

MUSIIKKIKASVATUS

Finnish Journal of Music Education

Vol. 1, No 1

OULUN

YLIOPISTO



SIBELIUS-AKATEMIA

MUSIIKKIKASVATUS

Finnish Journal of Music Education

Vol. 1, No 1



SIBELIUS-AKATEMIA

Julkaisijat / Publishers:

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto
Sibelius Academy, Department of Music Education
Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikkö
University of Oulu, Faculty of Education, Center for Music Education and Research

Päätoimittaja/ Managing Editor

apulaisprofessori Marjut Laitinen, Sibelius-Akatemia

Toimituskunta / Editorial Board

professori Kai Karma, Sibelius-Akatemia
professori Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto
lehtori Terhi Oksanen, Koulujen musiikinopettajat ry
professori Heikki Ruismäki, Oulun yliopisto
assistentti Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia

Toimitussihteeri / Editorial assistant

Markku Kaikkonen

Ulkoasu ja taitto / Layout

Mikael Kivelä
Sari Mattila

Piirrokset

rehtori Lassi Rajamaa, Sibelius-Akatemia

Toimituksen osoite / Editorial Address

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto / P-346
PL 86, FIN 00251 Helsinki

puh (tel) +358-(9)0-4054741
fax +358-(9)0-4054684
email mlaitine@siba.fi

Tilaukset

Toimituksen osoite, Pirjo Nadasi puh 90-4054575

Tilaushinnat

kotimaahan koko vuosi 150 mk (sis.postikulut)
irtonumero 80 mk (sisältää alv:n 22%, mutta ei postikuluja)

Subscriptions

At the editorial address

Subscription rate 180 FIM

Musiikkikasvatus ilmestyy vuonna 1996 kaksi kertaa.
The Journal is published twice in 1996.

ISSN 1239-3908



411 011

Kierrätykseen sopiva tuote
Alhaiset päästöt valmistuksessa

Hakapaino Oy, Helsinki 1996

Lukijalle

Marjut Laitinen

Artikkelit ja katsa

David J. Elliott

Thomas A. Regelski

Keith Swanwick

Pentti Määttänen

Eija Kauppinen

Heikki Ruismäki,
Lauri Väkevä,
Juha Ojala

Lectioita ja opinn

Leena Hyvönen

Jukka Louhivuori

Musiikki ja tekno

Heikki Ruismäki

Ajankohtaista

Marjut Laitinen

Sisällysluettelo

Lukijalle

Marjut Laitinen	Teemana filosofia.....	4
-----------------	------------------------	---

Artikkelit ja katsaukset

David J. Elliott	Music Education in Finland: A New Philosophical View.	6
	Tiivistelmä s. 21	
Thomas A. Regelski	Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education	23
	Tiivistelmä s. 39	
Keith Swanwick	Music Education: Is there Life beyond School?.....	41
	A response to David Elliott	
	Tiivistelmä s. 46	
Pentti Määttänen	Pragmaattista musiikin filosofiaa David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta.....	47
	Summary s. 50	
Eija Kauppinen	Musiikinopettajan löytöretki musiikkikasvatuksen filosofiaan.....	52
	Summary s. 55	
Heikki Ruismäki, Lauri Väkevä, Juha Ojala	Kontekstuaalinen pluralismi Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden musiikkikäsitelyissä.....	56
	Summary s. 65	

Lectioita ja opinnäytteitä

Leena Hyvönen	Yksilönkehityksen varhaisvaiheet musiikin kokemisen perustana.....	66
	Summary s. 70	
Jukka Louhivuori	Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana - Arvio KK Leena Hyvösen väitöskirjasta.....	71

Musiikki ja teknologia

Heikki Ruismäki	Musiikkia & mediaa &	74
-----------------	----------------------------	----

Ajankohtaista

Marjut Laitinen	Lehden teemoja ja toistuvia palstoja.....	76
	Ohjeita kirjoittajille.....	78
	Lehden toimituskunta ja kirjoittajat Editors & Contributors of FJME Vol 1, No 1.....	80

Teemana filosofia

Miksi David Elliott on ajankohtainen ja kiistanalainen? Siksi, että hän on muita kärkevimmin vaatinut uutta filosofista näkemystä musiikin ja musiikkikasvatuksen perustaksi. Näkemystä, joka pystyisi kattamaan kaikki musiikin ilmene- mismuodot. Hänen ja toisen pääkirjoittajamme Regelskin kohdalla se on merkinnyt irtautumista esteettisestä musiikkikäsitteestä ja siihen nojaa- vasta taidekasvatuksen ideologiasta. Esteettisen konseptin sijaan he esittävät ajatuksiaan prag- maattisen filosofisen koulukunnan hengessä, erityisesti Deweyn kasvatuskäsityksen perillisinä. Tämä kytkeytyy heidän teksteissään kon- struktiivis-kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Keskeisimmäksi käsitteeksi nousee toiminta, mie- len toiminta. Musiikin ja muiden "taitamisalojen" tiedon, osaamisen ja oppimisen ymmärtämiseen on toiminnan käsitteistöllä suuri merkitys, samoin myös nonverbaalisten prosessien tutkimukselle ja sovelluksiin.

Suomen peruskoulun opetussuunnitel- massa, vuodesta 1970 lähtien, musiikki on sijoit- tunut esteettisen kasvatuksen osa-alueeseen. Korostettiin esteettisten arvojen kokemisen ja elä- myksen merkitystä. Kauneuden kokemusten kat- sottiin kuuluvan jokaisen lapsen, tulevan kansa- laisen, perusoikeuksiin. Ilmaisussa ja elämyksis- sä nähtiin koululaisen oppimishalun eli motivaat- tion perusta. Kaikki tämä juurtui syvälle sekä kou- lujen että opettajankoulutuksen opetukseen. Muuntumista ja muuttumista on kuitenkin tapah- tunut paljon 25 vuoden aikana. Nykyisin puhutaan taidekasvatuksesta. Entistä selkeämmin puhutaan eri taiteenaloille ominaisten prosessien ja mate- riaalien opiskelusta, taitojen oppimisesta, har- joittelusta, harjaantumisesta sekä muusta tyypil- lisesti toiminnallisen tiedon omaksumisesta. On

haluttu myös korostaa, että taiteissa on kysy- mys paljosta muustakin kuin kauneuselämyk- sistä, ja tehdä selväksi se, että esteettinen kas- vatus on aivan eri asia kuin estetiisoiva opetus. Samanaikaisesti musiikin maailmankuva on rat- kaisevasti laajentunut ja monimuotoistunut. Ero yli 25 vuotta sitten vallinneeseen tilanteeseen on dramaattinen. Ja viimeiseksi, mutta ei vä- hiten, käsitys ihmisestä ja hänen voimavarojen- sa syyttämistä oppijana on kognitiivisen psykologian johdosta tyystin erilainen kuin nel- jännesvuosisata sitten.

Suhteessa opetussuunnitelma-käsit- teeseen on opettajat äskettäin pantu uuden tilanteen eteen. Keskusjohtoisesta suunnitte- lusta on jäljellä vain raamit. Itse pitää tietää ja päättää, mikä on tärkeää tai välttämätöntä. Ylhäältä ei sanella ihanteita, tavoitteita, opetus- tapoja eikä oppisisältöjä materiaaleineen. Sen sijaan on pystyttävä itselleen, rehtoreille, oppi- laiden vanhemmille ja rahoittajille perustele- maan jo sekin, miksi ja kenelle musiikkia opete- taan. Puhumattakaan siitä, mitä opetetaan, mi- ten opetetaan, tai siitä, mihin perustuu kestävä osaaminen, pitkäjänteinen motivaatio, ja miten oppilaan itsearviointia tai omaa tavoitteen- asettelua voi tukea. Opettajat niin kouluissa, opistoissa kuin korkeakouluissakin ovat säädösmuutosten sekä teknokraattisen tulos- ajattelun paineissa joutuneet uudella tavalla pohtimaan työnsä perimmäisiä perusteita.

Minkään alan musiikkikasvattaja ei voi enää tehdä työtään pelkästään kokemuksen, perimätiedon, auktoriteettien, oppimateriaalien tai normatiivisten opettajankirjojen varassa. Opetusta ei voi suunnitella ilman omaa näke-

mystä arvoista ja pääm-
kulloisenkin opetussuunn
ja valittu profiili määräävä

Niinpä **Musiikki**
simmäisestä teemasta pä
että liikkeellelähtö tapahtui
Aiheen valinnasta sitten j
siikkikasvatus onkin su
tämän ensimmäisen nu
englanniksi. Keskustelua
filosofiasta ei suomeksi ole
käyty. Mutta epäilemättä s

Lienee harvinaista
yhdessä numerossa kirjo
tunnetuimpiin lukeutuva
Pääartikkelimme kirjoittaj
kalainen professori David E
luentovierailun Suomeen
artikkelinsa niiden kysy
luentoyleisön joukosta ko
professori Thomas Regels
ton professori Keith Swa
puheenvuoronsa Elliottin
kirjaan "Music Matters". Sa
lehdessä suomeksi arvio
Määttänen. Musiikinopet
puolestaan pohdiskelee,
menten luetuimmilla musi
feilla olisi käytännön musi
vaa. Oulun uudessa koulu
selvitellä, millaisia tausta
musiikkikasvatuksen op
kerrotaan prof. Heikki Ruis
artikkelissa. Oulussa toimi
Leena Hyvönen, jonka v
tässä lehdessä.

Musiikkikasvatu
sen ensimmäinen tietee
Suomessa. Aloite lehden p
belius-Akatemian musiikki
Oulun yliopiston musiikkika
tutkimusyksikön kanssa c
vuoden 1996 aikana ilm
Tulevien numeroiden ai
tämän lehden Ajankohta
työn käytännölle ja empii
varattu aihepiirejä tuonne
roissa. Lehden toinen nu
aikana.

mystä arvoista ja päämääristä. Niistä kohoaa kulloisenkin opetussuunnitelman ydin. Tavoitteet ja valittu profiili määräävät muun.

Niinpä **Musiikkikasvatus**-lehden ensimmäisestä teemasta päätettäessä oli selvää, että liikkeellelähtö tapahtuisi filosofian merkeissä. Aiheen valinnasta sitten johtui, että vaikka Musiikkikasvatus onkin suomenkielinen lehti, ovat tämän ensimmäisen numeron pääartikkelit englanniksi. Keskustelua musiikkikasvatuksen filosofiasta ei suomeksi ole vielä vakavasti ottaen käyty. Mutta epäilemättä se on alkamassa.

Lienee harvinaista, että aikakauslehdessä yhdessä numerossa kirjoittaa kolme maailman tunnetuimpiin lukeutuvaa suunnannäyttäjää. Pääartikkelimme kirjoittaja, kanadalais-amerikkalainen professori David Elliott teki syksyllä 1995 luentovierailun Suomeen. Hän on jäsentänyt artikkelinsa niiden kysymysten nojaan, joita luentoyleisön joukosta kohosi. Yhdysvaltalainen professori Thomas Regelski ja Lontoon yliopiston professori Keith Swanwick esittävät vastapuheenvuoronsa Elliottiin äskettäin julkaistuun kirjaan "Music Matters". Samaista kirjaa on tässä lehdessä suomeksi arvioinut professori Pentti Määttänen. Musiikinopettaja Eija Lappalainen puolestaan pohdiskelee, mitä viime vuosikymmenten luetuimmilla musiikkikasvatuksen filosofeilla olisi käytännön musiikinopettajalle annettavaa. Oulun uudessa koulutusyksikössä on alettu selvittää, millaisia taustafilosofioita sikäläisillä musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on. Asiasta kerrotaan prof. Heikki Ruismäen tutkimusryhmän artikkelissa. Oulussa toimii myös musiikin tohtori Leena Hyvönen, jonka väitösteos julkaistaan tässä lehdessä.

Musiikkikasvatus on musiikkikasvatuksen ensimmäinen tieteellinen aikakauslehti Suomessa. Aloite lehden perustamisesta lähti Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikön kanssa osasto kantaa vastuun vuoden 1996 aikana ilmestyvistä numeroista. Tulevien numeroiden aihepiireistä kerrotaan tämän lehden Ajankohtaista-palstalla. Opetustyön käytännölle ja empiiriselle tutkimukselle on varattu aihepiirejä tuonnempina tulevissa numeroissa. Lehden toinen numero ilmestyy syksyn aikana.

Musiikkikasvatus tulee jatkossa olemaan selvästi enemmän suomenkielinen, kuin se on tässä ensimmäisessä numerossaan. Kukaan tulevaan numeroon on ajateltu sijoittaa keskimäärin yksi muunkielinen artikkeli sekä tärkeimpien tekstien englanninkieliset tiivistelmät. Tiivistelmät toimitetaan myös Internetiin, Sibelius-Akatemian ja Oulun yliopiston sivuille.

Elävän pedagogisen työn kannalta on tärkeää, että ammattikuntamme omanarvontunto, osaamisen tunne ja kehitystarpeet kohoavat. Näin on käymässä. Murroksesta ja kaaoksesta selviytymiseen tarvitaan yhteyksiä, tiivistä tuntumaa tietoon, tutkimukseen ja kriittiseen ajatustenvaihtoon. Musiikkikasvatus-lehti aikoo pitää lukijansa tässä suhteessa ajan tasalla. Toimituskunta tahtoo kehittää lehteä sellaiseksi, että se koetaan yhteiseksi tiedon ja ajatusten kanavaksi maamme musiikkikasvatuksen moninaisilla sektoreilla. Lukijoidemme tuki, kritiikki ja ehdotukset ovat tässä mielessä hyvin tervetulleita.

Marjut Laitinen

Artikkelit ja katsaukset

Music Education in Finland:

A new philosophical view

During October, 1995, I had the privilege of visiting Finland to present a series of lectures at the Sibelius Academy and at the University of Jyväskylä. My audiences on these occasions included music professors from various departments within these institutions, undergraduate and graduate music education students and in-service music teachers at all levels of instruction from many areas of Finland.

The overall intention of my presentations was to explain the theoretical and practical dimensions of a new "praxial" (or action-centered) philosophy of music education that I detail in Music Matters: A New Philosophy of Music Education (Elliott, 1995). I believe it is reasonable to call this effort a "new" philosophy because its foundations and recommendations for music teaching and learning differ fundamentally from the conventional philosophy of "music education as aesthetic education" that my esteemed colleagues **Bennett Reimer** (1970/1989) and **Keith Swanwick** (1976) have advocated for many years and that has influenced music education in many parts of the world, including Finland.

More specifically, my presentations were designed to offer a perspective on the nature and value of music and music education that might assist Finnish music teachers, music curriculum developers, and university-level music teacher educators concerned with the myriad theoretical and practical details that swirl around three basic questions: Music Education in Finland --- Why? What? and How?

In the course of addressing questions during my presentations, talking with Finnish

music educators before, during, and after these presentations, and visiting several different sites of music teaching and learning (which advanced my understanding of Finnish music education well beyond the knowledge I had gained on my two previous visits to this beautifully musical country), I noted several topics of concern that my Finnish colleagues raised with regularity: namely, What kinds of music should be taught and learned in Finnish school music programs? What degree of emphasis should be placed on the achievement of musical "standards of excellence" in school and community-based music programs? Should music teachers participate in "integrating" music with other subjects "across the school curriculum"? What qualifications should music teachers strive for and possess?

Taken together, these questions and issues constitute a fascinating yet difficult web of challenges for anyone who takes a serious interest in music education. In an attempt to meet these challenges and, hopefully, resolve successfully at least some of the above issues and questions, I will combine several themes and arguments from recent research efforts (i.e., Elliott, 1993a, 1993b, 1994, 1995, 1996a, 1996b) with notes and reflections I generated during and after my recent experiences in Finland.

Please understand, however, that this effort in philosophical (i.e., critical) thinking intends to deliver nothing more or less (in this limited space) than a reasonable position on some aspects of the very complex human endeavor we call "music education" from the viewpoint of someone who knows something (but by no means everything) of the special circumstances of and





social-cultural forces that act for and against music education in Finland.

With these preliminaries out of the way, where shall we begin to build reasonable answers to the broad and specific questions listed above? To me, the logical starting point is the nature of music.

The Nature of Music

As I proffer elsewhere (Elliott, 1994, 1995, 1996a), there is a self-evident fact lying behind, beneath and around our musical involvements that provides us with an indisputable starting point for saying what music is: namely, human action. Without some form of intentional human action, there can be neither musical sounds, nor "works" of musical sound. In short, what music is, at root, is a human activity. Here is a certain starting point that leads to a multi-part way of saying what music is and why it matters. Let me explain.

In the case of (say) Beethoven's Eroica, or the kete drumming of the Asante people, or a Zuni lullaby, or Duke Ellington's Cotton Tail, and in every example of a musical product that comes to mind, what we are presented with is more than a piece of music, a composition, an improvisation, a performance, or a "work of art." What we are presented with is the outcome of a particular kind of intentional human action. Music is not simply a collection of products, pieces, or objects. Fundamentally, music is something that people do.

Several points follow from the above. First, if music is essentially a form of intentional human action, then music must necessarily involve at least three dimensions: a doer or maker, the product he or she makes, and the activity whereby he or she makes her product. But this is obviously incomplete; for in any instance of human activity doers do what they do in a specific context.

Moreover, musical doing always includes another kind of doing called music listening. Music makers listen to what they do and make and to what other musicians do and make. Also, for each kind of music making there is a group of people who act specifically as listeners (auditors, or audiences) for the musical products of that kind

of musicing. Music listening is, therefore, an essential thread that binds musicians, musicing and musical products together. Taking the above thoughts together we see that "music" is a multidimensional human phenomenon involving two interlocking forms of intentional human action: music making and music listening. These actions are not merely linked; they are mutually defining and reinforcing. Let us call the human reality formed by this interlocking relationship a musical practice.

Music makers are practitioners of a human practice called MUSIC that has various sub-practices, sub-specialties, or arts of music that go by such names as jazz, Baroque music, rock music, Finnish traditional music, and so on. The subdivisions, of course, continue. For example, what we commonly call "jazz" is really a cluster of related musical sub-practices that go by such names as dixieland, swing, bebop, cool and hard bop. (We could follow a similar process of subdivision for choral practices, opera, Finnish traditional music, and so on).

The fundamental theme I wish to draw from this discussion, and emphasize strongly, is the following: MUSIC is a diverse human practice. Worldwide, there are thousands of musical practices, or "Musics." Each musical practice pivots on the shared understandings of musicians who are practitioners (amateur or professional) of that practice. As a result, each musical practice produces music in the sense of specific kinds of musical products or musical works. These products are identifiable as the outcomes of particular musical practices because they evinced (manifest, or demonstrate) the shared principles and standards of the musical practitioners who make them. This is how we know Baroque choral singing, bebop jazz improvisation (and so on) when we hear them: by the stylistic features manifested in the musical sound patterns themselves. Specific musical practices eventuate in specific musical styles.

A useful way to tie these thoughts together is to alter the visual form of the word "music" in three different ways ---- MUSIC, Music, and music. MUSIC (uppercase) is a diverse human practice consisting in many different musical practices or Musics (uppercase M). Each and every musical practice (or Music) involves the two corresponding and mutually reinforcing

activities of music making. The word music (lowercase) refers to the musical works that eventuate from the actions of the practitioners who compose, arrange, or perform them. Music listening is the practice.

Mention of "music" brings us to the next key question: What is the nature of "musical understanding" or "musical understanding"? If we can answer this question adequately, then we can address one of the most fundamental questions in music education: What is worth teaching and learning?

Music Education: What Shall We Teach?

In essence, all music education worldwide depend on students who are listeners knowing how to construct successive sound patterns artistically. Competent, proficient artists are people who have learned and chain musical patterns and how to vary and transform them creatively; how to judge and construct in relation to the traditions of musical practices and emotional expressiveness and so on.

In short, music education is a matter of procedural knowledge. We say "essentially" because we can argue that four other kinds of knowledge contribute to the process of music making in a variety of ways at any moment. But what about music listening?

All acts of music listening involve music listening. It is a matter of know-how. In the sense of internalized knowledge, it is so, I suggest, because of the experience of a music listening as a static object waiting to be picked up like an apple on a tree. Listen to it. What we experience is:

activities of music making and music listening. The word music (lowercase) refers to the musical works that eventuate from the musical knowledge of the practitioners who perform, improvise, compose, arrange, or conduct in a particular practice.

Mention of "knowledge" brings us to the next key issue. What is the nature of "musical knowledge" or "musical understanding"? If we can answer this question adequately, then we can address one of the most fundamental issues in music education: what is most worth teaching and learning?



Music Education: What Shall We Teach?

In essence, all musical practices worldwide depend on music makers and music listeners knowing how to interpret and overtly construct successive and simultaneous musical sound patterns artistically (cf. Elliott, 1993). Competent, proficient and expert music makers are people who have learned how to construct and chain musical patterns together expressively; how to vary and transform musical patterns creatively; how to judge the quality of their musical constructions in relation to standards and traditions of musical practice; how to interpret the emotional expressiveness of musical patterns; and so on.

In short, musical knowledge is essentially a matter of procedural (or action) knowledge. I say "essentially" because it seems reasonable to argue that four other kinds of musical knowing contribute to the procedural essence of music making in a variety of ways, as I shall explain in a moment. But what about the nature of music listening?

All acts of music performing always involve music listening. And music listening is also a matter of know-how, or procedural knowledge, in the sense of internal (mental) know-how. This is so, I suggest, because our conscious experience of a musical work is not a copy of a static object waiting "out there" to be picked like an apple on a tree. Listening is a matter of minding. What we experience as a musical performance

(live or recorded) involves various kinds of "information" that arise in consciousness through interactions between (i) our powers of attention, cognition, emotion, intention and memory and (ii) the artistically created aural patterns we call a musical work.

What we can say, then, is that music listening is fundamentally a matter of knowing how to covertly construct successive and simultaneous musical sound patterns in relation to the traditions and standards of specific musical practices. Competent, proficient and expert music listeners are people who have developed the procedural knowledge required to identify, interpret, "piece together" and otherwise cognize (or make sense of) particular kinds of musical patterns. Again, however, four other kinds of musical knowledge contribute to the procedural essence of music listening in a variety of ways (see below).

This brings us to an essential relationship: the procedural dimension of music making and the procedural dimension of music listening are two sides of the same cognitive coin. While music making involves the overt construction of musical patterns, music listening involves the covert construction of musical patterns. (Whereas all forms of music making involve the constructive ex-pression of musical relationships, all forms of music listening involve the constructive im-pression of musical relationships). What this means, in turn, is that people who know how to listen intelligently for a particular style of music (e.g., Bebop, Balinese Gamelan music, or Finnish traditional singing) possess the same kinds of knowing that artistic music makers depend on to interpret and perform that style of music. In this view, there is a direct and intimate relationship between music making and music listening.

Let me restate what I have just written. Whenever a person (child or adult) is performing and/or listening for music effectively, he or she is exhibiting a multidimensional form of knowledge called musicianship (which always includes listenership). Musicianship demonstrates itself in actions, not words. It is a form of procedural knowledge, or what Schon (1983, 1990) also calls "thinking-in-action" and "knowing-in-action."

Thus it is entirely appropriate to describe competent, proficient and expert performers (children or adults) as thinking very hard and very deeply (but tacitly) as they perform (or improvise) music. Music makers exhibit their musical knowledge -- their musicianship --- in the quality of what they get done in and through their actions of singing or playing. Thus, the proof of my musicianship lies in the quality of my music making as a performer (improviser, composer, arranger, or conductor). And to understand and assess the quality of my musicianship as exhibited in my music performing, my evaluators (and other listeners) must possess a reasonable level of procedural competency in music performing themselves.

But while musicianship is procedural in essence, four other kinds of musical knowing contribute to this essence in surrounding and supporting ways. The names I give to these four kinds of knowing are: formal musical knowledge, informal musical knowledge, impressionistic musical knowledge, and supervisory musical knowledge.

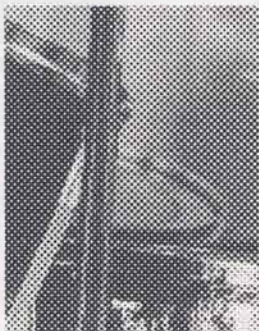
Any sort of verbal information about music is a matter of formal musical knowledge. Most musical practices are sufficiently complex that music makers and listeners utilize historical facts, verbal descriptions of techniques, theoretical ideas about musical structure (and so on) to advance their nonverbal thinking-in-action as performers and audience members. With the guidance of competent teachers, students learn to reflect on the causes of their musical successes and failures in the course of thinking-in-action as productive musical apprentices. Students learn how to target their attention to different aspects of their musical thinking-in-action in relation to verbal concepts.

Informal musical knowledge involves the ability to reflect critically in action. Reflecting critically depends, in turn, on knowing when and how to make musical judgments. And knowing how to make musical judgments depends on a situational understanding of the standards and traditions of musical practice that ground and surround specific kinds of music making.

Critical reflecting-in-action is fundamental to musicianship because music making and music listening are not simple matters of "habits, behaviors, routines, or skills." Why not? Because music making and listening cannot be reduced to verifiable methods that always work and that can always be expressed in words. Principles of music making and listening, like chess strategies, do not guarantee success. They are always provisional. The effectiveness, flexibility and portability of musicianship hinges on the critical selection and deployment of all forms of musical knowing.

Another basic component of musicianship is impressionistic musical knowledge. This kind of knowing is often called musical "intuition." In practice, impressionistic musical knowledge is a strongly felt sense that one line of musical action is better than another, or not quite right, and so on. Music makers and listeners acquire nonverbal impressions, or a "sense of things," while doing, making, and reflecting-in-action. To develop musicianship is, in part, to develop a student's "feel" for what "counts" in musical situations. Put another way, musicianship includes "cognitive emotions" for the music making, listening and musical works of specific musical practices.

Supervisory knowledge is sometimes called metaknowledge or metacognition. This form of musical knowing includes the disposition and ability to monitor, adjust, balance, manage, oversee, and otherwise regulate one's musical thinking both in action ("in-the-moment") and over the long-term development of one's musicianship.



Based on the proposals made thus far it seems fair to suggest that a person who knows how to make music and how to listen for music competently (proficiently, or expertly) possesses musical knowledge or musical understanding in the robust sense of a "working understanding" of music. And clearly, a "working understanding" of music includes practical principles and the ability to make effective judgments about one's actions in relation to the applicable standards, traditions, obligations and ethics of a given musical practice.

Let me summarize the implications of this discussion. Recall, first, that four of the kinds of knowing that constitute musicianship (formal, informal, impressionistic, and supervisory knowledge --- are essential components of musicianship. Accordingly, as Schon (1983) also suggests, to develop musicianship requires that music education focus on music making "at the center of the teaching-learning experience."

In terms of curriculum development, then, music education should design and implement practices that immerse music students (and other students) in musical practices that are authentic music making. Curriculum development ought to target musical concepts, not formal verbal concepts, not formal musical qualities, and not from a purely theoretical musical thinking-in-action perspective. Improvising primarily, composing, arranging and conducting are essential components of musicianship.

Second, learning to think-in-action intelligently for the music making process requires that students develop an "inside" of musical practices (Schon, 1983). Music practitioners require students to listen to themselves as they make themselves heard in an ensemble, students learn to listen to the music of music making and listening in terms of cause-effect, work and comparison-contrast, and production-interpretation.

Another way of thinking about this is to say that music listening is to be taught and learned in classroom situations that deliberately organize to make the productive authentic musical practice the name I give to this kind of learning situation is curriculum practicum (cf. Elliott, 1989). A curriculum based on a music making practice serves to contextualize and its component knowledge and skills. A curriculum based on a music making practice is centered on the belief system of the music making practice.

Let me summarize the educational implications of this discussion to the present point. Recall, first, that four of the five kinds of knowledge that constitute musicianship --- procedural, informal, impressionistic and supervisory musical knowledge --- are essentially nonverbal and situated. Accordingly, as **Howard Gardner** (1991) also suggests, to develop musical understanding requires that music educators place productive music making "at the center" of the music teaching-learning experience (pp. 238-239).

In terms of music curriculum development, then, music educators need to design and implement programs that induct and immerse music students (indeed, all music students) in musical practices through active and authentic music making. Music curriculum development ought to take its direction not from verbal concepts, not from so-called "aesthetic qualities," and not from recordings, but rather from musical thinking-in-action: from performing and improvising primarily, and from composing, arranging and conducting whenever possible.

Second, learning to listen deeply and intelligently for the music of a particular practice requires that students learn music from the "inside" of musical practices: as "reflective practitioners" (Schon, 1990). When teachers require students to listen artistically for the music they make themselves (and with others in an ensemble), students learn how different aspects of musicing and listening relate to one another in terms of cause-effect, whole-part, form-function, comparison-contrast and production-interpretation relations.

Another way of putting this is to say that music listening ought to be taught and learned in classroom situations that teachers deliberately organize to approximate the productive goals of authentic musical practices. The name I give to this kind of teaching-learning situation is curriculum-as-practicum (cf. Elliott, 1995, p. 253ff). A music curriculum based on authentic music making serves to contextualize and situate listenership and its component knowings. A music education curriculum based on systematic efforts to teach proficient music making places students at the center of the belief systems that ground different

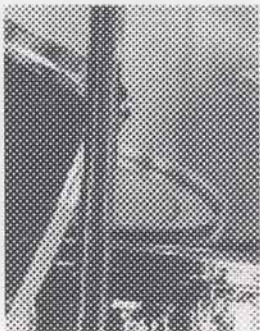
musical practices. In this view, artistic listening -- listening for what one is attempting to do musically through performing, improvising and so on --- is the primary form of listening in music education. Artistic listening is directed toward authentic musical problem-finding and problem-solving. In all these ways, a general music curriculum centered on productive and authentic music making provides the opportunities and challenges students need to develop critical and intuitive musical dispositions for the music of different musical practices.

What practices? Should music students in Finland learn to make and listen to Finnish traditional musics, Western "classical" musics, and other musical practices whenever possible? Yes, yes, and yes. Let me explain.

What Musics Shall We Teach?

As I have argued above, and in different details elsewhere (Elliott, 1995, 1996a), MUSIC is a diverse human practice and, therefore, "music education" is (or should be) concerned with MUSIC in this broad sense (as opposed to teaching just, say, one or two Western "art-music" practices, or just jazz practices, and so on).

But if this is so, then music teachers have good reasons to ask: How shall we go about selecting musical practices for music teaching and learning? Are some musical practices "better" than others? Does it make sense to select musical practices on the basis of students' cultural traditions?



Let me approach these questions by observing that it is not uncommon to find people who believe strongly that all Western European "classical" practices are inherently superior to (say) rock, pop, or avant-garde practices. Others want to claim that "folk music" is inherently "natural" and "honest" while jazz is inherently "bad music." And so on.

What can we make of such talk? To answer, suppose we attempt to decide which is "best" among three different Musics: (say) Baroque instrumental music, a piece of Finnish traditional instrumental music, and a work of

karnataka sangeeta (South Indian classical music). To decide which is "the best musical practice" we would have to base our judgments on (i) the values and standards of one of these three practices, or on (ii) the standards of a completely unrelated musical practice, or on (iii) the standards of no musical practice whatever.

But of course, the first option is ethnocentric. And the second option is nonsensical. And the third option is unmusical by definition. In sum, no musical practice or music-culture is innately better than any other. Musicing and its outcomes are always practice-specific. Just as it is illogical to debate whether apples are better than oranges, it is also illogical to debate whether a Bach cello sonata is "better" than a Finnish instrumental tune, or a piece of karnataka san-geeta. There is no "best" musical practice or style compared across different musical practices. (But of course, there are reasonable ways of deciding the merits of different musical works within the same musical practice).

Ethnomusicologists Mark Slobin and Jeff Todd Titon (1984) agree.

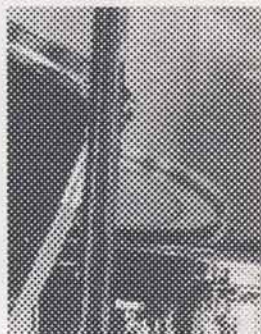
Each music-culture is a particular adaptation to particular circumstances. Ideas about music, social organization, repertoires, and music's material culture vary from one music-culture to the next, but it would be foolish to say that any one music-culture was "better" than another. Why? Because such a judgment is based on criteria from inside a single music-culture. To call another music-culture's music "primitive" imposes one's own standards on a group that does not recognize them. (p. 9)

But while no one Music is innately superior to any other, some musical practices may be educationally more appropriate than others. In other words, music education does not occur in a vacuum, but rather in relation to a variety of constraints --- practical, social, cultural, ideological, political and so on. Chief among these is the practical problem of curricular time. There is simply not enough time to teach all the world's Musics to all children. Thus, difficult choices must be made. Let me propose several guidelines for making such choices.

First, the musical practices we select for music teaching and learning at the outset of a child's musical education ought to make the most of the tacit dimensions of musicianship --- procedural, informal, impressionistic and supervisory musical knowings --- that children are most likely to develop themselves through early musicing and listening in their own cultural contexts. (Here is one key reason for teaching the children of Finland both Western classical practices and Finnish musical traditions). As I explain below, and in a parallel context (Elliott, 1996a), to achieve the primary values of music education, students must learn to achieve a match between their level of musicianship and the musical challenges they meet in music education curricula. Put another way, in deciding which practices to teach first, teachers ought to take account of a student's "local" musical culture. For the musical knowings that infants and young children achieve on their own amount to a bridge between young brains and young musical minds.

Second, achieving the primary values and aims of music education (see below) depends on the continuous deepening of musicianship in balanced relation to increasingly demanding musical works. The most important "life-values" of music and music education arise through engagements with progressively more challenging musical works. Moreover, as the philosopher Francis Sparshott (1987) reminds us, people for whom the music of their own culture is all the music there is "can live into that music as people of broader culture cannot; their musical world is a cultural entity that belongs to them and to which they belong" (p. 86). This sense of musical belonging (a practice-specific way of musical life) is something to be cherished. In short, musical breadth is not necessarily a virtue.

Accordingly, when time and resources are limited, this praxial philosophy supports an emphasis on musical depth over breadth. Our central responsibility (to deepen students' musicianship) indicates that music education curricula ought to build on a foundation of several closely related musical practices that spiral upward in the demands they make on students' growing musicianship. Once established, music curricula may then "move out" toward more



unfamiliar practices.

Indeed (and because MUSIC is a diverse because induction into practices links the values the values of humanistic teachers ought to make an curricula for music-culture related to the culture musicianship that children context of their culture. T the obvious criteria of s availability of authentic rep knowledge and/or disp practices over time, it als the musical diversity of on as a launching pad to "distant" Musics.

For example, se gates to a recent confer music educators sugges music curriculum for their include five broadly base Australia's musical pluralis practices, Asian music pra historic and contempora practices and Australian practices. May I sugges thinking may also apply Finland, or Ireland? Inde narily long, varied, and ric ditional music making, I a when I hear a Finnish m about the central (and righ of Finnish traditional music in Finnish music educatio

Implicit in the a key tenet of multicultura another important criteri lecting among musical recognition. Personal an recognition are essent growth and education of t the philosopher Charle (1992) points out, recog self-identity. A student personal self-awareness fundamental defining che being" (p. 25). Taylor argu of personal identity res deliberate and accu

unfamiliar practices.

Indeed (and paradoxically), because MUSIC is a diverse human practice, and because induction into unfamiliar musical practices links the values of music education with the values of humanistic education, music teachers ought to make an important place in their curricula for music-cultures that are more distantly related to the culture-specific forms of musicianship that children develop early in the context of their culture. Thus, and in addition to the obvious criteria of students' interests, the availability of authentic repertoire, and a teacher's knowledge and/or disposition to learn new practices over time, it also makes sense to use the musical diversity of one's own region or nation as a launching pad to the teaching of more "distant" Musics.

For example, several Australian delegates to a recent conference of Asian Pacific music educators suggested that a reasonable music curriculum for their national situation might include five broadly based practices reflective of Australia's musical pluralism: Australian Aboriginal practices, Asian music practices, Pacific practices, historic and contemporary Western European practices and Australian "folk" (or "crossover") practices. May I suggest that this pattern of thinking may also apply in the contexts of, say, Finland, or Ireland? Indeed, given the extraordinarily long, varied, and rich history of Finnish traditional music making, I am (frankly) astonished when I hear a Finnish music educator hesitate about the central (and rightful) place of Finnish traditional music practices in Finnish music education.

Implicit in the above is a key tenet of multiculturalism and another important criterion for selecting among musical practices: recognition. Personal and cultural recognition are essential to the growth and education of the Self. As the philosopher **Charles Taylor** (1992) points out, recognition is closely tied to self-identity. A student's identity includes a personal self-awareness of who they are, "*of their fundamental defining characteristics as a human being*" (p. 25). Taylor argues that the development of personal identity rests importantly on the deliberate and accurate recognition (or

affirmation) of people's cultural beliefs and values. When recognition is withheld, or dishonest, the consequences can be grave:

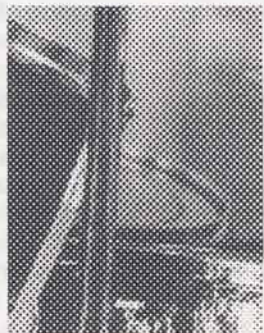
a person or a group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being. (Taylor, 1992, p. 25).

Indeed, there is no doubt that people tend to identify themselves with particular Music(s), and a people's Music is, very often, something they are. If so, then recognizing the traditional music-cultures of one's students and one's community may contribute significantly to self-identity. As Taylor (1992) emphasizes: "*Due recognition is not just a courtesy we owe to people. It is a vital human need*" (p. 26).

Music Education: Why?

To this point in my discussion I have suggested several important social-cultural values that students can achieve through active involvements with MUSIC as a diverse human practice. But there are additional and equally important benefits that students can achieve through the development of musicianship that I call "life-values": self-growth, self-knowledge, enjoyment (or optimal experience) and self-esteem (Elliott, 1995, pp. 113-119). How can music students achieve these essential life-values through music making (by which I mean performing and improvising in particular, and composing, arranging, and conducting whenever possible) and music listening?

Most musical practices offer music makers the two necessary conditions for achieving the life-values of self-growth, self-knowledge, optimal experience, and self-esteem: (i) multidimensional cognitive-affective challenges (i.e., musical works) and (ii) the know-ledge (i.e., musicianship) required to meet these challenges. Musicianship is the key to achieving the life-values of music making. And musician-ship can be taught and learned.



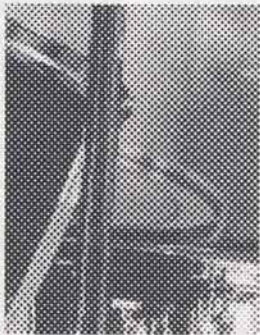
Also, like many "optimal experience pursuits," most (but not all) musical practices are "dynamic" practices. Why? Because the musical works that make up the body of most musical practices spiral upward in complexity. Dynamic musical practices invite and demand the progressive matching of increasingly complex musical challenges with increasing levels of musicianship. The traditions and standards of each musical practice determine what counts as the proper artistic goals of music making in that practice.

For example, music educators who teach in the context of children's choirs know the traditions and standards of children's choral music. They know what counts as good (very good and excellent) choral singing in a particular practice and, therefore, what the appropriate goals and standards of student singers should be at beginning to expert levels of development. By increasing students' strategic musical judgment abilities, music teachers enable their students to set short-term and long-term musical goals for themselves. This, in turn, makes students independently able to recognize what counts as musical feedback and musical excellence.

From the perspective of this "praxial" philosophy of music education, learning to perform and/or improvise music well (which always involves a comprehensive understanding of the musical work one is interpreting and performing) is inherently valuable. Performing music is something worth doing for the doing itself, meaning "for the sake of the self." (So too for all other forms of music making: improvising, composing, arranging, and conducting). When a person's level of musicianship (beginner to expert) is matched with an appropriate level of musical challenge, this matching of musical knowledge and musical challenge brings order to consciousness. The affective payoff of this matching relationship is experienced as musical enjoyment or "flow," a term coined by Mihaly Csikszentmihalyi (1990) and explained in regard to music in my Music Matters (Elliott, 1995, pp. 113-124).

Music making is a unique and major source of self-growth, self-knowledge (or

constructive knowledge), and flow. Even for students who are just beginning to internalize the standards of a musical practice, and who are just beginning to deploy their musical thinking-in-action, performing in a practice-specific musical context (e.g., performing specific types of choral music, Finnish traditional instrumental music, jazz, and so on) provides second-by-second feedback about how well they are musicing. Of course, performing also provides proficient, competent, and expert music makers with feedback about how well they are making music in relation to the goals and standards of the musical practices they know so well.



When a person's level of musicianship matches a given musical challenge, his or her powers of consciousness are completely engaged. Consciousness and action merge to "take us up" into the actions of performing; accordingly, performing done well (according to the artistic traditions and standards of a given musical practice) engages the whole self. Performing is valuable and significant because it propels the individual Self to higher levels of complexity. That is, as a student's level of musicianship progresses upward in complexity to meet the demands of increasingly challenging works, all aspects of consciousness are propelled upward.

There is a great deal more to say about the nature of musical works as multidimensional challenges and the artistic "problems" involved in the performance, interpretation, and improvisation of musical works. I address these issues at many points in Music Matters (Elliott, 1995, e.g., pp. 198-201). Suffice it to say now that musical works are never a matter of "sound patterns" alone; instead, musical works always present several dimensions of musical-cultural meaning to the knowledgeable performer and listener.

In summary, each form of musicing offers a unique and major opportunity to develop the musicianship (and listenership) that students require to achieve the life-values of self-growth, self-knowledge, and optimal experience, both now and in the future. And to the extent that these values are achieved in and through the development of musicianship, musicing is also a

unique and major way. For these reasons, music is worth learning to do well, students.

Mention of music education is an issue of musical education. The expectations of a musician are sufficient to say here that the responsibility of the musician is to expect his or her student to perform and achieve reasonable musical excellence on a regular basis. Why? Because the musician's self-knowledge, flow, and esteem do not result from performing and meeting trivial primary values of music education. The listening result from the investment of musician in solving that spirals "upward" in relation to recognized standards of musical practice. In practice, the goal of music education is to enable teachers merely enter the field and students merely do the work. Producing activities and enjoyment arise from the musician's powers of consciousness and knowledgeable effort. What teaching and learning is a result from learning to perform music well --- from the pursuit of musical competence and expertise. To pursue self-growth, competence, and enjoyment.

In summary, the goal of music education is to develop the musicianship of all students. The musical problem solving is to find an appropriate musical challenge. It is the balance of musicianship with challenge (i.e., excellence) results in the achievement of another way: self-growth, musical enjoyment, education overall and music teaching-learning.

Howard Gardner's position when he stated

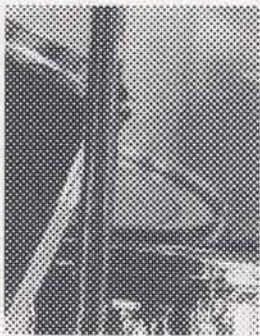
unique and major way of developing self-esteem. For these reasons, music making is something worth learning to do well (i.e., artistically) by all students.

Mention of making music "well" raises the issue of musical-educational expectations of achievement. Suffice it to say here that it is a basic responsibility of the music educator to expect his or her students to strive for and achieve reasonable levels of musical excellence on a regular basis. Why? Because self-growth, self-knowledge, flow and self-esteem do not result from setting and meeting trivial goals. The primary values of musicing and listening result from the continuous investment of musicianship in musical problem-solving that spirals "upward" in complexity in relation to recognized standards and traditions of musical practice. In practical terms, then, the aims of music education will not be accomplished if teachers merely entertain their students, or if students merely dabble in ersatz "sound-producing activities." Self-knowledge and enjoyment arise from the extension of one's powers of consciousness: from significant and knowledgeable effort. What this means for music teaching and learning is that the values of MUSIC result from learning to make and listen for musical works well --- from the deliberate and sustained pursuit of musical competency, proficiency and expertise. To pursue musical excellence is to pursue self-growth, constructive knowledge and enjoyment.

In summary, the primary task of music education is to develop the comprehensive musicianship of all students through progressive musical problem solving in balanced relation to appropriate musical challenges every step of the way. It is the balancing or matching of musicianship with carefully selected musical challenges (i.e., excellent works of music) that results in the achievement of "life-values." Put another way: self-growth, self-knowledge, and musical enjoyment are the aims of music education overall and the primary goals of every music teaching-learning episode.

Howard Gardner (1990) supports this position when he states that while students

(especially older students) can benefit from purely historical, analytical, and appreciation-type music studies: *these topics are less crucial for most students than the possibility of continuing active involvement in the arts as reflective practitioners. There will be time enough in university, and beyond, for these more 'distanced' forms of artistic appreciation to become dominant.* (p. 42)



Csikszentmihalyi (1990) also supports this view when he states that compared to music listening alone, "even greater rewards are open to those who learn to make music" (p. 111). This is plausible because the challenges involved in learning to interpret and perform music well are more complex than those involved in listening alone, because performing usually involves clearer goals and feedback than listening alone, and because making music for and with others generates the musical works that listeners need to achieve self-growth and enjoyment for themselves.

And there is more. Learning to perform music artistically and creatively extends the range of students' expressive and impressive powers by providing opportunities for students to participate in interpreting and formulating musical expressions of emotions, musical representations of people, places and things, and musical expressions of cultural-ideological meanings (cf. Elliott, 1995, pp. 296-298). When this range of opportunities for musical expression and creativity is combined with the opportunities presented by texts in vocal and choral works, student performers gain numerous ways of giving artistic-cultural form to their powers of thinking, knowing, valuing, evaluating, believing, and feeling. And it is for these reasons, in turn, that music is so significant in establishing, defining, delineating, and preserving a sense of community and self-identity within social groups.

Finally, teaching and learning a diverse range of music comprehensively (through an active, critical, music making approach) amounts to an important form of multicultural education (cf. Elliott, 1995, pp. 208-213). For learning to interpret and perform (and, therefore, investigate and enter into unfamiliar music practices) activates self-examination and the

personal reconstruction of one's relationships, assumptions, and preferences. Students are obliged to confront their prejudices (musical and personal) and face the possibility that what they may believe to be universal is not. In the process of inducting students into unfamiliar musical practices, music educators link the life-values of music and music education to the broader values of humanistic education.

To "Integrate," or Not?

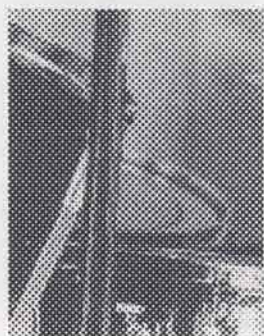
As I argue elsewhere (Elliott, 1995, pp. 130-131), music education is essential to the full development of every child because the primary values of music education overlap the essential life-goals that most individuals and societies pursue for the good of each and all: namely, self-growth (or self-differentiation, complexity, and integration), self-knowledge, enjoyment, self-esteem, and happiness. The welfare of a society depends on the ability of its citizens to pursue and achieve these goals regularly. The quality of individual and community life depends on providing people with the knowings and the opportunities they require to make a life as well as a living.

From this perspective, the means and results of educating students to make and listen for music well are simultaneously personal, social, and cultural. They are also political. To the Greeks, the word politics meant whatever involved people in human concerns beyond their own individual needs. The development of musicianship allows people to participate constructively in the generation, expression, and impression of challenging and moving works of music that can imbue their everyday lives, and the lives of others, with meaning and purpose. The development of musicianship benefits self and other.

Accordingly, a school that denies children a sustained and systematic music education curriculum is not simply incomplete; it imperils the quality of students' present and future lives by denying them the cognitive keys to a unique and major source of fundamental human life-values. If a society wishes to invest in a basic education for every child, then public schooling must center on the domains of thinking and knowing that are

accessible, achievable, and applicable to all. MUSIC is one of these basic cognitive domains.

What needs attention now is the popular claim that music education is a valuable means of improving students' academic achievement scores. Indeed, teachers' anecdotal reports often imply strong links between school retention rates, student morale, and scholastic achievement scores on the one hand, and the presence of challenging school music programs on the other.



As I view the evidence, the findings of music education researchers, developmental psychologists, and cognitive scientists support several conclusions. First, studies of the relationships between music instruction and academic achievement are relatively few in number and fraught with procedural weaknesses. This is still a fledgling area of research. Not surprisingly, the results are contradictory. Some studies suggest that students who do well in music tend to have higher academic achievement scores than nonmusic students; others deny it. In any event, positive correlations are not explanations of causation.

Second, it seems clear that consciousness consists of a number of discrete intelligences or cognitive modules that follow their own developmental paths (Gardner, 1983, pp. 124-27; 282-85). The cognitive operations involved in each domain (such as language, mathematics, and music) are essentially domain specific. Thus, says Gardner (1983), "*music deserves to be considered as an autonomous intellectual realm*" (p. 126). If so, then it would be surprising to find intimate cognitive relationships between musical thinking and the distinctly nonmusical thought processes that ground propositional subjects such as mathematics, spelling, history, and reading.

While there is no doubt that competent music making and listening involve several categories of thinking that occur in other subject domains (including critical reflection, formal thinking, and creative generation), the contents, contexts, standards, goals, and outcomes of these categories differ fundamentally from subject to

subject. Thus attempts to link the components of musical thought to other cognitive domains are essentially

However, because of the modular nature of consciousness as a whole, the relationships among these modules are not as simple as a general level of cognitive ability suggests, there are individual differences in capacities such as "the ability for analogic thinking, perceptual supervisory knowing (or g) that seem to exist both within and between intelligence modules (pp. 124-27). A systematic music education that promotes the development of these broad categories of thought in turn, interact with or transform

Indeed, if there is a relationship between the development of musical thinking and academic achievement, it likely lies in the primary values of music education. As I noted earlier, self-growth, self-knowledge, enjoyment, and happiness are optimal experience, and they do not simply improve human existence. They make an essential contribution to self-differentiation, and complexity. Therefore, to one's overall well-being, *those who are often in flow have higher academic achievement than those who experience flow less often* (Csikszentmihalyi, 1993). Csikszentmihalyi (1993) reports that *those who report more flow tend to develop academic talents, while those who are in flow less often*" (p. 126).

It follows that an effective way to achieve the benefits of music education is to concentrate on the development of musicianship, which is the process of achieving the values of music through teaching and learning. A diversion of music education from the development of musician to the development of academic skills is completely contrary to the hope of advancing music education. Efforts to "integrate" music across the curriculum may negate the possibility of a music education that may transfer across domains.

subject. Thus attempts to link specific cognitive components of musical thinking with those of other domains are essentially spurious.

However, because our various cognitive modules and processes are parts of consciousness as a whole, there may be inter-actions among these modules and processes at a more general level of cognition. As Gardner (1983) suggests, there are "higher level" cognitive capacities such as "the intelligence of the self," analogic thinking, personal wisdom, and supervisory knowing (or general common sense) that seem to exist both within and beyond discrete intelligence modules (pp. 286ff; 316-20). Perhaps a systematic music education contributes to the development of these broader capacities which, in turn, interact with or transfer to other domains.

Indeed, if there is a significant relationship between the development of musicianship and academic achievement, I conclude that it most likely lies in the primary values of music education. As I noted earlier, self-growth, self-knowledge, optimal experience, and their concomitants do not simply improve human experience in the moment. They make an essential contribution to the order, differentiation, and complexity of the self and, therefore, to one's overall quality of life: "*people who are often in flow have higher self-esteem than those who experience flow rarely*" (Csikszentmihalyi, 1993, p. 204). Accordingly, says Csikszentmihalyi (1993), "*[t]eenagers who report more flow tend to be happier, and they develop academic talents further than teens who are in flow less often*" (p. 204).

It follows that the most effective way to achieve any adjunct benefits of music education is to concentrate on developing musicianship, which is the key to achieving the values of music teaching and learning. Attempts to divert music education from the development of musicianship in the hope of advancing or integrating specific academic skills is completely counterproductive: efforts to "inte-grate" music with other subjects "across the curriculum" will only block the development of musicianship and, therefore, negate the possibility of achieving any results that may transfer across domains.

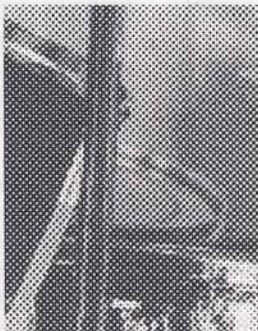
Put another way, securing the place of music in education depends on affirming to ourselves and others that MUSIC matters. The future depends on making music education more musical, more artistic and more creative by continuing to improve our philosophical understandings of MUSIC and by continuing to improve the musicianship of pre-service and in-service teachers. The life-values of music education will only be achieved through deepening and broadening students' musicianship. And the achievement of these values will be demonstrated most effectively to parents, teachers, and school administrators by the quality of our students' musical thinking-in-action.

Our future does not lie in schemes designed to make music education less musical. This may seem too obvious to mention until we remind ourselves that some teachers and theorists are serious when they urge music educators to "save" school music programs by teaching music as a scholastic subject, or by integrating music with subjects "across the curriculum," or by submerging music in multi-arts courses. These notions are based on false assumptions about the nature and values of MUSIC. By implementing approaches that deny students the opportunity to develop musicianship (and therefore prevent students from achieving the values of music education), these short-sighted and unfounded notions jeopardize the very efforts they purport to save.

Summary

To conclude, let me offer a brief summary of this praxial philosophy of music education in relation to each of the fundamental questions raised at the beginning of this discussion: Music Education --- Why? What? and How?

Why? Self-growth, self-knowledge, musical enjoyment, and self-esteem are the central values of MUSIC and, therefore, the central aims of music education. These values and aims are also the primary and practical goals of each and every teaching episode. They are accessible, achievable, and applicable to all students, providing that musicianship is developed pro-gressively and in



balanced relation to authentic musical challenges. To the extent that these aims and goals are achieved, music education will most likely contribute to the development of students' self-esteem and self-identity.

What? What knowledge is most worth learning by all students? My answer is: musicianship. For musicianship (as explained above) is the engine that drives every musical practice and, in turn, provides the key to achieving the life-values, aims, and goals of music education.

How? Musicianship, which includes listenership, is a rich form of action-knowledge that draws upon four other kinds of musical knowing in surrounding and supporting ways. Musicianship is context-sensitive, or situated: that is, (i) the precise nature and content of musicianship differs from musical practice to practice, and (ii) musicianship develops through progressive musical problem-solving in teaching-learning environments designed as close approximations of real music-cultures.

Although verbal information contributes to the development of musicianship, formal musical knowledge is secondary to procedural knowledge in music education. Howard Gardner (1990) supports this view when he argues that in a domain like music, formal knowledge (or "talk" about music) is "an ancillary form of knowledge, not to be taken as a substitute for 'thinking' and 'problem solving' in the medium itself" (p. 42). Although most children are capable of grasping considerable amounts of formal knowledge about musicing and listening, formal knowledge should not be acquired without integral relationship to students' active and authentic music making. The special kind of nonverbal knowing-in-action required for artistic music making is easily overwhelmed by the emphasis schooling tends to place on verbal knowledge. In short, music education programs must not become just one more situation for the development of verbal knowing-that. Gardner (1990) agrees: "it is my belief that artistic forms of knowledge and expression are less sequential, more holistic and organic, than other forms of knowing, ... and that to attempt to fragment them and to break them into separate concepts or subdisciplines is especially risky." (p. 42)

Musicianship is not something given "naturally" to some children and not to others. Musicianship is a form of thinking and knowing that is educable and applicable to all. Accordingly, all music students ought to be taught in the same essential way: as reflective musical practitioners, or musical apprentices. Put another way, the best music curriculum for the best music students is the best curriculum for all music students: namely, a music curriculum based on artistic musicing and listening through performing and improvising in particular, and composing, arranging and conducting whenever these are relevant. Gardner (1991) concurs with the thrust of this position: ... *in the arts, production ought to lie at the center of any artistic experience. Understanding involves a mastery of the productive practices in a domain or discipline, coupled with the capacity to adopt different stances toward the work, among them the stances of audience member, critic, performer, and maker.* (p. 239)

Let me restate these points for emphasis. Because all music education programs share the same aims, all music education programs ought to provide the same basic conditions for achieving these aims: (i) authentic musical challenges and (ii) the musicianship to meet these challenges through competent, proficient and artistic music making. What will differ between and among music education programs across grade levels, school regions (and so on) is not the essential content of the music curriculum (musicianship), but rather, the kinds and levels of musical challenges inherent in the curriculum materials chosen for (and, perhaps, with the cooperation of) one's own students. In addition, music programs will differ in the kinds of music making media (e.g., voices, string instruments, electronic instruments) chosen for (or with) one's students.

This praxial view of music students holds across early, middle and secondary school programs. Also in concert with Gardner (1990), this philosophy holds that the early school years are a time when "youngsters are capable of mastering techniques and styles; of learning more difficult approaches ...; and of becoming involved in apprentice-type relations, where they can acquire various kinds of skill and lore in a more natural kind of setting" (p. 40). This window of music teaching and learning opportunities must not be lost or sacrificed for the sake of listening to recorded music or acquiring formal knowledge.

To the extent that historical recordings come into the curriculum, the development of the young music maker

The same approach in middle school and secondary school because older students with verbal concepts of music programs at the secondary level focus on music making or listening-based "apprenticeship" continuing emphasis on music through active music making at these ages than a listening-centered approach

Implicit in this requirement that a music program be rich and challenging classroom situations organized as close approximations of music-making practices. In this kind of learning environment, all aspects of musicianship developed through performing, improvising (time allows) composing, and in the many cases where students receive of musicing or listening receive an appropriate

Gardner (1990) principles from a developmental perspective: *students learn effectively by rich and meaningful artistic learning is anchored when there is an easy access to various forms of knowing and have ample opportunity for progress.* (p. 49)

In regard to the qualifications, there are different kinds of knowledge: musicianship is a kind of knowledge without words. To teach music effectively, students must possess, embody and use this knowledge. This is how children learn themselves; not through actions, transactions: musically proficient are an imperative to have a themselves 'embody' the expected to teach" (Gardner)

To the extent that historical data, ersatz "activities," or recordings come to dominate the music curriculum, the development of musicianship in the young music maker will be nipped in the bud.

The same applies to students at the middle school and secondary school levels. Just because older students may have more facility with verbal concepts does not mean that music programs at the secondary level should shift their focus from music making to historical, theoretical, or listening-based "appreciation" programs. A continuing emphasis on reflective musical practice through active music making is still more desirable at these ages than a scholastic approach or a listening-centered approach based on recordings.

Implicit in the above is the basic requirement that all music students be engaged in rich and challenging music-making projects in classroom situations that are deliberately organized as close approximations of real musical practices. In this kind of authentic, action-based learning environment, all the component knowings of musicianship develop naturally in support of performing, improvising and conducting, and (if time allows) composing and arranging. (And in the many cases where moving is an integral part of musicing or listening, movement ought to receive an appropriate emphasis).

Gardner (1990) reinforces these principles from a developmental perspective: *students learn effectively when they are engaged by rich and meaningful projects; when their artistic learning is anchored in artistic production; when there is an easy commerce among the various forms of knowing . . . ; and when students have ample opportunity to reflect on their progress.* (p. 49)

In regard to each music teacher's own qualifications, there are two required forms of knowledge: musicianship and educatorship. One kind of knowledge without the other is insufficient. To teach music effectively, a teacher must possess, embody and exemplify musicianship. This is how children develop musicianship themselves; not through telling, but through their actions, transactions and interactions with musically proficient and expert teachers: *"it is imperative to have a cadre of teachers who themselves 'embody' the knowledge that they are expected to teach"* (Gardner, 1990, p. 49). In other

words, musical standards in music teachers beget musical standards in students.

Teachers need to embody a concern with high standards; even as they support the efforts of their students, they must help these students bear in mind the importance of care, revision, reflection, discipline, regular self-examination, and sharing reactions with others. . . . Taken together, such practices can help to bring about a community in which every member cares about quality and standards --- the most important catalyst in bringing about such standards. (Gardner, 1991, p. 242)

The second major knowledge component of a music teacher's expertise is what I have already referred to as educatorship. Excellent teaching is evidence of a distinct form of action-knowledge which, in turn, draws upon several other kinds of educational knowings including formal, informal, impressionistic and supervisory educational knowledge (cf. Elliott, 1995, pp. 262-64).

Clearly, educatorship will not be learned from lectures and textbooks alone. Becoming an excellent music teacher depends heavily on learning to reflect in one's efforts to bring the musicianship of one's students into matching relationship with appropriate musical challenges. And for this to occur, novice music teachers require music education professors who can model musicianship and educatorship through their own vivid examples. Teacher education programs ought to be deliberately organized to prepare future artist-teachers through excellent models of teaching and artistic musical materials.

In conclusion, the music curriculum ought to center on achieving musical life-values in and through the thoughtful actions of artistic music making. In this "praxial" setting, music teachers and students work together to meet the musical challenges involved in authentic musical projects through reflective musical performing with frequent opportunities for related forms of music making. Music listening is directed, first, to the music being made by students themselves. Each musical work that students are learning to interpret and perform (improvise, arrange and so on) is approached as a "full course meal" --- as a multidimensional challenge to be made artistically and listened-for intelligently in all its relevant dimensions (interpretive, structural, expressional

and so on). In support of artistic listening-in-context, carefully selected recordings are introduced parenthetically: in direct relation to the musical practices students are being inducted into. Similarly, formal musical knowledge is filtered into the continuous stream of authentic music making and listening as needed.

The praxial music curriculum is deliberately organized to engage learners in musical actions, transactions, and interactions with close approximations of real music-cultures. The praxial curriculum immerses students in music making projects that require them to draw upon the standards, traditions, lore, landmark achievements, "languages," and creative strategies of the musical practices of which their projects are a part.

From this perspective, the music teaching-learning environment is, itself, a key element in the music education enterprise. The musical actions of learners are enabled and promoted by the interactive, goal-directed "swirl" of questions, issues and knowings that develop around students' efforts as reflective musical practitioners. The praxial curriculum is, itself, informative.

When small and large performing ensembles (e.g., a class choir, a Finnish folk music ensemble, a guitar ensemble) are developed and carried out in relation to the above principles, and when performing is supplemented with improvising, composing, arranging and conducting projects, then the music classroom becomes a reflective musical practicum: a close approximation of authentic musical practice situations, or music-cultures. The authentic practicum context feeds back to students by revealing what counts artistically in their developing musicianship and their musical achievements.

By treating all music students as apprentice musical practitioners, and by teaching all students how to find and solve musical problems in "conversation" with a reasonable diversity of carefully selected musical practices and musical works, music educators situate students' musical thinking and knowing. In doing so, the different kinds of knowing involved in musicianship develop and cohere, and music students (and music educators) achieve the profound life-values that an action-based involvement in music and music education can provide.

References

- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: HarperCollins, 1993.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Elliott, David J. (1993a). "Musicing, Listening, and Musical Understanding." *Contributions to Music Education*, no. 20: 64-83.
- Elliott, David J. (1993b). "Plenary Address: Music, Education, and Musical Values." In Heath Lees (ed.), *Musical Connections: Tradition and Change -- Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education*, pp. 8- 24. Auckland: International Society for Music Education.
- Elliott, David J. (1994). "Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education." *International Journal of Music Education* 24: 9-20.
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David J. (1996a). "Plenary Address: Music Education, Music Performance, and the Irish Music Educator." In Frank Heneghan (ed.), *Proceedings of the Irish Music Education National Debate*. Dublin: Dublin Institute of Technology. In press.
- Elliott, David J. (1996b). "Improvisation and Jazz: Implications for Music Teaching and Learning." *International Journal of Music Education*. In press.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Gardner, Howard *Art Education and Human Development*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Gardner, Howard (1991). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Reimer, Bennett (1970/1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schon, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Sparshott, Francis (1987). *Music: Limits and Music? An Introduction to the Philosophy of Music*, ed. F. Sparshott. New York: Haven Press.

Taylor, Charles (1992). *The Politics of Recognition*. Princeton University Press.

Titon, Jeff T., James T. Koehn, David E. McAllester, David E. Slobin (1984). *World Music*. New York: Shirmer Books.

David J. Elliott on
yliopiston musiikin ja musiikkikasvatuksen professori. Vuonna 1996 hän toimi viikollisesti musiikkikasvatuksen professorina Pohjois-Texasin yliopistossa.

Musiikkikasvatus Suomessa: uusi filosofinen näkökulma.

Tiivistelmä David J. Elliottin artikkelista.
Heidi Westerlund

- Sparshott, Francis (1987). "Aesthetics of Music: Limits and Grounds," in *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*, ed. Philip A. Alperson. New York: Haven Publications.
- Taylor, Charles (1992). *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.
- Titon, Jeff T., James T. Koetting, David P. McAllester, David B. Reck, and Mark Slobin (1984). *Worlds of Music*. New York: Shirmer Books, 1984.

Artikkelissa David Elliott selostaa pääpiirteet toimintakeskeisestä musiikkikasvatuksen filosofiasta, jota hän esittelee yksityiskohtaisemmin kirjassaan *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, ja josta hän luennoi vierailullaan Sibelius-Akatemiassa ja Jyväskylän yliopistossa lokakuussa 1995. Toimintakeskeisen filosofian peruslähtökohdat eroavat perinteisestä esteettisen musiikkikasvatuksen filosofiasta, jota edustavat mm. Bennett Reimer ja Keith Swanwick. Elliott pyrkii vastaamaan kysymyksiin: Musiikkikasvatus Suomessa - Miksi? Mitä ja Kuinka? Kirjoittaja painottaa, että hän voi esittää vain joitain näkökulmia, ja ettei hän ole tietoinen kaikista seikoista, jotka vaikuttavat suomalaiseen musiikkikasvatukseen.

Elliott tarkastelee ensin musiikin luonnetta, josta käsin musiikkikasvatuksen filosofia on rakennettava. Musiikki ei ole kokoelma teoksia tai objekteja vaan inhimillistä toimintaa. Musiikillinen toiminta, praksis muodostuu tekijän, tuotteen ja toiminnan ulottuvuuksista sekä tietystä kontekstista, jossa toimintaan. Musiikki (MUSIC) on moniulotteinen inhimillinen käytäntö, joka pitää sisällään musiikin tekemisen ja musiikin kuuntelemisen.

Koska musiikki on toimintaa, on musiikillinen tieto toiminnallista tietoa. Musiikin esittäminen ja/tai kuunteleminen edellyttää moniulotteista proseduraalista tekijäntietoa, musikkoutta. Muusikkoutta täydentää ja tukee neljä musiikillisen tiedon aluetta: formaalinen musiikillinen tieto, ei-formaalinen tieto, impressionistinen, "intuitiivinen" ja toisaalta ohjaava, metatason musiikillinen tieto. Opetuksessa ja opetussuunnitelmassa tulisi olla keskeisintä musiikin tekeminen, muusikkouden kehittäminen autenttisten musiikillisten käytäntöjen (Musics) tavoitteiden suuntaisesti.

David J. Elliott on Toronton yliopiston musiikin ja musiikkikasvatuksen professori. Vuosina 1995-1996 hän toimi vierailevana musiikkikasvatuksen professorina Pohjois-Texasin yliopistossa.



Prole Philoso

Mikään musiikillinen käytäntö ei ole toista parempi, mutta jotkut ovat kasvatuksellisesti soveltuvampia kuin toiset. Ensinnäkin lapsen varhainen musiikkikasvatus tulisi olla oman kulttuurisen kontekstin mukaista. Toiseksi tulisi oppilaan muusikkoutta syventää yhä haasteellisemmän musiikin kautta. Tutuista musiikillisista käytännöistä voidaan siirtyä vieraampiin musiikkeihin.

Muusikkoutta kehittämällä saavutetaan "elämän-arvoja", joita ovat persoonallinen kasvu, itsetuntemus, musiikillinen nautinto ja itseluottamus. Koska musisoiminen tarjoaa moniulotteisia kognitiivis-affektiivisia haasteita sekä tietoa, jolla näitä haasteita saavutetaan, tarjoaa se samalla olosuhteet, joissa musisoimisen elämänarvot saavutetaan. Musiikkikasvattajan tulee kehittää kaikkien oppilaitten muusikkoutta niin että muusikkous ja musiikilliset haasteet ovat tasapainossa. Vieraiden musiikkien kautta musiikkikasvattaja sitoo musiikkikasvatuksen humanistisen kasvatuksen laajempiin arvoihin.

Musiikkikasvatuksen tulevaisuus ei ole opetussuunnitelmissa, jotka tekevät siitä vähemmän musiikillista. Musiikin opetuksesta ei tule tehdä akateemista ainetta, eikä sitä tule integroida muihin aineisiin tai upottaa monitaiteisiin opintoihin. Musiikkikasvatuksen merkitys riippuu siitä olemmeko vakuuttaneet itsellemme ja muille, että musiikilla on merkitystä.

It is commo
sic in terms of the aestheti
extolled as the essence o
(1750). Even more, in the
lowing Walter Pater's di
stantly aspires towards th
(Pater 1961, 129), music
all the arts (Regelski 197
formalist or expressionis
and philosophers of mus
cal meaning and value a
erally and absolutely "in
this view, the aesthetic fe
pable of study and analy
tion and education. "Goo
certain aesthetic qualitie
to be inherently "good" ir
this or that authority. Fur
music of any kind is held
its own sake. And being
cultured has been taken
the study and cultivation
sions of "good" music unc
In sum, the aesthetic vie
education takes the natu
being—to various degre
depending upon the auth
aesthetic.

Musicians, parti
by and large remained la
such philosophical matt
what they do for granted
music because they clea
and are often rewarded
doing what they might oth
theless, the language a
aesthetic premise have
work. Indeed, it has
'aestheticizing' of music
the 19th century (Goehr
work of theorists and p
efforts of countless co

Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education

It is common today to think of music in terms of the aesthetic values that have been extolled as the essence of Art since Baumgarten (1750). Even more, in the Romantic century, following Walter Pater's dictum that "all art constantly aspires towards the conditions of music" (Pater 1961, 129), music became the paragon of all the arts (Regelski 1970). Whether adhering to formalist or expressionist claims, aestheticians and philosophers of music have regarded musical meaning and value as somehow residing literally and absolutely "in" the musical work. In this view, the aesthetic features of music are capable of study and analysis, and thus of cultivation and education. "Good" music, then, involves certain aesthetic qualities that analysis reveals to be inherently "good" in this or that respect by this or that authority. Furthermore, the "good" of music of any kind is held to be contemplation for its own sake. And being musically educated or cultured has been taken for granted as involving the study and cultivation of the aesthetic dimensions of "good" music undertaken for its own sake. In sum, the aesthetic view of music and of music education takes the nature and value of music as being—to various degrees and in various ways, depending upon the authority—first and foremost aesthetic.

Musicians, particularly performers, have by and large remained largely unconcerned with such philosophical matters. Taking the value of what they do for granted, they continue to make music because they clearly enjoy the experience and are often rewarded in a variety of ways for doing what they might otherwise do for free. Nonetheless, the language and assumptions of the aesthetic premise have become common in their work. Indeed, it has been argued that the 'aestheticizing' of music beginning at the turn of the 19th century (Goehr 1992) was due less to the work of theorists and philosophers than to the efforts of countless composers and musicians

who sought for their activity the intellectual regard and high social status that had been denied them when, in the 18th century, they were but employees and craftsman in the service of the nobility and Church (e.g. Denora 1993).

Audiences, at least for "classical music," also continue to take the aesthetic basis of music for granted—despite the considerable fuss made by modernist artists, composers, philosophers and theorists who have sought to deny or otherwise ridicule the aesthetic axiology in either its formalist or expressionist strains (McEvelley 1991). However, modernists have made little headway in their often anti-aesthetic stances—especially in music—in dissuading audiences that Art (i.e., the Fine Arts) does or should serve ends other than aesthetic. The acknowledged masterworks of the canon have thus been expanded under the aesthetic banner to incorporate music of the 16th through 18th centuries, none of which was created, performed or used with any notion of Art or aesthetics. And the canon continues to serve audiences which, unlike earlier centuries, prefer familiar old music to recent new music. "Good taste" and connoisseurship are cultivated almost solely in connection with the aesthetic claims of these "classics."

Against this aesthetic ideology, a growing volume of critical thinking has arisen in a variety of disciplines and fields (see Appendix) including in music education (Alperson 1991; Elliott 1993a, 1993b; Regelski 1994). From this array of contrariness a new "praxial" view of music is beginning to evolve as a corrective to the institutionalized aesthetic ideology. In the process, new perspectives for music education have emerged (Elliott 1994). While the directions are decidedly clear and valuable, the details of such a praxial view are far from established or settled. Without recounting the various conclusions cited in the Appendix, the present study will offer arguments

in a preliminary attempt to focus on the changes and challenges a praxial view presents for any understanding of musical value and hence for music education. If the praxial view is to gain the definition and distinction it warrants, issues such as those argued here, and others, will need to be taken into account, weighed and contested. These first steps, then, are intended to focus such discussions for the purpose of advancing the notion that music is "a doing" guided by a *phronesis* for "right results" in human terms far more basic and ultimately far more significant than the psychologism, romanticism and elitism of aesthetic philosophies of music and music education. Thus the intent of this prolegomenon is to provoke discourse, not to presume to be the final word on the matter.

I.

Praxis was distinguished by the Greeks, and Aristotle in particular, from *techné* and *theoria* (see Dunne 1993). The distinction has been retrieved in recent times in aesthetics and in the hermeneutic theory of Gadamer and the critical theory of Habermas. In short, *theoria* involved abstract, intellectual knowledge that was 'pure', disinterested as far as practical use and thus was to be rationally contemplated for its own sake. In this, it should be noted, the notion of *theoria* bears a close resemblance to the type of knowledge extolled as the basis and benefit of the aesthetic response as it is known today.

Techné, on the other hand, was involved with the *poiesis* of deliberately "making" or producing something, especially in contrast to things not created by humans (i.e., *physis* or nature). In this respect *techné* was seen in terms we today refer to as craft, technique and skill. It involved making things, such as works of art, doing things, such as teaching, and performing actions, such as acting and "making" music. In this category were grouped the useful and *productive arts*, among which were music, sculpture and literature—but what today are known as the Fine Arts. All such skilled action was susceptible of an aesthetic attitude, not unlike describing a particularly skillful play in sports as "beautiful."

For the Greeks, aesthetic matters (*aisthesis*) simply involved the direct perception of sensations, feelings and intuitions, not the intellectualized beauty claimed today for the aes-

thetic response. The *aisthetikos* of heightened awareness of the perceptual of things (*qualia*), then, was far removed from the formal and expressive meanings attributed by modern aestheticians to aesthetic responsiveness. In particular, for the Greeks, *techné* involved a meaning today often associated with "technology," namely the process of making or producing a result, the *value of which is taken for granted!* Novelty or creativity was a feature of the action of making or producing, but was not a desired or highly regarded quality of what was made. The ends to which *techné* were put were accepted as given, and new techniques, technologies, or improved media were exploited only with regard to reaching such agreed upon "goods" by ever-improved and novel means.

Praxis, in distinction, referred to "practical" knowledge and activity, usually in connection with human conduct such as ethical and political actions. Unlike the fixed ends or "goods" connected with *techné*, or the timeless, rational contemplation of *theoria*, *praxis* required "doings-in-action" because its knowledge was connected with the inevitable ever-changing vagaries of human nature. Such doings, and the gaining of knowledge connected with them, involved the kind of "practice" today associated with those fields in which the practitioner sets up a "practice" (e.g., professions such as medicine, law). This is not, then, the "practice" associated with beginning music lessons; such practitioners do not "practice" on their clients or constituents. Rather it involves the kind of cognitive activity (*dianoia*) that has been associated with the "reflection-in-action" of "the reflective practitioner" (Schön 1983), namely the kind of intellect, analysis, criticism, deliberation and observation that dutifully reflects on the suitability of results. In this regard, *praxis* was seen as guided by the injunction to get proper or "right results" for particular situations. This *phronesis*, as Aristotle knew it, was therefore mainly concerned with consideration of the "goods" of human conduct in terms of desirable ends and goals—the "right results"—for clients and constituencies. Thus Aristotle clearly distinguished such practical knowledge and "doings" from theoretical or rational knowledge for its own sake, and from technical skill needed to reproduce accepted needs.

A praxial philosophy of music profits from direct consideration of these precedents in Aris-

totle. Thus musical praxis in the aesthetic sense reminds us of the understanding of *theoria* as a rational activity contemplated and valued. It is useful in this regard to recall knowledge from the time of the Renaissance was valued as "philosophy" (Alpers 1999). The rationality of the Enlightenment and its modern scientific-analytic forms in relation to practice (i.e., what other Encyclopedists). The sense surely has a pragmatic praxis, though not necessarily rational-analytic forms often studied in history.

The praxial philosophy of music does not focus on mere *techné* or compositional technique, or on the edge often called "musicianship" or "ing in musicianship and the use of productive techniques are not musical praxis, but they are not standing, realizing or accounting. Technique and musicianship are not musical "goods" sought—a key determined only in reflection on an incredible variety of "good" throughout human history. The existence of a *phronesis* to guide any musical praxis is a key to any praxial account of music.

A praxial account of music thus takes into consideration the aspects of all instances in which music is "made" or "done." In this music is seen not as aesthetic "goods," nor does it simply produce "good" or "practiced" technique. Rather, a praxial philosophy of music takes fully into account what music is "good for" in a consideration of "good music." "goods," therefore, always concerned with specific quality and situatedness of music-making.

By situatedness is meant that musicians have called "occasional music" composed or performed on occasions. However, any

tole. Thus musical praxis is not seen to exist in the aesthetic sense reminiscent of Aristotle's understanding of *theoria* as rational or intellectual activity contemplated and valued for its own sake. It is useful in this regard to recall that musical knowledge from the time of the Greeks until well into the Renaissance was valued as "theory" or "philosophy" (Alpers 1994). Only with the rationality of the Enlightenment did "theory" take on its modern scientific-analytic-technical meaning in relation to practice (i.e., with Rameau and the other Encyclopedists). Theory in this modern sense surely has a pragmatic role in music as praxis, though not necessarily in the esoteric rational-analytic forms often studied in the conservatory.

The praxial philosophy of music also does not focus on mere *techné*—performance and compositional technique, or the technical knowledge often called "musicianship." Certainly training in musicianship and the practiced perfection of productive techniques are necessary to any musical praxis, but they are not sufficient to understanding, realizing or accounting for its "goods." Technique and musicianship vary considerably according to the musical ends in question—the musical "goods" sought—and their suitability is determined only in reflection upon such ends. The incredible variety of "goods" served by music throughout human history clearly points to the existence of a *phronesis* of "right results" that guide any musical praxis and that are thus the key to any praxial account of music.

A praxial account of music thus takes into consideration all aspects of all instances in which "music" is "made" or "done." In this view, music is seen not as aesthetic in its "goods," nor does it simply a matter of "good" or "practiced" techniques of production. Rather, a praxial philosophy of music takes fully into account what music is "good for" in any consideration of "good music." Music's "goods," therefore, always must be concerned with specific questions involved the situatedness of music-making and use.

By situatedness is not meant what historians have called "occasional music"—that is, music composed or performed for specific historical occasions. However, any praxial philosophy of

music must take such occasions into consideration concerning any claims for its present musical value. Consider, for example, the long and "light" divertimento Mozart composed as background or "cocktail" music for the occasion of a social event by the famous Dr. Mesmer, during which drinking and other socializing would be the main focus of attention. Today such music can hardly expect to command the rapt attention of concert audiences, although it may well continue to serve as a meaningful *divertissement* for performers who get together for 'recreational' chamber performance,

Situatedness takes into specific consideration as a part of musical understanding and valuing the specific human context and purposes for which music is produced. Situatedness, then, governs the "goods" sought as the "right results." It is the direct antithesis of what aestheticians have traditionally argued to be the transcendental and disinterested qualities of music. Thus the presumption of meaning or value as transcending time and place give way in the praxial view to a specific consideration of the meaning and value of "the music" in this time and place, as created or produced in the present for contemporary human or social needs, goals and ends. And, in contradistinction to aesthetic claims made for the disinterestedness of music, the praxial view understands the value of music as centrally conditioned by its relation to life and the specific conditions of its use.

In short, "music" is understood and valued in terms of its function in promoting the "right results" for humans. Being most fully human. In this praxial view, music is not accurately or adequately regarded in terms of the aesthetic paradigm left over from the Romantic bourgeois institutionalizing of Art ("fine" or refined Art) as High Culture (Regelski 1994). Nor does it exist to be cultivated by an elite of esthetes who have the time, money, social status, intellect or talent for High Culture.

Rather, the praxial philosophy of music addressed here focuses on the role of music "in action" for ordinary people as a key means by which life is well-lived and "made special" (Dissanayake 1988; 1992). Music and all the human arts are seen as universal human traits.



Music serves, therefore, a core human nature and, in distinction to the aesthetic ideology, it has been and will continue to be 'instrumental' in responding to basic human needs and desires. Furthermore, the "goods" of music are not attributed to some ideal metaphysical or transcendental realm. They are rooted instead in the situated and highly specific conditions of the here and now—to current life, the experienced quality of "good time" between the recently remembered past and the avidly anticipated future. Its uses and function are those detailed in any competent study of the anthropology of music (Kaemmer 1993; Merriam 1964) and art (Layton 1991), in ethological accounts of the arts (Dissanayake 1988, 1992; Eibl-Eibesfeldt 1989a, 1989b), ethnomusicology (Blacking 1995), sociology (Zolberg 1990; Shepherd 1991; Blaukopf 1992), arts criticism (Price 1991; Said 1991) and popular culture (Aronowitz 1993; Jacobs 1971; Keil and Feld 1994; Park 1993)—not in abstract and abstruse claims for aesthetic disinterestedness.

The multitudinous practical ways in which music serves humans and enhances life have been displaced in musical discourse and practice by the institutionalizing of the aesthetic ideology and the consequent notion that Fine Art, at least, has no function beyond contemplation. As a result, the very popularity, acceptance, accessibility and ubiquity of certain musics have been held by aesthetic ideologues (and even some critical theorists, such as Adorno [1967; 1976]) as evidence of their lack of "goodness." Thus music that is unpopular save for the rarified musical tastes of the few is said (by them!) to reflect the greatest value, while music that commands the greatest popularity is correspondingly least valued.

To a praxial philosophy of music, however, music is best understood in terms of its pragmatic consequences for people engaged in the acts of living—all and any of them! This is not to say that, for example, music for advertising is superior to music for concerts. In terms of praxis, such a comparison is ill-conceived from the first. But in this and other examples, music serves to "make special"—is "good for"—a wide array of human needs and interests. That it can do this, and the variety of "right results" by which this array of needs and interests are served is, for a praxial philosophy of music, a major and essential part of what music "is" and "is good for." Thus,

in distinction to aesthetic philosophies of art and music education (Reimer 1989; Reimer and Smith 1992; Smith and Simpson 1991), a praxial philosophy of music in and through education is concerned to get people into action musically. Hence my adoption (Regelski 1981; 1983a, 1983b, 1986, 1992) of the term *action learning*.

For praxial philosophy and action learning, the bewildering diversity of musics is seen to serve and satisfy fundamental human needs. This abundance of musics is central to the study of the "humanities" and to any understanding of what music "is" or "is good for." Further, the value of music is understood in terms of its use in human agency. The mindfulness and *intentionality* that distinguishes "action" from reactive, habitual or mindless behavior and activity, then, is a key to understanding music, and points to its values. Music is a choice by which individuals and groups change or enhance basic human actions in predictable and satisfying ways. It is a medium for actualizing and "making special" what is most fully human. It is a primary avenue for Becoming more fully alive or enlivened by the fullness life has to offer beyond merely surviving.

II

The praxis of music always and centrally includes the human and social purposes calling forth its presence. Take away "the music" and you change the praxis! Because a "concert" is unimaginable without its music—that is, it would be some other kind of human praxis that was not for and of music—going to a concert as a listener-participant is a valid and valuable musical praxis. It must be, because millions of people listen regularly to an unimaginable variety of musics. In the case of a concert, "the music" is clearly a central focus of, but is not the sole reason or occasion for the praxis (see, for example, Dipert 1993, 173-75). In other cases, music is clearly not the central focus, but is nonetheless a defining part of the praxis. Music as religious worship, for example, is clearly a valid musical praxis (Wolterstorff 1980). The musical process-values of one church or religion can and will vary considerably according to governing conditions relative to the situatedness of that particular religious practice. Thus it is unthinkable from a praxial perspective to expect from church music the "goods" demanded by other musical practices.

During the music always meaningful in w tributed to its presence. the congregation joins heterophony of keys a practiced choir sings a E a pleasing tone and bal of interest at a concert, it ence and function of "make special" the occa music, therefore, is "g degree it serves whatev sults" are at stake that it. That is not to say that praxis cannot be "better" ently is. What music is "g be served to greater o grees by a particular p musical practices are ceptible to improve practice and other form Praxially, however, the concert (or vice-versa, based music is set for fact, by far the greatest p in the world is not made tening. The aesthetic i therefore, for the ubiqui Instead of understandi of the human condition. something nice, but not

The adolescent "fooling around" (actual tar is not engaged in o one's wildest imaginatio going aesthetic respons of music in celebrations ings is also neither aest its means or ends. A agency that serves a hu meaning made possible

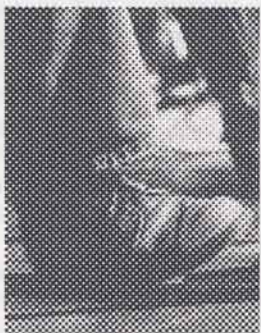
In fact, aside f detracts from "right re "good" in question is no "right results" the musi tion. As "music" the faulty or dysfunctional. situations, slavish obei values (see III below) a (i.e., the aesthetic ide and thus not "good m attentivity of such m

During the musical praxis, the service is always meaningful in ways that can only be attributed to its presence. Whether, for instance, the congregation joins in singing a hymn in a heterophony of keys and versions, or a highly practiced choir sings a Bach chorale in tune, with a pleasing tone and balance worthy of interest at a concert, it is the presence and function of the music to "make special" the occasion. Such music, therefore, is "good" to the degree it serves whatever "right results" are at stake that it is "good for." That is not to say that any musical praxis cannot be "better" than it presently is. What music is "good for" can be served to greater or lesser degrees by a particular praxis and all musical practices are always susceptible to improvement, for example through practice and other forms of musical education. Praxially, however, the church service is not a concert (or vice-versa, in cases where liturgy-based music is set for concert performance). In fact, by far the greatest percentage of music made in the world is not made expressly for concert listening. The aesthetic ideology fails to account, therefore, for the ubiquity of music in human life. Instead of understanding music as a central trait of the human condition, it is reduced to a "frill"—something nice, but not essential.

The adolescent for whom "good time" is "fooling around" (actually, "practicing") with a guitar is not engaged in concert music or, in anyone's wildest imagination, in producing or undergoing aesthetic responsiveness. The central role of music in celebrations, rituals and other gatherings is also neither aesthetic nor rarefied in either its means or ends. A music praxis is an act of agency that serves a human praxis, the "good" or meaning made possible by the music.

In fact, aside from concerts, if the music detracts from "right results" intended, then the "good" in question is not served well. Without such "right results" the music is not "good" for this intention. As "music" the praxis is to some degree faulty or dysfunctional. Thus, for example, in many situations, slavish obeisance to musical process-values (see III below) as though for their own sake (i.e., the aesthetic ideology) will be detrimental and thus not "good music"—for example, if the attentivity of such musical process-values as

though for their own sake takes attention away from the bride and groom rather than contributing their part to the special meaning of the occasion. Perhaps the music in question may be "good" for some other praxis, such as a concert. Even there, however, music's "goodness" will be a "good for" some intentions, ends or purposes that are never entirely or purely ("intrinsically") musical. Thus, for the largest variety of musical praxes, musical process-values per se are only more or less central to and defining of the praxis: in a concert more, in church or for dancing or ceremonial use, less so.



There is, in this view, no validity to the traditional aesthetic distinction between "pure music" attended to for its own sake and "functional music" for the sake of some other praxis. In a praxial view, all music is "functional" in some respect. Musical process-values may provide the primary occasion for a particular social or individual praxis, but the pragmatic benefits of that praxis are never strictly musical. They are always partly existential in contributing to the actions of humans Being human. Even when highly practiced technical levels of performance are involved, and where musical process-values are primary among the "goods" served, musical praxis—for all involved, composer, performer, and audience alike—is never "purely" musical. There is always a larger social, existential, intellectual or some other human "good" served that music is 'instrumental' (in the pragmatic sense) in bringing to Be, and in ways unique to musical praxis.

To be sure, important social, existential, intellectual and other human "goods" can be served without the defining presence of music. However, the Being and Becoming involved with musical practice—its "making special" of human time and events—is unique and available in no other manner and each event will be unique in the "good time" resulting from its own praxis. The nature and extent of this unique contribution is the primary function and value of any praxis that is "music."

In schools, for example, there are hundreds of ways in which children and adolescents are and learn to be social. Similarly, they have plenty of opportunities to develop cognitive, per-

ceptual and motor skills. Musical practices of various kinds make a variety of unique contributions to this mixture. Some, such as listening, dancing and socializing to popular music—that kind of “good time” is apparently what it is “good for”—are relatively ‘natural’ and require little adult intervention. Others, such as learning to play an instrument and performing in groups, typically require some formal instruction if the praxis is to be most valuable. Thus the “goods” served by involvement in ensembles, classes, etc., are informed and infused by qualities that are unique to music. They are not served in the same ways or—in some cases—at all by other formal or informal offerings common in schools. These qualities—what I have here called “musical process-values”—are a particular way in which subjectivity and intersubjectivity arise, are nurtured and developed, and are sought after as the valued type of “experience” (Regelski 1992) at the basis of “good time” through music. Such “goods” are readily apparent to any and all who have partaken of the “right results” in schools. In distinction to the ephemeral values claimed for the aesthetic response, praxial “goods” are tangible, help guide and evaluate learning, are self-validating and thus self-motivating.

III

Musical process-values I take to be those qualia given to sound by humans by which music is recognized as music—as the praxis any music “is.” In all cases, they involve pitch, rhythm/meter (i.e., time), intonation, timbre and the like— aspects of what in conservatory circles is called “musicianship”—that are variable and unique for each musical praxis. In some practices, particularly the Western canon of concert Art-music, these qualia can be attended to more or less as a prime goal of intentionality and thus of attention (attensiveness). Professional musicians in the Western Art-music traditions are trained to attend to these qualia as self-sufficient values. However, that this is or has been the case does not mean that it ought to be the case for non-professionals who wish to participate in this or any other musical praxis.

Amateur performance of Western Art-music, for example, may be more or less rigorous concerning such musical process-values. The “goods” served by amateur performance are clearly different in important ways from those

served by professional performance for concert audiences. Where the “good” in question is personal participation in the “flow” experience of music-making (Csikszentmihali 1990), particularly in ‘concert’ or ‘consort’ with other like-minded individuals, or for appreciative (i.e., non-critical) “amateur” audiences of family and friends, time can be seen as “good”—that is, well ‘spent’—even though professional artistry is not attained. That a given amateur or group plays, say, less perfectly in tune, or with less refined a tone than a professional, does not in any way detract from the meaningfulness of the musical praxis for that amateur or for like-minded informal audiences—such as appreciative family.

As late as the turn of the century, “parlors” of most middle class homes were centrally equipped with a piano, and amateur music-making was an important feature of family life and entertainment (Loesser 1990; Zanzig 1932). It is well accepted that amateur music-making in the home and ‘salons’ of friends as a “serious” and wide-spread musical praxis was all but wiped out by the professionalization of performance, and the corresponding rise of the concert-going audience—and all the more so with the advent of radio, high fidelity recording and other new media. That is not to say that ordinary people no longer make music in any way, because they do—in church, in celebrating holidays such as Christmas, birthdays, fraternal and social groups, and patriotic occasions, to name but a few. However, the form of musical praxis where people specifically set aside time for the express purpose of making music seems to be approaching extinction. Although there is not enough space to argue it here, reasons for this demise of amateur performance can be attributed to the aforementioned professionalization of music-making, the “standards” that audiences have been ‘taught’ to associate with “good” music and “good” music-making, and the snobbery professional musicians have attached to the notion of “amateur.”

Furthermore, as mentioned earlier, each musical praxis has its own process-values. Thus “good” tone, intonation, pitch accuracy and their organization and execution vary greatly from one praxis to another. The musicianship required by, say, jazz is thus unique (indeed, it is unique to different traditions within the jazz idiom) and is not to be confused or compared with another praxis, in absolute terms at least. And “good”

vocal technique is equal to the requirements of the r... would be amusingly inept... era singer attempt a per... tional Japanese or African

In fact, despite e... musicians—for example... André Previn in jazz a... sic—the “training” necess... works against competen... another praxis. Thus in... music of the Western A... us to hear microtonal mu... tures as out-of-tune. Si... involving solely Eurocentric... dictably negative effect f... comes to ‘appreciating’ a... sic of ‘modern’ and ‘avan... performers (Pratt 1992).

It is important to... each praxis vary greatly... lar way of actualizing mus... fore, its particular way of... cal value, what “good mu... varies according to the... values are or can be at... interest in addition to ot... invoked. While it may s... involve values than can b... est more or less irrespecti... a shift of attention (i.e.,... thus a shift of musical ag... signals or produces a ch... “the goodness” expectec... as well. If I get together... sing madrigals, catches... ing intentionality of the... social action of amateu... Certain “refinements” su... a concert of such musi... our prime process-valu... “right results” of camara... Were someone to insist... musical process-values... and its available meanir... might become more or

If I am unable t... theless participate thro... tirely losing out on the... occasion—though the... under such conditions.

vocal technique is equally variable according to the requirements of the musical praxis. Clearly it would be amusingly inept to hear a Western opera singer attempt a performance of, say, traditional Japanese or African song.

In fact, despite examples of "cross-over" musicians—for example Wynton Marsalis and André Previn in jazz and classical concert-music—the "training" necessary for one praxis often works against competency with the demands of another praxis. Thus intonation training in the music of the Western Art-music canon inclines us to hear microtonal musics of other world cultures as out-of-tune. Similarly, "ear training" involving solely Eurocentric tonal music has a predictably negative effect for most people when it comes to 'appreciating' atonal or other new music of 'modern' and 'avant-garde' composers and performers (Pratt 1992).

It is important to stress that not only does each praxis vary greatly according to its particular way of actualizing musical values—and, therefore, its particular way of judging what is of musical value, what "good music" is. Each praxis also varies according to the degree that its musical values are or can be attended to for their own interest in addition to other "goods" involved or invoked. While it may seem that some musics involve values than can be attended to with interest more or less irrespective of other "goods," such a shift of attention (i.e., shift of intentionality and thus a shift of musical agency and action) in fact signals or produces a change of praxis and thus "the goodness" expected of "the music" changes as well. If I get together with friends regularly to sing madrigals, catches and glees, the originating intentionality of the praxis is focused on the social action of amateur musical performance. Certain "refinements" such as might be "good" at a concert of such music, then, may well not be our prime process-values in comparison to the "right results" of camaraderie enjoyed musically. Were someone to insist on "rehearsing" for those musical process-values alone, the musical praxis and its available meanings would change, and it might become more or less inviting.

If I am unable to sing today, I can nonetheless participate through listening without entirely losing out on the intended benefits of the occasion—though the praxis is clearly different under such conditions. In this position of audi-

ence member, however, I might be more likely to take note of certain aspects of intonation and tone that usually go unobserved while performing. And, if I attend a concert of such literature, I participate musically as a listener with an altogether different intentionality. The musical value involved—however informed for good or ill by my customary praxis—takes on completely new meaning.

Against the contention that such prior experience in performance enhances "the aesthetic responsiveness" of listening praxis it can be argued that prior performance experience or training can be a mixed blessing. First-hand experience with the performance medium or literature certainly can, under particular circumstances, make a positive contribution when listening is a major "good" to be served. For example, the listening praxis can be 'informed' in special ways by the technical dimensions of the performance—for example, the ease and security of the performance—and by revisiting familiar literature and composers when full attention (intention) is devoted to listening, and where 'interpretive' and other unique aspects are thus noted.

However, one does not require an "insider's" point of view to benefit from any particular musical praxis any more than to enjoy a sport as a spectator it is necessary to have participated in that activity at all, as an amateur, or at a high level. As meaningful pastimes, concerts or sporting events offer far more than is valued by those having personal skill and experience in the praxis. This is evident by considering the fact that the huge "crowds" and audiences attending concerts and sporting events consist mainly of individuals who, in fact, have never participated in the praxis in question. And, just as clearly, the events in question offer compelling attractions that those attending find to be worth their time and money. From a praxial perspective, the "beauty" and "profoundity" of either kind of event—and others that could be mentioned—requires no special technical insights or cultivation beyond a informal familiarity with the nature of the activity and, most importantly, fortunate first experiences that fruitfully model the musical "goods" available through it.

On the problematic side, an insider's technical experience can sometimes be a hindrance of sorts. For example, trained musicians

may wince, even "suffer," upon hearing performances that are less expert in musical process-values than training has accustomed them to accept as "good"—for example, a church choir. Awareness of this or that "technical flaw" can interfere with the "good" of the music for an expert musical insider—for example, at a wedding—while a less technically trained listener is enthralled by the "rightness" of results for the praxis. It is perfectly clear that audiences are generally more approving than experts and critics.

This can be attributed in part to the differing intentions of each and thus the fact that each is engaged in a somewhat different praxis. Sadly, however, it seems likely that many who enjoy the fruits of training in their praxis as performers miss, as a result of this training, the many other "goods" that are available to listeners lacking such training. Or at least this is the case when an aesthetic-technical attitude is adopted to all forms of music-making rather than a praxial attitude. Thus, for example, the musical praxis of a "school concert" is not to be attended to with the same intentions ("goods") in mind as would be the case hearing that same literature performed by a professional ensemble. Such "standards" should no doubt serve as the "action ideals" (i.e., regulative ideals) guiding such performance. But, typically, such values should not displace the other desirable "right results" for which the praxis exists. Thus—and this is of key importance—amateur music-making (e.g., in schools) and professional music-making are clearly different musical practices. The former will lose many of its "right results" if its praxis is confused with the latter—as is often the case when, for example, directors of school ensembles "turn off" kids to further participation by excessive zeal for the perfections of professional music-making. Thus, the musical process-values of any musical praxis are inseparable from the situatedness and intentions that bring it forth.

Many aspects of a musical praxis, then, can be approached through listening where participants are not, never have been and never will be involved in performance. Some type and degree of performance education is always desirable because it makes available certain "goods" that are simply not possible through listening.

However, listening is a praxis that is distinct from performing as a praxis. Why and how we listen, and what we listen for as performers—whether amateurs or artists—are different than as audience members. There is no doubt that performing can inform listening in a variety of ways. But

to hold that performance is the proper or best education for listening—or that developing such selective attention to process-qualities through performance is therefore good or necessary for intelligent or rewarding listening—simply does not follow. Given the increasingly wide diversity of musics and the separate (indeed, sometimes mutually exclusive) requirements demanded of each, an extensive performance background simply cannot be the only route to



informed and rewarding listening practice. Many people clearly can and do develop listening skills despite a lack of performance experience or training—for example, opera aficionados who despite no training have a wide and often very technical knowledge of that praxis.

Some aspects of musical process-values can be generalized or transferred to musics that we do not know how to do, never have been able to do or never will be able to do. Still other factors that have little directly to do with musical process-qualities as such (e.g., historical or theoretical) can and sometimes will strongly condition the praxis of listening without performance training having been involved. My interest and background in shaku-hachi flute music of the Zen monastery, for instance, cannot be attributed to any past experience playing the instrument or to hearing it in situ. Its meaningfulness for me can be accounted for better by my study of Zen and the various other arts that serve its "goods." In this I am not unlike the other monks in the monastery who are not trained in performing the flute (although, doubtless, they have simply heard more of it). And with various "world musics", the dancers and onlookers are not better or worse off than the tribal drummers, just as the performers of concert-music are no better or worse off than the audience. In all such examples, the experience—the musical praxis in question—is just different! It and its meanings vary according to the intentions for which musical participation is sought and practiced.

In sum, while I would not deny the value of performance resulting from the dance and composition of the aesthetic philosopher, I do think that listening can be a praxis in its own right—*à la* earlier, I deny that such listening is strictly for its own sake, but as a significant and worthwhile use of human cognitive energy by way of "being present" in its passing. Its goal is not "aesthetic" in its passing. Its goal is to be meaningful ways that may be achieved through the active listening (below) by which the music is "received" (inwardly formed) by each listener for each listening, according to their unique intentions. Such

Musical process-values in terms of the individual meanings ("right results"). Nonetheless, for some it may be possible to attend to the intentions of the originating praxis. Frequently the case that attending to the "musical" manner (as traditionally wished to put it) is not only possible but necessary to the integrity (i.e., integrity) of the music. To neutralize or even negate the music's values is to "misappropriate" and the music is impugned or even "ruined." In some cases, for example, when the mode for this or that "world music" or at least changed to suit the praxis—for example when the music is featured as concert-music rather than as a social performance.

Such issues are at stake in arguments concerning whether modern instruments or electronic media somehow debase or otherwise misrepresent the integrity of "the music." The "authentic" or "historical" praxis would hold. I would argue that these modern instruments or make possible valid, new responses to ever-renewed "Music," is not a "reproduced

In sum, while I wish to redress the imbalance resulting from the de-emphasis of performance and composition that characterizes much of the aesthetic philosophy of music education, I do think that listening can be a satisfying musical praxis in its own right—although, as stated earlier, I deny that such listening is ever aesthetic or strictly for its own sake. Rather it is undertaken as a significant and worthwhile expenditure of human cognitive energy by which time is "made special" in its passing. Its goal then is to pass time in meaningful ways that manifest the listener's Being through the active esthetic process (see V below) by which the music heard is "in-formed" (inwardly formed) by each listener in unique ways for each listening, according to and for equally unique intentions. Such time is "good time."

IV

Musical process-values are only "good" in terms of the individual-social-religious-cultural meanings ("right results") intended by the praxis. Nonetheless, for some music it may sometimes be possible to attend to these values irrespective of the originating praxis. However, it is not infrequently the case that attending in such a strictly "musical" manner (as traditional esthetes might wish to put it) is not only contrary to the authenticity (i.e., integrity) of the originating praxis; it can neutralize or even negate it. In such situations, then, the musical values in question can be "misappropriated" and the integrity of the praxis as music impugned or even abrogated—as is the case, for example, when aesthetic claims are made for this or that "world music"—or at least changed to another praxis—for example when madrigals are featured as concert-music rather than as a social performance practice.



Such issues are also at stake in arguments concerning whether modern instruments and electronic media somehow defile, debase or otherwise misrepresent the integrity of "the music," as some in the "authentic" or "historical" performance movement would hold. I would argue against this view of music that these modern developments represent or make possible valid, new musical practices that respond to ever-renewed ends and conditions. "Music," is not a "reproductive" practice that some-

how seeks to recreate the fixed conditions and properties of past practices; it is "productive" and rooted in contemporary practices that are constantly renewed as human ends and needs evolve. To be sure, considerable interest and value can be obtained by antiquarian re-creations (i.e., engaging in such praxis as recreation)—for instance, pageants and other re-creations of past events and times are engaging for history lovers. However, it is entirely a different matter to argue that such antiquarian re-creation is necessary to "the music," or for the praxis to be "good music."

Furthermore, because the originating conditions and process-values of any musical praxis will change over time with the human condition, the musical qualia involved may well be changed or renewed variably without destroying the integrity of the praxis. Indeed, the very meaning of the praxis as "music" can be tied to such changes (i.e., developments), as when lute music is played in transcription for guitar, or when computer software is used to generate an electronic "accompaniment" that "follow" student soloists (Vivace ©). The integrity of musical praxis, then—its value and validity as music per se—can be lost when musical process-values are mistakenly attended to as though they can or ought to have a meaning independent of the praxis in question.

On the other hand, it is clear that some musical process-values can often be separated from a praxis. Thus they can and do become part—sometimes a significant part—of another musical praxis. Whether this amounts to an "influence" or a "borrowing," the resulting new synthesis of musical process-qualities is to some extent either a new praxis or it offers new musical possibilities ("goods" or meanings) for an existing praxis. In their new configuration they are no longer the old values; in combination with other values, they offer new "right results" (e.g., the incorporation in jazz of harmonic developments pioneered by Impressionism) or an altogether new praxis (so-called "third-stream" jazz). As possibilities originating in one music are applied to a different praxis, the latter can change (for example, the enrichment of European concert music by elements of African music) while the former praxis remains largely unaffected.

However, because some musical values can be separated from a particular praxis does not mean that they should be or that such separation is always "good." That some musical values of the Eurocentric canon can be separated from the originating social-musical praxis does not mean that these so-called "intrinsic" values are the "goods" for which that music exists or that these values are "good for" other musics. The musical praxis may serve these "goods"—at least for some people, some of the time—but is not defined by or directed to (i.e., existing for) such values. Rather, musical values—in the praxial view introduced here, at least—are always conditioned by (i.e., defined by or relative to) human context, to situated human action, and thus to the variability for meaning-making of human intentionality.

V

I cannot engage here in the debate about the "intentional fallacy" as it concerns composers in the Western traditions (i.e., the debate concerning whether composer's intentions are in any way relevant to the music as experienced). But I do argue that intentionality, to a greater or lesser extent (depending on the praxis in question) (a) defines a praxis as music, and (b) defines or indicates the kinds of musical process-values involved. Thus, for (a), the intention to create or affirm or "make special" certain human ends through the medium of musical values, is, by definition, a musical praxis (or the praxis of music—depending on whether one is committed to regarding music as a "thing" or a "process"). And, for (b), the intention in question also determines the particular actualization taken by the musical values. In other words, the intention serves as the criterion for judging both (a) the "goodness" of the praxis as music, and (b) the "goodness" of the music in terms of the "right results" intended.

The Being-in-the-world of music is praxial in terms of the many and varied existential, social, cultural and intellectual intentions served. Music, in this view, is rarely if ever to be about or for itself; it is not strictly about or for attending to musical values through listening or in performance and not for "receiving" aesthetic responses of a formal or expressionist nature.



Rather it serves a wonderfully complex variety of social and other human "goods." Its "good," then, is found in its appropriateness for these "goods." Without "good" (i.e., appropriate) music, these human "goods" are not as good, not good at all or not the good we expect of a praxis that "is" properly "music."

It is not that music is in any sense a secondary "servant" in the process. Music, in this praxial view, is never simply a means that serves other ends that are non-music (or non-musical) or that are external to music (i.e., not directly invoking qualia of sound). Rather, means and ends, process and product are inseparable and are jointly conditioned by the intentionality governing the situated context of music-making. Thus so-called "intrinsic" and "extrinsic" musical values are two sides of the same coin: you can't "spend" one without the other. Separating them as the aesthetic ideology does isolates music from life and renders it inert for most people. Music, instead, is always conjoined with one or more human purpose that is never strictly musical. The intentions of musical praxis determine musical process-qualities and these, in turn, determine musical product-qualities.

Western Art-music is not different as a type in this regard; it is just rare in the degree of attention it claims to attract to its own presence. Food may be prepared with a specific view to nuance of taste and visual appearance but its primary "good" is to sustain us nutritionally. There are plenty of times, in fact the majority of times, when a sandwich or pizza tastes great and wards off hunger or starvation. Similarly, the primary "good" of music—its value as a product of human action for "making special"—is not a simple matter of the attention it can attract to itself (to its so-called "intrinsic" process-qualities as though for their own sake). Rather, the "good" is a "good for" so many human needs that are so inextricably wed to music that it is part (but a significant part) of their human meaning.

Again, I do not deny that some music (like some food) is capable of eliciting our attention mainly at the level of process-qualities; just that such solitary attention to musical-process-as-a-value-in-its-own-right is rare—perhaps even non-

existent. In other words, I doubt that some people (many) regard musical values as pursued for their own sake (value of music for its own sake), an incredibly rare type of music of musics. Furthermore, or attention to the purity of values for their own sake, (a part of the total human value of an event. Additional social interactive and intersubjective intentions will always be a and (b), however valuable focus may be, it is not solely or "is for."

Music, in this praxial view, is brought down to earth in its centrality to praxis and thus it is not isolated as an absolute formal or expressive human practices as if they too are realized only "in action." And, although I can only suggest the intention guiding musical praxis as music as though for its own sake, a matter of aesthetic reception subsequent aesthetic reception. Rather, it amounts to an intention more akin to the original intention of aisthesis but where meaning is constructed by perception rather than a way film accepts an image from a camera.

Paul Valery (1947) argued that "esthetic" to avoid confusion, "esthetic" meaning is supported by the music, transcends time and is perceived or retrieved by the listener. In the view argued here, any confusion about the primary intention of music is a matter of esthetic "in-for" reception. Thus the distinction between "intrinsic" and "extrinsic" music is more properly a matter of praxial dimensions, and not linked in and by each music.

Something remains to be said about whether the praxial praxis in addition to the aesthetic

existent. In other words, while there can be no doubt that some people (mainly trained musicians) regard musical values as process-qualities undertaken for their own sake (viz., the aesthetic claims of music for its own sake), such an intention is an incredibly rare type of musical praxis in the world of musics. Furthermore, despite the intention for or attention to the purity of musical process-values for their own sake, (a) such valuing is only part of the total human value available from such an event. Additional social or otherwise human interactive and intersubjective meanings and other intentions will always be at stake. Furthermore, and (b), however valuable such a single-minded focus may be, it is not solely what such music "is" or "is for."

Music, in this praxial view, is much more down to earth in its central function as a human praxis and thus it is not isolated in some realm of absolute formal or expressive purity any more than such human practices as language or love. These too are realized only "in action" as situated praxis. And, although I can only give a hint here, any intention guiding musical praxis in contemplating music as though for its own sake is not, I would argue, a matter of aesthetics as Baumgarten and subsequent aesthetic theorizing would have it. Rather, it amounts to an interest in qualia that is more akin to the original Greek meaning of *aisthesis* but where meaning is actively constructed by perception not merely received the way film accepts an image though the lens of a camera.

Paul Valery (1945) coined the neologism "esthesis" to avoid confusion with claims that "aesthetic" meaning is supposedly "in" or "given" by the music, transcends time and place, and is received or retrieved by the perceiver. In the praxial view argued here, any contemplation of music as the primary intention of listening praxis will be a matter of esthetic "in-formation" rather than aesthetic reception. Thus the traditional distinction between "intrinsic" and "extrinsic" qualities for music is more properly a matter of esthetic and praxial dimensions, and both are inextricably linked in and by each musical praxis.

VI

Something remains to be said concerning whether the praxial philosophy is a new choice in addition to the aesthetic ideology or altogether

supplants it. Alpers (1991) for example, seems to regard the praxial "strategy" as one of three, each with its own focus: a strict aesthetic formalism concerned with form, but not with expressive or representational meaning, an "enhanced aesthetic formalism" concerned, additionally, with expressive cognitivism by which feelings are given aesthetic form, and the praxial view that takes musical meaning broadly into account in terms of its human use. Rather than seek a universal or absolute essence of what music "is," the praxial view considers from a philosophical point of view "just what music has meant to people" (Alpers 1991, 234). However, in this, Alpers seems willing to concede the existence and cultural significance of aesthetic experience (1991, 233-34).

Elliott, on the other hand, in his recent writing (1994) and in extensive personal conversation, seems committed to abandoning the idea of aesthetic experience in favor of Csikszentmihalyi's idea of "flow" arising strictly in relation to those qualities of musicianship appropriate to a practice—qualities I have referred to herein as musical process-qualities and values. This position seems concerned to deny the very existence of the aesthetic response, considering it—in my words, not his—to be a social fabrication or myth. In tracing the institutionalization of the aesthetic idea first as a paradigm then as an ideology, I have expressed considerable support for this view (1994). However, concerning the efficacy of aesthetic intentionality, I follow the pragmatic criterion that the worth or value of a proposition or belief is seen in the actual results that obtain from its use.

My argument follows the "predictive import criterion" of meaningfulness formulated by William James and applied, for example, in his *Varieties of Religious Experience* (1958). By this criterion meaning can be tied to the mere anticipation of certain consequences, whether empirical or not (see Suckiel 1984, 34). To oversimplify, one might sum this up as "believing is seeing" where belief can seem to actually produce anticipated results. Thus it is that many people find meaning in religious belief and practice. While arguments have been repeatedly mounted against the existence of God and the corresponding practices of particular religions, the kind of perceptual relativism which clearly finds meaning in religious belief cannot easily be discounted. Such meanings are "real" for believers even though their be-

iefs can no more be definitely proved than disproved.

Similarly, belief in and anticipation of aesthetic experience can, on this criterion, produce something at least like the experience predicted. While arguments can be mounted that deny the existence of aesthetic responding and the corresponding assertions of the aesthetic ideology, any purported aesthetic meanings experienced as a result of the predictive import criterion cannot be discounted. Thus it simply can't be doubted that such people experience some sense of meaning in connection with the music—despite the argument that any such meaning should not be attributed in any cause and effect way to formal or expressive qualities or musical properties "in" the art work that are absolutely true, good or beautiful, that transcend time and place, and that serve disinterested contemplation.

Notwithstanding denials of the metaphysical claims for religion, then, there are ways in which such belief can produce pragmatic "good"—at least for some people, as reported in their own terms. Thus if such belief has a pragmatic benefit for their lives, the consequences of such a belief—even if the belief could be shown to be false—can be pragmatically beneficial. Similarly, as concerns claims involving aesthetic experience and responding, I accept that people who attend concerts of music in search of aesthetic responses undeniably experience something—some perceived effect or result—that is the pragmatic reason, the "right results" they continue to seek from such expenditures of time.

As one recent commentator writes: "That there is an experience which is in some way the starting point for aesthetic consideration is hardly contested. The aesthetic experience we undergo is unmistakable (di Carlo 1996, 107; italics in original)." I hold with Elliott that such experience is not aesthetic, is mistakable, and in fact needs to be contested. However, the belief in the reality of such experience can obviously be pragmatically relevant—at least to those holding it. Therefore, to the degree it makes a positive pragmatic difference, I see it is a "good" that has as its functional result the continued participation in musical praxis.



This, I would argue—but I think Elliott might resist or wish to highly qualify—is a bona fide musical praxis, where praxis taken to be any pragmatic purpose, good, need or use that is served in terms of "right results." Thus my praxial view of music denies, on one hand, the purported aesthetic dimension (and, therefore, the purports of aesthetic education) and instead focuses on the pragmatics of various kinds of musical "doings" and "dromena" (Dissanayake 1992, 69f.). On the other hand, even though I believe them to be misguided, for reasons explained earlier, I accept as relevant the intentionality of listeners or performers who believe they receive some kind of transcendent aesthetic response from musical qualia. The intentionality of such aes-

thetic responding is, I hold, a type of musical praxis that has value, at least for those whose belief occasions its reality. Therefore, despite convincing historical, philosophical, sociological and psychological evidence and arguments against the existence of aesthetic meaning as such, I do not wish to deny that all the countless people over history who participated in musical praxis in belief of aesthetic responding have wasted their time, any more than arguments against the existence of God can ever demonstrate that religious practice is necessarily a waste of time.

As an educator, I certainly want to discourage the aesthetic motive for music praxis, if only for the pragmatic reason that the privateness and intangibility claimed for aesthetic responding makes it impossible to evaluate either teaching or learning. But just as the belief in the efficacy of pill can create a placebo effect that "cures" the patient even though it is not "real" medicine, so the belief in the "aesthetics" of responding can seem to lead to certain beneficial results—that nonetheless I deny are "really" aesthetic in any of the typical views.

Part of the reason for this kind of effect from the predictive import criterion can be seen in considering the nature of socially constructed reality (Berger and Luckman 1967). Social institutions—such as those Alpersen (1991, 218) calls the "musicworld"—propagate, then perpetuate and eventually legitimate certain paradigms (models of "reality"; see Ford 1975) they take to be real, good or valuable. With the historicity by which

such paradigms are passed on to subsequent generations such realities take on a facticity that is their "reality." Despite the fact that they have no objective or empirical basis, the "reality" of these "realities," once taken for granted over time, becomes as unavoidable. They become unquestioned "facts" of life in the "musicworld"—the musicworld of the Eurocentric world created with aesthetic responses as the paradigm of this process. Even though an aesthetic paradigm has always existed, thus the minority who accept an aesthetic realm claim or argue for the "goods" they seek, the "goods" to experience—are "good" in the sense that all other musics. This ideology prevails in music education to the detriment of most other r

Arguments that aesthetic responding is "unreal"—in the sense of a subjective or empirical sense—therefore *inconsequential*. To the contrary, to individual people embedded in an institution (perhaps a church) entrusted with its legitimating favored paradigm is so central is seen as "deviance" and thus labeled it is then ignored and continues on its way unaffected. The argument that acceptance of aesthetic responsiveness or responding is mistaken and the counter-argument that musical praxis is a matter of process-quality of musical process-quality that engage the optimal experience of institutionalizing of a belief in its "reality" and "goodness" and "rightness" is undeniably a pragmatic matter. Music lovers (even though such effect for most music lovers is the opposite effect of the "lescents"). Thus despite the fact that who think they are having an aesthetic response most certainly are not (and cannot claim to converse with God) and the contention that an aesthetic response deludes away from the "real" value of music is escapable to conclude that music has been, is, and will

such paradigms are passed on to succeeding generations such realities become objectivated and take on a facticity that seems undeniable in its "reality." Despite the fact that there is no objective or empirical basis for belief in or acceptance of these "realities," they are increasingly taken for granted over time and go unquestioned as unavoidable. They become, so to speak, unquestioned "facts" of life. The various paradigms of the "musicworld"—particularly the Art-musicworld of the Eurocentric paradigm associated with aesthetic responding—are key examples of this process. Even more, however, the aesthetic paradigm has also become an ideology. Thus the minority who accept the facticity of the aesthetic realm claim or assert that their reality—the "goods" they seek, the "right results" they claim to experience—are "good for" all other people and all other musics. This ideology has thus come to prevail in music education to the disregard and detriment of most other musical "goods."

Arguments that the facticity of aesthetic responding is "unreal"—is not factual in any objective or empirical sense—does not mean it is therefore *inconsequential* for devotees in its grasp. To the contrary, to individuals who are highly embedded in an institution (particularly the "experts" entrusted with its legitimation), the reality of a favored paradigm is so consequential that its denial is seen as "deviance" or even "heresy." Once thus labeled it is then ignored and the institution continues on its way unaffected. Despite the argument that acceptance of the facticity of aesthetic responsiveness on the part of esthetes is mistaken and the counter-argument that any musical praxis is a matter of cognitive information of musical process-qualities (i.e., esthetics) that engage the optimal experience called "flow," the institutionalizing of a belief that predicts the inevitability and "goodness" of aesthetic responsiveness is undeniably a pragmatic influence for some music lovers (even though it seems to have no such effect for most music participants worldwide and the opposite effect for others, such as adolescents). Thus despite the argument that those who think they are having aesthetic responses most certainly are not (any more than people who claim to converse with God most certainly are not) and the contention that uncritical belief in the aesthetic response deludes and misleads people away from the "real" values at stake, it seems inescapable to conclude that aesthetic intentionality has been, is, and will continue to exert some

influence on certain practitioners.

In the praxial view offered here, any aesthetic intention for musical praxis can be *bona fide* if the anticipation—the predictive import—of such "right results" is pragmatic in creating meaningfulness. I do not subscribe at all to the aesthetic ideology of music or for music education, and sincerely hope and will do what I can to see it replaced. Nonetheless it is clear that there is some predictive meaning to be acknowledged for what some people—most of them highly intelligent people—believe to be the existence of disinterested contemplation for the purposes of aesthetic responding. For this reason, then, I reluctantly accept the intentionality for such "right results" as being an accepted musical praxis—at least until the paradigm can be supplanted.

A praxial philosophy must account for all forms of musical "doings." In the 'generous' praxial view I espouse in the case of disinterested aesthetic contemplation, to the degree this intention seems to achieve "right results" for those who are under its sway, it must be a part—albeit a very small part in comparison to the many other "goods"—of any *present* praxial account of music and musical value. However, I agree with Elliott that it should no longer serve as the rationale for music education, or as the philosophy of music and musical value that determine curriculum and pedagogy.

To be sure, social institutions seek above all to preserve the status quo. Music education has fallen into the aesthetic ideology in attempting to provide a high-sounding rationale and philosophy for music in schooling. Thus, and alas, music educators in schools and universities will predictably resist the praxial view in favor of the continuation of the familiar sounding platitudes of aesthetic education. However, increased attention to a pragmatic (Regelski 1981) and a critical view of education (Carr and Kemmis 1986) will orient music education to the ends of music in action—where music comes to life, in and throughout life for students in ways that serve "goods" that are more basic, more down-to-earth, more vital than the claims made for aesthetic transcendence.

In this praxial view, to teach music properly is to teach—to model and demonstrate through action and practicum—what in *all* the

world music is "good for." We teach the value of music best when we effectively entice students, then engage them "in action" to a personally functional and satisfying degree with one or more of the many human practices that music is "good for." Whatever or however many forms of musical praxis are put into action, learning must involve a high enough level of participation to achieve functional independence of the teacher. And the learning process should be such that students predictably *want* to continue to be musically active beyond their school years.

Any praxial account of "what music has meant to people" must therefore include the actively constructive esthetic activity that is sometimes mis-taken [*sic*] to be disinterested aesthetic musing. Unlike Alpers (1991, 232), however, the praxial view I wish to advance *does* entail "abandoning the idea of aesthetic experience and its relation notions as applied to works of art," in favor of an esthetic stance. This esthetic dimension of actively constituted perceptual experience is not just aesthetics by another name and, I argue, does account for the "flow" experience that has too often been confused with notions of aesthetic experience (including by Csikszentmihali himself).

All forms of musical praxis, then, are accounted for in this praxial view. Unlike the aesthetic view, the ubiquity of music-making and "doings" is thus properly affirmed as "good music." All forms of musical activity—from the purely recreational, to "serious" amateurism, to group singing, entertainment, recreation, therapy, ritual and ceremony, etc.—are thus validated and subject to being advanced through music education. No longer tied to ephemeral notions of aesthetics, music education can then come back down to earth and bring music to life, thus elevating life through musical praxis. Praxially, music is "good time."



WORKS CITED

Adorno, Theodor. W. 1976. Introduction to the sociology of music. Trans., E. B. Ashton. New York: Seabury Press.

Adorno, Theodor. W. 1967. Prisms. Trans., Samuel and Shierry Weber. Cambridge, MA: MIT Press.

Alpers, Philip. 1994. "Music as Philosophy." In *What is music?*, Ed. P. Alpers, 193-210. University Park: The Pennsylvania State University Press (reprint).

Alpers, Philip. 1991. "What should one expect from a philosophy of music education?" *Journal of Aesthetic Education*, 25, 3: 215-242.

Aronowitz, Stanley. 1993. *Roll over Beethoven*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.

Blacking, John. 1995. *Music, culture, and experience*. Chicago: The University of Chicago Press.

Blaukopf, Kurt. 1992. *Musical life in a changing society*. Trans. D. Marinelli. Portland: Amadeus Press.

Carr, Wilfred and Kemmis, Stephen. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Csikszentmihali, Mihali. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Denora, Tia. 1993. "The social basis of Beethoven's style." In *Paying the Piper*, Ed. J. H. Balfe, 9-29. Urbana: University of Chicago Press.

Di Carlo, Chris. 1996. "Art, aesthetic theory, and the two faces of ignorance." *Journal of Aesthetic Education* Vol. 30, No. 1: pp. 107-110.

Dipert, Randall R. 1993. *Artifacts, arts works, and agency*. Philadelphia: Temple University Press.

Dissanayake, Ellen. 1988. *What is art for?* Seattle: University of Washington Press.

Dissanayake, Ellen. 1992. *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. New York: Free Press.

Dunne, Joseph. 1993. *Back to the rough ground: Phronesis and techne in modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame: Notre Dame University Press.

Eibl-Eibesfeldt, I. 1989a. *Human ethology*. Trans. P. Wiessner-Larsen and A. Heunemann. New York: Aldine de Gruyter (see. p. 665).

Eibl-Eibesfeldt, I. 1989b. *Foundation of aesthetic behavior: The brain, Rentschler and D. Epstein, eds.* Switzerland: Birkh.

Elliott, David. 1993a. "Music and musical understanding." *Journal of Music Education Association*.

Elliott, David. 1993b. "On music and music education." *Journal of Music Education* 35, 1: 1-10.

Elliott, David. 1994. *Music and the social function of music*. Oxford University Press.

Ford, Julianne. 1975. *Parables: An introduction to the meanings of music*. London: Paul.

Goehr, Lydia. 1992. *The Work of Music*. Oxford: Clarendon Press.

Jacobs, Norman, Ed. 1977. *Millions of people*. Boston: Little, Brown.

James, William. 1958. *The experience of music*. New York: (Reprint).

Kaemmer, John E. 1993. *Austin: University of Texas Press*.

Keil, Charles and Feld, Steven. 1990. *Music grooves*. Chicago: University of Chicago Press.

Layton, Robert. 1991. *The art of music*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Loesser, Arthur. 1990. *Music through history: A social history of music*. New York: Da Capo Press.

Merriam, Alan. P. 1964. *The ethnomusicology of music*. Evanston: Northwestern University Press.

McEvilley, Thomas. 1991. *The theory of music at the millennium*. New York: McPherson & Co.

Park, Sung-Bong. 1993. *Popular arts*. Uppsala University. Department of Wiksell International.

Pater, Walter. 1961. *The music of the past*. New York: Meridian Books.

Pratt, George. 1992. "Aesthetics and method." In *Contemporary musical thought*, et al., 840-857.

- Eibl-Eibesfeldt, I. 1989b. "The biological foundation of aesthetics" In *Beauty and the brain*, Rentschler, I., B. Herzberger, and D. Epstein, eds., 29-69. Basel, Switzerland: Birkhauser.
- Elliott, David. 1993a. "Musicing, listening, and musical understanding." *Contributions to Music Education* (Ohio Music Education Association), No. 20: 64-83.
- Elliott, David. 1993b. "On the value of music and music education." *Philosophy of Music Education Review*, 1, 2: 81-93.
- Elliott, David. 1994. *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Ford, Julienne. 1975. *Paradigms and fairy tales: An introduction to the science of meanings*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goehr, Lydia. 1992. *The Imaginary Museum of Musical Works*. Oxford: Clarendon Press.
- Jacobs, Norman, Ed. 1971. *Culture for the millions?* Boston: Beacon Press.
- James, William. 1958. *The varieties of religious experience*. New York: Mentor Books (Reprint).
- Kaemmer, John E. 1993. *Music in human life*. Austin: University of Texas Press.
- Keil, Charles and Feld, Steven. 1994. *Music grooves*. Chicago: University of Chicago press.
- Layton, Robert. 1991. *The anthropology of art*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loesser, Arthur. 1990. *Men, women and pianos: A social history*. New York: Dover.
- Merriam, Alan. P. 1964. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- McEvilley, Thomas. 1991. *Art and discontent: Theory at the millennium*. Kingston, NY: McPherson & Co.
- Park, Sung-Bong. 1993. *An aesthetics of the popular arts*. Uppsala, Sweden: Uppsala University. Distributor: Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Pater, Walter. 1961. *The Renaissance* New York: Meridian Reprint/World Publishing Co.
- Pratt, George. 1992. "Aural training: material and method." In *Companion to contemporary musical thought*, Ed. J. Paynter, et al., 840-857. London: Routledge.
- Price, Sally. 1991. *Primitive art in civilized places*. Chicago: University of Chicago Press.
- Regelski, Thomas A. 1994. "Taking the art of music for granted." Paper read at Philosophy of Music Education Symposium II, University of Toronto, Canada.
- Regelski, Thomas A. 1992. "The action value of musical experience and learning." In *Companion to contemporary musical thought*, Ed. J. Paynter, et. al., 105-127. London: Routledge.
- Regelski, Thomas A. 1986. "Concept-learning and action learning in music education." *British Journal of Music Education*, Vol. 3, No. 2: 185-216.
- Regelski, Thomas A. 1983a. "Action learning." *Music Educators Journal*, Vol. 69, No. 6: 46.
- Regelski, Thomas A. 1983b. "Action learning versus the Pied Piper approach." *Music Educators Journal*, Vol 69., No. 8: 55.
- Regelski, Thomas A. 1981. *Teaching general music: Action learning for middle and secondary schools*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, Thomas A. 1970. "Music and Painting in the Paragon of Eugène Delacroix." Ph.D. Dissertation, Ohio University.
- Reimer, Bennett. 1989. *A philosophy of music education*. 2nd Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reimer, Bennett & Smith, Ralph A., eds. 1992. *The arts, education, and aesthetic knowing*. National Society for the Study of Education, distributed by Chicago University Press, Chicago IL.
- Said, Edward. 1991. *Musical elaborations*. New York: Columbia University Press.
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shepherd, John. 1991. *Music as social text*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, Ralph A. and Simpson, Alan, eds. 1991. *Aesthetics and arts education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Suckiel, Ellen K. 1984. *The pragmatic philosophy of William James*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Valery, Paul. 1945. "Leçon inaugurale du cours de poétique au Collège de France." *Variétés*, V. Paris: Gallimard, pp. 297-322.

- Vivace© Coda Music Technology, Eden Prairie, MN 55534-1718.
- Wolterstorff, Nicholas. 1980. *Art in action: Toward a Christian aesthetic*. Grand Rapids, MI: Eerddmans Publishing Co
- Zanzig, Augustus Delafield. 1932. *Music in American life*. Washington, DC: McGrath Publishing Co.
- Zolberg, Vera L. 1990. *Constructing a sociology of the arts*. Cambridge: Cambridge University Press.

APPENDIX

- Aronowitz, Stanley. *Dead artists, live theories and other cultural problems*. New York: Routledge, 1994.
- Benjamiin, Andrew & Osborne, Peter. *Thinking art: Beyond traditional aesthetics*. London: Institute of Contemporary Arts, 1991.
- Cook, Nicholas. *Music, imagination and culture*. Oxford: Clarendon Press, 1990.
- Danto, Arthur C. *Embodied meanings: Critical essays and aesthetic meditations*. New York: Farrar Straus Giroux, 1994.
- Danto, Arthur C. *The philosophical disenfranchisement of art*. New York: Columbia University Press, 1986.
- Dickie, George. *Art and the aesthetic: An institutional analysis*. Ithaca: Cornell University Press, 1974.
- Eagleton, Terry. *The ideology of the aesthetic*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- Gadamer, Hans-Georg. *The relevance of the beautiful and other essays*. Trans., N. Walker. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Gaunt, William. *The aesthetic adventure*. New York: Harcourt, Brace and Co., 1945
- Kadish, Mortimer R. *Reason and controversy in the arts*. Cleveland: The Press of Case Western Reserve University, 1968.
- Karl, Frederick R. *Modern and modernism*. New York: Atheneum, 1985.
- Kostelanetz, Richard, Ed. *Esthetics contemporary*. Buffalo: Prometheus Books, 1978.
- Ferry, Luc. *Homo aestheticus: The invention of taste in the democratic age*. Trans. R. De Loaiza. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Foster, Hal, Ed. *The anti-aesthetic*. Seattle: Bay Press, 1983.
- Kingsbury, Henry. *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Lippman, Edward. *A history of western musical aesthetics*. Lincoln NB: University of Nebraska Press (see section 5).
- Liotard, Jean-François. *Lessons on the analytic of the sublime*. Stanford: Stanford University Press, 1994.
- McCormick, Peter J. *Modernity, aesthetics and the bounds of art*. Ithaca: Cornell University Press.
- McEvelley, Thomas. *Art and otherness: Crisis in cultural identity*. Kingston NY: McPherson & Co., 1992
- Ross, Stephen David, Ed. *Art and its significance*. 2nd Ed. Albany: State University of New York Press, 1987 (see Chapters III and IV).
- Sim, Stuart. *Beyond aesthetics: Confrontations with poststructuralism and postmodernism*. Toronto: University of Toronto Press, 1992.
- Smith, Gary, Ed. [Walter] Benjamin: *Philosophy, aesthetics, history*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- Sparshott, Francis. *The theory of the arts*. Princeton: Princeton University Press, 1982.
- Sparshott, Francis. "Aesthetics of music: Limits and grounds" In *What is music?* Ed. P. Alpers, 33-100. Philadelphia: The Pennsylvania State University Press, 1994.
- Staniszewski, Mary Anne. *Creating the culture of art*. London: Penguin Books, 1995.
- Taylor, Roger L. *Art, an enemy of the people*. Atlantic Highlands, NJ: The Humanities Press, 1978.

Saatesanoja musiikkika praksiaaliseen

Tiivistelmä
artikke

Marjut L

Regelskin muka
ma musiikkiin ja musiikkik
siitä, että musiikin olemu
ensisijaisesti esteettise
määrin, vaihtelevin tav
riippuen. Esteettisiä arv
olemuksena on korostet
Baumgartenin päivien. N
tykseen on itsestäänse
musiikin opiskelu ja vilj
kuitenkin, ettei muusikoita
filosofointi ole yleensä k
musiikkia, koska selvä
saavat palkkaa sellais
tekisivät. Kirjoittaja maini
ologiaa kritikoivia puh
esiintyä viime vuosina.

Seuraavaksi Re
lee niitä tekemisen käsi
kalaiset, erityisesti Ari
praxis, techne, theoria
Praxiksen, osaavan t
oikeutus määräytyi tila
lemasta "oikeasta loppu
Regelski rinnastaa pra
nykyisen toimintapsyko
teisiin "reflection-in-actio
flective practioner". Ti
mieluusti näkisi nyky
erilaisena kuin antiin
mielummin sellaisen
muotona, joka tukee pra
toteelisena rationaalise
on arvo on omana itse
siikin teorian opetus l
olisi usein vieläkin esot
sydessään.

Saatesanoja musiikin ja musiikkikasvatuksen praksiaaliseen filosofiaan

Tiivistelmä Regelskin
artikkelista

Marjut Laitinen

Regelskin mukaan esteettinen näkökulma musiikkiin ja musiikkikasvatukseen on lähtenyt siitä, että musiikin olemusta ja arvoa on pidetty ensisijaisesti esteettisenä - toki vaihtelevassa määrin, vaihtelevin tavoin ja auktoriteeteista riippuen. Esteettisiä arvoja taiteen syvimpänä olemuksena on korostettu yli 200 vuotta, sitten Baumgartenin päivien. Niinpä musiikilliseen sivistykseen on itsestään selvästi kuulunut "hyvän" musiikin opiskelu ja viljely. Regelski mainitsee kuitenkin, ettei muusikoita tähän aiheeseen liittyvä filosofia ole yleensä kiinnostanut. He tekevät musiikkia, koska selvästikin nauttivat siitä, ja saavat palkkaa sellaisesta, jota muutoinkin tekisivät. Kirjoittaja mainitsee, että esteettistä ideologiaa kritikoivia puheenvuoroja on alkanut esiintyä viime vuosina.

Seuraavaksi Regelski erittelee ja kuvaillee niitä tekemisen käsitteitä, joita antiikin kreikkalaiset, erityisesti Aristoteles, käyttivät: mm. *praxis, techne, theoria, poiesis*. *Praxiksen*, osaavan tekemisen, oikeutus määräytyi tilanteen sanelemasta "oikeasta lopputuloksesta". Regelski rinnastaa *praxis*-käsitteen nykyisen toimintapsykologian käsitteisiin "reflection-in-action" ja "the reflective practioner". *Theorian* hän mieluusti näkisi nyky maailmassa erilaisena kuin antiikin aikana: mieluummin sellaisena tietämisen muotona, joka tukee *praxista*, ei arisoteelisenä rationaalisenä kontemplaationa, jolla on arvo on omana itsenään. Hän vihjaa, että musiikin teorian opetus konservatorioperinteessä olisi usein vieläkin esoteerista rationalis-analyttisyydessään.



Elliott on nimennyt musiikkikasvatustähtämyksensä praksiaaliseksi. Regelski ei vastusta praksiaalista näkökulmaa, vaan haluaa saatesanoillaan luoda tälle ajattelutavalle edellistä vivahteikkaampaa argumentaatioperustaa.

Hän tukee ajatusta musiikin välineellisyydestä ihmisen olemisen ja vuorovaikutuksen muotona. Musiikin ja musisoinnin tilanne- ja kulttuurisidonnaisuuden tulisi sanella musiikin arvo, se, miten "hyvää" se kulloinkin on. Länsimaiseen lähiperinteeseen on Regelskin mielestä kuitenkin kuulunut asetelma: mitä suositumpaa, sen arvottomampaa musiikkia. Arvokkaana on yleensä pidetty sellaista, joka voi tyydyttää vain harvojen makua.

Regelski katsoo musiikin valtavan monimuotoisuuden palvelevan ihmisten syvimpiä tarpeita. Mielekkyyys (mindfulness) ja tarkoituksellisuus/suuntautuneisuus (intentionality) erottavat toiminnan (action) pelkästä reagointitasoisesta, totunnaisesta tai epämielikkästä käyttäytymisestä. Regelski osoittaa johdonmukaisen sitoutumisensa konstruktivis-kognitiiviseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Sen perusteella eri musiikin lajit eivät voi olla keskenään vertailtavissa; yleistä arvottamisen tasoa ei ole, ihminen on kaiken mitta.

Koulun musiikinopetuksen pysyvimpänä päämääränä hän pitää konkreettisia, "käsinkosketeltavia" tuloksia, joitten kautta oppiminen tulee itseohjautuvaksi, siis oppijan ohjaamaksi. Oppimisen arviointi, tekemisen arvo ja pätevyys sekä motivaatio nousevat tässä filosofisessa kontekstissa oppilaan omasta merkityksmaailmasta.

Music e

Institutionalising

Music education is not 'formal' until it surfaces in school, becomes formal', institutionalised. 'strum a guitar, get behind the opera, play a sitar or sing like a teacher, reading a book or be all we need to do. The curriculum committee. Pe from recordings, ask friends chord patterns, learn by im Nelly', or confirm their music television, radio or recording instruction may not be necessary inclusion of music in an institution where the trouble begins, materials or methods and objectives can be battleground. Yet it is important schools and colleges for this may be the crucial point though, the contribution of to their own music education could even be negative.

Unlike most if not college curriculum subject music many alternative ends of the earth; the a technology - including singing and reproduction; the popular musics: all curricula in schools, ch skilling teachers, putting The consequence is that many students will have music and are likely to : **Jacques-Dalcroze** had to this tendency of form detach itself from mains

Regelski selostaa toimintaoppimista ja praksiaalista musiikkikasvatusta vertailemalla ammattilaisia ja amatöörejä sekä kuvailemalla musiikkikäytäntöjä eri kulttuureissa ja alakulttuureissa. Musiikillisten prosessiarvojen pohdinnan yhteenvedoksi käynee täsmennys produktion ja reproduktion luonteista. Regelskin mukaan musiikki ei ole reproduktiota, jossa pyrittäisiin uudelleenluomaan jonkun menneen käytännön piirteet, vaan se on produktiota, joka nojaa alati uudistuvaan ja inhimillisten päämäärien mukaiseen nykyisyyteen.

Hän korostaa, ettei musiikki ole prosessissa missään tapauksessa toissijainen. Praksiallisessa mielessä se ei koskaan ole pelkkä väline muihin, ulkomusiikillisiin päämääriin nähden. Pikemminkin, keinot ja päämäärät, prosessi ja produkti, ovat erottamattomia. Niiden toisiinsa kytkeytyvät ehdot sanelee se intentio, jonka musiikin tekemisen kulloinenkin konteksti asettaa. Regelski vertaa musiikin sisäisiä ja ulkoisia arvoja kolikkoon; toista puoliskoa ei voi tuhjata tuhlaamatta toistakin. Prosessin ja produktin erottaminen toisistaan, kuten esteettinen ideologia hänen mielestään tekee, eristää musiikin elämästä. Länsimainen taidemusiikki ei tässä mielessä eroa muista musiikeista.

Regelski väittää, ettei sellainenkaan intentio, jonka seurauksena musiikki on ajatuksissa pelkkänä itsenään, voi olla esteettinen ilmiö Baumgartenin ja seuraajiensa hengessä. Nojaten toisaalta antiikin kreikkalaisten *aisthesis - aisthetikos* -käsitepariin ja toisaalta taivuttaen sitä nykyisiin näkemyksiin havaitsemisesta Regelski painottaa, että jo havaittaessa (aistittaessa) merkitys konstruoidaan aktiivisesti.

Viimeisessä kappaleessa hän pohtii, olisiko praksiaalinen filosofia rinnakkainen vaihtoehdo esteettiselle ideologialle vai korvaisiko edellinen jälkimmäisen kokonaan. Tässä

yhteydessä hän käsittelee erikseen esteettisen kokemisen olemusta ja olemassaoloa, ja esteettisen ideologian oikeutusta musiikin ja musiikkikasvatuksen perustana. Regelski muistuttaa, että Elliott kieltää kokonaan esteettisen kokemisen olemassaolon korvaten sen flow-käsitteellä. "Flow" on identifioitu musisoinnin yhteydestä ja kuvaa optimaalista elämystä. Regelski itse sitoutuu esteettisen kokemuksen suhteen pragmaattikkojen arvomääritykseen. Esimerkiksi niille, jotka uskovat kokevansa esteettisiä elämyksiä ja servuoksi käyvät konserteissa, esteettiset kokemukset "toteutuvat". Siinä on pragmaattinen syy, siinä on "oikea tulos". Regelski tulee päätelmään, ettei esteettisen kokemisen olemassaoloa voi pätevästi osoittaa. Silti se saattaa musiikillisen praksiuksen muotona (esim. kuuntelussa) toimia merkitysten tuottajana.

Regelski ilmoittaa selkeästi vastustavansa esteettistä ideologiaa musiikkikasvatuksen perustaksi. Tässä hän toteaa olevansa yhtä mieltä Elliottin kanssa. Perusteluna on, että filosofian pitää kattaa kaikenlaiset musiikilliset ilmiöt, kaikki musiikillisen "tekemisen" muodot, eri tasoilla, erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Ja se filosofia on hänelle praksiaalinen.

Music education: Is There Life Beyond school?

A response to David Elliot

Institutionalising music education

Music education is not a visible problem until it surfaces in schools and colleges, until it becomes 'formal', institutionalised. If we want to strum a guitar, get behind the plot of a Wagner opera, play a sitar or sing in a chorus; then finding a teacher, reading a book or joining a group may be all we need to do. There is no need to form a curriculum committee. People can copy jazz riffs from recordings, ask friends about fingering or chord patterns, learn by imitation - sitting next to Nelly', or confirm their musical orientation through television, radio or record shops. Formal instruction may not be necessary. Indeed, the inclusion of music in an institutional curriculum is where the trouble begins, where the selection of materials or methods and the identification of aims and objectives can become an ideological battleground. Yet it is important to keep a place in schools and colleges for music. For some people this may be the crucial point of access. For others though, the contribution of educational institutions to their own music education will be negligible and could even be negative.

Unlike most if not all other school and college curriculum subject areas, in the case of music many alternative avenues of access are open. The easy accessibility of music from the ends of the earth; the availability of information technology - including sound generation, recording and reproduction; the rapid dissemination of popular musics: all compete with conventional curricula in schools, challenging and often de-skilling teachers, putting them culturally off-side. The consequence is that even in the primary school many students will have very little time for school music and are likely to see it as an increasingly quaint musical subculture (Ross, 1995). Long ago, **Jacques-Dalcroze** had already drawn attention to this tendency of formal music education to detach itself from mainstream cultures.

Before everything else, always make sure that the teaching of music is worthwhile. And there must be no confusion as to what is understood by 'music'. There are not two classes of music: one for adults, drawing rooms, and concert halls, the other for children and schools. There is only one music, and the teaching of it is not so difficult a matter as scholastic authorities are apt to suggest at their congresses (Jacques-Dalcroze, 1967, first published in 1915: 93).

Dalcroze might not have thought the matter to be quite so simple had he been exposed to the range of music to which we all now have access. But on his main point he is surely right. School and college education too easily becomes a closed system that leaves behind or gets left behind ideas and events in the wider world.

For example, beginning in the 1950s, the introduction of Orff instruments into school music classrooms created a musical sub-culture, characterised by decorative glissandi and circling ostinati, played on specially designed classroom instruments and based on pentatonic materials. This was music designed for children, music bearing little relationship to music elsewhere, except when it begins to approximate the Indonesian gamelan.

In the late 1960s came the influence of modernism. In Britain and elsewhere we encouraged children to become performers and composers of 'texture' pieces and to use alea-toric devices - randomised lists of numbers and so on. Pulse, tonality and modally defined pitch relationships were suspended. So children collected sound collages, recorded found sounds in their environments and constructed graphic scores. The word music was frequently dropped altogether from books for use in schools and the word 'sound' was substituted: *New Sounds in Class; Sound and Silence; Exploring Sound;*

Make a New Sound; Sounds Fun; Sounds Interesting. Here was an attempt to begin again, to make a new start without the clutter of inherited classical traditions which are so easily seen as opposed to the popular music industry and the alternate musical preferences of many students. Metrical rhythms and tonal pitch relationships were discarded and attention was switched to levels of loudness, texture and tone colour. But in the evenings - after these distinctive school experiences - the students went home and played the Beatles and the Rolling Stones.

An alternative way of creating a school musical subculture is discernable in North America: it is called the High School Band. Especially when given over to marching at ball games, with a purpose-made repertoire, uniforms, parade ground routines and majorettes. Yet on graduating from school or leaving the band, a large proportion of students appear to put it all behind them. There appears little sign among adult communities of continued engagement with music more generally or on their instrument. The same appears true for the choral programmes. It is often evident that the main aim of the class is to get a programme of music in shape for public performance, rather than to provide a rich musical and educational experience. The teaching method is accordingly very directive and there is considerable repetition in rehearsal of a very small repertoire, often giving rise to boredom. The real musical interests of these students are likely to lie elsewhere.

Reservations about performance programmes in the USA have been raised by several American writers. These include **Leonard and House** (1959) and **Reimer** (1970, 1989), who warn against placing an overemphasis on performing ensembles and a concentration on musical technique which works against musical understanding. This critical stance has a long history. Boethius, writing in the sixth century, distinguished between performers, composers and those who listen in audience and appraise the music.

But the type which buries itself in instruments is separated from the understanding of musical knowledge. Representatives of this

type, for example kithara players and organists and other instrumentalists, devote their total effort to exhibiting their skill on instruments. Thus, they act as slaves, as has been said: for they use no reason but are totally lacking in thought (In Godwin, 1986: 48).

It is against this somewhat polemical background and alongside the potential tension between music in schools and music 'out there' that the debate contrasting aesthetic education and performance has re-emerged.

Aesthetic versus artistic education

In an attempt to situate the formal music curriculum in relation to viable music cultures, **David Elliott** urges us to affirm the centrality of performance in music education (Elliott, 1995: 99). In this he is in tune with most actual practice in North American music education - focussed as it is on bands and choirs. To do this he feels he must counter what he sees as an inadequate philosophy of music education, a philosophy articulated most consistently in the USA by Bennett Reimer. Elliott sees as his initial task as the demolition of this 'aesthetic philosophy of music education'.

This deficient philosophy Elliott sees resting on four common, basic and profoundly wrong assumptions: *that music is a collection of objects or works; that these musical works are for listening to and that there is only one way of listening, aesthetically and with attention to*



the structure of the work; that the value of these works is always intrinsic, internal; that if we listen correctly to these pieces we may achieve a distinctive aesthetic experience (23).

This is something of a caricature of the views of Reimer and certainly misrepresents the other writers he wants to cluster together as collectively promoting the 'aesthetic concept of music education'. For instance, he believes that **Swanwick** (1979) fails to explain how music can stir and move people (35) and apparently that the philosopher **Langer** denies that music can arouse feelings (38). This is surely false. Langer is certainly concerned to distance herself from self-expression as an artistic aim and seeks to

differentiate between feeling, between roused feeling, between roused feeling and form. Music can articulate feeling, becoming wedded to the form (244). For Langer, music is not a matter of feeling and she observes some sad and some happy, a very similar morphology remind ourselves that Langer's explanation of music as a matter of musical experiences as a matter of feeling does not do justice to the value of tone, the vital sense of personal import of composition - - (239).

Some of us may think these values exist not only in great composition but also in any musical performance, musical.

For myself, in any case, subscribing to the formalist experience, I preferred to live with the anaesthetic, feeling of the formalist or structuralist. I said: *The problem is not musical experience with the direct way. Music has often come from life, turned into an intellectual kind. It is an expectation and surprise mechanism of engagement, we are kept interested, are brought into action with ideas about what is likely to happen, and in the likely to be a trace of experience, prime source of high aesthetic experience relates strongly to the individual experience, with or organizing the scheme of life events. This experience new light is called by Kant. It is a 'eureka' experience, triumph of insight: we do not have a 'view' that seems to be a kind of revelation. In this sense, Bell called the 'aesthetic' Gurney calls 'emotional intense kind', and what is individual 'feeling-experience' (36).*

differentiate between elicited and presented feeling, between roused feelings and their logical form. Music can articulate feelings without becoming wedded to them (Langer 1942, 1957: 244). For Langer, music reflects the morphology of feeling and she observes that, for example, some sad and some happy conditions may have a very similar morphology (238). We should remind ourselves that Langer also said: *But this explanation of music as a high abstraction, and musical experience as a purely logical revelation, does not do justice to the unmistakably sensuous value of tone, the vital nature of its effect, the sense of personal import which we meet in a great composition - - (239).*

Some of us may also wish to affirm that these values exist not only in response to the great composition but are potentially present in any musical performance, when it really is musical.

For myself, in an earlier book and far from subscribing to the formal neutrality of aesthetic experience, I preferred to contrast the aesthetic with the anaesthetic, feeling more not less. Critical of the formalist or structural view taken by Meyer, I said: *The problem is that it fails to connect musical experience with other experience in any direct way. Music has once again been removed from life, turned into a kind of game, if of an intellectual kind. It seems more likely that expectation and surprise are part of the mechanism of engagement with the work. It is how we are kept interested and involved, is how we are brought into action with prediction, speculation and ideas about what is happening and what is likely to happen, and in all this there is obviously likely to be a trace of excitement. But it is not the prime source of high aesthetic pleasure. The peak of aesthetic experience is scaled only when a work relates strongly to the structures of our own individual experience, when it calls for a new way or organizing the schemata, or traces, of previous life events. This experience of seeing things by a new light is called by Koestler 'bisociation' (1949). It is a 'eureka' experience, what Langer calls the triumph of insight: we discover in the work a 'point of view' that seems to us at the moment to be a kind of revelation. In this area is located what Clive Bell called the 'aesthetic emotion', what Edmund Gurney calls 'emotional excitement of a very intense kind', and what Reid calls a new and individual 'feeling-experience' (Swanwick 1979: 36).*

This hardly supports Elliott's claim that there is here no explanation of how people are moved and stirred by music. This passage alone draws attention to affective, situated musical engagement. Elliott is thus quite wrong to say that to listen aesthetically is not to connect sounds to other human concerns (p. 33). Eventually he is compelled to settle for a description of music as the diverse human practise of constructing self-growth, self-knowledge, and optimal experience. He agrees that musical experiences tend to be characterised by intense absorption and involvement. This view seems not so very far away from the actual rather than the caricatured aesthetic position.

Elliott identifies the absolutely essential elements of performance as the interpretation of a musical design that evinces standards and traditions of practice. There is also transmission of cultural - ideological information (199). The same could be said about any activity. There are presumably standards, traditions of practice and ideological information in pornography or torture.

I would define performance somewhat differently and more positively. In any artistic practice it not only matters we shall find people engaging with the materials of their craft - colours, words, sounds and so on; they will also be shaping these materials expressively and creating new formal relationships within or across particular idioms or traditions. In this way we engage in what Oakeshot calls the skill and partnership of conversation. A consequence of this is the excitement of insight of which Langer has written. In one of my books I discuss Miles Davis' Flamenco Sketches.

What then, is this music really about - -? It is about sound materials, especially the Phrygian mode falling characteristically to its tonic by a half-tone, embodied in a chorus returning at the end of each solo over gently sketched textures; it is about a certain way of feeling; it embodies a particular view of the world, that of Miles Davis and the other musicians; it is about the idioms of jazz, blues and echoes of flamenco, their potential relationships and our expectations of change and affirmation; it is about the commitment of musicians to music as a powerful form of discourse, able to transcend time and place and

the limitations of any single human mind. It is about what Robert Pirsig calls quality and musical experience can indeed be quality; for the concept of quality contains within it the sense of freedom that we find in this margin of manoeuvre (Swanwick, 1994: 175-176).

If this is the aesthetic philosophy, then I for one am happy to stand accused. The real issue is the confusion between the artistic and aesthetic, a philosophical muddle which Elliott rightly castigates. Apart from generating conceptual confusion, such semantic conflation tends to essentialise artistic experience into one entity instead of recognising different forms of discourse, with consequent implications for teaching method, time and resources within the curriculum. This is certainly not a novel criticism.

Many of us have at times been drawn to the idea of the 'aesthetic' underlying the arts, a central, unifying concept. In *A Basis for Music Education*, I made much of the term (Swanwick 1979) but I notice that it hardly appears in a later book - left out almost by accident - a subconscious conceptual shift from an unsatisfactory position (Swanwick 1988) --

-- aesthetic awareness is a necessary but not sufficient condition for artistic understanding (Swanwick, 1994: 32).

Aesthetic experience is usually an unlooked-for gift and the first sunset may be the most powerful sunset experience. Artistic rewards are earned by participation in traditions and learned by rubbing up against the artifacts (34).

Let us then agree with Elliott and - ignoring the various pseudo-problems he has created - agree that music is a distinctive form of discourse. By definition all discourse takes place within a network of cultural conventions and all discourse also makes it possible for individuals to make a unique contribution.

As civilised human beings, we are the inheritors, neither of an inquiry about ourselves and the world, not of an accumulating body of information, but of a conversation, begun in the course of centuries. It is a conversation which

goes on both in public and within ourselves. --- Education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation -- Oakeshot, M. (1992: 198-9).

Music is one important and universal strand of this conversation. What then are the implications for formal music education?

The ideal music curriculum

Educationally and socially there are what Elliott calls interdependencies between composing, performing, conducting, improvising and arranging. However, it is on performance that Elliott lays his stress and this fits fairly comfortably into typical North American curriculum practice.

Composing is also an important way of developing musicianship and immersing students in musical practices. But unless or until students come to know the essential nature of music works as performances, composing should not be the primary way of developing musicianship. Instead (and time permitting), I suggest that composing as a reasonable and important supplement to the development of students' musicianship through performing and improvising - (p. 173).

It could be argued that composing gives more decision-making to the participant, allowing more scope for cultural choice and is more likely to avoid the snare of treating music as object. This is not a question of time permitting but a necessity, giving students an opportunity to bring through their own work to the micro-culture of the classroom ideas from the music out there in their experience. In many of the best British classrooms - and not are all good of course - composing is a highly de-veloped musical process, though where it amounts to no more than playing around with sounds it is hard to justify. Performing too can be a mixed educational blessing. Work in large groups can often stifle individual contributions and the repetition of rehearsal for public display can produce a state of mindlessness or boredom. The larger and more centrally directed the performing group, the more likely this is. To counter this, Elliott advocates breaking whole classes and choruses into smaller groups to identify and solve performance



rehearsal for public display can produce a state of mindlessness or boredom. The larger and more centrally directed the performing group, the more likely this is. To counter this, Elliott advocates breaking whole classes and choruses into smaller groups to identify and solve performance

problems for themselves.

Even so, both cor-
ance as single education
what we can ourselves p
music education is to h
situated musical discours
than this. Also in the worl
is the 'conversation' of mus
times and places, re
performance. Access to th
the experience of studen
Composing, performing a
each have their part to pla
differences of students ca
all ultimately find our own

But how is this
needs to be radical re-th
resources are used. I can
A music 'class' should be
activities of composing
listening and audience-li
relation to music over a
groups than whole class
chorus are essential fr
musical decision-making
Information technology
of more individualised e

There has also
musical encounters. S
ought to work alongside
and performers. These
often permit children to e
own way and at their ow
of curriculum sequencin
learning outcomes. Invo
can have different levels
individuals. These activ
They act as a corrective
of the sub-cultures of :

Included in an
actualisation of these ide
school and college is
education. Its role ne
conclude with one mor
writing which I think e
music education and s
look in working out the

(The) first ar
education in schools a

problems for themselves.

Even so, both composing and performance as single educational activities limit us to what we can ourselves play or sing. If formal music education is to help us into ongoing, situated musical discourse, it should offer more than this. Also in the world outside of classrooms is the 'conversation' of musical thinking from other times and places, recorded and in live performance. Access to this must also be part of the experience of students in formal education. Composing, performing and audience-listening each have their part to play. In this way individual differences of students can be respected, for we all ultimately find our own way into music.

But how is this to be achieved? There needs to be radical re-thinking of how time and resources are used. I can only hint at them here. A music 'class' should be a place where the major activities of composing-listening, performing-listening and audience-listening all take place in relation to music over a cultural range. Smaller groups than whole class or whole band or whole chorus are essential for student interaction, musical decision-making and individual choice. Information technology opens up the possibility of more individualised engagement.

There has also to be openness to wider musical encounters. Students at some stage ought to work alongside musicians, composers and performers. These potentially rich activities often permit children to engage with music in their own way and at their own speed, with low levels of curriculum sequencing towards pre-specified learning outcomes. Involvement in these projects can have different levels of meaning for different individuals. These activities are also 'authentic'. They act as a corrective against the perpetuation of the sub-cultures of school music.

Included in any future agenda is the actualisation of these ideals and a recognition that school and college is only one agent of music education. Its role needs careful definition. I conclude with one more quotation from my own writing which I think encapsulates my praxis of music education and suggests where we might look in working out the role of formal education.

(The) first and unique aim of music education in schools and colleges is to raise to

consciousness and purposefully and critically explore a number of musical procedures, experienced directly through the reality of various inter-cultural encounters. A second aim is to participate in creating and sustaining musical events in the community, events in which people can choose to be involved and thus contribute to the rich variety of musical possibilities in our society.

In these ways, we avoid transmitting a restrictive view of music and of culture and may help to keep prejudice at bay. Human culture is not something to be merely transmitted, perpetuated or preserved but is constantly being re-interpreted. As a vital element of the cultural process, music is, in the best sense of the term, recreational; helping us and our cultures to become renewed; transformed (Swanwick, 1988:118-119).

If a performance or any other music education programme picks up these qualities, then it can indeed be justified.

REFERENCES

- Elliott, D.J. (1995) *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, New York and Oxford: Oxford University Press.
- Godwin, J. (1986) *Music, Mysticism and Magic: A Sourcebook*. London: Routledge.
- Jacques-Dalcroze, E. (1967) *Rhythm, Music and Education* (trans. H.F. Rubinstein), London: Riverside Press, (First published in 1915).
- Leonard, C. and House, R.W. (1959) *Foundations and Principles of Music Education*, New York: McGraw-Hill.
- Meyer, L.B. (1956) *Emotion and Meaning in Music*, University of Chicago.
- Oakeshot, M. (1992) *Rationalism in Politics and Other Essays*, London: Methuen.
- Reimer, B. (1870, 1989) *A Philosophy of Music Education*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*, London: Routledge
- Swanwick, K. (1988) *Music, Mind and Education*, London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994) *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*, London and New York: Routledge.

Musiikkikasvatus: Onko koulun ulkopuolella elämää?

Tiivistelmä Keith Swanwickin artikkelista

Marjut Laitinen

Swanwickin puheenvuoro on vastine David Elliottin ajatuksiin, jotka on esitetty kirjassa "Music Matters" (1995).

Swanwickin tekstin laukaisee liikkeelle väite, ettei musiikkikasvatus ei ole näkyvä ongelma ennenkuin se virallistetaan ja institutionalisoidaan, siis ennenkuin se ilmaantuu kouluihin ja korkeakouluihin. Vasta sitten tarvitaan opetus-suunnitelmien laatijoita ja työryhmiä. Vasta sitten alkavat ongelmat. Alkavat materiaalien ja työmuotojen valinnan ongelmat - ja jopa ideologiset taistelut tavoitteiden tiimoilta. Swanwickin väitteiden sarja päättyy toteamukseen, että eräille on keskeisen tärkeää musiikin säilyminen kouluissa tai korkeakouluissa, toisten mielestä tällainen asiantila voi olla jopa kielteistä.

Musiikki poikkeaa useimmista kouluaineista ja tiedonaloista siinä, että se tarjoaa monia vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Näin todettaessa Swanwick viittaa tietotekniikkaan, studiotyöskentelyyn ja populaareihin tyyliin perinteisen musiikinopetuksen kilpailijoina. Taitoihin ja kulttuureihin, jotka sysäävät opettajan sivuraiteelle. Swanwick kärjistää eroja koulumusiikin ja kouluelämän ulkopuolisen harrastamisen väliillä vetäen esimerkkejä musiikkikasvatuksen lähihistoriasta sekä Euroopassa että Yhdysvalloissa.

Toisessa pääkappaleessa Swanwick kiistää ja jyrkästi kritikoii Elliottin väitteitä siinä muodossa kuin tämä on niitä esittänyt kirjassaan, ja niistä osin kuin Elliott niputtaa ja leimaa "esteetikot" vastapuolekseen. Swanwick nostaa esiin virheellisiä pitämiään tulkintoja ja puuttellisia pitämiään perusteita.

Mitä hyvässä opetussuunnitelmassa tulisi sitten olla? Swanwick toteaa, että Elliott korostaa musiikin esittämisen (performance), musisoinnin merkitystä. Swanwickin mielestä Elliottin näkemys pohjaa vallitsevaan amerikkalaiseen koulumusiikin kulttuuriin, jolle vahvan leimansa antavat kuorot ja ennenkaikkea pelikenttien soitokunnat. Esittämisen lisäksi olisi jo alunpitäen tärkeää opettaa luovia musiikin tekemisen muotoja (composing) ja niihin liittyviä yleisiä luovuuden valmiuksia. Näiden molempien puitteissa musiikillinen liikkuma-ala voi kuitenkin olla vain sitä, mitä oppilas osaa tehdä. Musiikkikasvatuksen pitäisi siis tarjota vielä muutakin. Swanwick täydentää työmuotojen luetteloa kuuntelulla (audience-listening). Sen avulla syntyy vuorovaikutus laajemmalle musiikkiin ja kulttuureihin.

Artikkeli huipentuu kirjoittajan oman teoksen (Music, Mind and Education 1988) ajatuksiin musiikista kulttuurisen prosessin elinvoimaisena osana. Tässä prosessissa musiikki parhaimmillaan on uudelleenluovaa; se auttaa meitä ja kulttuurejamme muuttamaan ja uudistamaan.

Keith Swanwick toimii professorina Lontoon yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan musiikin laitoksella.

Pragma

David

Musiikki, viini ja huojentavat huolia, to kehittävät ajattelukykyä, musiikki viinistä ja unesta. Musiikki totuttamalla ihmiset iloitsevat ilmeisesti siksi että sie rytmiä sukulainen.

Aristoteleen jäljeltä neet muitakin käsityksiä olemuksesta. Schellingin boloi substanssin puhdasta ovat ikuisten olioiden fenomenon Schopenhauer on samaa musiikkiin olevan metafyyssistä tontä objektivoitumista.

Darwin puolesta tavan juurensa primitiivista riiustella parittelukäytännön kiimaisesti ulisten. Käytännöstä nostattavasta voimasta muuttunut nykyisessä muodossa dytään sävellysten muodostuen - liikkumatta, rytmisesti.

Kirjoittajilla näkökulma musiikkia osana omaansa tai aikakauden varsin luonnollista. Davidin musiikkikasvatuksen kontekstiinsä, koulutuksen esittämisen ja kuuntelemisen historialliseen kontekstiin vaihtoehto erilaisille eli

Elliott kutsuu koulumusiikkikasvatuksen "praksis"-käsitteen mukaisesti toiminnan eli "praksiksi" (Elliott 1995, 69). Praksis ja tilannesidonnaista pelkälle tehtävän oikea

Pragmatistista musiikin filosofiaa

David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta

Musiikki, viini ja uni tuottavat mielihyvää ja huojentavat huolia, totesi Aristoteles. Musiikki kehittää ajattelukykyä, mitä ei ehkä parane sanoa viinistä ja unesta. Musiikki myös muovaa luonnetta totuttamalla ihmiset iloitsemaan oikealla tavalla, ilmeisesti siksi että sielumme on sävellajien ja rytmien sukulainen.

Aristoteleen jälkeen filosofit ovat esittäneet muitakin käsityksiä musiikin perimmäisestä olemuksesta. Schellingin mukaan musiikki symboloi substanssin puhdasta ykseyttä, sävellykset ovat ikuisten olioiden fenomenaalisia ilmentymiä. Schopenhauer on samoilla linjoilla väittäen musiikin olevan metafysisen Tahdon kuva ja välitöntä objektiivoutumista.

Darwin puolestaan oletti musiikin juontavan juurensa primitiivisten esi-isiemme tavasta riiustella parittelukumppania eri vokaaleja kiimaisesti ulisten. Käsitys musiikin tunteita nostattavasta voimasta on kyllä jonkin verran muuttunut nykyisessä estetismissä, jossa eläydytään sävellysten muotokieleeseen konserttisalissa istuen - liikkumatta, rykimättä ja rapistelematta.

Kirjoittajilla näyttää olevan tapana tarkastella musiikkia osana yleisempää näkemystä, omaansa tai aikakaudelleen tyypillistä, mikä on varsin luonnollista. David J. Elliott suhteuttaa paitsi musiikkikäsitteensä, myös itse musiikin kontekstiinsa, koulutuksen ja harjoittelemisen, esittämisen ja kuuntelemisen sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiin. Tämä on tervetullut vaihtoehto erilaisille elitistisille estetismeille.

Elliott kutsuu käsitystään *praksiaaliseksi* musiikkikasvatuksen filosofiaksi Aristoteleen *praksis*-käsitteen mukaan. Elliott erottaa toisistaan toiminnan eli *praksiksen* ja taidon (*tekhne*, ks. Elliott 1995, 69). *Praksis* on valistunutta, kriittistä ja tilannesidonnaista toimintaa vastakohtana pelkälle tehtävän oikealle suorittamiselle. Jostain

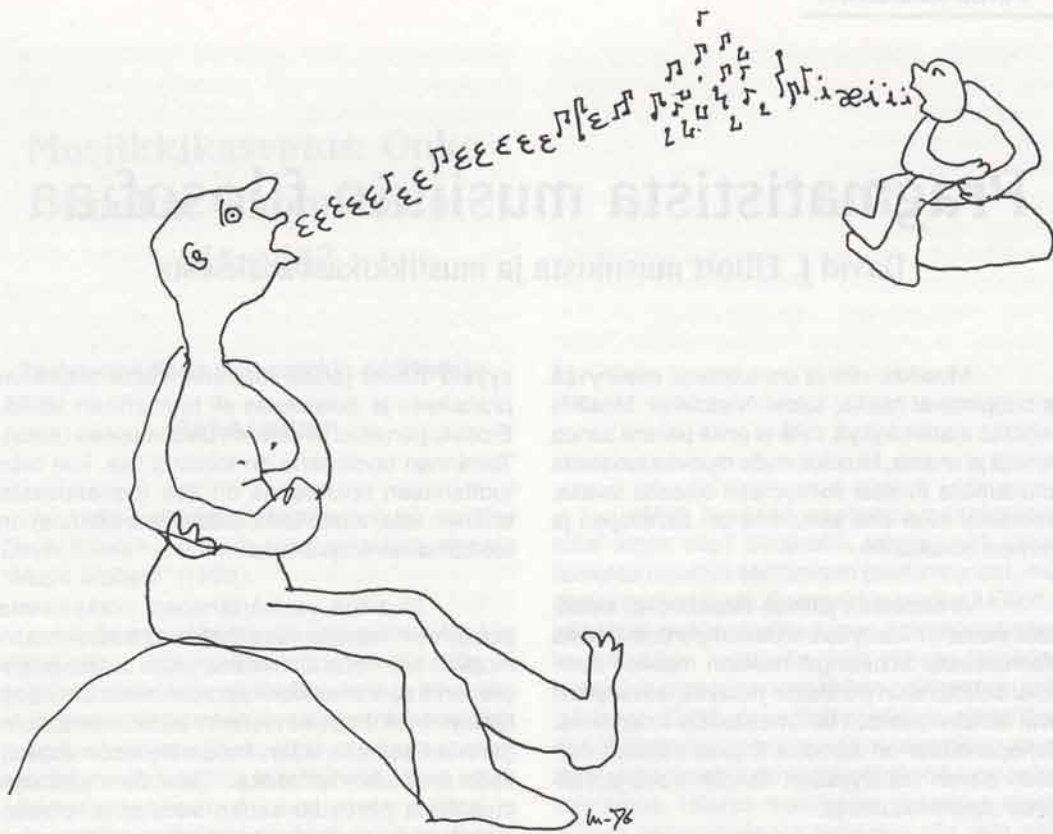
syystä Elliott jättää mainitsematta erottelun *praksiksen* ja *poiesiksen* eli tuottamisen välillä. Erottelu perustuu tekemisen tavoitteeseen (*telos*). Toiminnan tavoitteena on toiminta itse, kun taas tuottamisen tavoitteena on itse tuottamisesta erillinen asia, tuote. Taito, osaaminen (*tekhne*) on tuottamiseen liittyvä asia.

Musiikin ymmärtäminen *praksiksena poiesiksen* vastakohtana johtaa tarkastelemaan musiikin luonnetta toimintana, jonka tavoitteena ei ole erillisen musiikkikappale-nimisen olion tuottaminen kapellimestarin kätilöimänä kuin gallerian seinälle ikään konserttyleisön esteettisen arvioinnin kohteeksi. Tällöinen käsitys musiikista perustuu sadan vuoden takaiseen metafysiikkaan, jossa postuloitiin milloin minäkäinlaisia abstrakteja absoluutteja arvoisien nerojen kontemplotavaksi. Elliottin näkökulmasta musiikki on pikemminkin esittämisen ja kuuntelemisen vuorovaikutusta, toimintaa jonka tavoitteet ovat sidoksissa itse toimintaan.

Musiikin praktinen luonne sopii hyvin yhteen myös sen kanssa, mitä Elliott pitää musiisoinnin arvoina: henkinen kasvu (*self-growth*), itsetunnon kehittäminen (*self-knowledge*) ja eläytyminen (*flow*). Musiikki ei siis ole itsetarkoitus. Soittaminen, laulaminen ja kuunteleminen ovat osa elämää, musiikin arvot ja tavoitteet liittyvät elämän yleisiin arvoihin.

Termi *praksiaalinen* ei ole kovin yleinen. Sitä käyttää vain muutama pohjoisamerikkalainen musiikkikasvattaja. Tavoitteena on ilmeisesti joukosta erottautuminen ja omien näkemysten markkinointi. Yhtä hyvin voisi puhua *pragmatistisesta* musiikin filosofiasta, etenkin kun Elliott käyttää hyväksi myös John Deweyn ajatuksia.

Dewey vertasi filosofointia kartan tekemiseen, jossa oleellista ei ole kartan ja todellisuuden vastaavuus, vaan se että kartta



Darwin puolestaan oletti musiikin juontavan juurensa primitiivisten esi-isiemme tavasta riustella parittelukumppania eri vokaaleja kiimaisesti ulisten.

auttaa toimimaan, löytämään päämäärän, ratkaisemaan ongelman. Eksyksissä oleva haluaisi kernaasti löytää kotiin ja yrittää muodostaa käsityksen todellisen sijaintinsa ja määrän päänsä välisestä suhteesta tavoitena vain yksi asia: Mihin suuntaan lähteä? Hyvä kartta auttaa löytämään kotioven, mahdollistaa halutun toiminnan.

Elliott kuvaa musiikin kuuntelua samaan tapaan (s. 141). Kokenut kuulija tietää missä mennään, mistä on tultu ja mihin ollaan menossa. Hän osaa ennakoida, kuvitella, yllättyä ja arvioida perinteen ylläpitämien ja muovaamien kriteerien avulla. Novisi puolestaan on ikään kuin eksyksissä eikä osaa hahmottaa ja jäsentää kuulemaansa yhtä hyvin.

Miten tullaan hyväksi kuuntelijaksi? Elliottin vastaus on sama kuin Deweynkin: tekemällä oppii. Kuunteleminen ja esittäminen liittyvät läheisesti toisiinsa, eikä kyse ole vain siitä,

että soittotuntien myötä tutustuu moniin musiikkiin liittyviin asioihin, jotka muutoin saattaisivat jäädä vähemmälle. Havaitseminen ja toiminta muodostavat kognitiivisen kokonaisuuden, jonka kehittyminen ja eriytyminen edellyttää kummankin puolen harjaannuttamista.

Esittämisessä ei ole kyse vain sävelten tuottamisesta vaan liikkeestä, motoriikasta. Tanssi on siis tärkeä osa musiikkikasvatusta, ja onpa sitä korostettu myös ihmisen lajikehityksen kannalta (ks. Donald 1991). Ehkei Darwin ollutkaan aivan väärässä...

Musiikki on siis ennen muuta toimintaa. Elliott korostaa, että musiikillinen tieto on olemassa itse toiminnassa. Musiikillinen ajattelu on kontekstuaalista, ei-verbaalista ja ruumiillista ajattelua, joka toteutuu liikkeen ja havainnon ykseytenä. Tämä ei tietenkään tarkoita, että musiikkia kuunnellessa pitäisi aina hytkyä. Kyse

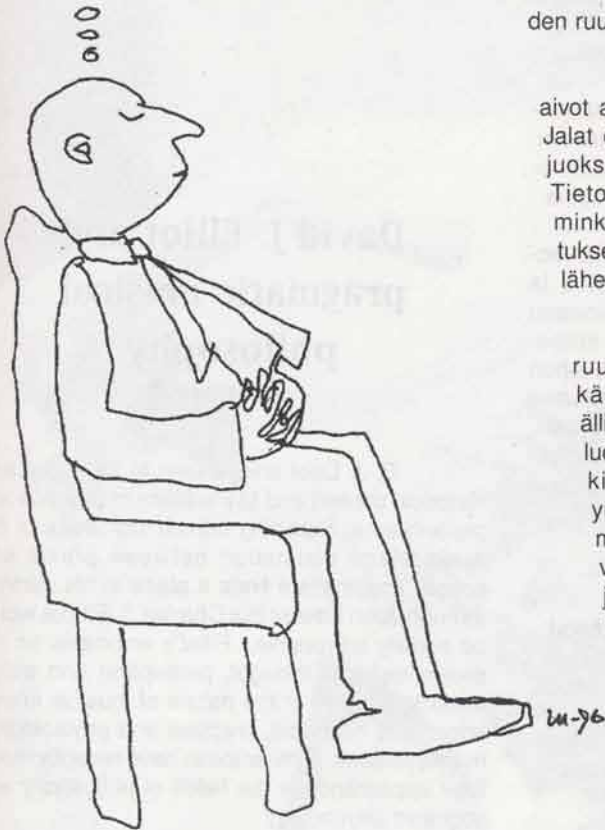


Käsitys musiikin tuottamisesta on kyllä jo nykyisessä estetiikassa sävellysten muotoilun - liikkuu rapist

on havaitsemisen eli kyvyn kehittämistä ja kuuntelemisen kont...

Elliottin käsitys käy varsin hyvin yksin ja kognitiotieteen ke... Piaget'sta ja L.S. psykologiassa ollut aja... korostavia suuntauksi... viime aikoina nousut... ajat valtavirtauksena... tietoisuus redusoida...

toiminnaksi, on joutunut antamaan tilaa tutkimussuuntaukselle, jossa korostetaan tietoisuuden ruumiillista ja kontekstuaalista aspektia.



Käsitys musiikin tunteita nostattavasta voimasta on kyllä jonkin verran muuttunut nykyisessä estetismissä, jossa eläydytään sävellysten muotokieleen konserttitalissa istuen - liikkumatta, rykimättä ja rapistelematta.

on havaitsemisen eli musiikillisen erittelemisen kyvyn kehittämisestä harjoittamisen, esittämisen ja kuuntelemisen kontekstissa.

Elliottin käsitys musiikillisesta ajattelusta käy varsin hyvin yksiin kognitiivisen psykologian ja kognitiotieteen kehityksen kanssa. Jean Piaget'sta ja L.S. Vygotskysta alkaen on psykologiassa ollut ajattelun ja toiminnan suhdetta korostavia suuntauksia, ja tämä ajattelutapa on viime aikoina noussut yhä vahvemmin esiin. Pitkät ajat valtavirtauksena ollut reduktionismi, jossa tietoisuus redusoidaan eli palautetaan aivo-

Aivot ovat ajattelun elin, mutta eivät aivot ajattele, vaan ihminen ajattelee aivoilla. Jalat ovat juoksemisen elin, mutta jalat eivät juokse. Kyllä siihen tarvitaan koko rakkine. Tietoisuus on tästä näkökulmasta pikeminkin ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ominaisuus, ei aivojen ominaisuus (ks. lähemmin esim. Määttänen 1995, 5. luku).

Juuri tätä kontekstuaalista ja ruumiillista näkökulmaa Elliott korostaa käsityksissään musiikista. Sitäkin ällistyttävämpää on, että tietoisuuden yleistä luonnetta tarkastellessaan Elliott viittaa vain kirjallisuuteen, jossa tietoisuus ymmärretään reduktionistisen materialismin mukaisesti vain aivotoiminnaksi. Tätä voi pitää jonkinasteisena ristiriitana, joskaan ei korjaamattomana. Vähällä vaivalla löytää Elliottin musiikkikäsitykseen paremmin sopivaa kirjallisuutta ihmismielen luonteesta.

Asian voi kyllä esittää positiivisemminkin. Elliott on musiikin ja musiikkikasvatuksen luonnetta pohtiessaan päätenyt näkemykseen, joka on nousemassa esiin myös yleisemmällä tasolla.

Filosofian alalla on liikkeen ja kontekstuaalisuuden merkitystä korostettu ainakin Spinozasta lähtien, jonka vastikään suomennettu pääteos Etiikka sisältää aiheen klassisen mutta varsin abstraktin ja vaikeatajuisen käsittelyn. Perusajatus on, että ihmisen ja ympäristön tiedollinen suhde perustuu liikkeeseen, ja havaitseminen on vasta toisella sijalla, olkoonkin että introspektio kertoo toista.

Toinen tärkeä kirjoittaja on Charles S. Peirce, jonka pragmatistiset ideat sopivat Elliottin musiikkinäkemyksen filosofiseksi taustaksi vähintään yhtä hyvin kuin Deweykin ajatukset. Itse asiassa Peirce oli johtohahmo Metafyysisessä klubissa, jonka suljetussa piirissä pragmatismen pääperiaatteet ensimmäistä kertaa muotoiltiin viime vuosisadan puolella.

Peircen mukaan uskomukset (mielentilat) ovat viime kädessä vakiintuneita toiminnan tapoja. Toiminnan tavat ja taidot ovat siis paitsi tiedon ilmenemisen myös tiedon olemassaolon muotoja. Peirce myös määritteli tietoisuuden yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ominaisuudeksi.

Musiikkiin sovellettuna tästä saa jokseenkin mutkattomasti Elliottin perusteetin: Musiikin tekeminen on ei-verbaalista, tilannesidonnaista ja ruumiillista (embodied) ajattelua.

Tällä ei tietenkään tahdota kiistää teoreettisen ja havaintotiedon olemassaoloa ja merkitystä. Kyse on pikemminkin usein kokonaan sivuutetun näkökulman voimakkaasta korostamisesta. Tuloksena on musiikkinäkemyks, johon mahtuvat kaikki musiikin lajityypit, joka suhteuttaa musiikin historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin, perinteeseen, ja on kiinnostava myös filosofian ja kognitiotieteen näkökulmasta.

Kirjallisuutta:

- Donald, M. (1991) *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Elliott, D.J. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, Oxford.
- Määttänen, P. (1995) *Filosofia*, Gaudeamus, Jyväskylä.

David J. Elliot and pragmatic musical philosophy

Summary

D. J. Elliot links music to its social and historical context and to traditions of practice and performance. Standing behind his ideas is the Aristotelean distinction between praxis and poesis. Pragmatism finds a place in his thinking through John Dewey, but Charles S. Pierce would be equally admissible. Elliot's emphasis on the commonality of thought, perception and action leads to a vision of the nature of musical knowledge in its historical, practical and physiological manifestations. Similar ideas have recently made their appearance in the fields of philosophy and cognitive psychology.

Pentti Määttänen

FT Pentti Määttänen toimii tutkijana Helsingin yliopiston filosofian laitoksella.





Musiikinopettajan löytöretki musiikkikasvatukseen filosofiaan

Suomalaisissa kouluissa on tällä hetkellä esillä kaksi tärkeää sanaa: kilpailu ja laatu. Ne nähdään erottamattomina. Kilpailu parantaa laatua, ja laatu parantaa kilpailukykyä. Oppiaineiden ja koulujen välinen kilpailu nostaa opetuksen tasoa. Matematiikan ja kielten opiskelun valinnaisaineina katsotaan antavan paremmat mahdollisuudet kilpailla opiskelu- ja työpaikoista. Parempi matemaattinen osaaminen ja monipuolisempi kielitaito lisää Suomen kansainvälistä kilpailukykyä. Ajan henki on kilpailu.

Miten tässä tilanteessa on käynyt musiikille? Jokainen musiikinopettaja tietää vastauksen: valinnaisuuden lisäämisen varjolla musiikin tuntimäärä on laskettu yläasteella minimiin. Tällä hetkellä musiikkia ei koeta tärkeäksi oppiaineeksi. Tilanteeseen on varmasti monta syytä, joista eräitä ovat asiatiedon arvostaminen ja kilpailun lisääntyminen.

Uuden tuntijaon astuttua voimaan huomasi, että minun täytyi osata perustella musiikin asemaa oppiaineena omassa koulussani. Edes musiikkiluokkien olemassaolo ei ollut enää itsestäänselvyys. Tällä hetkellä minun on osattava kertoa oppilaiden vanhemmille, miksi heidän lastensa kannattaa valita musiikkia valinnaisaineeksi. Oma ajattelua terävöittäväkseni päätin tutkia, mitä musiikinopetuksesta sanotaan musiikkikasvatukseen filosofiaa käsittelevässä kirjallisuudessa. Havaittiin pian, että ensimmäinen selvittämisen kysymys oli, mitä musiikki on.

Kysymys musiikin olemuksesta on iäisyyskysymys. Sitä ovat pohtineet jo antiikin Kreikan filosofit. Musiikinopettajan työn kannalta kysymys on kuitenkin niin oleellinen, että sitä kannattaa miettiä. Mitä itseasiassa ajattelen musiikista? Se on koko opetustyöni perusta. Myös musiikkikasvatukseen filosofin ensimmäinen tehtävä on määrittellä, mitä musiikki on. Musiikkia

määrittelemättä ei voi muodostaa uskottavaa teoriaa musiikkikasvatuksesta.

Löytöretkeni ensimmäiseksi kohteeksi valitsin Bennett Reimerin vuonna 1970 julkaiseman teoksen *A Philosophy of Music Education*. Se on esteettisen musiikkikasvatuksen perusteos, jonka uusintapainos ilmestyi 1989. Reimerin jälkeen brittiläinen vaikuttaja Keith Swanwick julkaisi vuonna 1979 oman musiikkikasvatukseen filosofiansa *A Basis for Music Education*. Se on toinen kohteeni. Kolmas kohteeni on teoksista uusien, David J. Elliottin vuonna 1995 ilmestynyt *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*.

Teoksessaan Bennett Reimer ei anna selvää määritelmää musiikista. Hän hahmottaa kuvaa musiikista selvittämällä taiteen olemusta yleisesti. Reimerin (1989, 27) teorian yhtenä lähtökohdista on taidekäsitelmä, jonka mukaan taide-teoksen arvo ja merkitys ovat sisäisiä; ne ovat taiteellisten kvaliteettien toimintaa. Saadakseen sen, mitä taideteos voi antaa, pitää paneutua sen sisältöön.

Reimerin toisena lähtökohdista on ajatus, jonka mukaan henkilökohtainen vastaanottavaisuus vaikuttaa kaikkeen inhimilliseen kokemukseen. Tunteminen (feeling) vaikuttaa siihen, mitä olemme ja mitä teemme. (Reimer 1989, 46.) Reimerin mukaan musiikilla on kyky tuoda ilmi tämän tuntemisen olemus. Hänen taiteen määritelmänsä kuuluu: taide on ilmaisevaksi järjestettyä materiaalia. Hän jatkaa toteamalla, että on hyvä huomata, ettei määritelmä sano mitään taiteen laadusta. Taideteos voi olla hyvä tai huono, ja se on siitä huolimatta taidetta. (Reimer 1989, 94-95.) Aikaisemmin kirjassaan Reimer (1989, 51) kuitenkin toteaa, että jokainen hyvä taideteos on hyvä, koska sen taiteelliset kvaliteetit ovat onnistuneet vangitsemaan tunteen inhimillisestä

tuntemisesta (a sense of being). Pohtiessaan esteettistä kokemusta vielä: *Art works are experienced in the vital conditions of living, so that people can experience them. The conditions of organic existence - are the qualities of art works.* (Reimer 1989, 102).

Reimer käyttää taiteellisten kvaliteettien käsitteitä, jotka ovat olennaisia sekä inhimillisten olemuksien että inhimillisten toimintojen osana. Tämä näkökulma Reimerin ajatuksen taiteellisten kvaliteettien osuudesta on esipuheessa hän kuitenkin taiteelliset, musiikilliset ja taiteelliset tarkoittavat useimmiten taiteellisten kvaliteetteja ovat taiteellisten toimintojen osana. (Reimer 1989, 16). Filosofin merkitys on siis näiden toimintojen, jossa saa ilmi taiteellisen olemassaolon muoto, jonka elinolosuhteiden kvaliteettien havainnointi tarjoavat esteettisen kokemuksen (Reimer 1989, 102).

Keith Swanwickin *A Basis for Music Education* on musiikin olemuksesta taiteellisten toimintojen merkitystä että musiikin suhdetta. Hän kiteyttää taiteellisten toimintojen väittämäksi, jotka ovat taiteellisten näkemysten kanssa. Taiteellisten toimintojen mukaan musiikilla on taiteellisten kokemusten malleja. Esteettinen kokemus on taiteellisten toimintojen uudelleentekemistä. (Swanwick 1979, 102).

Reimer ja Swanwickin ajatuksineen yksi taiteellisten toimintojen muista musiikinopettajien samoin, sillä Reimerin edustavat perinteistä musiikkikasvatusta: musiikki on taiteellisten toimintojen, säveltäjän taiteellisten tulkitsen säveltäjän taiteellisten esteettistä kokemista. Hän on sitä henkeä, jossa musiikki on koulutettu. Me olemme

tuntemisesta (a sense of human feeling).
Pohtiessaan esteettistä kokemusta Reimer toteaa vielä: *Art works are expressive forms in which the vital conditions of livingness have been captured so that people can regard them and experience them. The conditions of life - the rhythms of organic existence - are embodied in the artistic qualities of art works.* (Reimer 1989, 102.)

Reimer käyttää kvaliteetti-sanaa monin tavoin. Hän puhuu sisäisistä, musiikillisista, taiteellisista, ilmaisullisista, esteettisistä, taiteen olennaisista sekä inhimillisen kokemuksen kvaliteeteista. Tämä moninaisuus vaikeuttaa Reimerin ajatusten tulkintaa. Teoksensa esipuheessa hän kuitenkin ilmoittaa, että sisäiset, taiteelliset, musiikilliset ja esteettiset kvaliteetit tarkoittavat useimmiten samaa asiaa. Musiikissa näitä kvaliteetteja ovat melodia, rytmi, harmonia jne. (Reimer 1989, 16). Reimerin mukaan musiikin merkitys on siis näiden musiikin elementtien toimintaa, jossa saa ilmauksensa rytmien ja orgaaninen olemassaolo. Musiikkiteos on ilmaiseva muoto, jonka elinvoimaisuutta ilmaisevien kvaliteettien havainnointi ja vastaanottaminen tarjoavat esteettisen kokemuksen (Reimer 1989, 102).

Keith Swanwick kehittää teoksessaan *A Basis for Music Education* (1979) teoriaansa musiikin olemuksesta pohtien sekä musiikin merkitystä että musiikin ja tunteiden välistä suhdetta. Hän kiteyttää pohdintansa neljäksi väittäväksi, jotka ovat samansuuntaisia Reimerin näkemysten kanssa. Swanwickin mukaan musiikilla on merkitys, koska se saa liikkeen keinoin esiin tunnekokemusten malleja, skeemoja. Esteettinen kokemus syntyy näiden skeemojen uudelleen järjestämisestä. (Swanwick 1979, 37-38.)

Reimer ja Swanwick eivät ole ajatuksineen yksin. Useimmat meistä musiikinopettajista ajattelevat samoin, sillä Reimer ja Swanwick edustavat perinteistä länsimaista musiikkikäsitystä: musiikki on taidetta, musiikki on teoksia, säveltäjä säveltää musiikkia, esittäjä tulkitsee säveltäjän teoksen, vastaanottaminen on esteettistä kokemista. Heidän ajattelunsa ilmentää sitä henkeä, jossa meidät on kasvatettu ja koulutettu. Me olemme perehtyneet ensisijaisesti

länsimaisen musiikin teoksiin soittaen ja laulaen sekä muotonalysia, historiaa ja musiikin teoriaa opiskellen. Meidän musiikillinen osaamisemme on pitkälle hioutunutta, ja arvostamme yli kaiken kauniisti soivia esityksiä. Meille monille musiikki on teoksia ja niiden tulkintaa.

Teoksessaan *Music Matters* (1995) David J. Elliott asettaa kyseenalaiseksi sekä Reimerin, Swanwickin että kaikkien muiden esteettisen musiikkikasvatuksen edustajien näkemykset. Hänen ajatuksenaan on, ettei musiikki ole vain kokoelma erilaisia teoksia, vaan jotain, mitä ihmiset tekevät. Ilman tarkoituksellista inhimillistä toimintaa ei ole musiikillisia ääniä eikä teoksia. (Elliott 1995, 39.)

Jos musiikki on inhimillisen toiminnan muoto, edellyttää sen olemassaolo Elliottin (1995,39) mukaan tekijää, tuotetta ja toimintaa. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, sillä tekijä toimii aina tietyissä olosuhteissa, kontekstissa. Elliott (1995,40) toteaa musiikin olevan nelidimensionaalinen käsite, jossa ovat mukana musisoija (musicer), musisointi (musicing), musiikki sekä konteksti, jossa tekeminen tapahtuu. Hän tarkentaa käyttävänsä sanaa 'musicing' yhteisnimityksenä, joka käsittää kaikki musiikin tekemisen viisi muotoa eli esittämisen, improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen ja johtamisen.

Kaikkeen musiikin tekemiseen liittyy lisäksi ryhmä ihmisiä kuuntelijoina, jotka toimivat vuorovaikutuksessa musisoijien kanssa. (Emt., 41.) Siitä muodostuu toinen nelidimensionaalinen käsite, musiikin kuuntelu, jossa ovat mukana kuuntelija (listener), kuuntelu (listening), kuultavissa oleva (listenable) sekä konteksti, jossa kuuntelu tapahtuu. Elliott (1995, 42) kiteyttääkin käsityksensä musiikista monidimensionaalisenä inhimillisenä ilmiönä, jossa musiikin tekeminen ja musiikin kuuntelu kytkeytyvät toisiinsa. Tätä musiikin tekemisen ja kuuntelun monimuotoista suhdetta hän kutsuu nimellä 'a musical practice', musiikillinen käytäntö. Elliott (1995,43) muotoilee musiikin määritelmänsä seuraavasti: music is a diverse human practice. Hän korostaa vielä, että maailmanlaajuisesti on olemassa monia mu-



siikillisiä käytäntöjä.

Oleellista Elliottin ajattelussa on se, että hän painottaa musisoinnin merkitystä. Hänen mukaansa sana 'musicing' on tärkeä, koska se muistuttaa meille, että jo paljon ennen minkäänlaisia sävellyksiä oli olemassa musiikillista toimintaa (1995, 49). Tämä näkökulma saa Elliottin mukaan aikaan sen, että voidakseen vastata kysymykseen, mitä musiikki on, pitää selvittää, mitä musisointi on ja mitä musiikin tekijänä toimiminen merkitsee. Hän selvittääkin kirjassaan niitä ajattelun ja tietämisen muotoja, jotka liittyvät musiikin tekemiseen ja kuunteluun.



Reimer, Swanwick ja Elliott ajattelevat musiikista hyvin eri tavoin. On selvää, että näkemykset musiikkikasvatuksen päämäärästä eroavat myös toisistaan. Reimerin (1989, 153) mukaan musiikkikasvatuksen päämäärä on kehittää jokaisen oppilaan esteettistä herkkyyttä musiikkia kohtaan. Swanwick (1979, 65) sanoo saman asian toisin sanoin. Hän asettaa päämääräksi esteettisen vastaanottokyvyn kehittämisen. Elliottin (1995, 259) mielestä musiikkikasvatuksen keskeisinä arvoina ja päämäärinä ovat minän kasvu, tiedon lisääminen omasta itsestä sekä siitä syntyvä ilo.

Suomalaiselle musiikinopettajalle nämä musiikin olemusta käsittelevät pohdinnat tuntuvat tutuilta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) musiikin osuudesta löytää yhtymäkohtia Reimerin ja Swanwickin edustamaan näkemykseen: musiikki tunne-elämän kehittäjänä, musiikki esteettisen kasvatuksen alueena, teoksen havainnointi ja vastaanottaminen. Ala-asteen musiikinopetuksen lähtökohdaksi mainitaan kuuntelukasvatus, jonka avulla harjoitetaan keskittymistä ja rentoutumista sekä ohjataan ääniympäristön havainnointiin ja kuunneltavan musiikin omaan valintaan sekä arvointiin (emt. 98). Elliottin painottama musisointi on myös meille tuttua. Meillä musiikkia on opiskeltu jo kauan laulaen ja soittaen.

Musiikkikasvatuksen filosofiat auttavat tarkentamaan ajattelua. Niiden kanssa kannattaa käydä vuoropuhelua, mutta se työ on jokaisen tehtävä itse. Musiikinopetus on alue, jolla on vaikea sanoa, mikä on oikein. Jokainen näkökanta

kannattaa kyseenalaistaa, ja siten etsiä omaa näkemystä. Näiden asioiden pohdinta on tällä hetkellä erityisen tärkeää ala-asteen musiikin opettajille, sillä suurin osa peruskoulun musiikinopetuksesta annetaan juuri ala-asteella. Siellä luodaan myös asenteet. Esteettinen taidenäkemyks on tehnyt musiikista mysteerin - siirtänyt musiikin taiteelliseen korkeuteen, pois arkielämästä. Se on tuotava takaisin jokaisen ulottuville. Monet oppilaat tai ainakin heidän vanhempansa ajattelevat edelleen, että musiikin oppiminen ja musiikista nauttiminen vaativat erityislah-jakkuutta.

Elliott asettaa musiikinopetuksen tavoitteeksi minän kasvun. Se on hyvä muistutus meille musiikinopettajille siitä, että emme ainoastaan opeta musiikkia, vaan olemme myös kasvattajia. Kasvaakseen ihminen tarvitsee haasteita, ja oppilaat myös kaipaavat niitä. Haaste voi olla valmiin teoksen esittäminen, onnistunut improvisaatio tai oman sävellyksen, muodon, kokonaisuuden luominen musiikin elementtejä käyttäen. Jokainen opettaja voi asettaa haasteet oman musiikkikäsityksensä mukaisesti. Tärkeintä kuitenkin on, että osaamme asettaa nämä musiikilliset haasteet oppilaiden tasoa vastaaviksi. Ilman haasteita oppilaat eivät koe mitään opetusta mielekkääksi. Toisaalta mielekkyys edellyttää onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemus ilman minkäänlaista kilpailua on tärkein elämys, jonka musiikinopettajina voimme kaikille oppilaille antaa.

Lähteet:

- Elliott, D.J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Painatuskeskus. 1994.
Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. New Jersey: Prentice Hall.
Swanwick, K. 1979. A Basis for Music Education. Great Britain: NFER-Nelson.

Philosophies education: c teacher's v discov

Summ

With the restruct
quotas in Finnish school
found itself in a weakened
ers have to rehearse the
music has to offer as an
discussing choices with p
solidating my own knowle
a personal voyage of disc
phy of music education, n
being the views of Be
Swanwick and David J. E

These reflections
hold an air of familiarity fo
ers, and one can find poin
the ideas of Bennett Reim
and fundamentals of the r
lum for music. Elliot's emp
and music-making is also
the world, since singing
formed a central role in F

Music educationa
to clarify one's own conce
sic education. These perso
a basis according to which
for pupils' work, such as th
ticular piece, an improvisi
tion or composition. It is o
that goals are set within r
experience the elation wh

Eij

Tra

An

MO Eija Kauppinen toir
Tapiolan yläasteella Es

Philosophies of music education: one music teacher's voyage of discovery.

Summary

With the restructuring of teaching hour quotas in Finnish schools, music as a subject found itself in a weakened position. Music teachers have to rehearse their arguments on what music has to offer as an optional subject when discussing choices with parents. By way of consolidating my own knowledge I decided to make a personal voyage of discovery into the philosophy of music education, my chosen destinations being the views of Bennett Reimer, Keith Swanwick and David J. Elliot.

These reflections on the nature of music hold an air of familiarity for Finnish music teachers, and one can find points of similarity between the ideas of Bennett Reimer and Keith Swanwick and fundamentals of the national school curriculum for music. Elliot's emphasis on musicianship and music-making is also familiar in our part of the world, since singing and playing have performed a central role in Finnish music teaching.

Music educational philosophies help one to clarify one's own conception of music and music education. These personal views can then form a basis according to which teachers may set goals for pupils' work, such as the performance of a particular piece, an improvisation or an original creation or composition. It is of paramount importance that goals are set within reach, so that pupils may experience the elation which comes with success.

Eija Kauppinen

Translated by
Andrew Bentley

MO Eija Kauppinen toimii musiikin lehtorina Tapiolan yläasteella Espoossa.



Kontekstuaalinen pluralismi Oulun yliopiston musiikkikasva- tuksen opiskelijoiden musiikki- käsityksissä

1. Musiikkikasvatuksen kontekstuaalinen paradigma

Kontekstuaalisuudella viitataan tässä artikkelissa didaktiseen näkökulmaan, joka huomioi opettavien maailman- ja elämänyhteyden sekä oppimisprosessin yhteiskunnallisen ja kulttuurisen viitekehyksen (Kallioniemi 1992, 59-61). Musiikkikasvatuksen kontekstuaalinen paradigma korostaa musiikillisten käytäntöjen sosiaalista, aika- ja kulttuurisidonnaisuutta.

David J. Elliottin (1995, 11-13, 39-45) mukaan sosiokulttuuriset käsitykset musiikin olemuksesta suuntaavat yhteisön käsityksiä musiikkikasvatuksesta. Musiikkikasvatuksen filosofia koostuu yhteiskunnallisista tavoitteista ja niiden taustalla vaikuttavista uskomuksista ja käsityksistä. Musiikkikasvatuksen filosofian merkitys piilee siinä, kuinka johdonmukaisessa suhteessa se on musiikkikasvatuksen käytäntöön; kaikki musiikillinen toiminta tapahtuu musiikillisten käytäntöjen sosiokulttuurisessa kontekstissa.

Musiikkikasvatuksen ajattelu- ja lähestymistavat heijastavat kulloinkin vallitsevien kulttuuri- ja taidekäsityksien muutosdynamiikkaa; erilaiset tavat jäsentää musiikillista havaintotodellisuutta ohjaavat musiikkiin liittyviä käytäntöjä. Kuhnin (1962) mukaan vallitsevat paradigmat ovat alltiina muutoksille kohdatessaan uusia kysymyksiä (anomaliaita), joihin niiden puitteissa ei enää löydy vastauksia. Musiikkikasvatuksessa uutta ajattelua ruokkivana anomaliana voidaan pitää vuosisatamme laajentuneita kulttuurikäsitteitä, joiden myötä länsimaisen ihmisen musiikillinen maailmankuva on muuttunut radikaalisti (vrt. Sarath 1995, 31) ¹.

Sarath (emt., 32) erottaa toisistaan vallitsevan konventionaalisen, formaalis-analyttistä otetta korostavan ja uuden, laaja-alaista luovaa toimintaa painottavan musiikkikasvatuksen ajattelumallin. Konventionaalinen musiikkikasvatuksen malli keskittyy erikoistuneisiin, musiikillisia objekteja formaalisesti tutkiviin ja arvottaviin tieto- ja taitosisältöihin. Sarath liittää konventionaalisen malliin institutionaalisen musiikkikasvatuksen traditioon ja toivoo musiikinopetukseen laaja-alaisempaa oppilaskeskeistä prosessiajattelua.

Musiikkikasvatuksen aatteellisen pohjan voidaan nähdä heijastavan myös opettajakoulutuksen vallitsevaa paradigmaa. Zeichnerin (1983, 3-9) mukaan behavioristinen, persoonallisuuteen orientoitunut, ammatillinen ja tiedon hankintaan orientoitunut paradigma ovat esiintyneet eri tavoin painottuneina opettajakoulutuksessa. Viime vuosikymmeninä korostunut persoonalliseen kasvuun orientoitunut ajattelu on saanut keskeisimmät vaikutteensa fenomenologiasta, humanistisesta ja kognitiivisesta psykologiasta. Sille on olennaista yksilön persoonallisuuden kasvun ja psykologisen kehittymisen painottaminen. Oppilaskeskeinen kontekstuaalinen paradigma palautuu Deweyn progressiiviseen kasvatustajatteluun, jossa toiminnallisuus ja jatkuva muutokseen sopeutuminen ovat keskeisiä (vrt. Joyce et al 1981). (Aho 1994, 77-80.)

Robertsin (1994, 24-28) mukaan musiikkikasvatuksen tutkimus on kärsinyt viime vuosikymmeninä "situationaalisesta sokeudesta", käytännöstä eristyneen positivistisen paradigman ylivallasta. Musiikinopettajien vieraantu-

minen tutkimuksesta ja käytännön kasvatustode jääneet vaille tutkimuks. Musiikkikasvatusprose mukaan jo itsessään opettajat yhdessä oppilä henkilöstön kanssa lu suuden, jonka puitteis Niinpä opettajat ovat its kasvatus tutkimuksen maattisemmaksi ja pa lisuutta vastaavaksi. Es avulla omaa työtään r avautuu mahdollisuus ke tarkastella kasvatust tietojen ja prosessien p des 1994, 116-119). E tutkimus on eräänlainer toiva tutkimus, jota si tilanteissa mukana olev

Musiikkikasva paradigmanmuutos ilm rigidistä formaalisesta y ja -tradition arvoa korc tuneesta mallista musi mista ja kuuntelemista kontekstissa korostava liin. Opettajalle tämä me siikkia ja musiikkikasva ten ja preferenssien ja sitoutumista oman työ arviointiin. Kehityksen r rostumisena, jossa est tuu osaksi kulttuurises musiikillista käytäntöä kontekstuaalista ajattel kaikki musiikilliset toim asettuvat omiin viite osana globaalia musiik mankuva.

2. Moniarvoistuva musiikinopettajakoulu

Suomalainen opettajakoulutus on k vuosikymmeninä tuntu sia niin rakenteellise Sibelius-Akatemian m sai 1980-luvulla rinnan kasvatuksen koulutu toteutetun poikkeus- ja Oulun yliopiston musiik

minen tutkimuksesta johtuu paljolti siitä, että käytännön kasvatusodellisuuden ongelmat ovat jääneet vaille tutkimuksen tarjoamia ratkaisuja. Musiikkikasvatusprosessi sisältää Robertsin mukaan jo itsessään tutkimuksen aineksia: opettajat yhdessä oppilaiden ja muun kasvatushenkilöstön kanssa luovat sosiaalisen todellisuuden, jonka puitteissa kasvatus tapahtuu. Niinpä opettajat ovat itse keskeisessä asemassa kasvatus tutkimuksen suuntaamisessa pragmaattisemmaksi ja paremmin kasvatusodellisuutta vastaavaksi. Esim. toimintatutkimuksen avulla omaa työtään refleктоivalle opettajalle avautuu mahdollisuus kehittää ammattitaitoaan ja tarkastella kasvatus työssä organisoitavien tietojen ja prosessien problematiikkaa (vrt. Lahdes 1994, 116-119). Eri yhteisöissä toimintatutkimus on eräänlainen kollektiivinen itserefleктоiva tutkimus, jota suorittavat sosiaalisissa tilanteissa mukana olevat osallistujat itse.

Musiikkikasvatuksen ajankohtainen paradigmanmuutos ilmenee siis siirtymisenä rigidistä formaalisesta yhden musiikkikäytännön ja -tradition arvoa korostavasta pitkälle erikoistuneesta mallista musiikin laaja-alaista tuottamista ja kuuntelemista musiikkilisten käytäntöjen kontekstissa korostavaan persoonalliseen malliin. Opettajalle tämä merkitsee usein omien musiikkia ja musiikkikasvatusta koskevien käsitysten ja preferenssien jatkuvaa refleктоintia sekä sitoutumista oman työn kriittiseen kehittävään arviointiin. Kehityksen voi nähdä syklisenä kerrostumisena, jossa esteettinen paradigma asettuu osaksi kulttuurisensitiivistä ja musiikkilista käytäntöä korostavaa kontekstuaalista ajattelutapaa. Näin kaikki musiikkiliset toimintamuodot asettuvat omiin viitekehyksiinsä osana globaalia musiikkilista maailmankuvaa.

2. Moniarvoistuva musiikinopettajakoulutus

Suomalainen musiikinopettajakoulutus on kokenut viime vuosikymmeninä tuntuvia muutoksia niin rakenteellisesti kuin sisällöllisestikin. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto sai 1980-luvulla rinnalleen Jyväskylän musiikkikasvatuksen koulutusohjelman sekä laajasti toteutetun poikkeus- ja pätevyitysmusiikkikasvatuksen Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkimus- ja

koulutusyksikkö aloitti toimintansa syksyllä 1993. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmille on ollut viime vuosien aikana ominaista sisältöjen laaja-alaisuus ja profiloituminen omille vahvuusalueilleen – esim. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen opetussisällöissä painottuvat tällä hetkellä vapaa säestys, aikamme musiikki sekä musiikki- ja viestintäteknologia. Opettajakoulutuksen uudet tutkintovaatimukset mahdollistavat myös musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelun, jolloin opettajille avautuu entistä joustavampia mahdollisuuksia koota pätevyytensä erilaisista opintokokonaisuuksista.

Sisällöllinen laaja-alaisuus on tuonut mukanaan myös ongelmia. Kaikkien musiikkilisten kulttuurikäytäntöjen periaatteellinen hyväksyminen ja sen heijastama musiikkikasvatuksen avartuminen ovat paisuttaneet musiikkikasvatuksen koulutusohjelmia. 1990-luvun musiikinopettajalta edellytetään paitsi tietoa keskeisistä musiikki-traditioista ja -käytännöistä, myös taitoa musisoida ja ohjata oppilaita vaihtelevien musiikkityylien puitteissa. Laaja-alaisuus ja luovuus ovat musiikinopettajakoulutuksen avainkäsitteitä vuosituhatlupien loppua lähestyttäessä; musiikinopettajilta edellytetään myös muiden opettajien tapaan muutoskykyä ja -halukkuutta. Lisäksi opettajan on pysyttävä mukana musiikkiteknologisessa kehityksessä ja seurattava jatkuvasti elävää aikamme musiikkiteollisuuden kenttää. Omaksuttavat valmiudet edellyttävät yhä enemmän itseohjautuvaa täydennyskoulutusta; opettajakoulutus nähdään vasta lähtökohtana opettajan kehityksen elämäntaakassa. (vrt. Laitinen 1989, 41-44; Ruismäki 1991, 19-20.)



Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö vuodelta 1989 (Kom. 1989, 25-26) korostaa opettajakoulutusyksiköiden kehittämistä pedagogisiksi kehittämiskeskuksiksi, jotka pyrkivät yhteistyöhön ympäröivän yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kanssa sekä jatkuvaan kestävään kehitykseen kokeilu- ja kehittämistoiminnan avulla. Tämä edellyttää joustavaa, refleктоivaa oppivaa organisaatiokulttuuria. Oppivalle organisaatiolle on tyypillistä visioperustainen johtamiskulttuuri, jossa koko yhteisö osallistuu päätöksentekoon ja toiminnan arviointiin (Heikkilä 1994, 263-269). Tähtisen (1994, 1)

mukaan opettajankoulutuslaitosten kehittäminen ja dynaamisuus oppivaksi organisaatioksi kohtaa helposti ongelmia, jotka juontuvat laitoksille tyypillisestä staattisuudesta ja konservatiivisuudesta.

Musiikinopettajakoulutuksessa visiopohjainen ajattelu hakee perustansa muuttuneesta musiikillisesta todellisuudesta, musiikkiin liittyvästä käsitteenmuodostuksesta ja tavoista jäsentää muuttuvaa musiikillista maailmaa. Musiikinopettajien koulutuksen on tarjottava välineet kohdata musiikin erilaisia ilmenemismuotoja sosiokulttuurisessa kehityksessään. Tämän päivän musiikinopettajan on hyväksyttävä ja hallittava erilaisia musiikillisia käytäntöjä; keskeistä musiikinopettajan kompetenssille on käytännön intentionaaliseen toimintaan sidottu ja siinä ilmenevä tietotaito. Musiikinopettajakoulutuksen haasteeksi jää luoda asenteelliset, taidolliset ja tiedolliset puitteet, joista musiikinopettaja kykenee hallitsemaan omaa työtään ja seuraamaan oman alansa kehitystä sekä toimimaan tarvittaessa musiikkikasvatuksen muutostekijänä omassa työyhteisössään. Tämän päivän elävä pluralistinen musiikkitodellisuus vaatii tutkimushaluisia, omat sosiokulttuuriset rajansa vaivatta ylittäviä musiikkikasvattajia, jotka kykenevät ohjaamaan oppilaittensa muusikkouden kehittymistä optimaalisten musiikillisten ongelmanratkaisutehtävien puitteissa yhteyksissä jotka ovat mielekkäitä oppilaan oman musiikillisen maailmankuvan muovautumisen kannalta.

3. Tutkimusasetelma

Tässä artikkelissa tarkastellaan musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä musiikista ja musiikkikasvatuksesta sekä hyvän muusikon ja musiikinopettajan ominaisuuksista. Käsitusten oletetaan ilmaisevan niiden taustalla vaikuttavaa ajattelua, erilaisia tapoja jäsentää musiikkiin ja musiikkikasvatukseen liittyvää sosiokulttuurista todellisuutta sekä suuntautua siihen. Tarkastelua formuloiva teoreettinen viitekehys koostuu edellä kuvatusta käytännöllis-kontekstuaalisesta musiikkifilosofiasta kuhnilaisen paradigmatteorian ja jäljempänä tarkasteltavan musiikillisen maailmankuvan kontekstissa. Metodologisena kehikkona toimii tapaustutkimuksellisesti käytetty feno-

menografinen tutkimusote, jossa pienen tutkimusjoukon avulla pyritään tulkitsemaan mahdollisimman syvällisesti tarkasteltavaa ilmiötä. (Ks. esim. Gröhn 1989, 7-13; Ruismäki 1991, 88).



Opiskelijoiden käsityksiä kartoitettiin avoimella kyselyllä, joka on osa laajempaa myöhemmin raportoitavaa koulutuksen kehittämistutkimusta. Kyselyllä haluttiin selvittää vastaajien musiikillista taustaa ja jäsentää heidän musiikkiin liittyvän ajattelunsa suuntaviivoja. Tässä yhteydessä käsitellään opiskelijoiden käsityksiä muusikon ja musiikinopettajan ammasteista. Opiskelijoille annettiin myös mahdollisuus reflektoida musiikkiin liittyvää ajatteluaan vastaamalla avoimeen kysymykseen, jossa heitä pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma aiheesta "musiikki elämässäni". Vastauksista haettiin jäsenyyksiä erilaisista tavoista ajatella musiikista ja musiikkikasvatuksesta ilmiöinä ja professiona. Alasutarin (1992, 84) mukaan kulttuuristen jäsenyyksien analyysi tähtää tekstin sisältämien erottelujen ja luokittelujen löytämiseen ilmauksena tavoista jäsentää maailmaa. Musiikkikäsitysten tutkimuksen kannalta on merkittävää se, kuinka yksilö kuvaa ilmiötä tietoisuudessaan hallussaan olevilla käsitteillä – tutkijan haasteeksi jää käsitteistön ja sen käytön analyysi.

Musiikkikäsitukset jäsenyivät osaksi ymmärrystä, joka yksilöllä on musiikin ilmiön rakenteista sekä ilmiöistä kokonaisuutena ja jonka perusteella yksilö toimii sosiokulttuurisessa kontekstissa. Musiikkikäsituksiin kohdistuvan tutkimuksen tulee huomioida sekä yksilölliset että sosiokulttuuriset käsitukset, yksilöllinen ja yhteisöllinen musiikillinen maailmankuva (vrt. Karttunen 1990, 20-21)². Omaksutun lähestymistavan valinta selittyy tutkimuskohteen laadullisuudella, yksilöllisten musiikkikäsitysten ja yhteisöllisten musiikin jäsenyystapojen mittaamattomuudella.

Musiikinopettajaksi opiskelevien käsityksiä tulkittiin siis ilmauksina jäsenyntyneestä musiikillisesta maailmankuvasta, joka käsitetään dynaamiseksi, muuttuvaksi ja adaptoituvaksi keinoksi orientoitua musiikilliseen maailmaan. Keskeisenä tutkimusintressinä on musiikinopettajakoulutuksen kehittäminen. Opiskelijoiden

muovautuvat näke musiikinopetuksesta m jonka puitteissa he kykeneviksi musiikillis tehtävänä on tarjota musiikinopettajan perse taiselle todellistumisel

4. Tulokset

4.1. Hyvä muusikko ja

Opiskelijoiden muusikon ominaisuus puolisuus ja laaja-ala myös tyyliä:

"laaja-alainen...omaa kuin siltä omimmalta" "soittaa mahdollisim välttävästi...eri musiik

Monipuolisuuden ohe näkemyksissä muusik

- oman instrumentin ha
- käytännön muusikon
- vista, joustavuus, no
- kyky; "klaaraa tilante
- musikaalisuus ("luon
- rakkaus musiikkiin
- yhteistyökyky
- pitkäjänteisyys
- realistisuus ja nöyryy
- tasaisen hyvin suori
- vaan antaa soiton/la
- puolestaan")
- ilmeikkyyt, tunneher
- soita/laula kuin pats
- luovuus
- luotettavuus, vakuutt
- rehellisyys.

Hyvää musiikinopetta näin:

"monipuolinen kyvyll tiedoiltaan." "tuntee musiikin tyyll" "osaa kaikkea, edes

Musiikinop muusikillisiksi taidoksi Ruismäki 1991, 159-

muovautuvat näkemykset musiikista ja musiikinopetuksesta muodostavat viitekehysten, jonka puitteissa he kehittyvät muutokseen kykeneviksi musiikillisiksi toimijoiksi. Koulutuksen tehtävänä on tarjota optimaaliset olosuhteet musiikinopettajan persoonallisuuden kokonaisvaltaiselle todellistumiselle.

4. Tulokset

4.1. Hyvä muusikko ja musiikinopettaja

Opiskelijoiden näkemyksissä hyvän muusikon ominaisuuksista korostuivat monipuolisuus ja laaja-alaisuus. Tärkeänä pidettiin myös tyyliä:

"laaja-alainen...omaa näkökulmia muualtakin kuin siltä omimmalta musiikin alueelta"
"soittaa mahdollisimman montaa soitinta välttävästi...eri musiikkilajien tyyliä hallittava."

Monipuolisuuden ohella opiskelijoiden näkemyksissä muusikon työstä korostuivat

- oman instrumentin hallinta
- käytännön muusikon taidot (mm. prima vista, joustavuus, nopea omaksumiskyky; "klaaraa tilanteen kuin tilanteen")
- musikaalisuus ("luontaista lahjakkuutta")
- rakkaus musiikkiin
- yhteistyökyky
- pitkäjänteisyys
- realistisuus ja nöyryys ("nöyrä mutta tasaisen hyviin suorituksiin pystyvä"; "ei ylpeile vaan antaa soiton/laulun puhua puolestaan")
- ilmeikkyyden tunneherkkyyden ("osaa eläytyä eikä soita/laula kuin patsas")
- luovuus
- luotettavuus, vakuuttavuus, aitous ja rehellisyys.

Hyvää musiikinopettajaa luonnehdittiin mm. näin:

"monipuolinen kyvyiltään, taidoiltaan, tiedoiltaan."
"tuntee musiikin tyylejä monipuolisesti."
"osaa kaikkea, edes vähäsen".

Musiikinopettajalle keskeisimmäksi musiikillisiksi taidoksi määriteltiin säestystaito (vrt. Ruismäki 1991, 159-163; 166-171). Musiikinopet-

tajan taitojen painottuminen vapaan säestyksen suuntaan heijastaa osaltaan vallitsevaa musiikkikulttuurin muutosta:

"pianon tai kitaran säestystaito hyvä"
"hyvä vapaasäestäjä".

Opiskelijat olivat varsin yksimielisiä siitä, millainen suhde musiikinopettajalla tulee olla musiikkiin:

"...aidosti innostunut musiikin ilmiötä kohtaan"
"...on omistautunut elämästään aikaa musiikille...tietää, mitä se on"

Hyvän musiikinopettajan ominaisuuksiksi katsottiin musiikillisen monipuolisuuden ja laaja-alaisuuden lisäksi

- sosiaaliset taidot: mm. ystävällisyys, ihmistuntemus, kannustavuus, suvaitsevaisuus, sosiaalisuus, yhteistyökykyisyys
- organisaatiotaidot
- oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus
- kärsivällisyys ja sitkeys
- positiiviset asenteet työtä kohtaan
- muut positiiviseksi koetut opettajan luonteenpiirteet: mm. mukaansatempaavuus, luovuus, karismaattisuus, rehellisyys, huumorintaju, herkkyyden joustavuus

Em. kuvaukset asettavat musiikinopettajan työlle monipuolisia vaatimuksia: hyvän musiikinopettajan ominaisuuksiksi miellettiin laajemminkin hyvän opettajan tai ihmisen piirteitä. Opiskelijoiden vastaukset heijastivat Ruismäen (1991, 211) tutkimustuloksia, joissa musiikinopettajiksi opiskelevien käsitykset tulevan ammatin vaatimuksista sijoittuivat ammatillisten, persoonallisten ja didaktisten ulottuvuuksien kenttään. Ammatilliset valmiudet koostuivat instrumentin ja musiikin hallintaan liittyvistä kyvyistä, persoonalliset valmiudet erilaisista opettajalle eduksi katsotuista luonteenpiirteistä. Didaktinen ulottuvuus korostuu kasvattajan ja opettajan ammatillisessa kompetenssissa.

Musiikinopettajuus sijoittuu usean opiskelijan vastauksessa muusikon ja kasvattajan roolien välimaastoon. Musiikinopettajan määritelmässä pohdittiinkin sitä, miten paljon hyvän musiikinopettajuuden katsotaan edellyttävän muusikkoutta, miten paljon didaktista orientatiota.

"...ei tarvitse olla muusikko ollakseen hyvä musiikinopettaja...tarvitsee kuitenkin tarvittavat musiikilliset valmiudet opettaa musiikkia. Kuitenkaan ei saa unohtaa että koulussa tarvitaan opettajaa, kasvattajaa, ei taiteilijaa."

Opiskelijoiden näkemykset hyvästä muusikosta ja musiikinopettajasta heijastanevat heidän kokemuksiaan ja odotuksiaan tulevasta ammatistaan. Osa vastanneista oli jo työskennellyt tai työskenteli parhaillaan erilaisissa muusikon ja musiikkikasvatuksen tehtävissä: näillä opiskelijoilla ilmenikin varsin realistisia käsityksiä musiikkikasvatustajan tehtävistä. Kaikenkaikkiaan opiskelijoiden näkemykset muusikkoudesta ja musiikinopettajuudesta ilmentävät varsin suoraan Oulun musiikinopettajakoulutuksen keskeisiä filosofisia lähtökohtia: käytännöllisyyttä, joustavuutta, laaja-alaisuutta, monipuolisuutta, moniarvoisuutta sekä oppimis- ja oppilaskeskeisyyttä. (vrt. Ruismäki 1994.)

4.2. "Musiikki elämässäni"

Opiskelijoiden musiikkiin liittyvät käsitykset ilmenivät muusikon ja musiikinopettajan ideaalikuvaüksissa paljolti laaja-alaisuuden, monipuolisuuden ja käytännöllisyyden korostamisessa. Opiskelijoiden käsityksissä esiintyi monin paikoin kontekstuaaliseen musiikkikasvatustilfilosofiaan viittaavia jäsennyksiä. Konventionaalista musiikkikasvatustilfilosofiaa tai musiikin esteettisiä arvoja korostavia viittauksia ei aineistossa esiintynyt: sen sijaan käsitykset musiikin keskeisestä tunneheijastusluonteesta olivat varsin tavallisia:

"(hyvä muusikko on)...ilmeikäs, tunteikas, hallitsee soittimensa ja pystyy luomaan tunnelmaa. Tietty herkkyys omaa vahvan luonteen..."

"(hyvä musiikinopettaja)...(on) tunnekasvattaja"

"(hyvä musiikinopettaja) osaa ja pystyy syöttämään rakkauden kipinöitä musiikkia kohtaan oppilaissa!"

Opiskelijoiden laatimat esseet korostivat entisestään tätä näkökulmaa: ne opiskelijat, jotka reflektoivat musiikin merkitystä omassa elämässään viittasivat monin paikoin musiikin

emotionaalis-terapeuttiseen luonteeseen³:

"Musiikki on minulle keino käsitellä ajatuksiani ja tunteitani. Puran usein voimakkaita tunteitani soittamalla ja joskus kuuntelemalla musiikkia. Viha, epätoivo, ahdistus, pettymys ja toisaalta ilo, ihastus, hyvä mieli, helpotus: kaikkia näitä käsittelen mielelläni musiikilla."



"Itseluottamus, psykologia, filosofia, intohimo, terapia. Musiikki on niitä kaikkia ja paljon enemmän."

Käsitys musiikin terapeuttisesta ja välineellisestä luonteesta ilmeni selvästi niiden opiskelijoiden kirjoituksissa, jotka kytkivät musiikin kiinteästi osaksi uskonnollista maailmankatsomustaan:

"musiikki elämässäni on Jumalan lahjaa. Sen avulla, sanoin ja sävelin, voin jakaa ihmisille sitä mitä oon it(s)e saanu(t) kokea ja kertoa Jeesuksen rakkaudesta. On kiva myös musisoida yhdessä toisten kanssa, kokea yhteyttä, yhteistä iloa. Musiikin avulla saa purkaa sisintä".

Osa opiskelijoista liitti musiikin kiinteäksi osaksi omaa identiteettiään. Musiikki koettiin myös kokonaisvaltaiseksi elämää hallitsevaksi ja välttämättä osaksi voimavaraksi:

"Musiikki on jotain, mitä ilman en yksinkertaisesti tulisi toimeen. Se on minulle sekä hyvin abstrakti että konkreettinen käsite. Se on läsnä, vaikkei kukaan sitä näkisi. Se on osa minua ja sitä ei kukaan voi minulta riistää. Se on kuin luonteenpiirre, jota ei voi muuttaa. Vaikka musiikki ei soisi missään kirjaimellisesti, niin kuulen sitä kuitenkin joka paikassa. Musiikki soi alitajuisesti mielessäni. Kuulen musiikkia luonnossa, kaiken hiljaisuuden keskellä (hiljaisuuskin voi olla musiikkia), kaupungin melskeessä. En välttämättä pidä kaikesta, mutta se kuuluu asiaan".

"Musiikki kuuluu jokaiseen päivään. Se on kuin ruokaa mitä ilman olisi vaikea elää. Se tuo sisältöä elämään. Musiikki on lahja elämässäni."

Jotkut kirjoittajista kokivat jopa musiikin niin tärkeäksi ja hallitsevaksi osaksi elämää, että

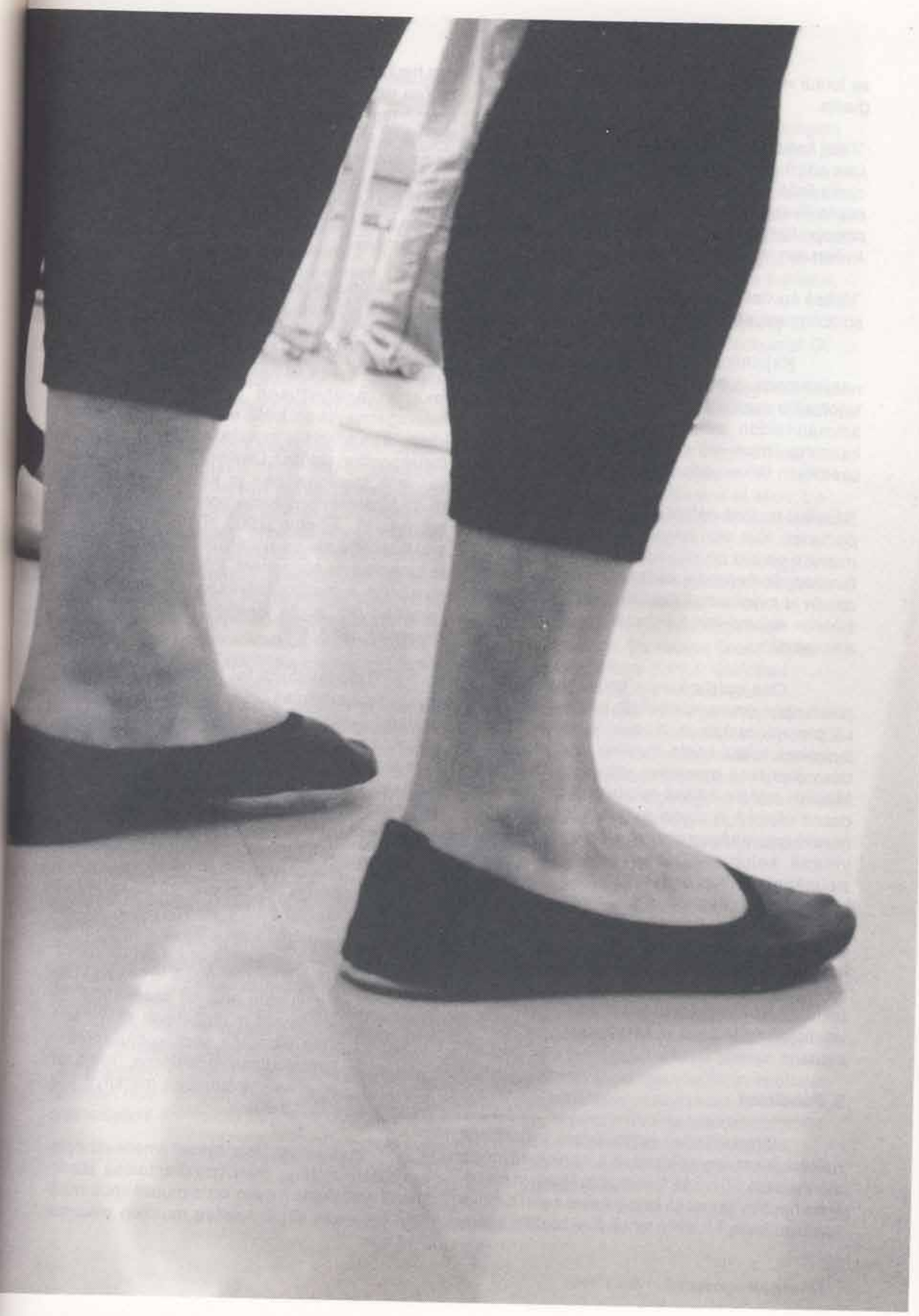


Foto: [unreadable]

[Multiple columns of faint, illegible text, likely bleed-through from the reverse side of the page]

se tuntui vievän suurimman osan ajasta ja energiasta.

"Tällä hetkellä iloitsen musiikista. Löydän siitä joka päivä uutta, ja haluan myös koko ajan oppia lisää. Ainut ongelma tuntuu olevan ajan puute. Tuntuu että päivän pitäisi olla puolet pitempi. Kerkiäisi oppia, harjoitella, omaksua kaiken sen, mitä tarjolla on."

"Vaikea kuvitella elävänsä ilman musiikkia tai soittoharrastusta."

Kirjoituksissa ilmeni myös professionaalisempaa suhtautumista musiikkiin. Näille kirjoittajille musiikilla oli merkitystä lähinnä oman ammattitaidon kehittämisen ja ylläpitämisen kannalta - musiikki ei ollut näille opiskelijoille useinkaan tärkein asia maailmassa:

"Musiikki on tällä hetkellä se jota osaan tehdä parhaiten. Kun olen saavuttanut parhaan tason musiikin saralla on aika kokeilla muuta. Jos huvittaa. Perheessäni kaikki musikaalisia jollain tavalla ja toivottavasti musiikki pysyy jatkossakin tulevien sukupolvien harrastuksena tai ammattina"

Osa opiskelijoista tyytyi kuvailemaan tekstissään omaa musiikillista kehitystään; näissä pienimuotoisissa musiikillisissa elämäntarinoissa toistui usein musiikin läsnäolo kirjoittajan elämässä lapsuuden ympäristöstä alkaen. Musiikki nähtiin näissä teksteissä luonnollisena osana elämää ja omaa ammatti-identiteettiä; musiikkikasvatuksen opinnot nähtiin yhtenä kehitysvaiheena oman muusikon/musiikinopettajan identiteetin muodostumisessa. Omaa musiikillista lahjakkuutta ja muusikkoutta ei juurikaan reflektoitu; keskeistä kirjoituksissa oli oman musiikinopettajan opintotielle johtaneen uran kuvaaminen ilman pohdintoja valintojen motiiveista ja tulevaisuudesta.

5. Pohdintaa

Opiskelijoiden kirjoituksissa heijastuivat näkemykset musiikista elämäntähtäntöön olennaisesti liittyvänä toimintana. Musiikin merkitystä haettiin monessa kirjoituksessa sen funktionaalisuudesta. Musiikin tehtäväksi koettiin tuntei-

den herättäminen, käsittely ja purkaminen musiikillisen toiminnan kautta. Musiikilla nähtiin myös olevan persoonallisuutta eheyttävää vaikutusta. Toisaalta musiikki koettiin tämänhetkisenä tai tulevaisuuden ammattina, joka vaatii ahkeraa syventymistä harjoitteluun. Musiikin- tai luokanopettajina työskennelleet kokivat odotetusti musiikillisen toiminnan välineeksi oman ammattitaidon kehittämiseksi.

Monissa vastauksissa korostui oman musiikkiin liittyvän ajattelun ja käsitteenmuodostuksen reflektoinnin vaikeus. Osa opiskelijoita jätti esseen kokonaan kirjoittamatta; tämä saattaa heijastaa aiheen vaikeaselkoisuutta. Toisaalta tekstien analyttisen ja kielellisen tason heterogeisuus voi kieliä erilaisista valmiuksista käsitellä musiikkia ja musiikkiin liittyvää ajattelua metakognition tasolla⁴. On myös mahdollista, ettei vahvasti toiminnallinen ja käytäntöön sidottu musiikkinäkemyksensä rohkaise pohtimaan "itsestään selvyiksi". Elliottin (1995, 9-10) mukaan musiikkikasvattajalle on kuitenkin tärkeää sisäistää ja tunnistaa ne periaatteet, jotka ohjaavat hänen musiikkiin ja musiikkikasvatukseen liittyviä käsityksiään (ks. myös Reimer 1989/1970, 3-7; Swanwick 1988, 6-9).

Tiedostettuna tai tiedostamattomana, musiikillista toimintaa ohjaavat tässä artikkelissa omaksutun viitekehysten mukaan ne sisäistetyt uskomukset, käsitykset ja näkemykset, jotka muodostuvat yksilön elämäntähtäntönsä sosio-kulttuurisessa kontekstissa. Nämä maailmankuvien elementit manifestoituvat intersubjektillisella tasolla aatteissa, ideologioissa ja ajattelutavoissa. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tekstit heijastavat osaksi heidän sisäistämiään maailmankuvallisia jäsennyksiä, osaksi niitä erotteluja jotka ilmenevät erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Näissä käytännöissä ilmenevät diskursiivisten ehtojen säätelämät tulkintamallit määrittelevät esim. sen, mitä pidetään sosiokulttuurisessa kontekstissa musiikkina, mikä on musiikkikasvatuksen merkitys jne. (Heiskala 1990, 19-20).



Kulttuuriset jäsennykset ilmenevät opiskelijoiden tekstien merkitysrakenteissa jäsenäntyvinä erotteluina - esim. oma muusikkous määrittyi monessa kirjoituksessa musiikin ylikoros-

tuneena kokonaisvaltaisessa. Hyvä musiikkio-
mistautuvana, luontee-
taipumuksiltaan monipu-
musiikillisena toimijana
opiskelijoiden näkemyk-
sestä; esseis-
viittauksia pluralistiseen
Kuvauksissa omasta
korostui yhdistävänä
kasvaminen muusikko-
musiikki nähtiin moni-
tomasti haasteita tarjo-
vaatii jatkuvaa sitoutum-
musiikkikasitys ilmeni
suuntautuneiden opiskel-

Opiskelijoiden
subjektiivisen musiik-
luonnehdinnat ja hyö-
opettajan määrittely-
suudet (laaja-alaisuus-
vat monitasoisia mu-
vuuksia. Tulevan am-
timukset tiedostetaan,
sisäistetä oman muus-
masta. Tämä korostuu
joiden luonnehdinnois-
sä musiikin ja musiik-
Oman muusikkoiden
esiintyi lähinnä jo mu-
den opiskelijoiden ke-
muksen mielenkiinto-
opettajan laaja-alaise-
suuden ja oman muus-
sovitamisen analyysi-

Humanistisen
myksen mukainen ke-
todellistuminen ope-
edellyttää minän ehey-
ympäristöön; musiikin
kautta kokemuksellisen
suudeksi monista ri-
maailmankuvista ja
killista todellisuutta
pluralistisen ja toir-
tietoisien humanistisen
ominaispiirre.

tuneena kokonaisvaltaisena roolina omassa elämässä. Hyvä musiikkikasvattaja nähtiin työllään omistautuvana, luonteenpiirteiltään ja didaktisilta taipumuksiltaan monipuolisena ja laaja-alaisena musiikillisena toimijana. Moniarvoisuus korostui opiskelijoiden näkemyksissä hyvästä musiikin ammattilaisesta; esseissä ei juurikaan esiintynyt viittauksia pluralistiseen musiikinäkemykseen. Kuvauksissa omasta musiikillisesta taustasta korostui yhdistävänä tekijänä ennen kaikkea kasvaminen muusikkouteen elämänasenteena; musiikki nähtiin monissa kirjoituksissa lopultomasti haasteita tarjoavana arvoituksena, joka vaatii jatkuvaa sitoutumista. Tämä "romanttinen" musiikkikäsitelmä ilmeni selvimmin solistisemmin suuntautuneiden opiskelijoiden kirjoituksissa.

Opiskelijoiden esseissä esiin tulevat subjektiivisen musiikillisen maailmankuvan luonnehdinnat ja hyvän muusikon/musiikinopettajan määrittelyissä kuvatut ihanneominaisuudet (laaja-alaisuus, opettajuus jne) maalaavat monitasoisia musiikillisia merkitysulottuvuuksia. Tulevan ammatin professionaaliset vaatimukset tiedostetaan, mutta niitä ei välttämättä sisäistetä oman muusikko-identiteetin näkökulmasta. Tämä korostui etenkin niiden opiskelijoiden luonnehdinnoissa, jotka identifioivat itsensä musiikin ja musiikillisen toiminnan kautta. Oman muusikkoidentiteetin ylittäviä kuvauksia esiintyi lähinnä jo musiikkikasvattajina toimineiden opiskelijoiden keskuudessa. Jatkotutkimuksen mielenkiintoiseksi haasteeksi jääkin opettajan laaja-alaisen kontekstuaalisen tietoisuuden ja oman musiikki-identiteetin yhteensovittamisen analyysi.

Humanistisen opettajakasvatustutkimuksen mukainen kokonaispersoonallisuuden todellistuminen opettajuuteen kasvamisessa edellyttää minän eheytymistä suhteessa toimintaympäristöön; musiikinopettajalle mahdollistuu tätä kautta kokemuksellisuuden jalostaminen tietoisuudeksi monista rinnakkaistodellisuuksista, maailmankuvista ja tavoista hahmottaa musiikillista todellisuutta. Tämä on laaja-alaisen, pluralistisen ja toiminnastaan kontekstissa tietoisien humanistisen musiikinopettajan tärkein ominaispiirre.

Lähteet

- Aho, Sirkku. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen hahmotelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.
- Alasuutari, Pertti. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Berleant, Arnold. 1986. "The Historicity Of Aesthetics: Part 1". *British Journal Of Aesthetics* 26/ 2
- Danto, Arthur C. 1986. *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. New York: Columbia University Press.
- Elliott, David J. 1995. *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. 1983.
- Greene, John C. 1981. *Science, Ideology and World View*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Gröhn, Terttu. 1989. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, Terttu & Jussila, Juhani (toim.): laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123.
- Heikkilä, Jorma. 1994. Muutosprosessi oppivassa organisaatiossa. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen hahmotelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.
- Heiniö, Mikko. 1994. Musiikki ja kulttuuri-identiteetti. *Musiikki* 1/1991.
- Joyce, B.R. & Brown, G.C. & Peck, L. 1981. *Flexibility in Teaching*. New York: Longman.
- Kallioniemi, Arto. 1992. Kontekstuaalisuuden toteuttaminen peruskoulun yläasteen opetuksessa. Teoksessa Tella, Seppo (toim.): Joustava ja laaja-alainen opettaja. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 100.
- Karttunen, Sanna. 1990. Musiikkikirjastonhoitajien musiikillinen maailmankuva. Suomen musiikkikirjastoyhdistyksen julkaisusarja 17.

- Kom. 1989. Opettajankoulutustyöryhmän kehittämistoimikunnan mietintö. kehittyvä opettajankoulutus. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kuhn, Thomas. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago
- Lahdes, Erkki. 1994. Opettaja työnsä tutkijana. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen hahmottelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.
- Laitinen, Marjut. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.
- Reimer, Bennett. 1989. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall. Second edition.
- Roberts, Brian. 1994. Music Teachers as Researchers. *International Journal of Music Education* 23.
- Ruismäki, Heikki. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä studies in arts* 37.
- Ruismäki, Heikki. 1994. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma Oulun yliopistossa. Opetussuunnitelman rakenne ja taustafilosofiaa. Teoksessa Tella, Seppo (toim.). Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 4.2.1994 osa I. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 129.
- Räikkönen, Vivikka. Onko puhe musiikista musiikillinen maailmankuva? *Musiikin suunta* 3/95.
- Salminen, Kimmo. 1989. Musiikkimakujen muotoutuminen. Musiikkikulttuurin sosiaalistuminen ja enkulturaation ongelmat. Helsinki: YLE Sarja B6.
- Sarath, Edward W. 1995. Is the Paradigm Shift ing Without Us? The Need for Fundamental Reform in Contemporary Musical Training in the USA. In *International Journal of Music Education*, 25.
- Sloboda, John. 1987. What can the psychology of music tell musicians? In Henson, M (ed.). *Musical awareness*. Huddersfield Polytechnics, 23-35.
- Swanwick, Keith. 1988. *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Tähtinen, Juhani. 1994. Opettaja-koulutuksen muutoksen taustaksi. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.): Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen hahmottelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.
- Valkama, Hannu. 1991. Strateginen kehittäminen koulutusorganisaatiossa. Tampereen yliopisto: aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 27/1991.
- Wolterstorff, Nicholas. 1987. "The Work of Making a Work of Music". Teoksessa Alperson, Philip A. (ed.): *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. New York: Haven Publ.
- Vulliamy, Graham. 1987. *Developing Theory in the Sociology of Music Education*. Teoksessa Walford, Geoffrey (ed.): *Doing Sociology of Education*. Barcombe: The Falmer Press.
- Zeichner, K.M. 1983. Alternative Paradigms of Teacher Education. *The Journal of Teacher Education* 34.

Heikki Ruismäki toimii professorina Oulun yliopistossa ja dosenttina Helsingin yliopistossa.

Lauri Väkevää toimii musiikkikasvatuksen assistenttina Oulun yliopistossa.

Juha Ojala toimii musiikin lehtorina Oulun yliopistossa.

1. Greene (1981, 5) korostaa aatehistoriallisessa viitekehyksessä potentiaalisten uusien paradigmojen rinnakkaisuutta vallitsevien ajattelutapojen kanssa; paradigman muutostilanteessa on usein kyse kontekstuaalisten (mahdollisesti tiedediskurssin ulkopuolella) kehittyneiden ajattelutapojen ja konventionaalisen paradigman välisestä kompromissista. Kyseessä on enemmänkin paradigmojen muovaantuminen ja kerrostuminen kuin äkkivaihdos. (vrt. Valkama 1991, 10-11.)

2. Musiikillisella maailmankuvalla viitataan tässä yksilön ja yhteisön maailmankuvan osarakenteeseen, joka koostuu musiikkiin liittyvästä tiedosta, arvostuksista ja elämyksistä ja ohjaa musiikillista ajattelua ja toimintaa. Musiikillinen maailmankuva on väline, subjektiivinen ja intersubjektiivinen merkitys-kokonaisuus, jonka avulla yksilö ja yhteisö jäsentävät musiikillista ja musiikkiin liittyvää informaatiota sekä orientoituvat musiikilliseen maailmaan. (vrt. Karttunen 1990, 19; Heiniö 1994, 42-48; Räikkönen 1995, 36-39.)

3. Vrt. Sloboda (1987, 28): henkilökohtainen suhde musiikkiin välittyy mielipiteisiin ja arvostuksiin liittyvänä tunnetason kokemuksena.

4. Swanwickin (1988, 79-80) mukaan on mahdollista, ettei kaikkien opiskelijoiden musiikillinen ajattelu kehity symboliselle ja systemaattiselle metakognition tasolle asti; tämä edellyttää kriittistä ja reflektioimaan rohkaisevaa musiikkikasvatusta.

Contextual pl the conception among Univers students o educat

Summa

The discourse of
changed from the highly s
tion-oriented unicultural pa
which emphasizes broad-b
tion and listening within so
tural contexts of variable r
article examines music ec
ceptions of music, music
their ideations of the qua
cian and a good music t
that the utterings of these
underlying ways of unders
cultural reality connected to
cation.

Phenomenograp
case studies, is applied in
pret the phenomenon thro
jects. The conceptions we
open questionnaire. The re
demands set by the con
amply recognized in conc
from the viewpoint of stud
musician, the professional
by the contextual paradig
internalized. Reflections
own identity as a music
pressed by students who
music educators. Closer a
tiation, and subsequent s
tion between the person
textual awareness are a
tion of this research.

Contextual pluralism and the conceptions of music among University of Oulu students of music education

Summary

The discourse of music education has changed from the highly specialized and tradition-oriented unicultural paradigm to a paradigm which emphasizes broad-based musical production and listening within social, temporal, and cultural contexts of variable musical practices. This article examines music education students' conceptions of music, music education, as well as their ideations of the qualities of a good musician and a good music teacher. It is assumed that the utterings of these conceptions reflect the underlying ways of understanding the social and cultural reality connected to music and music education.

Phenomenographic approach, akin to case studies, is applied in order to deeply interpret the phenomenon through a small set of subjects. The conceptions were mapped through an open questionnaire. The replies indicate, that the demands set by the contextual paradigm are amply recognized in conceptual level. However, from the viewpoint of student's own identity as a musician, the professional requirements drafted by the contextual paradigm are not necessarily internalized. Reflections transcending student's own identity as a musician were primarily expressed by students who were experienced as music educators. Closer analysis of the differentiation, and subsequent suggestions for integration between the personal identity and the contextual awareness are a challenge to continuation of this research.



Lectioita ja opinnäytteitä

Yksilönkehityksen varhaisvaiheet musiikin kokemisen perustana

Lectio precursoria 14.10.1995

Musiikillinen kuuntelu alkaa yksilönkehityksessä hyvin varhain. Jo sikiövaiheessa lapsi kuulee ääniä sekä äidin elimistöstä että ulkomaailmasta. Äännet eivät ole lapselle merkityksettömiä kaaosta. Lapsi kykenee erottelemaan ääniä ja muistamaan niitä. Tätä osoittavat ne selvät tuttuuskokemukset, joita esimerkiksi liittyy todistettavasti vain sikiöaikana kuultuun musiikkiin. Myös puheen ymmärtäminen tapahtuu tässä aiheessa sen musiikillisten elementtien rytmin, soinnin, melodialinjan tai intensiteetin perusteella (ks. Sandback 1990, 337). Vastasyntynyt reagoi äidin äänen musiikillisiin aspekteihin, sanojen merkitysten ymmärtäminen kehittyy paljon myöhemmin. Gardner toteaa, että musiikillinen lahjakkuus ilmenee hyvin varhain ja ensimmäisenä kaikista muista lahjakkuuden lajeista (1983, 99). Edellä sanotun perusteella ainakin musiikillisen lahjakkuuden perusedellytys, musiikillinen kuuntelu, kehittyy aikaisin.

Vauvaikäisten tapaa ja kykyä hahmottaa musiikillisia elementtejä, lähinnä melodisia hahmoja, on tutkittu musiikkipsykologian piirissä suhteellisen runsaasti (ks. esim. Chang & Trehub 1977; Trehub, Bull & Thorpe 1984; Lynch, Eilers & Bornstein 1992). Nämä tutkimukset ovat pitäytyneet täysin musiikin formaaliselle tasolle. Jos halutaan päästä käsiksi musiikilliseen kokemukseen, ei havaitsemiseen ja hahmottamiseen kohdistuva psykologinen tutkimus riitä.

Psykoanalyttisessä viitekehityksessä musiikillisen kokemiskyvyn kehittyminen nähdään yhteydessä minuuden muodostumisen prosessiin, joka alkaa heti syntymän jälkeen. Pieni lapsi kokee asiat kokonaisvaltaisesti. Stern (1985) on tutkinut tämän kokonaisvaltaisuuden luonnetta ja perustaa esikielellisessä vaiheessa olevilla lapsilla. Pienen lapsen ympäristön kokemistapaa selittämään hän käyttää amodaalisen aistimisen käsitettä. Amodaalinen aistiminen tarkoittaa lapsen kykyä välittömästi yhdistää eri aistien kautta samasta kohteesta saamia aistimuksia (emt. 47). Stern referoi kokeita, joissa tutkittiin lapsen kykyä tunnistaa visuaalisesti havaitun ajallisen tapahtuman yhteys auditiivisesti havaittuun. Nämä kokeet osoittivat, että lapsi kykenee kestoon ja rytmiin



liittyvien elementtien siirtämiseen aistialueelta toiselle. Kokeissa käytettiin puhetta sekä visuaalisena että auditiivisena informaationa. Visuaalinen informaatio tarkoittaa tällöin huulten liikkeitä. Lapsi kuuli puhetta ja näki kahdet kasvot, joista toisen huulet liikkuvat kuultavissa olevan puheen mukaan, toiset eri tavalla. Näissä kokeissa lapsi kohdisti katseensa kasvoihin, jonka huulten liikkeet olivat synkronissa kuullun informaation kanssa. Tutkimuksen avulla on todettu myös muiden aistialueiden välisiä siirtoja. Esimerkiksi lapsi tietää välittömästi, että se minkä hän juuri nyt näkee on sama, mitä hän hetkeä aikaisemmin kosketti (emt. 48).

Koska amodaalinen lapselle tyypillistä jo ensi (emt. 51) pitää kykyä s Stern pohtii myös se Mahdollisesti onkin supramodaalisesta - y yläpuolella olevasta - aistinmodaliteettien informaation koodauks Stern asian ilmaisee, representaatio, joka tahansa aistialueen ka että lapsi havaitsee ko eli havainnoi muotoja, rakenteita eikä niink kosketusaistimuksia.

On luultavaa, todistettua, että tunne tasolla mukana am Stern (emt. 53-60) tuo mukaan uuden lajin t poikkeavat perinteise tuista affekteista. Ka esimerkiksi suru, ilo, teja on vaikea kuvata täen sanastoa, joka ta siin ja kineettisiin ilmiö vä, pakeneva, räjähtäv eli termeillä, joilla - ni huomauttaa - kuvata suuksia. Kun katego naista, että ne syttyvä pitkiäkin aikoja pois jatkuvasti läsnä. Vita ollessa kosketuksiss siin esimerkiksi äid lasta, hänen etäänny hetessään, harjatess oikeastaan lapsi on ja liaffekteja herättäv ympäröimänä.

Amodaalinen nen ja vitaaliaffektit ov kaan tärkeimpiä min miseen liittyviä ilmiö simmäisten elinkuuka jolloin globaalit ja yhd pillisiä. Nämä kokemu kitysten muodostumis vät ensimmäisenä ikä la ja muuntuvat toisella mahdollistamaksi syn

Koska amodaalinen havaitseminen on lapselle tyypillistä jo ensimmäisinä viikkoina, Stern (emt. 51) pitää kykyä synnyntäisenä ja yleisenä. Stern pohtii myös selitysmalleja tälle kyvyille. Mahdollisesti onkin kysymys jonkinlaisesta supramodaalisesta - yksittäisten aistimistapojen yläpuolella olevasta - aistimistavasta eikä eri aistinmodaliteettien välisistä siirroista. Ehkä informaation koodauksessa tapahtuukin, niinkuin Stern asian ilmaisee, mysteerinen amodaalinen representaatio, joka voidaan tunnistaa minkä tahansa aistialueen kautta. Ilmeisesti tästä johtuu, että lapsi havaitsee kohteen globaalisen laadun eli havainnoi muotoja, intensiteettejä tai ajallisia rakenteita eikä niinkään ääniä, näkymiä tai kosketusaistimuksia.

On luultavaa, vaikkakaan ei kokeellisesti todistettua, että tunnetilat eli affektit ovat jollakin tasolla mukana amodaalisissa havainnoissa. Stern (emt. 53-60) tuo tässä yhteydessä kuvaan mukaan uuden lajin tunteita, vitaaliaffektit, jotka poikkeavat perinteisesti kategoriaaliksi kutsuista affekteista. Kategoriaalisia affekteja ovat esimerkiksi suru, ilo, viha, inho jne. Vitaaliaffekteja on vaikea kuvata. Helpoimmin se käy käytäen sanastoa, joka tavallisesti liitetään dynaamisiin ja kineettisiin ilmiöihin kuten kuohuva, häipyvä, pakeneva, räjähtävä, voimistuva, hiljenevä jne. eli termeillä, joilla - niin kuin Rechartt (1991, 23) huomauttaa - kuvataan usein musiikin ominaisuuksia. Kun kategoriaalisille affekteille on ominaista, että ne syttyvät ja sammuvat ja ovat välillä pitkiäkin aikoja poissa, niin vitaaliaffektit ovat jatkuvasti läsnä. Vitaaliaffektit heräävät lapsen ollessa kosketuksissa toisiin ihmisiin esimerkiksi äidin nostaessa lasta, hänen etäännyessä tai lähetessään, harjatessa hiuksia jne., oikeastaan lapsi on jatkuvasti vitaaliaffekteja herättävien ilmiöiden ympäröimänä.

Amodaalinen havaitseminen ja vitaaliaffektit ovat Sternin mukaan tärkeimpiä minuuden ilmestymiseen liittyviä ilmiöitä lapsen ensimmäisten elinkuukausien aikana, jolloin globaalit ja yhdistyneet kokemukset ovat tyypillisiä. Nämä kokemukset ovat tärkeä perusta merkitysten muodostumisen prosesseille, jotka kehittyvät ensimmäisenä ikävuonna nonverbaalisella tasolla ja muuntuvat toisella vuodella verbaalisen kehityksen mahdollistamaksi symbolikyvyksi.

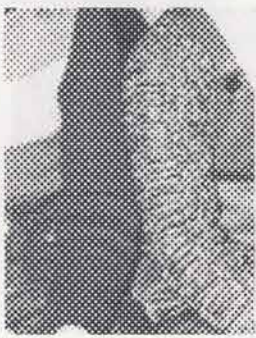


Rechartt (1991) on etsinyt edellä kuvatujen ilmiöiden yhteyksiä taiteelliseen ja musiikilliseen kokemukseen. Amodaaliseen kokemukseen on tyypillistä kokonaisvaltaisuus ja eheys. Esimerkiksi lapsi kokee seinällä olevan auringonvaloläikän intensiteetin, lämmön, kirkkauden ja sen aiheuttaman mielihyvän; aikuinen toteaa, että onpas keltainen auringonvalo ja samalla särkee elämyksen kokonaisvaltaisuuden (Stern 1985, 176). Sanojen avulla suoritetaan analyysi, joka kiinnittää huomion yksityiskohtiin. Kokemuksen kokonaisvaltaisuuden tavoittaminen sanojen kautta onkin ilmeisesti mahdotonta. Toisaalta Rechartt (1991, 30) toteaa, että kieli myös yhdistää. Sen avulla voidaan jakaa tunteita ja kokemuksia sekä ylittää todellisuus.

Luultavasti ihmisellä on sisällään muisto elämänsä varhaisvaiheiden kokonaisvaltaisen aistimisen ja kokemuksen ajoista ja tuo muisto on ilmeisesti hyvin miellyttävä ainakin jos ajatellaan niitä nimityksiä, joilla tuota tilaa luonnehditaan. Ehkä jotain tuosta varhaisesta kokemuksesta on siirtynyt myöhempään musiikillisiin elämyksiin. Rechartt käyttää nimitystä kokonaisvaltaisen kokemuksen paratiisi ja näkee taiteet mahdollisuutena palata sinne (emt. 30). Kurkela (1993, 52) puhuu lumoustodellisuudesta tarkoittaen musiikin herättämiä mielikuvia vastakohtana musiikin äänien ja muotojen arkitodellisuudelle. Gabrielsson on kartoittanut niitä tekijöitä, jotka musiikin kuuntelun yhteydessä herättävät tunteita ja affekteja. Ihmisiä pyydettiin vapaasti kuvailemaan voimakkainta koskaan kokemaansa musiikkielämystä. (Gabrielsson 1991, 24.) Kuvauksissa sellaiset ilmaukset kuin "ajan ja paikan häviäminen" tai "musiikkiin sulautuminen" voisivat liittyä kokemukseen, johon on siirtynyt piirteitä amodaalisen kauden kokonaisvaltaisesta kokemuksesta. Mahdollisesti myös tapa ja tarve soittaa rockmusiikkia hyvin voimakkaasti ja pohjarytmiä korostaen, perustuvat haluun maksimoida musiikkiin uppoamisen mahdollisuus.

Olen väitöskirjatutkimuksesani (Hyvönen 1995) rakentanut musiikin merkityksiin pohjautuvan musiikin lähestymistapojen jaottelun, jonka kolmessa kategoriassa, formaalisessa, kineettisekspressiivisessä ja referentiaalisessa, olen pyrkinyt tavoittamaan mahdollisimman täydellisesti musiikin kuuntelemis-

kokemuksessa esiintyvät merkitykset. Formaaliset merkitykset ovat niitä, joita musiikki sinänsä tuottaa. Kuuntelija havaitsee esimerkiksi melodian suunnan, sointufunktioita, soitinkokoonpanoja tai musiikin rakenteita. Kineettis-ekspressiiviset merkitykset liittyvät musiikin kykyyn herättää kuuntelijassa tunteita ja affekteja. Referentiaalisista merkityksistä puhutaan silloin, kun musiikki herättää mielikuvia, jotka viittaavat musiikin ulkopuolisen maailman tapahtumiin ja ilmiöihin.

Mikä on lähestymistapojen yhteys yllä kuvattuun yksilönkehityksen varhaiseen vaiheeseen, jolle ominaista ovat amodaalinen havaitseminen ja vitaaliaffektien läsnäolo. Formaalin lähestyminen on kaikista lähestymistavoista helpoimmin verbaalisesti ilmaistavissa. Tämä on toisaalta paradoksaalista, koska juuri formaalisen merkityskategorian kohdalla ollaan tekemisissä musiikin kielen kanssa, jonka kääntämisen kokonaan toiselle eli verbaaliselle kielelle luulisi olevan hyvin vaikeata. Helppouden selittää se, että kyse ei olekaan kääntämisestä siinä mielessä kuin esimerkiksi kirjallisuuden kääntämisessä kieleltä toiselle. Kysymys on enemmänkin musiikillisten ominaisuuksien verbaalisesta selittämisestä. Tämä vaatii tietysti kielellistä valmiutta, joka kehittyy vasta toisella ikävuodella. Jo amodaalisessa vaiheessa lapsi kuitenkin havaitsee musiikillisiä elementtejä ympäristönsä äänistä; tosin, kuten edellä on huomattu, tämä havaitseminen on globaalista, ei yksityiskohtiin kohdistuvaa. Samoihin tuloksiin on päädytty myös musiikkipsykologisissa tutkimuksissa. Myöhemmin tästä havaitsemisen alkumuo-


dosta kehittyä kyky hahmottaa musiikillisten tapahtumien hierarkiaa, mikä on musiikin ymmärtämisen kokemuksen perusta. Kuten Lerda ja Jackendoff (1985) toteavat tämä kyky kehittyä intuitiivisesti akkulturaatioprosessissa. Koulutuksen avulla intuitiivinen tieto voidaan tehdä tietoiseksi ja samalla omaksua adekvaatti käsitteistö musiikista puhumisen välineeksi.

Musiikin kyky sisältää tunnemerkitsejä on yleisesti hyväksytty. Vitaaliaffektien käsite on hyödyllinen lisä kineettis-ekspressiivisellä alueella. Itse asiassa olen työni empiirisessä osassa merkitysilmauksia analysoidessani löytänyt vitaaliaffektien ilmauksia ja päätyneet luokittele-

maan ne omaksi ryhmäkseen tuntematta Sternin teorioita. Analyysissäni käytin tuosta ryhmästä nimitystä tuntemukset. Tuntemuksiin sisällytin viittaukset liike-, paino- tai tuntoaistimuksiin sekä näkömielikuviiin. Tällaisia ilmauksia olivat esimerkiksi pehmeä, kova, riehakas, heikko jne.

Referentiaalisen lähestymisen käsittely on ollut miltei kielletty alue musiikkiestetiikan piirissä ja musiikkipsykologiakin on suunnannut vain vähän huomiota tälle alueelle. Sen olemassaolo on kuitenkin arkikokemuksen mukaan mitä ilmeisintä. Keskeistä referentiaalisten merkitysten muodostumisessa on jonkin näkeminen jonaakin muuna kuin mitä se todellisuudessa on. Tarkkaan ottaen myös tunnemerkitsesten muodostumisessa on kyse samanlaisesta merkityssiirtymästä, mutta referentiaalisten merkitysten kohdalla tämä tapahtuu konkreettisemmalla alueella.

Metaforat ovat yksi referentiaalisen merkitsemisen laji. Vauvaiän amodaalisen havaitsemisen kyky muodostaa Recharadin (1984, 22) mukaan perustan metaforan ymmärtämiselle. Metaforinen ymmärtäminen taas muodostaa symbolikyvyn keskeisen alueen. Musiikin referentiaalisten merkitysten muodostuminen eroaa kielellisestä metaforisesta ymmärtämisestä. Kielelliset metaforat ymmärretään yleisesti suurin piirtein samalla tavalla. Musiikin kuuntelija taas muodostaa omat henkilökohtaiset metaforansa, jotka eivät useinkaan ole jaettavissa muiden kanssa.

Kognitiivisen musiikkipsykologian piirissä tehty tutkimus on tuonut tavattomasti lisävalaistusta musiikin kuuntelemisen prosesseihin nimenomaan formaalisella alueella. Tutkimusta on tehty paljon ja se on ollut merkittävää paitsi musiikin kannalta myös koko kognitiiviseen ja kielelliseen lahjakkuuteen perustuvaa paradigmaa. Musiikin kokemuksen alue, joka ilmenee kineettis-ekspressiivisissä ja referentiaalisissa merkityksissä, jää kuitenkin kognitiivisen tutkimuksen ulkopuolelle. Psykoanalyttinen lähestymistapa voi tarjota yhden mahdollisuuden näiden alueiden tutkimiseen ja syvälliseen ymmärtämiseen.

Musiikin kultureellisen taustan ja teoreettisen taustan jassani, tehtävänä on ki ajallisesti, alueellisesti, taidemuotona, siikille. Opettajan tulisi ominta tapaa lähestyä laajentaa hänen kuunnellu lähestymistapojen kuuntelun ohjaaminen vaikka vaatiikin opintoteoreettisia ja -historiallisella puolella ki referentiaalisen lähestymisen vaikuttaa ratkasti musiikin kuunteluhistoriassa ylipäättään mahdollisista musiikkikokemuksiin myksellistä suhdetta ovat opettajankoulutus suhteessa.

Lähteet

- Chang, H.W. & Trehu
 proces
 tion by
 Experia
 24: 32-
 Gabriellsson, A. 1991
 Canad
 music
 Specia
 21-26.
 Gardner, H. 1983. Fr
 of mult
 gences
 Basic

Musiikin kuuntelukasvatuksen, jonka teoreettisen taustan kehittelyyn pyrin väitöskirjassani, tehtävänä on paljastaa oppilaille musiikki ajallisesti, alueellisesti ja sosiaalisesti muuttuvana taidemuotona, avata oppilaiden korvat musiikille. Opettajan tulisi pystyä tukemaan oppilaan ominta tapaa lähestyä musiikkia, mutta myös laajentaa hänen kuunteluaktiivisuuttaan muiden lähestymistapojen alueelle. Formaalisen kuuntelun ohjaaminen lienee kaikkein helpointa, vaikka vaatiikin opettajalta eniten musiikinteoreettisia ja -historiallisia tietoja. Kokemuksellisella puolella kineettis-ekspressiivisen ja referentiaalisen lähestymistavan käynnistämiseen vaikuttaa ratkaisevasti opettajan oma musiikin kuunteluhistoria. Voidaankin kysyä onko ylipäätään mahdollista auttaa oppilaita syviin musiikkikokemuksiin ilman omaa vahvaa elämyksellistä suhdetta musiikkiin ja toisaalta mitkä ovat opettajankoulutuksen mahdollisuudet tässä suhteessa.

Lähteet

- Chang, H.W. & Trehub, S.E. 1977. Auditory processing of relational information by young infants. *Journal of Experimental Child Psychology* 24: 324-331.
- Gabrielsson, A. 1991. Experiencing music. *Canadian Journal of Research in Music Education*. Vol. 33, Special ISME Research Edition, 21-26.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: *Basic Books*.

- Kivy, P. 1991. Music and the liberal education. *Journal of Aesthetic Education* 25(3), 79-93.
- Kurkela, K. 1995. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja n:o 11*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. 1985. *A generative theory of tonal music*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lynch, M.P., Eilers, R.E. & Bornstein, M.H. 1992. Speech, vision, and music perception: Window on the ontogeny of mind. *Psychology of Music* 20(1): 3-14.
- Reichardt, E. 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 3(2), 19-33.
- Sandbank, G. 1990. Emotional growth through music. In Dobbs, J.P.B. (ed.) *Music education: Facing the future*. Proceedings of the 19th World conference of the International Society for Music Education held in Helsinki, Finland. New Zealand: University of Canterbury.
- Stern, D. 1985. *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Trehub, S.E., Bull, D. & Thorpe, L.A. 1984. Infants' perception of melodies: The role of melodic contour. *Child Development* 55: 381-403.



Summary

Research on the early stages of development of music listening can roughly be divided in two categories. In music psychology there has been intensive research on the development of perception of musical phenomena whereas in the psychoanalytical frame of reference research has been focussed on the development of the ability for musical experience. This article concentrates on the latter. The way of perception of babies is characterized by close connection of the different sense areas: the child can immediately connect the impressions received from the same origin through different sense organs. This way of perceiving is called amodal. Another marked characteristic of early childhood experiences is the existence of vital affects. These mean the continuously present sentiments of dynamic and kinetic phenomena which awaken in the child when he is in connection with other people. Amodal perception and vital affects are considered in the psychoanalytical frame of reference the most important phenomena concerning the development of the self in the non-verbal developmental stage. The arts are obviously a channel through which it is possible to reach some of the holism and wholeness which is typical of early childhood experiences. If the meanings of music generated in the listening experience are grouped into formal (musical phenomena), kinetic-expressive (feelings and affects) and referential (images and associations), the psychoanalytical frame of reference may prove to be a fruitful starting point especially when researching on kinetic-expressive and referential areas of meaning.

Leena Hyvönen

Leena Hyvönen toimii musiikkikasvatuksen apulaisprofessorina Oulun yliopistossa.

Alla oleva arvostelu on Jukka Louhivuoren lausunto väitöskirjasta, joka on julkaistu Akatemiassa 14.10.1998.

Yleistä

KK Leena Hyvönen on ollut mukana kohteeseen ala-asteen musiikkilähtöisenä opettajana. Tutkimusaiheena on ollut musiikkikasvatusta. Musiikkikulttuurin merkitys on tärkeää, että musiikkikasvatusta tarjotaan yhä paremmin ja ymmärtää musiikkikasvatusta. Vieraitten musiikkikulttuurin opettaminen on tuotteiden - esimerkiksi musiikkiteosten - opettamisen edellyttämistä taitojen opettamisesta vastaava vastuu. Musiikkikasvatusta opettaessa annetaan musiikkikasvatusta mahdollisuudet onnistua. Leena Hyvönen on laaja ja monipuolinen, antaa hyvät edellytykset musiikkikasvatuksen didaktiselle opettamiselle.

Aiheen valinta ja tutkimuksen tarkoitus

Opinnäytteen tausta on rakennettu musiikin estetiikan ja psykologian varaan. Musiikin estetiikka on musiikin merkityksiä koskeva tutkimus. Kognitiivisen lähestymistavan avulla Hyvönen on pyrkinyt hahmottelemaan musiikkikasvatuksen kategoriaidensa syntymisen psykologisia prosesseja.

Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana.

Arvio KK Leena Hyvösen väitöskirjasta

Alla oleva arvio perustuu vs. prof. Jukka Louhivuoren lausuntoon Leena Hyvösen väitöskirjasta, joka tarkastettiin Sibeliusakatemiassa 14.10.1995.

Yleistä

KK Leena Hyvönen valitsi tutkimuskohteekseen ala-asteen oppilaan musiikin kuuntelijana. Tutkimusaihe on ajankohtainen ja tärkeä. Musiikkikulttuurimme kehityksen kannalta on tärkeää, että musiikkia kuunteleville nuorille tarjotaan yhä paremmat edellytykset hahmottaa ja ymmärtää musiikkia sen koko rikkaudessa. Vieraitten musiikkikulttuurien tai oman kulttuurimme tuotteiden - esimerkiksi nykymusiikin - ymmärtäminen edellyttää kuuntelutaitoja. Näiden taitojen opettamisessa musiikinopettajilla on suuri vastuu. Musiikkikasvatuksen didaktiikkaa kehittämällä annetaan musiikinopettajille yhä paremmat mahdollisuudet onnistua vaativassa tehtävässään. Leena Hyvösen tutkimuksessaan esittelemä laaja ja monipuolinen teoreettinen tausta antaa hyvät edellytykset musiikin kuuntelun didaktisen mallin kehittämiseksi.

Aiheen valinta ja tutkimuksen tarkoitus

Opinnäytteen teoreettinen tausta on rakennettu semiotiikan, musiikin estetiikan ja kognitiivisen psykologian varaan. Semiotiikka ja musiikin estetiikka on pohjana musiikin merkityksiä koskevassa pohdinnassa. Kognitiivisen lähestymistavan avulla Leena Hyvönen on pyrkinyt hahmottamaan merkityskategorioiden syntyminen taustalla olevia psyykkisiä prosesseja.

Oman lukunsa tutkimuksen alussa muodostaa suomalaisten ja brittiläisten opetussuunnitelmien vertailu, joka osoittaa kuinka monella tavalla musiikin kuuntelu voidaan hahmottaa. Juuri brittiläisen opetussuunnitelman ottaminen vertailukohteeksi on musiikin kuuntelun näkökulmasta mielekästä, sillä brittiläinen opetussuunnitelma antaa musiikin kuuntelulle yksiselitteisemmän ja vakaamman aseman kuin suomalainen, kuten Leena Hyvönen toteaa.

Opinnäytteessä käytetty lähdeaineisto osoittaa, että Leena Hyvönen on tutustunut huolellisesti tutkimuksen kannalta relevantteihin lähteisiin. Opinnäytteen tekijä on kiinnittänyt runsaasti huomiota Lerdahlin ja Jackendoffin laatimaan generatiiviseen musiikinteoriaan. Teoria on selitetty työssä yksityiskohtaisesti. Työn kokonaisuuden kannalta teoria ei kuitenkaan osoitautu niin hedelmälliseksi kuin esimerkiksi Meyerin implikaatioteoria. Leena Hyvönen toteaa että "Lerdahl ja Jackendoff ovat kehitelleet ehkä täydellisimmän musiikin kuuntelijan mentaalaisia prosesseja kuvaavan mallin". Voidaan hyvin perustein kysyä, mikä on Lerdahlin ja Jackendoffin generatiivisen musiikinteorian ja mentaalisten prosessien välinen suhde. Generatiivinen teoria on onnistunut erityisen huonosti mallintamaan nimenomaan mentaalaisia ja muita dynaamisia prosesseja.



Musiikin kerronnallisuutta ja erityisesti musiikin merkityksiä käsittelevissä jaksossa pyritään luomaan ja selkeyttämään käsitteistöä. Leena Hyvönen päätyy jaottelamaan musiikin lähestymistapojen typologian kolmeen osaan: formaaliseen, kineettis-ekspressiiviseen ja referentiaaliseen. Jaottelu on hyvin perusteltu ja poikkeaa joiltain osin Meyerin esittämästä jaottelusta. Leena Hyvösen väitöskirjaksi tarkoitettun opin-

näytteen vahvana puolena on syvälinen musiikin merkityksiä koskeva pohdinta ja käsitteiden sisällön osuva ja musiikin kuuntelun kannalta merkityksellinen tarkentaminen.

Kognitiiviteudessa tietokoneella on ollut keskeinen asema ennen kaikkea nk. bottom up - prosessien simuloinneissa. Erityisesti viimeaikainen suuntaus, jossa aivojen toimintoja pyritään mallintamaan nk. keinotekoisilla hermoverkoilla on tuonut mielenkiintoisia mahdollisuuksia mallintaa kognitiivisia toimintoja. Leena Hyvönen vertailee top down - ja bottom up - lähestymistapojen eroja ja erityisesti bottom up - lähestymistapaan liittyviä ongelmia. Kritiikki on pääasiassa oikeaan osuvaa, mutta tehokkaiden tietokoneitten myötä bottom up -lähestymistavan yksi rajoituksista, kapea-alaisuus, on jossain - esim. Marc Lemanin (1995. Music and Schema Theory. Cognitive Foundations of systematic musicology) tutkimuksissa väistymässä. Super-tietokoneilla on mallinnettu mm. Das Wohltemperierte Klavier -kokoelman tonaliteettien hahmottamista. Tietokonesimulaatioiden avulla on huomattu, mikä merkitys musiikin dynaamisella luonteella on musiikin hierarkkisten tasojen havaitsemisen kannalta. Juuri tämä seikka asettaa hierarkkisia rakenteita korostavien generatiivisten mallien käytön dynaamisten ilmiöiden kuvamisessa kyseenalaiseksi. Tämän ristiriidan ja ongelman opinnäytteen tekijä on huomannut ja tuonut osuvasti esille. Epäselvää joka tapauksessa on, kuinka pitkälle bottom up -lähestymistavan avulla voidaan saada selvyyttä musiikin kuunteluun liittyvistä kysymyksistä.

Musiikin ja tunteiden välinen yhteys on askarruttanut musiikin tutkijoita kautta aikojen, mutta samalla aihe on osoittautunut yhdeksi vaikeimmista musiikkia koskevista tutkimuskohteista. Musiikin tunnevaikutukset ovatkin alttiita monenlaisille spekulatiiville. Emootioita ja affekteja koskeva tutkimus on viime vuosien aikana saanut lujemman pohjan ennen kaikkea kognitiiviteettisen tutkimuksen vilkastumisen myötä. Leena Hyvönen käsittelee huolellisesti aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Erityisen mielenkiintoinen ja niin teoreettisesti kuin metodologisesti kauaskantoinen on opinnäytteen esille tuotu oletus, että musiikin aiheuttamat tunnevaikutukset ovat yksi tietä-



misen muoto. Viimeisimmät aivotutkimukset antavat tukea tälle oletukselle. Tunteet näyttävät jättävän samanlaisia muistijälkiä kuin muutkin "tietämisen" muodot. Tällä havainnolla saattaa olla tulevaisuudessa huomattava merkitys myös musiikin didaktiikan kehittämisen kannalta. Muistijälkien kaltaisten emootiojälkien löytäminen voi johtaa merkittäviin muutoksiin emootioiden tutkimisen kannalta.

Empiirinen osa

Tutkimuksen empiirinen osa perustuu Oulussa vuonna 1988 järjestettyyn koulukonserttiin. Oppilaat saivat ennakkotietoa konsertin sisällöstä ja konsertin jälkeen heidän tehtävänä oli kuvailla kokemuksiaan. Empiirisen osan metodologisena ongelmana on, kuten opinnäytteen tekijä toteaa, ettei tutkija ole voinut itse vaikuttaa kaikkiin empiirisen osan tutkimusasetelman ratkaisuihin. Kyseessä oli normaali koulu-konsertti eikä tiukasti kontrolloitu kokeellinen tutkimus. Koeasetelman etuna voidaan pitää sitä, että oppilaiden kokemukset ovat syntyneet luonnollisessa ympäristössä. Tämän voi katsoa parantavan tutkimuksen validiteettia.

Tutkimusongelmien valinta on perusteltu hyvin ja kuvattu selkeästi. Myöhemmin tosin käy ilmi, että opettajan persoonan vaikutus konsertti-elämykseen olisi saattanut tuoda ilmi mielenkiintoisia tuloksia. Konserttikokemuksen liittymistä valmennustapaan on tutkimuksessa käsitelty vain - kuten Leena Hyvönen itsekin toteaa - pinnallisesti. Tämä on sääli, sillä juuri valmennustapaa koskeva tieto olisi antanut hyvän pohjan musiikin-kuuntelun didaktiikan kehittämiseksi.

Teoreettisen osan kytkeminen empiiriseen osaan pohjautuu muutamaan avoimeen kysymykseen. Tulosten tulkinta osoittaa, että näinkin suppealta vaikuttava empiirinen aineisto antaa hyödyllistä tietoa teoreettisessa pohdinnassa esille tulleista ongelmista. Kyselyn suppeus on ymmärrettävää, kun otetaan huomioon olosuhteet, jossa kysely suoritetaan ja kohde-ryhmä. Tästä huolimatta tutkimusongelmien selvittämisen kannalta laajempi ja monipuolisempi kysely olisi epäilemättä valaissut tutkimusongelmia paremmin. Näinkin toteutettuna tutki-

mus on tuonut runsaasti n...
tävääkin tietoa musiikin ku...
esimerkiksi musiikkiluokilla...
viittaavat siihen, että musiik...
todellista merkitystä n...
kokemisen kehittämisen...
tettavana oleva väitöskirj...
pätevää tietoa musiikin...
lisuuksista ja vaikutuksista...
vahvistavan musiikinopetu...

Lopuksi

Leena Hyvönen on...
teelliseen ja koulujen musi...
ta tärkeään kysymykseen...
tuksena ei ole didaktisen...
vaan luoda pohja tällaisen...
osin ajan tasalla oleva ja n...
tinen pohja antaa epäilemä...
musiikinkuuntelun didakt...
Tämä lisäksi uskon työn ar...
myös muille samankalta...
taustaan tukeutuville toi...
tutkimuksille.

mus on tuonut runsaasti mielenkiintoista ja yllättävääkin tietoa musiikin kuuntelusta. Mainittakoon esimerkiksi musiikkiluokilta saadut tulokset, jotka viittaavat siihen, että musiikkiluokkatoiminnalla on todellista merkitystä nuorten musiikillisen kokemisen kehittymisen kannalta. Tarkastettavana oleva väitöskirja antaa tieteellisesti pätevää tietoa musiikinopetuksen mahdollisuuksista ja vaikutuksista. Tämän tiedon toivoisi vahvistavan musiikinopetuksen asemaa.

Lopuksi

Leena Hyvönen on käynyt käsiksi haasteelliseen ja koulujen musiikinopetuksen kannalta tärkeään kysymykseen. Opinnäytteen tarkoituksena ei ole didaktisen mallin kehittäminen, vaan luoda pohja tällaisen mallille. Laaja, pääosin ajan tasalla oleva ja monipuolinen teoreettinen pohja antaa epäilemättä hyvät lähtökohdat musiikinkuuntelun didaktiikan kehittämiseksi. Tämä lisäksi uskon työn antavan vankan pohjan myös muille samankaltaiseen teoreettiseen taustaan tukeutuville toivottavasti runsaille tutkimuksille.

[Faded text, likely bleed-through from the reverse side of the page. The text is mostly illegible due to low contrast and blurring.]

Musiikki ja teknologia

Musiikkia & mediaa & ...

Tietoyhteiskunta ei tule - me teemme sen. Näyttää vahvasti siltä, että Suomi vahvistaa asemiaan kansainvälisesti tietotekniikan soveluksissa kasvatuksen, opetuksen ja kulttuurin alalla. Vuonna 1996 opetusministeriön toimialan painopisteinä on Suomi tietoyhteiskunnaksi - ohjelma, jonka tavoitteena on vuoteen 2000 mennessä vaikuttaa kansainväliseen kilpailukykyyn ja työllisyyteen tietotekniikan tehokkaalla hyödyntämisellä, koulutuksen ja tutkimuksen laadun parantamisella sekä kirjasto- ja tietopalvelujen kehittämällä. Hanke on ennennäkemättömän suuri ja kokonaisvaltainen liittyen varhaiskasvatuksesta täydennyskoulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen.

Virtuaalikoulu, avoimet ja joustavat oppimisympäristöt, etä- ja monimuoto-opetus, tietokoneet ja tietoverkot sekä niitä tukevat oppimateriaalit ja opetusmenetelmät ovat koulun työvälineitä. Opettajien täydennyskoulutus edellämaittujen alueiden hyödyntämisessä liittyy lähitulevaisuudessa yhä useamman musiikkikasvattajan arkeen. Vaikuttaa siltä, että elämän yleisen muutosvauhdin airuena näyttää yhteiskunnassa olevan teknologian hyödyntämiseen perustuvat ratkaisut - inhimillisyyttä ja humanisuutta unohtamatta.

Musiikkikasvatus -lehden eri numeroissa tulen tarkastelemaan edellä mainittuja alueita sekä kirjoittamaan alalla tapahtuvasta kehitystoinnasta. Katsausten lisäksi kuvataan alan pilttiprojekteja ja haastatellaan musiikkikasvatuksen ammattilaisia teknologian soveltajina ja alansa kehittäjinä omassa työympäristössään. Mahdollista on, että myös Musiikkikasvatus -lehti laajenee verkkolehden suuntaan. Siinäpä suuri

yhteinen hankkeemme.

Tämä artikkeli fokuoitetu etäopetuksen kehittämiseen ja visiointiin yliopistojen ja korkeakoulujen välisenä yhteisenä hankkeena. Olennaista on kysyä, miksi tarvitsemme tai tarvitsimme etäopetusta yliopistojen välille? Mitkä seikat puoltavat uudenlaisen opetusmuodon hyödyntämistä musiikkikasvatuksessa?

Keskeisimpinä seikkoina voidaan mainita mm. asiantuntijuuden hyödyntämisen ja ajankohtaisen tieteellisen tiedon välittämisen. Esimerkiksi Sibelius-Akatemian Avoimen korkeakoulun keväällä 1996 järjestämä Studia generalia -luentosarja voitaisiin ISDN tai ATM -teknologiaa hyväksi käyttäen välittää yhteistyökumppaneille eri puolille valtakuntaa. Kasvatustieteen tai musiikkikasvatuksen väitöstilaisuuksiin voitaisiin ottaa osaa myös muualla kuin varsinaisella väitöspaikkakunnalla. Tekninen ongelma ei ole myöskään huippuluennoitsijoiden esitykset etäopetuksena eri puolilta maailmaa. Uusi väline on jo lisännyt kansainvälisen kommunikoinnin intensiivisyyttä.

Etäopetuksen merkityksen ymmärtää kun näkee sen sovelluksia pienillä maaseutupaikkakunnilla kaukana koulutuskeskuksista. Etäopetuksen todellinen arvo realisoituu siellä. Tämä ei tarkoita, että me opettajankouluttajat ja taajamien musiikkikasvattajat olisimme vapautettuja etäopetuksesta. Suomikin on monesta näkökulmasta katsottuna periferia, etäopetuspaikka tai esikaupunki - ainakin maantieteellisesti - eurooppalaisille musiikkikasvatuksen keskuksille.

Valinnan ma huomattavasti kun opi ohjelmiinsa eri puolilta lähetettäviä kursseja luentosaleihin ja luokkahuoneisiin pelkäämään luokkahuoneeseen missä olemme. tulevaisuudessa riennämme ajasta ja paikasta massa tilassa. Toivomme etäänny vaan lä

Ensimmäistä etäopetuksen avulla tuoda luokkahuonein suoraan luentosaliin teorian ja käytännön tusta. Etäopetuksen a pienellä paikkakunn harvinaisempia kieliä sempien kurssien ta Yliopistoverkoston yllä ja laitoksia, vahvis kansainvälisiä yhteyk tapauksessa opetukse sekään, että yliopisto hyödynnetään taloudell alainen käyttö vaikutta tojen virkarakenteeseen ratkaisuihin. Tulevaisuu yliopistossa.

Tulevaisuudes seminaarit voitaisiin jä yhteisinä seminaareina ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Tämä on ma koska seminaarit vo alueidensa mukaan. Ti korkeakoulujen ja yliop Opiskelijat voisivat nyky juuri haluamaansa aihe

Yhä enemmän delliista oppimista tapa teyksissä koulurakennu merkit viittaavat siiher kehittyminen on alkanu paikkoja myös koulutu taan. USA:ssa arvioida henkilön työskentelevän män lisäänty erilaister dyntäminen oppimisess sittävä ja hyödynnettäv

Valinnan mahdollisuudet lisääntyvät huomattavasti kun opiskelijat voivat ottaa opinto-ohjelmiinsa eri puolilta Eurooppaa etäopetuksena lähetettäviä kursseja. Maailma siis kutistuu luentosaleihin ja luokkahuoneisiimme. Eikä pelkästään luokkahuoneisiin vaan koteihimme ja sinne missä olemme. Nyt ja etenkin tulevaisuudessa riennämme ja opimme ajasta ja paikasta riippumattomassa tilassa. Todellisuudessa emme etäänny vaan lähennymme.

Ensimmäistä kertaa on etäopetuksen avulla mahdollisuus tuoda luokkahuone interaktiivisena suoraan luentosaliin ja yhdistää teorian ja käytännön vuorovaikutusta. Etäopetuksen avulla voidaan pienellä paikkakunnalla opettaa harvinaisempia kieliä, mahdollistaa harvinaisempien kurssien tai soittimien opiskelua. Yliopistoverkoston ylläpito tukee pieniä yksiköitä ja laitoksia, vahvistaa yhteistyötä, lisää kansainvälisiä yhteyksiä, kohottaa parhaassa tapauksessa opetuksen laatua. Vähäistä ei ole sekään, että yliopistojen yhteisiä voimavaroja hyödynnetään taloudellisesti. Etäopetuksen laaja-alainen käyttö vaikuttaa todennäköisesti yliopistojen virkarakenteeseen ja hallinnollistaloudellisiin ratkaisuihin. Tulevaisuudessa opetamme Suomen yliopistossa.

Tulevaisuudessa esim. jatkokoulutusseminaarit voitaisiin järjestää ainakin osaltaan yhteisinä seminaareina esim. Sibelius-Akatemian ja Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen kanssa. Tämä on mahdollista ja kannattavaa, koska seminaarit voivat organisoida aihealueidensa mukaan. Tiimitutkielmat voisivat olla korkeakoulujen ja yliopistojen yhteisiä hankkeita. Opiskelijat voisivat nykyistä enemmän keskittyä juuri haluamaansa aiheenmukaiseen projektiin.

Yhä enemmän ymmärrämme, että todellista oppimista tapahtuu informaaleissa yhteyksissä koulurakennuksen ulkopuolella. Monet merkit viittaavat siihen, että tietoyhteiskunnan kehittyminen on alkanut muuttaa paitsi ansiotyöpaikkoja myös koulutusta kotioppimisen suuntaan. USA:ssa arvioidaan jo noin 30 miljoonan henkilön työskentelevän kotoa käsin. Yhä enemmän lisääntyy erilaisten opetusverkostojen hyödyntäminen oppimisessa. Oppijoiden on itse etsittävä ja hyödynnettävä ympärillämme olevaa

valtaisaan informaation määrää ja pystyttävä valikoimaan olennaisin. Tieto ei menetä merkitystään, vaan sen luonne ja sovellettavuus muuttuu yhä kiihtyvällä vauhdilla. Staattisuus on eilispäivää ja muuttuvuus tätä päivää. Tulevaisuuden kehittäjiä ovat sellaiset musiikkikasvattajat, jotka kykenevät soveltamaan ja hallitsemaan (teknologian) muutoksen mukanaan tuomaa todellisuutta.



Tiedon valikointiin ja nopeaan muuttumiseen tarvitaan opettajia ohjaajina ja yhdessä oppijoina. Epäilen, että oppimisen prosessit eivät muutu olennaisesti. Sen sijaan oppimisympäristöjen kasvu lisää valinnaisuutta. Meidät tavoittaa - jos niin haluamme - kontaktiopetuksen, sähköpostin, faxin, kännyköiden ja henkilökohtaisten desktop-videoneuvottelulaitteiden todellisuudessa -huomenna virtuaalitodellisuudessa. Olemme siis tavoitettavissa, mikä nykyään tuntuu entistä tärkeämmältä.

Myös me musiikkikasvattajat olemme teknologiasovellusten ja verkottuvan musiikkikasvatuksen lojina, käyttäjinä ja soveltajina uudenlaista musiikkikulttuuria rakentamassa. Uudessa tietoyhteiskunnassa yhteistyö ei ole klisee, vaan laajojen hankkeiden toteuttaminen perustuu yliopistojen, korkeakoulujen ja koulujen väliselle välttämättömälle yhteistyölle. Tässä suhteessa Sibelius-Akatemian, Oulun ja Jyväskylän yliopistojen yhteistyö avaa uusia uria teknologiaan perustuvan musiikkikasvatuksen kehittämiselle.

Ajankohtaista

Lehden teemoja ja toistuvia palstoja

Musiikkikasvatus-lehden linjana on julkaista teemanumeroita alamme keskeisistä kysymyksistä ja tutkimuksesta. Kunkin numeron asiantuntija-artikkeleissa ja tärkeimmissä katsauksissa keskitytään siis tarkastelemaan jotakin musiikkikasvatuksen erityisaluetta. Tämän ensinumeron aihepiirinä on musiikkikasvatuksen filosofia. Syksyllä ilmestyvässä numerossa 2/1996 käsitellään toimintaoppimista, erityisesti luovaa taiteellista työskentely- ja oppimisprosessia.

Vuosien 1997-98 aikana ilmestyviin numeroihin toimituskunta on suunnitellut mm. seuraavia teemoja. Niiden käsittelyjärjestystä ei vielä toistaiseksi ole päätetty:

- musiikkikasvatuksen murros ja opetussuunnitelmat
- musiikki ja lääketiede, musiikkiterapia
- erityislahjakkuus: kasvatus ja koulutus
- kansanmusiikki ja monikulttuurinen musiikkikasvatus
- varhaiskasvatuksen musiikki
- musiikkipedagogien koulutus.

Artikkeleiden ja katsausten lisäksi Musiikkikasvatus-lehden eri numeroissa tulee olemaan myös toistuvia aihekokonaisuuksia:

- kirjallisuutta
- opinnäytteitä
- ajankohtaista
- väitöksiä ja lectioita
- teknologiaa.

Professori Heikki Ruismäki on laatinut tähän numeroon esittelyn teknologiapalstasta. Väitöksiä ja lectioita edustavat syksyllä 1995 musiikin tohtoriksi väitelleen Leena Hyvösen lectio praecursoria sekä vastaväittäjänä toimineen

professori Jukka Louhivuoren esittämä lausunto väitöskirjasta Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Itse väitöskirja on ilmestynyt Sibelius-Akatemian julkaisusarjassa.

Ajankohtaista-palstalla tullaan kertomaan mm. asiantuntijatapaamisista, konferensseista tai muista huomattavista alan tapahtumista. Tällä hetkellä suurimuotoisin lähitapahtuma on heinäkuussa 1996 Amsterdammassa järjestettävä ISME:n maailmankonferenssi. Yhteyksiä konferenssiin osallistumisen merkeissä tai konferenssin julkaisujen hankkimisen tarkoituksessa voi ottaa joko Suomen ISME:een, kansainväliseen ISME:een tai konferenssin järjestäjiin.

Kirjallisuutta-palstalla tullaan esittelemään ja arvioimaan keskeistä kirjallisuutta sekä tiedottamaan muista alan julkaisuista. Toimitus odottaa palstalle lukijakunnaltakin kirjoituksia ja ehdotuksia. Lehteen tullaan myös vuosittain kokoaan luettelot alan opinnäytteistä (perus- ja jatkotutkielmista) maamme eri korkeakouluissa. Ensimmäiset luettelot löytyvät lehden numerosta 2/1996.

Musiikkikasvatus-lehden julkaisijat toivovat lukijoiltaan aktiivista yhteydenpitoa toimituskuntaan; tekstejä, aloitteita ja ehdotuksia koskien kaikkia edellämainittuja lehden osia sekä lehden yleistä kehittämistä.

Marjut Laitinen

ISME:n on k iloi

Musiikki on universaali kieli ja kulttuuriin katsomatta ja pohtimaan alansa ilmiöitä odotetaan osallistuvan Konferenssin pääteemanäkökulmasta: Musiikki on kieli, musiikki on kaikkien kieli. Kaikista maanosista ajan ympäri Amsterdamin konserttisalit, teatterit, ja Rekisteröityminen konferenssiin ovat maanantaiaamuna. Kullekin päivälle on suunniteltu konferenssi järjestettävään enteilevään afrikkalaisen Konferenssitarjonnan ohjelmaksi musiikillinen maailmankonferenssi. Päivien runko toistuu seuraavasti:

8.30	äänijumppa
9.30	luennot, demonstraatio
10.45	kahvitauko
11.15	luennot, komiteat
13.30	lounas
14.00	luennot,

Viikko vanhassa eurooppaisessa ammatillista lisäkoulutusta saat liittymällä Suomen Konferenssiin osallistua voit tilata kongressikess

ISME 1996 Kongressin NLG ~ 1 200 Fmk, 15/1000 1 500 Fmk; opiskelijat

Amsterdam RAI-OBA P.O.Box 77777, 1070 MS AMSTERDAM NE

ISME:n 22. Maailmankonferenssi on kesällä, 21.- 27. 7. 1996, iloisessa Amsterdamissa

Musiikki on universaali kieli, se kuuluu kaikille aikakausille ja jokaiselle ihmiselle ikään, kansallisuuteen ja kulttuuriin katsomatta. Tämän teeman ympärille koko maailman musiikki-kasvattajat kokoontuvat pohtimaan alansa ilmiöitä ja kehitysnäkymiä uuden vuosituhannen kynnyksellä. Yli 1 500 osanottajan odotetaan osallistuvan ISME-konferenssiin.

Konferenssin pääteemaa -Musiikkikasvatus: Valmistautuminen 21. vuosisadalle -tarkastellaan neljästä näkökulmasta: Musiikki on kaikkien sukupolvien universaali kieli, musiikki on kaikkien aikojen universaali kieli, musiikki on kaikkien kulttuureiden universaali kieli, ja musiikki on kaikkien kansakuntien universaali kieli. Kaikista maanosista tulevan yli 2 000 esiintyjän voimin toteutetut yli 200 esitystä kaikuvat viikon ajan ympäri Amsterdamia. Tapahtumapaikkoina ovat RAI-konferenssi-keskuksen ohella kuuluisat konserttitalit, teatterit, puistot, ostoskeskukset ja ravintolat, klubit ja kahvilat.

Rekisteröityminen konferenssiin alkaa sunnuntaina 21.7 klo 15, illalla on tervetuliais-konsertti. Avajaiset ovat maanantaiaamuna klo 9.30, jonka jälkeen työskentely jatkuu neljän täysistunnon merkeissä. Kullekin päivälle on suunniteltu maanosan mukaan tietty kulttuurinen ilme. Koska vuoden 1998 konferenssi järjestetään Pretoriassa Etelä-Afrikassa, päättyy Amsterdamin konferenssia jatkoa enteilevään afrikkalaiseen Zakanaka!-juhlaan - sana tarkoittaa -kaikkea hyvää ja hauskaa+. Konferenssitarjonnan ohella voi seikkailla historiallisessa Amsterdamissa, joka on myös moni-ilmeinen, musiikillinen maailmankaupunki.

Päivien runko toistuu samanlaisena, rinnakkais-ohjelmista voi valita eri kohteita:

8.30	äänijumppa	15.15	tauko
9.30	luennot, työpajat, demonstraatiot	15.45	luennot, työpajat, demonstraatiot
10.45	kahvitauko	17.00	vapaa foorumi, päivällinen
11.15	luennot, työpajat, komiteatapaamiset demonstraatiot	18.15	
13.30	lounas	20.15	konsertti konferenssi- keskuksessa tai kaupungilla
14.00	luennot, työpajat, demonstraatiot	22.30	yökahvila

Viikko vanhassa eurooppalaisessa mutta samalla niin kansainvälisessä Amsterdamissa lupaa ammatillista lisäkoulutusta, kulttuurintuntemusta, mahtavia elämyksiä ja uusia tuttavuuksia. Lisätietoja saat liittymällä Suomen ISME:en. Jäsenetuna sinulle tarjotaan yhtä pakettimatka-vaihtoehtoa. Konferenssiin osallistuminen edellyttää Kansainvälisen ISME:n jäsenyyttä. Ilmottautumismateriaalin voit tilata kongressikeskuksesta:

ISME 1996 Kongressimaksu :ennen 15/5 440
NLG ~ 1 200 Fmk ,15/5 jälkeen 540 NLG ~
1 500 Fmk; opiskelijat 235 NLG ~ 635 Fmk.

Amsterdam RAI-OBA
P.O.Box 77777, 1070
MS AMSTERDAM NETHERLANDS

Suomen ISME :
Sihteeri Leena Äärimaa
Runebergink. 25 A 15, 00100 Helsinki p. 440694
Puh. joht. Marjut Haussila Laajalahdentie 4
00330 Helsinki p. 458 3459

Ohjeita kirjoittajille

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioiteja ja väitösluentoja.

Käsikirjoitukset

Lehden toimitukselle voi lähettää edellämainittuja, kulloisenkin lehden numeron teemaan liittyviä kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi, englanniksi tai saksaksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole toisaalla aikaisemmin julkaistu tai joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka artikkeleiden ja katsausten arvioinnissa käyttää tarvittaessa myös ulkopuolisia asiantuntijoita.

Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sekä levykkeellä että kolmena (3) paperikopiona. Lähdeviitteissä ja lähdeluettelossa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa.

Vuoden 1996 toisen numeron yleisteemana on toimintaoppiminen, erityisesti **luova taiteellinen oppimisprosessi**. Numero ilmestyy syksyllä 1996, ja siihen tarkoitettujen käsikirjoitusten tulee olla toimituksella **syyskuun 1996 aikana**.

Vuoden 1997 teema-alueiden suunnitelma on nähtävissä tämän numeron Ajankohtaistalustalla. Tarkempia tietoja aiheista ja aikatauluista saa lehden seuraavasta numerosta sekä päätoimittajalta.

Kirjoittajan yhteystiedot

Yhteydenpitoa sekä lehdessä ja internetissä julkaistavaa kirjoittajaluetteloa varten kirjoittajia pyydetään ilmoittamaan oppiarvonsa, virka-asemansa, osoitteensa sekä puhelin- ja fax-numeronsa ynnä e-mail-yhteystietonsa.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajille lähetetään yksi kappale ko. lehteä.

OPU

Opus - Musiikki on jokaisen musiikkikirjailijan yleistietausta näkökulmasta laulamisen ja iloa helppoje ansiosta. Opus - Suomen musiikin maailmassa kirjassa tutustuu puolisesti suomen musiikkiin ja tuulahduksia

Eira Kasper, Raija La

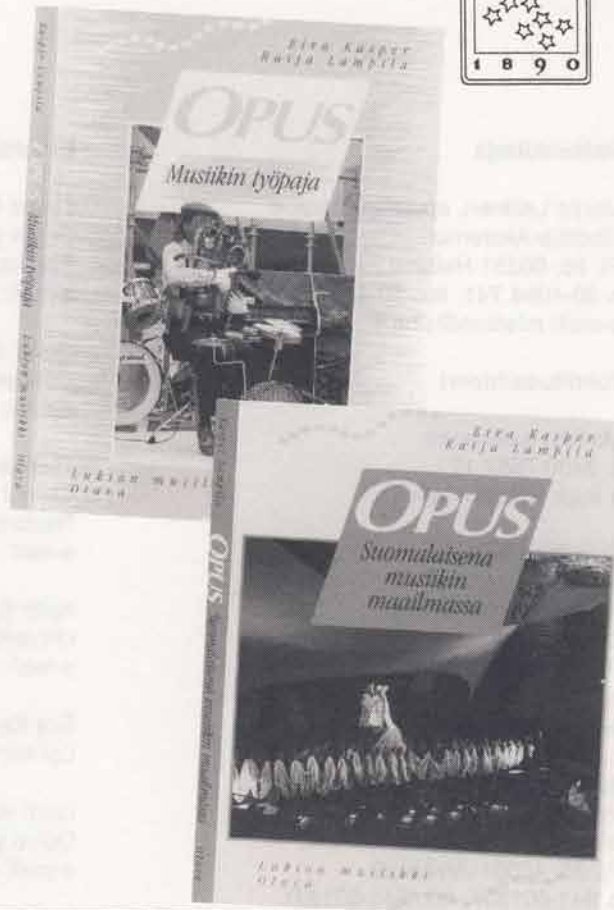
	Yhteis
OPPIKIRJA	Opus 83,00 Opus maailma 83,00
OPETTAJAN MATERIAALI	Musiikki 83,00 Suomen Opetus
ÄÄNITTEET	Musiikki CD 1 CD 2 CD 3 CD-h

OPUS



Opus - Musiikin työpaja on jokaisen nuoren musiikkikirja: musiikin yleistietoutta uudesta näkökulmasta sekä laulamisen ja soittamisen iloa helppojen sovitusten ansiosta.

Opus - Suomalaisena musiikin maailmassa - kirjassa tutustutaan monipuolisesti suomalaiseen musiikkiin ja saadaan tuulahduksia Euroopasta!



Eira Kasper, Raija Lampila

	Yhteiset kurssit	Syventävät kurssit
OPPIKIRJA	Opus, musiikin työpaja 83,00 Opus, Suomalaisena musiikin maailmassa 83,00	Maailmanmusiikista populaäri-musiikkiin syksy -96 Musiikkia näyttämöllä syksy -96 Soitin- ja laulumusiikin helmiä syksy -96 Opus - Lukio laulaa syksy -96
OPETTAJAN MATERIAALI	Musiikin työpaja, Opettajan aineisto 83,00 Suomalaisena musiikin maailmassa, Opettajan aineisto 83,00	
ÄÄNITTEET	Musiikin työpaja CD 1 Rock-musiikin historia CD 2 Klassiset sävellykset CD 3 Kuuntelutehtävät CD-hinnat á 103,00	Suomalaisena musiikin maailmassa CD 1 Taidemusiikkia eri aikakausilta CD 2 Suomalaisia sävellyksiä CD 3 kevät -96 CD 4 kevät -96

Päätoimittaja

Marjut Laitinen, apulaisprofessori
Sibelius-Akatemia
PL 86, 00251 Helsinki
p. 90-4054 741, fax. 90-4054 684
e-mail: mlaitine@siba.fi

Toimitussihteeri

Markku Kaikkonen
p. 9400-7667 12
e-mail: mkaikkon@siba.fi

Toimituskunta

Kai Karma, professori
Sibelius-Akatemia
PL 86, 00251 Helsinki
p. 90-4054 579, fax. 90-4054 684
e-mail: kkarma@siba.fi

Jukka Louhivuori, professori
Jyväskylän yliopisto
Musiikkitieteen laitos
PL 35, 40351 Jyväskylä
p. 941-601337, fax. 941-601331
e-mail: louhivuo@tukki.jyu.fi

Terhi Oksanen, musiikin lehtori
Koulujen musiikinopettajat ry
Asemamiehenkatu 4 A 6.krs
00520 Helsinki
p. ja fax. 90-1406 24

Heikki Ruismäki, professori
Oulun yliopisto, KTK
Musiikkikasvatuksen koulutus- ja
tutkimusyksikkö
Kasarmintie 4, 90100 Oulu
p. 981-5534 580
e-mail: hruismak@ktk.oulu.fi

Heidi Westerlund, assistentti
Sibelius-Akatemia
PL 86, 00251 Helsinki
p. 90-4054 772, fax. 90-4054684
e-mail: westerlu@siba.fi

Kirjoittajatiedot

Leena Hyvönen, apulaisprofessori
Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
e-mail: lhyvonen@ktk.oulu.fi

David J. Elliott, Ph.D.
College of Music University of North Texas
e-mail: dje0002@jove.acs.unt.edu

Thomas A. Regelski, Ph.D.
School of Music State University College
Fredonia NY 14063
e-mail: taregelski@AOL.com

Keith Swanwick, Prof.
University of London Institute of Education
e-mail: k.swanwick@ioe.ac.uk

Eija Kauppinen, musiikin lehtori
Lohitie 9 B 02170 Espoo

Lauri Väkevä, Assistentti
Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta
e-mail: lvakeva@ktk.oulu.fi

Juha Ojala, Lehtori
Oulun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta
e-mail: jojala@ktk.oulu.fi

Pentti Määttänen, fil.tri
Helsingin yliopisto, Filosofian laitos
e-mail: pentti.maattanen@helsinki.fi

Osoitetiedot ja laskutus

Eija Heinola, amanuenssi
e-mail: eheinola@siba.fi

Internet

<http://www.siba.fi/>

<http://www.oulu.fi/>

