

IHMISKÄSITYS MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIAN KEHYKSENÄ

Tuija Elina Lindström

Kasvatus on päämäärätietoista toimintaa, jonka tarkoituksena on ihmisen muuttuminen. Musiikkikasvatuksen merkitystä pohdittaessa on oleellista tiedostaa, mikä on se ihminen, joka koulun musiikintunnilla kasvaa. Eksplikoitua määritelmäämme ihmisestä kutsutaan ihmiskäsitykseksi. Musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset käsitteet määrittävät filosofian kehyksenä toimivasta ihmiskäsityksestä käsin.

Kuka kasvaa ja miksi

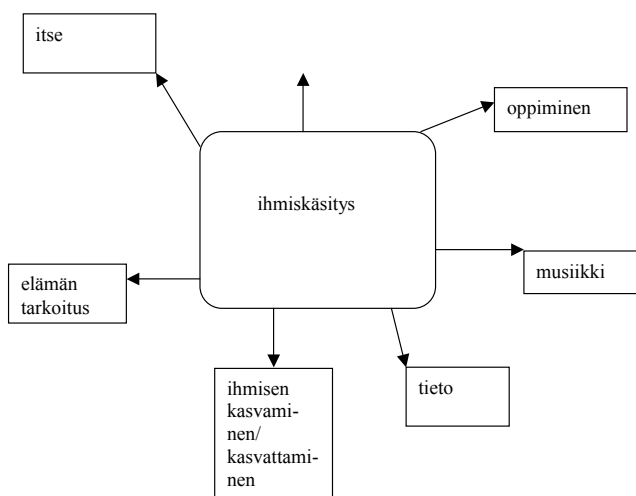
Musiikkikasvatuksen filosofia jaettiin lähihistoriassamme pitkään kahteen pääsuuntaukseen: praksiialiseen ja esteettiseen. Ensin mainittua ovat kansainvälisessä keskustelussa edustaneet Thomas A. Regelski (1981, 1996, 1998, 2005) ja David J. Elliott (1995, 1996, 2005) ja jälkimmäistä Bennett Reimer (1989) ja Keith Swanwick (1987, 1994, 1996, 1999). Erottelua on viime vuosina perustellusti myös kritisoitu teoreetikojen itsensäkin taholta.

Olenmaisiksi kysymyksiksi pohdittaessa musiikkikasvatuksen merkitystä ja päämääriä muodostuvat, mikä/millainen on se ihminen, jota ohjataan kasvamaan (ihmiskäsitys), mikä hänestä pitäisi kasvatuksen seurauksena tulla (kasvatuskäsitys/oppimiskäsitys) sekä minkä nähdään olevan musiikin itsessään arvo ihmisen elämässä (musiikkikäsite). Pohdinnan tulokset tulisi asettaa yhteen esimerkiksi seuraavasti: ”Musiikkia (jonka arvo on perusteltu) kannattaa opettaa koulussa/käyttää kasvatuksessa, koska --- ja musiikkikasvatuksen päämääränä on ---” (musiikkikasvatuksen filosofia). Kasvatus on päämäärätietoista toimintaa, jonka tarkoituksena on ihmisen muuttuminen. Myös musiikinopettajan tulee olla tietoinen, kuka musiikintunneilla kasvaa, miksi ja mikä on musiikin rooli ihmisen kasvussa. (Honkanen 2001.)

Esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian näkökulman mukaan musiikkikasvatus on esteettistä kasvatusta (Swanwick 1987, 6). Käsitettä esteettinen pidettiin pitkään ongelmallisena tässä yhteydessä. Määttänen (2000) huomauttaa, että tulee tehdä ero,

puhutaanko kantilaisesta intressittömästä kontemplaatiosta suhteessa taiteeseen vai persoonallisesta deweylaisesta taidekokemuksesta. Määttäsen mukaan Deweyn käsitys esteettisestä kokemuksesta on hyvinkin lähellä praksiaalista flow-kokemusta. (Määttäsen 2000.) Lainaten pääsääntöisesti Mihalyi Csikszentmihalyin (2005) ajatuksia, praksiaalisen näkemyksen edustaja David J. Elliott korostaa, että lisäämme itsetietoisuuttamme investoimalla aikaamme haasteisiin, jotka eivät koske puhtaasti biologista ja sosiaalista selviytymistämme. Motivaationamme toimii tällöin nautinto tai flow-kokemus (käsitteen on suomentanut toiminnan lumoksi Juhani Kirjonen, 1997).

Tunteina ilmenevä nautinto edesauttaa itsekehitystämme. Itsekasvun ja nautinnon käynnistää haaste. (Elliott 1995, 113–115; ks. myös Bowman 2005, 66–67.) Puhuttaessa kasvatuksesta, käsitteet itsetietoisuus ja itsekasvu tai inhimillinen kasvu vaativat selkeyttämistä. Itsen-käsite hahmottuu myös suhteessa toiseen. Oppiminen tapahtuu pitkälti dialogissa, suhteessa johonkin. Muun muassa nämä mainitut käsitteet määrittyvät kunkin filosofian kohdalla vasten sitä käsitystä, joka sillä on ihmisestä.



KUVA 1. Musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset käsitteet määrittävät filosofian kehyksenä toimivasta ihmiskäsityksestä käsin.

Esteettisen käsitteen sijaan on selkeämpää puhua taiteen kokemisesta, joka käsittää sekä esteettisen kokemuksen (joka ei rajoitu ainoastaan taiteeseen), että taiteeseen liittyvät muut ulottuvuudet, kuten esimerkiksi sosiaaliset aspektit. Esimerkiksi Adorno kirjoitti esteettisen ja sosiaalisen funktiosta taiteessa. Sosiaalisen funktio esitetään taiteessa esteettisessä muodossa (ks. Adorno 2002, ks. myös Bowman 1998, 304–352). On siis selkeämpää puhua taidekasvatuksesta esteettisen kasvatuksen sijaan (Honkanen 2001, 4). Esteettistä kasvatusta problematisoi käsitteenä myös se, että saamme

esteettisiä kokemuksia muutoinkin kuin suhteissamme taiteeseen, esimerkiksi luonnossa.

Musiikkikasvatuksen filosofi siis kysyy: miksi musiikkikasvatusta? Miksi koulussa opetetaan musiikkia? Mihin musiikkikasvatuksella pyrimme? Onko musiikkikasvatus tärkeää? Miksi -kysymys nostaa esiin kasvatuksen päämäärät yleensä, koska kyseessä on musiikkikasvatus. Mutta musiikkikasvatuksen filosofia pyrkii selvittämään, mikä on se asia, mitä nimenomaan musiikin avulla pystyy opettamaan paremmin kuin muiden aineiden avulla? Kasvatustyön perustana tulee olla käsitys kasvatuksen päämäärästä yleensä. Päämäärät heijastuvat käytäntöihin. Kasvatuksen päämääränä on tietynlainen ihminen, jolla olisi hyvä elämä. Käsitys kasvatustyön päämäärästä taas perustuu käsitykselle siitä, mikä ihminen on, eli ihmiskäsitykselle. Erilaisia ihmiskäsityksiä ovat esimerkiksi dualistinen, naturalistinen ja humanistinen ihmiskäsitys. Ihmiskäsitykselle perustuu puolestaan käsityksemme siitä, minkälaisen elämänemme olevan hyvää elämää sille ihmiselle, jota ohjaamme kasvamaan. (Ks. esim. Airaksinen ym. 1993; Heinonen 1989, 200–201; Patrikainen 1999, 151; Rauhala 1983, Rauhala 1990, 32–33; Reimer ym. 1983; Skinnari 2004, 14).

Musiikkikasvatuksen perimmäinen kysymys ei siis ole esteettinen, vaan eettinen. Miksi -kysymys on eettinen kysymys. (Ks. Turunen 1988, 1992; Wahlström 1993, 125; Wilenius 1982, 26–28.)

Eettisen keskustelun mahdollisuus

Etiikka kuuluu filosofian käytännölliseen puoleen: se pohtii muun muassa yksilöitä koskevia normeja. Etiikka jaetaan vielä kahteen: arvoteoriaan ja normiteoriaan. Arvoteoria tutkii arvoja yleisellä tasolla, normiteoria puolestaan keskittyy kysymään, mitä pitäisi tehdä. Arvoteoria muodostaa perustan normiteorialle eli varsinaiselle etiikalle. (Sajama 1993, 2.) Moraali merkitsee jokaisen yksilön henkilökohtaista käsitystä hyvästä, pahasta ja oikeista toimintatavoista. Moraali on siis tutkittava ilmiö ja etiikka tätä ilmiötä tutkiva käytännön filosofian ala. Voi olla hedelmällistä pohtia esimerkiksi sitä, onko se, minkä uskomme olevan ”hyvää” todella ”hyvää”. Tai, onko ylipäätään olemassa määriteltävissä olevaa ”hyvää”? Onko esimerkiksi kaikki nautintoa tuottava hyvää? Musiikkikasvatuksen yhteydessä kysymme esimerkiksi, onko musiikki hyvää ihmiselle, kuuluuko se hyvään elämään ja millä tavalla. Minkälainen musiikki on hyvää musiikkia ihmisen kasvulle? Moraalifilosofi on kiinnostunut moraalisten käsitteiden selvittämisestä ja systematisoinnista. (Sajama 1993a, 3.)

Charles Taylorin tutkimuksissa moraalin lähtökohtien hahmottuminen on asetettu koko modernin kulttuurin synnyn kontekstiin. Juha Sihvolan tulkinta Taylorin ajatuksista on, että modernin minän ontologinen viitekehys juontaa juurensa kolmesta lähteestä: 1) ihmisen sisäisen ulottuvuuden tajunnan kehityksestä, 2) yksilöllisyyden ja minuuden käsitteiden synnystä sekä 3) luonnon näkemisestä moraalin lähteenä. (Sihvola 1995, 17.)

Sisäisen ulottuvuuden tajun historia ulottuu Platoniin, joka loi teorian ihmisjärjestä tietoisuutena ja Augustinukseen, joka ajatteli kosmisen järjestyksen käsittämisen edellyttävän kääntymistä sisäänpäin henkilökohtaisessa yhteydessä Jumalaan. Ratkaisevan askeleen modernin ihmiskuvan synnyssä otti Descartes, joka Valistuksen isänä tarjosi meille instrumentaalisen järjen konseptin. Descartes irrotti minuuden sen ruumiillisesta ilmenemismuodosta ja antoi mahdollisuuden tarkastella persoonallisuutta tieteellisen tutkimuksen objektiivoituna kohteena. Varsinkin reformaation seurauksena nousi esiin toinenkin tärkeä modernin minuuden aspekti: arkinen elämä, joka koettiin moraalisen arvon lähteenä. (Sihvola 1995, 17–18.)

Esittämästään kritiikistä huolimatta moderni minuus on Taylorin mukaan historiallisesti monikerroksinen kokonaisuus. Yritykset monikerroksisuuden purkamiseksi eivät tekisi oikeutta sille kulttuuritraditiolle, jonka tuotoksia olemme. Arvojen omaksuminen ei kuitenkaan ole vain sokeaa kulttuuritradition sopeutumista, Moraalin omaksumisessa ei ole kysymys vain yksilöllisestä itseilmaisusta tai passiivisesta sopeutumisesta traditioon. Kriittinen moraalikeskustelu on mahdollista esittämällä praktisia argumentteja, jotka pohjautuvat henkilön kokemusmaailmaan. (Sihvola 1995, 19–21.) Taylor siis puhuu Aristoteleen käytännöllisen päättelyn teorian ajatuksia myötäillen: rationaalinen keskustelu arvokysymyksistä on mahdollista.

Edelleen Taylor argumentoi, että postmodernin länsimaisen yhteiskuntamme ihannoima individualismi ei moraalisen periaatteena ja elämänarvona merkitse välinpitämättömyyttä muuta maailmaa kohtaa, sillä kulttuurimme lähtökohtana on voimakas moraaliperiaate, joka vaatii rehellisyyttä itseään kohtaan. (Taylor 1995, 45–48.)

Ettinen keskustelu on aina ajankohtaista: on aina ajankohtaista kysyä, mikä tässä kulttuurihistoriallisessa tilanteessa on ”oikein” ja ”hyvää”. Musiikkikasvatuksen päämääristä keskusteltaessa moraalisen miksi -kysymyksen parina kulkee kysymys kenelle suunnattua, joka viittaa kasvajaan eli kasvattajan ihmiskäsitykseen. Miksi ja kenelle -kysymyksiä seuraa käytännönläheisempi kysymys mitä musiikintunnilla opetetaan? Opetetaanko esimerkiksi laulua, soittoa vai jazzin historiaa? Mitä -kysymyksen jälkeen musiikinopettaja pohtii, miten. Miten hän opettaa käsiteltävät asiat? Kysymyksenasettelussaan musiikinopettaja palaa vähän väliä lähtöruutuun: miksi opetetaan? (Vrt. Reimer 1989, 151-166.)

Ihmiskäsitys, musiikkikäsitys, oppimiskäsitys, kasvatuskäsitys ja tiedonkäsitys

Filosofinen antropologia on etsinyt vastausta kysymykseen, mikä ihminen on. Filosofisen antropologian tutkimustuloksia nimitetään ihmiskäsityksiksi. (Laine & Kuhmonen 1995, 7; Rauhala 1993, 68.) Filosofiset ihmiskäsitykset voivat auttaa meitä jäsentämään meidän muutoin hajanaisista käsityksistä koostuvaa ja intuitiiviseksi jää-

nyttä kuvaamme ihmisestä. Ihmiskäsitys toimii edelleen kehyyksenä muille käsityksille, kuten oppimiskäsitykselle, tiedonkäsitykselle ja musiikkikäsitykselle (KUVA 1).

Valistuksen isän, Descartesin dualistisen ihmiskäsityksen vaikutuksista huolimatta (ks. Taylor 1995; Laine & Kuhmonen 1995, 10) filosofisessa antropologiassa on voimakkaasti vaikuttanut käsitys ihmisestä kokonaisuutena. Ihmisen määrittelyminen kokonaisuutena on ymmärretty juuri kartesiolaisen ajattelun kritiikkinä. (Laine & Kuhmonen 1995, 9–15.) Dualistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on ”ruumis” ja ”henki”. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on näistä ainoastaan ”ruumis”: ihminen on luonnon olento muiden luonnonolentojen joukossa. Filosofialle ei tässä ihmiskäsityksessä jää paljon sijaa, koska kaikista ihmisyyteen liittyvistä ongelmista tulee tällöin luonnontieteellisiä ongelmia. Puhtaasti spiritualistisessa ihmiskäsityksessä ihminen käsitetään pohjimmiltaan vain henkiseksi. Filosofisen antropologian tehtäväksi onkin määritelty sillan rakentaminen näiden sekä muiden ja uusien käsitysten välille. (Laine & Kuhmonen 1995, 22–25.)

Fenomenologinen näkökulma tavoittelee mahdollisimman moniulotteista ihmiskuvaa. Fenomenologian tavoitteena on päästä käsiksi siihen ’elävään ja välittömään’, mikä edeltää refleктоitua ilmiötä. (Laine & Kuhmonen 1995, 41.) Fenomenologia puhuu kehollisuudesta, millä tarkoitetaan merkityshakuista maailmaan suuntautumista. Kehollisen tilan ajatukseen liittyy käsitys esiymmärtämisestä: korkeampaa ymmärtämistä edeltää elämään kuuluva esiymmärtäminen. Keho on subjekti ja tietoisuus sen eräs ominaisuus. (Laine & Kuhmonen 1995, 49–59, 177–204; ks. myös Parviainen 1998; Laine 2001.) Päinvastoin kuin naturalistinen ihmiskäsitys fenomenologinen ihmiskäsitys lähtee liikkeelle siitä, että inhimillinen kokemus on ensisijaista. Kokemus ylipäänsä ei selitä mitään; kokemus on ennen mitään selityksiä. (Ks. esim. Laine & Kuhmonen 1995, 41; Rauhala 1999, 85–174.)

Esimerkiksi Friedrich Schiller näki esteettisen kasvatuksen mahdollisuutena ihmisen kokonaisuuden toteutumiseksi. Schillerin mukaan ihmisen kasvatusta ei voi perustaa yksinomaan järjen kehittämiseen, vaan sen on kehitettävä myös ihmisen aisteja. (Laine & Kuhmonen 1995, 107; Tikkanen 1996.)

Lauri Rauhala kirjoittaa eksistentiaalisen filosofian edustamasta humanistisesta ihmiskäsityksestä (1983, 1990, 1993, 1999). Rauhalan ontologisen analyysin tuloksena syntyy ihmisen situationaalinen säätöpiiri: ihminen reaalistuu erilaisissa olemassaolon muodoissa. Nämä olemassaolon perusmuodot ovat situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. (Rauhala 1993, 70.) Ihmisen yksilöllisen ainutlaatuisuuden perusta luomakunnassa on hänen tajunnallisuutensa (Rauhala 1999, 30). Tajunnallisuus merkitsee yleisesti ihmisen psyykkisiä ja/tai henkisiä prosesseja (Rauhala 1993, 70). Henkisiin prosesseihin Rauhala lukee esimerkiksi ajattelun, tiedon muodostuksen, itsetiedostuksen, arvojen asettamisen ja eettisen vastuullisuuden (Rauhala 1999, 19).

Kumpikaan näkökulma, ihmistä yleisesti, lajinsa biologisena edustajana, tai ihmistä yksilönä tarkasteleva näkökulma, ei kykene täydellisesti tavoittamaan sitä, mistä ihmisyydessä on kyse. Ihmisen elämää epäilemättä ohjaavat sekä biologiset, että

kulttuuriset prosessit, joihin hän ei kykene yksilötasolla paljoakaan puuttumaan. Kokemustasolla ihmisen elämä on kuitenkin ainutkertainen. Elämämme suurimmat kysymykset ja suurimmat ratkaisut ovat hyvin henkilökohtaisia. (Ks. esim. Rauhala 1999, 91–92.)

Tiivistetysti tässä mainittuja ihmiskäsityksiä ovat dualistinen ihmiskäsitys (ihminen on ruumis ja henki; pyrkimyksenä on esimerkiksi tasapainon löytäminen näiden välillä; ks. Esim. Bowman 1998), naturalistinen ihmiskäsitys (ihminen on yksi luonnon olio), spiritualistinen ihmiskäsitys (ihminen on olennaisesti henkinen) ja fenomenologinen ihmiskäsitys, käsitys ihmisestä kokemuksellisena kokonaisuutena. Voisi vielä puhua esimerkiksi rationalistisesta tai kognitivistisesta ihmiskäsityksestä, jonka mukaan ihminen on pääsääntöisesti tai yksinomaan älyllisesti ympäristönsä virikkeitä prosessoiva olento kuten tietokone. Rationalistinen ihmiskäsitys sulkee pois ihmisen aistillisuuden tai esiyemmärryksen. Valistuksen aika painotti paljon ihmisen älyllistä kapasiteettia ja sen kehittämistä. Dualismin ajatuksena on kehittää ”henkeä” ”ruumiin” kustannuksella tai ”ruumiin voittamiseksi”.

Fenomenologinen ihmiskäsitys on esimerkki kulttuurisista ihmiskäsityksistä. Kulttuuriset ihmiskäsitykset ovat puolestaan joukko erilaisia tapoja lähestyä ihmistä. Niitä yhdistävänä lähtökohtana on käsitys, että ihminen on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti rakentunut ja itsensä muuttamiseen pystyvä olento. Näkemyksen mukaan luonto ei yksistään määrää ihmisen elämää. (Laine & Kuhmonen 1995.)

Kulttuurisista ihmiskäsityksistä puhuminen sisältää kuitenkin Laineen mukaan ongelman, sillä näiden erilaisten ajattelutapojen sisällä ei ole kehitetty systemaattisia, yhtenäisiä ihmiskäsityksiä, koska erillistä ”ihmisen järjestelmää” ei katsota olevan olemassakaan. Kulttuuristen ihmiskäsitysten mukaan ihminen on rakenteeltaan avoin, muuttuva olento, jonka kuvaaminen suljettuna teoriasysteeminä on harhaanjohtavaa. (Laine & Kuhmonen 1995, 223–229.)

Musiikkikasvatuksen filosofian kannalta olennainen kysymys, joka liittyy käsitykseen ihmisestä (KUVA 1), on myös käsitys musiikista; mitä musiikki on? Musiikkia voidaan lähestyä ilmiönä esimerkiksi akustis-fyysisestä näkökulmasta, psyko-fysiologisesta näkökulmasta (neurofysiologinen ja psykologinen; ks. esim. Leman 1992; Godoy 1997), kommunikatiivisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta tai filosofisesta näkökulmasta (ks. Ahonen 1993).

Tiedonkäsityksemme ja musiikkikäsitteemme kietoutuvat ihmiskäsityksemme ympärille. Koska toimintamme musiikinopettajina kohdistuu kasvavaan lapseen tai nuoreen, ovat ihmiskäsityksemme, oppimiskäsityksemme ja musiikkikäsitteemme aina samalla eettinen ratkaisu.

Ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen kiinteää suhdetta opettajan työssä määrittelee muun muassa Risto Patrikainen (1999). Opettajan ja oppijan toiminnan päämääränä lienee hyvä elämä. Patrikainen määrittelee sen seuraavasti:

*Hyvä elämä on itsekunnioitusta, toisten hyväksymistä, ja hyväksytyksi tule-
mista. Ihmisellä pitää myös olla mahdollisuus toteuttaa omia taipumuksiaan
ja kykyjä, olla hyvä jossakin. Hyvään elämään kuuluu myös kyky omanelä-
män hallintaan ja kyky tehdä itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja. Tämä kyky
kehittyy ihmisen kasvun myötä vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja muu-
hun elämään. (Patrikainen 1999, 151.)*

Musiikkikasvatuksen tulee perustua käsitykseen ih- misestä

Esteettisellä ja praksiallisella näkökulmalla on paljon yhteisiä lähtökohtia ja päämää-
riä musiikin opetukselle (ks. esim. Reimer 2003). Sekä esteettinen, että praksiaili-
nen musiikkikasvatuksen filosofia lähtevät liikkeelle ajatuksesta, että musiikki voi
kasvamaan ohjaamisessa edesauttaa inhimillistä kasvua. Inhimillinen kasvu näissä
filosofioissa puolestaan merkitsee muun muassa itsetuntemuksen lisääntymistä. Es-
teettinen näkökulma katsoo, että yksilöllisen itsetuntemuksen kasvu edesauttaa myös
inhimillisen kokemuksen ymmärtämistä yleensä (ks. esim. Swanwick 1989). Mitä
inhimillisellä kasvulla tai itsetuntemuksella tarkoitetaan liittyy juuri kunkin näkökul-
man tai kulttuurin ihmiskäsitykseen: ketä kasvatetaan ja minkälaiseksi (ks. Skinnari
2004, 14). Olen kritisoinut Elliottin, Regelskin, Reimerin ja Swanwickin musiikki-
kasvatuksen filosofioita siitä, etteivät ne eksplikoi eheää ihmiskäsitystä, jolle musiik-
kasvatuksen filosofia voisi perustua (Honkanen 2001). Näillä musiikkikasvatuksen
filosofeilla ei siis ole selkeästi ilmaistua käsitystä siitä olennosta, ihmisestä, jota mu-
siikkikasvatus koskee. Swanwickin, Reimerin, Elliottin ja Regelskin käsitys ihmisestä
koostuu eri tieteen näkökulmaista ammentuista näkökulmista. Näistä eri näkemyk-
sistä, yhtä hyvin kulttuurisista ihmiskäsityksistä kuin naturalistisistakin, ei välttämättä
synny synteesiä. Erilaisia ihmiskäsityksiä ei voikaan yhdistellä täysin mielivaltaisesti.
Erilaisista lähtökohdista ammentavista tieteistä ei ylipäätään voi koota yhtenäistä ih-
miskäsitystä: kokonauskäsitykseen tarvitaan filosofiaa.

Esteettisen näkökulman ja praksiailisen näkökulman käsitykset musiikista poikkeavat huomattavasti selkeämmin. Esteettisen ajattelun filosofinen perusta löytyy Susan Langerin ja Leonard B. Meyerin ajattelusta. Meyerin musiikkikasitys näkee musiikin itseisarvona, itsenäisenä ilmiönä. Langerin mukaan musiikki toimii tunteiden metaforana. (Langer 1953; Meyer 1956; Bowman 1998, 166–193, 202–224; Reimer 1989, 130–131; Swanwick 1987, 7–13, 34–36; ks. myös Nussbaum 2001, 249–294). Praksiailisen näkemyksen perustana on John Deweyn kasvatustajattelun filosofinen perintö (Dewey 1966, 1980; Elliott 1995). Musiikki on inhimillistä, kulttuurisidonnaista toimintaa (Elliott 1995, 40), jonka arvo määräytyy sen käyttötarkoituksen mukaan (Regelski 1996, 26; 1998, 21; ks. myös Bowman 2005, 64–69).

Esteettisen näkökulman vahvuus on siinä, että se määrittelee musiikille itseisarvon, joka ei ole riippuvainen kasvatuksesta. Musiikin tulee olla itsessään arvokasta, jotta sitä kannattaa ylipäättään opettaa tai liittää kasvatukseen. Esteettisen näkökulman mukaan musiikin ainutkertaisuus ja omalaatuisuus on sen tarjoamassa esteettisessä kokemuksessa. Esteettinen emootio on merkityksellisesti rakentunut tunne (Reimer 1989, 47). Musiikki identifioi, kirkastaa ja järjestää tunnetta (Swanwick 1999, 17–21; ks. myös Mantere 2005). Yksikään esteettisen musiikkikasvatuksen teoreetikoista ei väitä, että esteettisyys olisi taiteen ainut dimensio. Nimenomaan esteettinen ulottuvuus on kuitenkin se, joka erottaa musiikillisen kokemuksen muusta kokemuksesta. Musiikilla on oma erityislaatuisuutensa, joka puolestaan erottaa sen muista esteettisen kokemuksen muodoista.

Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia ei esitä musiikilla olevan itseisarvoa sinänsä. Musiikin arvo on sidoksissa sen merkityksiin ihmisen käytössä eli sen käyttötarkoitukseen (Elliott 1995, 129–130; Regelski 1996, 26, 1998, 21, 2000; ks. myös Bowman 2005, 64–69; vrt. Väkevä 2004, 266).

Ollessamme tekemisissä musiikin kanssa olemme tekemisissä inhimillisen kokemuksen kanssa (ks. esim. Bowman 1998, 256–263; vrt. myös Parviainen 1998). Elämysten ja tunteiden voimaa ihmisen kehityksessä ei tule väheksyä. (Ks. Nussbaum 2001, 249–294.) Ajatuksen pohjalla on käsitys ihmisestä psyko-fyysis-henkisenä olentona, joka on suhteessa ympäristöönsä, itseensä ja elämäänsä kokonaisvaltaisesti. Käsitys ei sulje pois musiikillisen informaation psykologis- ja biologisperäistä prosessointia, vaan siirtää musiikin primäärin kasvatuksellisen arvon musiikin tarjoamaan mahdollisuuteen olla yhteydessä elämään sanattomin, kokemuksellisin prosessein.

Tiivistelmä

Musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset käsitteet, kuten oppimiskäsitys ja musiikkikäsitys, määrittävät filosofian kehyksenä toimivasta ihmiskäsityksestä käsin. Filosofinen antropologia on filosofian osa-alue, jonka tutkimustuloksia nimitetään ihmiskäsityksiksi. Erilaisia ihmiskäsityksiä ovat muun muassa dualistinen (ihminen on ruumis ja henki) ja naturalistinen (ihminen on yksi luonnon olioista) ihmiskäsitys. Fenomenologinen ihmiskäsitys on puolestaan esimerkki kulttuurisista ihmiskäsityksistä, jotka ovat joukko erilaisia tapoja lähestyä ihmistä. Kulttuurisia ihmiskäsityksiä yhdistää käsitys, että ihminen on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti rakentunut ja itsensä muuttamiseen kykenevä olento. Erilaisista lähtökohdista ammentavista tieteistä ei voi koota yhtenäistä käsitystä ihmisestä: siihen tarvitaan filosofiaa. Koska toimintamme musiikkikasvattajina kohdistuu kasvavaan lapseen, on ihmiskäsityksemme aina myös eettinen ratkaisu.

Keskeiset lähteet

- Bowman, Wayne D. (1998) *Philosophical Perspectives on Music*. New York: Oxford University Press.
-Bowmanin teos esittelee erilaiset filosofiset käsitykset musiikin luonteesta ja arvosta antiikin Kreikasta nykypäivään.
- Elliott, David J. (1995) *Music Matters – A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, Inc.
-Runsaa ja hedelmällisen filosofisen keskustelun musiikkikasvatuksen luonteesta ja arvosta aikaan saanut teoreettinen näkökulma.
- Laine, Timo & Kuhmonen, Petri (1995) *Filosofinen antropologia*. Saarijärvi: Gummerus.
-Kirja on filosofisen antropologian käsikirja, joka selvittää erilaisia näkökulmia ihmiseen.
- Reimer, Bennett (2003) *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (3rd ed). Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
-Reimerin musiikkikasvatuksen filosofian ensimmäinen painos ilmestyi 1970. Tämä on jo kolmas ja ajan tarpeisiin kirjoittajansa näkemysten mukaan muokattu painos, joka on sekun jo herättänyt laajaa ja asiantuntevaa keskustelua.

Muut lähteet

- Adorno, T. W. (2002) *Essays on Music*. Selected, with introduction, commentary, and notes by Richard Leppert. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press Ltd.
- Ahonen, H. (1993) *Musiikki – sanaton kieli*. Helsinki: Finn Lectura.
- Airaksinen, T. (1993) *Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka*. Teoksessa Airaksinen, Timo & Elo, Pekka & Helkama, Klaus & Wahlström, Bertel: *Hyvä opetus – arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Bowman, W. D. (1998) *Philosophical Perspectives on Music*. New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. D. (2005) *The Limits and Ground of Musical Praxialism*. Teoksessa David J. Elliott (toim.) *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*.
- Csikszentmihalyi, M. (2005) *Flow, elämän virta*. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Dewey, J. (1966) *Democracy and Education*. New York: McMillan Publishing Co Inc.
- Dewey, J. (1980) *Art as Experience*. New York: Pedigree Books. of Music Education. New York: Oxford University Press, Inc.
- Elliott, D.J. (1995) *Music Matters – A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Elliott, D. J. (1996) *Music Education in Finland: a New Philosophical View*.

- Musiikkikasvatus Vol. 1, No 1, 6-22.
- Elliott, D. J. (2005) toim. *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Godoy, R. I. (1997) *Knowledge in Music Theory by Shapes of Musical Objects and Sound-Producing Actions*. Music, Gestalt, and Computing. Studies in Cognitive and Systematic Musicology. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 89-102.
- Heinonen, V. (1989) *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Honkanen, T. E. (2001) *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos, musiikkikasvatus.
- Kirjonen, J. & Heiskanen T. & Filander K. & Hämäläinen A. (1997) *Tila ajattelulle. Asiantuntija työn kehykset julkisella sektorilla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Laine, T. (2001) *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, 26-43. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. (1995) *Filosofinen antropologia*. Saarijärvi: Gummerus.
- Langer, S. (1953) *Feeling and Form. A Theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Leman, M. (1992) *Musiikin symbolinen ja alisymbolinen kuvaus. Kognitiivinen musiikkitiede*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. tutkielmia ja raportteja 8, 79-126.
- Mantere, M. (2005) *Kohti musiikkikokemuksen esteettistä teoriaa*. Teoksessa Juha Torvinen & Alfonso Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka*. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä.
- Meyer, L. B. (1956) *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Määttänen, P. (2000) *Aesthetic Experience: a Problem in Praxialism*. Musiikkikasvatus Vol. 5, Nrot 1-2, 148-153.
- Nussbaum, M. C. (2001) *Upheavals of Thought – The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Parviainen, J. (1998) *Bodies Moving and Being Moved – A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere Studies in Philosophy. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Patrikainen, R. (1999) *Opettajuuden laatu – Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, ja Oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. (1983) *Ihmiskäsitys ihmistutkimuksessa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. (1990) *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (1993) *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä – Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, Vol 41. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Rauhala, L. (1999) *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Regelski, T. A. (1981) *Teaching General Music*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, T. A. (1996) *Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education*. *Musiikkikasvatus* Vol. 1, No 1, 23-38.
- Regelski, T. A. (1998) *Schooling for Musical Praxis*. *Musiikkikasvatus* Vol. 3, No 1, 7-37.
- Regelski, T. A. (2005) *Music Education in Nihilistic Times*. Teoksessa David K. Lines(toim.) *Music Education for the New Millenium: Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*. Oxford: Blackwell.
- Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Reimer, B. (2003) *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (3rd ed). Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- Sajama, S. (1993) *Filosofia – etiikka ja yhteiskuntafilosofia*, luennot. Joensuun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.
- Sihvola, J. (1995) *Suomalaisen laitoksen esipuhe teoksessa Charles Taylor Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Priima-Offset.
- Skinnari, S. (2004) *Pedagoginen rakkaus*. Juva: PS-kustannus.
- Swanwick Keith (1987) 5. painos. *A Basis for Music Education*. Great-Britain, Windsor, Berkshire: the Nfer-Nelson Publishing Co. Ltd.
- Swanwick, K. (1994) *Musical Knowledge – Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1996) *Music Education: Is There Life Beyond School? A Response to David Elliott*. *Musiikkikasvatus* Vol. 1, No 1, 41-46.
- Swanwick, K. (1999) *Teaching Music Musically*. London: Routledge. Taylor, Charles (1995) *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Priima-Offset.
- Tikkanen, T. (1996) *Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Taylor. C. (1995) *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Turunen, K. (1988) *Ihmisen kasvatus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K. (1992) *Arvojen todellisuus: johdatus arvokasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Väkevä, L. (2004) *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto
- Wahlström, B. (1993) *Koulu hyvän tekijänä*. Teoksessa Timo Airaksinen & Pekka Elo & Klaus Helkama & Bertel Wahlström *Hyvän opetus – arvot, Arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Wilenius, R. (1982) *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus.