

KŪRYBIŠKAS MOKYTOJAS – KŪRYBIŠKI MOKINIAI



Klaipėda, 2016

Sudarytojos: Rūta Girdzijauskienė, Žydrė Jautakytė

Leidinio rengimą inicijavo Lietuvos muzikos mokytojų asociacija

Leidinio publikavimą iš dalies rėmė Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija pagal Švietimo bendruomenių asociacijų projektų finansavimo 2016 metais konkursą

Leidinyje aptariami mokinių kūrybiškumo ugdymo aktualumas ir problemiškas, pateikiami kūrybiškumo sampratą ir kūrybiškumui skleisti palankios aplinkos kūrimo galimybes aptariantys straipsniai, pristatomi Lietuvos muzikos mokytojų išbandyti mokinių kūrybiškumo ugdymo metodų pavyzdžiai.

© Klaipėdos universitetas, 2016

ISBN 978-9955-18-933-6

TURINYS

PRATARMĖ	4
<i>I skyrius. TEORINIAI KŪRYBIŠKUMO UGDYMO ASPEKTAI</i>	5
Kūrybiškumo teorinis diskursas. <i>Sandra Rimkutė-Jankuvienė</i>	5
Kai kurie vaizduotės lavinimo pratimai. <i>Gediminas Beresnevičius</i>	15
Kūrybiškumas ir muzikinis ugdymas: situacijos Europos šalyse apžvalga. <i>Žydrė Jautakytė</i>	19
Muzikinė kūrybinė veikla: ką sužinome iš literatūros ir ką kalba kūrėjai. <i>Rūta Girdzijauskienė</i>	22
Improvizavimo gebėjimų ugdymas. <i>Lina Puidokaitė</i>	28
Muzikos komponavimo pradmenys. <i>Eirimas Velička</i>	32
Pasinaudokime šiuolaikinės muzikos idėjomis. <i>Žydrė Jautakytė</i>	40
Kūrybiškas muzikos klausymas. Minčių žemėlapis. <i>Arvydas Girdzijauskas</i>	45
Kūrybos įkūnijimas judesiu. <i>Emilija Sakadolskienė</i>	48
Nemuzikiniai muzikos mokymosi rezultatai. <i>Rūta Girdzijauskienė</i>	49
<i>II skyrius. KŪRYBIŠKUMO UGDYMO METODAI: MOKYTOJŲ PATIRTIS</i>	56
Kūrybiški metodai muzikiniam mąstymui ir raštingumui ugdyti	56
1. Klausyk, įsivaizduok, pasidalink	56
2. Muzikinis „Alias“	57
3. Muzikologinė dainos apžvalga	58
4. Klausyk, svarstyk, rašyk	59
5. Grupės tyrimas „Dainininkų balsai“	60
6. Prisimink, atsakyk, nupiešk	62
Kūrybiški muzikavimo metodai	62
7. Ritminis ir melodinis DOMINO	62
8. Ritminės improvizacijos	63
9. Ritmuokime kartu	64
10. Įsidainavimo pratybos su mėgstamais motyvais	65
11. „Čia ir dabar“ kuriamos dainos	65
12. Dainos interpretavimas	66
13. Balsiuo šuolis į aukštį	67
Muzikos kūrybos metodai	68
14. Sukurk ir pasidalink!	68
15. Pritaikyk antrą (trečią) balsą	68
16. Sukurk melodiją pasakai	69
17. Dodekafoninės pjesės komponavimas	70
18. Instrumentinis teatras	71
19. Konceptualioji muzika	72
20. Popieriaus simfonija	74

PRATARMĖ

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, nusakančioje valstybės viziją ir raidos prioritetus, kūrybingumas įvardijamas kaip viena iš trijų pagrindinių valstybės pažangos vertybių. Teigiama, kad Lietuva – tai šalis, kurioje skatinamas žmonių kūrybiškumas, saviraiška ir kurios gerovę kuria atsakingi, kūrybingi ir atviri žmonės. „Trys milijonai kūrėjų!“ – toks ambicingas šūkis skelbiamas dokumente. Įvairiose šiuolaikinio gyvenimo srityse kūrybiškumas suprantamas kaip pažangos variklis, aukšto konkurencingumo garantija. Ambicingos įmonės, įstaigos ieško kūrybiškų darbuotojų. O kur ir kaip jie išugdomi? Atsakymo ieškome bendrojo ugdymo mokyklose.

Lietuvos muzikos mokytojų asociacija kartu su Lietuvos aukštosiomis mokyklomis (Klaipėdos universitetas, Vytauto Didžiojo universitetas, Šiaulių universitetas, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuvos muzikos ir teatro akademija) 2016 m. kovo 16–19 d. organizavo 24-ąją tarptautinę Europos muzikos mokytojų asociacijos konferenciją „Ieškant netikėtumų: kūrybiškumas ir muzikinio ugdymo inovacijos“. Įvairių šalių mokslininkai ir praktikai buvo vieningi – muzikos mokymas turi potencialias galimybes mokinių kūrybiniam gebėjimams ugdyti. Tačiau dar labai trūksta kūrybiškai dirbti gebančių mokytojų. Kelti klausimai: kaip sudaryti mokinių kūrybiškumui skleistis palankias sąlygas, t. y. ugdyti kūrybiškai, kaip padėti mokiniams išsiugdyti kūrybos gebėjimus, išmokti reikiamų kūrybinių strategijų, t. y. įgalinti juos kurti naujus, originalius ir / ar tikslą (užduotį) atitinkančius kūrinius.

Kūrybiškumui palankios edukacinės aplinkos kūrimo problema teoriškai ir praktiškai nagrinėjama leidinyje „Kūrybiškas mokytojas – kūrybiški mokiniai“. Jame muzikos pedagogai ras teorinių pamąstymų apie kūrybišką mokymą, kūrybos gebėjimų ugdymo muzikos pamokose galimybes ir mokytojų praktikų parengtus bei išbandytus metodus. Leidinio sudarytojos tikisi, kad šis leidinys paskatins būsimus ir jau dirbančius mokytojus kartu su mokiniais žengti kūrybinių ieškojimų ir atradimų link.

Leidinyi parengtas Lietuvos muzikos mokytojų asociacijos iniciatyva, iš dalies remiant Švietimo ir mokslo ministerijai ir kartu su Ugdymo plėtotės centru vykdant švietimo bendruomenių asociacijų skatinimo projektą „Kūrybiškas mokytojas – kūrybiški mokiniai“.

Leidinio sudarytojos

I skyrius. TEORINIAI KŪRYBIŠKUMO UGDYMO ASPEKTAI

KŪRYBIŠKUMO TEORINIS DISKURSAS

Sandra Rimkutė-Jankuvienė

Pastaruosius šešis dešimtmečius, kai atliekami moksliniai kūrybiškumo tyrimai, įvairių šalių tyrėjai diskutuoja, kaip reikėtų atpažinti kūrybiškumą, kas lemia jo plėtrą, kokios sąlygos ir būdai gali padėti jam atsi-skleisti. Kūrybiškumo tyrimų gausa ir įvairovė lėmė skirtingus požiūrius į šį reiškinį: mistinis, pragmatinis, psichodinaminis, psichometrinis, kognityvinis, socialinis-asmenybinis, susiejantysis. Požiūrių į kūrybišku-mą įvairovė lėmė tyrimų kryptių formavimąsi. Skiriama 12 kūrybiškumo tyrimų kryptių: kūrybiškumo plė-totės, psichometrinė, ekonominė, komponentinio proceso, kognityvinė, problemų sprendimo ir ekspertinių žinių, problemų nustatymo, kūrybiškumo raidos, tipologinė, sisteminė. Remiantis minėtomis kūrybiškumo tyrimų kryptimis, šiame straipsnyje pristatoma kūrybiškumo tyrimų kryptių apžvalga.

Požiūriai į kūrybiškumą

Kūrybiškumo, kaip idėjos iškėlimo, kūrimo ar įkvėpimo, idėja aptinkama seniausiose kultūrose (Tatar-kiewicz, 2007). Antikinės filosofijos atstovai Platonas ir Aristotelis kūrybą apibūdina susiedami Visatos reiškinius ir žmogaus veiklą. Jų darbuose kūrėjas suprantamas kaip aukščiausia galia, kurianti pasaulį iš nieko. Viešpačiui priskiriama kūrimo, o žmogui – darymo (gaminimo) funkcija. Renesanso ir Švietimo epochose požiūris į kūrybiškumą keitėsi, kūryba pradėta suvokti kaip specifinė žmogaus veikla. Kalbant apie didžio-sius to laiko kūrėjus, vartojamos *genialumo*, *originalumo*, *talento* sąvokos. XVIII a. viduryje kūryba pradėta sieti su vaizduote, individualia laisve, menine kūryba (Albert, Runco, 1999a; Tatarkiewicz, 2007). Kelta idėja, kad menas gimsta žmogui kuriant grožį, o jo kokybė priklauso nuo individualaus kuriančiojo pasaulio suvokimo. Kūrybos pagrindu laikyta gamta, kūrėjo protas, o svarbiausia meninės kūrybos prielaida – vidinė kūrėjo intencija, kūrybinis dvasios polėkis, emocijos, intelektas, aistra, ekstazė ir kt. (Baumgarten, cit. iš Andrijauskas, 1990).

XIX a. pab. ir XX a. pr. kūrybiškumas pradėtas analizuoti psichologijos mokslo atstovų. Pirmuoju siste-miniu kūrybiškumo tyrimu, kurio ėmėsi anglų mokslininkas F. Galtonas, siekta pažinti genijaus, žmogaus, kuriam būdingas aukščiausias kūrybinių galių pasireiškimo laipsnis, fenomeną. Šiuo laikotarpiu kūrybišku-mas tyrinėtas kaip intelekto savybė (Binet, Henri, 1896), sąmonės (Poincare, 1913; Freud, 1959), asocia-tyvaus mąstymo (Spearman, 1931) procesas. 1950 metai (J. P. Guilfordo pareiškimas Amerikos psichologų asociacijos suvažiavime) žymimi kaip kryptingų kūrybiškumo tyrimų pradžia.

Išskirtinis įvairių sričių mokslininkų domėjimasis kūrybiškumu lėmė kūrybiškumo tyrimų kryptių atsiradi-mą: kurti matavimo instrumentai, kūrybiškumas sietas su individo gebėjimais ir mąstymu, nagrinėtas kaip kūrybos procesas ir jo rezultatas. Kūrybiškumo tyrimų gausa ir įvairovė lėmė skirtingus požiūrius į šį reiškinį (Sternberg, Lubart, 1999):

Mistinis požiūris. Manoma, kad kūrybiškumas yra kažkas, ko neįmanoma moksliškai pažinti, tai dvasi-nis procesas. Kūrybiška asmenybė apibūdinama kaip tuščias indas, užpildytas dieviškos būtybės įkvėpimo, „tada individas įprasmina idėjas ir formuoja nežemišką produktą“ (Sternberg, Lubart, 1999, p. 5).

Pragmatinio požiūrio atstovų (Adams, 1986; Von Oech, 1983) darbuose akcentuojama kūrybiškumo svar-ba žmogui ir visuomenei, kuriami kūrybiškumo skatinimo metodai: smegenų audra (Osborn, 1953), sinektika (Gordon, 1961), lateralinis mąstymas (De Bono, 1971) ir kt. G. Beresnevičiaus (2015) teigimu, minėti kūry-biškumo ugdymo metodai ilgą laiką buvo populiarūs, tačiau iki šiol diskutuojama dėl jų patikimumo.

Psichodinaminis požiūris. Šiam požiūriui priskirtini XX a. pirmojoje pusėje pradėti tyrimai, kuriuose kū-rybiškumas kildinamas iš įtampos, kylančios tarp sąmoningo suvokimo ir sąmonės (Freud, 1959; Vernon, 1970). S. Freud (1959) teigimu, kūrybos procesas – tai kūrėjo sąmonės impulsai, kurie teikia energijos, kūrybinės motyvacijos. Skiriami pirminis ir antrinis mąstymo procesai (Noy, 1969; Suler, 1980). Pirminio proceso metu kyla iracionalios sąmonės mintys, antriniame procese kūrybinės idėjos atrenkamos ir įgy-vendinamos. Kiti teoretikai (Kubie, 1958) teigia, kad kūrybos šaltinis yra viršsąmonė. Šio požiūrio tyrimai vertinti kritiškai, abejota jų patikimumu (Sternberg, Lubart, 1999).

Psichometrinio požiūrio tyrimuose pabrėžiama, kad kūrybiškumas būdingas kiekvienam žmogui ir gali būti išmatuojamas. Kurti kūrybiškumo matavimo instrumentai: S. Mednicko (1962) asociacijų testas, E. P. Torrance'o (1966) kūrybinio mąstymo testas, J. P. Guilfordo (1967) divergentinio mąstymo įvertinimas. Pastarasis ilgą laiką laikytas patikimiausiu kūrybiškumo matavimo įrankiu ir taikytas daugelyje kitų mokslininkų tyrimų.

Kognityvinio požiūrio tyrimais siekiama paaiškinti pažintinių procesų įtaką kūrybiniam mąstymui. R. A. Finke'as, T. B. Wardas ir S. M. Smithas (1999) pateikia kūrybinio mąstymo fazes: generatyvinė, kai asmuo kelia kūrybines idėjas, ir išbandymo, kai iškeltos idėjos plėtojamos bei įgyvendinamos. Kūrybos procese dalyvauja ir kiti mąstymo procesai: analizė ir sintezė, asociacijos ir analogijos, paieška ir atranka, kt. Šio požiūrio tyrimams priskirti kompiuteriniai kūrybiškumo modeliai (angl. *creativity computer models*), kuriais siekiama nagrinėti kūrybinių idėjų kilmę (Boden, 1999, 2004), skatinti kūrybines idėjas įvairiose asmens veiklos srityse, suprasti jo elgesį sprendžiant kūrybines problemas (Langley ir kt., 1987). Tokio pobūdžio kompiuterinių programų esama ir meno srityje, pavyzdžiui, P. N. Johnsono-Lairdo (1993) džiazo improvizacijos programa.

Socialinio-asmenybinio požiūrio tyrimais siekiama atskleisti kūrybiškumui įtaką darančius veiksniai: asmenybinius, motyvacinčius, sociokultūrinės aplinkos. Mokslininkų darbuose (MacKinnon, 1965; Barron, 1968, 1969; Gough, 1979; Amabile, 1983; Eysenck, 1993) akcentuojama, kad kūrybiškas žmogus pasižymi savitais bruožais. Pavyzdžiui, A. Maslowas (1968) teigia, kad drąsa, laisvė, spontaniškumas, savęs priėmimas ir kitos savybės padeda asmeniui realizuoti savo potencialą. Kiti mokslininkai (Golann, 1962; Barron, 1968; Hennessey, Amabile, 1988) įžvelgia motyvacijos ir palankios socialinės bei kultūrinės aplinkos svarbą kūrybiškumui.

Susiejantysis požiūris. Šio požiūrio tyrimuose akcentuojama keleto kūrybiškumą paaiškinančių ar / ir jam įtakos turinčių komponentų sąveika (Amabile, 1983, 1996; Sternberg, 1985; Csikszentmihalyi, 1988; 1996; Sternberg, Lubart, 1999; Weisberg, 1993). Pavyzdžiui, R. Sternbergas (1985) teigia, kad kūrybiškumui būdinga asmens pažintinių procesų ir asmenybės savybių dermė; T. M. Amabile (1983) kūrybiškumą apibrėžia kaip vidinės motyvacijos, žinių, gebėjimų ir kūrybinių įgūdžių visumą; M. Csikszentmihalyi (1988, 1996) kūrybiškumą aiškina kaip sistemą, kurioje vienodai svarbūs individualūs asmens kintamieji, kultūrinis kontekstas, kūrybinės veiklos sritis. Šiam požiūriui gali būti priskirtos ir 4P (procesas, produktas, asmuo, aplinka) (Rhodes, 1961) bei 6P (procesas, produktas, asmuo, aplinka, įtikėjimas, kūrybinis potencialas) (Simonton, 1990; Runco, 2003) kūrybiškumo koncepcijos.

Kūrybiškumo tyrimų kryptys

Požiūrių į kūrybiškumą įvairovė lėmė tyrimų kryptių formavimąsi. Pagal akcentuojamus 6P kūrybiškumo koncepcijos aspektus skiriama (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010) 12 kūrybiškumo tyrimų kryptių: kūrybiškumo plėtotės, psichometrinė, ekonominė, komponentinio proceso, kognityvinė, problemų sprendimo ir ekspertinių žinių, problemų nustatymo, kūrybiškumo raidos, tipologinė, sisteminė.

Kūrybiškumo plėtotės tyrimų krypties atstovų darbuose kaip pagrindinės kūrybiškumo tyrimų problemos įvardijamos asmens, kūrybinio potencialo ir aplinkos sąsajos. Pabrėžiama, kad kūrybos procesui ir jo metu sukurtam produktui įtakos turi kuriantįjį supanti aplinka (Rhodes, 1961; Amabile, 1983, 1996; Stepanosova, Grigorenko, 2006; Ferrari ir kt., 2009). M. Rhodeso (1961) teigimu, asmuo kelia kūrybines idėjas jausdamas ir suvokdamas kontekstą, aplinkinių lūkesčius.

Akcentuojamas kūrybiškumui palankios aplinkos vaikystėje kūrimas kaip pagrindas asmens kūrybinio potencialo plėtočiai. Mokslininkai (Albert, Runco, 1989, 1999b; Subotnik, Arnold, 1996; Plucker, 1999; Choe, 2006; Nečka ir kt., 2006; Smith, Carlsson, 2006) pripažįsta, kad įtakos asmens kūrybiškumui turi šeimos gyvenimo būdas, sudėtis, šeimos narių elgesys, pomėgiai. Laisvė veikti, nepriklausomybė, tėvų informuotumas, ką vaikas veikia, ir saikingas vaiko veiklos ribojimas, anot R. S. Alberto ir M. A. Runco (1989), sudaro sąlygas ugdyti kūrybiškumą. Šeimos teikiama parama, savarankiškumo skatinimas, pažintinei ir emocinei veiklai palankios aplinkos kūrimas padeda motyvuoti kūrybinei veiklai, siekti kūrybinių rezultatų (Albert, Runco, 1999b; Helson, 1999; Plucker, 1999; Subotnik, Arnold, 1996). Vaiko kūrybiškumui reikštis svarbi žaidybinė veikla ir jai tinkama aplinka. Žaidžiant patiriamas džiaugsmas, atsipalaidavimas skatina kūrybines idėjas (Ayman-Nolley, 1999; Russ, Schafer, 2006; Pearson ir kt., 2008).

Kūrybiškumo plėtotei įtakos turinti aplinka gali būti skirstoma į mikro- ir makroaplinką (Girdzijauskienė, 2004). Palanki makroaplinka (šalies istorinė, kultūrinė, socialinė, politinė ar ekonominė padėtis) padeda kūrėjui platesniame kontekste inicijuoti naujas idėjas, jas vertinti. Tuo tarpu mikroaplinka – tai artimiausioji kūrėjo aplinka, kurioje jis gyvena, mokosi ar dirba. Kūrėjui svarbus artimojoje aplinkoje esančių asmenų (šeimos narių, kolegų, draugų) emocinis palaikymas, padrąšinimas, pripažinimas. Apibendrinamos įvairių autorių darbuose aptariamas kūrybiškumui palankios aplinkos charakteristikas, R. Girdzijauskienė, D. Penkauskienė ir kt. (2011) skiria šias kategorijas:

- pozityvus požiūris į pokyčius: parama inovacijoms, paskatos pokyčiams, nebijojimas permainų, teigiamas požiūris į veiklumą, iniciatyvą, išradingumą, darbą;
- pasitikėjimu ir pagarba grįsti tarpasmeniniai santykiai: asmens autonomijos gerbimas, kitoniškumo (asmenybės, idėjų, veiklos, siekių) toleravimas, atvirumas ir kilnumas, tolerancija ir saugumo jausmas, baimingumo nebuvimas;
- veikimo laisvė ir savarankiškumas: saviraiškos palaikymas, galimybė pritaikyti įvairius požiūrius, neapibrėžtumo toleravimas, asmeninės laisvės ir nonkonformizmo skatinimas, galimybė eksperimentuoti, bandyti, klysti, pradėti iš naujo ir nebūti už tai pasmerktam ar išjuoktam;
- bendradarbiavimas: pagalba idėjų turinčiajam, reguliarūs susitikimai ir keitimasis idėjomis, grupės narių tarpusavio priklausomybė, kolegų palaikymas, bendrumo ir priklausomybės grupei jausmas;
- lanksti rezultatų vertinimo strategija, skirtingų požiūrių išsakymo galimybė;
- kūrybiškumo pavyzdžiai: kompetentingi kolegos, kūrybingos asmenybės komandoje, kūrybiško elgesio ir rezultatų pavyzdžiai;
- tinkama fizinė aplinka: natūralios apdailos medžiagos, šiltų spalvų vyravimas arba malonūs kontrastai, vizualių detalių gausa.

Psichometrinės kūrybiškumo tyrimų krypties atstovai laikosi nuomonės, kad kūrybiškumas gali būti išmatuojamas ir vertinamas (Sternberg, Lubart, 1999). Esama įvairių kūrybiškumo matavimo priemonių: J. P. Guilfordo divergentinio mąstymo užduotys (1959), J. W. Getzelso ir P. W. Jacksono (1962), M. A. Wallacho ir N. Kogano (1965) divergentinio mąstymo testai, E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testas. Pastaraisiais dešimtmečiais plačiai taikoma: T. M. Amabile (1983) kūrybiškumo vertinimo technika CAT, S. P. Besemer, K. O'Quino (1993) kūrybinio produkto semantinė skalė, R. A. Beghetto (2006) įsivertinimo testas. Lietuvos mokslininkai taiko šias kūrybiškumo matavimo priemones: asmenybės kūrybiškumo klausimynai, vertybinių nuostatų anketa „Neužbaigti sakiniai“, kūrybiškumo sampratos patikrinimo testai (Petrulytė, 1995), kūrybiškumo įvertinimo skalė (Grakauskaitė-Karkockienė, 2003) ir kt.

Vieni dažniausiai naudojamų kūrybiškumo matavimo instrumentų – J. P. Guilfordo (1959) divergentinio mąstymo ir E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testai. J. P. Guilfordo (1967) teigimu, originalių idėjų kėlimas, jų unikalumas ir naujumas įmanomas tik tada, kai testai ar užduotys skatina divergentinį mąstymą. Divergentinis mąstymas yra „laisvas, lankstus, nešabloniškas, atmetantis tai, kas akivaizdu ir įprasta, sutelkiant dėmesį į keletą galimų problemos sprendimų“ (Girdzijauskienė, 2004, p. 12). E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testu vertinamas mąstymo sklandumas, lankstumas, originalumas ir detalumas. Mąstymo sklandumui būdingas gebėjimas pateikti daug prasmingų ir užduotį atitinkančių idėjų, mąstymo lankstumui – idėjų įvairovė, originalumui – idėjų neįprastumas ir statistinis retumas tiriamoje grupėje, detalumui – idėjų pateikimo detalumas, baigtumas.

Analizuojamas kūrybiškumo matavimo instrumentų parengimas, patikimumas ir jų taikymo tinkamumas (Wallach, Kogan, 1965; Amabile, 1983; Sternberg, 1986). Manoma, kad kūrybiškumą dera matuoti ne tik testu, bet ir naudojant papildomus kūrybiškumo matavimo instrumentus, atsižvelgti į testuojamo asmens bendruosius ir specialiuosius gebėjimus (Runco, Albert, 1986; Fuchs-Beauchamp, Karnes, Johnson, 1993; Kim, 2005), testavimo aplinką (Csikszentmihalyi, 1996; Sawyer, 2006).

Ekonominė kūrybiškumo tyrimų kryptis apima makroaplinkos (tai visuma išorinių jėgų, kurios tam tikroje teritorijoje veikia įmonės sprendimus ir kurioms ji tiesiogiai negali turėti įtakos (Pranulis ir kt., 2008)), ekonomikos procesų įtakos kūrybiškumui tyrimus (Rubenson, 1990; Rubenson, Runco, 1992; Sternberg, Lubart, 1992, 1995; Florida, 2002; Howkins, 2010). Šiai teorijai atstovaujantys autoriai lygiagrečiai vartoja dvi sąvokas – *kūrybinė industrija* ir *kūrybos ekonomika*. Kūrybinė industrija apima tokius sektorius kaip reklama, meno vadyba, leidyba, fotografija, kinas, animacija, vaizdo žaidimai, progra-

minė įranga, televizija ir radijas, interneto dizainas, autorinės teisės. Kūrybinė industrija (kūrybos ekonomika) – tai menų susiliejimas su informacijos ir komunikacijos technologijomis bei žinių ekonomika (Howkins, 2010). Daugiausia ekonominės kūrybiškumo teorijos atstovų dėmesio sulaukė investicijų teorija (Sternberg, Lubart, 1993, 1995). Teigiama, kad į pirminę kūrybinę idėją reikia investuoti, ją išpopuliarinti, tik tada ji bus pripažinta ir parduota.

Siekiant sukurti iškeltos idėjos pridėtinę vertę, reikia didelio išradingumo. Anot J. Howkinso (2010), būti kūrybiškam reiškia „priblokšti visuomenę savo originaliomis idėjomis ir iš to gerai pasipelnyti“ (p. vi). Kūrėjui svarbi vidinių ir išorinių veiksnių dermė (mąstymo gebėjimai, mąstymo stilius, žinios, asmenybės savybės, motyvacija ir aplinka). Tačiau kaip reikšmingiausi įvardijami mąstymo gebėjimai: gebėjimas matyti naujus problemų sprendimo būdus, atsiriboti nuo įprastinio mąstymo, įžvelgti idėjas, kurias verta įgyvendinti, įtikinti kitus savo idėjos vertingumu.

Komponentinio proceso tyrimų krypties atstovų darbuose aptariamas kūrybos proceso etapiškumas. Remiamasi dar XX a. pradžioje pateiktu G. Wallaso (1926) keturių etapų kūrybos proceso modeliu (1 pav.).



1 pav. G. Wallaso kūrybos proceso modelis

Mokslininko teigimu, kūrybos procesą sudaro keturios fazės: pasirengimo (veiklos srities taisyklių ir simbolių pažinimas, žinių kaupimas, problemos numanymas ir įvardijimas, būtinų įgūdžių ir patirties įgijimas), inkubacijos (atsitraukimas nuo problemos, leidimas pasąmonei derinti ir rūšiuoti idėjas, jas susieti į visumą), įžvalgos (dažniausiai staigus idėjos ir / ar jos sprendimo iškilimas vaizduotėje), patikrinimo (idėjos vertinimas, tikrinimas, siekiant nustatyti jos vertę ir tolesnio plėtojimo eigą). Šis modelis grindžiamas nuostata, kad kūrybos procesas yra sąmoningos (susitelkimas, pasirengimas) ir nesąmoningos (inkubacinis laikotarpis, įžvalga) veiklos derinys.

Kiti mokslininkai kūrybos procesą dar labiau detalizuoja. Pavyzdžiui, A. Rossmanas (1931, cit. iš: Girzijauskienė, 2004) pateikia septynių kūrybos proceso stadijų teoriją: poreikio arba kliūties nustatymas, jų analizė, prieinamos informacijos peržiūrėjimas, galimų sprendimų formulavimas, jų kritinis vertinimas, naujos idėjos gimimas, jos teisingumą patvirtinantis eksperimentavimas. J. P. Guilfordas (1950) kūrybos procesą apibūdina kaip penkiapakopę taksonomiją: problemos suvokimas, jos formulavimas, sprendimui priimti būtinų divergentinio ir konvergentinio pobūdžio idėjų atranka, sprendimo vertinimas, informacijos išsaugojimas. A. Cropley'aus ir D. Cropley'aus (2008) teigimu, kūrybos procesą sudaro septyni etapai: pasirengimas, aktyvavimas, apmąstymas, nušvitimas, vertinimas, idėjos sklaida ir pripažinimas.

Apibūdinant kūrybos procesą, pažymima ir sudedamųjų komponentų skirtinguose proceso etapuose svarba (Mumford ir kt., 1991; Runco, Chand, 1995). Pripažįstama, kad antrojoje G. Wallaso išskirtoje stadijoje neapsieinama be žinių ir informacijos, vidinės ir išorinės motyvacijos (Runco, Chand, 1995). T. M. Amabile (1996) teigimu, kūrybos procesui svarbiausi šie komponentai: kūrybai būtinos žinios ir gebėjimai, motyvuojančios užduotys. Anot M. Csikszentmihalyi (1996, 2006), kūrybos procese yra svarbus gebėjimas įtikinti kitus kūrybinės idėjos reikšmingumu.

Kognityvinė kūrybiškumo tyrimų kryptis apima kūrybingos asmenybės ir kūrybinio mąstymo tyrinėjimus. Vieni mokslininkai skiria asmenybės savybes kaip svarbiausią kūrybiškumo tyrimų aspektą, kiti analizuoja kūrybinį mąstymą kaip asmens kūrybiškumo pagrindą.

Daugelyje mokslo darbų (Guilford, 1959; MacKinnon, 1965; Barron, 1968, 1969; Gough, 1979; Amabile, 1983, 1996; Simonton, 1984; Eysenck, 1993; Csikszentmihalyi, 1996, 2006; Petrulytė, 2001) išsakoma mintis, kad kūrybingas žmogus pasižymi savitais bruožais. Vieni nurodo asmenybės kryptingumą nusakančius bruožus, charakterio savybes ir emocijas, kiti akcentuoja psichinių ypatybių svarbą (1 lentelė).

1 lentelė. Kūrybiškos asmenybės savybės

Asmenybės savybės	Autoriai
Stipri motyvacija, ištvermė, intelektinis smalsumas, minčių ir veiksmų nepriklausomumas, stiprus savirealizacijos poreikis, savo esybės pajautimas, pasitikėjimas, atvirumas vidiniams ir išoriniams įspūdžiams, potraukis į sudėtingumą ir neaiškumą, jautrumas, gebėjimas išlaikyti stiprų emocinį ryšį su įgyta patirtimi	Amabile, 1983, 1996; Eysenck, 1993; Davis, 1999; Feist, 1999
Savikontrolė, gebėjimas dirbti ilgą laiką, ryžtas, atkaklumas	Dacey, Lennon, 2000
Įsisąmoninta savivoka ir savivertė	Sawyer, 2006
Veiklumas, siekis įveikti kliūtis, polinkis rizikuoti, dviprasmybių toleravimas	Sternberg, 1990; Sternberg, Lubart, 1995
Jautrumas ir abejingumas, dominavimas ir nuolankumas, ekstravertiškumas ir intravertiškumas	M. Csikszentmihalyi, 1996, 2006
Įžvalgumas, originalumas, išradingumas, keistumas, naudingumas	Torrance, 1966; Johnson, 1972
Dogmatizmas, konformizmas, narcisizmas, nusivylimas arba pakili nuotaika, atsparumas aplinkos spaudimui, hipomanija	Shaw, Runco, 1994
Emocionalumas, pasitikėjimas savimi, žaislingumas, darbštumas, kritiškumas, orientavimasis į save, polinkis į individualų, ne grupinį darbą, smalsumas, savarankiškumas	Petrulytė, 2001
Gebėjimas įžvelgti problemą, kitaip pamatyti žinomus dalykus, veikti kitais būdais, detalizuoti atsižvelgiant į visumą, sklandumas, mąstymo lankstumas, originalumas, tolerancija neaiškumams, konvergentinio ir divergentinio mąstymo dermė	Guilford, 1959
Drąsa, laisvė, spontaniškumas, savęs priėmimas	Maslow, 1968
Savigarba, savarankiškumas, intravertiškumas, atkaklumas, socialinė savitvarda, dviprasmiškumo toleravimas, noras rizikuoti, elgesio lankstumas ir emocinis nepastovumas	Barron, Harrington, 1981; Eysenck, 1993

Kūrybiškumui priskirtinos ir kai kurios neigatyvios savybės, pavyzdžiui, abejingumas, išsiblaškymas, nuolaidumas, nepaklusnumas. A. Craft (2001) teigimu, tiek teigiamos, tiek ir neigiamos savybės kuriančiam yra svarbios, padeda realizuoti savo kūrybinį potencialą. Be to, pripažįstama, kad kūrybiškiems individams gali būti būdingos ir prieštaringos savybės: nusivylimas arba pakili nuotaika, chaoso troškimas ir tvarka bei elegancijos protrūkis, noras išreikšti, įtvirtinti save ir siekis būti, susiliesti su kitais, jautrumas ir abejingumas, dominavimas ir nuolankumas, ekstravertiškumas ir intravertiškumas, kt. (Subotnik, Steiner, 1992; Shaw, Runco, 1994; Csikszentmihalyi, 1996, 2006).

Kognityvinėje kūrybiškumo teorijoje kūrybiškumas siejamas su kūrybiniu mąstymu (Wallas, 1926; Osborn, 1953; Guilford, 1959; Mednick, 1962; Torrance, 1995; Sternberg, Lubart 1995; Estes, Ward, 2002; Cropley, 2006). J. P. Guilfordas (1959) kūrybinį mąstymą apibūdina kaip divergentinį, nors ir pripažįsta, kad kūrybiškumui svarbi divergentinio bei konvergentinio mąstymo dermė. E. P. Torrance'as (1995) kūrybinį mąstymą traktuoja kaip procesą, kurio metu formuluojamos hipotezės, keliamos idėjos, jos įvertinamos, tikrinamos ir plėtojamos, skelbiami rezultatai. Anot G. Beresnevičiaus (2010), kūrybinis mąstymas gali būti apibrėžiamas kaip problemos sprendimo procesas, reikalaujantis derinti divergentinio ir konvergentinio mąstymo gebėjimus.

Problemų sprendimo ir ekspertinių žinių tyrimų krypties atstovų darbuose nagrinėjamas kūrybiškas problemų sprendimo procesas, aptariama specifinių kūrybinės srities žinių svarba sprendžiant problemas (Newell, Shaw, Simon, 1962; Simon, 1989; Ericsson, 1999; Weisberg, 2006;). G. Beresnevičiaus (2010) teigimu, jei problemos sprendinys atitinka jam keliamus kriterijus, problemos sprendimo procesą galima traktuoti kaip kūrybinį mąstymą. Siekiant kūrybiškai išspręsti problemą, asmeniui būtini šie gebėjimai: problemos įžvelgimas, kitoks žinomų dalykų vertinimas, veikimas kitais būdais, detalizavimas atsižvelgiant į visumą (Guilford, 1959); problemos įžvelgimas, naujų idėjų kėlimas, kitų asmenų įtikinimas idėjų vertingumu, savarankiškas ir originalus mąstymas, greita ir lengva orientacija probleminėje situacijoje, savito problemos sprendimo, atsiribojus nuo įprastinio mąstymo, radimas (Sternberg, Lubart, 1995; Urban,

2000; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006). Anot R. Girdzijauskienės (2004), norint rasti problemos sprendimą, reikia dviejų tipų gebėjimų – analitinių ir divergentinių. Analitiniai gebėjimai padeda įžvelgti, palyginti, supriešinti, vertinti, rinktis. Taip pat apriboti galimybių diapazoną, išrinkti geriausią alternatyvą, sudaryti logišką problemos sprendimo struktūrą. Tuo tarpu divergentiniai gebėjimai įgalina kelti daug ir įvairių idėjų, numatyti skirtingus jų įgyvendinimo būdus.

Kiekvienai kūrybai reikalingos specifinės kūrybos srities žinios (Hayes, 1989; Ericsson, Charness, 1994; Kozbelt, 2005, 2008c; Weisberg, 2006). K. S. Ericsson, N. Charness (1994) teigimu, vienos ar kitos veiklos srities žinių turintys asmenys geriau išmano konkrečią sritį, geba efektyviau įvertinti problemą, pagrįsti jos sprendimą. Mokslininkų (Chase, Simon, 1973; Bloom, 1985; Simonton, 1991; Gardner, 1993; Weisberg, 1993, 2006; Kozbelt, 2005, 2008a) darbuose pažymima, kad ekspertinių žinių įgyjama per tam tikrą laiką. Pavyzdžiui, tyrimai (Hayes, 1989) su žymiais kūrėjais atskleidė, kad, prieš sukurdami žinomiausius kūrybos darbus, jie vidutiniškai 10 metų veikė pasirinktoje srityje. Tačiau kai kurių mokslininkų (Simonton, 1991, 2000, 2007; Sternberg, 1996; Winner, 1996, 2000) nuomone, kūrėjo sukauptos žinios pervertinamos, neskiama pakankamai dėmesio asmens talentui, kūrybinės veiklos kontekstui.

Problemų nustatymo tyrimų krypties atstovai (Moore, 1985; Runco, 1994; Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010) nagrinėja problemos nustatymo procesą, kuris yra subjektyvus, priklauso nuo kūrėjo turimų žinių ir jų interpretacijų, įgalina išskirti reikšmingas problemas (Perkins, 1981). Gebėjimui įžvelgti problemą įtaką daro kuriančiojo patirtis, motyvacija, kūrybinės veiklos aplinka (Getzels, Csikszentmihalyi, 1976).

Kūrybiškumo raidos tyrimų krypties atstovų darbuose pabrėžiama, kad visi kuriančiojo darbai turi būti vertinami jo karjeros kontekste. Šios teorijos atstovai (Campbell, 1960; Simonton, 1977, 1991, 1997, 2007; Albert, 2012) siekia suprasti gana painius produktyvumo, kūrybinio pakilumo ir kūrėjo amžiaus tarpusavio ryšius, palyginti tų pačių kūrėjų didelės apimties darbus su mažesniais arba su kitų kūrėjų darbais konkrečiu laiku ar apibrėžtu laiko periodu. D. K. Simontono (1997) teigimu, tiriant kūrėjo asmenybę ir jo kūrybinį potencialą turėtų būti atsižvelgiama į kūrėjo patirtį vienu ar kitu kūrybos etapu, analizuojami kūrėjo pasirengimo kūrybinei veiklai ypatumai, aptariamose keliamos idėjos ir jų plėtojimo būdai, pradinės idėjos lyginamos su kūrybos proceso rezultatu.

Tipologinės kūrybiškumo tyrimų krypties atstovų (Taft, 1971; Martinsen, 1993, 1995; Piirto, 1999; Galeson, 2006) darbuose siekiama išskirti kūrėjams būdingus, tipinius bruožus. Ryškiausias šios teorijos pavyzdys – D. W. Galesono (2006) teorija, pristatanti kūrėjų tipus: estetiškai motyvuoti eksperimentatoriai arba „ieškantys“ konceptualūs inovatoriai, arba „radėjai“. Pirmo tipo kūrėjams kūrybos procesas yra varginanti veikla, jie vengia parengiamųjų darbų, procesą pradeda be aiškios idėjos, nuolat bando, klysta, sunkiai pripažįsta, kad darbas užbaigtas. „Ieškantieji“ retai kada sukuria reikšmingų darbų karjeros pradžioje. Kurdami jie remiasi specialiomis žiniomis ir pripažįsta, kad norint kažką pasiekti reikia laiko. Tuo tarpu „radėjai“ detalizuoja pasiruošimą, prieš pradėdami kūrybos procesą išsikelia aiškius tikslus, dirba efektyviai ir gali lengvai nuspręsti, kada kūrybinis darbas baigtas.

Skiriami šie kūrybos proceso stiliai: „šaltasis“ ir „karštasis“ (Taft, 1971), racionalusis ir iracionalusis (Piirto, 1999). R. Tafto (1971) teigimu, „šaltajam“ kūrybos stiliui būdingas moksliškumas, remiamasi loginiais sprendimais. Tuo tarpu „karštasis“ kūrybos stilius apibūdinamas kaip emocionalus, ekspresyvus, sunkiai kontroliuojamas. J. Piirto (1999) išskirtas racionalusis kūrybos stilius apibūdinamas kaip kasdienis, reikalaujantis pastangų ir sunkaus darbo. Tuo tarpu iracionalusis kūrybos stilius yra pasąmoningas, nenuspėjamas, nulemtas įkvėpimo ar vidinių kūrėjo įžvalgų.

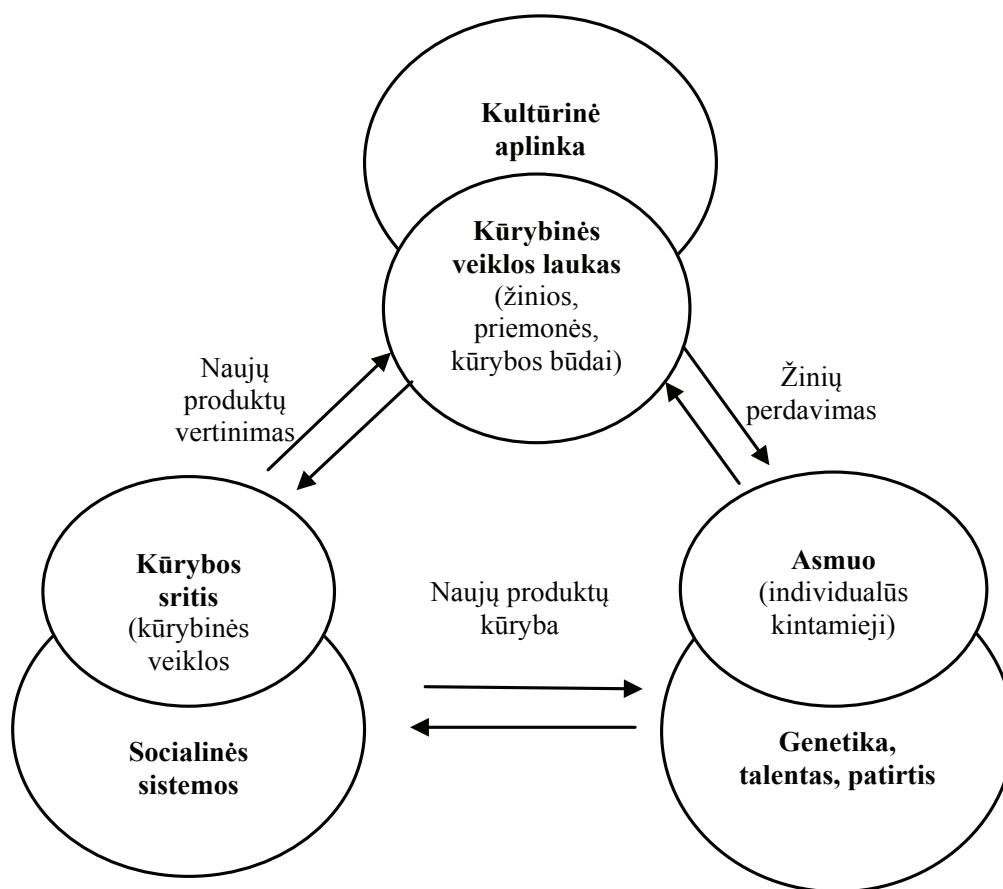
Sisteminio kūrybiškumo tyrimų krypties atstovai pateikia kūrybiškumo modelius, kūrybiškumą analizuoja kaip kompleksinį reiškinį, tarpusavyje sąveikaujančių subkomponentų sistemą (2 lentelė).

2 lentelė. Kūrybiškumo modeliai

Modelio pavadinimas	Kūrybiškumo komponentai	Autoriai
4P koncepcija	Asmuo, procesas, produktas, aplinka	Rhodes, 1961
Sisteminis kūrybiškumo modelis	Sąveika tarp individo, kūrybinės veiklos lauko ir kūrybos srities	Csikszentmihalyi, 1988, 1996
Komponentinis kūrybiškumo modelis	Motyvacija, žinios, kūrybiniai gebėjimai	Amabile, 1983, 1988
Kintantis sisteminis modelis	Asmens žinių, keliamų tikslų ir įtaką darančių veiksnių sąveika	Gruber, 1989
Kūrybiškumo modelis	Protiniai gabumai, žinios, mąstymo stilius, asmenybės savybės, motyvacija, aplinka	Sternberg, Lubart, 1993
Komponentinis modelis	Divergentinis mąstymas, žinios, gebėjimai, dėmesio sutelkimas, motyvacija, asmenybės savybės	Urban, 2000, 2007
Sociokultūrinis kūrybiškumo modelis	Asmuo, kūrybinės veiklos laukas, kūrybos sritis	Sawyer, 2006
6P kūrybiškumo koncepcija	Asmuo, procesas, produktas, aplinka, įtikėjimas, potencialas	Simonton, 1990; Runco, 2003

Viena pirmųjų ir daugelio autorių darbuose aptariama sisteminio požiūrio į kūrybiškumą teoriją – M. Rhodeso (1961) 4P kūrybiškumo koncepcija, kurios pagrindas – keturi kūrybiškumo kintamieji: asmuo (kūrybingų asmenų savybės), procesas (motyvacijos, veiklos, mąstymo, komunikacijos), produktas (idėjos, mokslo ar meno darbai), aplinka (sociokultūrinis kūrėjo kontekstas). Kaip teigia M. Rhodesas (1961), vienu kuriuo nors komponentu kūrybiškumo apibrėžti neįmanoma.

Ryšiausias kūrybiškumo, kaip sistemos, pavyzdys, yra M. Csikszentmihalyi (1988, 1996, 2006) kūrybiškumo teorija, kurioje kūrybiškumas apibūdinamas kaip nuolat besivystanti, kintanti, nuo sociokultūrinės aplinkos priklausoma sistema. Autorius pateikia sisteminio kūrybiškumo modelį (2 pav.).



2 pav. Sisteminio kūrybiškumo modelis (Csikszentmihalyi, 2006)

M. Csikszentmihalyi (2006) teigimu, kūrybiški sprendimai priklauso nuo trijų tarpusavyje sąveikaujančių komponentų: 1) kūrybinės veiklos lauko išmanymo; 2) asmens sugebėjimų, įgimtų savybių ir gebėjimo naudotis turimomis žiniomis; 3) kūrybos srities, kurią sudaro kūrybinės veiklos bendruomenė, sprendžianti apie kuriamo produkto vertingumą. Ypač akcentuojama sociokultūrinių veiksnių įtaka kūrybiškumui.

Taigi kūrybiškumą nagrinėjusių mokslininkų darbuose analizuojami įvairūs kūrybiškumo fenomeno aspektai: keliama kūrybiškumo prigimties problema, kuriami ir aptariami kūrybiškumo matavimo instrumentai, analizuojami kūrybiškumo plėtotės klausimai ir jam įtaką darantys veiksniai, pristatomi kūrybiškos asmenybės bruožai, kūrybos proceso ypatumai, kūrybiškumas nagrinėjamas kaip keleto komponentų visuma.

Literatūra

- Adams, J. L. (1986). *Conceptual Blockbusting*. New York: Addison-Wesley.
- Ayman-Nolley, S. (1999). A piagetian perspective on the dialectic process of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, p. 267–275.
- Albert, R. S. (2012). The achievement of eminence as an avolutionary strategy. Iš: M. A. Runco (sud.). *Creativity research handbook*, 2, p. 95–156. Cresskill: Hampton Press.
- Albert, R. S., Runco, M. A. (1989). Independence and cognitive ability in gifted and exceptionally gifted boys. *Journal of Youth and Adolscence*, 18, p. 221–230.
- Albert, R. S., Runco, M. A. (1999a). A history of research on creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Albert, R. S., Runco, M. A. (1999b). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, 12, p. 161–164.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer Verlag.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organisations. *Research in Organisational Behavior*, 10, p. 123–167.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview.
- Andrijauskas, A. (1990). *Meno filosofija: XVIII–XX a. koncepcijų analizė*. Vilnius: Mintis.
- Barron, F. (1968). *Creativity and Personal Freedom*. New York: Van Nostrand.
- Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Barron, F., Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, p. 439–476.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and scndary students. *Creativity Research Journal*, 18, p. 447–457.
- Beresnevičius, G. (2010). *Kūrybiškumo ir kūrybinio mąstymo edukacinės dimensijos*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Beresnevičius, G. (2015). Smegenų šturmo ir kitų problemos sprendimo paieškos aktyvinimo metodų neefektyvumo metodologinė priežastis. *Tarptautinis verslas: inovacijos, psichologija, ekonomika*, 6, 1 (10), p. 7–33.
- Besemer, S. P., O'Quin, K. (1993). Assessing creative products: progress and potentials. Iš: S. G. Isaksen (sud.). *Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of a Discipline*, p. 331–349. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Binet, A., Henri, V. (1896). Les psychologie individuelle [Individual psychology]. *L'Année Psychologique*, 2, p. 411–465.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.
- Boden, M. A. (1999). Computer models of creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 351–372. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
- Campbell, D. T. (1960). Blind generation and selective retention in creative thought as in other thought processes. *Psychological Review*, 67, p. 380–400.
- Choe, I. S. (2006). Creativity – A sudden rising star in Korea. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The international handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. Iš: A. Craft, B. Jeffrey, M. Leiblings (sud.). *Creativity in Education*, p. 45–61. London.
- Cropley, D. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18, p. 391–404.
- Cropley, A., Cropley, D. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 383, p. 355–373.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. Iš: R. Sternberg (sud.). *The Nature of Creativity*, p. 325–339. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. USA: HarperCollins Publishers.

- Csikszentmihalyi, M. (2006). *A Systems Perspective on Creativity*. Prieiga internete: http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/11443_01_Henry_Ch01.pdf [žiūrėta: 2016-11-02].
- Dacey, J., Lennon, K. (2000). *Understanding Creativity: The Interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. Iš: M. A. Runco, S. Pritzker (sud.). *Encyclopedia of Creativity*, p. 165–174. San Diego: Academic Press.
- De Bono, E. (1971). *Lateral Thinking for Management*. New York: McGraw-Hill.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and Personality: A theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 4, p. 147–178.
- Ericsson, K. A. (1999). Creative expertise as superior reproducible performance: innovative and flexible aspects of expert performance. *Psychological Inquiry*, 10, p. 329–333.
- Ericsson, K. A., Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, p. 725–747.
- Estes, Z., Ward, T. (2002). The emergence of novel attributes in concept modification. *Creativity Research Journal*, 14, p. 149–156.
- Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 273–296. New York: Cambridge University Press.
- Ferrari, A., Cachia, R., Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. Prieiga internete: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf [žiūrėta: 2016-11-02].
- Finke, R. A., Ward, T. B., Smith, S. M. (1999). Creative cognition. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 189–212. New York: Cambridge University Press.
- Freud, S. (1959). The relation to the poet to day-dreaming. *Collected Papers*, 4, p. 173–183.
- Fuchs-Beauchamo, K. D., Karnes, M. B., Johnson, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 37, p. 113–117.
- Galeson, D. W. (2006). *Old Masters and Young Geniuses: The Two Life Cycles of Artistic Creativity*. Princeton: Princeton University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Getzels, J. W., Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: Wiley.
- Getzels, J. W., Jackson, P. J. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Girdzijauskienė, R., Penkauskienė, D., Sruoginis, L. V., Bukantienė, J., Grinytė, L., Matonytė, A. (2011). *Kūrybiškumo ugdymui palankios aplinkos mokykloje tyrimas. Tyrimo ataskaita*. Vilnius. Prieiga internete: http://www.sdcentras.lt/pr_kuryba/aplinkos_tyrimas.pdf [žiūrėta 2016-11-02].
- Golann, S. E. (1962). The creativity motive. *Journal of Personality*, 30, p. 588–600.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Sinectics: The development of creative capacity*. New York: Harper & Row.
- Gough, H. G. (1979). A creativity scale for the adjective check list. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p. 1398–1405.
- Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2003). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
- Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2006). *Kūrybos psichologijos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla.
- Gruber, H. (1989). Networks of enterprise in scientific creativity. Iš: B. Gholson, W. R. Shadish, R. A. Neimeyer, A. C. C. Houts (sud.). *Psychology of Science: Contributions to Meta-Science*, p. 246–265. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. Iš: P. Anderson (sud.). *Creativity and its Cultivation*, p. 142–161. Harper & Row.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. Iš: J. A. Glover, R. R. Roning, C. R. Reynolds (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 202–219. New York: Plenum.
- Helson, R. (1999). A longitudinal study of creative personality in woman. *Creativity Research Journal*, 12, p. 89–101.
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M. (1988). The conditions in creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *The Nature of Creativity*, p. 11–38. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howkins, J. (2010). *Kūrybos ekonomika*. Vilnius: Technika.
- Johnson, D. M. (1972). *Systematic Introduction to the Psychology of Thinking*. Harper & Row.
- Johnson-Laird, P. N. (1993). *Human and machine thinking*. Hillsdale: Erlbaum.
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, p. 57–66.

- Kozbelt, A. (2005). Factors affecting aesthetic success and improvement in creativity: a case study of the musical genres of Mozart. *Psychology of Music*, 33, p. 235–255.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The Cambridge Handbook of Creativity*, p. 20–47. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubie, L. S. (1958). *The Neurotic Distortion of the Creative Process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Langley, P., Simon, H. A., Bradshaw, G. L., Zytkow, J. M. (1987). *Scientific Discovery: Computational Explorations of the Creative Process*. Cambridge: MIT Press.
- MacKinnon, D. W. (1965). Personality and the Realization of Creative Potential. *American Psychologist*, 20 (4), p. 273–281.
- Martinsen, Ø. (1993). Insight problems revisited: The influence of cognitive style and experience on creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 6, p. 435–447.
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69 (3), p. 220–232.
- Moore, M. (1985). The relationship between the originality of essays and variables in the problem-discovery process: A study of creative and non-creative middle school students. *Research in the Teaching of English*, 19, p. 84–95.
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhlamn, C. E., Reiter-Palmon, R., Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capabilities. *Creativity Research Journal*, 4, p. 91–122.
- Nečka, E., Grohman, M., Slabosz, A. (2006). Creativity studies in Poland. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The international handbook of creativity*, p. 270–306. New York: Cambridge University Press.
- Newell, A., Shaw, J. C., Simon, H. A. (1962). The process of creative thinking. Iš: H. E. Gruber, G. Terrell, M. Wertheimer (sud.). *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, p. 63–119. New York: Atherton Press.
- Noy, P. (1969). A revision of the psychoanalytic theory of the primary process. *International Journal of Psychoanalysis*, 50, p. 155–178.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination*. New York: Scribner's.
- Pearson, B., Russ, S. W., Cain Spannagel, S. A. (2008). Pretend play and positive psychology: natural companions. *Journal of Positive Psychology*, 3, p. 110–119.
- Perkins, D. N. (1981). *The Mind's Best Work*. Cambridge: Harvard University Press.
- Petrulytė, A. (1995). *Kūrybiškumo ugdymo aktualijos: metodinė medžiaga*. Vilnius: Leidybos centras.
- Petrulytė, A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius: Presvika.
- Piirto, J. (1999). A survey of psychological studies in creativity: Investigating creativity in youth: research and methods. Iš: A. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (sud.). *Investigating creativity in youth*, p. 10–25. Cresskill: Hampton Press.
- Poincaré, H. (1913). *The Foundations of Science*. New York: Science Press.
- Plucker, J. A. (1999). Is the Proof in the Pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to Present) Longitudinal Data. *Creativity Research Journal*, 12, p. 103–114.
- Pranulis, V., Pajuodis, A., Urbonavičius, S., Virvilaitė, R. (2008). *Marketingas*. Vilnius: Garnelis.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, p. 305–311.
- Rubenson, D. I. (1990). The accidental economist. *Creativity Research Journal*, 3, p. 125–129.
- Rubenson, D. I., Runco, M. A. (1992). The psychoeconomic approach to creativity. *New Ideas in Psychology*, 10, p. 131–147.
- Runco, M. A. (2003). *Critical Creative Processes*. Creswell: Hampton Press.
- Runco, M. A., Albert, R. S. (1986). The threshold hypothesis regarding creativity and intelligence: an empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, p. 212–218.
- Runco, M. A., Chand, I. (1994). Problem finding, evaluative thinking, and creativity. Iš: M. A. Runco (sud.). *Problem finding, problem solving, and creativity*, p. 40–76. Norwood: Ablex Publishing.
- Runco, M. A., Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, p. 243–267.
- Russ, S. W., Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18, p. 347–354.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Shaw, M., Runco, M. A. (1994). *Creativity and Affect*. Norwood: Ablex.
- Simon, H. A. (1989). The scientist as problem solver. Iš: D. Klahr, K. Kotovsky (sud.). *Complex Information Processing: The Impact of Herbert A. Simon*, p. 375–398. Hillsdale: Erlbaum.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, Creativity, and Leadership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simonton, D. K. (1990). *Psychology, Science, and History: An Introduction to Historiometry*. New Haven: Yale University Press.
- Simonton, D. K. (1991). Emergences and realization of genius: the lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, p. 829–840.
- Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career landmarks and trajectories. *Psychological Review*, 104, p. 66–89.

- Simonton, D. K. (2000). Creativity: cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, p. 151–158.
- Smith, G. J. W., Carlsson, I. (2006). Creativity under the northern lights. Perspectives from Scandinavia. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The International Handbook of Creativity*, p. 202–234. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spearman, C. (1931). *The Creative Mind*. New York: Appleton.
- Stepanossova, O., Grigorenko, E. L. (2006). Creativity in Soviet-Russian psychology. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The International Handbook of Creativity*, p. 235–269. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, p. 607–627.
- Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills*. San Diego: Harcourt, Brace, Jonavovich.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). Costs of expertise. Iš: K. A. Ericsson (sud.). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*, p. 347–354. Hillsdale: Erlbaum.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1993). Investing in creativity. *Psychological Inquiry*, 4 (3), p. 229–232.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1995). An investment approach to creativity. Iš: S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke (sud.). *The creative cognition approach*, p. 269–302. Cambridge: MIT.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 3–15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Arnold, K. D. (1996). Success and sacrifice: the costs of talent fulfillment for woman in science. Iš: K. D. Arnold, K. D. Noble, R. F. Subotnik (sud.). *Remarkable Women: Perspectives on Female Talent Development*, p. 263–280. Cresskill: Hampton Press.
- Subotnik, R. F., Steiner, C. L. (1992). Adult manifestations of adolescent talent in science. *Roeper Review*, 15, p. 164–169.
- Suler, J. R. (1980). Primary process thinking and creativity. *Psychological Bulletin*, 88, p. 144–165.
- Taft, R. (1971). Creativity: Hot and cold. *Journal of Personality*, 39, p. 345–361.
- Tatarkiewicz, W. (2007). *Šešių sąvokų istorija*. Vilnius: Vaga.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Lexington: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking*. Lexington: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly?* Norwood: Ablex.
- Urban, K. K. (2000). Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel. Iš: H. Wagner (sud.). *Begabung und Leistung in der Schule*. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis, p. 117–138. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
- Urban, K. (2007). Assessing creativity: A componential model. Iš: A. G. Tan (sud.). *Creativity: A Handbook for Teachers*, p. 167–184. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected Readings*. Baltimore: Penguin.
- Von Oech, R. (1983). *A Whack on The Side of the Head*. New York: Warner.
- Wallach, M. A., Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children: A Study of the Creativity Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace and World.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: Freeman.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Winner, E. (1996). The Rage to Master. Iš: K. A. Ericsson (sud.). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*, p. 271–301. Hillsdale: Erlbaum.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, p. 153–156.

KAI KURIE VAIZDUOTĖS LAVINIMO PRATIMAI

Gediminas Beresnevičius

Kūrybiškumo svarba – akivaizdi: jei žmogaus protėviai nebūtų turėję gebėjimo kurti, nebūtų ir mūsų civilizacijos. Akivaizdi, manyčiau, ir būtinybė ugdyti vaikų kūrybiškumą. Iššūkiai, su kuriais susiduriame, tampa vis sudėtingesni, o naujų sprendimų poreikis – vis aktualesnis.

Kūrybiškumas suprantamas labai įvairiai. Mūsų manymu, kūrybiškumas – tai gebėjimas iš to, kas yra, sukurti tai, ko dar nėra. Pavyzdžiui, turime molio gabalą ir iš jo nulipdome paukštį, pavienius garsus sujungiamo į vientisą melodiją. Bet netgi tuomet, kai dirbame rankomis, sekundės dalimi anksčiau dirbame smegenimis. Kūrėjas gali to ir nepastebėti, tačiau bet kokia kūryba pirmiausia prasideda galvoje. Tad svarbiausias kūrybinis gebėjimas yra vaizduotė – gebėjimas sąmonėje atgaminti regėtus vaizdus, juos pertvarkyti, keisti ir iš jų kurti naujus vaizdinius.

Kai kas tvirtina, kad kūrybiškumas, vaizduotė, kiti gebėjimai yra Dievo dovana ar įgimtas talentas. Pavyzdžiui, dailininkas Mikalojus Vilutis knygoje „Tortas“ (2014, p. 46) rašo: „Talentas yra duotybė. Su juo gimstama, su juo mirštama.“ Tačiau žmonės gali pasiekti nepaprastai daug ilgai ir atkakliai dirbdami, nors apie juos mokytojai ir tos srities specialistai kalbėjo kaip apie nepasižyminčius jokiais gebėjimais. Tarp tokių žmonių – L. van Bethovenas, Č. Darvinas, A. Tolstojus, A. Einšteinas, V. Disnėjus, M. Džordanas, E. Preslis ir daugelis kitų. Moksliniais tyrimais įrodyta, kad tinkamai auklėjant ir ugdant, gebėjimus galima išsiugdyti labai sparčiai. Apie tai knygoje „Mąstysena“ rašo JAV psichologijos profesorė C. Dweck (2006).

Mokslininkai kol kas nėra priėję vienos nuomonės, ar kūrybiškumas yra įgimta savybė, ar išugdytas gebėjimas. Praktikoje, ypač pedagoginėje, manytume, strategiškai svarbiau laikytis nuostatos, jog kūrybiškumą galima išugdyti.

Bet kokie gebėjimai lavinami tik tuomet, kai tenka įveikti kliūtis ar užduotis šiek tiek didesnes, nei tuo metu žmogus pajėgia įveikti. Pastarųjų metų moksliniais tyrimais nustatyta, jog mūsų protas veikia ne kaip kompiuteris, bet kaip raumuo, kuris auga ir stiprėja jam įveikiant vis sunkesnes užduotis. Neurologai Bogdanas Draganskis ir Arne May, magnetinio rezonanso tomografu ištyrę medicinos studentus prieš pirmąjį fizikos egzaminą ir po jo, nustatė, kad smegenų dalyje, kuri vadinama hipokampu, po mokymosi etapo aptikta daugiau pilkosios medžiagos, taigi rasta ir didesnė smegenų struktūra. Hipokampus – tai tarsi centrinis valdymo pultas. Jis reikšmingai prisideda prie mokymosi ir atminties procesų, padeda orientuotis erdvėje, leidžia sujungti atskirus įvykius ir informaciją susieti su emociniu kontekstu. Galvosūkių sprendimas ir kitokia smegenų mankšta padeda išlaikyti neuronų plastiškumą visą gyvenimą (Schirmacher, 2013).

Kaip lavinti kūrybiškumą? Atsakymų į šį klausimą yra pačių įvairiausių. Kūrybiškumo lavinimo būdų prigalvota labai daug. Čia pateiksime keletą variantų. Kūrybiškumą ugdyti galima per pamokas, neformalioje, užklausinėje veikloje, namuose. Tai daryti galima su mažais vaikais, mokiniais ir suaugusiais. Pratimus galima daryti individualiai ir grupėse. Pratimų atlikimo trukmė priklauso nuo siekiamų tikslų: jei norima sutelkti mokinių dėmesį, iliustruoti kokį nors mokomąjį dalyką, pagerinti dėstomosios medžiagos įsiminimą, užtektų poros minučių; jei iškeliamas tikslas išsiugdyti savo ar ugdyti vaikų kūrybiškumą, vieno pratimo atlikimo trukmė turėtų būti ne trumpesnė kaip 15 minučių.

Daikto atkūrimas vaizduotėje. Pasidėkite priešais save kokį nors daiktą: obuolį, raktą, žaislą, gaublį, vazą. Atsisėskite patogiai, atsipalaiduokite, nusiraminkite, susikaupkite ir maždaug 5 minutes žiūrėkite į pasirinktą objektą. Jei mintyse kažkur nukrypstate, grąžinkite dėmesį į stebimą daiktą. Paskui užsimerkite ir įsivaizduojamoje erdvėje mėginkite atkurti, ką matėte. Pasistenkite atkurti kuo daugiau detalių. Jei vaizdas nėra ryškus, sunku prisiminti detales, galima atsimerkti ir dar kartą kelias sekundes stebėti objektą. Užsimerkę vėl mėginkite atkurti regėtą vaizdą. Tokią procedūrą galite kartoti kelis kartus.

Kai išmokstama gerai atgaminti vaizduotėje paprastus daiktus, galima imtis sudėtingesnių: skulptūros, paveikslo, gėlių puokštės, fotografijos.

Spalvinis fonas. Pirmiausia išmokite vaizduotėje susikurti tuščią baltą erdvę lyg ekraną kino teatre. Jame neturi būti jokių objektų. Jei kas atsiranda, švelniai jiems pasakykite, kad pasitrauktų, netrukdytų jums. Jokiu būdu per jėgą jų nestumkite, nevarykite, nenaikinkite. Leiskite jiems pasišalinti patiems. Tegu patys nuplaukia, išskrenda, išnyksta.

Žiūrime į tą baltą erdvę, lyg laukume prasidedančio filmo. Jei tai pavyksta, galite tą baltą erdvę nuspalvinti kokia nors spalva: šviesiai žalia, mėlyna, rausva... Geriau, kad iš pradžių būtų pastelinių spalvų, vėliau galima pereiti prie sodresnių, tirštesnių.

Kai jau galite lengvai įsivaizduoti vienos spalvos foną, pridėkite dar vieną spalvą. Jas savo vaizduotės ekrane galite išdėstyti įvairiais būdais: padalinti ekraną pusiau ar sukurti šachmatų lentą. Arba spalvas išdėstyti lygiagrečiais, banguotais ar zebriškais dryžiais, koncentrinėmis juostomis, iš centrinio taško išeinančiais

ir vis platėjančiais spinduliais, dviem iš centro besisukančiomis spiralėmis ir pan. Galite kažkurios spalvos fone išmėtyti ar tam tikra tvarka išdėlioti kitos spalvos dėmes, linijas, geometrines ar kitokių formų figūras.

Objektai vienspalviame fone. Įsivaizduokite vientisą pilką foną. Po kurio laiko kažkur tarp mūsų ir to fono atsiranda geltonas taškas. Jis ima didėti ir virsta moliūgu, kabančiu tuščioje erdvėje. Apžiūrėkime jį. Moliūgas pasivarto ir pradeda mažėti, kol susitraukia į tašką, iš kurio ir atsirado.

Geriausia iš pradžių, kol dar nesate gerai įgudę, tokiu būdu „gaminti“ paprastus gerai žinomus objektus: šaukštą, pomidorą, vazą, kėdę, grybą, siūlų kamuolį, knygą, kiparį, didžiulį gintaro gabalą su jame įkliuvusiais vabalais, snaigę, lemputę. Vėliau galima pereiti prie sudėtingesnių objektų: automobilių, bombonešių, rūmų su didžiuliu parku ir tvenkiniais, vulkaninės salos, miesto ir kt.

Galima išsiviešinti „išsikviesti“ ne vieną, o kelis objektus vienu metu. Gali būti, kad vienas objektas jau nyksta, o kitas tuo metu atsiranda, ryškėja, ima kažką daryti.

Veiksmai su objektais. Su įsivaizduojamais objektais galime atlikti įvairius veiksmus: sukoti, vartyti, nutolinti, priartinti, padidinti, sumažinti, transformuoti, išversti, keisti jų spalvą, formą, paviršiaus tekstūrą, padalinti į dalis, išardyti ir vėl surinkti. Keisti galima ne tik visą objektą, bet ir atskiras jo dalis.

Galite atlikti tokį pratimą. Pasirinkite foną, iš kurio iškyla baltas kubas juodomis briaunomis. Pasukiokite jį į vieną ir kitą pusę. Sustabdykite. Priekinę sienelę nudažykite ryškiai raudona spalva. Vėl pasukiokite kubą taip, kad ta raudona sienelė tai nusisuktų, tai atsisuktų. Sustabdykite kubą taip, kad raudonoji sienelė atsidurtų kitoje, jums nematomoje pusėje. Dabar priekinę sienelę nudažykite mėlyna spalva. Ir vėl pasukiokite kubą. Stebime, kaip į mus atsisuka tai raudona, tai mėlyna sienelė. Vėliau likusias sienelės nuspelvinkite kitomis spalvomis. Kubo sienelės galima išpiešti įvairiais piešiniais, išklajuoti nuotraukomis ar judančiais paveikslėliais kaip Hario Poterio pasaulyje.

Skraidymas aplink objektą. Objektus galime ne tik sukoti, bet ir skraidyti aplink juos. Skrisdami aplink objektą tarsi aplink planetą, matome skirtingas jo puses. Toks veiksmas labai panašus į objekto sukimą, bet reikėtų įsivaizduoti, kad skrendame aplink jį, o ne jį sukame.

Scenos vaizduotėje. Įsivaizduokite karštą vasaros dieną. Virš galvos – baltų „avių“ pulkas mėlyname danguje. Stovite kaimo pakrastyje prie didelės liepos. Girdite dūzgiančias bites, įkvepiate medumi kvepiančio aromato, paliečiate grubią medžio žievę. Pamatote keliu atvažiuojantį vežimą. Išgirstate ratų bildesį, arklio šnopavimą. Vežimas sustoja prie jūsų. Užuožiate gyvulio prakaitą. Pasikalbate su vežiku. Patapšnojate drėgną arklio sprandą. Žmogus paduoda jums puodelį. Burnoje pajuntate šieną kvepiantį dar šiltą karvės pieną...

Veiksmai vaizduotėje. Įsivaizduokite, kad ir jūs kažką veikiate: plaukiate, tapote, grojate koku nors muzikos instrumentu, važiuojate sportiniu automobiliu, šuoliuojate žirgu, valdote tanką ar atliekate kitus veiksmus, kurie tobulina profesinius valdymo įgūdžius. Įsivaizduojamose kelionėse dėmesys labiau nukreipias į tai, ką matome keliaudami, o šiame pratime susitelkiame į gyvūno ar transporto priemonės valdymą.

Procesai. Vaizduotėje stebime scenas, kuriose vyksta įvairūs procesai: dega žvakė, kuri palengva tirpdama naikina ant jos šonų esantį spalvotą piešinį; teka upė, nešanti ledo lytis, besitrinančias viena į kitą; iš ugnikalnio žiočių veržiasi pelenų stulpas ir trykšta lavos fontanai; nurausvintame danguje virš jūros tvenkiasi ir sparčiai artėja tamsūs debesys, kyla bangos, tvykstelį išsišakojančios žaibų gyslos.

Galime žiūrėti į Antrojo pasaulinio karo metais vykstantį britų ir vokiečių naikintuvų oro mūšį virš Londono, artilerijos ugnį, degančius lėktuvus, sprogamus. Galime stebėti automobilių lenktynes dykumoje, futbolo rungtynes, migruojančius paukščius, sniego griūtį kalnuose, antilopes medžiojančius liūtus.

Šiame pratime procesus stebime pasyviai, tarsi kino salėje, nesistengdami jų kaip nors paveikti. Pasirenkame temą, objektus, vietą ir „paleidžiame“ vaizduotę.

Susitikimai. Vaizduotėje galime susitikti su realiais ar įsivaizduojamais žmonėmis, istorinėmis asmenybėmis, literatūriniais herojais, mitologiniais personažais, gyvūnais, kitų pasaulių atstovais. Susitikimo metu galima su jais užmegzti pokalbį, pasiteirauti jų nuomonės jums rūpimais klausimais. Galima susikurti išminčių tarybą, į kurią kreipsimės ištikus bėdai ar sprendami kokią nors problemą.

Pasikalbėti mintyse galite ir su žmonėmis, su kuriais nesutariate arba konfliktuojate. Tokių pokalbių metu galima išsiaiškinti priešiško priežastis, galima tiems žmonėms išsakyti savo jausmus, ketinimus, išgyvenimus. Tokie pokalbiai, anot norvegų psichologo Nilso Grendstado (1999), padeda pasiruošti tikriems pokalbiams, leidžia geriau suprasti tikrovę ir patį save.

Metamorfozės. Metamorfozė – formos, pavidalo, išvaizdos pakeitimas. Pavertimų ar pasivertimų apstu senuosiuose mituose, legendose, pasakose. Juos mėgsta ir naujųjų laikų rašytojai. Pavyzdžiui, Franco Kafkos apsakyme „Metamorfozė“ žmogus virsta didžiuliu vabalu.

Ir jūs galite sukurti tokių metamorfozių. Mintyse įsivaizduokite kokį nors daiktą ar būtybę ir iš lėto keiskite jų formą, dydį, spalvą ir t. t. Pamėginkite vyrą paversti moterimi, jaunuolį – seniu, peliuką – liūtu, kubą – kamuoliu, lūšną – prabangiais rūmais. Pavertę objektą nauju pavidalu, paskui atverskite atgal.

Mintyse galite pagreitinti įvairius procesus. Įsivaizduokite, kaip iš sėklos išauga medis, pražysta, užmezga vaisius, tie nukrinta, supūva, o iš naujų sėklų išauga nauji medžiai. Arba iš kiaušinėlio išsiriti kirminas, jis graužia lapus, auga ir virsta lėliuke, dar vėliau – vabzdžiu, kuris išskrenda, susiranda savo gentainius, poruojasi ir ant lapų padeda naujų kiaušinėlių. Vasaros peizažas virsta žiemos. Iš kosminio dulkių ir dujų debesies formuojasi nauja žvaigždė. Ir taip toliau.

Šiame pratime procesus, reiškinius, veiksmus stebime jau ne pasyviai, o aktyviai, t. y. esamus procesus paspartiname arba sulėtiname, o gal visai sustabdome ar juose kažką pakeičiame. Pavyzdžiui, kirminas išauga iki medžio dydžio. Arba sukuriame tokius reiškinius, kurių nėra šiame pasaulyje.

Įsivaizduojamos kelionės. Vaizduotėje galime keliauti po džiungles, dykumas, kalnus, Antarktidą, vandenynų gelmes, Marsą, Jupiterio palydovus. Galime nuskristi į tolimas išgalvotas kitų žvaigždžių planetas, atsidurti Mordore, Drakulos pilyje, Minotaurų labirinte, ateivių kosminiame laive, dinozaurų epochoje, XIII amžiaus Vilniuje ar XXIII amžiaus skraidančiame megapolyje...

Po tuos pasaulius galime keliauti pėsčiomis, arkliais, plaukti valtimi ar povandeniniu laivu, važiuoti automobiliu ar visureigiu. Galime pilotuoti lėktuvą ar kosminį erdvėlaivį. Galime apžergti delfiną ar pasikinkyti drakoną.

Kaip stebėtojai galime sumažėti iki dulkės ar elektrono dydžio. Galime pavirsti muse, albatrosu arba šviesos spinduliu. Galime laisvai skraidyti iš vienos vietos į kitą, iš vieno laikmečio į kitą, iš vieno pasaulio į kitą... Galime kiaurai perskrosti bet kokią kliūtį: sieną, planetą, žvaigždę.

Įsivaizduojamose kelionėse stenkitės atrasti ar pastebėti kuo daugiau įdomybių. Pavyzdžiui, jei braunatės per džiungles, galite sutikti egzotinių gyvūnų, rasti nematytų augalų, aptikti apleistą šventyklą. Jei atsiduriate fantastinėje planetoje, galite susidurti su pačiais keisčiausiais padarais. Keliauti per tas pačias vietas galima ne vieną kartą. Tarkime, per vieną seansą jūs nukeliavote iki kažkokios vietos. Nuo jos kelionę tęsti galima kitą kartą. Nukeliavus iki kelionės tikslo, tuo pačiu maršrutu galima grįžti į kelionės pradžią, kad dar kartą aplankytume matytas vietas ir pasitikrintume, ar kas nepasikeitė, kol keliavome.

Laikantis principo „nuo paprasto prie sudėtingesnio“ iš pradžių patartina keliauti po žinomas arba lengvai įsivaizduojamas vietas.

Empatija. Empatija reiškia neprarandant savojo „aš“ ir savųjų pojūčių įeiti į pasirinkto objekto vidų, suprantant jo sandarą, veikimą, savijautą. Įsijausti – reiškia pajusti objekto esmę. Šis gebėjimas reikalingas menininkams, mokslininkams, kitiems kūrėjams. Empatija panaši į Zen būseną, kurią pasiekia menininkas, kai tampa kitu subjektu. Kinų ir japonų menininkai empatinę intuiciją kultivavo tūkstančius metų. Su Tung-po, gyvenęs XI amžiuje, pasakė: „Prieš piešiant bambuką, turite jį išauginti savo viduje, vėliau, su teptuku rankoje ir susitelkę į savo regėjimą, išvysite vaizdą. Jūs turite jį pagauti taip greitai, kaip tik galite, kol jis nepradingo lyg kiškis, pasirodžius medžiokliui.“ (Root-Berstein, R., Root-Berstein, M., 1999, p. 197).

Kai kurie rašytojai taip ryškiai įsivaizduoja savo kūrinio herojus, kad sugeba su jais net kalbėtis, ginčytis. Čarlzas Dikensas kartą pasakė: „Visą rytą sėdžiu savo kabinete laukdamas Oliverio Tvisto, bet jis vis neateina.“ Mokslininkai taip pat gali įsijausti į tai, ką tyrinėja: į vabzdį, augalą, ląstelę, chromosomą. Pavyzdžiui, Barbara McClintock praleido labai daug laiko su savo augalais, ruošdama juos genetiniams tyrinėjimams, tad ji tvirtina juos pažįstanti lyg individus. Ji negaili laiko „susidraugaudama“ su jais ir juos pažindama. Mokslininkė išsiugdė tokį stiprų „organizmo jausmą“, kad gali įsijausti į geną ar chromosomą.

Robertas Root-Bernsteinas ir Michele Root-Bernstein (1999) pateikia tris patarimus, kaip ugdytis empatinius gebėjimus.

1. Praktikuokite „vidinį dėmesį“. Tai reiškia stebėti savo giluminę reakciją į pasaulį ir prisiminti savo emocijas, kai ką nors matote, girdite, liečiate ar jaučiate realiose ar įsivaizduojamose situacijose.

2. Praktikuokite „išorinį dėmesį“ į žmones ir daiktus, kurie yra jūsų išorėje. K. Stanislavskis mokė savo studentus atsiminti kuo daugiau parodyto ir tuoj paslėpto daikto detalių. Jis pats mokėsi pamėgdžioti kitus žmones. Tai praverčia imituojant šimpanzių, laikrodžių ar kvarkų elgesį.

3. Įsivaizduokite, ką jaučia daiktas, prie kurio artinatės. Apsimeskite, kad jo pasaulis yra jūsų pasaulis, jo jutimo organai ar fizinės savybės yra jūsų. Kaip jaustumėtės, elgtumėtės, reaguotumėte, jei būtumėte jis? Raskite sąsają su pojūčiais ir emocijomis, kuriuos jaučiate patys. Pajuskite, ką „nori“ padaryti ląstelė, virusas ar anglies atomas.

Literatūra

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

Grendstad, N. M. (1999). *Vaizduotė ir jausmai*. Vilnius: Margi raštai.

Root-Berstein, R., Root-Berstein, M. (1999). *Sparks of Genius: The Thirteen Thinking Tools of the World's Most Creative People*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Schirmacher, F. (2013). *Smegenų mankšta. Kaip naudotis galva*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Vilutis, M. (2014). *Tortas*. Vilnius: Tyto alba.

KŪRYBIŠKUMAS IR MUZIKINIS UGDYMAS: SITUACIJOS EUROPOS ŠALYSE APŽVALGA

Žydrė Jautakytė

Lietuvos muzikos mokytojų asociacija yra Europos muzikinio ugdymo asociacijos (angl. *European Association for Music in Schools*, toliau – AES) narė. 2016 m. kovo 16–19 d. asociacija Vilniuje suorganizavo 24-ąją tarptautinę AES konferenciją „Ieškant netikėtumų: kūrybiškumas ir muzikinio ugdymo inovacijos“. Kiekviena konferencijoje dalyvavusi šalis apžvelgė kūrybiškumo ugdymo situaciją savo muzikinio ugdymo sistemoje.

Susipažinus su skirtingų Europos šalių muzikinio ugdymo situacija, išryškėjo keletas bendrumų:

- Kūrybiškumas muzikinio ugdymo procese suprantamas dvejopai: 1) kaip asmens savybė originaliai interpretuoti pasaulį ir spręsti problemas ir 2) kaip gebėjimas kurti muziką. Ugdymo praktikoje dažniau atpažįstamas antrasis.
- Kūrybiškumo ugdymo situacija priklauso nuo mokytojo kūrybiškumo lygio.
- Pastarąjį dešimtmetį daugelyje šalių buvo atnaujinamas ugdymo turinys. Bendrosiose muzikos programose (angl. *National Curriculum*) išskirta muzikos kūrybos sritis, aprašomi šios veiklos srities pasiekimai.
- Pabrėžiama, kad dokumentuose kūrybiškumo ugdymas atrodo geriau nei pedagoginėje praktikoje, todėl aktyviai veikiama muzikos mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo srityse.
- Daugelis šalių atstovų teigia, kad, nepaisant naujausių mokslinių tyrimų rezultatų, atskleidžiančių muzikinio ugdymo naudą vaiko raidai, tai nėra valdžios prioritetas, ir situacijos (ne)palankumas priklauso nuo politinės valios. Netenkinanti muzikinio ugdymo padėtis Ispanijoje, Lenkijoje, Prancūzijoje.
- Daugelyje šalių ikimokyklinio ir pradinio ugdymo etapuose muzikos pamokas veda klasės mokytojai. Akcentuojama, kad jų pasirengimo nepakanka kokybiškam ir kūrybiškam muzikiniam ugdymui užtikrinti, o tai daro poveikį mokinių mokymosi motyvacijai ir pasiekimams, požiūriui į muzikos dalyką aukštesnėse klasėse.

Austrijos atstovas Andreasas Bernhoferis teigia, kad šioje šalyje muzikinio ugdymo esmė yra praktinis muzikavimas, kartu įgyjant teorinius pagrindus. Bendrąją muzikos programą sudaro trys veiklos sritys: dainavimas ir muzikos kūryba, judėjimas ir šokis, klausymasis ir supratimas. Kūrybiškumas ugdomas kuriant ir improvizuojant muziką, judant ir šokant. Austrijoje kiekvienas mokytojas renka būdus, kaip įgyvendinti bendrąją muzikos programą. Todėl mokytojų kvalifikacijos tobulinimas orientuojamas mokinių kūrybiškumą puoselėjančios didaktikos link.

Kroatijos atstovė Sabina Vidulin, pristatydama šios šalies situaciją, teigia, kad muzikinio kūrybiškumo ugdymas yra viena iš bendrosios muzikos programos dalių. Tačiau daugiau kūrybiškumo ugdymo ženklų

pastebima priešmokyklinio ir pradinio ugdymo etapuose. Pagrindinės mokyklos muzikos mokytojai labiau akcentuoja faktines žinias, todėl kūrybiškumo sumažėja. S. Vidulin teigimu, kūrybiškumo ugdymo situacija šalyje labiausiai priklauso nuo muzikos mokytojo kūrybiškumo, jo kompetencijos ir noro atpažinti bei puoselėti vaikų kūrybiškumą.

Marekas Sedlačekas nurodo, kad **Čekijoje** kūrybiškumo ugdymas integruotas į bendrąją muzikos programą. Teigiama, kad kūrybinės veiklos ugdo mokinių neverbalinės saviraiškos gebėjimus – mokiniai mokosi reikšti idėjas garsu, linija, spalva, forma, judesiu, veido išraiška ir kt. Programa siekiama, kad mokiniai dalyvautų kūrybos procesuose ir ugdytųsi savo kūrybines galias, kūrybišką požiūrį.

Ene Kangron **Estijos** muzikinio ugdymo situacijos pristatymą pradeda teiginiu, kad estų tauta yra dainuojanti tauta, o nuopelnus galima priskirti muzikos mokytojams. Muzikos pamokos Estijoje privalomos nuo 1 iki 12 klasės. Bendrojoje muzikos programoje kūrybiškumas įvardijamas kaip vienas iš ugdymo tikslų, o kūryba – viena iš keturių veiklos sričių. Kūrybiškumas muzikinio ugdymo praktikoje plėtojamas taikant imitacijos, improvizacijos ir kūrybos metodus.

Marie-Francoise Quintet apžvelgia **Prancūzijos** muzikinio ugdymo situaciją. Šioje šalyje muzikos vaikai mokosi bendrojo ugdymo ir muzikos mokyklose. Muzikos mokyklas lanko 4 proc. Prancūzijos vaikų. Viduriniame ugdymo etape muzika tampa pasirenkamuju dalyku, kurį siūlo tik 5 proc. visų mokyklų, o renkasi jį tik apie 1 proc. mokinių. 2009 m. atnaujintą muzikos bendrąją programą sudaro dvi sritys: supratimas ir atlikimas. Atlikimo sritis dalijama į grojimo ir kūrybos veiklas. M. F. Quintet teigia, kad kūrybiškumas yra pakankamai aptariamas muzikinį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose, tačiau ugdymo praktikoje gerųjų pavyzdžių nėra gausu. Be to, mokytojams trūksta metodikų, kaip ugdyti vaikų kūrybiškumą. Autorė pažymi, kad kūrybines veiklas labai sunku organizuoti didelėse (25–30 vaikų) klasėse, todėl mokytojai dažniau taiko tradicinius ugdymo metodus. Be to, autorė teigia, kad kūrybiškumas yra labiau mokymo ar mąstymo būdas nei specifinė veikla. Todėl, ugdant mokytojų kūrybiškumą, galima tikėtis, kad kūrybiškas taps ir visas muzikinis ugdymas.

Naomie Maczelka, pristatydama **Vengrijos** muzikinio ugdymo situaciją, pripažįsta, kad bendroji muzikos programa yra orientuota į mokinių muzikos atlikimo ir supratimo gebėjimų ugdymą. Mokiniai skatinami suprasti muziką kaip galimybę išreikšti savo kūrybines galias. Į muzikos klausymąsi integruojamos judesio improvizacijos. Muzikinė fantazija ugdoma žaidimais, ritminėmis ir vokalinėmis improvizacijomis.

Vokietijos muzikinis ugdymas grindžiamas estetiniu kultūriniu požiūriu, – teigia Cristopheris Wallbaurmas. Jis Vokietijos muzikinį ugdymą charakterizuoja filosofinės kategorijos *Bildung* (vok. – „asmenybės tapsmas“, „ugdymasis“) perspektyvoje. Muzikinis ugdymas, kaip estetiinė praktika, brandina harmoningą asmenybę. Kūrybiškumas yra svarbi estetiinė praktikos dalis, reiškiasi per kūrybos ir muzikavimo veiklas, persmelkia visą mokymąsi.

Italijos mokyklose kūrybiškumo lygis priklauso nuo mokyklos tipo ir mokytojų pasirengimo, – pažymi Michaila Biasutti. 2012 m. atnaujintoje bendrojoje muzikos programoje akcentuojama, kad muzika yra palanki sritis mokinių kūrybiškumui ugdyti. Pabrėžiama, kad mokiniai turi kūrybiškai naudoti balsą, instrumentus ir naujas technologijas. Autorius teigia, kad labai svarbu ugdyti mokytojų kūrybiškumo kompetenciją, siekti jų kūrybiško požiūrio į ugdymą. Autorius vartoja du terminus: *kūrybiškas mokymas* ir *mokymas kūrybiškumui*. *Kūrybiškas mokymas* mokymą padaro įtraukų ir efektyvų, o *mokymas kūrybiškumui* koncentruojasi į mokinių divergentinio mąstymo ir kūrybinių gebėjimų ugdymą. *Mokymo kūrybiškumui* esmė yra mokinio įgalinimas veikti ir kurti, kontroliuoti savo mokymąsi.

Kosovo atstovė Kastriot Sada, pristatydama bendrąją muzikos programą, nurodo, jog kūrybiškumas yra integrali jos dalis. Šioje šalyje muzikinis ugdymas organizuojamas per tris veiklos sritis: atlikimą, klausymąsi ir supratimą, kūrybą. Apibrėžiamos pagrindinės veiklos kryptys:

1. Muzikos kalba kartu su kitomis meninės išraiškos priemonėmis (piešimu, poezija, šokiu, vaidyba ir kt.) yra būdas mokinių kūrybiškumui reikštis.

2. Muzikos kalba vartojama kūrybiškai raiškai – ritminėms ir melodinėms improvizacijoms, atliekamoms balsu ar instrumentais.

3. Muzikos kūrimas (kuriamos naujos melodijos, ritmai, akompanimentai ir kt.).

Kosove vyksta ugdymo turinio atnaujinimo darbai. Numatoma, kad visas ugdymo turinys bus grįstas šėšių esminių kompetencijų (efektyvios komunikacijos, kūrybinio mąstymo, sėkmingo mokymosi, sveikatos,

produktyvumo ir pilietiškumo) ugdymu. Pasirinktas suomiškas ugdymo turinio konstravimo variantas. Visų ugdymo sričių turinys padės mokiniams įgyti minėtų kompetencijų. Meninio ugdymo srities mokymosi pasiekimai bus demonstruojami šešiose srityse:

1. Atlikimas, kūryba ir pristatymas.
2. Meninės išraiškos priemonės ir kūrybos procesai.
3. Meninė komunikacija.
4. Meno ir visuomenės sąveikos supratimas.
5. Meno supratimas ir vertinimas.
6. Identitetas ir kultūra.

Autorė pristato tyrimo duomenis, kurie rodo, jog Kosovo muzikos mokytojai gerai supranta kūrybiško mokymo svarbą, tačiau praktikoje retai taiko kūrybiškus metodus, jiems trūksta patirties ir pasitikėjimo.

Leijla Bequiri, pristatydamą **Makedonijos** muzikinio ugdymo situaciją, teigia, kad vienas iš ugdymo tikslų čia yra kūrybiškumo ugdymas. Autorė pažymi, kad tai, kaip – kūrybiškai ar ne – dirba mokytojas, lemia ne jo išsilavinimas, bet požiūris į mokymą ir mokymo stilius. Autorė teigia, kad pastaraisiais metais sustiprėjo muzikos dalyko prestižas, muzikos pamokos tapo interaktyvesnės, pamokose naudojamas internetas, nešiojamieji kompiuteriai, muzikos instrumentai, spalvotas popierius, vaizdo medžiaga, koncertų įrašai. Mokiniai skatinami pajusti muziką dainuodami ir judėdami. Makedonijoje siekiama ugdyti kūrybišką mokytojų požiūrį į muzikos pamokas.

Juodkalnijoje muzika lydi vaikus nuo priešmokyklinio ugdymo iki 9 klasės. Jelena Martinovič Bogojevič teigia, kad visa programa yra orientuota į mokinio poreikius ir persmelkta kūrybiškumo dvasios. Bendroji muzikinės kultūros programa grindžiama praktinėmis veiklomis – per muzikos pamokas grojama, dainuojama, šokama, žaidžiama, piešiama ir šnekama. Autorė teigia, kad nors kūrybiškumas išryškinamas dokumentuose, bet, kaip ir kitose šalyse, ugdymo praktikoje dar retas svečias. Todėl mokytojams rengiamos metodinės rekomendacijos, kuriose pateikiama įvairių kūrybiško mokymo pavyzdžių. Svarbu ir tai, kad atnaujinus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemą pradėta vertinti mokytojo tyrėjo kompetencija. Tie, kurie atskleidžia ryškesnius tyrinėjimo gebėjimus, diegia savo praktikoje inovatyvius metodus, gali įgyti mokytojo tyrėjo kvalifikacinę kategoriją, kuri užtikrina aukštesnes pajamas, didesnę prestižą ir pasitenkinimą savo darbu.

Netenkinanti muzikinio ugdymo situacija yra **Lenkijoje**. Čia, kaip teigia Gabriela Karin Konkol, vaikai privalomai mokosi muzikos tik ketverius mokslo metus. Trūksta profesionalių muzikos mokytojų. Todėl kyla problemų ugdant ne tik muzikinius, bet ir kūrybos gebėjimus bei muzikinę vaizduotę. 2014 m. atnaujintą bendrąją muzikos programą sudaro penkios veiklos sritys: dainavimas, grojimas, muzikos kūrimas, judėjimas pagal muziką ir muzikos klausymasis. Mokyklose dominuoja dainavimas ir grojimas Orfo instrumentais.

Slovakijoje manoma, kad vienas iš efektyviausių kūrybiškumo ugdymo būdų yra projektai. Irena Medanska pristato projekto „Superklasė“ idėją. Jos esmė – dalį muzikos, dailės, literatūros pamokų mokiniai skiria grupiniam projektui, kurio tema skelbiama mokslo metų pradžioje, o mokslo metų pabaigoje parodomas mokinių sukurtas spektaklis. Autorė teigia, kad tokie projektai stiprina mokinių mokymosi motyvą, pasitenkinimą ir kultūrinį sąmoningumą.

Sudėtinga muzikinio ugdymo situacija **Ispanijoje**. Kaip teigia Chose A. Rodriguez-Quiles, nauja vyriausybė planuoja ugdymo turinio reformą, o muzikinio ugdymo situacija yra neaiški. Nepaisant sudėtingos politinės situacijos, kai kurios mokyklos rodo geruosius kūrybiškumo ugdymo muzika pavyzdžius. Ch. A. Rodriguez-Quiles teigia, kad kūrybiškumo raiška priklauso nuo konteksto, todėl derėtų vartoti terminą „kontekstualizuotas kūrybiškumas“ arba „kūrybiškumas kontekste“. Mokinių kūrybiškumas priklauso nuo muzikinio pasirengimo, patirties ir gebėjimų. Geroji Ispanijos mokyklų patirtis atskleidžia, kad muzikinį ugdymą reikia grįsti aktyvia raiška ir kūrybiškumu, nes tik taip muzika gali tapti reikšminga mokinių gyvenimo dalimi.

Olandijos mokykloms suteikta laisvė kurti ugdymo turinį ir koreguoti vyriausybės siūlomą bendrąją programą. Laisvė tokia didelė, kad mokykla gali spręsti, kurių dalykų mokytis, kurių – ne, – teigia Marinus Verkuilas. Sunku apibendrinti Olandijos kūrybiškumo ugdymo praktiką, nes ji labai priklauso nuo konkrečios mokyklos ir mokytojo nuostatų. Įvairovė yra didžiulė. Kūrybiškumo svarba yra suprantama, bet mokytojams

dar trūksta specifinių žinių ir kūrybiškumo ugdymo didaktikos. Akivaizdu, kad mokytojas turi investuoti daug laiko ir pastangų, kad jo mokymas taptų kūrybiškas.

Kūrybiškumo samprata yra plačiai diskutuojama tarptautinėje muzikos pedagogikos literatūroje, – pabrėžia Nesrin Kalyoncu ir Sezen Ozeke. Todėl **Turkijoje** kūrybiškumas tapo naujos muzikinio ugdymo koncepcijos pagrindu. Nuo 2009 m. muzikos kūryba yra privaloma veiklos sritis. Tačiau kūrybiškumas reišiasi ne tik kuriant, bet persmelkia muzikinę raišką (žaidimus, ritmines, melodines, judesio improvizacijas, inscenizacijas ir aranžuotes). Vaikai mokosi įgarsinti pasakas, perteikti muzikos sužadintas emocijas piešiniu, tekstu, pantomima ir pan. Viduriniame ugdymo etape akcentuojama produktyvioji mokinių kūryba. Vis dėlto atliktas mokytojų parengtų muzikos pamokų planų tyrimas atskleidė, kad realybėje dominuoja muzikos klausymosi veikla, o kūrybinės veiklos yra žemos kokybės. Todėl kvalifikacijos tobulinimo kursais siekiama ugdyti šiuolaikišką muzikos mokytojų požiūrį, žadinti norą dirbti kūrybiškai.

MUZIKINĖ KŪRYBINĖ VEIKLA: KĄ SUŽINOME IŠ LITERATŪROS IR KĄ KALBA KŪRĖJAI

Rūta Girdzijauskienė

Muzikinėje veikloje galimos dvi kūrybiškumo sampratos. Pasak pirmosios, muzikos prigimtis yra kūrybinio pobūdžio, o dalyvaujantieji muzikinėje veikloje savaime tampa kūrybiškesni. Skiriamos trys muzikinės veiklos rūšys: muzikos atlikimas, kūryba, muzikos klausymas, apibūdinimas ir vertinimas. Atrodytų, kad kūrybinė raiška galima tik muzikinės kūrybos srityje. Tačiau detalesnė muzikų darbų analizė leidžia teigti, kad kiekvienas žmogus gali kūrybiškai reikštis ir atlikdamas, ir vertindamas muziką.

Antroji samprata pripažįsta, jog muzikinė veikla gali daryti įtaką kūrybiškumui, tačiau šis procesas nėra savaiminis. Dalyvavimas muzikinėje veikloje dar negarantuoja asmens kūrybiškumo plėtros. Šių požiūrių prieštaravimas skatina kelti klausimus: Ar visuomet muzikinė veikla yra kūrybinio pobūdžio? Kaip pasireiškia asmens kūrybiškumas jam dalyvaujant muzikinėje veikloje? Kaip atpažinti kūrybiškai muzikuojantį ir kuriantį asmenį? Į šiuos klausimus bandysime atsakyti, remdamiesi literatūros analize ir interviu su muzikais metu gauta informacija.

Kūryba

Kūryba apima dvi veiklas – *improvizavimą* bei *kompozicijų kūrimą*. Abi jos turi panašumų ir skirtumų. Tai labiausiai su kūrybiškumu susijusios muzikinės veiklos rūšys, nes jų metu sukuriamas lig tol neegzistavęs muzikinis produktas.

Improvizavimas. Pagrindinė sąvoka nagrinėjant improvizavimą – *spontaniškumas*. Tačiau improvizavimas nėra atsitiktinis garsų naudojimas, nors improvizuojantysis gali laisvai rinktis garsų aukštį, ritmines vertes, tonaciją, tempą. Iš esmės improvizavimas yra tikslingas garsų organizavimas. Norėdamas spontaniškai, tačiau prasmingai manipuluoti muzikinėmis struktūromis, asmuo turi gebėti tikslingai remtis muzikiniu žodynu. Todėl improvizavimą galima palyginti su minčių raiška kalbant – turiu idėją ir ją išreiškiu (kalboje žodžiais, muzikoje garsais).

„Kalbėti“ garsais nėra lengva. Atsižvelgiant į atlikėjo amžių ir muzikinę patirtį, skiriama keletas improvizavimo lygių. Improvizuoti mokoma nuosekliai vedant vaikus nuo žemiausio prie aukštesnio. Nustatyta, kad net ir tada, kai vaikams nevadovauja joks suaugęs žmogus, jie, vedami smalsumo, eksperimentuoja garsais, tyrinėja instrumentų tembrus, ieško garso išgavimo būdų. Todėl eksperimentavimas garsais yra pirmoji mokymo improvizuoti pakopa, kurios metu tiesiogiai sužinoma, kaip ir kokiomis priemonėmis galima muzikuoti, kokiomis savybėmis pasižymi garsas, kaip muzikiniais garsais perteikiama nuotaika ir kt. Į procesą orientuotas improvizavimas – antroji mokymo improvizuoti pakopa. Eksperimentuodami garsais, vaikai susipažįsta su improvizavimo priemonėmis, išmoka jas savarankiškai taikyti, pasirinkti iš visų galimų garso išgavimo būdų labiausiai tinkamą. Dabar didesnis dėmesys skiriamas muzikiniam rezultatui. Pagrindinės jo charakteristikos yra improvizacijos ritmiškumas, melodijos tikslumas ir logiškumas, naudotų muzikos išraiškos priemonių (dinamikos, tempo, štricho) raiškumas. Kitu etapu improvizuojama suteikiant

improvizacijai formą, muzikuojant pasirinktu stiliumi. Pati aukščiausia, tik profesionaliems muzikams būdinga, improvizavimo pakopa, individuali improvizacija, kai iš muzikinio rezultato atpažįstami improvizuojančiojo asmenybės bruožai, susiformuoja savitas improvizavimo stilius. Improvizavimo sėkmė priklauso nuo tų pačių veiksnių: muzikinio mąstymo, klausos jautrumo, muzikinės ir kinetinės atminties, melodinių bei ritminių darinių nuodugnaus išmanymo, žinojimo, kaip juos pritaikyti kokiam nors kūrinui, instrumento įvaldymo lygio, žinių, kūrybinės veiklos patirties.

Tokius apibendrinimus apie improvizavimą galime daryti literatūros analizės pagrindu. O ką kalba muzikantai? Palyginkime perskaitę interviu su džiazio pianistu, kompozitoriumi, pedagogu Sauliumi Šiaučiuliu.

Saulius Šiaučiulis – džiazio pianistas, pedagogas, kompozitorius. Yra išleidęs daug muzikos įrašų, grojęs su garsiausiais Lietuvos ir užsienio džiazio bei akademinės muzikos atlikėjais. Muzikos kūryba apima džiazines kompozicijas, muziką dramos spektakliams, dainas ir instrumentinius kūrinius suaugusiems ir vaikams.

- **Kas yra improvizacija?**

Improvizacija nėra tik muzikinė sąvoka. Improvizuojama visur: valdant lėktuvą, plaukiojant jachta, bendraujant, gaminant maistą. Improvizacija yra visas mūsų gyvenimas.

Muzikoje improvizacija galime vadinti grojimą „iš galvos“. Tikiu, kad improvizuoti gali kiekvienas, kuris turi bent kiek muzikinės patirties. Įprasta skirti dvi improvizacijos rūšis: intuityviąją ir tikslią.

- **Kai improvizuojate, atrodo, tai daryti taip paprasta, tačiau iš pateikto improvizacijos apibūdinimo aiškėja, jog groti „iš galvos“ nėra lengva. Vyrauja nuomonė, kad, norint improvizuoti, reikia turėti tam tikrų gebėjimų. Kokių?**

Norint improvizuoti būtina išmanyti muzikinius simbolius, harmoniją, formą, instrumento galimybes. Vieniems muzikantams improvizuoti pavyksta geriau, kitiems blogiau. Kaip ir bet kurioje kitoje veikloje sėkmę lemia daugelis veiksnių: asmenybės savybės, įgimti gabumai, įgyti gebėjimai, patirtis. Pavyzdžiui, mokydamiesi užsienio kalbų, vieni per tam tikrą laiką išmoka vos keletą žodžių, kiti sugeba išmokti gramatinės struktūras, „pagauti“ tarties subtilumus, įsiminti posakius. Tas pat pasakytina ir apie muzikinę improvizavimą. Vieniems įgimtas ritmo, melodijos ir harmonijos pojūtis, mąstymo lankstumas. Kiti priešingai, turi to nuosekliai mokytis.

Mokytis improvizuoti gali pradėti ir suaugęs žmogus, jei tik jis turi grojimo ar dainavimo patirties. Tuomet viskas priklauso nuo noro ir užsispyrimo. Tačiau, kaip ir mokantis kalbų, labai svarbi ankstyvoji patirtis. Kai vaikai mokosi muzikos, derėtų juos mokyti ir improvizuoti; nebūtinai mums įprastų džiazinių improvizacijų. Mokant groti gamas, galima jas atlikti įvairiu ritmu, klasikinius kūrinius groti keičiant melodiją, ritmą, harmoniją. Kaip tai padaryti, būdų yra daugybė. Vienaip ar kitaip, mokantis improvizuoti reikia išmanymo, tam tikrų muzikinių gebėjimų, domėtis džiazio muzika, klausytis kitų atliekamos muzikos ir siekti atrasti savo grojimo stilių.

- **Kai improvizuojate, ar galvojate, ką ir kaip reikia groti? O gal pasiduodate muzikos tėkmei?**

Anksčiau imponavo struktūruotos, baigtos improvizacijos. Dabar įdomesnė spontaniinė improvizacija. Retai repetuoju prieš pasirodymą. Dažniausiai jau būdamas scenoje susikaupiu, įsijaučiu ir siekiu, kad išeitų kažkas nauja, nestandartiška, negirdėta. Ieškau spalvų, keičiu tonacijas. Kartais muzikinė mintis atveda į 5 ar 6 ženklų tonacijas, grojimas tampa sunkesnis, nepatogus. Tačiau man labai svarbu išlaikyti ieškojimo dvasį, sukurti gyvo muzikavimo įspūdį, „užkabinti nervą“.

- **Klasikinės muzikos atlikėjai kaip sėkmingo pasirodymo veiksnius nurodo salės akustiką, klausytojų imlumą. Ar tai svarbu džiazio muzikantui?**

Be abejo. Diskomfortą jaučiu didelėse salėse, kuriose esu „sodinamas“ respektabilioje scenoje, gausiai iš įvairių pusių apšviečiamas. Tai mane varžo, tampa sunku groti net ir gerai žinomus kūrinius. Geriausiai jaučiuosi muzikuodamas gerai pažįstamoje arba kamerinėje aplinkoje džiazio muziką mėgstantiems klausytojams. Labai gera atsiverti tiems, kuriems esi reikalingas, kurie laukia mano muzikos.

Kompozicijų kūrimas. Improvizuojant gautas rezultatas vertinamas kaip galutinis, o kuriant kompozicijas veikla planuojama. Prieš pateikiant galutinį produktą jis peržiūrimas, papildomas, taisomas. Todėl kompozicijų kūrimas lyginamas ir su problemų sprendimo procesu, kurio metu keliamos muziki-

nės idėjos, t. y. numatoma, kas turėtų būti sukurta, vėliau ieškoma būdų toms idėjoms plėtoti, galiausiai gautas rezultatas tikrinamas, koreguojamas.

Muzikos kūrimas – procesas, reikalaujantis kruopštaus darbo, pastangų ir kantrybės. Jį sudaro keletas etapų.

- Muzikinės idėjos kėlimas. Muzikinė idėja – pagrindinė visą kūrinį apibendrinanti mintis. Muzikinė idėja gali kilti netikėčiausiomis aplinkybėmis: patyrus įdomų nuotykį, pamačius spalvingą rudenįjančio miško vaizdą, netikėtai paskambinus draugui ir kt. Fiksuoti muzikines idėjas tikslinga net ir tada, kai kurti neplanuojama;
- Muzikos išraiškos priemonių, tinkamų idėjai įgyvendinti, ieškojimas. Muzikos raiškos priemonių svarbą, įgyvendinant kūrybinį sumanymą, galime palyginti su minčių raiška kalbant. Juk norėdami pasakyti mintį ieškome tinkamų žodžių, juos tariame tam tikru garsumu, atitinkama intonacija. Kiekvienas kompozitorius iš visų galimų muzikos raiškos priemonių pasirenka labiausiai tinkamas kūrybiniam sumanymui įgyvendinti.
- Muzikinio vyksmo planavimas. Muzika yra meno rūšis, kuriai būdingos laiko charakteristikos: *trukmė, tėkmė, jos momentai*. Todėl kuriant neišvengiamai numatoma / planuojama, kas ir kaip keisis kūrinio atlikimo metu, kokia bus pradžia ir pabaiga, ar / kaip keisis muzikos nuotaika, dinamika, tempas.
- Muzikinio rezultato koregavimas. Kūrybingu vadinamas toks muzikinis rezultatas, kuris yra įdomus, originalus, baigtas. Todėl jau sukūrę kūrinį kompozitoriai linkę jį taisyti, keisti, tobulinti. Pasitaiko, kad net ir po daugelio atlikimo variantų kompozitorius koreguoja ar netgi visai naujai perrašo sukurtą kūrinį.
- Kūrybos vertinimas suteikia progą svarstyti apie kūrybinės idėjos savitumą, kūrybinių sumanymų įgyvendinimo netradiciškumą, parinktų muzikos išraiškos priemonių tinkamumą, kūrybos rezultatų originalumą. Analizuojami ir kilę kūrybos sunkumai, svarstoma, į ką derėtų atsižvelgti kuriant kitą kartą.

Pateikta mokymo kurti kompozicijas etapų eilės tvarka yra sąlyginė. Jos įgyvendinimo etapai priklauso nuo kuriančiųjų amžiaus, turimos patirties ir asmenybės savybių, konkrečių aplinkybių, kūrybinių intencijų. Tad svarstant apie mokinių kūrybą, pravartu susipažinti, kaip kuria kompozitoriai. Pateikiame interviu su kompozitore, pedagoge Loreta Narvilaite.

Loreta Narvilaitė – kompozitorė, Klaipėdos koncertų salės direktoriaus pavaduotoja, S. Šimkaus konservatorijos pedagogė.

- **Kūryba prasideda nuo idėjos? Kas tai – mintis, intonacija, emocija, būsena, vidinis skambėjimas?**

Idėja yra visko pradžia. Tiek gyvenime, tiek kūryboje. Literatus ar dailininkus kūrybai paskatina siekis meno kūriniu įprasmingi vizualinius vaizdus, žodžiu perteikti vieną ar kitą situaciją, būseną, įvykį, charakterį ar tarpusavio santykius. Literatūroje, vaizduojamuosiuose menuose kūrybinė idėja daug lengviau „apčiuopiama“ nei muzikoje. Muzika neturi nei vaizdų, nei konkrečių herojų, net ir emocijos yra sąlyginės. Idėja – tai grūdas, viso tolesnio muzikos vyksmo išeities taškas.

- **Kaip kyla muzikinė idėja? Ar ji atsiranda spontaniškai? O gal kryptingai ieškote muzikinių idėjų gamtoje, aplinkoje, gyvenime?**

Idėja gali būti įspūdis, išgyvenimas ar kitas (gamtos, aplinkos) momentas, netikėtai „surezonavęs“ kūrėjo sieloje. Jos dažnai ieškau poezijoje, literatūros tekstuose – taip neretai ji tampa būsimo kūrinio pavadinimu. Pasak muzikologų, metaforiškai, poetiškai skambūs arba filosofškai prasmingi mano kūrinių pavadinimai kuria paslaptingos, sunkiai nusakomos muzikos iliuziją ir tampa skiriamuoju mano kūrybos ženklu.

- **Įdomus pats kūrybos procesas. Kaip muzikinė idėja pavirsta konkrečiu muzikos kūriniu? Kaip iš visų galimų variantų atrandamos muzikinei idėjai paklūstančios intonacijos, ritmai? Kaip nusprendžiama, jog bus kuriama tokiai, o ne kitokiai atlikėjų sudėčiai, vyraus vienokia ar kitokia harmonija, faktūra?**

Amerikiečių kompozitorius ir pedagogas Johnas Paynteris teigia, kad kompozicija – tai atrankos ir atsisakymo procesas, peržiūrėjimas turimos muzikinės medžiagos ir pasirinkimas to, kas vienu ar kitu atveju

geriausiai tinka. Atsisakyti ir pasirinkti pradedu jau idėjų lygmenyje. Pasirenku iš daugybės variantų tą, kuris tuo momentu geriausiai atliepia kūrybos akstiną. Siekiu atrasti tokius garsus, jų derinius (harmoniją, faktūrą, ritmiką, melodiką, instrumentuotę), kurie būtų adekvatūs kūrinio vizijai. Atlikėjų sudėtį dažnai lemia atlikėjas ar festivalis, kai pasiūloma (užsakoma) sukurti konkrečiai sudėčiai. Tada jau netgi idėją formuoju, pritaikau tai sudėčiai.

Kaip kuriu? Susigalvoju įvairiausių kūrybos sistemų arba rašau „iš rankos“. Kiekvienu atveju yra kitaip, todėl sunku daryti apibendrinimus. Daugelis mano kūrinių yra trumpi (5–7 minutės), koncentruoti, nes muzikoje nemėgstu tuščiažodžiavimo, nesibaigiančių pasąžų, vandens „pilstymo“ šen bei ten. Gyvenimas yra toks trumpas – turime susitelkti į esminius dalykus.

- **Ar sunku savo kūrybą „atiduoti“ atlikėjams? Ar kūrinių interpretacijos atitinka Jūsų „girdėjamą“?**

Džiaugiuosi, kai mano kūriniai skamba, kai atlikėjai, koncertų rengėjai jais domisi, įtraukia į koncertų programas. Malonu gauti užsakymų iš festivalių tiek Lietuvoje, tiek užsienyje. Tada jaučiu, kad kūryba yra reikalinga, kad idėjos randa atgarsį.

Dažniausiai sutinku su atlikėjų interpretacijomis. Per repeticijas paprastai koreguojame tik neesminius niuansus. Dirbu kompiuterine programa, kuri suteikia galimybę išgirsti kuriamą muziką. Todėl didelių netikėtumų, jai suskambėjus gyvai, nebūna.

Muzikos vertinimas

Muzikos vertinimas – tai žodžiu ar raštu išreikštas muzikos pažinimo rezultatas. Aptariant muzikos pažinimą, dažniausiai analizuojami vidiniai jo aspektai (muzikos objekto suvokimas, suvokimo procesas, padedantys suvokti muziką žmogaus sugebėjimai). Yra nuomonė, jog muzikinių potyrių dėl ypatingos jų prigimties žodžiais tiksliai išreikšti neįmanoma, nes muzika yra garsų menas, neturintis aiškiai išreikštų objektų ar reiškinių. Tuo tarpu muzikos pažinimo rezultatų įvardijimas, t. y. verbalizavimas, menkai tyrinėtas.

Ar muzikos vertinimas yra kūrybinės veiklos sritis? Kūrybiškumo tyrinėtojai sakytų, kad taip. Tačiau ne kiekvieną muzikos apibūdinimą bei vertinimą galime pavadinti kūrybišku. Muzikos vertinimą kūrybišku galime vadinti tada, kai pateikiama savita, individuali muzikos kūrinio samprata, ekspresyviai manipuluojama muzikine medžiaga. Verbalizuotų muzikos pažinimo rezultatų kūrybiškumo lygis gali būti nustatomas atsižvelgiant į vertinimų originalumą, vaizdingumą, neįprastumą, įžvalgumą bei įvairiapusiškumą. Įdomios šiuo aspektu muzikologės, pedagogės, profesorės dr. Danutės Petrauskaitės mintys.

Danutė Petrauskaitė – muzikologė, pedagogė, Klaipėdos universiteto profesorė, daktarė. Penkių monografijų ir daugiau nei 50 straipsnių Lietuvos ir pasaulio spaudoje autorė.

- **Skiriamos trys muzikinės kūrybinės veiklos rūšys: muzikos atlikimas, muzikos kūrimas ir muzikos vertinimas. Muzikos vertinimas, lyginant su kitomis muzikinės veiklos rūšimis, reikalauja ne tik muzikinių, bet ir analitinių, kritinių, lingvistinių gebėjimų. Todėl dažnai muzikologų darbai priskiriami ne meninei, bet mokslinei kūrybai. Ar muzikos vertinimas yra kūrybinės veiklos rūšis?**

Muzikos vertinimas yra mokslas apie meną. Todėl kiekvienas profesionalus muzikos kritikas turi būti trumpiau ar ilgiau studijavęs muzikos atlikimo bei kūrybos dalykus. Sunku šiandien būtų įsivaizduoti kritiką, niekada neskambinusį fortepijonu ar nedainavusį chore. Bet, norint įvertinti kūrinį ar jo interpretaciją, vien praktinių muzikavimo įgūdžių nepakanka. Kritikas turi gerai išmanyti muzikos teorijos ir istorijos dalykus. Norėdamas įtaigiai perteikti savo mintis raštu ar žodžiu, muzikologas tai gali daryti labai kūrybiškai: pasirinkti vieną ar kitą straipsnio formą, vartoti vaizdingas metaforas, palyginimus, sinonimus, vartodamas žodį – išreikšti savo santykį su muzikos kūriniu. Vertinant muziką mokslas susiliečia su menu. Todėl pasakyti, kad visi muzikologų darbai yra tik moksliniai, būtų ne visai teisinga. Tiksliau apibūdinant, tai būtų mokslo ir meno simbiozė, kai vienu atveju labiau dominuoja mokslas, o kitu – menas.

- **Kaip nėra dviejų vienodų muzikos atlikimo variantų, taip nėra ir dviejų tapčiai muziką suvokiančių žmonių. Skirtingai tą pačią muziką „girdi“ profesionalai ir muzikos mylėtojai, suaugusieji ir**

vaikai, skirtingus aspektus muzikoje išvelgia atlikėjai, kompozitoriai, muzikologai. Į ką, klausydama muzikos, dėmesį kreipiate Jūs?

Muzikos vertinimas priklauso nuo klausytojo amžiaus, išsilavinimo, skonio, muzikinės patirties. Klausydamas muzikos profesionalas gali įvertinti kompozicijos originalumą ar jos stoką, nustatyti, kokioje istorinėje epochoje kūrinys buvo sukurtas, kokią formą kompozitorius jam yra parinkęs, kokias muzikos išraiškos priemones panaudojęs, kaip kūrinys yra atliekamas. Pavyzdžiui, klausydami chorinių kūrinių chorvedžiai kreipia dėmesį į intonavimą, ansamblišumą, balsų darnumą, vokalinį meistriškumą. Tuo tarpu eilinis klausytojas paprasčiausiai džiaugiasi gražiu skambesiu.

Kita vertus, tiek muzikos mėgėjas, tiek ir profesionalas patiria emocinių išgyvenimų. Tik pirmasis klausytojas nepajėgia apibūdinti, kokiomis muzikos išraiškos priemonėmis padėjo pasiekti emocinio muzikos poveikio, o antrasis tai gali įvardyti ir paaiškinti. Aš, klausydama muzikos, pirmiausia vertinu kūrinio idėjos įgyvendinimą. Kartais kompozitoriai turi įdomių sumanymų, bet sunkiai telpa į pasirinktą formą, neapgalvoja kūrinio dramaturgijos, per dažnai naudoja stereotipinius muzikos išraiškos būdus. Tuomet kūriniai tampa nepagrįstai ištęsti arba nebaigti, muzikinės minties eiga nelogiška. Interpretacijos požiūriu, labai svarbu atskleisti kūrinio idėją autoriaus gyvenamojo laikotarpio kontekste. Juk J. S. Bacho ar W. A. Mozarto epochų kūriniai neturėtų skambėti romantiškai. Atlikimo kokybė priklauso nuo atlikėjo meistriškumo ir erudicijos. Vertindamas muziką, muzikos kritikas turi išskirti daug atlikimo ir kūrinio komponavimo detalių, jas sujungti į visumą ir tik tuomet pareikšti savo nuomonę.

- **Yra nuomonė, jog muzikos vertinti nereikia, nes muzikos suvokimas – neverbalinė kūrybos sritis, muzikinių įspūdžių žodžiais išreikšti neįmanoma. Tad ar reikia muziką vertinti? Ar reikia mokyti tai daryti vaikus?**

Muziką būtinai reikia vertinti ir reikia mokyti tai daryti vaikus. Pradžioje jie turėtų mokytis klausydamiesi atpažinti instrumentus, tempą, nuotaiką, ritmą, pasikartojančias ritmo ir melodijos figūras. Tuomet galima analizuoti programinius kūrinius (pvz., P. Čaikovskio „Metų laikai“ arba „Vaikų albumas“, S. Vainiūno „Mažoji vabzdžių siuita“), nagrinėti, kokiomis priemonėmis buvo išreikštas skausmas „Lėlės ligoje“ ar zyrimas „Uode“. Paskui laipsniškai pereiti prie neprograminių kūrinių. Nereikėtų painioti muzikos vertinimo su primityviu kūrinio iliustravimu žodžiais.

- **Su kokiais sunkumais susiduriama vertinant muziką?**

Tai priklauso nuo vertintojo. Galbūt daugelis jų nepatiria jokių sunkumų. O man kyla abejonių svarstant amžininkų, ypač kolegų, kūrybą. Mano kartos kompozitoriai ir atlikėjai jautriai reaguoja į kritiką. Jei recenzija yra palanki, tuomet jie pripažįsta muzikologų nuomonę, jei ne – jaučiasi įžeisti. Rašyti objektyviai yra gana sunku, ypač vietinėje spaudoje. Muzikologai gal net šiek tiek yra išpaikinę atlikėjus ir kūrėjus. Bet to neturėtų būti. Demokratinėje visuomenėje reikėtų gerbti įvairias nuomones ir kiekvienam profesionaliai atlikti savo darbą.

Muzikos interpretavimas

Vokalinis arba instrumentinis muzikos atlikimas yra kūrybinio pobūdžio veikla. Tačiau muzikinio teksto grojimas ar dainavimas savaime dar nėra kūryba. Kūrybišku galime pavadinti tokį muzikos atlikimą, kurio metu atlikėjas turi savitą kūrinio sampratą ir sąmoningai siekia ją perteikti klausytojams. Toks muzikos atlikimas vadinamas muzikos interpretavimu.

Interpretavimas apibūdintinas ne kaip vienalaikis įvykis, bet kaip procesas, apimantis pasirengimą, atlikimą, tolesnių veiksmų numatymą. Interpretuojant muziką ypatinga reikšmė tenka žinojimui, kas ir kaip turėtų būti atliekama. Atlikėjas turi išmanyti kompozitoriaus intencijas, kūrinio stilių, atlikimo tradicijas ir standartus, ankstesnių atlikėjų interpretacijas. Kartu atlikėjas susikuria subjektyvią kompozitoriaus užrašytų muzikinių simbolių sampratą, ieško tinkamų būdų jai perteikti, numato muzikinės kompozicijos vyksmo ypatumus.

Pasirodymo metu išgyvenamas emocinis pakilimas savaip koreguoja kūrinio atlikimą, t. y. padeda atskleisti įvairius kūrinio aspektus, varijuoti atlikimo įtaigumą, muzikine išraiška. Pagrindinė muzikinės išraiškos priemonė kūrinio meniniam vaizdui perteikti – meniškai įtaigus garsas, kuris pasižymi tiksliai intonavimu, sodriu tembru, taisyklinga artikuliacija ir kvėpavimu, išraiškina frazuote.

Techniškai ir „tvarkingai“ atliktas muzikos kūrinys dar nėra kūrybingas muzikavimas. Muzikos interpretavimas prasideda nuo pajautimo ir suvokimo, kokia yra muzikos kūrinio idėja, nuotaika. Atlikimo emocionalumas bei ekspresyvumas – individualaus santykio su atliekama muzika rodiklis, leidžiantis suprasti, kas jaučiama, suprantama, norima pasakyti. Svarbus ne tik spontaniškas reagavimas į muziką, bet mokėjimas valingai kurti bei reikšti emocijas. Tačiau ekspresyvus muzikos atlikimas paveiks klausytoją tik tuomet, jei perteikiamos emocijos bus išgyventos ir nuoširdžios. Perdėtas jausmingumas, teatrališkumas, suvaidinti išgyvenimai, atlikimo manieringumas – ne mažesnės blogybės nei mechaniškas, „šaltas“ muzikavimas. Koks yra muzikos interpretatoriaus vaidmuo kūrybiškai atliekant muziką, atskleidžia interviu su pianiste, pedagoge Inga Maknavičiene.

Inga Maknavičienė – pianistė, pedagogė, respublikinių ir tarptautinių pianistų konkursų laureatė, respublikinių ir tarptautinių konkursų organizatorė. Iš viso yra surengusi daugiau nei 700 koncertų Lietuvoje ir užsienyje, įrašytos keturios kompaktinės plokštelės. Lietuvos televizijos ir radijo fonduose saugomi pianistės atliekami Lietuvos ir užsienio kompozitorių kūriniai įrašai.

- **Muzikos atlikimas – viena iš muzikinės kūrybinės veiklos sričių. Aptariant muzikos atlikimą, nepakanka kalbėti tik apie koncertinę veiklą, nes ji yra kasdienio darbo ir ilgo pasirėngimo proceso rezultatas. Kokia atlikėjo kasdienybė? Koks yra pasirėngimo pasirodymui procesas?**

Muzikos atlikimas neapsiriboja tik grojimu. Atlikėjas turi išmanyti atliekamų kūrinių stilistikos ypatumus, žanrų specifiką, žinoti kitų atlikėjų interpretacijas. Reikšminga išmanyti kompozitoriaus kūrybinį braižą, pažinti asmenybę. Juk kompozitorius, kaip ir atlikėjas, kūryba įprasmina save, kūryba yra tarytum jo asmenybės pratęsimas. Tarkime, F. Šopenas (F. Chopin) buvo nepaprastai jautrus žmogus, subtilus ir rafinuotas menininkas, vengęs viešų pasirodymų. Didžiajam lenkų kompozitoriui įtaką darė jo bendravimas su žymiais menininkais (ypač prancūziškuoju laikotarpiu), meilės istorija su Žorž Sand, saloninis Paryžiaus gyvenimas. Visa tai jaučiame ir F. Šopeno kūryboje.

„Ruošdamas“ kūrinių, atlikėjas susipažįsta su kūrinio publikacijų šaltiniais, skirtingomis kūrinių redakcijomis. Toks pažinimas ypač svarbus atliekant renesanso, baroko, klasicizmo, romantizmo epochose sukurtą muziką, kai dar buvo nepakankamai išsivystęs muzikinis raštas, kompozitoriai atlikėjams nepateikdavo tempo, artikuliacijos, dinamikos nuorodų (daugelis jų būdavo perduodamos žodžiu). Kūrinio redakcijos pasirinkimas įgalina pažinti ir suprasti įvairias atlikimo galimybes. Tačiau mene vertinama individualiausia kūrinio samprata. Galima pateikti pavyzdį. Pasakojama, kad viename F. Šopeno pianistų konkurse komisijai buvo sunku apsispręsti, kuriam atlikėjui skirti pirmąją vietą. Vienam iš pretendentų viešame interviu buvo pateiktas klausimas, kieno redakciją jis pasirinko atlikdamas polifoninį kūrinių. Paminėta konkreti redakcija „nusvėrė“ kito atlikėjo naudai, mat vienu iš kriterijų, vertinant nūdienos atlikėjus pianistus, yra savosios redakcijos sukūrimas. Profesionalus atlikėjas turi turėti informacijos apie atliekamą kūrinių, bet ja neapsiriboti. Todėl muzikos atlikimas ir yra kūrybinė veiklos sritis.

- **Kaip vyksta atlikėjo „darbas su tekstu“? Kiek laiko trunka pasirėngimas pasirodymui?**

Profesionalus teksto „perskaitymas“ – svarbiausia gero atlikimo sąlyga. Kiekvienas save gerbiantis atlikėjas visų pirma gerbia kompozitorių ir, mokydamasis bei analizuodamas tekstą, visą dėmesį skiria tekste esančių nuorodų „perskaitymo“ tikslumui. Tik susikūrus kompozitoriaus sumanymą atitinkantį kūrinio atlikimo vaizdinį atlikėjas ieško savito interpretacijos varianto, siekia įtaigiai atlikti kūrinių, išryškinti svarbesnius momentus, niuansus. Išraiškingu atlikimu sustiprinamas kūrinio turinys, idėja.

Kiekvienas atlikėjas turi savo kūrinio rengimo tvarką. Tarkime, prof. dr. Liucija Drąsutienė siūlo parengti koncertinę programą ir ją „padėti“ pailsėti, leisti jai subręsti. Laikomasi nuostatos, kad kūriniui suvokti reikia laiko. Pritariu, tačiau man artimesnis kitas, linijinis pasirėngimo principas, kai visas procesas planuojamas nuosekliai, nuo pirminio susipažinimo su kūriniu iki kulminacinio momento – koncerto.

Kūrinio išmokimas nėra tik mintinis grojimas, bet ir turinio suvokimas, techninių atlikimo uždavinių įveikimas, detalių išmanymas. Tuomet jau svarbūs tampa atlikėjo individualumas, t. y. tai, kiek konkretus kūrinys yra artimas, ar turima patirties atliekant panašaus pobūdžio muziką, kaip pavyksta atrasti savitą sprendimą. Vienam kūriniui parengti reikia daugiau, kitam mažiau laiko. Žinoma lietuvių pianistė prof. M. Rubackytė, kalbėdama apie Lietuvos ir Rusijos pianistus, yra sakiusi, kad šiose šalyse vertinamas universalus profilio pianistas. Jam privaloma vienodai gerai groti baroko, klasikinę, romantinę, šiuolaikinę muziką. Tuo tarpu

Europoje dėmesys kreipiamas į tai, kokios epochos ar net konkretaus kompozitoriaus kūrinius gebama atlikti geriausiai. Jei atliekami opusai yra artimi atlikėjo individualybei, pasirengimas yra ne tik lengvesnis, bet ir labiau įtraukiantis, įdomesnis, emocingesnis. Pasitaiko, kad pasirenkamas kūrinys nėra artimas atlikėjui. Tuomet tenka pasitelkti visus intelektualinius gebėjimus, skirti daug dėmesio kūrinio analizei, kitų atlikimų klausymuisi. Rezultatas – geras, profesionalus, intelektualus atlikimas, tačiau nejaudinantis nei interpretaatoriaus, nei klausytojo.

- **Kaip atlikėjas jaučiasi prieš išeidamas į sceną, pasirodymo metu? Kokios emocijos dominuoja – baimė, džiaugsmas, pakilumas?**

Atlikimo kokybė priklauso nuo daugelio veiksnių: pasiruošimo lygio, turimos atlikėjiškos veiklos patirties, tos dienos būsenos, asmeninio gyvenimo įvykių. Muzikuodamas atlikėjas atskleidžia savo dvasinį ir intelektualinį pasaulį. Todėl natūralu, kad prieš koncertą esama atsakomybės, jaudulio. Tačiau jei atlikėjas daug koncertuoja, jaudulio mažėja, atsiranda gebėjimas jį valdyti. Kiekvienas pasirodymas šia prasme yra mokykla. Išmokstama koncentruotis ne į savo emocines būsenas, bet į atlikimą.

Atlikimo kokybei įtaką daro ne tik subjektyvūs, bet ir objektyvūs veiksniai: instrumentas, salės akustika, klausytojų auditorija. Jei jauti, jog esi palaikomas, laukiamas, muzikos atlikimas prisipildo muzikinių išgyvenimų. Priešingu atveju muzikavimas tampa tarytum intelektualaus uždavinio sprendimas. Tie atvejai, kai sulaukiama auditorijos palaikymo, kai klausytojas ir pianistas tampa lygiaverčiais meninio kūrybinio proceso dalyviais, – atlikėjui pats didžiausias atpildas.

- **Atlikėjas apmąsto, analizuoja savo koncertinę veiklą. Kokią įtaką tolesnei kūrybai daro jo paties ar kitų išsakyti vertinimai?**

Kiekvienas atlikėjas analizuoja, vertina savo pasirodymus. Nėra dviejų vienodų atlikimo variantų. Nėra ribų ir tobulumui. Kiekvienas atlikimas sudaro sąlygas naujai pažvelgti į muzikos kūrinį, įprasminti naujai įgytą patirtį. Tai sudėtinė ir labai reikšminga muzikos atlikimo proceso dalis.

Apibendrinant pažintį su muzikinės kūrybinės veiklos specifika, dera pasakyti, kad kiekviena iš muzikinės veiklos rūšių yra specifinė ir turėtų būti nagrinėjama konkrečiame kūrybos ar mokymosi kurti veiklos kontekste. Nėra dviejų vienodų muzikos kūrinių ar jų interpretacijų, kartu ir muzikinės veiklos analizė galima dėmesį kreipiant į daugybę jos niuansų. Straipsnyje pateikta informacija – tai tik vienas iš galimų žingsnių muzikinio kūrybiškumo pažinimo link.

Rengiant straipsnį naudota R. Girdzijauskienės monografijoje „Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla“ (2004, Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla) pateikta muzikinio kūrybiškumo sampratos apžvalga.

IMPROVIZAVIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS

Lina Puidokaite

Improvizavimas – viena iš mokinių kūrybiškumą muzikos pamokoje plėtojančių veiklų. Improvizavimas siejamas ne tik su kūryba, bet ir su problemų sprendimu, saviraiška, divergentiniu mąstymu. Tai puikus būdas įtvirtinti muzikines žinias, stiprinti mokinių pasitikėjimą savimi, formuoti darbo grupėje įgūdžius. R. Whitcombas (2013) teigia, kad improvizavimas suteikia galimybę išreikšti unikalias ir savitas muzikines idėjas, kartu lavinant atlikimo, muzikos klausymo ir vertinimo įgūdžius. Nuoseklus ir sistemingas improvizavimo gebėjimų ugdymas užtikrina veiksmingą improvizavimo procesą ir reikšmingus muzikinio ugdymo rezultatus.

„Iš esmės bet kokia reali gyvenimiška veikla, neturinti konkrečios programos, nenumatytoje situacijoje yra improvizacija“ (Kanevskij, 2009, p. 20). Pasak R. Girdzijauskienės (2003), muzikoje „improvizavimas – tai muzikos kūrimas iš anksto nepasirengus“ (Girdzijauskienė, 2003, p. 23). T. Koutsoupidou ir D. J. Hargreavesas (2009) teigia, kad improvizacija – tai spontaniškas muzikos kūrimas, naudojant balsą, ju-

desį ar instrumentus. A. Frabero manymu, improvizacija yra spontaniškas išradimo menas, mokantis suvokti ir klausyti bei leidžiantis savitai pažvelgti į muziką (pagal Daugėlienę, Strakšienę, 2012).

J. Pressingas (1987) improvizacijos paskirtį aptaria taip:

- Improvizacija siekiant atlikti netiksliai užrašytą kūrinį. Pavyzdžiui, dėl ankstyvaisiais muzikos meno raidos amžiais būdingos notacijos netobulumo to meto muzikantas privalėjo gebėti improvizuoti;
- Improvizacija siekiant suteikti muzikiniam audiniui daugiau spalvų, ją išgražinti;
- Improvizacija siekiant atskleisti individualumą;
- Savarankiška improvizacija pritaikant sukaupias žinias ir gebėjimus;
- Improvizacija kaip asmenybės saviraiška.

J. Kratusas (pagal Scott, 2007) skiria septynis improvizacijos lygius:

1. Tyrinėjimas. Tai „priešimprovizacinė“ stadija, kai mokiniai išbando įvairaus pobūdžio garsus ir jų derinius.
2. Į procesą orientuota improvizacija. Šiame etape svarbiausia kūrybinis džiaugsmas, improvizuojama laisvai, be išorinių apribojimų, negalvojant apie aplinkinių nuomonę ar vertinimą.
3. Į rezultatą orientuota improvizacija. Mokiniai jau turi muzikinių žinių ir muzikavimo patirties, todėl improvizavimas organizuojamas pritaikant įgytas žinias.
4. Sklandi improvizacija. Patirtis ir įgūdžiai grojant instrumentu ar dainuojant leidžia improvizuoti negalvojant apie atlikimo techniką.
5. Struktūruota improvizacija. Improvizacijai taikomos įvairios formos.
6. Stilistinė improvizacija. Improvizuojama atitinkamu stiliumi.
7. Asmeninė improvizacija. Improvizuojama nauju, originaliu stiliumi.

C. Rusbultas (1998) aptaria ritminės, melodinės ir harmoninės improvizacijos charakteristikas. Autorius išskiria keturis improvizacijos proceso etapus:

1. Pasirengimas improvizuoti.
2. Aktyvus klausymas – atradimų etapas. Atkreipiamas dėmesys į muzikos atlikimo priemones, atrandama muzikinį audinį praturtinančių muzikinių niuansų.
3. Klausymas improvizuojant – ieškojimų ir bandymų etapas, kuriame svarbu nebijoti klysti.
4. Muzikinės improvizacijos kaip kompozicijos kūrimas – muzikine improvizacija galime vadinti kompoziciją, kai po ieškojimų laikotarpio improvizaciniai momentai nebesikeičia.

M. Hickey (2009) apie improvizaciją kalba taip: laisva improvizacija – tai atviriausia improvizavimo forma, be jokių taisyklių, labiausiai nukreipta į mokinį ir mažiausiai taikoma mokykloje. Siekiant taip improvizuoti, reikia dėmesingai klausyti, o improvizacijos dalyviams – bendradarbiauti. Laisvos improvizacijos neįmanoma išmokyti, ją reikia patirti. Nėra teisingo būdo šiai improvizacijai atlikti, daugiau dėmesio reikalauja procesas, o ne rezultatas. E. Gerbero (2007) kaip svarbiausius improvizacijos principus taip pat įvardija spontaniškumą ir mokymąsi iš klaidų. Klaidų darymas – viena svarbiausių improvizavimo sąlygų. Rizikavimas ir nebijojimas klysti yra raktas į sėkmingą improvizavimą.

Sėkmingam improvizavimui reikšminga ir muzikavimo patirtis. Pasak M. D. Volzo (2005), balso ir instrumentų garsų tyrinėjimas – pirmas žingsnis sėkmingo improvizavimo link. Nuo patirties priklauso mokinių pasitikėjimas savo gebėjimais. C. D. Azzara (1999) pažymi, kad muzikos rašto pažinimas yra glaudžiai susijęs su improvizavimo sėkme. Kad mokiniai galėtų spontaniškai kurti ritmus ir melodijas, jiems reikia muzikos kalbos žinių.

R. A. Berko ir R. H. Triebero (2009) taip pat kalba apie veiksnius, lemiančius sėkmingą improvizavimą. Pasak autorių, improvizavimo kokybei svarbu:

1. Pasitikėjimas. Sėkmingas improvizavimas tiesiogiai susijęs su pasitikėjimu savimi, o improvizuojant grupėje – ir vienas kitu.
2. Pritarimas. Svarbus kiekvieno pasiūlymo kaip tinkamo priėmimas. Improvizavimo procese atsiskleidžia bendradarbiavimo svarba.
3. Dėmesingas klausymas. Improvizacijos dalyviai turėtų stengtis vienas kitą pažinti, kad bendradarbiavimas būtų efektyvesnis. Įsiklausymas, siekiant suprasti grupės narius, – sėkmingo improvizavimo sąlyga.

4. Spontaniškumas suteikia galimybę kiekvienam improvizacijos dalyviui būti iniciatyviam, stiprina grupės narių pasitikėjimą. Vienas kito kritika neturi būti toleruojama.
5. Pasakojimas. Improvizavimo grupės dalyviai muzikos garsais kuria istorijas.
6. Neverbalinė komunikacija. Improvizuojant naudojama veido išraiška, kūno plastika.
7. Apšilimas. Tai tam tikros pratybos prieš improvizavimo procesą, taikant metodus pasitikėjimui stiprinti, saugiai aplinkai kurti.

Mokant improvizuoti svarbiausia draudimų nebuvimas ir veiklos laisvė. Improvizacijos kaip žaidimo suvokimas – esminis veiksnys, skiriantis improvizaciją nuo kompozicijų kūrimo. Tai veikla, kurios metu kiekvienas gali būti savimi, išreikšti savo idėjas (Bergstroen- Nielsen, 1998).

Kiekvieną pamoką pedagogai turėtų skirti laiko improvizacijai, eksperimentavimui (Smith, 2008). L. V. Guderiano (2012) nuomone, yra daugybė būdų ugdyti kūrybiškumą, įtraukiant vaikus į improvizavimą ir kūrybinį procesą. K. Sawyer (2004) teigia, kad efektyviausių rezultatų galime pasiekti tuomet, kai visa klasė įsitraukia į improvizavimo procesą, kuris pagrįstas aktyviu dalyvavimu ir bendradarbiavimu, drąsa eksperimentuoti, išreikšti savo idėjas. Pasak V. Barkausko (2007), svarbu, kad jau per pirmąsias muzikos pamokas būtų taikoma muzikinė improvizacija, nes improvizavimo gebėjimams ugdyti reikia laiko. Dažnai pradedantys improvizuoti vaikai jaudinasi, bijo negatyvios bendraamžių reakcijos.

J. Riveire (2006) taip pat kalba apie improvizavimo baimę, kurią sumažinti galima sukuriant palankią aplinką kūrybinei raiškai. Mokiniai turi jaustis saugūs. Sudėtingumo vengimas ir improvizavimo, kaip žaidimo, pristatymas gali sumažinti baimę improvizuoti (Beckstead, 2013).

M. Biasutti (2015) įžvelgia improvizavimo priklausomybę nuo muzikinių gebėjimų ir žinių lygio. Kuo aukštesnio lygio gebėjimai, tuo įdomesnė improvizacija. Autorius taip pat pažymi, kad daugiau dėmesio skiriant prasmės suvokimui ir emociniam pradui, muzikinės kalbos elementai įsisavinami lengviau. Pasak P. Burnard (pagal Hibbard, 2013), įtraukdami vaikus į improvizavimo procesą, skatiname juos naudoti turimas žinias ir patirtį.

R. Girdzijauskienė (2003) rekomenduoja improvizacijos mokymą organizuoti etapais:

- Eksperimentavimas garsais – pirminis improvizavimo lygmuo, kurio tikslas – muzikos išraiškos priemonių pažinimas;
- Improvizacija sutelkiant dėmesį į procesą – svarbiausias antrojo improvizacijos etapo tikslas. Vaikų improvizacija jau įvairesnė, tačiau originalių rezultatų dar nereikėtų tikėtis dėl nedidelės improvizavimo patirties;
- Improvizacija siekiant rezultato pasižymi dėmesiu improvizavimo kokybei. Vertinamas tikslingas ir raiškus muzikos išraiškos priemonių naudojimas.

A. Piličiauskas (1972) išskiria tris improvizacijos rūšis:

1. Muzikiniai garsais paremta improvizacija dainuojant ir grojant melodiniais ar ritminiais instrumentais:
 - Ritminė improvizacija: teksto skaitymas pritariant ritmu, ritminės frazės pratęsimas, improvizacijos paremtos rondo formos principu, ritminio akompanimento kūrimas, pasakos iliustravimas ritminiais instrumentais ir kt.
 - Melodinė improvizacija atliekama dainuojant arba grojant melodiniais instrumentais. Tai galėtų būti melodijų kūrimas ir atlikimas rondo formos principu, melodijos eilėraščiui arba pagal duotą ritmą kūrimas, melodijos pratęsimas ir kt.
2. Judesiu ir veido mimika išreikšta improvizacija:
 - Improvizacija siekiant atskleisti muzikinius charakterius;
 - Improvizacija siekiant iliustruoti dainelės turinį.
3. Improvizacija, išreikšta piešimu, tapyba:
 - Improvizuojama piešiant pagal klausomo kūrinio nuotaiką, siekiant atskleisti kūrinio charakterį.

Taikant improvizaciją svarbu žinoti, kokie yra pagrindiniai sėkmingo mokinių improvizavimo veiksniai.

T. S. Brophy (2001) išskiria pagrindinius veiksnius, kurie lemia mokinių improvizavimo kokybę:

1. Instrumento, kuriuo improvizuojama, pažinimas ir grojimo patirtis. Pastebėta, kad lengviau improvizuojama ritminiais nei melodiniais instrumentais.
2. Naujų muzikinių idėjų generavimas. Išskiriamos keturios stadijos, kurios lemia originalių idėjų generavimą:

- Imitacija. Mokytojas pateikia siūlymus improvizacijai, padrąsindamas mokinius improvizuoti;
- Atsakymas. Mokytojas padrąsina improvizuoti ankstesnių improvizacijų pavyzdžiu;
- Variacija. Mokiniai skatinami improvizuoti, ieškodami naujų žinomų melodinių ir ritminių darinių variantų;
- Originalumas. Kai mokinys geba improvizuoti kurdamas naujus, anksčiau negirdėtus ritmus ir melodijas.

Improvizavimo gebėjimams ugdyti muzikos pedagogai (Brophy, 2001; Girdzijauskienė, 2004; Volz, 2005; Shelby, 2009) siūlo įvairius metodus:

- Ritminis pokalbis šalyje, kurioje bendravimo forma yra kūno perkusija. Stovima ratu. Mokytojas prieina prie mokinio ir atlieka ritminį motyvą, į kurį mokinys „atsako“. Mokinio motyvą pakartoja visi mokiniai.
- Paveiklo įgarsinimas. Garsais perteikiami vaizdai, „esantys“ pateiktame paveiksle.
- Vienos natos solo. Improvizuojama naudojant tik vieną natą, tačiau keičiant dinamiką, ritmą, štrichą. Jei vaikai tuo pačiu metu improvizuos skirtingomis natomis, išgausime įvairių skambesių.
- Nuotaika. Pasirinktais instrumentais perteikiamos skirtingos nuotaikos.
- Sūkurys. Kiekvienas pasirenka garsą, kurį tęsia su pauzėmis. Dirigentui parodžius, garsas pakeičiamas. Taip susidaro įvairių sąskambių.
- Veidrodis. Pasirenkama emocija, kurią išraiškingai judesiu ar garsais perteikia mokinys. Tas, kuriam tenka veidrodžio vaidmuo, atkartoja garsus ar judesius atvirkštine tvarka. Vėliau pasikeičiama vaidmenimis.
- Spalvų žaismas. Pasirinktais instrumentais išgaunami garsai, perteikiantys pasirinktos spalvos charakterį.
- Orų *rondo* ABACADA. A dalį atlieka visa grupė. B, C, D – individualios improvizacijos. T. S. Brophy (2001) siūlo naudoti orų apibūdinimą, kurio pagrindu sukuriamas dviejų taktų (4/4 metras) orus apibūdinanti frazė. Pakartojus frazę keletą kartų, pridodamas ritmas. Improvizuojant galima naudoti melodinius ir ritminius instrumentus.
- Skambanti skulptūra. Grupėmis kuriamos skulptūros, kurias mokiniai įgarsina (instrumentais, balsu ar kūno perkusija).
- Skarelių šokis. Vaikams pažįstamais instrumentais, balsu ar kūno perkusija įgarsinamas skarelės judėjimas.
- Eskių interpretavimas. Mokiniai išreiškia grafinius paveikslus garsais (balsu arba jau pažįstamais instrumentais).

Ugdant mokinių improvizavimo gebėjimus, svarbu žinoti, kas lemia improvizavimo veiksmingumą. Aki-vaizdu, kad improvizavimo gebėjimo metodų taikymas pamokoje ne tik padeda įsisavinti muzikines žinias, bet ir ugdo kūrybišką, savimi pasitikinčią asmenybę. Svarbu, kad metodai būtų taikomi tiksliai, atitiktų mokinių gebėjimus ir muzikinę patirtį.

Literatūra

- Azzara, C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86 (3), p. 21-25.
- Barkauskas, V. (2007). *Muzikos improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje ypatybės*, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. kovo 30 d.]. Prieiga internete: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/88/bark69-75.pdf>.
- Beckstead, D. (2013). Improvisation thinking and playing music. *Music Educators Journal*, 99 (3), p. 69-74.
- Bergstroem-Nielsen, C. (1998). The methodology of Godfried-Willem' improvisation teaching at Conservatory of Gent, Belgium, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. balandžio 30 d.]. Prieiga internete: http://logosfoundation.org/g_texts/improvisation-methodology.html.
- Berk, R. A., Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20 (3), p. 29-60.
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. balandžio 1 d.]. Prieiga internete: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00614/full>.
- Brophy, T. S. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal*, 88 (1), p. 34-53.
- Daugėlienė, J., Strakšienė, D. (2012). Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į muzikinės improvizacijos panaudojimo galimybes ugdant(is) kūrybiškumą. *Mokytojų ugdymas*, 18 (1), p. 102–116.

- Gerber, E. (2007). *Improvisation Principles and Techniques for Design*, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. kovo 29 d.]. Prieiga internete: https://dschool.stanford.edu/sandbox/groups/k12/wiki/73bac/attachments/4ffd6/Gerber_Design_Impro.pdf?sessionID=70b0d3e3fb269079a401db58594877724b09f98e.
- Girdzijauskienė, R. (2003). *Vaikas. Muzika. Kūryba*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25 (3), p. 6-14.
- Hibbard, S. (2013). Improvisation in the Elementary Music Classroom, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. balandžio 3 d.]. Prieiga internete: <https://prezi.com/9dofhkb3uwkf/improvisation-in-the-elementary-music-classroom/>.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International journal of music education*, 27 (4), p. 285-299.
- Kanevskij, V. (2009). Kas yra improvizacija ir kaip jos mokytis. *Vaiko muzikos pasaulis*. Vilnius: Kronta.
- Koutsoupidou, T., Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37 (3), p. 251-278.
- Piličiauskas, A. (1972). *Muzikavimas, ritmika, improvizavimas*. Vilnius: Šiaulių K. Preikšo pedagoginis institutas.
- Pressing, J. (1987). *Improvisation: methods and models in: generative processes in music*, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. kovo 24 d.]. Prieiga internete: <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/Mu206/improv-methods.pdf>.
- Riveire, J. (2006). Using improvisation as a teaching strategy. *Music Educators Journal*, 92 (3), p. 40-45.
- Rusbult, C. (1998). *Making music by exploring possibilities with melody, harmony, and rhythm*, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. sausio 13 d.]. Prieiga internete: <http://www.asa3.org/ASA/education/teach/music.htm>.
- Sawyer, K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), p. 12-20.
- Scott, J. K. (2007). Me? Teach Improvisation to Children? *General music today*, 20 (2), p. 15-19.
- Shelby, B. (2009). Improv games and exercises, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. balandžio 3 d.]. Prieiga internete: <http://www.kidactivities.net/post/improv-games-and-exercises.aspx>.
- Smith, L. (2008). Improvisation in childhood music training and techniques for creative music making, [interaktyvus], [žiūrėta 2016 m. sausio 13 d.]. Prieiga internete: <http://www.theimprovisor.com/web%20ARTICLES/Improvisation%20&%20Education.html>.

MUZIKOS KOMPONAVIMO PRADMENYS¹

Eirimas Velička

Muzika, kaip ir bet kuri kita meno šaka, remiasi kūryba. Eksperimentavimas muzikos garsais ir struktūromis, elementarūs komponavimo ir improvizavimo bandymai – svarbūs muzikos pamokos elementai, aktyvinantys vaikų garsinę fantaziją ir leidžiantys pasireikšti jų kūrybinėms idėjoms. Todėl pradinukų muzikos pamokas pravartu įvairinti muzikos komponavimo ir improvizavimo elementais, kūrybinėmis užduotimis ir žaidimais. Muzikos komponavimas – viena svarbesnių muzikinės veiklos rūšių. Jis aktyvina ir sistemina vaiko muzikinę patirtį, susieja ją su naujai įgytomis muzikos teorijos žiniomis. Deja, nemaža dalis mokytojų muzikos pamokoje komponavimo vengia. Komponavimas jiems – paslaptina, sunkiai suprantama veikla, skirta tik nedaugeliui išrinktųjų. Todėl pradinių klasių mokytojams neabejotinai praverstų nuodugnesnis muzikos komponavimo pagrindų išmanymas.

Kaip išmokyti vaikus komponuoti? Kokios komponavimo užduotys yra tinkamos pradinukams? Ar komponuoti geba visi vaikai, ar tik tie, kurie lanko muzikos mokyklą, groja kuriuo nors instrumentu ir pažįsta natas? Kad atsakytume į šiuos klausimus, mintimis grįžkime į vaikystę. Turbūt kiekvienas iš mūsų kažkada esame bandę kokį žaislą išardyti dalimis, o paskui tas dalis vėl sudėti savaip, kita tvarka. Analizė (žaislo išardymas) ir sintezė (dalių surinkimas į visumą) – esminiai bet kurios kūrybinės veiklos momentai.

Panagrinėkime pačią *komponavimo* sąvoką. Išanalizuokime, ką reiškia žodžiai *komponuoti* ir *kompozicija*. Štai pirmoji reikšmė, kurią pateikia Tarptautinių žodžių žodynas: **komponuoti** [lot. *componere*] – iš dalių

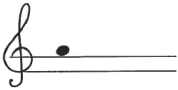
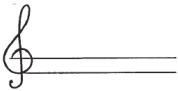
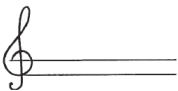
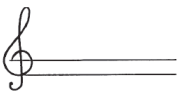
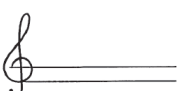
¹ Straipsnis publikuotas žurnale „Žvirblių takas“, 2013, Nr. 5, p. 12–17. Pakartotinai spausdinamas gavus redakcijos leidimą.

daryti vieną darnią visumą (tik antrąja reikšme – kurti muzikos veikalą). **Kompozicija** [lot. *compositio*] – tai meno kūrinio elementų išdėstymas, jų tarpusavio ryšys ir santykis su visuma (antrąja reikšme – muzikos kūrinys). Akivaizdu, jog bet kuri kompozicija susideda iš tam tikrų komponentų. **Komponentas** [lot. *compone* (kilm. *componentis*) – sudarantis] – ko nors dėmuo, sandas. Pažymėtina, kad šioms sąvokoms reikšme yra artimi ir žodžiai **kombinacija** [lot. *combinatio* – jungimas, derinimas] bei **kombinuoti** [lot. *combinare* – jungti, derinti]. Vadinasi, muzikos komponavimas iš esmės yra tam tikrų muzikinių struktūrų kombinavimas, dėliojimas tam tikra tvarka, siekiant sukurti muzikinę visumą – muzikos kūrinį. Muzikos mokytojui tereikia parengti metodiškai tikslingas komponavimo užduotis, su kurių pagalba vaikas muziką išmokytų konstruoti iš atskirų elementų – tarsi dėlionę.

Įdomu, kad lietuvių kalbos žodžiai kurti ir **kūrinys** siejasi su ugnies įžiebimu, taigi – pastanga, atkaklumu, įkarščiu. Atkaklumo, įkarščio reikia ir laužo ar židinio ugniai įkurti, ir paprasčiausiai muzikinei kompozicijai sukurti.

Kombinatorika. Vienas paprasčiausių ir vaikams lengviausiai suprantamų komponavimo būdų yra kombinatorika (lot. *combinatio* – jungiu, derinu). Jos esmė – baigtinio skaičiaus elementų (pvz., raidžių, figūrų, natų) išdėstymas įvairia tvarka, sukuriant naujus junginius.

Pradinukams pasiūlykime kombinatorikos žaidimų. Su vaikais skirtinga eilės tvarka (visais įmanomais būdais) išdėstykite tris raides, tris geometrines figūras, tris skaitmenis, tris natas. Elementus dėstykite taip, kad nė vienas iš jų nebūtų praleistas ir nepasikartotų dusyk. Kiek junginių galima sukurti iš trijų nepasikartojančių elementų? Atsakymas – šešis. [PS-2, užd. 25 ir 38].

1	2	3		A	G	E
1	3	.		A	.	.
2	1	.		G	.	.
2	.	.		.	.	.
3	.	.		.	.	.
.	.	.		.	.	.

Akivaizdu, kad tokie užduočiai atlikti reikia tam tikro loginio mąstymo, tad ne visi antrokai jų įveiks iš karto. Vieni ras tris, kiti – keturias skirtingas kombinacijas, o kitos jau pradės kartotis. Kai kurie vaikai šią užduotį nesunkiai įveiks patys, kitiems galbūt prireiks mokytojo ar klasės draugų pagalbos. Padėkime vaikams, klauskime: „kiek skirtingų kombinacijų galima sukurti, pradedant vienetu (arba gaida *la*, arba raide A)? Paaiškėja, kad dvi: 123 ir 132 (*la-sol-mi* ir *la-mi-sol*, AGE ir AEG). Dvejetu gali prasidėti irgi dvi skirtingos kombinacijos, trejetu – taip pat dvi. Vadinasi, įmanomos šešios skirtingos trijų nesikartojančių elementų kombinacijos. Paprašykime vaikų šiuos gaidų junginius užrašyti natomis (penklinėje ar dviejose linijose), juos solfedžuoti (galima rodyti sutartinius rankų ženklus), groti dūdele ar pianinu.

Iš tam tikro nepasikartojančių elementų kiekio (N) visuomet galima sudaryti tik tam tikrą junginių (kombinacijų) skaičių. Šį skaičių nusako faktoriūlas – visų natūrinių skaičių nuo 1 iki N sandauga: $N! = 1 \times 2 \times \dots \times N$ (N reiškia junginio elementų skaičių). Akivaizdu, kad dvi natas galima išdėstyti tik dviem skirtingais būdais: arba *sol-mi*, arba *mi-sol* ($2! = 1 \times 2 = 2$); tris natas – jau šešiais ($1 \times 2 \times 3 = 6$). Keturias natas

galėtume išdėstyti 24-iais ($4!=1 \times 2 \times 3 \times 4=24$), o penkias – jau net 120 būdų. Kaskart pridėjus dar vieną naują elementą, galimų variantų skaičius smarkiai padidėja. Todėl iš septynių nepasikartojančių gamos gaidų galima sukurti 5 040 skirtingų melodinių sekų, o iš 12 chromatinės gamos garsų (įtraukus ir juoduosius fortepijono klavišus) galima išdėstyti net 479 001 600 skirtingų būdų!

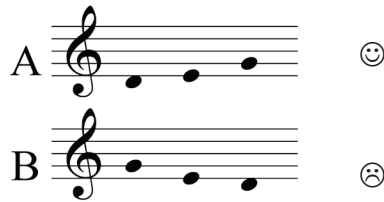
Kaip nepasiklysti šiose neaprepiamose galimybių džiunglėse? Vienintelis įmanomas būdas – apriboti junginius sudarančių elementų skaičių. Problemos sprendimas visai čia pat – ir jį rasti mums padeda lietuvių dainuojamoji tautosaka: vaikų ir piemenų dainos, darbo dainos, sutartinės. Iš seniausių laikų mus pasiekusios dainų melodijos yra itin archajiškos: jos sudarytos vos iš dviejų ar trijų skirtingų gaidų. Piemenukų dainų „Debesėli, eik pro šalį“, „Lyk, lyk dar labiau“, „Kukū, kukū“ melodijas sudaro dvi skirtingos gaidos: sol ir mi. Dviejų gaidų melodijomis grindžiamos ir sutartinės „Kas tar teka par dvarelį“, „Aviža meldė, prašė pasėti“. Gausybė dainų remiasi įvairios sandaros trichordais – trijų gaidų melodijomis. Iš re-mi-sol gaidų yra sukurta vaikų daina „Oi tu kiški žvairy“ bei sutartinė „Eisim, sesės, dobilio“, iš la-sol-mi gaidų – lopšinė „A-a a-a liūli“, sutartinė „Bic bitela“, iš gaidų fa-sol-la – vaikų daina „Mačiau mačiau kukutį“, sutartinė „Skrido bitė, tatato“ ir kt. Pradinukams tinkamų archajinės kilmės melodijų gausiu 1-os ir 2-os klasių muzikos vadovėliuose „Mano muzika“ [MM-1, p. 38–39, 44–45, 53–54, 60, 67–68; MM-2, p. 13–14, 22–23, 27–28, 38–39]. Šias melodijas dainuodami, solfedžiuodami ir grodami dūdele, vaikai pamažu sukaupia melodinį žodyną, kurį gali pritaikyti ir savo pačių muzikinei kūrybai. Minėtais melodiniais dariniais grindžiamos kūrybinės užduotys pateikiamos pratybų sąsiuvinuose [PS-1, užd. 34–41; 43–48, 55–56, 59–66; PS-2, užd. 4–5, 7–13, 16, 18, 20–26, 30–39, 42–49, 51].

Ritmo struktūrų kūrimas iš esmės irgi remiasi kombinatorikos principais. Su pirmokais iš didelių ir mažų kvadratėlių, juos dėliodami įvairia eilės tvarka, galime kurti nedidelės apimties ritmo darinius [PS-1, užd. 74], paskui juos skanduoti, tardami sutartinius skiemenis (ilgas garsas – *TAM*, trumpas – *TI*), ploti. Jau pirmoje klasėje vaikai pajėgūs kurti 4-ių taktų apimties, o vyresnėse – ir ilgesnes (8-ių taktų) ritmo kompozicijas ir jas perskaityti.

Mokantis kurti ritmo kompozicijas, pravartu remtis liaudies dainose nuolat pasitaikančiomis ritmo formulėmis. Panagrinėkime liaudies dainų ritmą. Matysime, kad ritmo dariniai jose kartojasi ir išsidėsto tam tikra tvarka. Antai dainoje „Mačiau mačiau kukutį“ ritmo dariniai sudaro keletą kartų pasikartojančią *a-b* struktūrą, dainoje „Oi tu kiški žvairy“ jie išsidėsto į trijų taktų apimties *a-a-b* darinį, o dainoje „Tili lili dūda, šalia kelio būda“ sukuria keturtaktę *a-b-a-b* struktūrą. Panašios ritmo formulės būdingos ir kai kurioms lietuvių patarlėms, mįslėms (plg. „Meška su loku abudu tokiu“). Ritmo formulių pasikartojimas būdingas ir ilgesnės apimties melodijoms: antai lietuvių liaudies šokio „Trepsiukas“ ritmas yra sudarytas iš aštuonių taktų, kur keturios skirtingos ritmo formulės dėstomos tokia tvarka: *a-b-a-b-c-d-d-b*. Tautosakoje pasitaikančiais ritmo darybos pavyzdžiais remkimės ir kurdami savo ritmines kompozicijas.

Su vaikais pasiruoškime ritmo kortelių. Paprašykime vaikų sudėti jas tam tikra eilės tvarka ir sukurti savo ritminę kompoziciją. Pasiūlykime vaikams pasirinkti vieną iš formų, pvz., *aabb*, *abab*, *aaba*, *abcb*, *abac* ar kt. Sukurtą ritmo kompoziciją paprašykime perskaityti, ritmingai skanduojuant sutartinius skiemenis (ketvirtinė nata – *TAM*, aštuntinė – *TI*), ir pritaikyti judesius (ketvirtinė nata – delnais pliaukštelėti per kelius, aštuntinė – suploti). Ritmo dariniams naudokime ne tik 2/4, bet ir 3/8, 4/4 metro korteles, nevenkime ir kortelių su pauzėmis. Kortelių ruošiniai pateikiami visų keturių klasių pratybų sąsiuvinuose [PS-1, užd. 74, 75; PS-2, užd. 78, 79; PS-3, užd. 74, 75; PS-4, užd. 68, 69].

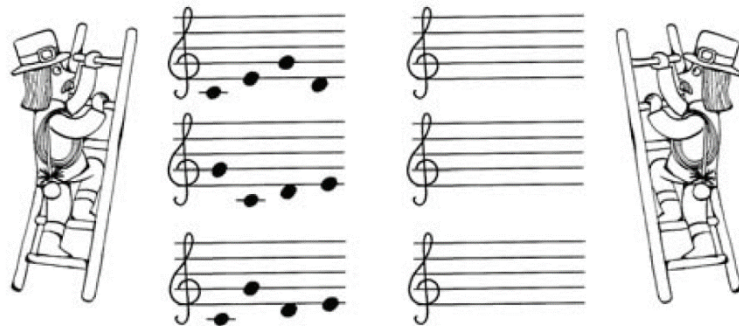
Intonacija ir emocija. Su vaikais nepakanka įgusti natas dėlioti įvairia eilės tvarka, kuriant vis naujus melodinius darinius. Dar reikia išmokti į tuos darinius įsiklausyti ir juos išgirsti, pajusti kiekvieno jų skambesio savitumą, nusakyti pobūdį. Manoma, kad muzika ir kalba prieš daugelį tūkstančių metų kilo iš bendro šaltinio, kurį mokslininkai vadina „muzikalba“. Dėl to tarp muzikos ir kalbos intonacijų esama panašumų: antai kylančios krypties muzikines intonacijas dažniausiai linkstama sieti su džiugiomis, pakiliomis emocijomis, o krintančios – su liūdesiu, nusivylimu ar prislėgtumu.



Pasiūlykime vaikams skirtingus garsų junginius susieti su atitinkama veido išraiška. Lentoje natų galvutėmis be kotelių užrašykime du gaidų junginius: kylančios krypties *re-mi-sol* (A) ir krintančios – *sol-mi-re* (B). Greta nupieškime du veidelius: linksmą, besišypsantį ir liūdną, nusiminusį. Abu gaidų junginius pakaitomis solfedžiuokime, grokime dūdele, niūniuokime. Klauskime vaikų: „kuris žmogutis kurią dainelę dainuoja?“ Paprašykime veidelius rodyklėmis sujungti su atitinkamais natų pavyzdžiais [PS-1, užd. 36]. Gaidų junginius *sol-mi-la* ir *sol-la-mi* paprašykime mokinių susieti su kitomis dviem emocijomis – nuostaba bei pykčiu [PS-1, užd. 45].

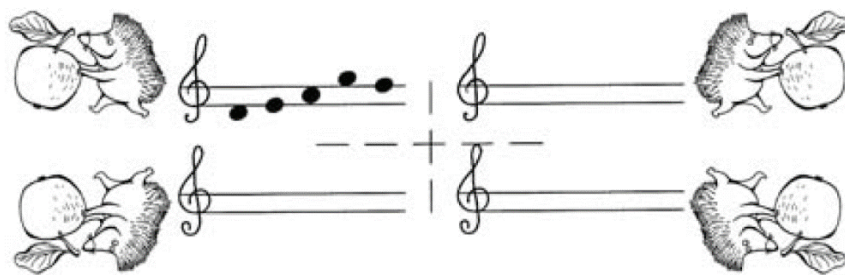
Su vaikais solfedžiuokime, dūduokime, dainuokime įvairius naujus gaidų junginius. Įsiklausykime, apibūdinkime kiekvieno junginio nuotaiką. Paprašykime, kad patys vaikai lentoje ar sąsiuvinyje prie kiekvieno junginio nupieštų ir atitinkamą veidelį: linksmą ar liūdną, piktą, nustebusį ar ramų [PS-1, užd. 56; PS-2, užd. 58, 66; PS-3, užd. 10, 52, 57; PS-4, užd. 22, 37]. Paskui pereikime prie naujų darinių kūrybos. Paprašykime, kad vaikai patys iš nurodytų gaidų sukurtų melodinius darinius – įvairių nuotaikų „daineles“ ir užrašytų jas natų galvutėmis be kotelių [PS-1, užd. 69; PS-2, užd. 67; PS-3, užd. 37]. Savo sukurtas „daineles“ jie turėtų solfedžiuoti, groti dūdele.

Atspindys ir apgrąža. Vienas žaismingiausių muzikos komponavimo būdų – melodijos apgrąža (retrogradas) ir jos atspindys (inversija). Melodijos apgrąžą galima sukurti jos gaidas perrašant atbulai – nuo pabaigos į pradžią. Toks melodijos pavidalas kartais vadinamas „vėžiu“, nes jis tarsi vėžys juda atgal – nuo pabaigos į pradžią. Įdomu ir tai, kad pirminis melodijos pavidalas ir jos „vėžys“ tarpusavyje dažniausiai sudaro intonacinę „klausimo ir atsakymo“ struktūrą.



Vaikams siūloma melodiją perrašyti atbulai, dūduoti ir solfedžiuoti pradinį melodijos pavidalą ir jos apgrąžą, įsiklausyti ir juodu tarpusavyje palyginti. Tokių užduočių pateikiama pirmos, antros, trečios ir ketvirtos klasių pratybų sąsiuvinuose [PS-1, užd. 31, 40, 71; PS-2, užd. 12, 23, 39, 46, 61; PS-3, užd. 8, 19, 26, 35, 55, 66; PS-4, užd. 59].

Panašiu būdu galima sukurti ir melodijos apvertimą – jos simetrinį pavidalą pagal horizontaliąją ašį. Šis pavidalas kai kada vadinamas „veidrodžiu“, nes primena daikto atspindį vandens telkinio paviršiuje. Kuriant melodijos atspindį, keičiasi ir jos kryptis: aukščiausioji melodijos gaida virsta žemiausia, o žemiausioji – aukščiausią. Paprasčiausius melodijų atspindžius iš *sol-mi* gaidų galima mėginti kurti jau pirmoje klasėje; melodija tarsi apverčiama aukštyn kojomis: gaida *sol* atspindyje virsta gaida *mi*, o gaida *mi* tampa gaida *sol* [PS-1, užd. 27]. Iš pradžių paprašykime vaikų sukurti ir natomis užrašyti melodijos atspindį. Tada jį skaitykime solfedžio skiemenimis, grokime dūdele. Tokių užduočių vaikai ras ir antros klasės pratybų sąsiuvinyje [PS-2, užd. 46]. Yra užduočių, kur reikia sukurti net tris naujus melodijos pavidalus: apgrąžą, atspindį ir atspindžio apgrąžą [PS-2, užd. 12; PS-3, užd. 55].



Pažymėtina, kad inversiją ir retrogradą, kaip komponavimo technikos priemonės, savo kūryboje drąsiai taikė įvairių epochų kompozitoriai. Žymiausias visų laikų kompozitorius polifonistas J. S. Bachas retrogrado ir inversijos techniką ypač kūrybiškai naudojo savo monumentaliame kūrinyje „Fugos menas“. O štai V. A. Mocartas yra sukūręs „Apverstų gaidų kanoną“ dviem smuikams: antrasis smuikas griežia iš aukštyn kojomis apverstų pirmojo smuiko gaidų...

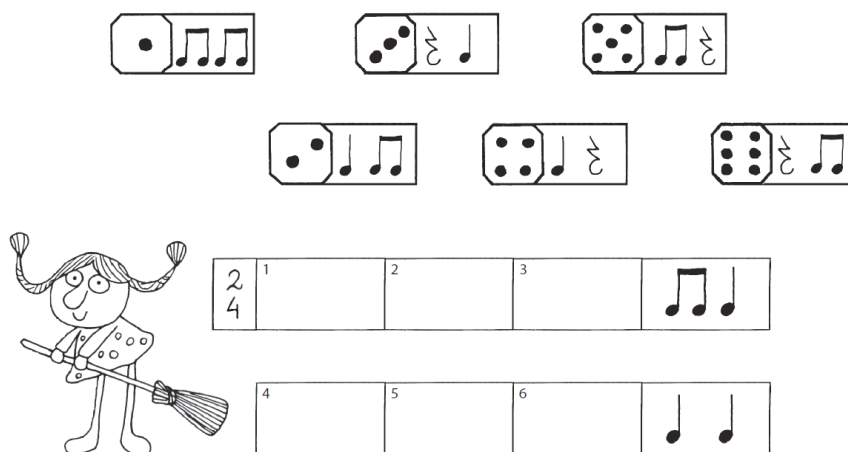
Melodijos kūrimas pagal pateiktą ritmą. Viena veiksmingiausių priemonių, padedančių pradinukams mokytis komponuoti muziką, yra melodijos kūrimas pagal iš anksto pateiktą ritmą. Užduoties sąlygoje pateiktas ritmo modelis apriboja vienu metu spręstinių uždavinių kiekį ir leidžia vaikams susitelkti ties viena problema – melodijos sukūrimu. Komponavimo pratyboms puikiai tinka ritmingų, rimuotų mįslių ar patarlių ritmai. Daugumai mįslių ir patarlių yra būdinga simetriška dvinarė struktūra ir aiškus, įsimenantis ritmo piešinys, kurį lengvai galima užrašyti natomis.

Susiraskime mums patinkančią mįslę ar patarlę. Iš pradžių su vaikais ją keletą kartų raiškiai, ritmingai perskaitykime, paskui ritmą skanduokime sutartais skiemenimis (aštuntinė – *TI*, ketvirtinė – *TAM*), pritaikykite judesius (ketvirtinė – delnais pliaukštelėti per kelius, aštuntinė – suploti). Paprašykime vaikų, kad mįslės arba patarlės ritmą jie sudėliotų iš ritmo kortelių.

Sukurkime šiam ritmui melodiją. Kūrybinės užduoties ruošinį sudaro tuščia penklinė (arba dviejų linijų eilutė), virš kurios natų koteliais be galvučių užrašomas patarlės ar mįslės ritmas. Melodiją kurkime tik iš tų gaidų, kurias vaikai neseniai mokėsi skaityti, solfedžuoti, dūduoti. Tai padės kryptingai formuoti vaikų muzikinį žodyną, aktyvinti įgytas muzikos teorijos žinias. Pirmoje ir antroje klasėse vertėtų apsiriboti dviem trimis skirtingomis gaidomis (*sol-mi*, *re-mi-sol*, *la-sol-mi* ar *fa-sol-la*), o trečioje, ketvirtoje galima išmėginti ir sudėtingesnius melodinius darinius [PS-3, užd. 12, 18, 22, 25, 29, 38, 53, 59, 62, 68]. Savo sukurtas melodijas vaikai galės dūdele pagroti klasės draugams, pataisyti nepatikusias ar mažiau pavykusias vietas. Neapsiribokime vien dviejų ketvirtinių metro dariniais, pasiūlykime vaikams ir trijų aštuntinių, trijų ketvirtinių metro patarlių ir mįslių.



Atsitiktinumu paremtos kompozicijos. Komponavimo technika, grįsta atsitiktiniu vieno ar kelių muzikinės kalbos elementų išdėstymu, yra vadinama aleatorika [lot. *alea* – lošimo kauliukas, *aleatorius* – susijęs su lošimo kauliukais]. Toks komponavimo būdas muzikos pamokai visuomet suteikia netikėtumo ir žaismingumo. Antros klasės pratybų sąsiuvinyje esame pateikę ritmo kūrimo užduotį: „Sukurk ir užrašyk ritmą: šešiskart mesk žaidimo kauliuką“ [PS-2, užd. 40]. Užduoties ruošinyje – aštuonių taktų ritmo periodas, kuriame užrašyti tik 4-asis ir 8-asis taktai. Kitus taktus mokinius turi įrašyti pats.



Pasiruoškime žaidimo kauliukų su šešiomis akutėmis, kurios sunumeruotos nuo vieno iki šešių, ir padalinkime juos vaikams. Kiekviena kauliuko akutė atitinka kurį nors 2/4 trukmės ritmo darinį. Paprašykime vaikų šešis kartus mesti kauliuką ir po kiekvieno metimo tuščiame takte įrašyti atitinkamą ritmo figūrą. Kiekvienas vaikas, atlikęs šešis kauliuko metimus ir įrašęs šešis trūkstantus taktus, sukurs savo ritmo kompoziciją (gali būti, kad kai kurie taktai kartosis). Paprašykime vaikų savo sukurtą ritmą perskaityti sutartiniais skiemenimis (skaitydami ketvirtinę natą, tarkime *TAM*, aštuntinių porą – *TI-TI*, ketvirtinę pauzę – *ššš*) ir pritaikyti judesius (ketvirtinė nata – delnais pliaukštelėti per kelius, aštuntinių pora – dukart suploti, ketvirtinė pauzę – rankomis skėstelėti į šalis). Užduoties tikslas – prisiminti ir pakartoti natų bei pauzių vertes, lavinti ritmo skaitymo įgūdžius, savo sukurtą kompoziciją atlikti naudojant kūno perkusijos priemones.

Dar viena panaši ritmo kūrimo užduotis antrojų sąsiuvinyje yra skirta ritmo dariniams su aštuntine pauze [PS-2, užd. 63].

Trečios klasės pratybų sąsiuvinyje pateiktas kūrybinės užduoties ruošinys – tuščia penklinė ir trumpas dešimties skiemenų tekstelis: „Ma-no me-lo-di-ja skam-ba gra-žiai“ [PS-3, užd. 7]. Su vaikais sukurkime šiam tekstui melodiją. Užduočiai atlikti prireiks žaidimo kauliukų su šešiomis akutėmis. Kiekvieną akutę atitinka kuri nors nata: 1 – *do*, 2 – *re*, 3 – *mi*, 4 – *fa*, 5 – *sol* ir 6 – *la*. Padalinkime vaikams žaidimo kauliukus ir prašykime jį mesti dešimt kartų. Kiekvieną iškritusią akutę paverskime gaida ir užrašykime penklinėje natų galvutėmis be kotelių (be ritmo). Tarkime, žaidimo akutės atsitiktinai iškrito tokia tvarka: 5-6-2-3-3-1-5-4-3-6. Pagal šią seką sukurta melodija skambės taip:



Atsitiktinumo būdu sukurta melodija su mokiniais solfedžiuokime, grokime dūdele ar pianinu (šių užduotį galima atlikti individualiai arba nedidelėmis grupėmis: po du arba po keturis vaikus). Paprašykime mokinių žaliu pieštuku apibraukti labiausiai patikusį melodinį posūkį, raudonu – labiausiai nepatikusį. Paklauskime jų, kurias melodijos natas jie norėtų pakeisti, kad melodija taptų gražesnė. Su vaikais išrinkime labiausiai pavykusią melodiją. Ją solfedžiuokime ir grokime visa klase.

Trečiokams taip pat siūloma sukurti keturių taktų muzikos kūrinių, keturiskart metant žaidimo kauliuką [PS-3, užd. 69]. Užduoties ruošinį sudaro lentelė, kurioje gulsčiai išrašyti keturi skirtingi taktai, o statmenai – šeši kiekvieno takto variantai. Pirmąkart išmetęs žaidimo kauliuką, mokinys puslapio apačioje užrašo žaidimo kauliuku išridentą pirmojo takto variantą, išmetęs antrąkart – antrojo takto ir t. t. Skaičius viršuje rodo metimo (ir takto) numerį, o iškritusi akutė – to takto variantą. Remiantis užduoties sąlyga, įmanoma sukurti net 1 296 skirtingus šio kūrinių variantus. Mokinių prašoma naujai sukurta melodiją pagroti dūdele ar pianinu, solfedžiuoti. Siūloma melodijai pritaikyti ritmo pritarimą, sugalvoti jai pavadinimą.

The illustration shows a child rolling a die. Below it is a 6x4 grid of musical notation. Each row corresponds to a die face (1-6 dots). Each column corresponds to a roll (1-4). The notation includes various rhythmic patterns like eighth and sixteenth notes, rests, and beams. Below the grid is a musical staff with a 2/4 time signature and a dashed box indicating a measure.

Panaši, tik kiek didesnės apimties (8 taktų), užduotis pateikiama ir ketvirtokų pratybose [PS-4, Nr. 62]. Užduoties ruošinį sudaro lentelė, kurioje gulsčiai užrašyti aštuoni 3/4 metro taktai, o statmenai – šeši kiekvieno takto variantai. Mokinių prašoma aštuoniskart mesti žaidimo kauliuką. Burtais iškritusius taktus įrašę tuščioje penklinėje, jie sukurs aštuonių taktų menuetą. Iš viso galima sukurti net 1 679 616 šio menueto variantų.

Sutartinės kūrimas. Ketvirtoje klasėje vaikai jau nebloggerai skaito natų raštą, turi pakankamai muzikos teorijos žinių, todėl jiems galima pasiūlyti ir sudėtingesnių kūrybinių užduočių. Viena įdomesnių – sutartinės kūrimas. Daugelis sutartinių pasižymi ritmo kontrapunktu (du vienu metu skambantys balsai ritmiškai papildo vienas kitą) ir aštriais sekundų sąskambiais, susidarančiais tarp balsų. Komponavimo pratyboms labiausiai tinka keturinės sutartinės: jos pasižymi glausta forma, aiškiu ritmo piešiniu, paprasta melodika.

Imkime du pirmuosius sutartinės „Linkiau rotų“ balsus. Pirmoji dainininkė dainuoja tekstą „Linkiau, linkiau rotų“, antroji – „Linkiau rotų, lylio“. Abu balsai ritmiškai papildo vienas kitą, o tarp balsų susidaro sekundos intervalai. Užduoties ruošinyje apsiribokime dviem pirmaisiais keturinės sutartinės balsais (trečiasis ir ketvirtasis keturinės balsas aidu kartoja pirmus du). Paprašykime vaikų nurodytu ritmu iš pateiktų natų sukurti atskirus sutartinės balsus ir juos užrašyti.

The illustration shows four children dancing in a circle. To the left is musical notation for two voices (I and II). To the right are two boxes of musical notation. Below is a musical staff with a 2/4 time signature and lyrics in Lithuanian.

I Lin - kiau lin - kiau ro - tų, lin - kiau lin - kiau ro-tų.

II Lin - kiau ro - tų, ly - lio, lin - kiau ro - tu - la - lį.

Iš pradžių su vaikais ritmingai skanduokime atskirų sutartinės balsų tekstą (jei reikia, pritaikykime skiemenis ir judesius), paskui sutartinę skanduokime dviem pulkais (abu balsus vienu metu). Pasiūlykime vaikams sukurti ir penklinėje užrašyti abiejų balsų melodijas: pirmojo – iš *fa-diez* ir *re* (*fis* ir *d*), o antrojo – iš *sol*, *mi* ir *do* (*g*, *e* ir *c*) gaidų. Naujai sukurtą sutartinę solfedžiuokime atskirais balsais, grokime dūdele, išilgine fleita ar skudučiais, dainuokime. Paskui dviese (du vaikai arba mokinys su mokytoju) dūduokime abu sutartinės balsus [PS-4, užd. 43]. Sutartinę paverskime spalvų audeklu. Pirmąją sutartinės balsą užrašykime gulsčiais, o antrąją – statmenais. Juostelės virš natų nuspalvinkime užduoties sąlygoje nurodytomis spalvomis (*fis* – mėlyna, *d* – žydra, *g* – geltona, *e* – oranžinė, *c* – raudona). Susikirsdomos tarpusavyje, gulsčios ir statmenos juostelės sukurs gražų spalvingą audeklą [PS-4, užd. 44]

Tokių užduočių ketvirtokų pratybų sąsiuvinyje esama ir daugiau [PS-4, užd. 20–21, 33, 55–56]. Atlikdami jas, vaikai lavins solfedžiavimo ir ritmavimo įgūdžius, gilins žinias apie sutartinės ir jų muzikinės kalbos ypatumus, mokysis muzikuoti drauge.

Variacijų kūrimas. Viena iš ketvirtokams siūlomų temų yra variacijos [MM-4, p. 70–71]. Pratybų sąsiuvinyje pateikiamas kūrybinės užduoties ruošinys: trumpa tema iš septynių natų; mokinių prašoma sukurti šios temos variacijų [PS-4, p. 61]. Kiekvieną variaciją kurkime pagal penklinės pradžioje pateiktą pavyzdį, jį pratęsdami. Paklauskime vaikų, kas jau sukūrė pirmąją variaciją ir ją norėtų pagroti dūdele. Paskui kurkime ir grokime antrąją variaciją ir t. t. Padėkime tiems vaikams, kuriems sekasi sunkiau. Užduoties tikslas – įtvirtinti *variacijos* sąvoką, išmokti jas kurti, remiantis pavyzdžiu ir taikant turimas žinias apie ritmiką (aštuntinės ir šešioliktinės natos, triolės ir pan.).



Rengiant ar pritaikant komponavimo užduotis pradinukams, visuomet reikia turėti omenyje, kad jos turiniu bei struktūra turi atitikti vaikų muzikinius gebėjimus ir jų muzikinės kalbos patyrimą. Komponavimo užduotys turėtų sietis ir su vaikų įgytomis muzikos teorijos žiniomis. Muzikos komponavimą visuomet pravartu sieti su kitomis muzikinėmis veiksenomis: natų skaitymu ir rašymu, solfedžiavimu ir ritmavimu, dainavimu ir grojimu. Tai padės vaikams pajusti ne tik kūrybinį pasitenkinimą, bet ir bendro muzikavimo džiaugsmą.

Straipsnio autoriaus parengtų ugdymo šaltinių santrumpos:

- MM-1 Velička, E. Mano muzika: vadovėlis I klasei. Kaunas: Šviesa, 2007.
- MM-2 Velička, E. Mano muzika: vadovėlis II klasei. Kaunas: Šviesa, 2010.
- MM-3 Velička, E. Mano muzika: vadovėlis III klasei. Kaunas: Šviesa, 2011.

- MM-4 Velička, E. Mano muzika: vadovėlis IV klasei. Kaunas: Šviesa, 2012.
PS-1 Velička, E. Mano muzika: pratybų sąsiuvinis I klasei. Kaunas: Šviesa, 2007.
PS-2 Velička, E. Mano muzika: pratybų sąsiuvinis II klasei. Kaunas: Šviesa, 2010.
PS-3 Velička, E. Mano muzika: pratybų sąsiuvinis III klasei. Kaunas: Šviesa, 2011.
PS-4 Velička, E. Mano muzika: pratybų sąsiuvinis IV klasei. Kaunas: Šviesa, 2012.

PASINAUDOKIME ŠIUOLAIKINĖS MUZIKOS IDĖJOMIS

Žydrė Jautakytė

Žvelgiant į XX a. antrąją pusę, negalima nesižavėti to meto kompozitorių – Johno Cage, Moriso Kagelio, Karlheinzio Stockhauseno, Pierro Boulezo, Krzysztofo Pendereckio, Witoldo Lutoslawskio ir kitų drąsa, originalumu, fantazija, radikalumu – jie išties kūrybiškos asmenybės. Šių kompozitorių idėjos ir muzika – puiki terpė mūsų mokiniams suprasti, kas yra kūrybiškumas ir, pasitelkus jų sukurtus komponavimo principus, drąsiai išbandyti save kuriant muziką. Nes juk kūryba – tai mūsų egzistencijos, kūno, proto, emocijų ir sielos dalis (Karkockaitė-Grakockienė, 2002).

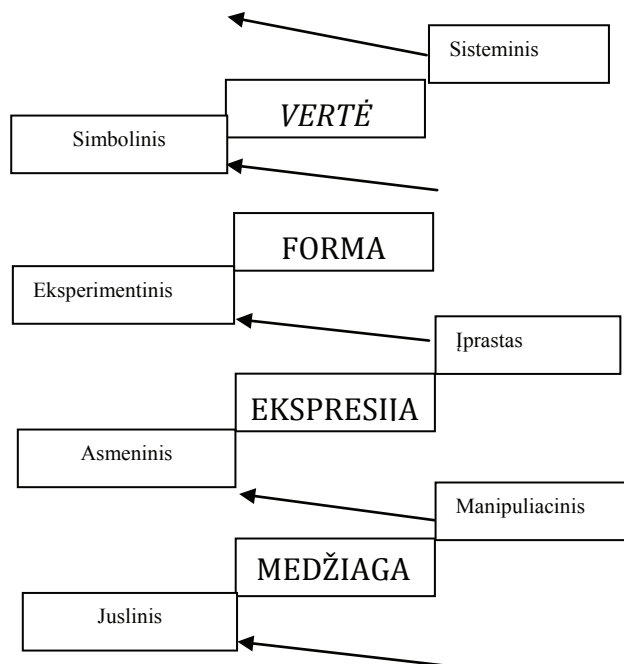
Šiuolaikinė akademinė muzika – taip vadinami muzikos stiliai ir stilistinės kryptys, susiformavusios po 1945 m. ir besikuriančios dabar. Šiuolaikinės muzikos kryptys pasižymi estetinių idealų įvairove, begaliniais, dažnai radikaliais eksperimentais. Vienas iš aktyviausių modernizmo propaguotojų – vokiečių filosofas, muzikologas Teodoras Adornas (Адорно, 1999) – pažymėjo savotišką šiuolaikinės muzikos dualizmą: ji – mirtina bet kokio realizmo priešė, tačiau pati yra nūdienos realybės atspindys, tartum išrašo realybės seismogramą. Jis atkreipia dėmesį, jog šiuolaikinės muzikos kompozitoriams būdingas visiškai neaiškus, nepakeliamas, subjektyvus būdas įveikti prieštaravimus – nors ir pagrįstas komponavimo principais, bet leidžiantis laisvai juos pasirinkti. Absoliučiai prieštaraujama įsigalėjusiai muzikos kaip guodėjos, raminamos sampratai. Klausytojas turi būti laisvas, pasiruošęs, nes „laisvė reikalauja, kad nauja nebūtų atmesta „*ab ovo*“ (Адорно, 1999, p. 157).

XX–XXI a. susiformavo du pagrindiniai stiliai – modernizmas bei postmodernizmas – ir begalė stilistinių krypčių: serializmas, aleatorika, sonorizmas, elektroninė muzika, konceptualizmas, spektralizmas, minimalizmas ir kt. XX a. 9-ajame dešimtmetyje iškilę neoromantizmas ir polistilizmas (eklektizmas) yra postmodernistinio požiūrio variacijos. Pokario modernizmui būdingas nihilizmas, tradiciniu požiūriu į muziką radikalūs eksperimentai. Fatališki politiniai ir socialiniai įvykiai darė įtaką meninei kūrybai, išsiliejusiai gąsdinančiais, varginančiais, sunkiai suvokiamais, aukštos įtampos kūriniams. Moderniajame mene pastebimas atitrūkimas nuo realybės ir siekis išplėsti meno pasaulį vaizduotės sukurtomis, sąlygiškomis formomis, simboliais, metaforomis; kūriniams būdingos naujovės, neįprasti, eksperimentiniai, tradicijų, normų, šablonų nepaisantys sprendimai.

Postmodernizmo stiliui būdingas pasipriešinimas radikalioms modernizmo idėjoms, nyksta ribos tarp akademinės ir populiariosios muzikos, tarp žanrų, formų. Konsonansas vėl atgauna savo teises. Postmodernizmas – nauja ir sena apimantis ir derinantis stilius, daugiaveidis, skirtingai suvokiamas, tačiau nuo modernizmo per daug nenutolęs – tik tuo, kad neneigia ir perima praeities atradimus.

Muzikos istorijos raidoje susiformavo du pagrindiniai estetiški idealai: emotyvinis, kai kūrybos procesui daugiau įtakos daro intuityviosios kūrėjo galios, ir racionalusis, kai muzikinės struktūros komponavimą lemia intelektualiosios kūrėjo galios. Iki XX a. vieno tipo estetinio idealo jungiamą stilių pakeisdavo priešingas. Po Antrojo pasaulinio karo muzikoje vienu metu gyvavo abu estetinius idealus reprezentuojantys ryškiausi komponavimo būdai: 1) serialistinis, t. y. racionalus požiūris į kūrybą, ir 2) aleatorinis – išskirtinai intuityvųjį pradą sureikšminantis požiūris. Kompozitorius modernistas, be to, domino garso savybės (ypač tekstūra, spalva), garso išgavimo ir kūrimo būdai (sonorizmas, elektroninė muzika, instrumentinis teatras ir kt.). XX amžiui būdingas istorizmas praturtino muzikinį palikimą kompozicijomis, kuriose pateikiama nauja senų kūrinių interpretacija (pvz., L. Berio kūryba). Susiklostė naujas požiūris į muzikinį teatrą (pvz., J. Cage, M. Kagelio kūryba), vyko muzikinės improvizacijos su auditorija (pvz., F. A. Rzewskio, C. Cardew'o kūryba), kuriami elektroniniai ir elektroakustiniai kūriniai (pvz., K. Stockhauseno, I. Xenakio kūryba). Kompozitoriai žavėjosi perkusinių instrumentų įvairove ir galimybėmis (pvz., J. Cage, S. Reicho kūryba).

Muzikinio ugdymo procese remtis šiuolaikinės muzikos idėjomis skatino Keithas Swanwickas (Swanwick, 1994), sukūręs muzikos pažinimo raidos koncepciją. Ji remiasi požiūriu, kad mokinių muzikinio tobulėjimo variklis yra universalus, vidinis, intuityviai pasireiškiantis žmogaus meistriskumo siekis. Kiekvieno mokinio tobulėjimui įtaką daro vidiniai ir išoriniai veiksniai, asmeninė kūrybinė veikla. Todėl mokinių kūrinuose atsiskleidžia jų muzikinio pažinimo raida. Remdamasis teoriniais apmąstymais, tyrimų rezultatais ir ekspertų išvadomis, K. Swanwickas išskyrė ir įvardijo keturis muzikinio pažinimo raidos etapus: medžiaga, ekspresija, forma ir vertė. Pasak koncepcijos autoriaus, „pažinimo raidos procesas kiekviename etape prasideda intuityviai ir yra keičiamas, praturtinamas bei įtvirtinamas analizės būdu“ (Swanwick, 1994, p. 86).



1 pav. K. Swanwicko muzikos pažinimo raidos schema

K. Swanwickas išskiria keletą muzikinę kūrybinę veiklą skatinančių būdų:

- su vaizduotės pagalba ieškoti naujų idėjų, naujų išgyvenimų;
- savarankiškai kurti muziką, naudojantis jau turimomis žiniomis (sąveika tarp „žinoti“ ir „veikti“);
- avangardistinės muzikos akcentavimas (netonali ir metru neorganizuota muzika);
- kūrybiškumui ugdyti pasitelkiami kiti menai (dailė, poezija) – remiamasi integracijos teikiamomis galimybėmis.

Autorius pabrėžia, kad šiuolaikinės muzikos kūrybos principai ir technologijos sudaro galimybes muzikiniam veikimui plačiau naudoti perkusinius instrumentus ir garsus, kurie nebuvo laikomi muzikiniais; universalią garsinę medžiagą, žaidžiant ja, improvizavimą instrumentais, elektroninės muzikos aparatūros modifikuotus garsus arba naudoti neįprastus garso šaltinius (gatvės triukšmus, natūralius garsus namuose, miške ir pan.). Taigi mokiniai, ieškodami originalių idėjų sprendimų, gali naudotis daugeliu suaugusių kompozitorių idėjų. Autorius teigia, kad daugelyje mokyklų mokiniai kuria ir improvizuoja kūrinius. Taip jie perima moderniosios muzikos kalbą be atskiro, specialaus aiškinimo.

Kaip teigia K. Swanwickas, mokinių kūryba, remiantis avangardo taisyklėmis, yra viena svarbiausių ir drauge prieinamiausių kūrybai veiklos būdų muzikos pamokoje. K. Swanwickas pažymi ir dar vieną teigiamą bruožą – tai kasdienio mokinių gyvenimo patirtis, jų jautrumas garsinei aplinkai, šiuolaikiniam gyvenimui. Šia patirtimi galima sėkmingai remtis, žadinant didesnę mokinių susidomėjimą muzikos menu apskritai.

T. Adornas teigia, kad „santykis su šiuolaikiškumu mene turi svarbiausią, lemiamą reikšmę muzikinei sąmonei, <...> kadangi tikrasis muzikalumas, artimas santykis su objektu pagrįstas gebėjimu įgyti naujos patirties“ (Адорно, 1999, p. 157). K. Swanwickas pažymi, kad mokinių kūrybos rezultatus galima pasitelkti supažindinant visą mokyklos bendruomenę su naujausia muzika. Jis siūlo mokyklose vykstančių tėvų susirinkimų ar vakarų metu atlikti pačių mokinių sukurtus, šiuolaikinėmis technikomis grįstus kūrinius. Plačiau

susipažinę su šiuolaikinės muzikos tendencijomis, mokiniai ir jų tėvai suvoks, kad šiandien kuriama akademinė muzika yra įdomi ir vertinga.

K. Swanwickas, analizuodamas mokinių kūrinius bei ekspertų vertinimus ir kūryboje pasireiškiančius muzikinės kalbos įsisavinimo požymius (muzikos išraiškos priemonių derinimą, struktūrinių elementų kontrolės lygį, dramaturgiją ir kt.), sudarė jų kūrinių vertinimo kriterijų sąvadą. Remiantis šiais kriterijais, kūriniai priskiriami atitinkamam muzikos pažinimo raidos etapui. Mokslininkas teigia, jog vertingais (vertės etapui priskirtiniais) kūriniai tampa tuomet, kai pasiektas techninis meistriškumas skatina kūrėją ieškoti naujų muzikos raiškos būdų, garsinės medžiagos ir jos organizavimo principų.

Kiekvienas muzikos pažinimo raidos etapas skirstomas dar į dvi pakopas – asimiliacinę (kompozicijos, grįstos mėgdžiojimu) ir akomodacinę (naujas, originalus požiūris). 1 lentelėje pateikiami autoriaus aprašyti kompozicijų muzikinės kokybės raidos požymiai.

1 lentelė. Muzikos kūrinių kokybės požymiai (pagal: Swanwick, 1994)

Asimiliacinis	MEDŽIAGA	Akomodacinis
1. Juslinis (Sensorinis)		2. Manipuliacinis
Šiam lygiui priskiriami kūriniai, kuriuose pastebimas mėgavimasis pačiu garsu, jo savybėmis, ypač spalva ir jėga. Tiriamos instrumento techninės galimybės. Medžiaga organizuojama spontaniškai, padrikai.	Kūrinyje girdisi pasikartojimų, nuolatinė pulsacija. Išraiškos priemonės atitinka technines instrumento savybes. Mėgaujamas tu, kad galima valdyti instrumentą.	
	EKSPRESIJA	
3. Asmeninis		4. Įprastas
Greičio ir garsumo pokyčiai (tempo ir dinamikos). Elementarių frazių užuomazgos. Jaučiama kūrinio nuotaika ar atmosfera, padiktuota programinės idėjos, t. y. struktūros kontrolės užuomazgos, tačiau trūksta plėtotės.	Tvarka. Melodinės ir ritminės figūros pasikartoja. Įprasta metroritminė organizacija, pasitaiko ritminių bei melodinių ostinato ir sekvencijų. Kūriniuose jaučiama profesionaliosios arba populiariosios muzikos įtaka.	
	FORMA	
5. Eksperimentinis		6. Laisvas, nevaržomas (idiomatinis)
Jaučiamos dramaturgijos užuomazgos, tačiau daug netikėtų, nebūtinai dramaturginę idėją atitinkančių sprendimų. Vystymo, konfliktiškumo, išraiškingumo požymiai. Kūriniams būdinga išraiškinga, aiški pabaiga.	Pastebimos originalaus stiliaus užuomazgos. Kontrastų ir variavimo pobūdis kyla iš kūrėjo muzikinės praktikos, kartais nukopijuota iš populiariosios (ypač mėgstamos) muzikos. Svarbi harmonija ir autentiškos instrumento savybės. Atskiros, pabaigtos dalys (dažnai kontrastinės). Ilgesniuose kūriniuose jaučiama technikos ir struktūros kontrolė.	
	VERTĖ	
7. Simbolinis		8. Sisteminis
Techninis meistriškumas padeda bendrauti su muzika. Sukuriamas įspūdingas, vienalytis, originalus, stiprus kūrinys. Aiškiai jaučiamas asmeninis indėlis, atsidavimas. Vaizduotė. Estetika. Intuicija.	Prie jau išvardytų savybių prisideda naujos: nauja ar naujai organizuota muzikinė medžiaga (garsaeiliai, harmoninės sistemos), elektroniniai garsai ar kompiuterinės technologijos. Muzikinio diskurso galimybės sistemingai plečiamos. Intelektas. Artistiškumas. Analizė. Vertybiniam sluoksniui priskiriami kūriniai yra tartum gėlės žiedas, kurį galime dovanoti kitiems.	

Kokie šiuolaikinės muzikos kūrybos principai, metodai ir technikos galėtų būti tinkami mokinių kūrybai?

Serializmas. A. Šönbergo sukurta dodekafonijos teorija paneigia ryšius tarp skirtingų tonų. Ši idėja plėtojama įvairaus pobūdžio serialistiniuose kūriniuose, serijinis komponavimo būdas apima visus kūrinio parametrus (totalinis serializmas). Serializmo technika, galvojant apie mokinių kūrybą, aktuali laisvo tonų tarpusavio santykio požiūriu: mokiniai savo kūriniuose gali laisvai jungti garsus į sekas (melodijas), nesi- laikydami pastoviųjų ir nepastoviųjų laipsnių traukos taisyklių (jaunesni mokiniai tiesiog žaidžia garsais, vyresni derina juos savo nuožiūra, ieško savų taisyklių). Taip pat ši kompozicijos technika leidžia supa-

žindinti mokinius su komponavimo būdais, pagrįstais skaičiavimu, apvertimais ir t. t., kurie yra būdingi ne tik šiuolaikinei, bet ir senajai muzikai. Serializmas padės mokiniams naujai interpretuoti kūrinio struktūrą, išsilaivinti iš griežtų tonacijos rėmų, harmonijos taisyklių.

Aleatorika (laisvoji ir kontroliuojamoji). „Šios betikslės muzikos tikslas turėtų būti išmokyti žmones klausytis muzikos“ (J. Cage). Nors įvairių atsitiktinumo elementų pasitaikydavo senųjų epochų muzikoje (Mocarto, Haidno, instrumentinių koncertų kadencijos, dalių kartojimo skaičius ir pan.), šiuolaikinėje muzikoje šis būdas yra labiausiai išvystytas. Atsitiktinumas lemia kūrinio trukmę, struktūrą, atlikėjų sudėtį, išraiškos priemones, keičia klausytojo statusą – dažnai jis tampa kūrinio bendraautoriumi. Mokinių kūrybos požiūriu, aleatorikos principas leidžia jiems laisvai traktuoti kūrinio formą, sudaryti tik numatomo kūrinio projektą (eskizą), dėl daugelio dalykų vadovautis intuicija, kurti spontaniškai. Jaunesni mokiniai galėtų kurti laisvosios aleatorikos būdu, vyresnieji, taikydami kontroliuojamą ar iš dalies kontroliuojamą aleatorikos principą, labiau valdytų savo kūrinio procesus.

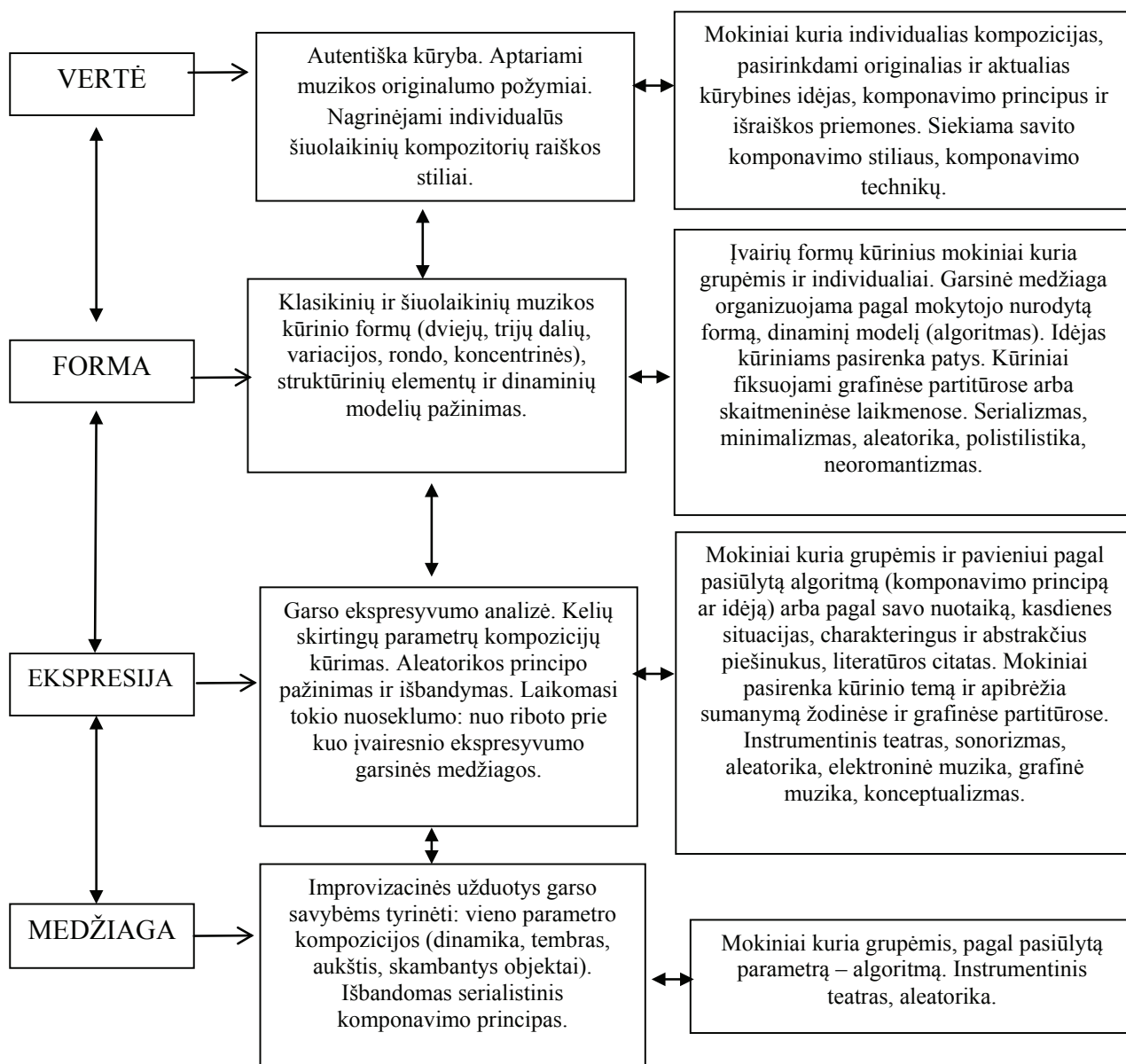
Sonorika. Požiūris į muzikos medžiagą, garsą, naujosios technologijos. „Muzika yra ne tai, ką jūs iki šiol įsivaizdavote esant muzika“, – sako J. Cage. Reikia pažymėti, kad šiuolaikiniai kompozitoriai gilinasi į pačią muzikos esmę – garsą. Nutolstama nuo tradicinio muzikinio garso sampratos (muzikinis garsas išgautas instrumentu, fiksuoto aukščio), garsinė medžiaga yra begalinė. Muzikine medžiaga gali tapti bet koks aplinkos garsas, bet koks triukšmas ar tyla (tyla – sąlyginis reiškinys, nes absoliuti tyla gyvam žmogui neegzistuoja; J. Cage, užsidaręs į garsą izoliuojančią kamerą, girdėjo savo nervų ir kraujotakos sistemų veiklos garsus). Taigi tyla muzikoje – tai pašaliniai, aplinkos garsai, įsiterpę į muzikos kūrinį pauzių, pertraukų tarp dalių metu. Naujų ir įdomių kūrybinių galimybių teikia instrumentų preparavimas ir gamyba, grojimo technikų tyrinėjimas. Mušamieji instrumentai – tai taip pat naujų garsinių galimybių laboratorija muzikos pamokoje. „Tas, kas nesiskverbia į vidų, į garso širdį, niekuomet netaps tikru menininku, tikru muziku, nors ir puikiai išmanyti amatą ir gerai valdyti techniką“, – teigia kompozitorius G. Scelsi (Nakas, 2000, p. 206). Kompiuterinės technologijos atveria galimybes mokiniams patiems kurti savo garsinę medžiagą, naudoti natūralius garsus, juos perdaryti.

Konceptualumas: muzikos ir kitų meno rūšių suartėjimas. Kompozitoriai avangardistai XX a. 6-ajame dešimtmetyje, siekdami originalumo, netradiciškumo, sureikšmino kūrinio koncepciją (sumanymą), mažiau galvodami apie muzikinę medžiagą. Įkvėpimo šaltiniu atlikėjams galėjo tapti grafinė partitūra (partitūros skirtos ne tik groti, bet gali kabėti ir parodose). Veiksmo muzika apima keletą meno rūšių: muziką, teatrą (vaidybą), poeziją, tapybą, videomeną. Šią idėją efektyviausiai galima išnaudoti meno dalykų integracijos požiūriu: grafinės partitūros (grafinė muzika) galėtų būti kuriamos dailės pamokose ir įgarsinamos muzikos pamokose, galėtų būti rengiamos jų parodos. Veiksmo kompozicijose svarbus atlikėjų artistiškumas, išraiška, įtaigumas (vaidyba), poeziją gali kurti patys mokiniai, integruojami choreografiniai elementai, dailė ir t. t.

Minimalizmas. Tai stilistinė muzikos kryptis, kuria stengiamasi sustabdyti laiką. Tai nepasakojamojo pobūdžio muzikos kūriniai, skatinantys susitelkti į vidinius muzikos kūrinio procesus. Minimalizmui būdinga konsonansinė harmonija, burdonas, mąstymas frazėmis ar motyvais, intonacijomis. Kūrinys grindžiamas to paties motyvo, frazės, kadencijos kartojimu ir / ar variavimu. Kompozitoriai minimalistai eksperimentavo magnetofono juostos kilpomis (repetityvinė technika, pvz., T. Riley kūryba), ritmo augmentacija ir diminiacija (Ph. Glasso progresijos), dviejų vienodų muzikinių tekstų gretinimas ir perskyrimas laike (S. Reicho fazės). Mokiniai gali eksperimentuoti su visomis minimalizmo technikomis: kurti melodijos ar ritmo motyvus, kurie, kartojant juos sutarta tvarka, galėtų būti jungiami į neapibrėžtos trukmės kompozicijas; sukurtus motyvus lėtinti arba greitinti stambinant ar smulkinant ritmą, sukurtą kompoziciją atlikti keliese, išskaidant ją į fazes laike.

Postmodernizmas. Mokiniai savo kūryboje galėtų taikyti esminį šio stiliaus bruožą – stilių maišymą: miksus, remiksus ir pan. Postmodernistinei kūrybai ypač sėkmingai būtų galima naudoti kompiuterines technologijas – su jų pagalba aranžuoti, jungti kelis skirtingus kūrinius ir pan.

Apibendrinus K. Swanwicko muzikos epistemologijos koncepcijos įžvalgas ir šiuolaikinius muzikos komponavimo principus, galima pasiūlyti muzikos kūrybos veiklos organizavimo ir pažangos užtikrinimo modelį (2 pav.).



2 pav. Muzikos kūrybos veiklos organizavimo ir pažangos užtikrinimo modelis

Idealu, jei pirmieji etapai būtų įgyvendinti žemesnėse klasėse, o gimnazijoje mokiniai jau būtų pasiekę formą ir judėtų vertės lygio link.

Šiame leidinyje rasite išsamiau aprašytus dodekafoninės technikos, instrumentinio teatro, konceptualiosios ir sonoristinės-aleatorinės kompozicijų kūrimo metodus.

Literatūra

- Cage, J. (2003). *Tyla*. Vilnius: Pasviręs pasaulis.
- Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2002). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
- Jautakytė, Ž. (2008). Kūrybinė veikla kaip aukštesniųjų klasių mokinių muzikos mokymo(si) motyvaciją žadinantis veiksnys. *Tiltai*, 37, p. 50–56.
- Nakas, Š. (2001). *Šiuolaikinė muzika: vadovėlis 9–12 klasei*. Vilnius: Alma littera.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Адорно, Т. (1999). *Избранное: Социология музыки*. Москва–Санкт-Петербург: Университетская книга.

Muziką girdime kasdien. Bet ne visuomet jos klausomės. Kai muzika skamba automobilyje, kavinėje, reklamoje, dažnai jos net nepastebime, ne tik nesiklausome. Tai tiesiog mūsų kasdienybės fonas. Tačiau kai muzikos klausomės specialiai, tai darome labai įvairiai. Labai dažnai (ko gero, dažniausiai) muzikos klausomės, norėdami atsipalaiduoti ar dėl malonumo (Girdzijauskas, Kokkidou, 2012). Tačiau kartais klausome įdėmiai ir susikaupę, norėdami suprasti, ką mums tas ar kitas kūrinys sako, ieškome kūrinio prasmės, potekstės. Tuomet įsitikiname, kad tai labai nelengvas darbas, nes kiekvienas muzikos, o ir šiaip meno kūrinys – tai mįslė, užduotis, kurią suvokėjas turi išspręsti. Jei tos paslapties kūrinys nėra, tenka abejoti, ar tai meno kūrinys apskritai. O jei tą mįslę užčiuopiamė, visuomet kyla klausimas, – kaip ją išspręsti. Nuomonių šiuo klausimu egzistuoja daug: vieni autoriai teigia, kad muzikos prasmę galima suvokti intuityviai (B. Croce, H. Bergsonas), kiti dėmesį siūlo kreipti į muzikos išreiškiamas emocijas (S. Langer, E. Bullough). Labiausiai analitikai vertina analitinį, supratimu ir vertinimu pagrįstą (*mind-full*) klausymo būdą. Žymus amerikiečių filosofas D. Elliotas teigia, kad toks klausymas – tai ne refleksija, o kūryba (Elliot, 1995). Tuomet galime klausti, – koks gi yra kūrybiškas muzikos klausymas? Vieno atsakymo į šį klausimą nerasime. Savitus metodus siūlo analitinė filosofija (Ž. Jackūnas, R. Scruton, P. Kivy), kitokius – nuspėjamų teiginių teorija (M. C. Beardsley, J. Hospers), trečius – defliacinė meno teorija (N. Carroll). Sau tinkančius kūrybinius klausymo metodus mokytojas turi pasirinkti, o neretai – ir susikurti pats. Kartais tinka ir kitų veiklos sričių metodai, kaip antai, *minčių žemėlapis*, plačiai naudojamas tiriamojoje, vadybinėje, mokslinėje veikloje. Tačiau šis metodas gali puikiai praversti ir klausant muzikos, ieškant muzikos kūrinio prasmės, asociacijų, vaizdinių ir sąsajų su realiu pasauliu.

Metodo tikslas – paskatinti mokinius kūrybiškai mąstyti, padėti jiems generuoti idėjas, asociacijas ir įžvalgas klausant muzikos kūrinių, atrasti šių įžvalgų sąsajas ir pavaizduoti jas grafiškai. Mokiniam pateikiama užduotis išklausius muzikos kūrinį surasti tam tikru aspektu (išraiškos priemonių, kompozitoriaus stiliaus bruožų, muzikinės kalbos savybių, emocijų, herojaus portreto, etc.) kuo daugiau idėjų, pavaizduoti jas grafiškai, atskleidžiant tų idėjų sąsajas ir tarpusavio ryšius.

Įpratinti mokinius kūrybiškai mąstyti klausant muzikos, kurti su ja susijusius vaizdinius, asociacijas, jas apibendrinti, daryti išvadas, įžvalgas – nelengvas uždavinys, kurio siekia dažnas muzikos mokytojas. Minčių žemėlapis gali paskatinti kūrybišką muzikos klausymą. Tai gana plačiai paplitęs metodas tiek ugdymo, tiek ir organizacinėje bei vadybinėje praktikoje. Iš esmės tai yra diagrama, kuri naudojama žodžiams, mintims, užduotims ir kitiems dalykams, susijusiems su muzikos kūriniu, pavaizduoti. Vaizdinga grafinė diagrama atskleidžia semantinius, loginius, intuityvius arba kitokius ryšius tarp informacijos dalių ir pristato šiuos ryšius spinduliniu, o ne linijiniu grafiniu būdu. Elementai dėstomi intuityviai pagal sąvokų svarbą ir yra skirstomi į grupes, šakas bei sritis. Muzikinio ugdymo srityje mes ieškome idėjų, asociacijų ir sąsajų su konkrečiu kūriniu, jo atlikimu, kultūriniu ar istoriniu kontekstu, kompozitoriaus biografija, analizuodami ir vertindami muzikinę kūrybą. Minčių žemėlapis padeda ieškoti idėjų, sąsajų ir asociacijų, jas grupuojant nuo stambesnių, svarbiausių ir pereinant prie smulkesnių, išvestinių bei vizualiai jas pateikiant.

Siūloma pradėti kurti minčių žemėlapi didelio popieriaus lapo viduryje užrašant pagrindinį tikslą, reiškinį ar žodį ir nubrėžiant aplink jį ovalą. Tuomet ant šakų, einančių iš ovalo, užrašomos pagrindinės sąsajos (pagrindiniai problemos ar reiškinių bruožai arba asociacijos). Kiekviena šaka išsišakos į kitas šakas ir šakeles, kol žemėlapyje atsispindės pagrindinės, tarpusavyje besisiejantios mintys. Tada galima naudoti ryškų rašiklį, kad pabrėžtume pagrindinius punktus ir sujungtume tarpusavyje susijusius taškus iš skirtingų šakų. Taip galime pamatyti naujus, papildomai atrastus ryšius, derinius ir mintis.

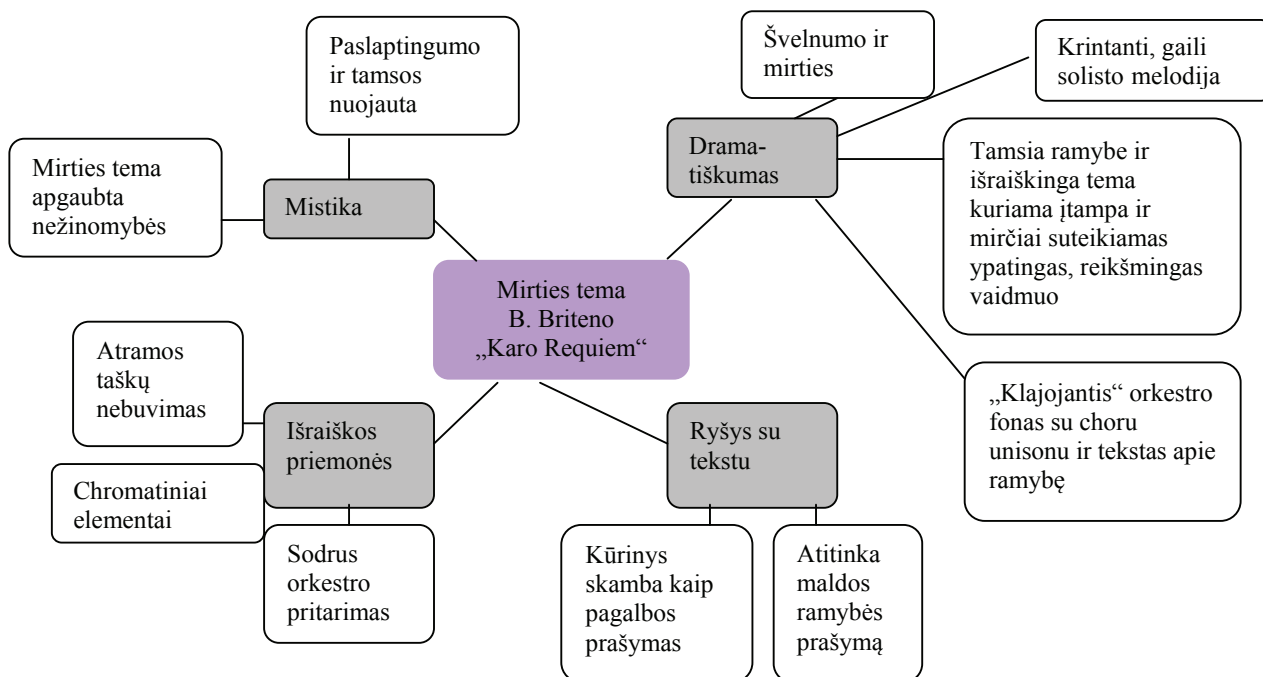
Bendriausią ir plačiausią, bet kartu ir abstrakčiausią, mažiausiai kryptingą asociacijų tinklą gausime, į diagramos centrą įrašę konkretų klausomą muzikos kūrinį ir palikdami mokiniams laisvai ieškoti su juo susijusių idėjų ir ryšių. Imkime kaip pavyzdį L. van Bethoveno „Mėnesienos sonatą“. Paprašius moki-

nių sukurti minčių žemėlapi, susijusį su šiuo kūrinio, paprastai jie pateikia pagrindines asociacijų sritis, susijusias su mėnuliu ir naktiniu peizažu, ramybės ir sustingimo vaizdiniais, vandens paviršiumi, meilės išgyvenimais (pastarieji vaizdiniai, matyt, dažniausiai būna paskatinti mąstymo klišių, susijusių su mėnesiena, o ne su pačios muzikos sukeltais vaizdiniais ar emocijomis). Tačiau mokiniai paprastai nesieja kūrinio su kompozitoriaus biografija, kultūriniu kontekstu (pvz., saloniniu muzikavimu), klasicizmo stiliaus bruožais (sonatos formos tradicija) ir kitais svarbiais analizei aspektais, susijusiais su specifiniais stiliaus, muzikinės kalbos ar konkretaus laikotarpio bruožais. Mokinių mąstymą, kaip ir kituose muzikos klausymo metoduose, galima nukreipti prie centrinės sąvokos ar kūrinio, nurodant ir pagrindines asociacijų paieškų kryptis, t. y. pradedant brėžti visiems bendras ir būtinas žemėlapio šakas. Pavyzdžiui, kalbant apie tą pačią „Mėnesienos sonatą“, galima nurodyti tokias analizės šakas kaip klasicizmo muzikinio stiliaus bruožai, kompozitoriaus biografija, gamtos vaizdiniai, emociniai išgyvenimai, lyrinio herojaus portretas ir kt. Šios pateiktos kryptys leis atlikti visapusišką muzikos kūrinio analizę, gauti išsamesnių, tačiau ne tokių originalių ir savitų minčių žemėlapi. Mokinių mintis nukreipti norima linkme galima ir kryptingai formuluojant pagrindinę minčių žemėlapio temą, teiginį. Jis gali būti susijęs su muzikine kalba, forma, kaip antai: „„Mėnesienos sonata“ kaip netradicinė klasicizmo epochos sonata“, arba „„Mėnesienos sonatos“ melodija pasakoja“.

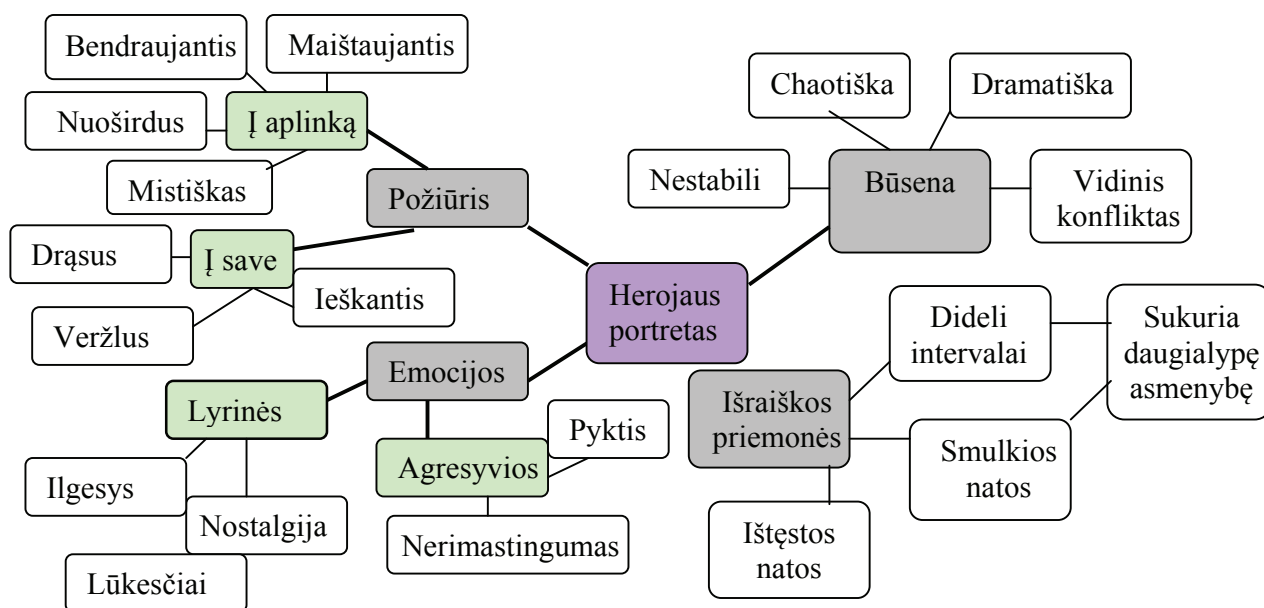
Minčių žemėlapius gali braižyti kiekvienas dalyvis individualiai, bet taip pat ir grupinis darbas duoda puikių rezultatų. Tuomet galutinis rezultatas atskleidžia kolektyvinį grupės narių mąstymo rezultatą, yra lyg ir aritmetinė visų dalyvių idėjų suma. Grupinis darbas sudarant minčių žemėlapi pateikia turtingesnę, visapusišką rezultatą, taip pat daro įtaką ir pačiai grupei.

Vertinti darbo rezultatą galima keletu būdų. Asmeniškai sukurti žemėlapiai gali būti vertinami pagal asociacijų gausą, mąstymo kūrybiškumą ir originalumą, atitiktį temai, grupavimo logiką, papildomų ryšių atskleidimą. Grupinis darbas taip pat gali būti vertinamas keletu būdų. Paprasčiausia, suprantama, visus dalyvius įvertinti vienodai, pagal jų pateiktą bendrą rezultatą. Tačiau daug teisingesnis yra vertinimas, atskleidžiantis visų dalyvių individualų indėlį į rezultatą. Šią užduotį galima patikėti patiems grupės nariams, nurodžius, kad visų individualių įvertinimų vidurkis turi būti mokytojo parašytas galutinis balas, o individualūs balai negali kartotis. Galima nusistatyti ir kitus vertinimo kriterijus, atspindinčius užduoties tikslus: ar asociacijų gausa, ar analizės gylis, ar mąstymo nuoseklumas, ar originalumas, ar kt. Suprantama, kad vertinimo kriterijai turi būti mokiniams pristatyti prieš darbo pradžią.

Pateiksime kaip pavyzdį 11 klasės mokinės Justės darbą, analizuojantį B. Briteno „Karo Requiem“. Mokinių buvo prašyta išanalizuoti mirties temos apraiškas paskutinėje kūrinio dalyje „Agnus Dei“. Mokinė išskyrė keturias asociacijų sritis: dramatiškumą, mistiką, ryšį su tekstu ir išraiškos priemonės. Matome, kad labiausiai yra išplėta dramatiškumo linija, kurioje išryškėja priešybių sugretinimai – tamsios ramybės ir išraiškingumo, švelnumo ir mirties, „klajojančio“ fono ir teksto apie ramybę. Išvystyta ir muzikinės kalbos linija, išryškinanti kai kurias priemones, kuriomis pasiekiamas įtaigus efektas. Mažiau išplėtos mistikos ir ryšio su tekstu linijos. Tačiau, nepaisant nevisiškai išnaudotų galimybių (jas, beje, šis žemėlapis ir atskleidžia), minčių žemėlapis gana vaizdžiai pristato mokinės mąstymą ir klausomo muzikos kūrinio įsivaizdavimą.



Palyginimui pristatysime ir grupinį darbą – minčių žemėlapi, kuris buvo sukurtas, nagrinėjant to paties kompozitoriaus – B. Briteno – simfoniją violončelei su orkestru. Mokinių buvo prašyta sukurti lyrinio herojaus portretą minčių žemėlapiu metodu, dirbant grupėmis.



Matyti, kad antrasis žemėlapis yra daug detalesnis, jame pagrindinės asociacijų šakos suskaidytos į smulkesnius segmentus, jų daugiau ir jie įvairesni. Mokiniai, sudarydami šį žemėlapi, aptiko ryšių ir tarp savo atrastų segmentų. Jų nuomone, išraiškos priemonės leido kompozitoriui sukurti emocinį koloritą, kuris atskleidė herojaus vidinę būseną, o per ją – ir požiūrį į save bei aplinką. Taigi mokiniams su šio metodo pagalba pavyko išvelgti ir meninio vaizdo formavimosi genezę, dinamiką. Už šio darbo rezultatus mokytojas parašė tik bendrą pažymį, o mokiniai turėjo patys įsivertinti savo indėlį, kuris negalėjo būti vertinamas vienodai. Taigi dirbant grupėmis galima pasiekti detalesnę ir išsamesnę kūrinio analizę, kartu ugdat mokinių bendradarbiavimo, diskusijos, darbo grupėje ir savęs vertinimo įgūdžius. Tai iš tiesų labai vertingas metodas, padedantis ugdyti mokinių kūrybinio mąstymo ir savo išvalgų tvarkymo įgūdžius.

Patarimai taikantiems Minčių žemėlapio metodą (remiantis Michalko, 2006):

1. Struktūra. Žemėlapis vaizduoja informaciją, išdėstytą taip, kaip jūs apie ją mąstote. Jis parodo, kaip jūs galvojate, atskleidžia struktūrą ir tarpusavio ryšius. Žemėlapis gali tiksliai nusakyti informaciją, net jeigu jis labai paprastai nupieštas.

2. Reikšminiai žodžiai. Nekreipkite dėmesio į nereikšmingus žodžius ir frazes. Daugiausia dėmesio skirkite esminiams dalykams, kuriuos norite išreikšti, ir tam, kaip tie dalykai veikia jūsų mintis.

3. Asociacijos. Raskite sąsajų, ryšių ir santykių tarp atsiskyrusių informacijos vienetų. Šie ryšiai suteikia daugiau galimybių. Galite sukurti bet kokią asociaciją, kokią norite, nesijaudindami, kad kiti jūsų nesupras.

4. Grupavimas. Žemėlapio struktūra priklauso nuo to, kaip jūsų protas grupuoja mintis. Taip informacija lengviau prieinama smegenims. Kai jūsų idėjos sugrupuojamos, pasistenkite pirmą kartą į jas pažvelgti kritiškai. Tai leidžia patikrinti asociacijas, pastebėti, kur trūksta informacijos. Taip pat vietas, kur reikia daugiau geresnių idėjų. Minčių žemėlapis skatina mąstymą. Jis nepateikia neapdorotos informacijos, todėl žemėlapis gali parodyti, apie ką reikėtų surinkti daugiau informacijos.

5. Sąmoningas domėjimasis. Kuriant žemėlapi, reikia susikaupti ties iššūkiu, nes tai padeda perkelti informaciją iš trumpalaikės į ilgalaikę atmintį. Be to, nuolatinis sąmoningas domėjimasis leidžia grupuoti ir pergrupuoti sąvokas, jas palyginti. Mąstymo burbulų judėjimas ir naujų potencialių ryšių kūrimas dažnai skatina kurti naujas idėjas.

KŪRYBOS ĮKŪNIJIMAS JUDESIU

Emilija Sakadolskienė

Mokiniai, ypač jaunesniojo amžiaus, suvokia pasaulį per savo kūną ir judesį. Mokiniai judesiais gali parodyti, kaip jie suvokia muziką, nors dar nesugeba žodžiais artikuliuoti to supratimo. Progresyvizmo pedagogikos pradininkas Johnas Dewey tai puikiai suvokė jau prieš šimtą metų. Muzikos pedagogikos sistemų kūrėjai K. Orfas ir E. Jacques-Dalcrozai jau praėjusio šimtmečio pirmojoje pusėje kalbėjo apie judesio reikšmę ugdymo procese, tačiau Lietuvoje ši idėja nerado reikiamo atgarsio.

Negalima teigti, kad judesys visai nenaudojamas. Mokiniai mokosi liaudies šokių ir žaidimų bei choreografinio šokio. Kartais jie kviečiami interpretuoti muziką judesiu, atlikti kūno perkusijos kūrinius, daryti pratimus kvėpavimui ar dainavimui lavinti. Tačiau judesys rečiau naudojamas kuriam nors muzikos elementui išmokyti ar kaip komponavimo priemonė. Taip pat pastebėta, kad Lietuvos muzikos mokytojai daugiausia naudoja „mikrojudešius“, t. y. mažos apimties gestus, paprastai sėdint suole ar stovint stacionariai. S. Rimkutės (2008) atlikto tyrimo metu nustatyta, kad Lietuvos muzikos mokytojai mažai naudoja judėjimą visu kūnu. Tuo tarpu L. Fergusono (2005) atlikta daugelio tyrimų suvestinė rodo, kad mikrojudešiai beveik neturi įtakos mokantis muzikos elementų, o makrojudešiai (didieji lokomotoriniai judesiai) gerina muzikos mokymosi procesą. Judesys stimuliuoja smegenis, sparčiau vyksta neuronų jungtys. Kaupiama motorinė, „raumeninė“ patirtis, kuri gerina atsiminimo procesą.

Žinių apie visas galimas judesio naudojimo galimybes galima rasti įvairių vadovėlių metodinėse priemonėse ir S. Rimkutės-Jankuvienės (2008) straipsnyje „Judesio svarba mokant muzikos jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikus“. Tačiau šiuo atveju susimąstykime apie judesio galią kūrybiškumui skatinti.

Anksčiau manyta, kad judesiai tik patikrina muzikinį suvokimą, jog judesiais mes parodome, ką išmokyti apie muziką ar per muziką. Tačiau mokslininkai teigia, kad gestai ir įvairūs kiti judesiai *skatina* idėjų plėtojimą (melodikos, ritmikos, nuotaikos, frazuotės ir t. t.). Tyrimai rodo, kad fizinis jutimas ir judesys daro įtaką kognityviniams procesams. Reikia atsiminti, kad ir už judesį, ir už mokymąsi atsakingos tos pačios smegenų žievės dalys. Įdomu tai, kad daugiau aksonų (jie jungia vieną smegenų neuroną su kitu) driekiasi iš judesio centrų į kognityvinius centrus nei iš kognityvinių į judesio centrus. Taigi, judesys žadina kūrybiškumą. Tačiau ne bet koks judesys sukelia norimą efektą. Pavyzdžiui, minkšto kamuolio maigymas, anot J. Kim (2015), sukelia daugiau divergentinių kūrybinių minčių nei kieto kamuolio lietimas. Matyt, tai turi ryšį su liečiamos medžiagos tūsumu ir lankstumu. Nors tai tik hipotetinis atradimas, jis siejasi su žinomo kūrybiškumo teoretiko M. Csíkszentmihályi (2016) idėjomis apie takumą, tekėjimą ar srauto būseną

(angl. *flow*). Žinomas šokėjas ir judesio teoretikas R. Labanas taip pat labai pabrėžia tikių judesių svarbą kūrybiškumui (informacijos apie tai galima rasti R. Poškutės-Gruen išverstoje knygoje „Muzikos žaismas...“ (Reynolds ir kt., 2004). Nenuostabu, nes kai kurie kognityvistikos tyrėjai apibūdina kūrybiškumą kaip tikią mintį (angl. *fluid thought*). Teigiama, kad fizinė takumo patirtis (palyginus su netakiu judesiu) veda prie takesnių, kūrybiškesnių minčių (Slepian, Ambady, 2012). Anot tyrėjų, tai ne tik pažadina kūrybiškumą, bet ir skatina kūrybinių idėjų generavimą, padeda pasiekti kognityvinį lankstumą, atrasti sąsajas dalykų, kurie iš pirmo žvilgsnio atrodo nesietini (pvz., Veronikos Povilionienės atliekama dzūkų daina kartu su Petro Vyšniausko džiazu improvizacijomis saksofonu). Mokslininkai tai vadina „tolimomis asociacijomis“, kurios yra būdingos kūrybiškam žmogui. Taigi plačių, tekančių judesių naudojimas daro įtaką kūrybiniam procesui ir turėtų būti plačiau praktikuojamas muzikos (o gal ir kitose) pamokose. O kaip šią informaciją taikyti muzikinio ugdymo procese – kiekvieno mokytojo išmanumo reikalas. Tokioms užduotims ypač tinka plono audinio skarelės ar popieriniai kaspiniai, tamprios medžiagos juostos, plunksnos ir pan. Minėtas priemonės naudojantys vaikai mažiau droviasi savo kūno, kai rankoje laiko kokią nors butaforiją, t. y. įsivaizduojama, kad juda rankoje laikomas daiktas, o ne „aš“.

Ne visi judesiai skatina kūrybiškumą. Jeigu reikalaujama, kad mokiniai vien pakartotų mokytojo judesius, neturėtumėme tikėtis kūrybiškumo pasireiškimo (nors toks imitacinis judesys gali būti naudingas kitokiems pedagoginiams tikslams pasiekti). Judesiais galima spręsti problemas, išreikšti emocinę būseną, vizualizuoti abstrakčias sąvokas bei muzikos elementus ir tokiu būdu skatinti vaizduotę (Pica, 2009).

Reikia atsiminti, kad ir suaugusieji, ir vaikai tiesiog ne visada drįsta improvizuoti ar komponuoti muziką. Tai per daug iššūkių kelianti veikla, kurioje dalyvaujant, ypač pirmą kartą, patiriamas baimės, nesaugumo jausmas. Judesio kompozicijos yra ne tokia abstrakti kūryba, kuri daro komponavimo procesą prieinamą. Per judesį galima mokytis komponuoti *rondo* forma, dinamikos kaitos, harmoninių slinkčių.

Svarbiausia – sudaryti mokiniams sąlygas pajusti muziką visu kūnu. „Įkūnyta“ emocija yra daug paveikesnė nei vien protu suvokiama. Tuomet konkretaus potyrio perkėlimas į abstraktesnę muzikinę kalbos sferą bus ne toks sudėtingas, sklandesnis ir tiesiog smagus. Tai ypač tenkins tuos mokinius, kurių mokymosi stilius reikalauja judėti ugdymosi metu.

Literatūra

- Csíksszentmihályi, M. (2016). *Srautas. Optimali išgyvenimo psichologija*. Vilnius: Tobulėjimo projektai.
- Ferguson, L. (2005). The role of movement in elementary music education: A literature review. *Update: Applications of research in music education*, 23, p. 23–33.
- Kim, J. (2015). Physical activity benefits creativity: Squeezing a ball for enhancing creativity. *Creativity Research Journal*, 27 (4), 328–333.
- Pica, R. (2009). Can movement promote creativity? *Young Children*, 64 (4), p. 60–61.
- Reynolds, A. M., Valerio, W. H., Bolton, B. M., Taggart, C. C., Gordon, E. E. (2004). *Muzikos žaismas: ankstyvosios vaikystės muzikos mokymo programa: vadovas tėvams ir pedagogams*. Vilnius: Kronta.
- Rimkutė, S. (2008). Judesio svarba mokant muzikos jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikus. *Tiltai*, 37, p. 74–80.
- Slepian, M. L., Ambady, N. (2012). Fluid movement and creativity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (4), p. 625–629.

NEMUZIKINIAI MUZIKOS MOKYMOSI REZULTATAI

Rūta Girdzijauskienė

Nuo seniausių laikų muzika buvo visų kultūrų, visuomenių gyvenimo dalis. Muzikos svarbą ir šiandien paneigti sunku. Muzikos klausomės ilsėdamiesi ir dirbdami, ją girdime parduotuvėse ir autobusuose, muzika skamba renginiuose ir šeimos ar draugų susibūrimuose, spektaklių, filmų, radijo ir televizijos laidų metu. O kur dar muzikiniai renginiai: koncertai, festivaliai, spektakliai. Sunku būtų surasti vietą / situaciją, kur neskambėtų muzika. Tai pati demokratiškiausia ir populiariausia meno rūšis, kurios vartotojai esame visi. Net jei pastaruoju metu ir neapsilankėme nė viename koncerte, neišsijungėme muzikos grotuvo, tyrimai rodo, kad per dieną vidutiniškai keletą valandų girdime muziką.

Muzikos atlikimas – kur kas aktyvesnis, tiesioginis sąveikos su muzika būdas. Muzikuojančiųjų yra beveik tiek pat daug, kiek ir klausančiųjų muzikos. Visi esame giedoję himną, dainavę valstybinių ar šeimos švenčių metu, vienuose ar kartu su kitais niūniavę mėgstamą melodiją. Daug žmonių muzikuoja kolektyvuose: choruose, ansambliuose, orkestruose, muzikos grupėse. Kuriančiųjų muziką yra gerokai mažiau, tačiau dalis net ir muzikinio išsilavinimo neturinčių žmonių kuria dainas, improvizuoja vienu ar kitu instrumentu.

Atrodytų, kad už muzikos svarbą ir muzikinio ugdymo būtinumą agituoti nereikėtų. Nors netrūksta besišavinčiųjų muzikavimu, vis dėlto esama ir abejojančiųjų, ar reikia mokytis muzikos ir kodėl. Net jei ir neprieštaraujama dėl muzikinės veiklos organizavimo mokykloje, muzika „pralaimi“ kitiems mokomiesiems dalykams. Šiame straipsnyje, remdamiesi literatūra, pateiksime argumentų, kurie pagrindžia muzikos mokymo svarbą ir yra žinotini mokytojams, mokiniams bei jų tėvams. Tad kodėl reikia mokytis muzikos?

I. MUZIKINIS UGDYMAS IR MOKYMOSI PASIEKIMAI

Praėjusio amžiaus pabaigoje pradėti intensyvūs smegenų tyrimai paskatino naujai pažvelgti į mokymosi veiklą ir pateikė daug mokymo proceso organizavimui aktualių tyrimų rezultatų. O svarbiausia – padėjo suprasti, kaip mokantis veikia mūsų smegenys. Pažangios technologijos (magnetinis rezonansas, elektroencefalogramos) sudarė sąlygas sužinoti ir tai, kaip muzika veikia smegenis. Gauti rezultatai plačiai aptarti psichologų, muzikų, muzikos pedagogų. Apibendrintai galime teigti, kad **muzika veiksmingai ugdo pažintinius gebėjimus ir gerina akademinius pasiekimus**. Besimokančiųjų muzikos geresni standartizuotų testų rezultatai. Tyrimais įrodyta, kad muzikos pamokas lankančių mokinių matematikos ir kalbos testų rodikliai yra daugiau nei 20 proc. aukštesni nei muzikos nesimokiusių bendraamžių. Kokios priežastys lemia tokius rezultatus?

Vienas iš paaiškinimų – šie mokiniai yra jautresni garsams, kalbos intonacijai, todėl geriau supranta užduočių instrukcijas. Stanfordo universiteto mokslininkai įrodė, kad muzika aktyvuoja tas smegenų dalis, kurios yra atsakingos už kalbą. Pavyzdžiui, klausantis muzikos, ją atliekant fiksuojama frazių pradžia ir pabaiga, tempo pasikeitimas, pauzės. Skaitant, rašant, norint suvokti tekstą, reikia panašių gebėjimų, t. y. nustatyti, kur skiemuo ar žodis, sakiny ar mintis prasideda ir kur baigiasi. Kitaip tariant, mokantis tiek muzikos, tiek kalbos atliekamos panašios užduotys, aktyvuojamos tos pačios smegenų sritys. Todėl besimokantieji muzikos greičiau išmoksta žodžius, anksčiau pradeda skaityti, turtingesnis jų žodynas.

Ypač paveikus, mokant kalbos, yra dainavimas. Smegenų tyrimai rodo, kad dainų tekstai aktyvuoja už abstraktų mąstymą, vaizdines ir garsines asociacijas atsakingas smegenų sritis, todėl dainuojant lavinamas metaforinis mąstymas, gebėjimas suvokti ir perteikti sąvokos reikšmės niuansus. Dainuojant ne tik įsisavinami kalbos elementai ar struktūros, bet jiems suteikiama emocinė prasmė, pažadinama vaizduotė. Emocijų turtingas muzikinis teksto fonas padeda geriau įsiminti žodžius, suvokti jų prasmę; žodžius ir sąvokas suprasti ne kaip izoliuotus pažinimo vienetus, o kaip prasmingus, specifiniame kontekste su kitais objektais ar reiškiniiais susijusius darinius.

Atlikite keletą minučių eksperimentą. Pabandykite padeklamuoti gerai žinomos dainos tekstą. Tikėtina, kad sklandžiai tai padaryti bus nelengva. Tuo tarpu padainuoti pavyks be didesnių problemų. Mokslininkų teigimu, taip yra todėl, kad prisiminti tekstą padeda susiformavusios jungtys tarp už klausą, kalbą ir emocijas atsakingų smegenų dalių. Šis atradimas plačiai taikomas gydant žmones po sunkių smegenų traumų, insulto. Pastebėta, kad turintieji atminties problemų (pavyzdžiui, negalintys atsiminti savo ir artimųjų vardų) puikiai prisimena dainų melodijas ir tekstus. Toks „kolegialus“ skirtingų smegenų dalių darbas gali būti sėkmingai naudojamas ne tik medicinos srityje, bet ir mokantis.

Muzikos mokymas padeda ugdyti ir matematinius gebėjimus. Muzikoje yra kur kas daugiau matematikos nei matematikoje muzikos. Muzika nėra chaotiška garsų visuma, tai matematiniais dėsniais paremta meno rūšis. Būtų nesunku parengti matematikos mokymo muzika vadovėlį, juk ritminės natų vertės suvokiamos atliekant matematinius veiksmus (sudedant, atimant, dauginant, dalijant), trupmenos paaiškina muzikinį metrą. Pažengę muzikai neišsivers be matematikos, mokydamiesi harmonijos, muzikos formų, kūrinio dramaturgijos. Kaip gražiai yra pasakęs Albertas Einšteinas, – muzika yra skambanti matematika.

Kitas besimokančiųjų muzikos aukštesnių matematikos pasiekimų paaiškinimas – **muzikos įtaka erdviniam intelektui**, t. y. gebėjimui erdvėje suvokti objektus ir jų santykius, mintyse susidaryti visumos

vaizdą. Viskonsino universiteto mokslininkų gautais duomenimis, muzikos besimokiusių erdvinio ir laiko suvokimo testo rezultatai buvo net 48 proc. aukštesni nei muzikinės patirties neturinčių bendraamžių. Kad suvoktume muziką, reikia suvokti ir laiką bei jo vienetų santykius, turėti atkuriamosios ir kuriamosios vaizduotės gebėjimų, kurie svarbūs atliekant matematines užduotis, ypač tas, kurios reikalauja orientuotis erdvėje ir laike. Muzikos suvokimas daro įtaką gebėjimui vizualizuoti elementus, erdvėje įsivaizduoti jų sąveiką ir santykį. Šie gebėjimai svarbūs ne tik atliekant matematikos užduotis, bet ir sprendžiant kompleksines problemas, dirbant kompiuteriu, konstruojant.

Tyrimai rodo, kad **besimokantieji muzikos geriau įsimena ir atgamina informaciją**. Muzikantų „atminties talpykla“ turi būti išties didelė. Norint atlikti muzikos kūrinį, reikia ne tik atsiminti natas ar kurių klavišą kuriuo metu paspausti, bet ir žinoti, koku tempu bei intensyvumu groti / dainuoti, kokius štrichus naudoti, kaip elgtis scenoje, derinti savo veiksmus su kitais (jei grojama ar dainuojama ansamblyje). Tokia informacijos gausa ir užduočių, kurias reikia atlikti vienu metu, įvairovė veiksmingai lavina mūsų atmintį. Tikėtina, kad muzikantų atmintis geresnė dar ir dėl to, kad įsiminama ne tik informacija, bet ir jos emocinis turinys (intonacija, kontekstas).

Rasta duomenų, rodančių, kad **muzika lavina intelektą**. Įdomų tyrimą yra atlikę Toronto universiteto mokslininkai. Trijų šešiamečių vaikų grupių IQ buvo išmatuotas mokslo metų pradžioje ir pabaigoje. Pirmoji grupė vieną kartą per savaitę turėjo dainavimo ir instrumento, antroji – teatro pamokas. Trečioji grupė mokėsi pagal įprastą mokymo planą. Mokslo metų pabaigoje tik muzikos pamokas lankiusių mokinių IQ tapo keliais punktais aukštesnis.

Dar vienas įdomus mokslininkų pastebėjimas – **muzikantų smegenys ar tam tikros jų dalys yra didesnės**. Pavyzdžiui, Miunsterio universiteto tyrėjai nustatė, kad muzikantų už garso aukščio atpažinimą atsakinga smegenų sritis yra 25 proc. didesnė. Ir kuo anksčiau pradėtas muzikinis ugdymas, tuo didesnis jo poveikis smegenims. Leipcigo mokslininkai teigia, kad muzikantų didesnė smegenų dalis yra ta, kuri atsakinga ir už skaitymo gebėjimus. Storesnė yra ir abiejų smegenų pusrutulių jungtis.

Muzika yra reiklus smegenų „darbdavys“, nes įtraukia jutimus, dėmesį, pažintinius, emocinius, motorinius problemų sprendimo gebėjimus. Muzikuojant sutartinai veikia už klausą, regėjimą, emocijas, atmintį ir motoriką atsakingos smegenų dalys. Kuo turtingesnė ir įvairesnė muzikinė veikla, tuo intensyviau „treniruojamos“ smegenys. Todėl muzikantų smegenys dirba sunkiau ir aktyviau, fiksuojamas **didesnis bendras smegenų aktyvumas**. Monrealio universitete atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad grojant instrumentu ir skaitant natas iš lapo dalyvauja net keturios smegenų dalys, nes muzikantai vienu metu turi spręsti tempo parinkimo, intonavimo ir ritmo atlikimo, frazavimo, emocinės raiškos, motorikos užduotis. Muzikos atlikimas taip pat siejamas su kūrinio stiliaus, žanro, muzikinės idėjos suvokimu, ką lemia abstraktus ir vaizdinis mąstymas. Tokia užduočių gausa reikalauja plataus spektro smegenų veiklos ir dėmesio koncentracijos. Nenuostabu, kad muzikantų smegenų dalys, atsakingos už abstraktų mąstymą, planavimą, kompleksinį elgesį, motoriką, klausą, yra didesnės.

Skirtingos smegenų dalys aktyvesnės vis kitoje muzikinės veiklos srityje (grojant, dainuojant, klausantis muzikos, solfedžiuojant, ritmuojant). Pavyzdžiui, klausantis muzikos aktyviai dalyvauja dešinysis, o atpažįstant tempą – kairysis pusrutuliai. Tiek ritmas, tiek ir muzikos klausymasis aktyvuoja už motoriką atsakingą priekinę smegenų dalį. Tuo tarpu grojimas ir dainavimas iš natų aktyvuoja atitinkamas tiek dešiniojo, tiek ir kairiojo smegenų pusrutulių dalis. Vis kitas smegenų dalis, esančias skirtinguose smegenų pusrutuliuose, veikia ir pavieniai muzikos elementai. Toronto universiteto mokslininkų atlikto tyrimo metu muzikantų buvo prašoma nustatyti muzikos atlikimo klaidas (ritmo, melodijos, harmonijos, tembro). Smegenų tomografijos duomenys parodė, kad kiekvienas iš muzikos elementų aktyvuoja vis kitas smegenų žievės dalis. Pavyzdžiui, tembro atpažinimas aktyvuoja dešinįjį smegenų pusrutulį, nauji ir anksčiau neatlikti ritmai „gyvena“ kairiajame, o gerai žinomi (taip pat ir tembras) – dešiniajame pusrutuliuose. Visos už minėtus elementus atsakingos smegenų dalys aktyvios atliekant vieną užduotį. Todėl muzikuojant ar klausant muzikos, ją kuriant mūsų smegenys dirba itin intensyviai.

Muzika užtikrina kairiojo ir dešiniojo smegenų pusrutulių veiklos darną. Priminsime, kad smegenys sudarytos iš daugelio dalių, o didžiosios smegenys susideda iš kairiojo ir dešiniojo pusrutulių, sujungtų didžiąja smegenų jungtimi. Kairysis pusrutulis atsakingas už kalbą, racionalias logines mąstymo operacijas, dešinysis susijęs su intuicija, vaizduote, kūryba, emocijomis. Švietimo sistema linkusi pervertinti kairiajam

smegenų pusrutuliu priskiriamus gebėjimus (kalbinius, loginius, matematinius). Tuo tarpu menai siejami su dešiniuoju smegenų pusrutuliu. Nenuostabu, kad dešiniojo pusrutulio dalykai (muzika, dailė, šokis, teatras) suprantami kaip „papildantys“ ugdymo procesą. Ar iš tiesų muzika susijusi tik su dešiniuoju pusrutuliu? Tikrai ne.

Tyrimai rodo, kad, pavyzdžiui, dainuojant dalyvauja abu smegenų pusrutuliai. Muzika (dainos melodija, akompanimentas) aktyvuoja emocijas ir vaizduotę, įtraukia mokinius į spontanišką veiklą. Tuo tarpu dainos žodžiai padeda išlikti dėmesingiems, būti atidiems detalėms, veikti nuosekliai ir racionaliai. Klausydamiesi muzikos, ją kurdami mokiniai taip pat naudoja abu smegenų pusrutulius: patiria muzikinius įspūdžius ir juos nusako žodžiais, kelia muzikines idėjas ir jas nuosekliai įgyvendina, verbaliniu ir neverbaliniu būdais komunikuoja su bendraamžiais, ieškodami kūrybinių muzikos atlikimo ar komponavimo sprendimų, dalijasi idėjomis ir vertinimais.

Šiuolaikinis muzikos mokymas nėra tik dainavimas ir gražios muzikos klausymas. Muzikinis ugdymas apima platų kairiajam pusrutuliui priskiriamų mąstymo funkcijų spektrą: planavimą, sprendimų ieškojimą, išvadų darymą, abstrahavimą, analizę, sintezę. Norinti svarstyti apie klausomo ar atliekamo muzikos kūrinio vertingumą, pateikti argumentuotą nuomonę apie muzikos interpretaciją ar asmeninius pasirinkimus (ką klausyti, ką ir kaip groti / dainuoti), reikia ne tik žinių, bet ir jomis grįsto analitinio bei kritinio mąstymo. Ir tikrai nepavyks sukurti ar atlikti kūrinio, jei neturėsime veiklos plano, nebūsime apsvarstę bent keletą galimų variantų, argumentuotai pasirinkę vieno iš jų, kritiškai nevertinsime savo veiklos ir jos rezultatų. Ir visus šiuos už logiką atsakingam kairiajam pusrutuliui priskiriamus veiksmus atliekame kūrybinės, vaizduotės ir emocijomis grįstos, muzikinės veiklos metu.

II. MUZIKINIS UGDYMAS IR SOCIALINIS GYVENIMAS

Mokytojai, mokiniai ir jų tėvai nori, kad vaikai gerai jaustųsi ir patirtų sėkmę mokykloje, sėkmingai įsidarbintų ją pabaigę, būtų laimingi šeimoje ir pelnytų pripažinimą darbe. Ar tai pasiekti gali padėti muzika? Be abejo. Apibendrintai galime teigti, kad dalyvaujant muzikinėje veikloje ugdomas disciplinuotumas, atkaklumas, organizuotumas, planavimo ir problemų sprendimo gebėjimai, savigarda ir pagarba kitiems. Tai savybės, kurios vertingos visose žmogaus gyvenimo srityse.

Muzika pratina siekti meistriškumo, padeda ugdytis disciplinuotumą. Tik iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad muzikuoti yra lengva. Kiekvienas, kuris mokėsi muzikos, pasakys, kad tai sunki ir ne visada įdomi veikla, pagrįsta sistemingu ir nuosekliu įgūdžių tobulinimu. Todėl muzikuojant ugdomi gebėjimai dirbti ilgą laiką, kryptingai siekti tikslo. Muzikos atlikimas – viena iš žmogaus veiklos sričių, kurioje nesama tobulumo. Reikia kantrybės ir valios. Net ir sulaukę pripažinimo muzikai nuolat praktikuojasi, tobulina atlikimo kokybę. Todėl muzikos mokymasis ugdo tokias charakterio savybes kaip darbštumas, valia, savidisciplina. Šie gebėjimai lengvai perkeltami į kitas veiklas ir yra vertinami kaip vieni reikšmingiausių nemuzikinių muzikos mokymosi rezultatų.

Muzikuojantys vaikai emociškesni, pasižymi didesne empatija. Muzika kartais vadinama skambančiomis emocijomis, kurias mokomasi pajusti, suprasti, perteikti. Emocinis poveikumas yra esminis muzikos meno elementas. Nenuostabu, kad besimokantieji muzikos turi geresnę empatijos jausmą, geba geriau atpažinti nuotaikas ir jų kaitą iš balso intonacijos, veido išraiškos. Muzika lavina gebėjimą keistis neverbaline informacija, suvokti jos emocinę prasmę. Todėl besimokantieji muzikos yra emociškai jautresni, tolerantiškesni kitokiems žmonėms ir kultūroms, geba geriau užmegzti santykį su aplinkiniais, patys išreikšti emocijas. Muzikos mokymasis didina jautrumą kalbos niuansams. Dažnai tai, kaip sakoma, reiškia daugiau nei tai, kas sakoma. Šie gebėjimai yra svarbūs bendraujant su draugais, palaikant santykius šeimoje, o vėliau ir su kolegomis.

Muzika ugdo kūrybiškumą ir vaizduotę. Vaizduotė – gebėjimas iš turimų atsiminimų sukurti naujus objektus, vaizdinius, garsus, jausmus. Muzika neabejotinai praturtina mūsų patirtį. Per muziką pažįstame įvairių amžių ir kultūrų, muzikų ar jų grupių kūrybą, vieno ar kito laikotarpio istorinį kontekstą, kūrėjo asmenybę. Tai didelis informacijos apie kūrėjus, kūrybos būdus ir priemones kiekis, teikiantis peno kūrybinei vaizduotei. Muzika padeda ne tik pažinti įvairesnius kūrybos pavyzdžius, bet ir įgyti daugiau kūrybinės vaizduotės galimybių.

Muzikinė veikla reikalauja kūrybinių sprendimų. Kaip atlikti muziką (pvz., kokį tempą, štrichą, frazuotę pasirinkti), kokį muzikos kūrinį sukurti (kokiam instrumentui ar atlikėjui sudėčiai, kokios formos ar žanro), sprendžia kūrėjas. Ir vieno teisingo sprendimo nesama. Žinoti, kad galimi keli sprendimo būdai, nėra vieno teisingo atsakymo varianto, mokinių gyvenime ne mažiau svarbu nei gebėti sukurti ką nors nauja. Nuostata ieškoti įdomesnių, netradicinių veiklos būdų ir priemonių, gebėjimas toleruoti įvairovę ir skirtynes, suvokti skirtingų idėjų koegzistavimą kaip šiuolaikinio postmodernaus pasaulio ženklą yra svarbūs ir įvairiose srityse pritaikomi asmens bruožai.

Dalyvaujant muzikinėje veikloje ugdoma drąsa rizikuoti, kurią kūrybiškumo tyrinėtojai įvardija kaip vieną iš svarbiausių kuriančio asmens savybių. Vaikai bijo sulaukti neigiamo aplinkinių vertinimo, todėl linkę vengti rizikos, pasitenkinti įprastais veiklos būdais. Siekiant sukurti kažką nauja, reikia turėti drąsos žengti nepažintu keliu, daryti kitaip nei įprasta. Gali ir nepavykti, tačiau nerizikuojant nauja nebus sukurta. Bandymai kurti ar atlikti muziką yra nelabai rizikingi, nes galima kūrybinių sprendimų įvairovė. Net ir nesėkmę įmanoma paaiškinti kaip vieną iš galimų sprendimo variantų, o ją patyrusį asmenį pagirti už drąsą. Todėl tai yra saugi rizika. Rizikavimo kultūros mokymas – būdas paskatinti vaikus nebijoti ieškoti, būti originalesniems, konstruktyviai reaguoti į kritiką ar kitokią nuomonę.

Muzika suteikia saviraiškos galimybių. Šiuolaikinėje visuomenėje vaiko poreikių tenkinimas yra vienas iš prioritetinių mokyklos uždavinių. Tėvai taip pat visomis išgalėmis siekia užtikrinti vaikams gerovę, todėl galimybė pačiam aktyviai veikti, įprasminti savo gebėjimus, muzika perteikti savo mintis, idėjas bei jausmus vaikams teikia prasmės ir pilnatvės jausmą. Muzika padeda atrasti mėgstamą veiklą, skatina aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime, įsitraukti į socialiai prasmingas veiklas. Muzika padaro vaikus laimingesnius, stiprina pasitikėjimą savimi ir mokykla, didina „apetitą“ įdomiems dalykams, palaiko mokymosi motyvaciją. Nenuostabu, kad tarp besimokusiųjų muzikos yra kur kas didesnis skaičius gavusiųjų apdovanojimus įvairiuose akademinuose konkursuose.

Pastebimas ir muzikos mokymo poveikis mokyklos bendruomenei. Mokyklose, kuriose muzikai skiriama daug dėmesio, kurios įgyvendina aukšto lygio muzikos mokymo programas, dirba profesionalūs muzikos pedagogai. Kūrybiškų, meniškų kolegų buvimas ne tik gerina bendrą mokyklos atmosferą, bet ir teikia impulsų kitų dalykų mokytojams būti kūrybiškesniems, mėgautis savo darbu, patirti veiklos ir mokymo džiaugsmą.

Muzika padeda geriau jaustis sudėtingose ir „nepatogiose“ situacijose. Kiekvienas, kuris yra viešai muzikavęs ar demonstravęs savo kūrybą, yra patyręs nejaukumo jausmą ar scenos baimę. Norint ją įveikti, reikia drąsos, valios, pasitikėjimo. Įveikus išgyvenamas pasididžiavimas savo gebėjimais ir veiklos rezultatais, stiprėja savivertė ir savigarba. Šios savybės, kaip ir savęs nugalėjimas, praverčia tiek mokantis, tiek ir kitose veiklos srityse.

Muzika padeda patirti bendrumo ir priklausomybės jausmą, kuris, pasak humanisto A. Maslow, yra vienas iš esminių žmogaus poreikių. Mūsų visuomenėje itin vertinami individualumas, išskirtinumas, originalumas. Į kiekvieną vaiką žvelgiama kaip į savitą, ypatingomis galiomis apdovanotą būtybę, pabrėžiamas jo unikalumas, skirtybė nuo kitų. Tačiau, psichologų teigimu, šiuolaikiniai vaikai dažniau nei kada nors anksčiau jaučiasi vieniši, nemylimi, atstumti, neįvertinti, išgyvena dėl santykių su bendraamžiais, artimaisiais. Muzikavimas (dainavimas choruose ir ansambliuose, grojimas orkestruose) – nėra paprastas buvimas su bendraamžiais. Tai veikla, kurios metu kartu siekiama rezultato, išgyvenami muzikiniai potyriai, didžiuojamasi pasiekimais, patiriama nesėkmių. Tai padeda pasiekti bendrumo ir priklausomybės kuriančių bendraamžių grupei jausmą, pasijusti svarbiu muzikinio kolektyvo nariu, sulaukti pripažinimo, susirasti bendraminčių mokyklos, miesto aplinkoje.

Muzika mažina socialiai nepriimtino elgesio riziką. Teksaso universiteto mokslininkai teigia, kad muzikuojantys, muzikiniuose kolektyvuose grojantys ar dainuojantys mokiniai turi mažiau laisvo laiko, tačiau muzikai skirtą vertina kaip prasmingą ir praturtinantį jų gyvenimą. Tarp tokių mokinių yra kelis kartus mažiau rūkančių, vartojančių alkoholį, narkotikus. Kolumbijos universiteto tyrėjai įtikinamai parodė, kad muzikos mokymas reikšmingai mažina rizikos grupės mokinių drausmės problemas, didina savivertę. Tyrime dalyvavę mokiniai nurodė, kad įsitraukimas į muzikos mokymo programas padarė poveikį jų gyvenimo būdui: jie mažiau laiko žiūrėjo televizorių, aktyviau įsitraukė į bendruomenės gyvenimą ir savanorystės veiklą. Nenuostabu, kad mokyklose, kuriose yra stiprios muzikos mokymo programos, fiksuojama ženkliai mažiau patyčių, smurto ir netinkamo elgesio atvejų.

Muzika mažina įtampą, padeda atsipalaiduoti. Dalyvavimas muzikinėje veikloje yra malonus, teikiantis pasitenkinimą. Muzika optimizuoja širdies ritmą, mažina skausmą, gerina biocheminę kraujo sudėtį. Teigiamų emocijų turtinga veikla padeda atitraukti mintis nuo sudėtingų problemų, pažvelgti į pasaulį optimistinio akimis. Amerikiečių mokslininkų tyrimai rodo, kad muzikinėje veikloje dalyvaujantys mokiniai kelis kartus rečiau išgyvena vienišumo jausmą, serga depresija, yra gyvybingesni, pozityviau mąstantys.

Nepaisant šių argumentų, muzika tebelieka mokomuoju dalyku, kuris kartais yra „paaukojamas“, kai reikia sumažinti pamokų skaičių, atlikti neplanuotus ar nespėtus darbus, mokyti ugdymo plane nenumatytų dalykų. Mokytojai pasakoja, kad jei mokykloje trūksta lėšų priemonėms, muzikos mokymui reikalingi vadovėliai ir muzikos instrumentai pirmieji lieka laukti „geresnių laikų“. Norisi tikėti, kad tokios istorijos yra tik pavienėse mokyklose, o didžioji dauguma vaikų turi galimybę ne tik pažinti muzikos pasaulį, bet ir su muzikos pagalba ugdytis akademinius bei socialinius gebėjimus ir asmenybės savybes.

Pabaigoje dera pasakyti, kad muzika savaime neugdo ir W. A. Mozarto kūriniai nepadaro mokinių smalsesnių, protingesnių, geresnių. Norint pasiekti šiame straipsnyje aprašytų muzikos mokymosi rezultatų, būtinos stiprios muzikos mokymo programos, profesionalūs bei atsidadę mokytojai ir, žinoma, mokyklos bendruomenės palaikymas bei supratimas, kokia svarbi vaiko gyvenime gali būti muzika.

Parengta remiantis literatūra

- Berry, K. (2007). *New Study Reveals Strong Relationship between Quality Music Education Programs and Higher Standardized Test Scores*. <https://www.namm.org/news/press-releases/new-study-reveals-strong-relationship-between-qual>.
- Brooks, A. M. (2011). *The Benefit to Children of Studying Music and the Use of a Summer Vocal Camp to Introduce Children to Music Education Opportunities*. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/akron1311197066/inline.
- Brown, L. L. (2012). *The Benefits of Music Education*. <http://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-benefits-of-music-education/>.
- Cach, C. D., Allen, S. E., Simmons, A. L. Duke, R. A. (2014). Effects of Model Performances on Music Skill Acquisition and Overnight Memory Consolidation. *Journal of Research in Music Education*, 62, p. 89–99.
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., Trainor, L. J. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129, p. 2593–2608.
- Gadberry, D. (2010). Music Participation and Academic Success. *Academic Search Complete*, 36(4), p. 13–14.
- Garretson, R. L. (1976). *Music in Childhood Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gaser, C., Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *The Journal of Neuroscience*, 23, p. 9240–9245.
- Grady, J. A. (2006). *Simple Statement: A Guide to Non-profit Arts Management and Leadership*. New Hampshire: Heinemann.
- Hanna-Pladdy, B., MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25, p. 378–386.
- Ho, Y. C., Cheung, M. C., Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17, p. 439–450.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Neuroscience*, 29, p. 3019–3025.
- Kraus, N., Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature reviews Neuroscience*, 11, p. 599–605.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22, p. 1425–1433.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, p. 712–723.
- Musacchia, G., Sams, M., Skoe, E., Kraus, N. (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, p. 15894–15898.

- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain Cognition*, 59, p. 124–134.
- Parker, E. C. (2014). The Process of Social Identity Development in Adolescent High School Choral Singers. *Journal of Research in Music Education*, 62, p. 18–32.
- Patel, A. D., Iversen, J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, p. 369–372.
- Reiss, A. H. (2000). *Cash In! Funding and Promoting the Arts*. NE: iUniverse.com.
- Skoe, E., Kraus, N. (2012). A Little Goes a Long Way: How the Adult Brain Is Shaped by Musical Training in Childhood. *Journal of Neuroscience*, 32 (34), p. 11507–11510.

II skyrius. KŪRYBIŠKUMO UGDYMO METODAI: MOKYTOJŲ PATIRTIS

KŪRYBIŠKI METODAI MUZIKINIAM MĄSTYMOUI IR RAŠTINGUMUI UGDYTI

1. KLAUSYK, ĮSIVAIZDUOK, PASIDALINK

Rūta Girdzijauskienė

Klaipėdos Vydūno gimnazijos muzikos mokytoja ekspertė, Klaipėdos universiteto profesorė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių gebėjimą savitai apibūdinti klausomą muziką, parinkti kuo įvairesnių muzikos nuotaiką / charakterį apibūdinančių žodžių, sugalvoti originalių pavadinimų, pateikti vaizdingų asociacijų.

Kontekstas. Metodas gali būti taikomas visose amžiaus grupėse, išklausus muzikos kūrinį. Tačiau jis ypač veiksmingas pradinėse klasėse, mokantis apibūdinti muziką. Dirbant su mažiau muzikinės patirties turinčiais mokiniais, pastebimas skurdus muzikos apibūdinimo žodynas. Paprašyti apibūdinti muziką, mokiniai dažniausiai vartoja sąvokas: greita / lėta, linksma / liūdna, tyli / garsi ir pan. Tačiau lietuvių kalba yra turtinga žodžių, kiekvienas apibūdinimas gali atskleisti subtilų muzikos nuotaikos, charakterio niuansą. Muzikinių apibūdinimų repertuaro plėtra ir vaikų skatinimas parinkti įvairesnius, o kartu ir originalesnius žodžius – vienas iš kūrybiškumo skatinimo klausantis muzikos metodų. Tuo atveju, jei mokytojas pateikia apibūdinimų sąrašą ir paprašo mokinių parinkti tinkamus, lavinamas ne kūrybinis, bet analitinis mąstymas. Todėl rekomenduotina pačius vaikus skatinti ieškoti įvairesnių muzikos nuotaiką / charakterį apibūdinančių žodžių, sugalvoti originalius pavadinimus, pateikti vaizdingas asociacijas.

Metodo taikymas. Prieš klausant muzikos mokinių prašoma:

1. Parinkti įvairesnių muzikos nuotaiką / charakterį apibūdinančių žodžių.

Užduotis. Klausydami muzikos pagalvokite, kokiais žodžiais apibūdentumėte jos nuotaiką, charakterį. Sugalvokite ne mažiau kaip 5 apibūdinimus. Kurie iš jų yra įdomiausi? Kurie taikliausiai atskleidžia muzikos nuotaiką?

2. Sugalvoti originalų, kūrinio nuotaiką / charakterį atitinkančių kūrinio pavadinimą.

Užduotis. Klausydami muzikos pagalvokite, koks kitoks pavadinimas galėtų būti parinktas kūriniiui? Sugalvokite keletą, parinkite įdomiausią.

3. Pateikti vaizdingų asociacijų.

Užduotis. Klausydami muzikos pagalvokite, su kokia situacija, reiškiniu, asmeniu, nuotaika jums asocijuojasi muzika. Užrašykite asociacijas, parinkite, jūsų nuomone, pačią vaizdingiausią. Ieškodami asociacijų, pratęskite sakinį: Man ši muzika tarytum ...

Išklausus kūrinį mokinių idėjos užrašomos sąsiuvinyje, pristatomos bendraklasiams. Aptarti galima grupėse. Tokiu atveju savo idėjomis pasidalijama su grupės draugais, o klasei pristatoma originaliausia.

Pavyzdžiai. Ketvirtos klasės mokinių kūrybinio mąstymo klausantis muzikos pavyzdžiai. Klausytas E. Grygo „Rytas“ iš siuitos „Peras Giuntas“.

Apibūdinimai	gaivi, romantiška, kviečianti, šildanti, kvepianti, pasakojanti, sūpuokliška
Pavadinimai	„Pavasario stebuklai“, „Debesija“, „Tai nutiko vakar“
Asociacijos	Tarytum ... pasivaikščiojimas po žydinčią pievą, ... atostogų prisiminimas.

Vertinimas. Mokinių pateikti apibūdinimai, pavadinimai, asociacijos gali būti vertinami atsižvelgiant į pateiktų skaičių (kuo daugiau pateiktų, tuo daugiau – tikėtina – originalių atsakymų), originalumą. Originaliausias idėjas gali išskirti mokytojas, mokiniai ar tuo tikslu suformuota vertintojų komanda.

2. MUZIKINIS „ALIAS“

Ingrida Bertulienė

Klaipėdos Vyduo gimnazijos muzikos mokytoja ekspertė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių gebėjimą savitai apibūdinti muzikinius terminus, objektus, reiškinius, plėsti žodyną, pateikti vaizdingų asociacijų.

Kontekstas. Metodas gali būti taikomas visose amžiaus grupėse įtvirtinant mokomąją medžiagą. Taikant šį metodą, ugdomas mokinių gebėjimas spontaniškai reaguoti į mokomąją medžiagą, bendradarbiauti, „išdykauti“ muzikinėmis temomis.

Tai smagus žaidimas, kuris gali pajvairinti mokomąją medžiagą, pagilinti žinias, jas sieti su žaidžiančiųjų gyvenimiškąja patirtimi. Žaidimas tinkamas kartojant ir įtvirtinant įvairias temas, pavyzdžiui, muzikos rašto (SOL nata, takto brūkšnis, metras, šešioliktinė nata), muzikos atlikimo (orkestras, batuta, kvartetas, sopranas, vaikų choras), instrumentų (styga, tuba, kanklės, vargonai), polifoninės muzikos (kanonas, sutartinė, fuga, kontrastinė polifonija). Galima žaidimo korteles parengti iš anksto (ir taip po truputį kaupti kortelių fondą) arba leisti patiems mokiniams pamokoje jas kurti. Galima žaisti keturiems, o galima ir aštuoniems. Galima apsiriboti tik žodžių aiškinimu, o galima pridėti ir būdą, kaip tuos žodžius aiškinti. Viskas priklauso nuo susitarimo.

Taikymas. Žaidžiama mokinius suskirsčius į komandas. Laimi daugiausia žodžių atspėjusi komanda. Žaidimo užduotis – paaiškinti sąvokas kitais žodžiais, t. y. nevarojant tos pačios šaknies žodžių. Paaiškinimais, sinonimais, antonimais, užuominomis galima padėti komandos draugui atspėti kuo daugiau žodžių per smėlio laikrodžio ribojamą laiką.

1. Sumaišykite korteles ir padėkite užverstą kortelių kaladę ant stalo.
2. Kiekviena komanda išsirenka žaidimo figūrėlę (jei bus naudojama) ir padeda ją ant pradinio langelio.
3. Komanda, kurios eilė žaisti, nusprendžia, kuris jos narys aiškins žodžius pirmas.
4. Viršutinė kaladės korta yra atverčiama ir padedama ant stalo taip, kad visi ją matytų. Kortelėje nurodyta, koku būdu turės būti aiškinami žodžiai.
5. Žaidėjas, aiškinantis žodžius, paima nuo kaladės 5–10 kortelių. Langeliai ant žaidimo lentos yra sunumeruoti – skaičius nurodo, kelintą žodį kortelėje reikia aiškinti (daugelis vaikų šį žaidimą žaidžia namuose, todėl galite paprašyti mokinių atsinešti stalo lentą), arba paprastesnis variantas naudoti kauliuką, išmetant skaičių, pagal kurį reiks aiškinti.
6. Komandos paeiliui aiškina žodžius ir keičiasi vaidmenimis.
7. Prieš pradėdant žaisti, aiškinantysis žaidėjas perskaito, koku būdu bus aiškinami žodžiai šio ėjimo metu.
8. Pasibaigus laikui, kitos komandos sušunka „Laikas!“. Jei žaidėjas dar nebaigė aiškinti žodžio, kitos komandos irgi bando atspėti tą žodį. Jei žodį atspėja žaidėjas iš kitos komandos, jie pelno ėjimą arba tašką.
9. Ėjimas perduodamas kitai komandai. Iš kaladės atverčiama viršutinė korta, nurodanti naują žodžių aiškinimo būdą. Naudotos kortelės grąžinamos į kaladės apačią. Nenaudotos kortelės perduodamos naujam aiškintojui, kuris gali pasiimti daugiau kortelių iš kaladės.
10. Kitu ratu komandos nariai keičiasi vaidmenimis.

Aiškinant žodį, kiti žaidėjai nuolat kartoja <i>crescendo, crescendo</i> 1. Orkestras 2. Batuta 3. Dirigentas 4. Partitūra 5. Pučiamieji instrumentai 6. Natų stovas	Aiškindamas mokinys ritmuoja ketvirtines natas į kelius 1. Pauzė 2. Metras 3. Ketvirtinė nata 4. Smuiko raktas 5. Penklinė 6. Takto brūkšnis	Aiškindamas mokinys diriguoja komandos draugui, grojančiam smuiku 1. Arija 2. Libretas 3. Puantai 4. Kordebaletas 5. Uvertiūra 6. Paveikslas	Kiekvieną kartą prieš pradedant aiškinti naują žodį, susiderinti la natą, o paaiškinus – nusilenkti 1. Štrichas 2. Tempas 3. Dinamika 4. Legato 5. Allegro 6. Forte
---	---	---	--

Vertinimas. Galima sutarti, kiek balų vertas komandos atpažintas žodis. Nors iš tiesų svarbiau – emocija, užsidegimas, noras savaip paaiškinti muzikinius dalykus.

3. MUZIKOLOGINĖ DAINOS APŽVALGA

Kristina Žebrauskaitė-Šileikienė

Vilniaus Martyno Mažvydo progimnazijos muzikos mokytoja metodininkė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių gebėjimą apibūdinti kūrinį rišliu tekstu, vartojant muzikinius terminus.

Kontekstas. Dažnai pasitaiko, kad mokiniai lyg ir žino pagrindines muzikos išraiškos priemonės, bet nesusieja jų apibūdinti klausomame muzikos kūrinyje. Galima spėti, kad taip yra dėl to, jog apibūdinamą kūrinį jie yra nepakankamai įsidėmėję, per mažai kartų klausęsi.

Šį metodą galima taikyti nuo 5 klasės, kasmet pasunkinant užduotį sudėtingesniais klausimais. Aktualiausias jis 7 klasėje (dirbant pagal R. Malikėnienės vadovėlį) ir 9 klasėje (dirbant pagal Ž. Jautakytės ir K. Žebrauskaitės-Šileikienės vadovėlį), kai kalbama apie muzikologo profesiją. Apibūdinamas kūrinys parenkamas iš labiausiai klausomos ir dainuojamos mokinių muzikos (mes kas trimestrą išsirenkame klasės dainą, taip pat visą rudenį iki gruodžio mėnesio septintokai ir aštuntokai intensyviai ruošia pasirinktą anglišką dainą mokyklos dainų konkursui, rengia programą). Taigi mokiniai yra gerai įsidėmėję dainos formą, dermę, melodiką, bosą, dinamiką, instrumentuotę ir kt. Po darbo šiuo metodu galima drąsiau imtis mažai girdėto klasikos kūrinio „analizės“.

Metodo taikymas. Prieš taikant šį metodą, mokiniai pakartoja visas žinomas muzikos išraiškos priemones, galima pasinaudoti skaitmenine mokymosi priemone „Muzikos elementai ir išraiškos priemonės“. Tuomet susipažįsta su muzikologo darbo ypatumais, kuomet jis reikšmingas, išnagrinėja, kaip patys galėtų atlikti panašų darbą. Puiku, jei mokytojas paskaito muzikologinių apžvalgų ištraukų ar ankstesnių metų mokinių darbų.

Prieš rašant apžvalgą, apibrėžiami jos kriterijai: tai turėtų būti 10–12 sakinių sklandus, rišlus tekstas, atsakantis į pateiktus klausimus (neprivalu į juos atsakyti iš eilės). Apžvalgos klausimai: Kokia šios dainos pagrindinė mintis, nuotaika? Kokiomis priemonėmis ji atskleidžiama? Kokia yra dainos melodija? Koks jos akompanimentas, dermė? Ką galite pasakyti apie dainos ritmiką ir tempą? Gal galite nustatyti ir metrą? Koks boso vaidmuo šioje muzikoje? Koks instrumentas atlieka jo funkciją? Kaip apibūdintumėte dainos instrumentuotę – kokie tembrai joje vyrauja (jei tai elektroninė muzika), kokie instrumentai groja? Koks yra dainininko balsas (pageidautina įvardyti ne tik jo spalvą, bet ir rūšį – sopranas, baritonas ar kt.). Gal yra pritariantis vokalas – koks jo vaidmuo šioje dainoje? Apibūdinkite dainos formą: kiek kartų pasikartoja melodija, kas būdinga posmui ir priedainiui, gal yra instrumentinių intarpų. Parašykite, kuo jums ši daina artima, patinka / nepatinka, ką ji jums sako, kokią prasmę perteikia.

Kadangi apžvalga nedidelės apimties, galima tartis su lietuvių kalbos mokytoja, kad ji aptartų bei įvertintų darbą ir pagal teksto rašymo kriterijus, – tuomet vaikai dar labiau stengiasi.

Vertinimas. Vertinama darbo apimtis, teksto rišlumas, išraiškingumas, originalumas, muzikos išraiškos priemonių ir elementų apibūdinimo tikslumas. Atskirai gali būti rašomas lietuvių kalbos mokytojo vertinimas.

4. KLAUSYK, SVARSTYK, RAŠYK

Jolanta Bernotaitienė

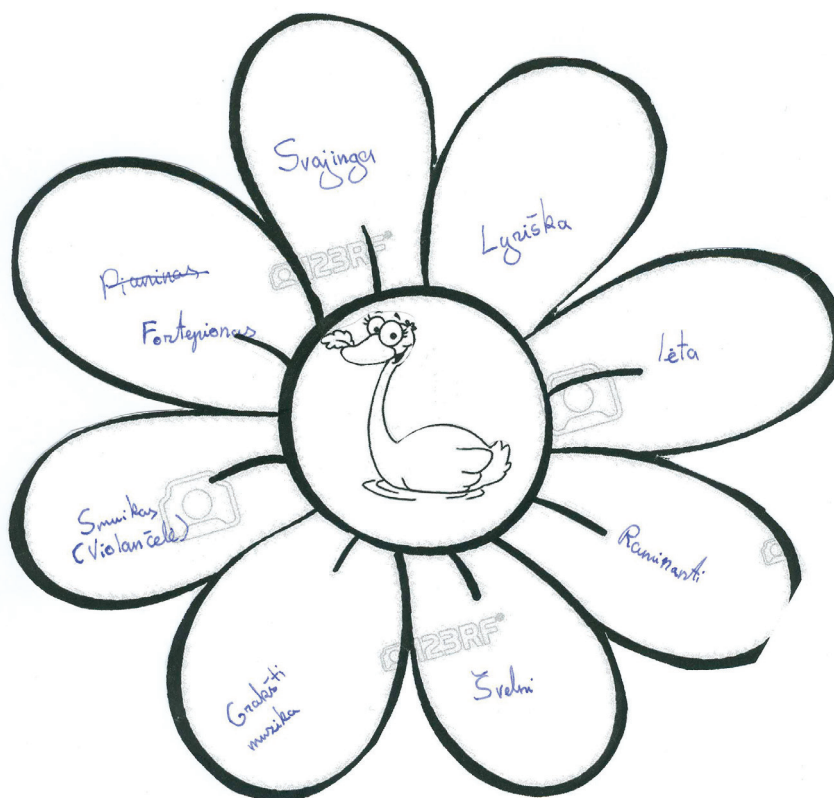
Kauno Simono Daukanto progimnazijos muzikos mokytoja metodininkė,

Vytauto Didžiojo universiteto lektorė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių gebėjimą kūrybiškai apibūdinti klausomą muziką, parinkti kuo įvairesnių muzikos nuotaiką / charakterį, dinamiką, tempą, štrichus apibūdinančių žodžių.

Kontekstas. Metodas gali būti taikomas klausantis ir analizuojant muzikos kūrinių fragmentus. Vaikų skatinimas parinkti įvairesnius, tiksliai ir išraiškingai muziką apibūdinančius žodžius – vienas iš kūrybiškumo skatinimo klausantis muzikos būdų. Be to, taip plėtojamas mokinių vartojamų sąvokų žodynas. Būtina skatinti vaikus ieškoti įvairesnių muzikos nuotaiką / charakterį apibūdinančių žodžių, pateikti savitą muzikos sampratą. Svarbu, išdalijus mokiniams gyvūnų atvaizdus, kartu aptarti, kokios savybės jiems būdingos.

Metodo taikymas. Mokiniai suskirstomi į grupes. Kiekviena grupė gauna 5 skirtingų gyvūnų atvaizdus ir gėlės žiedą. Klausydamiesi muzikos mokiniai turi pasirinkti gyvūną, kurio charakteris atitinka kūrinio nuotaiką. Gyvūnas priklijuojamas gėlės centre, žiedlapiuose įrašomi skambančios muzikos charakterį, tempą, nuotaiką nusakantys žodžiai. Gali būti įrašomi ir instrumentai, kuriais atliekamas muzikos kūrinys. Vėliau galima paskatinti mokinius iš žiedlapiuose įrašytų žodžių sukurti pasakojimą, nusakantį klausyto muzikos kūrinio vyksmą.



Vertinimas. Mokinių pateikti apibūdinimai, pavadinimai, asociacijos vertinamos atsižvelgiant į apibūdinimų skaičių, sklandumą ir originalumą (netikėtas žodis, tiksliai apibūdinantis kūrinio ypatybes). Originaliausias idėjas gali išskirti mokytojas ar mokiniai.

5. GRUPĖS TYRIMAS „DAINININKŲ BALSAI“

Jelena Valiulienė

Vilniaus Jono Basanavičiaus progimnazijos muzikos mokytoja ekspertė, LMTA dėstytoja

Metodo tikslas – ugdyti mokinių savarankiškumą ir gebėjimą bendradarbiauti ieškant informacijos įvairiuose šaltiniuose, aplinkoje, kritinį mąstymą, gebėjimą įvertinti ir įsivertinti atliktą užduotį.

Kontekstas. Metodus gali būti taikomas visose amžiaus grupėse. Grupinis tyrimas – tokia mokymosi forma, kuri leidžia mokiniams planuoti savo mokymosi veiklą, bendradarbiauti. Jis apima tyrimo temos įvardijimą, tyrimo planavimą, darbų pasiskirstymą, jų atlikimą ir galutinio pristatymo parengimą. Šis metodas tinka didesniai bei aktyvesniai mokinių ir grupės savarankiškumui ugdyti. Grupiniam tyrimui galima pasiūlyti įvairių temų. Pavyzdžiui, mokiniai supažindinami su tema „Dainininkų balsai“.

Metodo taikymas. 1 etapas. Įvardijus bendrą tyrimo temą, mokiniai ieško įvairių informacijos šaltinių (knygų, žurnalų, straipsnių ir t. t.) ir išsamiau susipažįsta su tema. Tuomet keliama įvairūs klausimai, apie kuriuos norėtųsi sužinoti daugiau. Idėjos fiksuojamos. Tuomet klasė pasiskirsto į tyrimo grupes. Kiekviena grupė pasirenka tyrimo temą, kurią nagrinės (pavyzdžiui: Kokie yra moterų balsai, kas jiems būdinga? Kokie yra vyrų balsai, kas jiems būdinga? Kokie žymiausi Lietuvos tenorai? Kokie yra soprano balso ypatumai? Kaip vadinami vaikų balsai ir kas jiems būdinga? ir pan.).

2 etapas. Planuojamas tyrimas, pasiskirstoma darbais ir vaidmenimis. Planuojant galima pildyti grupinio tyrimo planavimo lapą (parengtas remiantis B. Bennett, C. Rolheiser-Bennett, L. Stevahn. *Mokymasis bendradarbiaujant: kur jausmai ir protas susitinka*. Vilnius, 2000, p. 231).

Grupinio tyrimo planavimo lapas	
Tyrimo klausimas: Kokie yra moterų balsai, kas jiems būdinga?	
Grupės nariai ir jų vaidmenys: Koordinatorius, protokoluotojas, muzikos įrašų ieškotojas, PPT autorius ir t. t. Vardas, vaidmuo	
1.	
2.	
3.	
4.	
Šaltiniai:	
a)	Knygos ir dokumentai:
b)	Žmonės, dainininkai:
c)	Vietovės, garso ir vaizdo priemonės

Tyrimo atlikimas – 3 veiklos etapas. Mokiniai turėtų sudaryti kiekvienos tyrimo dienos arba eigos planą, grupės nariai iš įvairių šaltinių renka informaciją, vertina surinktų duomenų svarbą, taiko naujas žinias. Planuojant naudojama pateikta forma.

Kasdienis mūsų grupės tyrimo planas	
Data:	
Grupės planas	
Vardas, veikla	
1.	
2.	
3.	
Galimos veiklos plano dalys	
• Tyrimas Operos ir baleto teatre	
• Tyrimas LMTA Dainavimo katedroje	
• Tyrimas muzikos mokykloje	
• Pastabų apibendrinimas dominančioje vietoje	
• Pokalbis su dėstytoju	
• Atitinkamo straipsnio skaitymas	
• Pažintis su konkrečia vaizdo ir garso informacija	
• Keitimasis informacija	
• Surinktų duomenų analizė ir vertinimas	
• Apibendrinimo rašymas	
• Kita.....	

4 etapas – rengimasis galutinei ataskaitai. Grupė kartu su mokytoju nusprendžia, kokia forma supažindins klasę su savo duomenimis. Muzikos pamokoje tai gali būti:

- Vaizdo medžiagos demonstravimas
- Apsilankymas Operos ir baleto teatre, Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje, muzikos mokykloje (susitarus su dėstytojais ar atsakingais asmenimis)
- Skaidrių rodymas
- Rašytiniai pranešimai – referatai
- Koncertas
- Kita.....

Autoriai čia taip pat siūlo parengti ataskaitą rašytine forma.

Ataskaita	
Tiriamoji grupės tema:	
.....	
Grupės nariai:	
1.	
2.	
3.	
4.	
Pristatymo forma:	
.....	
Kiekvieno grupės nario vaidmuo pristatant:	
1.	
2.	
3.	
4.	
Ataskaitų pateikimo tvarkaraštis (pildo mokytojas)	
.....	
.....	

Pristatymas vyksta pagal mokytojo paskelbtą tvarkaraštį. Klasė supažindinama su baigiamosiomis ataskaitomis. Kitų grupių nariai garsiai aptaria tai, ką matė arba girdėjo.

Vertinimas – tai tyrimo proceso ir rezultato aptarties etapas. Kiekvienas mokytojas gali pats suplanuoti vertinimą ir įsivertinimą. Svarbu, kad mokytojas įsitikintų, ar mokiniai iš pat pradžių supranta, kaip jie bus vertinami per grupinį tyrimą. Galima duoti mokiniams užpildyti įvertinimo lapą (žr. Bennett, Rolheiser-Bennett, Stevahn, p. 239–241).

6. PRISIMINK, ATSAKYK, NUPIEŠK

Živilė Ratinienė

Šiaulių „Juventos“ progimnazijos vyresnioji muzikos mokytoja

Metodo tikslas – ugdyti mokinių gebėjimą kūrybiškai perteikti įgytas žinias, atrasti įvairių būdų atsakymams simbolizuoti.

Metodo taikymas. Metodas gali būti taikomas visose amžiaus grupėse, norint pakartoti, įtvirtinti išmoktą temą ar skyrių. Siektina, kad atsakymas būtų nupieštas, jei nepavyksta – užrašomas spalvingai, naudojant kuo įvairesnes formas, simbolius. Veiklos priemonės – A4 formato popieriaus lapas, flomasteriai, spalvoti pieštukai ar kreidelės. Ekrane mokiniams rodoma įtvirtinama tema ar skyriaus pavadinimas bei klausimai. Klausimai aptariami. Tuomet mokiniai skatinami kūrybiškai atlikti užduotį. Kūrybiškumui sužadinti pateikiama ir pavyzdžių – kitų mokinių atlikta užduotis.

Metodo taikymo eiga:

1. Skyriaus tema „Kaip muzika paliečia mano širdį ir mintis“. Mokiniai temą užsirašo A4 lapo viduryje.
2. Lentoje (ekrane) pateikiami šie klausimai: Kokias žinote muzikos rūšis? Kokias žinote muzikos tradicijas? Kokia muzikos paskirtis? Kur muzika gali skambėti?
3. Mokiniai skatinami atsakymus nupiešti. Jei nepavyksta – atsakymai užrašomi skirtingomis spalvomis, naudojant kuo įvairesnes formas, simbolius. Pavyzdžiui, atsakymas į pirmąjį klausimą gali būti – rimtoji, klasikinė muzika ir pramoginė muzika. Su mokiniiais aptariama, kaip jie galėtų „pavaizduoti“ rimtąją, klasikinę muziką piešdami, kokius naudotų simbolius, daiktus ar instrumentus? Atliekant šį kūrybinį darbą, skamba pasirinkta muzika.

4. Klasėje pristatoma piešinių paroda.

Vertinimas. Vertinamas atsakymų pavaizdavimo išradingumas ir asociacijų tikslumas. Mokiniai patys įsivertina savo kūrybinį darbą, vertinimus pateikia ir bendraklasiai. Kiekvienas mokinys išsirenka įdomiausią piešinį ir pateikia argumentų, – kas piešinyje atrodo įdomiai, išraiškingai, ar tiksliai vaizdiniai ir spalvos iliustruoja kūrinio savybes.

KŪRYBIŠKI MUZIKAVIMO METODAI

7. RITMINIS IR MELODINIS *DOMINO*

Ligita Grybauskienė

Klaipėdos Prano Mašioto progimnazijos muzikos mokytoja ekspertė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių gebėjimą improvizuoti ir pajauti įvairių metrų dalumą.

Metodo taikymas. Metodas gali būti taikomas įvairaus amžiaus grupėse. Kai mokiniai išmoksta pagrindinius ritmo ženklus (pauzes, natas), dvidalį ir tridalį metrus, jie skatinami improvizuoti žaisdami muzikinį *DOMINO*. Žaidžiama grupė, poromis arba įtraukus visus mokinius. Pasirenkamas dvidalis arba tridalis metras. Kiekvienas mokinys ritmuoja po du taktus. Pirmasis mokinys ploja du taktus, antrasis kartoja pirmojo mokinio atliktą antrąjį taktą ir prideda savo sukurtą. Trečiasis mokinys vėl atkartoja prieš tai buvusio moki-

nio sukurtą antrąjį taktą ir prideda savo ir t. t. Ritmuojama skambant muzikai arba be jos, naudojant ritminius instrumentus arba skambiuosius judesius, skirtingą dinamiką, garso išgavimo būdus. DOMINO galima žaisti taikant įvairų metrą (2/4, 3/4, 4/4, 3/8). Galimas tiek ritminis, tiek ir melodinis DOMINO.

Pavyzdžiai. Ritminis DOMINO. 2/4 metras.

I mokinys		II mokinys		III mokinys		
						ir t.t.
1 taktas	2 taktas	1 taktas	2 taktas	1 taktas	2 taktas	
Ekspromtu kuria 2 taktus.		Atkartoja I-ojo mokinio 2-ąjį taktą.	Ekspromtu kuria 2-ąjį taktą.	Atkartoja II-ojo mokinio 2-ąjį taktą.	Ekspromtu kuria 2-ąjį taktą.	

Melodinis DOMINO Sol-Mi garsais.

I mokinys		II mokinys		III mokinys		
						ir t.t.
1 taktas	2 taktas	1 taktas	2 taktas	1 taktas	2 taktas	
Ekspromtu kuria 2 taktus.		Atkartoja I-ojo mokinio 2-ąjį taktą.	Ekspromtu kuria 2-ąjį taktą.	Atkartoja II-ojo mokinio 2-ąjį taktą.	Ekspromtu kuria 2-ąjį taktą.	

Vertinimas. Ritminis DOMINO gali būti vertinamas atsižvelgiant į atlikimo tikslumą (tiksliai pakartotas draugo antrasis taktas, išlaikytas tempas), improvizacijos originalumą (naudojamos netipinės ritmo grupės, derinami įvairūs skambieji judesiai, skirtinga dinamika). Melodinis DOMINO gali būti vertinamas atsižvelgiant į atlikimo tikslumą (intonacijos, ritmo), improvizacijos originalumą (naudojamos netipinės intonacijos, derinami įvairūs štrichai, skirtinga dinamika).

8. RITMINĖS IMPROVIZACIJOS

Vida Auglienė

Klaipėdos „Vėtrungės“ gimnazijos muzikos mokytoja ekspertė

Metodo tikslas – lavinti mokinių ritmo pojūtį improvizuojant ritmo lazdelėmis ir kitais ritmo instrumentais.

Kontekstas. Metodas taikomas 1–4 gimnazijos klasėse, mokant improvizuoti pagal klasikinę, tradicinio džiaz, džiazroko (angl. *jazz rock*), „fjužen“ (angl. *fusion*) stiliaus muziką. Pedagoginė patirtis rodo, kad ritmavimas mokiniams sudaro sąlygas atlikti individualų „muzikinį pasisakymą“, atskleisti save, įgalina muzikos garsais perteikti kūrybines mintis. Reikia pripažinti, jog dažnai pasitaiko, kad mokiniai nenori improvizuoti. Tai lemia keletas priežasčių: nesėkmės baimė, vengimas sulaukti kritikos, ritmavimo patirties stoka. Mokiniai ne visada aktyviai įsitraukia į ritmavimo veiklą, nurodydami, jog stokoja improvizavimo gebėjimų ir ritmo pojūčio. Taikant šį metodą, t. y. improvizaciją pagal muziką, mokiniai tampa drąsesni, labiau motyvuoti, sugeba improvizuoti individualiai ir / ar grupėje.

Metodo taikymas. Mokiniai išklauso muzikos kūrinio fragmentą, pagal kurį skatinami atlikti ritminę improvizaciją.

1. Individuali improvizacija. Ant suolo mokinys turi keletą ritminių instrumentų, pavyzdžiui, lazdeles, plaktuves, kaubelus ir kt. Skambant muzikai, improvizuojama keičiant ritminius instrumentus. Improvizuoti gali pageidaujantys ar mokytojo pakviesti mokiniai, ritmo grupę kartodami keletą kartų.

2. Grupinė improvizacija. Skambant muzikai, improvizuoja mokinių grupė (4–6 mokiniai). Taip sukuriami įvairesnių tembrų improvizacija, mokiniai siekia kūrybinės improvizacijos originalumo, baigtumo.

3. Derinamos individuali ir grupinė improvizacijos.

Ritminėms improvizacijoms gali būti pasirenkami ne tik ritmo instrumentai, bet ir A4 formto popieriaus lapai, plastmasiniai puodeliai, grūdų maišeliai ir kt.

Vertinimas. Improvizacijas vertina mokytojas, vėliau ir mokiniai pagal išskirtus ir aptartus kriterijus.

Eil. Nr.	Kriterijai	Paaiškinimai	Balai
1.	Improvizacijos originalumas	Panaudotos įvairios ritmo grupės, akcentai, dinamika	
2.	Ritmo pojūtis	Muzikavimas ritmiškas, tempas išlaikytas	
3.	Instrumentų pasirinkimas	Instrumentai pasirinkti tikslingai, jų tembrai dera	
4.	Mokinio elgesys atlikimo metu	Mokinys drąsus, įtaigus, nesusikaustęs	

Rekomenduojami muzikiniai pavyzdžiai improvizacijoms:

S. Šiaučiulis. *Džiazo temos improvizavimo studijoms*, I d. (1999) CD, II d. (2002) CD.

R. Girdzijauskienė, S. Šiaučiulis, D. Andriulionis. *Ant muzikos sparnų* (2007) CD.

9. RITMUOKIME KARTU

Aušra Niparavičienė

Klaipėdos Vytauto Didžiojo gimnazijos, Klaipėdos licėjaus muzikos mokytoja ekspertė

Metodo tikslas – skatinti mokinių aktyvų dalyvavimą pamokoje, ugdyti kūrybiškumą atliekant ritmines užduotis.

Metodo taikymas. Metodas gali būti taikomas įvairiose amžiaus grupėse.

1. Mokinių grupėms pateikiamos iš anksto mokytojo paruoštos užduotys (pvz., sukurkite ritmo sakinį (metras – 4/4, 8 taktai), kuriame būtų triolė, sinkopė, nata su tašku). Būtina nurodyti laiko limitą (pvz., per 5 min.).

2. Grupės atlieka sukurtą ritmo sakinį. Aptariama, ar sukurti ritmai atitiko užduotį, kurios grupės pratimas buvo įdomiausias, kurios atlikimas tiksliausias. Iš sukurtų sakinių prašoma išrinkti 2–3 įdomiausius taktus, kuriuos mokytoja užrašo ant lentos. Taip atsiranda naujas 8 arba net 16 taktų ritmo kūrinys. Nuo šio momento prasideda visos klasės darbas kartu.

3. Mokytojo ir mokinių siūlomi įvairiausi sukurtų kūrinių atlikimo būdai:

- ploti rankomis nuo pradžios iki galo, nuo galo iki pradžios,
- atlikti kitu skambiuoju judesiu (pvz., kojomis),
- pratimą atlikti derinant plojimą ir ostinatinį pritarimą, pvz., plojama rankomis, pritariama kojomis),
- atlikti pratimą imitacinės, kontrastinės polifonijos principu,
- atlikti pratimą pasirinkto aukščio nata. Galima klasę suskirstyti į kelias grupes ir paprašyti naudoti ne vieną, o dvi natas,
- atlikti pratimą skambančiais vamzdžiais, skudučiais, išilginėmis fleitomis,
- sukurti tekstą ritmui,
- atlikti ritmą skambant muzikai,
- atlikti ritmą keičiant tempą, dinamiką, štrichą,
- atlikti ritmą skirtinga nuotaika: liūdnai, linksmai, pakiliai.

Vertinimas. Vertiname atlikimo tikslumą, pasiūlytų atlikimo variantų originalumą ir tinkamumą.

10. ĮSIDAINAVIMO PRATYBOS SU MĖGSTAMAIŠ MOTYVAIS

Kristina Žebrauskaitė-Šileikienė

Vilniaus Martyno Mažvydo progimnazijos muzikos mokytoja metodininkė

Metodo tikslas – padėti mokiniams pajusti įsidainavimo džiaugsmą ir išugdyti įsidainavimo poreikį.

Kontekstas. Dažnai mokiniams nieko nereiškiantys (nesusiję su jokiais emocijomis ar prasme) įsidainavimo pratimai yra nuobodūs ir jų nemotyvuoja. Todėl siūlau pamoką su įsidainavimu pradėti kuriuo nors populiarios melodijos motyvu ir jį išdainuoti chromatiniais laipteliais nuo žemiausios klasės natos iki aukščiausios ir atgal, pasitelkiant dinamikos ir net tempo variacijas, tuomet pereiti prie įprastų pratimų.

Metodo taikymas. Metodo esmė – kas pamoką vis kitas populiarius motyvas. Mokinius žadina intriga, kokį dar motyvą mokytoja sugalvos ir juos nustebins, ar jie sugebės jį atpažinti. Pavyzdžiai:

1. Grupės „Queen“ dainos „We will rock you“ priedainis.
2. Bruno Mars „Uptown funk“ įžangos motyvas.
3. Animacinio filmo „Ogis ir tarakonai“ pagrindinė tema.
4. Wiz Khalifa „See you again“ įžanga ir priedainio motyvas.

Po truputį galima įpinti klasikinės muzikos temų, pavyzdžiui, V. A. Mocarto „Mažosios nakties muzikos“ temą, arba klasikinių motyvų, skambančių animaciniuose filmuose. Mokytojui svarbu pažinti klasę ir jos klausomą muziką, galima rasti motyvą, susijusį su pamokos tema. Tam, žinoma, reikia papildomo darbo. Siekiant dar labiau mokinius įtraukti, susitarkime, kad kiekvienos pamokos įsidainavimui savo melodijas pasiūlytų vis kitas mokiny.

Vertinimas. Taikant šį metodą, svarbu, kad mokiny pats įsivertintų, kaip jam sekasi. Naudinga aptarti įsidainavimo naudą ir sėkmę visiems kartu. Aptarimo aspektai: intonacijos ir ritmo tikslumas, kvėpavimas, garso formavimas.

11. „ČIA IR DABAR“ KURIAMOS DAINOS

Nijolė Činskienė

Telšių „Ateities“ progimnazijos muzikos mokytoja metodininkė

Metodo tikslas – išlaisvinti mokinių fantaziją ir vaizduotę, padrąsinti, paskatinti norą dainuoti ir kurti.

Kontekstas. Dažnai susiduriame su mokinių baimėmis ir nepasitikėjimu, su jų vengimu mums atskleisti savąjį AŠ. O mokyklos ir ypač muzikos mokytojos užduotis yra ugdyti drąsiai save išreiškiančią, nebijančią klysti, lengvai bendraujančią, kitus gerbiančią, savimi pasitikinčią asmenybę, norinčią nuolat mokytis, tobulėti, keistis.

Didžiausias kūrybiškumo priešas yra kritika, prieštaraavimas naujoms idėjoms, baimė būti blogai įvertintiems. „Tėvai ir mokytojai, net ir vertinantys kūrybiškumą, ne visuomet geba priimti kūrybišką vaiko elgesį, nes ir patys mieliau taikosi prie vyraujančių visuomenės normų („Nenusišnekėk“, „Neišsišok“, „Būk toks, kaip visi“), – teigia E. P. Torrance'as. Švedijos režisierė ir pedagogė Suzanne Osten, dirbanti pagal K. Johnstone'o metodiką, remdamasi jo idėjomis, teigia, kad mes blokuojame save, norėdami pasirodyti labai protingi ir originalūs, nes svarstome, kritikuojuame savo idėjas, ieškodami tokių, kurios kitiems atrodytų labai protingos ar originalios. Be to, dažnai stabdomė save, manydami, jog sakome tai, kas yra kvaila. Mat būti kitokiam nei visi, reiškia būti išmestam iš grupės.

„Čia ir dabar“ improvizacijos idėjos kilmė – teatro sportas. Teatro sportą propaguojantys aktoriai (prisiminkime Andrių Žebrauską, „Pagauk kampą“ komandą) laisvai improvizuojant bet kokioje situacijoje ir bet kokia tema. Jie nesijaudina dėl rezultato, drąsiai reiškia bet kokius sumanymus – viską, kas „čia ir dabar“ šauna į galvą. Taip mokomasi nevaržyti, nekontroliuoti savo kūrybinės fantazijos, kritiškumu neužgožti vaizduotės. Mokytojui labai svarbu improvizuojant užtikrinti pasitikėjimą ir pagarba grįstą darbo atmosferą.

Metodo taikymas. Pagal pateiktą temą „čia ir dabar“ improvizuojama daina – kuriamas ir tekstas, ir melodija.

Pavyzdžiai

1. „Serenada“. Kviečiama savanorė mergaitė, kuriai bus dainuojama serenada, ir du berniukai, kurie jai dainuos. Mokytojas mergaitės klausinėja apie jos gyvenimą: pomėgius, naminius gyvūnėlius ir kt. Berniukai, improvizuojantys serenadą, pagal išgirstus faktus kuria tekstą. Berniukai dainuoja pasikeisdami, po vieną eilutę. Gali dainuoti apie tai, ką girdėjo klausinėjant, ką mato ir girdi, ką jaučia. Svarbu dainuojant nekurti į priekį, žiūrėti į mergaitę. Dainininkai vaidina geriausius pasaulio bliuzo atlikėjus, žiūrovai – gerbėjus. Mokytojas akompanuoja gitara ar pianinu, pavyzdžiui, bliuzo akordus. Tai padės berniukams kurti melodiją.
2. „Du žodžiai“. Kviečiamas savanoris solistas ir trys pritariantieji. Solistas dainuoja dviejų žodžių frazę, pritariantys dainininkai ją atkartoja. Tada solistas dainuoja improvizuodamas, o pritariantieji kartoja pirmąją frazę.
3. „Lopšinė“. Savanoris atsisėda ant kėdės. Kiti du iš šonų. Žiūrovas pasako, kas yra tas, kuris sėdi kėdėje (pvz., traktoriukas). Kraštiniai dainuoja lopšinę traktoriukui. Vienas dainuoja pirmą eilutę, kitas surimuoja antrą. Tada abu dainuoja pasirinktą priedainį ir kartoja paskutinę eilutę.

Pavyzdžiui:

A. Saulutė nusileido, šviečia mėnuliukas.

B. Jau labai pavargo mažas traktoriukas.

A. B. Čiūčia liūlia, čiūčia liūlia op.

A. B. Jau labai pavargo mažas traktoriukas.

B. Žibintai nešviečia, išjungtas motoriukas.

A. Visas sunaudotas tavo dizeliukas.

A. B. Čiūčia liūlia, čiūčia liūlia op.

A. B. Visas sunaudotas tavo dizeliukas.

A. Mik miegok, mažyli, ir saldžiai sapnuok.

B. Apie žiaurų traktoristą tu nebegalvok.

A. B. Čiūčia liūlia, čiūčia liūlia op.

A. B. Apie žiaurų traktoristą tu nebegalvok.

Turinys neturi didelės reikšmės. Svarbiausia sukurti saugią ir jaukią aplinką. Atlikdami šias užduotis dalyviai įgauna pasitikėjimo savimi, nebijo klysti, patiria kūrybos ir bendrumo džiaugsmą.

Vertinimas. Šių improvizacijų vertinti nėra prasmės. Geriausia po improvizacijų organizuoti mokinių įsivertinimą – kaip jie jautėsi improvizuodami, kas ir kodėl patiko / nepatiko, ką ir kodėl darytų kitaip, kam geriausiai pavyko išlaisvinti savo fantaziją ir vaizduotę. Be to, paprašykite mokinių tiesiog pagirti ir paskatinti vieni kitus.

12. DAINOS INTERPRETAVIMAS

Jelena Valiulienė

Vilniaus Jono Basanavičiaus progimnazijos muzikos mokytoja ekspertė, LMTA dėstytoja

Metodo tikslas: pakartojus ir įtvirtinus muzikos kalbos sąvokas, pateikti savitą dainos interpretaciją, naudojant aptartas išraiškos priemones.

Metodo taikymas. Interpretavimas – tai toks dainos atlikimo variantas, kai atlikėjas pateikia savitą dainos sampratą ir sąmoningai ją perteikia klausytojui. Išsiaiškinę ir pakartoję muzikos kalbos sąvokas, dainuodami žinomą kūrinį, pavyzdžiui, lietuvių dainą „Stov oželis ant tiltelio“, mokinių prašome pritaikyti tinkamas interpretacines muzikos išraiškos priemones (dinamiką, tempą, artikuliaciją) kiekvienai dainos eilutei. Klausančios kitos grupės vertins dainavimą. Vertinančiosios grupės pagal pateiktus vertinimo kriterijus nustatys,

kokios muzikos išraiškos priemonės buvo taikytos, ar jos naudotos tinkamai (t. y. ar atitiko teksto nuotaiką, charakterį). Rekomenduojamas toks metodo taikymo nuoseklumas:

1. Muzikos kalbos sąvokų įtvirtinimas dainuojant pasisveikinimą. Kartojamos sąvokos: *piano, forte, crescendo, diminuendo, staccato, legato, non legato, allegro, moderato, lento*. Pasisveikinama jas vartojant.
2. Lietuvių liaudies dainos „Stov oželis ant tiltelio“ kartojimas.
3. Klasės skirstymas į grupes.
4. Grupių darbas, analizuojant dainos tekstą, jo kuriamą nuotaiką, tariamasi dėl dainos posmų interpretacijos. Pavyzdžiui, pirmas posmelis dainuojamas vidutiniu tempu, iškilmingai ir garsiai, atskleidžiant oželio išdidumą. Antras posmas interpretuojamas naudojant skirtingą artikuliaciją – atskleidžiant oželio bruožus. Trečias posmas interpretuojamas pasitelkiant tempo pokyčius ir dinamiką.
5. Grupių dainos pristatymas, vertinančių grupių vertinimo lentelės pildymas. Skiriama nuo 1 iki 3 balų atsižvelgiant į tai, kaip aiškiai ir ar derėjo su tekstu naudotos muzikos išraiškos priemonės: 1 – atlikimo raiškumas mažas, 2 – atlikimo raiškumas vidutinis, 3 – atlikimo raiškumas didelis.

Naudotos muzikos išraiškos priemonės posmuose	Grupės		
	1	2	3
1 posmas. Dinamika			
2 posmas. Garso išgavimas ir jungimas (artikuliacija)			
3 posmas. Tempas			

Vertinimas. Būtina padėkoti mokiniams už darbą. Mokytojui geriau susilaikyti nuo komentarų, kad mokiniai patys galėtų įvertinti ir pakomentuoti grupių darbą. Kai visos grupės įvertina vienos kitų darbą, pasisako, tuomet galima pakomentuoti, patarti, kaip kitą kartą būtų galima atlikti dainą geriau.

13. BALSUOKO ŠUOLIS Į AUKŠTĮ

Kristina Būtienė

Telšių Vincento Borisevičiaus progimnazijos pradinė klasių mokytoja metodininkė

Metodo tikslas – plėsti pradinė klasių mokinių balso diapazoną pasitelkiant žaidimą.

Kiekvienas dainininkas turi individualų balso diapazoną. Pradinė klasių mokinių balsas dar neišplėtotas. Siauras diapazonas – viena iš netikslaus intonavimo priežasčių. Vaikams netikslinga aiškinti apie balso pastatymą, kalbos padargų padėtį dainavimo metu. Tikslinga pasitelkti žaidybinius metodus ir juos taikant lavinti dainavimo gebėjimus.

Metodo taikymas. Balso diapazonui plėsti tinka visi vokaliniai pratimai. Pamoką pradedame muzikiniu pasisveikinimu ir ruošiamės ŠUOLIO Į AUKŠTĮ varžyboms, t. y. balso diapazono patikrai.

1. Mokiniai supažindinami su užduotimi.

2. Dainuojamas pratimas-dainelė. Daina atliekama įvairiais būdais, keičiant žodžius, dinamiką, štrichą. Dainuojama po vieną, grupėmis, poromis. Kiekvienas pakartojimas atliekamas pustomiu aukščiau. Kad mokiniams būtų įdomiau, taikomas „naujienos“ metodas: kuriami kiti žodžiai, siūlomas kitas atlikimo būdas, keičiant dinamiką, pritariant ostinatinį ritmą, skambiaisiais judesiais.

3. ŠUOLIO Į AUKŠTĮ varžybos.

Vaikai pratimą dainuoja solo arba duetu (pasirinktinai). Mokytoja arba mokiniai vertina jų pasiektą lygį ir skiria „vietą“:

1 vieta. Mokinys pratimą-dainelę padainavo tiksliai ir išraiškingai, lengvai ir neįsitempęs, intonacija buvo tiksli, diktacija raiški, balsas pasiekė norimą aukštį.

2 vieta. Mokinys pratimą-dainelę padainavo gana išraiškingai, nors intonacija ne visada buvo tiksli, o artikuliacija, diktacija aiški. Dainuojant aukštas natas įtempė veido ir kaklo raumenis.

3 vieta. Mokinys pratimą-dainelę padainavo nepakankamai išraiškingai ir tiksliai, intonacija buvo netiksli, artikuliacija neaiški.

MUZIKOS KŪRYBOS METODAI

14. SUKURK IR PASIDALINK!

Daiva Merkienė

Vilniaus Mykolo Biržiškos gimnazijos muzikos mokytoja ekspertė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių muzikinės kūrybos gebėjimus. Mokiniai skatinami siekti kūrybos originalumo, tolerantiškai vertinti kitų kūrybą, išsakyti konstruktyvius siūlymus.

Taikymo kontekstas. Metodas gali būti taikomas visose amžiaus grupėse, organizuojant muzikos kūrybos veiklą. Savo gimnazijoje klasės ritminį prisistatymą naudojame gimnazijos klasių chorų konkurse „Chorų karai“, kitose komandinio pobūdžio veiklose. Pačių sukurtas klasės ritminis prisistatymas padės kūrybiškai pažvelgti į save, supančią aplinką, kasdienius ir netikėtus įvykius, ritmu charakterizuoti klasę.

Metodo taikymas. Pristačius užduotį, aptariamas jos tikslas – atskleisti kiekvieno klasės mokinio ir visos klasės ypatybes, charakterį, nuostatas.

1. Mokiniais pateikiama užduotis: sukurti keturių taktų ritminę frazę, metras – 4/4, ją atlikti pasirinktomis priemonėmis, kurios charakterizuotų kuriantįjį, paaiškinti savo sumanymą.
2. Mokiniai susiskirsto grupėmis. Kiekvienas mokinyss kuria 4 taktų ritmą, jis pristatomas grupės nariams, ritmai jungiami į bendrą kompoziciją. Pavyzdžiui, jei grupėje kuria šeši mokiniai, kompozicijos apimtis – 24 taktai.
3. Kūriniui parenkamas pavadinimas, išmokstama atlikti kompoziciją pagal draugų rekomendacijas arba kartu sugalvotą atlikimo būdą. Ritminė kompozicija atliekama klasėje ar mokyklos renginyje (pvz., klasių chorų konkurse „Chorų karai“).
4. Kompozicijos vertinamos gimnazistų, nedalyvaujančių klasės ir paralelių klasių komandose.

Vertinimas. Mokytojas vertina grupės darbą pagal šiuos kriterijus: gebėjimas bendradarbiauti, grupės ar jos narių individuali pažanga. Užduoties atlikimas trunka keletą pamokų, todėl labai svarbus pažangą skatinantis (formuojamasis) vertinimas. Vieni kitus vertina ir mokiniai, išsakydami pastabas: kaip ritminės kompozicijos buvo kuriamos, tobulinamos, kas buvo sudėtinga, kas paprasta ir pan.

15. PRITAIKYK ANTRĄ (TREČIĄ) BALSĄ

Gaiva Šimonienė

Šiaulių „Juventos“ progimnazijos muzikos mokytoja metodininkė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių harmoninę klausą, skatinti norą prisidėti prie repertuaro turinimo, puoselėti kūrybiškumą.

Taikymo kontekstas. Dirbant ansambliuose (tiek instrumentiniuose, tiek vokaliniuose) labai dažnai tenka aranžuoti, transponuoti kūrinius arba iš klausos juos užrašinėti. Į pagalbą galima pasitelkti mokinius, kurie sukuria palydinčiuosius balsus, bando iš klausos užrašyti melodijų natas.

Metodo taikymas. Užduoties atlikimo etapai:

1. Mokytojas pristato muzikos kūrinių, kurių planuoja groti / dainuoti ansamblyje. Mokiniai aptaria, kaip norėtų atlikti šį kūrinių.
2. Mokiniais pateikiama namų užduotis – sukurti melodijai antrą (ir trečią, jei reikia) balsą.
3. Pamokos metu išklausomi mokinių pateikti variantai (aranžuotės), išrenkamas gražiausias, labiausiai ansamblui tinkantis variantas.
4. Mokytoja koreguoja (jei tai yra būtina) mokinio kūrybą ir pateikia galutinį, ansamblui tinkantį, variantą.

Pavyzdys. Mokytoja parinko fleitininkų ansamblui vienbalsę Kalėdinę giesmę. 6 kl. mokinyss parašė šiai giesmei 2 ir 3 balsą bei pasisiūlė groti tenorine fleita, nes, jo nuomone, ansamblyje trūko žemo tembro.

Vertinimas. Ansamblio nariai vertina sukurta aranžuotę. Kūrinys įtraukiamas į ansamblio repertuarą. Jį atliekant koncertuose pristatomas mokiny, t. y. aranžuotės autorius.

16. SUKURK MELODIJĄ PASAKAI

Kristina Žebrauskaitė-Šileikienė

Vilniaus Martyno Mažvydo progimnazijos muzikos mokytoja metodininkė

Metodo tikslas – ugdyti mokinių gebėjimą savarankiškai sukurti melodiją, remiantis literatūrinio teksto ritmika ir nuotaika.

Šis metodas ypač tinkamas 5 ir 6 klasėje, kai per lietuvių kalbos ir literatūros pamokas mokiniai skaito pasakas ir sakmes. Tikėtina, kad šiuolaikinė paauglių karta vaikystėje klausėsi į kompaktines plokšteles įrašytų aktorių skaitomų pasakų, kurias paprastai lydi muzika. Kodėl patiems nepabandžius įgarsinti lietuvių liaudies pasakos su muzika? Visi pastebime, kad kurdami mokiniai susiduria su viena didele problema: jie melodiją mintyse gali sugalvoti ir padainuoti ar net pagroti, tačiau savo kūrybos užfiksuoti natomis dažnam nepavyksta. Todėl šis metodas palengvina sumanymo fiksavimą natomis, nes mokiniai natų aukštį ne sukuria, o iššifruoja, iš pasakos teksto ištraukos išrinkdami garsus pagal raidinius natų pavadinimus (a, b, c, d, e, f, g, h ir cis, es, fis, as). Pritaikius šį iš dalies konstruktyvinį kūrybos būdą, visi mokiniai galės patirti kūrybinio rezultato džiaugsmą.

Metodo taikymas. Melodijos pasakai kūrimas apima kelias pamokas iš eilės, išskaidant jį į kelis etapus:

1 etapas. Mokiniai paeiliui perskaito po trumpą 1–2 sakinių ištrauką iš lietuvių liaudies pasakos (pvz., „Eglė žalčių karalienė“, „Aukso obelėlė“, „Stiklo kalnas“). Kiekvienas mokiny savo iškirptą citatą įsiklijuoja į sąsiuvinį. Citatos ilgis ir sudėtingumas parenkamas pagal mokinių gebėjimus.

2 etapas. Savo citatoje mokiniai išrenka ir apibraukia „muzikines raides“, prieš tai prisiminę, kurios raidės reiškia natų žymėjimą (a, b, c, d, e, f, g, h). Jei klasė labiau pažengusi, galima naudoti ir es, as (mi ir la bemol) ir fis, cis (fa ir do diezai). Pavyzdžiui, pasakos „Stiklo kalnas“ ištraukoje „O tos šalies karalius padirbo iš stiklo labai aukštą kalną. Ant to kalno pasodino vienturtę savo dukterį ir liepė apskelbti po visas karalystes: kas įjos į kalną, tas gaus už pačią jo dukterį ir karalystę“ yra šios muzikinės raidės:

AEEAADBABAAAAAAADEEEAEBAAAEAAAAGAAADEAAE.

3 etapas. Apibrauktas raides mokiniai išsirašo į eilutę po penkline taip, kad būtų pakankamai vietos natų aukščiui ir ritmui užrašyti. Virš muzikinių raidžių penklinėje surašomos atitinkamos natos.

4 etapas. Mokiniai keletą kartų perskaito savo ištrauką, apibūdina jos nuotaiką, įsivaizduoja muzikos charakterį, kartu ir metrą bei tempą (todėl idealu, kad pamokos planuojamos, kai mokiniai jau būna pakartoję ar išmokę šiuos muzikos elementus). R. Malikėnienės 5 ir 6 klasės vadovėliuose metro, tempo, natų rašto temos daugmaž sutampa su pasakų skaitymu per lietuvių kalbos ir literatūros pamokas. Šiame etape pageidautina asmeninė mokytojo pagalba arba skiriamas laikas kiekvienai ištraukai trumpai aptarti su visa klase. Pavyzdžiui, skaitant pateiktą „Stiklo kalno“ ištrauką, aptariama, kad joje jaučiamas ryžtingas karaliaus nusiteikimas. Ryžtą muzikoje paprastai perteikia maršinis ritmas, 4/4 metras. Tad nuo to ir galima pradėti. Judėjimas irgi bus turbūt gana greitas – gal aštuntinėmis ir ketvirtinėmis, *Allegro* tempu. Toliau jau mokytojas konsultuoja kiekvieną asmeniškai.

5 etapas. Mokiniai užrašo metrą, kuria ritmą parašytai melodinei linijai, suskirsto ją taktais, mokytojas prireikus padeda. Jei reikia, prisimenama, kaip grupuojamos natos, kokia yra ritmo įvairovė apskritai.

6 etapas. Sukurta melodija sugrojama dūdele arba kitu pasirinktu instrumentu. Jei sugroti sudėtinga, mokiniai turėtų patobulinti savo melodiją taip, kad ją būtų patogiu atlikti.

7 etapas. Šios užduoties galutinis rezultatas – visos klasės sukurtas melodinis skaitomos pasakos palydėjimas. Idealu, jei pasaką mokiniai išraiškingai perskaiytų ir įrašytų (savo citatas ar pasiskirstę vaidmenimis, veikėjais), tuomet įrašytų visas melodijas ir sinchronizuotų jas su tekstu. Tai jau būtų projekto apimties darbas – muzikinė pasaka.

Melodijų pasakai kūrimo etapai, atsižvelgiant į klasės pajėgumą, galėtų būti išdėstomi taip: 1 ir 2 (gal ir 3) per 1 pamoką, 3, 4 – per antrą pamoką. Paskutinis etapas – tai jau didesnės apimties ir daugiau

išteklių (repetavimo, planavimo, garso įrašymo, montavimo technikos) reikalaujanti veikla. Tad ją tikslinga vykdyti tuo atveju, jei klasė yra pajėgi ir motyvuota, dar geriau – suderinus užduotį su lietuvių kalbos ir literatūros mokytoju, orientuojantis į pasakų rodymą publikai.

Vertinimas. Vertinama: 1) kaip tiksliai mokinyš iššifravo muzikines raides; 2) kaip tiksliai jas užrašė penklinėje; 3) kaip tiksliai užrašė metrą ir melodiją suskirstė taktais; 4) kaip kūrybiškai užrašė ritmą (ne vienos trukmės natomis), ar melodijoje galima pajausti atskiras frazes, ar naudotos pauzės; 5) kaip atliko sukurta melodiją. Pažymiu galima vertinti tik galutinį rezultatą, o formuojamuoju vertinimu – atskirus etapus, tuomet mokinyš turi galimybę pasitaisyti, patobulinti savo darbą. Galima surengti melodijų pristatymo pamoką, kai mokinyš dar kartą perskaityt savo ištrauką, papasakoja, kaip jam sekėsi kurti, kas buvo sunku ir kas sekėsi. Įgyvendinant 7 etapą, galima susikurti savus vertinimo kriterijus.

17. DODEKAFONINĖS PJESĖS KOMPONAVIMAS

Eirimas Velička

Šeškinės pradinės mokyklos muzikos mokytojas metodininkas, LMTA ir Vilniaus kolegijos lektorius

Metodas gali būti taikomas 9–12 klasėse, supažindinant mokinius su dodekafoninio komponavimo technika. Rekomenduojama metodą taikyti nagrinėjant muzikinį ekspresionizmą, aptariant Naujosios Vienos mokyklos kompozitorių (A. Schönbergo, A. Bergo, A. Weberno) komponavimo techniką ir kūrybos ypatumus. *Metodo tikslas* – supažindinti mokinius su dodekafoninio komponavimo technika, pasiūlyti praktinį komponavimo metodą, leidžiantį pačiam moksleiviui savarankiškai komponuoti dodekafoninę seriją ir jos vedinius: retrogradą, inversiją, retroinversiją.

Metodo taikymas. Mokinių prašoma sukomponuoti dodekafoninę seriją: 12-a chromatinės gamos garsų išdėstyti laisvai pasirinkta eilės tvarka. Remiantis šios serijos originaliu pavidalu, sudaromi jos vediniai: **retrogradas** (sudaroma serijos apgrąža, ją perrašant atbulai – nuo pabaigos į pradžią), **inversija** (sudaromas serijos apvertimas, išlaikant visus originalios serijos intervalus, tačiau pakeičiant jų kryptį: taip aukščiausia gaida virsta žemiausia, o aukščiausia – žemiausia) ir **retroinversija** (serijos apvertimo apgrąža).

Dodekafonijos principas įpareigoja panaudoti visus 12-a chromatinės gamos garsų, nė vieno jų nepraleidžiant ir nepakartojant. Tokią seriją mokiniai gali sukurti, sunumeruodami chromatinės gamos garsus savo pasirinkta eilės tvarka ir rezultatą užrašydami penklinėje. Serijos retrogradą (apgrąžą) nesunku sudaryti, atbula tvarka perrašant serijos garsus. Daugiausia sunkumų sudaro inversijos (apvertimo) sudarymas, nes specialių žinių neturintiems mokiniams yra keblu pakeisti intervalų kryptį. Šiuos sunkumus įveikti padės užduoties ruošinys ir čia aprašytas metodas.

1. Sukurkime dodekafoninę seriją. Mokiniam pateikime ruošinį – dviejose viena virš kitos esančiose penklinėse užrašytą aukštyneigę ir žemyneigę chromatinę gamą. Seriją mokiniai sukurs, savo pasirinkta tvarka sunumeravę aukštyneigę chromatinę gamą ir jos gaidas penklinėje užrašę reikiama tvarka.

2. Išmokime sudaryti serijos retrogradą. Tuo tikslu mūsų sukurta dodekafoninę seriją perrašykime atbulai – nuo pabaigos į pradžią.

3. Sukurkime serijos inversiją (apvertimą): žemyneigės chromatinės gamos gaidas sunumeruokime ta pačia eilės tvarka, kaip numeravome aukštyneigės, ir užrašykime penklinėje.

4. Sukurkime ketvirtąją serijos pavidalą – retroinversiją: atbulai perrašykime inversijos gaidas.

5. Savo sukurta dodekafoninę seriją (ir jos vedinius) pagrokime pianinu, įsiklausykime; įvertinkime savitumą, apibūdinkime skambesį.

Ties šia vieta pažintį su dodekafonine kūryba galima būtų pabaigti. Tačiau su stipresniais mokiniais ją galima būtų tęsti toliau.

6. Sukomponuokime vienbalsę pjesę, remdamiesi mūsų sudaryta serija (ir / ar jos vediniais). Iš pradžių sukurkime mums patinkantį ritmo etiudą (neapibrėžto aukščio ritmo vertėmis), o paskui tam ritmui pritaikykime dodekafoninės serijos gaidas.

7. Seriją ir jos vedinius transponuokime: perrašykime oktava aukščiau ar žemiau, perkeltume į penklinę su boso raktu.

8. Sukurkime daugiabalsę pjesę (pvz., fortepijoninę pjesę dviem rankoms, pasirinktos sudėties instrumentų ansamblį), kurioje būtų kūrybiškai panaudota pati serija ir jos įvairūs vediniai.

9. Pjesę surinkime natų redagavimo programa (*Finale*, *Encore*, *Sibelius* ar kt.) ir išsaugokime MID formatu. Kūrinį pagrokime klasės draugams ir paprašykime įvertinti jos savitumą, meniškumą, baigtumą.

Pavyzdys

The image displays musical notation for a dodecaphonic series and its transformations. At the top, a single melodic line is shown on a treble clef staff with notes and accidentals. Below it, the same line is repeated, but with numbers 9, 4, 3, 12, 1, 8, 11, 5, 2, 7, 6, 10 placed under each note, representing a specific ordering of the twelve-tone series. Below this, four staves are arranged in a 2x2 grid, each labeled with a transformation: 'Originalas:', 'Retrogradas:', 'Inversija:', and 'Retroinversija:'. Each staff shows the corresponding musical notation for that transformation of the original series.

Vertinimas. Sukurta dodekafoninė serija (su vediniais), paskirais atvejais – dodekafoninė pjesė, yra pateikiama klasės draugams. Klasės draugai įvertina skambesio savitumą, meniškumą. Jei pateikiama pjesė, vertinamas jos originalumas, išbaigtumas.

18. INSTRUMENTINIS TEATRAS

Žydrė Jautakytė

Ugdymo plėtotės centro Ugdymo turinio skyriaus metodininkė, Lietuvos edukologijos universiteto lektorė

Metodo tikslas – padėti mokiniams geriau suprasti šiuolaikinės muzikos kūrybos principus išbandant juos savo kūryboje, išlaisvinti mokinių kūrybiškumą, vaizduotę, fantaziją.

Instrumentinis teatras – tai avangardinės muzikos žanras, kurį ypač propagavo argentiniečių kilmės vokiečių kompozitorius Mauricijus Kagelis (Mauricio Kagel, 1931–2008). Šio žanro esmė – padaryti muziką regimą, suvaidinti ją. Kompozitoriai, kuriantys šio žanro kūrinius, ieško kuo daugiau instrumento galimybių, grojimo technikų (garso išgavimo būdų). Svarbu atlikimo fiziškumas, judesio ekspresija, viso pasirodymo vizualumas. Kai instrumento galimybės išsemiamos, pereinama prie teatralizuoto veiksmo.

Instrumentinio teatro kūrėjams balsas taip pat yra puikiai tinkantis, teatrališkai ekspresyvus instrumentas. Kai kurie šio žanro kūriniai galėtų būti vadinami balso teatru.

Instrumentinio teatro principus galima taikyti atliekant muzikos kūrimo užduotis su įvairaus amžiaus vaikais keičiant akcentus. 3–4 klasėse vertėtų daugiau dėmesio skirti grojimo ar dainavimo fiziškumui, taikyti ekspresyviuosius judesius, pabrėžti grojimo gestus. Vyresnėse klasėse – koncentruotis į garso išgavimo būdą ir garsinės medžiagos įvairovę, nepamirštant pasirodymo vizualiosios pusės. Šis metodas gali būti taikomas siekiant įvairių mokymosi tikslų: pažinti muzikavimo instrumentus ir jų galimybes, įtvirtinti *tembro*, *grojimo technikos*, *avangardo* sąvokas, ugdyti atlikimo išraiškingumą ir kt. Žinoma, tokią kūrybos užduotį galima taikyti klasėje, kuri turi kūrybos užduočių atlikimo patirties, išmano esminius darbo principus.

Metodo taikymas. Užduoties atlikimas skaidomas etapais, kurie po vieną ar jungiant po kelis, atsižvelgiant į klasės pajėgumą, atliekami pamokose. Šios užduoties sėkmė priklauso nuo mokytojo gebėjimo paskirstyti ir valdyti laiką.

1 etapas: tyrinėjimas. Mokiniai iš klasės aplinkos pasirenka objektą (gali būti bet koks daiktas ar instrumentas), kuris bus jo instrumentas. Tuomet skiriamos 2–3 minutės ištyrinėti to instrumento garsinę medžiagą, – kaip ir kokius garsus juo galima išgauti. Paskatiname mokinius ieškoti kad ir keisčiausių technikų, grojimo būdų.

2 etapas: organizavimasis. Klasė skirstoma į 2–4 grupes (grupės sudaromos iš greta sėdinčių mokinių). Kiekviena grupė turi sukurti savo ritminę frazę (4 taktus). Galime mokiniams nurodyti, kokius ritmo darinius derėtų įtraukti (pvz., sinkopes, trioles, šešioliktaines, ar pauzes). Šiam etapui skiriame iki 5 min.

3 etapas: instrumentavimas. Mokiniai prisimena pagrindinius instrumentinio teatro bruožus – atrasti kuo daugiau instrumento galimybių, grojimo technikų, garso išgavimo būdų, fiziškai demonstruoti grojimą, svarbu judesio ekspresija, viso pasirodymo vizualumas. Šiame etape kiekvienas grupės narys savo instrumentu įgarsina sukurtą ritmą. Grupei svarbu susitarti, kiek kartų ritmo frazė bus kartojama, kaip instrumentai jį atliks (kanono principu, paeiliui, visi kartu ar pan.), kaip bus pasiektas teatrališkumo efektas. Svarbu ir kiekvieno atlikėjo individualus ekspresyvumas, ir bendras grupės vaizdas. Šiam etapui skiriame apie 10 min.

4 etapas: revizija. Grupės paeiliui atlieka savo kompozicijas viena kitai. Prašome mokinių aptarti pasirodymus – kaip pavyko realizuoti instrumentinio teatro ypatumus, – kiekvienai grupei įvardijant, ką jau pavyko pasiekti, o ką dar derėtų patobulinti. Skiriame apie 15 min.

5 etapas: tobulinimas. Kiekviena grupė tobulina savo kompozicijas pagal išsakytus pasiūlymus ir vadovaudamasi savo įžvalgomis – po revizijos etapo kiekvienai grupei tikrai kilo minčių, ką padaryti geriau.

6 etapas: koncertas. Kiekviena grupė dar kartą atlieka savo kompozicijas. Įvyksta jų aptarimas ir įvertinimas. Etapui skiriama iki 15 min.

Etapas plius: orkestro koncertas. Kiekvienas orkestras yra sudarytas iš instrumentų grupių. Šio metodo kontekste orkestro grupė tampa kiekviena kūrusi klasės grupė, o partitūra susideda iš grupių sukurtų kompozicijų. Pasitelkiant dirigentą, visos grupės sujungiamos į bendrą kūrinį: dirigentas parodo, kuri grupė pradeda groti, kurios ir kokia tvarka prisijungia ar nutyla, kokia dinamika grojama, kada užbaigiama. Dirigentų gali būti keli, kartu iš tos pačios medžiagos gausime keletą skirtingų kompozicijų. Galima bandyti jungti kompoziciją vadovaujantis vien tik muzikine intuicija – tuomet grupės pradeda ir nustoja groti kontroliuodamos bendrą muzikinį-teatrinį vyksmą klausia. Šiuos koncertinius pasirodymus tikrai verta nufilmuoti ir panagrinėti rezultatus. Mokiniai bus nustebinti savo kūrybiškumo.

Instrumentinio teatro pavyzdžiai:

Mauricio Kagel. *Match* <https://www.youtube.com/watch?v=uXZb2OKGctM>

Mauricio Kagel. *Dressur* <https://www.youtube.com/watch?v=GYo5QlkK-Eg>

Luciano Berio. *Sequenza III* <https://www.youtube.com/watch?v=E0TTd2roL6s>

George Crumb. Kvartete *Black Angels* <https://www.youtube.com/watch?v=m5a2RxA2Jn8>

Vertinimas. Specifiniai vertinimo kriterijai: garsinės medžiagos įvairovė ir jos gausumas, pasirodymo teatrališkumas, atlikėjo judesių ekspresyvumas. Bendrieji vertinimo kriterijai: atlikimo ansambliskumas, kūrinio formos aiškumas.

19. KONCEPTUALIOJI MUZIKA

Žydrė Jautakytė

Ugdymo plėtotės centro Ugdymo turinio skyriaus metodininkė, Lietuvos edukologijos universiteto lektorė

Metodo tikslas – padėti mokiniams geriau suprasti šiuolaikinės muzikos kūrybos principus išbandant juos savo kūryboje, pasitelkti kitų menų išraiškos priemones kūrybiniais sumanymams užfiksuoti, išlaisvinti kūrybingumą, vaizduotę, fantaziją.

Kontekstas. Konceptualizmas, konceptualioji muzika – tai šiuolaikinės muzikos kryptis, kuriai būdingas idėjų, koncepcijų suabsoliutinimas. Kūrinio partitūrą pakeičia idėjos nusakymas (konceptualizavimas) arba

jos fiksavimas sutartiniais ženklais, piešiniais ar žodiniais tekstais. Žymiausias konceptualiosios muzikos kūrinys yra Džono Keidžo „4,33“. Koks gi tai kūrinys, jei muzika realiai neskamba? Ogi garsų, nuskambėjusių per nurodytą laiką, ir tylos visuma. Kompozitoriai konceptualistai palaikė idėją „viskas yra muzika“, todėl kompozicijų atlikimo aprašymuose skatino įsiklausyti į aplinkoje (pasaulio garsovaizdyje) skambančius garsus.

Konceptualiosios muzikos kūrimo principą galima taikyti organizuojant muzikos kūrybos veiklą 7–12 klasėse. Šis kūrimo principas patogus tuo, jog kūrinio sumanymą užfiksuoti galima įvairiomis kitų menų išraiškos priemonėmis ar sutartiniais ženklais. Taip sudaromos galimybės mokiniams atskleisti ne tik muzikinį, bet ir kitus kūrybinius talentus. Kaip kurių kompozitorių grafinės partitūros yra tikri dailės ar poezijos kūriniai.

Metodo taikymas. Metodą realizuoti galima įvairiais būdais. Čia aprašomi du variantai, tačiau kiekvienas mokytojas gali rasti savų – svarbu, kad būtų išlaikyti konceptualizmo principai.

1 variantas. Mokiniai kuria grupėse, užduočiai atlikti skiriamos 2–3 pamokos. Mokiniai susipažįsta su konceptualiosios muzikos kūrimo principais. Kadangi kuriant konceptualų muzikos kūrinį svarbiausia yra kūrinio idėja, kiekviena grupė pirmiausia suformuluoja kompozicijos idėją – reikėtų paskatinti mokinius idėjų ieškoti šiandieninio pasaulio, mokyklos klasės ar asmeninės patirties aktualijose. Susitarus dėl idėjos, pradedama fantazuoti, kaip ją įgarsinti. Kitas etapas – sumanymą užfiksuoti pasirinktu būdu – sutartiniais ženklais, piešiniu ar tik aiškinamuoju tekstu. Jei pasirenkamas ženklų ar piešinio variantas – ženklai turi būti paaiškinti, o piešinys – su trumpa žodine atlikimo instrukcija. Atkreipiame mokinių dėmesį, kad partitūroje turi būti aiški atlikėjų sudėtis, kūrinio struktūra, dinaminiai niuansai. Užfiksavus kompozicijos sumanymą, ji repetuojama analizuojant, ar pavyko atskleisti pasirinktą idėją. Užbaigus kūrybos procesą grupės viena kitai atlieka savo kompozicijas, pristato sumanymą ir partitūrą, įsivertina. Kitos grupės įvertina pasirodymą pagal sutartus kriterijus.

2 variantas. Mokiniai kuria individualiai. Šio varianto tikslas – paskatinti mokinius muzikines idėjas užfiksuoti kitų menų išraiškos priemonėmis, t. y. sukurti literatūros ar dailės kūrinį, įkvepiantį muzikuoti. Užduočiai atlikti skiriama 2–3 pamokos. Taigi, mokinys sugalvoja idėją, jos įgarsinimo viziją užfiksuoja žodžiu ar vaizdu. Tada parengiama trumpa instrukcija, kaip kūrinį atlikti pasirinkto meno priemonėmis. Atėjus laikui pristatyti kompozicijas, partitūros sudedamos paskirtoje vietoje, ir kiekvienas mokinys atsitiktiniu būdu pasirenka partitūrą, kurią atliks. Skiriamos kelios minutės repeticijoms ir klausomasi pasirodymų. Kūrėjas ir atlikėjas aptaria savo įspūdžius.

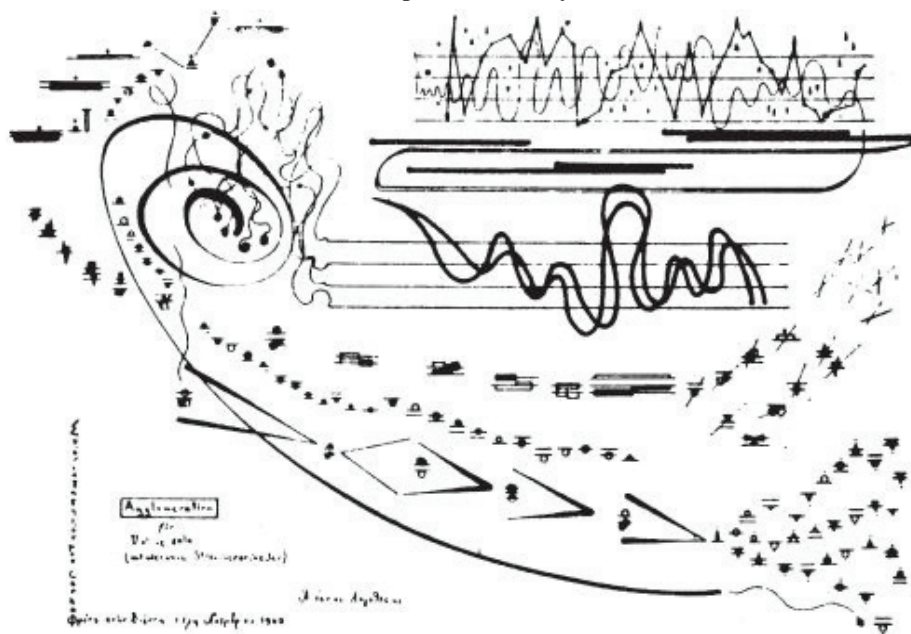
Pavyzdžiai

Partitūra kaip eilėraštis

Lašas
Krenta
Dar vienas
Ir dar
Aš
Lietuje liūdžiu
Krenta
Ašara
Ir dar Ir dar

Garsas
Tyla
Garsas – garsiai
Garsai – garsiai
Triukšmas
Baugu
Kulminacija siaubo
Klyksmas...
Viskas.

Partitūra kaip dailės kūrinys



Vertinimas. Kriterijai vertinant 1 variantą: idėjos aktualumas, idėjos atskleidimas muzikos priemonėmis, ansamblio darnumas, partitūros aiškumas.

Kriterijai vertinant 2 variantą: idėjos aktualumas, kūrinio koncepcijos (partitūros) meniškumas, aiškumas. Kūrėjas įvertina, kaip atlikėjui pavyko realizuoti jo koncepciją, o atlikėjas įvertina partitūros aiškumą. Likusieji klasės draugai vertina kūrinio idėjos aktualumą ir partitūros meniškumą (atlikimo kokybę, išraiškingumas, paveikumas, estetiškumas).

20. POPIERIAUS SIMFONIJA

Žydrė Jautakytė

Ugdymo plėtotės centro Ugdymo turinio skyriaus metodininkė, Lietuvos edukologijos universiteto lektorė

Metodo tikslas – išlaisvinti mokinių kūrybines galias, padėti netradiciškai pažvelgti į muzikos medžiagą – garsą.

Šį metodą galima taikyti įvairiose klasėse organizuojant muzikos kūrybos veiklą (neakcentuojant simfonijos žanro elementų) arba tose pamokose, kai kalbama apie simfonijos žanrą (realizuoti žanro elementus). Ypač metodas tinkamas skurdžios muzikos priemonių aplinkos sąlygomis. Svarbu iš anksto pasirūpinti, kad klasėje būtų sukaupta pakankamai daug, kiekio ir kokybės požiūriu, popieriaus atsargų. Tuo gali pasirūpinti mokytojas, o dar geriau, jei į popieriaus rinkimą įtraukiami mokiniai – jų prašome atsinešti į muzikos pamoką bent po penkis penkių skirtingų rūšių popieriaus lakštus (pvz., laikraštis, A4 formato rašymo popierius, A3 formato popieriaus lapas, sąsiuvinio lapas, dideli ir maži piešimo popieriaus lakštai, storo ir plono kartono lakštai, kalendoriaus lapelis (plonas), sieninio kalendoriaus lapas ir pan.).

Metodo taikymas. Klasė skirstoma į keturias grupes – mokytojas kontroliuoja, kad kiekvienoje grupėje būtų įvairių lygių mokinių. Grupėms pateikiama užduotis: viena grupė turi sukurti simfonijos pirmos dalies formą atitinkančią ritminę kompoziciją (pagrindinė (pvz., 8 taktai) ir šalutinė (8 taktai) tema su akompanimentu, temų perdirbimas (kompiliuotas iš pagrindinių temų) ir repriza (pakartota ekspozicija). (*Pastaba.* Tokią užduotį formuluojame, jei norime įtvirtinti sonatos formos sampratą, pvz., 9 klasėje. Jei ne, – visoms grupėms duodama ta pati užduotis, kaip suformuluota kitame sakinyje). Kitos trys grupės turi sukurti trijų dalių kompozicijas (iš viso 24 taktai). Užduotis įgyvendinama etapais:

1. *Ritmo kūrimas* – kiekviena grupė pirmiausia sukuria ir užsirašo ritmą.

2. *Medžiagos tyrinėjimas* – mokiniai išbando garsines savo turimo popieriaus savybes. Taip pat išbandoma, kokio sudėtingumo ritmą ir kaip galima išgroti pasirinktu popieriumi (pvz., šešioliktines bus patogų barbenti pirštais į storesnį popierių, ketvirtines – A4 formato popierių sulenkiant ir staigiai ištiesiant ore ir pan.).

3. *Instrumentavimas* – simfonijos pirmąją dalį kurianti grupė turi nuspręsti, koku popieriumi bus atliekama pagrindinė tema, koku – šalutinė ir kokia popieriaus medžiaga teks akompanimentui. Kitos grupės instrumentuoja savo ritmus.

4. *Repeticija* – mokiniai atlieka ritmus taip, kaip susitarė, vertina ir koreguoja instrumentuotę, jei reikia, – ir sukurtą ritmą.

5. *Pasirodymas* – kiekviena grupė atlieka savo sukurtas kompozicijas. Įvertinamas 2–4 simfonijos dalis kūrusių grupių rezultatas: kuri grupė geriausiai atitiko simfonijos ciklo dalių charakteristiką: antros dalies (lėta, lyriška), trečios (humoristinė, gyva) ir finalo (išplėtotą, iškilmingą, greitą). Pagal tai nustatoma, kuri grupė po kurios atliks savą kompoziciją. Jei rezultatas netenkina, šį etapą galima panaudoti ir tam, kad pateiktume kiekvienai grupei siūlymų, kaip būtų galima patobulinti kompozicijas. Tobulinimui turėtume skirti laiko papildomai.

6. *Koncertas* – atliekama klasės sukurta „Popieriaus simfonija“ – visos keturios grupės atlieka savo kompozicijas paeiliui sutarta tvarka. Koncertas nufilmuojamas.

Metodas galėtų būti įgyvendintas per mėnesį. Pavyzdžiui, 1 ir 2 etapus galima atlikti per vieną pamoką (skiriant apie 10 min.), 3 ir 4 etapus – kitoje pamokoje, skiriant iki 15 min., trečioje pamokoje 5 etapui reikėtų skirti apie 20 min. ir ketvirtoje arba penktoje pamokoje įgyvendinti (jei buvo skirta laiko kompozicijoms tobulinti) 6 etapą.

Pavyzdys

Mokiniams galima parodyti epizodą, kaip galima muzikuoti popieriumi:

https://www.youtube.com/watch?v=dFRc_iC258w

Vertinimas. Kompozicijos vertinamos pagal šiuos kriterijus: garsinės medžiagos įvairovė; grojimo popieriumi išradingumas; kompozicijos formos atitiktis reikalavimams; ritmo sudėtingumas. Šiuos kriterijus taikome aptardami kompozicijas po 5 etapo, jais remdamiesi išsakome teigiamus ir tobulintinus aspektus. Po koncerto, peržiūrėjus jo įrašą, įvertiname galutinį klasės rezultatą. Tuomet jau galima pritaikyti kokybės skalę. Skiriame 0 taškų, kai kriterijus nerealizuotas, 1 – atitinka iš dalies, 2 – atitinka, 3 – visiškai atitinka. Kiekvienas klasės mokinys galėtų užpildyti kompozicijos vertinimo lentelę. Paskui vertėtų organizuoti vertinamąją diskusiją, kurioje kiekvienas galėtų pristatyti savo įvertinimą ir jį argumentuoti.

Klaipėdos universiteto leidykla

KŪRYBIŠKAS MOKYTOJAS – KŪRYBIŠKI MOKINIAI
Sudarytojos: Rūta Girdzijauskienė, Žydrė Jautakytė

Klaipėda, 2016

Redagavo Romualda Nikžentaitienė
Maketuotoja Ingrida Sirvydaitė
Viršelis Eglės Dučinskienės

SL 1335. 2016 12 19. Apimtis 9,5 sąl. sp. l. Tiražas 90 egz.
Išleido ir spausdino Klaipėdos universiteto leidykla
Herkaus Manto g. 84, LT-92294 Klaipėda
Tel. (8 ~ 46) 398 891, el. paštas: leidykla@ku.lt