusten avulla. Reimerin mukaan musiikilliset äänet itsessään omaavat ominaisuuksia, jotka ovat ensisijaisessa asemassa, mikäli haluamme ymmärtää kokemustamme musiikista. Vaikka musiikilla saattaa Reimerin mukaan olla sosiaalisia funktioita ja ulkomusiikillisiä viittaussuhteita, syvät kokemukset eivät nouse näistä. Ne nousevat nimenomaan ominaisuuksista, joita musiikilliset rakenteet pitävät sisällään, ja jotka havaitaan ja koetaan esityksessä. (Reimer 1989: 6). Reimer (1989: 68) kirjoittaa, että emme tarvitse musiikkia tai taidetta sosiaalisena aktiviteettina; yksilökokemukset ovat paljon syvempiä kuin ryhmäaktiviteetit. Koska musiikin vaikutukset riippuvat musiikillisesta objektista ja sen ominaisuuksista, on musiikki esteettisenä objektina universaali.

Reimer on tarkastellut mm. Blackingin tutkimuskohdetta, Vendoja, tässä viitekehyksessä. Logiikka on seuraavanlainen. Kaikki Vendoat eivät vaivu transsiin musiikin vaikutuksesta, joten näyttäisi siltä, että musiikin vaikutus riippuu siitä missä ja miten sitä esitetään ja vastaanotetaan. Reimer päätelee, että musiikki saattaa olla myös kontekstuaalista. Vendojen musiikki voi kuitenkin toimia esteettisenä objektina riippumatta siitä onko kokija Venda vai pohjoisamerikkalainen. (Reimer 1995: 6–7.) Näin ollen esteettisen objektin vaikutuksen täytyy liittyä pohjimmiltaan musiikkiin itseensä, musiikillisiin rakenteisiin ja niiden ominaisuuksiin. Syvät kokemukset, jotka ovat myös kasvatuksen tavoitteena, ovat sen vuoksi riippumattomia kulttuurisesta kontekstista. Musiikissa episteemisen intressin täytyy olla musiikillisissa äänissä, taideobjektissa sinänsä, eikä esimerkiksi sen kulttuurisesta kontekstista nousevissa ulkomusiikillisissa viittaussuhteissa. Musiikillinen ja esteettinen kokemus optimaalisena kasvatuksen tavoitteena redusoituu yksilön mielen eli tietoisuuden ja taideobjektin väliseksi suhteeksi. Tässä suhteessa kehollisuus on kokemuksen ja havainnon kausaalinen somaattinen taso, joka ei kuitenkaan määrää kokemuksen syvyyttä. Reimerin mukaan keholliset vaikutukset ovat tilapäisiä ja vain harvoin uudistavia tai tyydyttäviä. Oletuksena on, että esteettisen stimuluksen vaikutuksesta yksilö menettää kontaktin sekä fyysiseen että sosiaaliseen ympäristöönsä. (Reimer 1995: 3.) Käytännössä tästä seuraa kuuntelukasvatuksen painottaminen musisoinnin kustannuksella. Musisoidessa oppilaan huomio kiinnittyy helposti teknisiin seikkoihin teoksen taiteellisten ominaisuuksien jäädessä vähemmälle huomiolle. Syvät kokemukset liittyvät sitä paitsi useimmiten kuuntelukokemuksiin eivätkä musisointiin. (Reimer 1995: 17.)

Reimerin teoreettisena tavoitteena on etsiä musiikin ydintä ja kokemuksen olemusta, joka antaisi välineitä ymmärtää oppimisen prosessia riippumatta siitä, millaisesta musiikista ja musiikillisesta tilanteesta on kyse. Ei-musiikillisen ja kontingentin rajaaminen tarkastelun ulkopuolelle toimii metodisena takeena musiikkikasvattajalle, joka haluaa tiedostaa toimintansa tavoitteet. Ei olekaan yllättävää, että Reimerin mukaan rockin hypnoottinen beat, ”ylitsepursuavassa primitiivisyydessään ja volyyimis-

saan”, edustaa sensuaalisessa kokemuksessa sen ei-musiikillista ääripäätä. Rockin beat ei ole esteettisen vastaanoton ja musiikkikasvatuksen kiinnostuksen kohteena. (Reimer 1989: 126.)

Keith Swanwickin tulkinta sosiaalisesta ja kulttuurisesta musiikissa on samansuuntainen kuin Bennett Reimerin. Argumentit Graham Vulliamya ja John Shepherdia vastaan 1980-luvulla ja Robert Walkeria vastaan 1990-luvulla heijastavat Swanwickin vaikeutta ymmärtää, kuinka yksilön musiikillinen kokemus voisi olla sosiaalinen ja kuinka musiikilliset merkitykset voisivat olla ihmisten vuorovaikutuksen ja toiminnan tulosta (ks. Vulliamy & Shepherd 1984; Walker 1998a, 1998b; Swanwick 1998; myös Määttänen & Westerlund 2001). Periaatteessa Swanwickin mukaan musiikki saattaa viitata johonkin ei-musiikilliseen, ns. kulttuuriseen ja sosiaaliseen. Nämä ulkomusiikilliset representaatiot eivät voi olla kuitenkaan oppimisen tai opettamisen kohde. Swanwickin mukaan emme opeta koulussa esim. rockin sosiaalisia funktioita tai siihen liittyviä stereotyyppioita (Swanwick 1988: 101; Swanwick 1992: 98). Kuten Reimer, myös Swanwick selittää musiikin vaikutuksia nimenomaan yksilön tietoisien (ei-sosiaalisen) kokemuksen kautta käyttäen hyväkseen Blackingin Venda-tutkimuksia. Swanwick (1988: 105–106) kirjoittaa Blackingiä (1985b) siteeraten (kursivointi lisätty):

[V]aikka musiikki antaisi ihmisille mahdollisuuden ilmaista ryhmäidentiteettiään ja kokea sosiaalista solidaarisuutta, sen *perimmäinen* tavoite on auttaa ylittämään kulttuurisesti määritellyn todellisuuden rajoittuneet maailmat ja kehittää luovaa mielikuvitusta.

Swanwick kehottaa opettajia erottamaan musiikilliset arvot muista ”kulttuurisista kahleista” sekä välttämään opetuksessa vahvasti kulttuurisesti rasittuneita musiikillisiä idiomeja (Swanwick 1988: 111). Swanwick (1988: 102) löytää Blackingistä (1986: 18) tukea käsityksilleen:

Yksilöllisten luojien ja esittäjien painottaminen ja globaali näkökulma taiteellisiin käytäntöihin, joita he ovat käyttäneet ja käyttävät, on varmin keino kehittää kansakunnan taiteellista tietoisuutta. Tämän kaltainen toiminta ei voi koskaan olla menestyksestä mikäli se on *monikulttuurista*: sen täytyy olla *monitaiteellista*. Se voi olla menestyksestä vain kun ihmiset pääsevät kosketuksiin taiteiden esteettisen voiman kanssa ja ylittävät niiden sosiaaliset ja kulttuuriset analogiat.

Swanwick päättelee, että kokemukset, joita Blacking kutsuu ”transkendenttaalisiksi musiikillisiksi kokemuksiksi”, eivät saa rajoittua sosiaalisiin traditioihin, jonkun heimon ns. autenttiseen musiikkiin tai ”kulttuurisesti rajoitettuihin maailmoihin”. Transkendenttaaliset musiikilliset kokemukset saavutetaan ”työskentelemällä musiikillisten prosessien itsensä kanssa ikään kuin niillä olisi jonkinasteinen autonomisuus” (Swanwick 1988: 106). Swanwickille todiste musiikillisten prosessien autonomisuudesta on

siinä, että musiikkia lainataan yli yhteisörajojen sen säilyttäessä tästä huolimatta voimansa. Swanwick (1988: 106) kirjoittaa viitaten Blackingin tutkimuksiin:

Vendat olivat yksi monista yhteisöistä, jossa ihmiset lainasivat vapaasti muilta, käyttivät ja muokkasivat lauluja, tansseja, ideoita ja tapoja välittämättä kulttuurisesta ”puh-taudesta”. – – [T]ässä voimme alkaa etsiä muodollisen kasvatuksen perustavaa roolia, sitä erityistä kontribuutiota, jonka koulu ja yliopistot voivat saada aikaan. Laulut joita ihmiset laulavat, sävelmät joita he tekevät, tanssit joita he tanssivat nousevat vain osittain ulkomusiikillista kulttuurisista vaatimuksista ja konventioista. Materiaali ja soitinten rakenne itsessään muovaavat tiettyjen intervallien ja asteikkojen tonaalisia suhteita ja tiettyjä rytmisiä ja soinnillisia mahdollisuuksia. Jokaisessa kulttuurissa muusikot, mikäli heille annetaan vähäinenkin toimintavapaus, ylittävät välittömän rituaalisen tai yhteisöllisen käyttötärpeen ja koristelevat, laajentavat, ”lisäävät palasia”; tanssijat eivät vain esitä, vaan myös keksivät tansseja, mikä käy ilmi jopa diskoissa. Salaisuus on inhimillisessä pyrkimyksessä kohti leikkisää abstraktiota ja symbolisten muotojen, sellaisten kuten kielen, matemaattisen ajattelun, musiikin, tanssin ja visuaalisen taiteen generointia.

Koska musiikilla Swanwickin (1994: 225) mielestä on tämä itsenäinen kyky liikkua sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista toiseen, on se ainakin osittain autonomista. Loppujen lopuksi vain ei-materiaaliset ja ei-keholliset ideat voivat liikkua ja olla liikuteltavissa, Swanwick argumentoi.

On huomionarvoista, että sekä Reimer että Swanwick liittävät rockin ja kehollisuuden toisiinsa osoittamatta juurikaan ymmärrystä rock-kokemuksen kasvattaviin mahdollisuuksiin. Yhtyen Reimerin näkemykseen Swanwick (1988: 101) kirjoittaa, että ”kasvatus on kiinnostunut mielen kehityksestä, esteettisen tietoisuuden kehittämisestä eikä fyysisen katharsiksen ja melun anestesiasta”, joka liittyy rockiin. Vulliamy ja Shepherd toteavat kritiikissään, että hakiessaan integroivia, rationaalisia ja analyttisiä ennemminkin kuin spontaaneja, räjähtäviä, katartisia tai energiaa vapauttavia tunteita, Swanwick asettuu kannattamaan keskiluokkaisia kulttuurisia tavoitteita ja traditionaalisia kasvatusmuotoja ja sisältöjä, eikä näin esitä todellisia haasteita perinteiseen luokkahuonetilanteeseen. Käytännössä tämä asenne tarkoittaa esimerkiksi, että katartista populaarimusiikkia ei pidetä kasvattavana kun sen sijaan 12-tahtinen blues nähdään kasvatukseen sopivana. (Vulliamy & Shepherd 1984: 194; ks. myös Swanwick 1982: 140.)

Kaiken kaikkiaan musiikkikasvatuksen kirjoittajia näyttää hämmentävän ajatus siitä, että ihmiset ovat samanaikaisesti sekä musiikillisten arvojen ja merkitysten luoja että näiden arvojen ylläpitäjiä. Reimeriä ja Swanwickia yhdistää merkityksen teoria, jossa merkitystä etsitään teoksesta tai sen ulkomusiikillisista viittaussuhteista ottamatta huomioon sitä, että merkitys syntyy inhimillisen (sosiaalisen) käytön yhteydessä. Käyttö sekä ylläpitää että luo merkityksiä, joita ei välttämättä ole mielekästä ilmaista pelkän psykologisen käsitteistön avulla. Tanssi, liike ja ääni eivät olleet Venda-yksilöille vain esteettinen reaktio jo olemassa olevaan musiikilliseen objektiin. Ne

eivät olleet myöskään vain yksilön sisimmän ytimen nautinto sitä strukturoivan stimuluksen vaikutuksesta. Musiikki oli Vendoille myös ilmaus eettisestä tarpeesta jakaa ja kommunikoida omassa yhteisössään. Reimer ja Swanwick eivät ole nähneet tarpeelliseksi tuoda tätä näkökulmaa musiikkikasvatuksen teoriaan. Sekä Reimer että Swanwick reifioivat musiikilliset äänet ja rakenteet ja ohittavat näkökulman yhteisöllisistä kasvokkaisen vuorovaikutuksen tilanteista, joissa musiikkia tehdään, opiskellaan ja koetaan. Molemmat kirjoittajat näyttävät pelkäävän, että mikäli tunnustamme musiikin sosiaalisen luonteen ja merkityksen, musiikki redusoituu sosiaalisen epifenomenaaliseksi tuotteeksi Blackingin (1979) ilmaisua käyttäen. Tällöin sosiaalisen toimintamme voidaan ajatella tuottavan musiikkia, kuitenkin siten, että ihmisten intentiot eivät tällöin kohdistu itse musiikkiin, tai että musiikilla sinänsä ei ole kausaalista, itsenäistä voimaa.

Ottamatta tässä kantaa siihen, kuinka koherentisti Blacking on kirjoittanut, hänelle näytti kuitenkin olevan mahdollista sekä musiikin ”liikuteltavuus” esteettisenä objektina ja materiaalina että toisaalta sen kontekstuaalisuus ja yhteisöllisyys. Musiikki ei Blackingille ollut kokoelma autonomisia objekteja, joiden tarkastelua, ymmärtämistä tai kokemista opiskellaan (ks. Blacking 1979: 7). Sen lisäksi, että musiikki on kokemuksena yksilöllinen, ja että musiikissa ja sen kautta voi ilmaisu olla yksilöllistä, Blacking näki musiikin sekä sosiaalisen kokemuksen heijastajana että sen generoijana. Blackingin (1979: 7) mukaan

musiikilliset rakenteet näyttävät virtaavan tunteista yhtä usein kuin ne herättävät niitä. Olennaista on, että inhimilliset tunteet ovat myös strukturoituja, ja kehon sisäiset rakenteet, kuten eri yhteisöjen musiikilliset konventiot ja yksilöiden erilaiset musiikilliset kokemukset, ovat osallisina luomisessa ja tulkinnessa tunteiden transformoituessa äänimalleiksi ja päinvastoin.

Musiikin situationaalinen luonne voidaan nähdä yhdessä sen strukturoidun ja strukturoivan luonteen kanssa. Blackingille ideoiden tasoa ja musiikillista toimintaa ei voi ymmärtää, mikäli ne erotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen tasosta. ”Ideat ja musiikki, kuten kaikki kulttuurinen, ovat ensisijaisesti sosiaalisia faktoja”, Blacking (1979: 7) kirjoittaa.

Praksialismin yritys ylittää joko–tai-asetelmat

David Elliottin (1995) voidaan katsoa yrittäneen ylittää musiikillinen autonomiaestetiikka ja mentalisoiva oppimiskäsitys musiikkikasvatuksessa. Elliottille musiikki on praxis, toimintaa, joka tähtää tiettyihin tavoitteisiin, jotka puolestaan ovat kontekstuaalisia ja kulttuurisia. Kaikkia oppilaita tulisi opettaa samalla tavoin, ”reflektiiviksi musiikilliseksi toimijoiksi, jotka ovat tekemisissä musiikillisen tuottamisen kans-

sa yleisesti ja musiikillisen esittämisen kanssa erityisesti” (Elliott 1995: 175). Elliottin teorian tavoitteena on välttää kartesiolainen dikotomia mielen ja kehon välillä ja siirtää näkökulma musiikillisista objekteista tai prosesseista musiikilliseen toimintaan. Taito muuttuu välineestä tiedolliseksi keskuksiksi.

Elliottin teorian reduktionismi⁴ siirtää kuitenkin huomion ihmiskehosta ja toiminnan sosiaalisuudesta aivoihin ja musiikillisiin meemeihin aivoissa siten, että puhe musiikista muuttuu puheeksi musiikillisesta informaatiosta ja sen käsittelystä. Kognitio ja koodaavat aivot edustavat kokemuksen kehollisuutta ja toimintaa. Musiikillinen (huippu)kokemus määrittyy aivojen onnistuneen koodauksen jälkeiseksi yksilölliseksi mielihyväksi omasta suorituskyvystä. Se, mitä koodataan, pitää sisällään mm. äänien kantaman kulttuurisen informaation, mutta ei esim. sitä sosiaalista, situationaalista vuorovaikutusta, jonka varassa musisointi tapahtuu.

Vaikka Elliott osuikin oikeaan ongelmaan purkaessaan teos-tietoisuus-asetelman musiikkikasvatuksessa, ei hänen yksilösuoritukseen keskittyvä praksialisminsa kykene tarkastelemaan musiikkikasvatusta aktuaalisen yhteisön ja yhteisöllisen toiminnan kautta. Lisäksi hänen psykologisoiva kognitiivinen teoriasa antaa vain rajoitetun lähestymistavan kehollisuuden fenomenologiaan. Elliottin näkökulma siirtyy autonomisesta musiikillisesta teoksesta autenttisiin musiikillisiin käytäntöihin, joita oppilas suorituksellaan pyrkii reprodusoimaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että musiikkikasvatuksen tavoitteissa ei oteta riittävästi huomioon kasvatuskontekstia ja sen mahdollisia vaikutuksia siihen mikä on hyvää, toimivaa ja tavoiteltavaa.

Kokemuksen käsitteen rekonstruktio

Edellä käsitellyt musiikkikasvatuksen teoriat ymmärtävät musiikillisen ja esteettisen kokemuksen jonain, joka tapahtuu yksilössä ja hänen tietoisuudessaan tietyn stimulusen tai toiminnan seurauksena. Kysymys siitä, *missä* kokemus tapahtuu tai millaisen taideobjektin stimuloimana se ilmenee, näyttäisi kuitenkin tuottavan vain osittaisen vastauksen Blackingin hakemaan ymmärrykseen musiikista. Vaikka Blackingin voidaan ajatella yrittävän yhdistää strukturalismin ja fenomenologian lähestymistapoja, lähennee hän myös filosofisen pragmatismen lähtökohtia sellaisessa muodossa kuin esim. John Dewey on niitä kehittänyt (ks. mm. Dewey 1934; Dewey 1958)⁵. Pragmatismien mukaan kokemus ei ole reaktio tai heijastus maailmasta, esimerkiksi musiikillisesta objektista. Se ei ole vain suora havainto musiikillisesta äänistimuluksesta, eikä se ole jotain ns. sisäisen minän ja ulkoisen maailman välissä. Kysymys on aseteltava toisin. Kokemus on ennemminkin koko se matriisi, jolla kohtaamme maailman, ympäristömme ja muut ihmiset. Kokemuksen avulla olemme koko ajan suhteessa maailmaan. Kokemuksemme ei representoi maailmaa, esimerkiksi musiikillisia teoksia, vaan kokemuksessa luomme suhteen reaalsiin ääniin, joita sanomme musiikiksi.

Kokemusta ei voi näin ollen irrottaa sosiaalisesta toiminnasta. Sosiaalinen toiminta tapahtuu kehollisessa kokemuksessamme ja sen kautta. Blacking, kuten myös Dewey (LW 10: 268), vastusti mieli–ruumis-erottelua taiteessa. ”Kun ‘mieli’ erotetaan keinotekoisesti ruumiista, tai ajatus erotetaan tunteista ja liikkeistä, jotka ovat kehon generoimia, molemmat puolet kärsivät” (Blacking 1977: 17). Koska kokemus on interaktiota ja interaktion tuotosta, ei kokemuksen ns. yksilön sisäisiä, privaatteja, ja toisaalta julkisia ja sosiaalisia aspekteja voi erottaa kokemuksen virrassa. Materiaalissa ja sosiaalisessa interaktiossa etsimme maailmasta ”järkeä”, merkityksiä siten, että toimiessamme kokemuksemme on samalla ns. maailmasta, vaikka se ei olekaan representaatio siitä. Merkitysten muodostuminen edellyttää käyttöä, kuten Blacking ja Dewey argumentoivat (Blacking 1979: 8; Dewey MW 9: 19; Dewey 1958: 290). Merkitykset eivät ole vain interaktiivisia siinä mielessä, että ne ”sijoitettaisiin” subjektien väliin tai tietoisuuteen ikäänkuin ajattelevan pään sisään. Merkitykset ovat julkisia ja maailmassa. Ne ovat jaettuja (Blacking 1979: 12; Dewey 1958: 183). Sen sijaan, että musiikilliset merkitykset olisivat abstraktioita, ne ymmärretään materiaalisen ja sosiaalisen ympäristönsä yhteydessä. Blacking (1982: 30) kirjoittaa tästä jatkumosta yksilön ja sosiaalisen välillä:

Ollakseen musiikkia sen [musiikillisen esityksen] täytyy varata tietty rakenne sosiaaliselle interaktiolle, joka muodostaa tradition. — Musiikki – – tiivistää luonnon ja kulttuurin, ja mahdollistaa ihmiselle kehollisten kokemusten kautta yhteyden luonnollisen ja kulttuurisen olemassaolonsa perusteisiin.

Tämä teoreettinen lähtökohta ei redusoi kysymystä musiikista ja kokemuksesta yksilöön, vaan tarjoaa mahdollisuuden tarkastella musiikkia toimijan ja subjektin näkökulmasta samalla kun näkökulma voidaan siirtää laajempaan kontekstiin ja yhteisöön. Toisaalta yksilön kokemusta voi ymmärtää vain osana sitä suhteiden verkostoa, jossa hän yksilönä ja yksilöllisesti toimii. Blackingiä (1995: 53) voidaan lukea tässä valossa:

Kaikki yhteisöt ja kulttuurit ovat tuloksia yksilöiden yrityksistä ilmaista sisimpiä kokemuksiaan ja välittää niitä ja jakaa ne muiden kanssa. Samaan aikaan kulttuurit ja yhteisöt antavat välineitä, joiden avulla syvimmat inhimilliset kokemukset voidaan saavuttaa ja joiden avulla niitä voidaan ylläpitää, yhtä lailla kuin musiikillinen kapale saattaa yksilössä saada aikaan samanlaisen kokemuksen, joka alun perin inspiroi sen luomiseen.

Kokemusta on näin ollen tarkasteltava kontekstuaalisena mutta yhtä lailla transformatiivisena. Sisimmät kokemukset ja niiden ilmaisut modifioivat ympäristöämme musiikillisesti tavoitteenaan elämänlaatumme parantaminen. Blackingin (1979: 8) mukaan musiikki koetaan useimmiten arvokkaammaksi tunteen intensiteetin ja kokemuksen laadun transformoijaksi kuin monet muut sosiaaliset aktiviteetit. Autonomisen ar-

von sijaan musiikin arvo on sen kokemusta transformoivassa voimassa. Blackingin (1979: 12) mukaan

”[t]aideobjekti” itsessään ei ole taidetta tai ei-taidetta; se on jompaa kumpaa vain ihmisten sitä kohtaan osoittamien asenteiden ja tunteiden vuoksi. Taide on osa inhimillistä elämää ja se manifestoituu erityisten vuorovaikutusprosessien avulla.⁶

Musiikin merkitys käyttönä tulee ymmärtää tästä transformatiivisesta lähtökohdasta käsin.

Blackingille musiikki ei näin ollen ollut transkendentaalista sen traditionaalisessa filosofisessa merkityksessä. Musiikki voi ylittää kontekstinsa siinä mielessä, että musiikin (objektin) potentiaali toimia transformatiivisena objektina ei rajoitu vain tiettyyn kontekstiin. Tässä suhteessa musisointi ”transkendoituu ajastaan ja paikastaan” (Blacking 1982: 20). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että musiikin merkitys kokemuksessa siirtyisi juuri sellaisenaan kontekstista toiseen tai että objekti väistäisi sosiaalisten merkitysten muodostumisen, vuorovaikutteiset käyttöyhteydet ja toiminnan yleensä. Kokemus saattaa olla samasta reaalista toiminnan tuloksena syntyneestä objektista, mutta vuorovaikutuksessa sen merkitys ja transformatiivinen voima ei viime kädessä ole riippumaton toiminnan kontekstista ja kokijasta. Merkitys ei ole yksin objektissa vaan se muodostuu viime kädessä käyttöyhteydessä. Musiikillisen merkityksen muodostuminen ei ole tässä suhteessa erilainen kasvatuskonteksteissa, vaikka musiikilla olisikin kasvatuksessa tiedollisesti erilainen lataus.

Blackingiläisen kokemuksen käsitteen implikaatioita musiikkikasvatuksessa

Blackingin etsimä näkökulma musiikillisen kokemuksen ymmärtämiseksi näyttäisi avaavan paljon laajempia mahdollisuuksia musiikkikasvatuksen ymmärtämiseksi kuin mitä estetiikka perinteisessä solipsistisessä muodossaan tarjoaa. Blackingiläinen näkökulma edellyttää yksilöpsykologisen ja mentalisoivan lähtökohdan hylkäämistä. ”[O]lennaisesti ei-verbaalisen manuaalisten ‘taiteiden’ verbalisointi ja mentalisointi on mitä salakavalin ja epäinhimillisin hyökkäys ihmisen ja kulttuurin evoluutiota kohtaan”, Blacking (1977: 18) kirjoittaa. Kasvatuksessa musiikki ei ole vain (kulttuurisia) objekteja ja yksilön tietoisuuden toimintaa suhteessa näihin objekteihin, vaan se voidaan nähdä kasvatuskontekstin yhteisöllisenä toiminnan muotona, joka tuottaa tietynlaista kasvatuskulttuuria ja yhteisöllisyyttä. Tavoitteena ei ole tällöin vain tietyn kasvatuskontekstin ulkopuolisen musiikillisen informaation hallinta, vaan toiminta, jossa musisointi on osa oppimisyhteisön toimintaa ”tässä ja nyt”. Oppimista tarkastellaan objektin ja oppilaan tietoisuuden välisenä interaktiona ei vain yhteisössään vaan myös *sen kautta* ja siinä olevan potentiaalisen energian kautta. Käytännössä tämä

näkökulman siirto voi vaikuttaa radikaalisti mm. oppisisältöjen ja opetusmenetelmien valintaan.

Musiikin ja kokemuksen suhteen tarkastelu oppilaan kehollisen kokemuksen kautta suuntaa tarkastelua oppilaan omiin lähtökohtiin ja transformaation edellytyksiin. Opettajan on kyettävä diagnosoimaan tunteita ja ilmaisua paitsi oppilasta kuunnellen myös oppilaan ulkoisen käyttäytymisen kautta. Oppilas ei käytä kehoaan välineenä musiikillisessa kommunikaatiossa mielen tai kognition monitoroidessa tekemistä, vaan suuntautuu opittavaan asiaan myös ei-tietoisien kokemuksensa varassa. Blacking (1977: 4) kirjoitti transformaation vaikeudesta:

[K]ehon tekniikoita ei niinkään opita *muilta*, ennemminkin ne opitaan muiden kautta. Kognitiivista konsensusta, joka tekee sekä sosiaaliset että sosiofyysiset kehot mahdollisiksi, ei aina täysin havaita tai tiedosteta. Monille asioille, jotka tapahtuvat meille, ei yhteisössämme ole nimeä.⁷

Blackingin viitoittama kehon antropologia avaa myös mahdollisuuden ymmärtää paremmin kulttuurisia eroja musiikkisuhteen luomisessa. Blackingille (1977: 25) ”[y]ksilöllisten ja sosiaalisten kehojen rajoitusten ja mahdollisuuksien ymmärtäminen on ensimmäinen askel kohti aistien omistamista todella vapaassa yhteisössä”.

Vaikka musiikkikasvatuksen teoreetikot ovat yrittäneet löytää kokemuksen ytimen jostain muusta kuin sen kehollisuudesta, kehollisuuden aspektit eivät ole täysin vieraita musiikkikasvatuksen eri aloilla. Instrumenttipedagogit käyttävät erilaisia tekniikoita, esimerkiksi Alexander-tekniikkaa, kehon tiedostamisen ongelmiin ja sitä kautta laulu- ja soittotekniikan parantamiseen. Émile Jaques-Dalcrozen kehittämä pedagogiikka sisältää harjoituksia nimenomaan ”mielen ja kehon” yhdistämiseksi ja sitä kautta musisoinnin ja havaintokyvyn parantamiseksi. Varhaiskasvatuksessa lapsen kehollinen osallistuminen musiikillisessa oppimisessa ja positiivisessa kokemuksessa katsotaan luonnolliseksi osaksi kasvatusprosessia. Laajemmin voitaisiin kuitenkin ottaa huomioon se, miten kasvatukselliset käytännöt musiikinopetuksessa osallistavat oppilaat kehollisesti ja millaista musiikki–kokemus-suhdetta kasvatuskäytännöt reproducioivat. Musiikkikasvattaja voi kysyä: miten oppilaan kehollinen habitus ja kokemus manifestoi kyseessä olevaa musiikillista tapahtumaa ja oppilaan positiota suhteessa tähän tapahtumaan, tai kuinka jokin tietty musiikillinen käytäntö voisi transformoida oppilaan kehollista ja somaattista kokemusta juuri tässä oppimiskontekstissa? Kehollisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus eivät ole taiteen ja tietoisuuden yksilöllisyyden vihollisia, vaan ne voidaan nähdä olennaisena osana sitä verkostoa, jossa oppilas luo musiikkisuhteensa. Blackingin (1977: 21) kehon antropologiassa ”tunteet, ja erityisesti myötätunto, joka ilmaistaan kehon liikkein ajassa ja paikassa ja usein ilman verbaalisia viittaussuhteita, ovat mentaalisen elämän perusta”.⁸ Lisäksi Blackingin mukaan vuorovaikutusprosessit paljastavat yleensä enemmän ihmisestä musiikin tekijänä kuin mitä erilaisten musiikkien vertailu sinänsä (Blacking 1979: 9). Blackin-

gin huomiota soveltamalla ei musiikkikasvatustoiminnan analysoimiseksi riittäisi kasvatuksen tuotosten vertailu sellaisenaan. Musiikillisen kokemuksen ymmärtämiseksi ja sen parantamiseksi analyysin tulee sisältää myös musiikillisiin tuotoksiin johdaneen vuorovaikutuksen laadun tarkastelu.

Blackingin antropologian hyödyntäminen musiikkikasvatuksessa ei kohdistu vain oppisisältöihin ja niiden sosiologisointiin. Blackingin holistinen näkemys johdattaa musiikkikasvattajia ymmärtämään paremmin musiikillisiä kasvatustapahtumia ja kokemuksen yleisiä ehtoja. Musiikillista transformaatiota tarkastellaan koko sen matriisin kautta, jolla oppilas opetettavan aineen kohtaa, jolloin oppiminen ymmärretään koko organismin vuorovaikutuksena ympäristössään. Opettaminen on aina sosiaalinen tapahtuma. Tästä huolimatta musiikkikasvatus ymmärretään juuri tietynlaisena sosiaalisena toimintana, jossa vuorovaikutuksen eri tasoja tarkastellaan ”musiikillisen” kategorian kautta (ks. Blacking 1979: 11). Voidaan sanoa, että jos Blackingin etnomusikologia tarkastelee ihmistä musisoijana ja musiikin tekijänä, blackingiläinen musiikkikasvatus tarkastelee oppilasta musisoijana ja musiikin tekijänä oppimisympäristössään. Musiikkikasvatus on tällöin kiinnostunut siitä, kuinka musiikki tulee osaksi oppilaiden elämää koulussa tai muissa kasvatuskonteksteissa sekä millaiset vuorovaikutusprosessit ovat elinikäisen oppimisen ja hyvän musiikkisuhteen luomisen edellytyksenä. Se on kiinnostunut oppilaiden musiikillisen kokemuksen laadusta sen aktuaalisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksen kontekstissa ilman kulturalismin rasitteita tai edes pakonomaista tarvetta olla ”monikulttuurisempi” kuin on mahdollista ja relevanttia. Oppilaan musiikillista kokemusta ja sen transformaation mahdollisuuksia tarkastellaan kontekstissaan. (Blacking 1985a.) Blackingin tuomat näkökulmat eivät ole enää uusia, mutta niillä näyttäisi olevan vielä ennen hyödyntämättömiä mahdollisuuksia musiikkikasvatuksen filosofiassa.

Viitteet

- ¹ Artikkelin perustuu esitelmään Euroopan etnomusikologisen seuran symposiumissa Belfastissa 4.–7.9.2000.
- ² Kehosta puhuminen ei edellytä perinteistä mieli–ruumis-jaottelua. Artikkelissa lähtökohtana on pragmatistinen naturalismi, jonka mukaan mieli ei ”sijaitse” kehossa ikään kuin ihon alla, vaan ilmenee kehollisena ja sosiaalisena toimintana ja merkityksinä. Vuorovaikutteisessa toiminnassa kehon biologiset aspektit vaikuttavat kuitenkin redusoimattomasti siihen, miten ihmisorganismi yksilönä ja yksilöllisesti toimii. (Ks. Westerlund 2002, luvut 2.3.2. ja 2.3.3.)
- ³ Teos on julkaistu alun perin vuonna 1970.
- ⁴ Ks. tarkemmin Westerlund 2002, luku 4.1.
- ⁵ Deweyn filosofian tavoitteena oli ratkaista ongelma, joka oli syntynyt vastakkainasettelusta strukturalismin ja funktionalismin sekä behaviorismin ja introspektionismin välillä.
- ⁶ ”The ‘art object’ by itself is neither art nor nart; it only becomes one or the other because of the attitudes and feelings of human beings toward it. Art lives *in* men and women, to be brought out into the open by special processes of interaction.”
- ⁷ ”– techniques of the body are not entirely learnt *from* others so much as discovered through others. The cognitive consensus that makes both the social and the socio-physical bodies possible is not always fully perceived or

cognized. Many things happen to us for which society has no labels.”

⁸ ”My concern for an anthropology of the body rests on a conviction that feelings, and particu-

larly fellow-feelings, expressed as movements of bodies in space and time and often without verbal connotations, are the basis of mental life”.

Lähteet

- Blacking, John (1977) ”Towards an Anthropology of the Body”. *The Anthropology of the Body*. Ed. J. Blacking. London, New York & San Francisco: Academic Press. Ss. 1–28.
- Blacking, John (1979) ”The Study of Man as Music-Maker”. *The Performing Arts. Music and Dance*. Eds. J. Blacking & J. W. Kealiinohomoku. The Hague, Paris & New York: Mouton Publishers. Ss. 3–15.
- Blacking, John (1982) ”Tradition and Change in Society”. *International Music Education ISME Yearbook*, vol. IX – 1982, ss. 10–22.
- Blacking, John (1985a) ”A False Trail for the Arts?” *The Aesthetic in Education*. Ed. M. Ross. Oxford & New York: Pergamon Press. Ss. 1–27.
- Blacking, John (1985b) ”Music making in Venda”. *Mana Mag*, Oct 1985.
- Blacking, John (1986) ”Culture and the Arts”. *National Association for Education in the Arts, Take-up Series*, No. 4. London.
- Blacking, John (1995) ”Music, Culture & Experience”. *Selected Papers of John Blacking*. Eds. P. Bohlman & B. Nettl. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Bloom, Allan (1987) *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.
- Dewey, John (1934) *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, John (1958) *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, John (MW) *The Middle Works: 1899–1924. The Collected Works of John Dewey 1882–1953*. Ed. by J. A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (LW) *The Later Works: 1925–1953. The Collected Works of John Dewey 1882–1953*. Toim. J. A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elliott, David (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Martin, Peter, J. (1995) *Sounds and society. Themes in the sociology of music*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Määttänen, Pentti & Westerlund, Heidi (2001) ”Travel agency of musical meanings? Discussion on music and context in Keith Swanwick’s Interculturalism”. *British Journal of Music Education*, vol. 18 (3), ss. 259–272.
- Osborne, Harold (1985) ”The Aesthetic in Education and in Life”. *The Aesthetic Education*. Ed. M. Ross. Oxford: Pergamon. Ss. 83–113.
- Reimer, Bennett (1989) *A Philosophy of Music Education*. 2nd edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Reimer, Bennett (1995) ”The Experience of Profundity in Music”. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 29 (4), ss. 1–21.
- Swanwick, Keith (1982) ”Problems of a Sociological Approach to Pop Music – A Case Study”. *Tradition and Change in Music and Music Education. International Society ISME Yearbook*, ss. 136–141.
- Swanwick, Keith (1988) *Music, Mind, and Education*. London & New York: Routledge.

- Swanwick, Keith (1992) "What makes music musical?" *Companion to Contemporary Musical Thought*, vol. 1. Eds. T. Howell, R. Orton & P. Seymour. London & New York: Routledge. Ss. 81–104.
- Swanwick, Keith (1994) "Authenticity and the Reality of Musical Experience". *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA*. Ed. H. Lees. Auckland: International Society for Music Education. Ss. 215–226.
- Swanwick, Keith (1998) "Letter to the Editor. Response to Robert Walker". *International Journal of Music Education*, vol. 32, s. 78.
- Vulliamy, Graham & Shepherd, John (1984) "A Sociological Approach to Pop Music in Teaching: A Response to Swanwick". *Music for a Small Planet. International Music Education ISME Yearbook*, Vol. XI, ss. 189–197.
- Walker, Robert (1998a) "In Music Education 'a hundred flowers blossom and a hundred schools of thought contend'. Is this a Problem?" *International Journal of Music Education* 1998, vol. 32, ss. 53–59.
- Walker, Robert (1998b) "Swanwick puts music education back in its western prison—a reply". *International Journal of Music Education*, vol. 31, ss. 59–65.
- Westerlund, Heidi (2002) *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto.