

TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOO
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN PEDAGOGICAL UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

10

**MUUSIKALINE DRAAMA ALGÕPETUSES –
KONTSEPTSIOON JA RAKENDUSVÕIMALUSI
LÄHTUVALT C. ORFFI SÜSTEEMIST**

Analüütiline ülevaade

MONIKA PULLERITS

 TPÜ KIRJASTUS

TALLINN 2004

Koolipedagoogika osakond, kasvatusteaduste teaduskond, Tallinna Pedagoogikaülikool, Tallinn, Eesti.

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi taotlemiseks kasvatus-teaduste alal 26.01.2004 Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt.

Oponendid: Leida Talts (ajalookandidaat, TPÜ professor)
Heino Rannap (pedagoogikakandidaat, EMA emeritprofessor)

Juhendaja: Maie Vikat (pedagoogikakandidaat, TPÜ emeritprofessor)

Kaitsmine toimub 2. aprillil 2004 kell 10.00 Tallinna Pedagoogikaülikoolis, Viru väljak 2, ruumis 20.

Trükitud:
OÜ VALI PRESS
Pajusi mnt 22
48104 Põltsamaa

ISSN 1406-4405 (trükis)
ISBN 9985-58-309-4 (trükis)

ISSN 1736-0730 (*on-line*, PDF)
ISBN 9985-58-310-8 (*on-line*, PDF)

© Monika Pullerits, 2004

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. ÜLEVAADE C. ORFFI MUUSIKAÕPETUSE SÜSTEEMIST	6
ÕPPESÜSTEEMI OLEMUS	7
“SCHULWERK” JA ÕPPESÜSTEEMI PÕHIMÕTTED NING ÜLESANDED	8
ÕPETUSLIKUD ELEMENDID JA PRAKTILISED LÄHTED	10
I PEATÜKI KOKKUVÕTE	13
2. MUUSIKALINE DRAAMA PEDAGOOGIKAS	14
DRAAMAÕPETUSE PÕHIMÕTETEST JA EESMÄRKIDEST	14
MUUSIKALINE DRAAMA KUI ÕPPESTSENAARIUM	15
Muusikalise draama mudel ja selle üksikkomponendid	16
Õpetaja tegevusprintsipiidest draama didaktilises protsessis	17
II PEATÜKI KOKKUVÕTE	19
3. MUUSIKALISE DRAAMA PEDAGOOGILINE PROJEKT	20
MUUSIKALISE DRAAMA PROJEKTEERIMINE	21
MUUSIKALISE DRAAMA ÕPPESTSENAARIUMITE RAKENDAMINE	22
MUUSIKALISE DRAAMA PEDAGOOGILISE PROJEKTI KOKKUVÕTE	23
KOKKUVÕTE	27
SUMMARY	32
KASUTATUD KIRJANDUS	35

SISSEJUHATUS

Käesolevas töös on vaatluse all kaks valdkonda – C. Orffi elementaarne muusikaõpetus ning draamapedagoogika teooriast ja praktikast lähtuv muusikaline draama. Mõlemad põhinevad tegevuslikul õppimisel, kus lähtumine laste erinevatest individuaalsustest seab esmatähtsateks küsimusteks *kuidas?* ja *miks?* Antud töös püütakse esitatud teema piirides nendele didaktika põhiküsimustele vastuseid leida.

Käsitledes nimetatud valdkondi algõpetuse piirides, pole viimase puhul tegu algõpetuse kui kooliastmega, vaid *muusikalise* algõpetusega kui esmaste muusikaliste eneseväljendusoskuste kujundamisega. Samas võib see langeda ajaliselt kokku ka 1. kooliastmega, mis annab võimaluse kasutada muusikalises algõpetuses omandatud oskusi ka algõpetuses laiemalt. On ju algõpetuse pedagoogika ühtne oma väärtustes ja mitmekesine oma vormides. Muusikaõpetuslike ideede rakendamisel on saksa helilooja ja muusikapedagoogi C. Orffi süsteem just seda järgiv. Autor on nimetatud valdkonda uurinud magistritöös “C. Orffi muusikaõpetuse süsteemi elementide kasutamise võimalusi muusikakasvatuses” (1997), sama temaatikaga on seotud ka T. Jukk-Toome (2001) magistritöö “Muusika ja liikumise seostest algastme muusikaõpetuses”.

Käesoleva töö *innovaatilisus* on Orffi õpetuse põhimõtetest lähtuva muusikalise draama käsitlemine pedagoogilise protsessina, millele ongi suunatud käesolev töö, kohandades varasest erineva kogemusena Orffi õpetuslikud elemendid meie muusikaõpetusse.

Draamaõpetus on maailma pedagoogilises praktikas üha enam kasutatav nii eraldi meetodi kui iseseisva õppeainena. Meie hariduses on draamaõpetuse idee seni juhuslikku rakendamist leidnud. Eestis on uuritud draamaõpetust viimastel aastatel õpetajakoolituse seisukohalt (Loorits 2003) ja laste loovuse arendamise vahendina (Sinijärv 2002). Mõlemad uurimused toovad esile draamaõpetuse produktiivsuse nii lasteaias kui põhikooli I astmes. Sinijärve (2002) uurimus näitas, et draamaõpetuse üksikute elementide kasutamist on õpetajad hinnanud väga kõrgelt, sest see pakub lastele aktiivset ja loomingulist osalust õppeprotsessis. Samas leidis ka rõhutamis, et draamaõpetuse süsteemseks rakendamiseks pole õpetajate endi hinnangul piisavalt meetodilisi teadmisi. Meetoditest ja nende valikust sõltub aga kogu õppeprotsess. Nii draamaõpetuses kui Orffi muusikaõpetuses ongi põhiline protsess, mille käigus osaleja aktiivselt tegutsedes areneb. Pedagoogikas on tähtis seda protsessi vaadelda didaktika seisukohalt.

Meie muusikaõpetuses võib üsna tihti kohata muusikatunde, mis on küll üles ehitatud meetodiliselt korrektselt, kuid mis ei anna võimalusi mitmekesiseks loominguliseks eneseväljenduseks. Muusikal kui kunstiliigil on palju erinevaid väljendusvorme ja sageli eeldab ta enda kõrvale teisi kunstiliike (luule, tants, kujutav kunst). Seda aluseks võttes võiks muusikaõpetus pakkuda samavõrd mitmekesisid loomingulisi võimalusi, kui seda on muusikakunstis.

Muusikaõpetuses on läbi aegade peamise tegevusena domineerinud laulmine. Laulude kaudu saadakse ka esmased muusikalised kogemused ja omandatakse teadmised ning oskused. Viimased on eriti väärtuslikud siis, kui need iseseisvalt taas rakendamist leiavad. Selleks on oluline pakkuda lastele laulmise kõrvale veel teisi muusikalisi eneseväljenduse võimalusi. Nii peaks muusikakasvatuse kaudu *iga* laps saama kogemuse, et ta on suuteline ennast muusikaliselt väljendada. Just *mitmekesine* muusikaline tegevus on see, mis eeldused võimeteks kujundab ning neid edasi arendab. See eeldab õpikeskkonda, mis suudab arvestada õppijate erinevaid vajadusi, sest muusikaliste eelduste poolest on lapsed väga erinevad. Paraku on tegelikkuses mõnikord tulemise nimel siiski enam tähelepanu all just muusikaliselt võimekamad ja andekamad lapsed. Siit ka käesoleva töö **probleem**: kuidas rühmas,

kollektiivis või klassis tagada *kõigi* laste *mitmekülgne* muusikaline eneseväljendamine ja millised on need tegevusvaldkonnad, mis võimaldavad arvestada laste individuaalselt erinevaid eeldusi ja arenguvõimalusi. See on küsimus, millele praktikas ikka ja jälle vastust otsitakse.

Kasvatusteadustes peetakse didaktikat praktiliseks selles mõttes, et selle suund on praktikast teooria kaudu tagasi praktikasse, kus teooria abil soovitakse praktikat paremini kirjeldada (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 67). Hytöneni (1999) järgi on ajast aega olnud kasvatustegelikkuse vaatlemisel pikemas perspektiivis eesmärgiks praktilise tegelikkuse paremaks muutmine. Hirsjärvi ja Huttunen (1996: 63) rõhutavad: “Praktika ei ole teooria vastand. Teooria toimib ka praktikas. Teooria abil võib praktikat valitseda. /.../ Õpetus on kasvatuse peamine vahend”. Nendele seisukohtadele tuginevalt ja eelpool esitatud probleemist lähtuvalt on **käesoleva töö eesmärgiks**:

- välja töötada teoreetilised ja praktilised alused Orffi õpetuslike ideede rakendamiseks muusikalises draamas;
- esitada omapoolne muusikalise draama kontseptsioon algõpetuses.

Ülesanneteks on seatud:

- analüüsida Orffi õpetuse rakendamise võimalusi muusikalises draamas;
- välja töötada muusikalise draama mudel, mis on aluseks õppestenaariumi loomisele;
- luua Orffi õpetuse muusikalise materjali “Schulwerk – Musik für Kinder” (Orff, Keetman 1965) eeskujul omaloominguline õppematerjal;
- draama pedagoogilise projekti kaudu leida kinnitust õppematerjali sobivusele praktikas;
- pedagoogilise projekti kaudu välja arendada muusikalise draama kontseptsioon ning analüüsida ja demonstreerida selle rakendamise võimalusi muusika algõpetuses.

Töö esimeses osas käsitletakse Orffi muusikaõpetuse süsteemi põhialuseid, mida täiendatakse autori poolt välja arendatud uudsete käsitlustega. Teises osas analüüsitakse pedagoogilise draama põhimõtteid ja muusikalise draama mudeli teoreetilis-praktilisi lähteid, mida samuti illustreerivad autoripoolsed tõlgendused. Töö kolmanda osa moodustab draama pedagoogiline projekt, milles kirjeldatakse eelmistes osades väljatoodud tegevusprintsipiide ja muusikalise draama õppestenaariumite praktilist teostamist.

Esitatud *pedagoogiline projekt* on oma olemuselt *tegevusuuring*, milles väitekirja autor on olnud nii projekti loojaks, läbiviijaks kui osalejaks. Kuid seejuures pole lähtunud tegevusuuringu traditsioonilistest etappidest, vaid pedagoogilise draama projekteerimise faasidest nagu planeerimisfaas kui kavandamine, ettevalmistav faas kui õppestenaariumi väljatöötamine ning praktiline faas kui õppestenaariumi rakendamine ja lõppresultaadi esitamine. Tegevuse refleksiooni aluseks on videomaterjal ja õpetaja vaatluspäevikud, milles kajastuvad püstitatud ülesanded ja teostumine, tegevuse järjestus ja kirjeldused, meetodilised tähelepanekud ning tulemuslikkuse analüüsimine. Sellise meetodivaliku eesmärgiks oli ühendada praktilist ja teoreetilist lähenemist ning demonstreerida uuenduslikke võimalusi muusika algõpetuses.

Teema teoreetilises analüüsis toetutakse sellistele autoritele nagu W. Keller, G. Keetman, H. Regner, U. Jungmair, B. Haselbach, G. Bolton, J. Neelands, B. Way, G. Lindqvist jt, tuues välja Orffi muusikaõpetuse ja draamapedagoogika ühised tegevusprintsipiidid. Pedagoogilise protsessina eeldab draama eesmärgistatud õppeülesandeid ja organiseeritud õppesündmusi, milles lapse aktiivsus tuleneb loomingulistest eneseväljendusvõimalustest. Pedagoogilise tegevuse kavandamine lähtub õppestenaariumist, mille loomise üheks eelduseks on vastava õppematerjali olemasolu. Seega on esitatava muusikalise draama kontseptsiooniks teoreetilis-praktiliste tegevusprintsipiide ja nendest lähtuvate omaloominguliste õppeülesannete süsteem.

Muusikalise draama kontseptsioon on välja töötatud arenduslik-loomingulise projektina, mille aluseks on autori läbi viidud eksperimentaalse töö ja kogemuse analüüs kaheksa aasta jooksul Laste Loomingu Studios ja tulemuseks nn mudelitena esitatud ideed ja omaloomingulised muusikalised õppeülesanded, mis on praktikas taasloodavad ning mille rakendamisel on võimalik luua erinevaid loomingulisi õppesituatsioone ja kujundada muusikalise draama õppestenaariumit. Peamiseks taotluseks on olnud pakkuda uudseid, lapsi aktiveerivaid musitseerimise ja loomingulise eneseteostamise teid ning võimaldada sel moel mitmekülgsemalt toetada ja kujundada lapse individuaalset arengut.

Aastatel 1995–2003 olen muusikaõpetajana välja töötanud ja lastega esitanud 8 erinevat muusikalist draamat. Selle tulemusel valminud õppematerjali on võimalik rakendada nii draama muusikalise repertuaarina kui ka üksikute õppeülesannetena muusikakasvatases. Seda tõendab praktilisest tööst lastega valminud videomaterjal, mis leiab käesolevas dissertatsioonis kasutamist näidetena (lisa 1, *CD-ROM I* “Muusikalised õppeülesanded” ja lisa 2, *CD-ROM II* “Muusikalised draamad”). Osa videonäidetest pärineb Eesti Televisiooni muusikahariduslikest saatesarjadest “Kõik võib olla muusika” (1995/96) ja “Mummuline muusika” (1997/98), kus olin nii autor, õpetaja kui saatesarja läbiviija.

Õppekirjanduses on minu poolt ilmunud käsiraamat õpetajale “Kõik võib olla muusika” (1998), “Muusikaõpetus III klassile” – õpik ja töövihik (2001, kaasautor L. Urbel), “Muusikaõpetus II klassile” – õpik ja töövihik (2003, kaasautor L. Urbel) ja “II klassi muusikaõpetuse õpetaja metoodiline vihik” (2003). Käesoleva töö põhjal (lisa 3 – “Draama pedagoogilise projekti muusikaline materjal”) on valmimas kogumik “Koolimuusika” (ilmumisel 2004, kirjastuses “Avita”), alapealkirjaga “Kõnemängust pillimänguni”.

Ühendades endas praktilist ja teoreetilist käsitlust, võivad käesoleva väitekirja tulemused laiendada traditsioonilist muusikaõpetuse valdkonda, tuues sisse uuenduslikke lähenemisi ja täiustades seeläbi muusika õppimist ning õpetamist.

1. ÜLEVAADE C. ORFFI MUUSIKAÕPETUSE SÜSTEEMIST

Juba antiikajast alates on kaunid kunstid kuulunud enesestmõistetavalt inimese kasvatusvahendite hulka. Muusika oli otseselt suunatud eetose kui inimese püsiva kõlbelse elulaadi, mõtlemise ning tegevuse aluse arendamisele. Just see aspekt on võimaldanud muusikal säilitada kasvatuses oma positsiooni (Rösing, Phleps 1994). Samas on muusikaõpetusele kui kasvatusprotsessile ajaloo erinevatel perioodidel kuni tänase päevani esitatud erinevaid eesmärke ja sellest tulenevaid ülesandeid. 20. sajandist alates on muusikalist algharidust maailmas kõige enam mõjutanud Zoltan Kodaly (1882–1967) ja Carl Orffi (1895–1982) õpetuslikud ideed. Kodaly õpetuse peamiseks eesmärgiks on laululiste võimete arendamine ja vahendiks relatiivne noodilugemise meetod. C. Orff tõi laulmise kõrvale võrdse tähtsusega ka liikumise ja pillimängu. Oma suuna rajamisel oli talle eeskujuks E. J. Dalcroze'i (1865–1950) rütmika, milles rütmitunnet arendatakse liikumise kaudu. Sellele tuginevalt arendas Orff välja oma kontseptsiooni, mille eriliseks väärtuseks on omanäoline instrumentaarium, mis loob võimaluse pillimänguks igale lapsele, sõltumata tema muusikalisest andekusest. Lähtudes muusikast kui tegevusest, on Orffi õpetuse eesmärgiks praktiline musitseerimine läbi erinevate muusikaliste eneseväljenduste sünteesi. Just mitmekülgus ja sellest tulenev võimalusterohkus on see, mis eristab Orffi õpetust teistest muusikaõpetuslikest suundadest ja võimaldab seda laialdaselt rakendada.

ÕPPESÜSTEEMI OLEMUS

Orffi muusikaõpetuse süsteem ühendab omavahel kõnekeele, muusika ja liikumise, mille ühiseks tunnuseks on rütm. Õpetuse aluseks on laste olustikulised mängud, riimid, intonatsioonid, rahvalaulud ja pillimäng – kõik see, mis lastele olemuslikult tuttav. Ainulaadseks teeb selle õpetuse instrumentarium, mille moodustavad Orffi poolt spetsiaalselt koolimuusika jaoks kohandatud rütmi- ja plaatpillid (ksülofonid, kellamängud jm). Nende kasutamine põhineb lihtsatel ja stereotüüpsetel *ostinato*-motiividel ehk korduvmotiivilistel kaasmängudel. Laulmise ja liikumise kõrval annab see omalaadse võimaluse pillidel musitseerimiseks. Tänu instrumentariumile sai esimest korda muusikakasvatuse ajaloos pillil mängida tõepoolest iga laps (sõltumata eeldustest), sest oma lihtsuses, universaalsuses ja samas mitmekesisuses võimaldab see arvestada igäühe individuaalseid arenguvajadusi. Olulisim taotlus on anda lastele improvisatsiooni kaudu impulsse loominguks ja loomevõime arenguks. Psühholoogide (Rodgers 1990, Grunwald 1996 jt) käsitluses on loovus inimvõimekus kõige üldisemal kujul, ja nagu mistahes võime, saab ka loomevõime avalduda vaid tegevuses, muusikaline loomevõime seega muusikalises tegevuses. Laste muusikaliste tegevustele on tunnuslik kujutlusvõime erksus, fantaasia ning soov seda väljendada. See loob muusika eetilis-emotsionaalse tajumise eelduse (Vikat 1998), mida on vaja suunata ja toetada. On ju teada, et igasugune õpetus peaks aitama lapsel säilitada eneseusku oma võimetesse.

Orffi suureks eeskujuks pedagoogikas oli J. H. Pestalozzi (1746–1827), kelle põhimõtted ei leidnud tema eluajal praktilist teostamist, kuid mis XX sajandi II poole reformpedagoogikas seda ometigi leidnud on. Pestalozzi tõstis esile kasvatust kui loomuliku kasvamise toetamist. Ta pidas oma nn elementaarhariduse idee järgi iga õpetaja ülesandeks kõigi lapses peituvate antropoloogiliste põhidimensioonide puudutamist ja nende arendamist. Süda, pea ja käsi – afektiivne (tundmuslik), kognitiivne (mõistuslik) ja psühhomotoorne (füüsiline) on pidevas vastastikusel sõltuvuses, kus ühe arenemine on teisega lahutamatult seotud (Jungmair 1992: 18). Seejuures on oluline, et õpetatava aine käsitlus oleks kindlalt vastavuses laste arenguastmetega. Seda rõhutab ka tänapäeva pedagoogiline psühholoogia (Lindgren, Suter 1994).

H. Liimetsa (1987: 9) väitel on arengu lähted seesmised, inimesele olemuslikud ja tema kujunemine oleneb suuresti nende olemusjoonte konkreetsetest väljendusvõimalustest reaalses elukeskkonnas. Kuna areng toimub lapse ja teda ümbritsevate keskkonnatingimuste koosmõjul, siis on lapse seisukohalt tähtsad spetsiaalselt arengu mõjutamiseks loodud tingimused. Kasvatustegevuses peetakse oluliseks selliste kasvustiimulite teadlikku tekitamist, mis suunaksid lapse tegevusse sel moel, et inimene kui tervik oleks haaratud (Wilenius 1992: 6). Neid tänapäevaseid kasvatusteaduslikke seisukohti võimaldab järgida Orffi õpetuslike ideede rakendamine. Seetõttu võib seda õpetust pidada aktuaalseks ka käesoleval ajal.

Orffi õpetuse oluliseks tunnuseks on elementaarsus – see on elementaarne muusika (sks k *elementare musik*) ja elementaarne muusikaõpetus. Elementaarsus kui õpetuse olemuse keskne telg eeldab selle mõiste lahtiseletamist. Võib öelda, et peaaegu kõik inimese toimingud täidavad kommunikatiivset funktsiooni kui mingi informatsiooni edasiandmist või vastuvõtmist. Sõnalise keelega võrreldes on muusika ürgsem, sest tema algus peitub loodushäälte matkimises, “kõrgemate jõududega” suhtlemises, vanades rituaalides ja kristlikes liturgiates. Otsene vaste sõnale “elementaarne” (lad k *elementum*) ongi ürgaine, põhiosa. Selle tähendus ei ole tavaarusaama järgi algeline ega ka mitte algõpetus (ingl k *elementary*), vaid elemente puudutav (*elemental*), mis viitab otsestele seostele alglatetega. Elementaarne muusika ja elementaarne muusikaõpetus on seotud muusika alglatetega ehk kõige sellega, mis on olnud aluseks muusika kui kunstiliigi tekkimisele – s.o inimhäälega,

inimkeha rütmilise liikumisega, pillimänguga. Sellest tulenevalt põhinebki elementaarne muusikaõpetus rütmil tugineva kõne, muusika ja liikumise integratiivsusel.

Orffi (1965) käsitluses on elementaarne muusika kogu muusikaõpetuse alus ja elementaarne muusikaõpetus muusikalise hariduse kindel osa, mille rakenduslikuks aluseks on koos G. Keetmaniga loodud süsteemne muusikaline õppematerjal “Schulwerk – Musik für Kinder”.

“SCHULWERK” JA ÕPPEÜSTEEMI PÕHIMÕTTED NING EESMÄRGID

“Schulwerki” loomise idee sai alguse Orffi pedagoogilisest tegevusest 20-ndatel aastatel Münchenis Günther-Schule’s. Kooli asutaja, koreograaf Dorothee Güntheri sooviks oli mitte ainult võimlemise, liikumise ja tantsimise õpetamine, vaid nende sidumine muusikaõpetusega. Eesmärgiks oli taastada loodusest määratud side muusika ja tantsu vahel. Muusikaosakonna juhatajaks selles koolis sai Orff, kellega koos rajati Günther-Schule töö muusika ja liikumise ühtsuse printsiibile. Sellest tulenevalt tuli muuta muusikaõpetuse aluseid. Orff loobus seni põhiliselt klaveril baseeruvast muusikaõpetusest ja viis raskuspunkti üle harmooniliselt aluselt rütmilisele. Oma õpilasi püüdis ta aktiveerida sel moel, et nad ise musitseeriksid, ja suunas neid improvisatsiooni ning omaloodud muusika juurde. Selleks eelistas ta õpetuses kasutada lihtsaid rütmipille, mida on suhteliselt kerge käsitseda.

Lähtudes maailma muusikakultuuri arengust, oli Orffi üheks peamiseks põhimõtteks “alguses oli trumm”. Erinevate kõlavärvidega trumme kasutas ta oma töö algetapil Günther-Schule’s. Püüeldes oma õpetuses mitmekülgse poole, otsis Orff pidevalt uusi võimalusi. Kagu-Aasia ja Aafrika ksülofoni taoliste pillide eeskujul arendas Orff koos pillimeister Carl Maendleriga välja uued plaatpillid, mis koos mitmesuguste rütmipillidega on tänapäeval maailmas tuntud Orff-instrumentariumi nime all. Need pillid võimaldasid juba luua erinevate kõlakooslustega instrumentaalansambleid. Koos plaatpillidega leidis kindla koha instrumentariumis ka üks vanimatest meloodiapillidest – plokkflööt. Et kõlapilti veelgi täiustada, lisati keelpillid (gamba, fiidel, viiul, tšello) orelipunkti ja burdoonsaate (muutumatu bassi kvint) mängimiseks ning näppepillidest lauto ja kitarr. Nii töötati välja pillid Günther-Schule jaoks.

Orffi eesmärgiks oli viia õpilased selleni, et nad ise suudaksid kasvõi kõige tagasihoidlikumas vormis muusikat luua. See eeldas spetsiaalset õppematerjali, milleks tuli töötada ümber, seada olemasolevat või luua päris uut repertuaari. Siit sai alguse idee rakendada Günther-Schule’s saadud pedagoogilisi kogemusi laste muusikakasvatuses elementaarse muusikaõpetuse vormis. Idee edasiarendamiseks süsteemseks õpetuseks kulus veel parkümmend aastat. Sellele aitas algusest peale kaasa Gunild Keetman (1904–1990) – andekamaid Orffi õpilasi Günther-Schule’s, hilisem pedagoog ja pikaajaline Orffi koostööpartner. Oma Günther-Schule-aegse musitseerimismaterjali on Orff ja Keetman kokku kogunud 5-osalisse kogumikku “Orff-Schulwerk – Musik für Kinder”, mille osad läksid käiku aastatel 1950–1954. Lisaks põhikõikidele on välja antud ka hulgaliselt üksikuid lisaväljaandeid: “Harjutused plaatpillidele”, “Harjutused plokkflöödile”, “Kõnekoorid” jm.

Elementaarsete muusikaharjutuste abil püüab “Schulwerk” juhatada muusika alglatete ja esialgsete vormide juurde. Selletõttu on alusmaterjaliks folkloor, milles hääle, pillimängu ja liikumise loomulik ühtsus pole veel lammutatud. Tegemist on omamoodi muusikalise aabitsaga, kus üksikelementide kaudu jõutakse keerukamate struktuuride valdamiseni. Nüüdisajal on “Schulwerki” õpetuslikud ideed leidnud palju erinevaid väljundeid nii elementaarses liikumis- ja tantsuõpetuses, keeleõpetuses, muusikateraapias kui

ravipedagoogikas ning on saamas üha uusi väljundeid erinevate kunstiliikide ühendamisel ja tõlgendamisel. See viitab terviku püüdlusele laiemal tasandil – ühiskonnas, kultuuris, mis on keskkonnaks lapse kasvamisel ja arenemisel.

Toetudes Orffi ja Keetmani pedagoogilisele pärandile ning “Schulwerki” erinevatele teoreetilistele käsitlustele, võib elementaarse muusikaõpetuse peamiste põhimõtetenä esile tuua järgmist:

- elementaarne musitseerimine on võimalik igas vanuses;
- õpetus lähtub laste erinevast arengutasemest, kelle muusikalisi teadmisi ja oskusi alles hakatakse kujundama;
- igasugune teadasaamine toimub vahetu kogemuse kaudu;
- elav ja aktiivne musitseerimine on aluseks improvisatsioonioskuse arendamisele;
- kõikides vanuseastmetes on rakendatav gruppitöö kui ühine loominguiline protsess;
- erinevad muusikalised tegevused on suunatud tervikliku õppeprotsessi loomisele.

Lähtudes “Schulwerkist” kui süsteemsest õppematerjalist, on Orffi õpetuse eesmärgid järgmised:

- aktiivse ja loominguilise eneseväljendusoskuse arendamine mistahes muusikalise tegevuse valdkonnas;
- muusikaliste põhivõimete arendamine;
- instrumentariumi pillide mitmekülgne valdamine;
- muusika kuulamiseks vajalike oskuste kujundamine seoses emotsionaalse ja loominguilise suhtumisega muusikasse;
- elementaarse muusikalise kirjaoskuse omandamine.

Eesmärkidest ilmneb õpetuse mitmekesisus, mille eriliseks väärtuseks tuleb pidada püüdlust saavutada tasakaal õppeprotsessi ja resultaadi vahel. Sama tähtis kui tulemus, on ka viis, kuidas selleni jõutakse, sest sellest sõltub õppetöö iseloom. Laps hindab enamasti ikka seda, kas talle tegevus meeldib või mitte, mis omakorda võib jälle mõjutada tulemuslikkust. Orffi õpetuses toimub õppimine eeskätt tegevusest saadud kogemuse kaudu. Sellises õppeprotsessis osaleja võib kogeda nii edu kui ebaõnnestumist, nii tunnustust kui märkamatuks jäämist, kuid samas võimaldavad mitmekesised tegevused muuta harjutamise ja eneseületamise elamustpakkuvaks. Lapse loomulikule uudishimule ja eneseväljendussoovile tuleb anda eesmärgistatud suund. Isiklik muusikaline kogemus aitab kaasa muusika kui kunstiliigi emotsionaalsele tunnetamisele, mõistmisele ja väärtustamisele. Viimane on aga kasvatuses tähtis aspekt, mis leiab kinnitust ka J. Orni (1998: 10) mõtteavalduses: “Kasvatus lähtub alati mingitest väärtustest, mis kujundavad kasvatuses eesmärgi ja mida omakorda võib käsitada kui väärtust. Kasvatamist aga võib käsitada kui väärtustamist, mille käigus kujuneb inimese väärtuseline suhe teda ümbritsevasse ja iseendasse, midagi väärtustub inimese jaoks”. Sellele tuginevalt on kasvatusteaduslikust seisukohast eriti oluline, et tõepoolest igauks, kes õpib Orffi õppesüsteemi järgi, sõltumata muusikalisest eriandekusest, saab osa muusikakultuurist ja on omal moel ka osaline selle arengus.

Tähtsaimaks Orffi õpetuse eesmärgiks on kohe esimestest sammudest alates praktiline musitseerimine, kus osaleja ise on looja, kelle jõud peitub tema oskustes ja kogemustes. Vastupidiselt traditsioonilisele lähenemisele, kus laps alustab õppimist muusikalise kirjaoskuse omandamisest, peab Orffi järgi laps esmalt õppima muusika keeles “rääkima” ja alles hiljem minnakse üle muusikalise kirjaoskuse omandamisele.

Esindatud on muusikalise tegevuse neli kõige olulisemat komponenti – muusikapala esitamine, loomine, kuulamine ja analüüs. Esitamine kui interpretatsioon on loominguiline tegevus. Ka omaloomingut väljendatakse esituse kaudu, mille kuulamise ja kuuldu hilisema analüüsi tulemusel liigutakse edasi üha keerukamate ülesannete lahendamiseni. Õppimise

aitab aga muuta loominguliseks nende nelja komponendi omavaheline varieerimine – “mitte kunagi muusika üksi, vaid muusika seotuna liikumise, tantsu ja kõnekeelele – mitte passiivse kuulajana, vaid aktiivse osalejana” (Frazee, Kreuter 1987: 14). Aktiivse osaluse tagab siinjuures erinevate muusikaliste tegevuste rohkus, sest elemendid, millele õpetus rajatakse, on kõnekeel, laulmine, liikumine, pillimäng ja muusika kuulamine. Selline mitmekesisus ja suunatus eneseväljendusele võimaldavad muusikat vaadelda kui aktiveerivat kasvukeskkonda, mis toetab inimese olemusele iseloomulikke mitmekülgsust. See omakorda võib leida väljundi muusikalistes tegevustes, mida organiseerivad erinevad muusikaõpetuslikud elemendid.

ÕPETUSLIKUD ELEMENDID JA PRAKTILISED LÄHTED

Kuigi muusikalises kasvuprotsessis moodustavad hääl, liikumine ja pillimäng terviku, sest nende ühtsusel põhineb kogu muusika kui kunstiliigi areng, saab pedagoogikas neid kasutada nii omavahel kombineerituna kui ka eraldi. R. Wilenius (1992: 19) toob välja tähtsaima teadmisenähtuse “tunda õpetatavat materjali ning selle tähendust kasvustiimulina” ehk küsimuse, kuidas õpetatav materjal saab kasvuprotsessi toetada. See sõltub konkreetsete õppijate potentsiaalidest. Näiteks laps, kes ei suuda laulmisel intoneerida õigeid helikõrgusi, võib olla suuteline väljendama seda meloodilist motiivi plaadpillil, sest see võimaldab visualiseerida ehk “näha” helikõrgusi. Sel moel saab muusikaline eneseväljendus võimalikuks ka sellisele lapsele, kes ühekülgsel **tegevuse** korral (näiteks ainult lauldes) ei suudaks seda saavutada. Seega pakuvad erinevad muusikaõpetuslikud elemendid erinevaid võimalusi, mille kaudu on igal võimalik jõuda nii muusikaliste väljendusvahendite mõistmiseni kui ka praktilise kasutamise oskuseni. Orffi õpetuse peamised elemendid on järgmised:

- Kõnekeel on esmane element, mis aitab lapsel oma võimeid kujundada selle kaudu, mis talle omane. Alustades lihtsatel rütmifiguuridel põhinevatest kõneharjutustest, jõuab Orff oma “Schulwerkis” välja keerukate ja täpset tunnetust nõudvate rütmiliste kõlakompositsioonideni, mida tihti ilmestatakse mõne pilli või häälega. Elementaarse muusikaõpetuse algastmel tuleks erilist rõhku pöörata hääle ja kõne erinevatele rakendamisevõimalustele. Tegelikult ei erista väikesed lapsed sageli kõnet ja laulmist, millele viitab ka matkimine kõneintonatsioonidega. Seetõttu abistavad kõnevokaalide ja lauldavate vokaalide värvi ning ulatuse võrdlused laste laululiste võimete kujunemist. Milline ka ei oleks lapse oskuste tase, pakuvad kõnemängud rohkelt võimalusi muusikaliste võimete arenguks. Pealegi viitab heliline element keeles otseselt kõne ja muusika ühtsusele.
- Laulmine on lastele kõige omasem ja seetõttu levinuim musitseerimisviis. Püsivatel helikõrgustel põhinev spontaanne laulmisoskus võib ilmuda juba teise eluaasta keskel. Elementaarses muusikaõpetuses algab laulmisoskuse arendamine lihtsatest meloodilistest motiividest ning retsitatiivsest rahvalaulust. Seejuures on laulmine alati seotud teiste elementidega – Times New Roman mitte laulmine kui omaette tegevus, vaid laul saadetuna rütmilise või meloodilise kaasmänguga, liigutuste või tantsuga. Pedagoogiliseks eesmärgiks on aktiveerida laululist tegevust. Nii on võimalik juba 2–3-noodilistest viisidest kokku panna eriilmelisi ja mitmehälseid kõlakompositsioone.
- Liikumine muusikaõpetusliku elemendina tuleneb otseselt elementaarsuse põhimõttest. Muusika tekkimise üheks hüpoteesiks on olnud väide, et muusika alged peituvad kollektiivses töös, mille saateks on kindlad rütmilised kehaliigutused ja rütmilised helid trummilöökidest või hüüetena (Ramul 1930). Loomulikult on see vaid üks paljudest erinevatel aegadel püstitatud hüpoteesidest, millel siiski on kahtlemata seos muusikalise eneseväljenduse alglatetega, sest

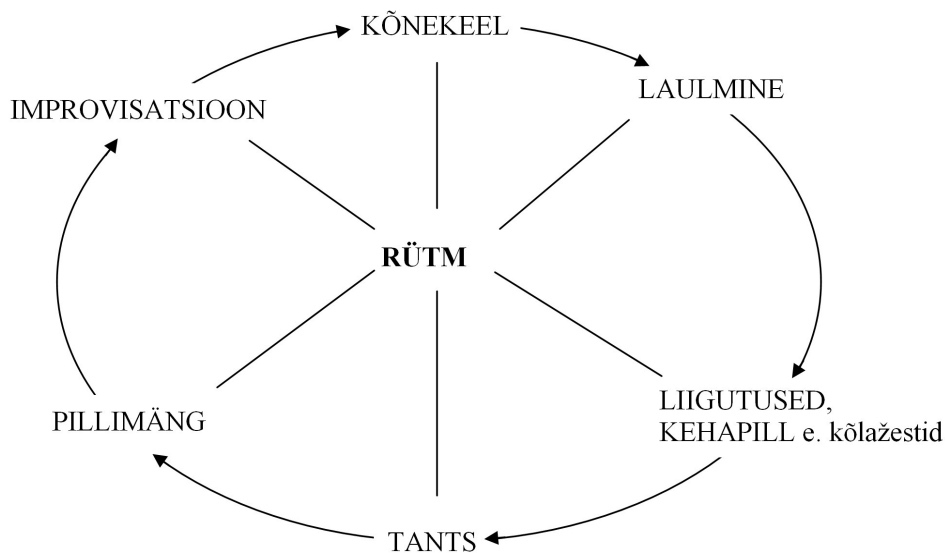
on ju folklooriski rahvalaul ja rahvatants omavahel seotud. Muusikapedagoogika seisukohalt on oluline märgata, et lapsed tajuvad loomuosaselt muusikat ja liikumist ühtse tegevusena. Muusikat või tantsu õpetades tegeldakse samade väljendusvahendite arendamisega. Erinevus seisneb selles, et muusika kasutab vahendina helisid, liikumine aga keha. Väljendades muusikas kuuldu liikumise kaudu, luuakse võimalus *näha* seda, mida *kuuldakse* (Blom, Tarin Chaplin 1988; Günther 1990; Steiner 1992).

- Pillimäng on keskseks tegevuseks Orffi õpetuses, sest see aktiveerib last ja võimaldab eneseväljenduseks kasutada erinevaid musitseerimisviise. Tavapäraselt eeldab pillimäng eelnevat õpetust. Selleks, et osata esitada lihtsamatki pala klaveril, viiulil, plokkflöödil vms, on vajalik omandada teatud vilumus, mis on kinnistatud läbi harjutamise. Kuid elementaarses muusikaõpetuses on laps erinevate muusikaliste tegevuste käigus saanud piisavalt kogemusi ja kindlustunnet pillimänguks, mille tarvis on Orff koostanud ja loonud spetsiaalse instrumentariumi, mis koosneb lihtsalt käsitletavatest rütmi- ja plaatpillidest. Õpetamisel peab tundma iga pilli spetsiifikat, erinevaid mänguvõtteid ja kasutama õpetamisel eakohast meetodikat. Peamine on, et pillimängu kaudu saab laps avastada aina uusi kõlavõimalusi, rütmivorme ning nii võib Times New Roman tal tekkida musitseerimise vastu eriline huvi.

- Muusika kuulamisel saab pedagoogikas eristada kahte erinevat tähendust: 1) kuulamine kui musitseerimisega kaasnev tegevus, kus laps end aktiivselt väljendab ja on sellega auditiivselt ehk kuuldeliselt tihedalt seotud, 2) kuulamine kui konkreetsele muusikateosele suunatud tegevus, kus kuulamine ongi eesmärgiks omaette. Selle puhul on kasutanud väljendit *audition* – nn. publikuna kuulamine. Orffi õpetus lähtub neist mõlemast. Alguse saab kuulamisoskus sellest, mida ise muusikalise protsessi käigus on loodud ja omandatud. Isikliku ja kogemusliku teadmise kaudu liigutakse tõsisema ja professionaalsema repertuaari poole.

Kõik nimetatud muusikaõpetuslikud elemendid pakuvad juba eraldi võetuna rohkeid väljendusvõimalusi, kuid praktikas on oluline tähelepanu pöörata *kõikide* üksikelementide lõimumisele, sest alles siis saame rääkida mitmekülgseid võimalusi pakkuvast õpetusest. Seejuures tuleb õppeülesannete püstitamisel silmas pidada selliseid praktilisi lähteid, mis suunavad last muusikalise eneseväljenduse iseseisvuse suunas:

- Rütm on siduvaks komponendiks erinevatele muusikaõpetuslikele elementidele ja sel moel lapse muusikalise mõtlemise aluseks.



Joonis toob esile, mil moel muusika läbielamise ning reprodutseerimise võime toetub rütmitundele, alustades kõnekeele rütmidest ning jõudes välja rütmitundel baseeruvale improvisatsioonile. Siinjuures on tähtis säilitada tasakaal teoreetiliste teadmiste ja loomingu lähenemisviisi vahel, sest teadmised iseenesest ei arenda last piisavalt. Mistahes teadmise praktiliseks kasutamiseks rakendatakse Orffi õpetuses imiteerimist, uurimist, teooriat ja improviseerimist. Nende nelja astme esitamise järjekord näitab kätte ülemineku lihtsamalt keerulisemale, kuid samas on nad sageli kattuvad ja võivad olla omavahel ühendatud, kuni see aitab edendada oskusi ja kujundada teadmisi.

- Imiteerimine on heaks vahendiks abistamiseks last mistahes vanuses. Sloboda (2000: 185) andmetel on lapse muusikalises arengus juba alates teisest eluaastast uueks tähiseks püüd imiteerida. Kõigepealt imiteeritakse ümberringi kuulnud laulude sõnu, valides neist korduvaid või eriti kujundlikke osi. Järgneval arenguastmel toimub edasi konkreetsete rütm- ja meloodiakujundite imiteerimine (Gardner 1981; Moog 1976). Alates 3.–4. eluaastast hakkab laps mängima imitatsioonimänge. Seejuures on eriline roll nägemisel, kuulmisel ja mootorikal, mis kokku moodustavad palju laiemat nähtust kui lihtsalt meeleorganite kasutamine. A. N. Leontjevi (1977) ning paljude teiste erinevad uurimistulemused viitavad imiteerimise tugevale mõjule lapse arengus. A. Bandura (1977) kasutab selle puhul laiemat terminina “sotsiaalset õppimist” ja käsitleb seda nn modelleerimisena, sest lapsed jäljendavad teiste, neile eeskujuks ehk mudeliks olevate inimeste käitumist. Lindgren ja Suter (1994: 215) tähtsustavad siin asjaolu, et õppimine toimub sotsiaalses keskkonnas ning sõltub suhetest õpilase ja “mudeli” vahel. Eestikeelses terminoloogias on kasutatud selleks ka sõna “mallõpe” (Krull 2000). Need on õppimisilmingud, mis on teostatavad imiteerimise abil.

- Uurimine ja teooria õppemeetodina seab üheks õppimise oluliseks eelduseks kogemise võimekuse, mille kujundamisel on suur osa õpetajal, kes suunab lapsi leidma ilmingutele tähendusi ja seoseid. Palju on rõhutatud, et õpilaste endi avastatud seosed toimivad väga tõhusalt, sest selle kaudu toimubki isiklikust kogemusest õppimine. Mitmekesisele tegevusele suunatud õpetus võimaldab lapsel kasutada ühte tegevust teise õppimisel, olemasolevat kogemust uue kogemisel. Näiteks kõnekeele väljendusvahendite teadvustamisest liigutakse muusikaliste väljendusvahendite tundmaõppimisele, kõnemängude rütmid kantakse üle pillidele nii, et tekivad muusikalised struktuurid jne. Sellele kõigele peaks õpetaja tähelepanu pöörama, kavandades eesmärgistatult õppeprotsessi. Õpetaja peaks alati jälgima, milline on teoreetilise osa ja aktiivse musitseerimise vahetõpe õppeprotsessis. Kahjuks kipub sageli õpetus muutuma liialt teoreetiliseks, kus laps ei ole enam oma kogemuse isand, nagu ütleb R. Rügegger (viidatud: Kuurme 1994: 51). Õppimise puhul pole aga tähtsad mitte niivõrd teadmised, vaid kogu situatsioon tervikuna, milles see teadmine luuakse, ning siit edasi – kas ja kuidas seda kogemust rakendatakse. Sedamööda, kuidas laps hakkab jõudma talle ainuomase eneseväljenduseni ja eristub ikka enam iseseisva tegutsejana, nõrgeneb tema kui ainult vastuvõtja roll ja ta liigub aktiivse loomingu suunas.

- Improviseerimine on üheks peamiseks loominguks tööviisiks õppeprotsessis, mis võimaldab õpetajal suunata last iseseisvalt mõtlema. Selleks on vajalik teatud eeskujude, mudelite nn stereotüüpide olemasolu, mis on kinnistunud varasemate kogemuste kaudu. Nii kujuneb improviseerimisest erinevate ideede, stereotüüpsete mudelite seostamise kunst, mille tulemusel laps võib luua midagi uut. A. Šapiro (2001: 330) käsituses pole siin tegemist lihtsalt oskuse, vaid enesetunnetusega, isikliku vabaduse saavutamisega. Orffi õpetuses kujundatakse seda imiteerimise, uurimise ja teoreetiliste teadmiste abil. J. Aebersold (1998: 12) peab improviseerimist kõige loomulikumaks viisiks iseenda ja teiste võimete esiletulekuks ning nimetab seda eksperimenteerimise kaudu õppimiseks. Lisaks aitab improvisatsioon kujundada loomingu suhtumist muusikasse kui kunstiliiki ja muusikateosesse kui kultuurivormi. Ka mängu on J. Huizinga poolt nimetatud kultuurivormiks, mis jääb meelde vaimse loomingu

ja mida alati on võimalik korrata (Saar 1997: 36). Leontjev (1977) ja Võgotski (1998), iseloomustades lapse loomingu, toovad paralleele lapse mänguga, mis toetub teatud kogemusele ja selle taaskasutamisele uue loomisel.

I PEATÜKI KOKKUVÕTE

Antud peatükis analüüsisin Orffi muusikaõpetuse süsteemi, keskendudes õpetuslike elementide omavahelistele seostele ja praktilistele alustele. Seejuures olen erilisel rõhutada püüdnud, et erinevate muusikaõpetuslike elementide rohkus (kõnekeel, laulmine, liikumine, pillimäng, muusika kuulamine) ja nende omavaheline seotus võimaldavad üksikute õppeülesannetega suunata laste ressursid tegevusse sel moel, et igäihele oleks tagatud tema ea- ja võimete kohane *mitmekülgne* muusikaline eneseväljendus. Siinjuures tõstan esile järgmisi aspekte:

- Orffi õpetus ja “Schulwerk” tegid esmakordselt muusikakasvatuse ajaloos võimalikuks elementaarse pillimängu tõepoolest *igale* lapsele, sõltumata tema andekuse astmest.
- Õpetus selleks algab süsteemselt ülesehitatud kõnemängudest, mis ei toeta mitte ainult rütmide arengut, vaid arendavad ka kognitiivseid protsesse, sotsiaalseid võimeid ning emakeelele ja folkloorile tuginevalt kultuuripärimuste vaimu.
- Õpetus toob tavapärase musitseerimisviiside (laulmine, pillimäng) kõrvale võrdsena liikumise. Erinevalt Dalcroze’i rütmikast, kus muusikat väljendatakse liikumise kaudu, on Orffi õpetuses püüd ka vastupidistele protsessidele, kus liikumisele leitakse muusikalisi vasteid.
- Kõik muusikalised tegevused on suunatud loomingu eneseväljendamise ja improviseerimise oskuse kujundamisele. Sageli domineerivad pedagoogilises tegelikkuses esitamine ja vastuvõtmine. Orffi instrumentaariumi kasutamine teeb improvisatsiooni võimalikuks igale lapsele.
- Ühtsuse toob Orffi elementaarsesse muusikaõpetusse tema konstruktiivne külg, milles fundamentaalseks on rütm, mis seob omavahel kõnekeele, muusika, liikumise. Oluline on mõista loomise, retseptsiooni ja transmissiooni algvorme muusika tegemisel. Lihtsamalt väljendades on tegemist komponeerimise, kuulamise ja interpreteerimisega, kus viimane on tegelikult komponeerimise viis. Seda võib nimetada ka reproduktsiooniks läbi loova eneseväljenduse, mille puhul ei ole tegu kopeerimisega, vaid taasloomisega.
- “Schulwerk – Musik für Kinder” kujutab endast didaktilist kontseptsiooni, mis võimaldab erinevaid meetodilisi lahendusi, kuid nõuab selle kohandamist omakultuursuse konteksti – st lähtumist oma emakeelest ja folkloorist.
- Elementaarne muusikaõpetus kui muusikahariduse telg on aluseks mistahes muusikastiili õppimisele – rahvamuusikast džässini ja *rock*-muusikani. Selleks saab rakendada neid praktilisi lähteid, mis suunavad õppija ressursid muusikalise eneseväljenduse iseseisvuse suunas – imiteerimist, uurimist, teooriat, improvisatsiooni.
- “Schulwerki” materjali mitmekesisus võimaldab anda sellele väljundi elementaarse muusikalise teatri vormis, mis ei integreeri mitte ainult kõne, muusika, liikumise, vaid kaasab ka teised kunstiliigid. Selle tulemusel sünnib elementaarne muusikaline draama.

2. MUUSIKALINE DRAAMA PEDAGOOGIKAS

Eelnevas osas tõstsin esile muusikaliste võimete arengu kui kompleksse küsimuse, mida ei saa seostada ainult tulemuslikkusega. Väärtustada tuleb mitmekülgset eneseväljendamist iseenesest, sest nii **saab** laps realiseerida seda, mis on temasse talletunud – muljeid, tundeid, teadmisi, oskusi. Lõpptulemuse saavutamine eeldab õpetajalt erinevate visioonide olemasolu, tegevuse erinevaid lähteid, millest sõltub protsessi efektiivsus. Käesolevas osas keskendun muusikalise draama kontseptuaalsetele alustele, mis on suunatud draama kui pedagoogilise protsessi kujundamisele. Kuigi minu töö käsitleb muusikalist draamat Orffi elementaarse muusikaõpetuse piirides, on teema avamiseks vajalik kirjeldada ka draamaõpetust laiemalt ning tuua välja selle üldised pedagoogilised põhimõtted.

DRAAMAÕPETUSE PÕHIMÕTETEST JA EESMÄRKIDEST

Tänapäeval on draama mõiste tõlgendatav mitmel moel ning tema täpne tähendus sõltub üldjuhul kontekstist. Draamat on palju püütud analüüsida ka erinevate filosoofiliste traditsioonide valguses (Bolton 1984; Heikkinen, Vähänikkilä 2000; Neelands 1998), kuid selle teaduslik alus on eri maades seni veel väga erinev. Loorits (2003: 29) on viidanud oma töös Norra draamapedagoogi Björn K. Rasmusseni dissertatsioonile, kus on uuritud rahvusvahelise draamapedagoogika arengut 20. sajandil. Selles on esitatud mitmed seosed klassikaliste traditsioonidega ja hilisema modernse teatriga, kuid puhtalt *kunstikasvatusliku* suunitluse arendamine draamapedagoogika ajaloos on osutunud väheseks. Puurula ja Väyrynen väidavad otseselt, et draamapedagoogika on toiminud pikka aega ilma kindlate kriteeriumite, pädeva õppematerjali ja teaduslike uurimusteta ning on õppeainena senini veel ühtselt määratlemata (viidatud: Teerijoki 2000: 53). Seetõttu puuduvad draamaõpetuse liigitamiseks ka selged piirid ning teoreetilised alused on alles kujunemisel.

Pedagoogikas on enam rakendust leidnud protsessidraama (*drama for undersatnding*), teater hariduses (*theatre in education*), improvisatsiooniteater, rollimängud (*role play*), draamamängud, lavastusmängud jm (Lindqvist 1995; Ostern 2000). Neid võib vaadelda kui täiesti erinevaid teatrivorme, strateegiaid või meetodeid ja samas on nad ka koos kasutatavad, sest kõik väärtustavad õpilaste endi loodut. Antud kontekstis lisaksin sellesse loetelusse ka muusikalise draama, mis on samuti suunatud loomingu- ja tegevuslikule õppimisele. Draamatöö erinevad teooriad ja töömeetodid ei leia käsitlust käesolevas töös, sest tavapäraselt ei lähtuta draamapedagoogikas (nagu sageli teatrikunstiski) ühe konkreetse teooria seisukohtadest. Sellepärast kirjeldan vaid üldisi põhimõtteid ja eesmäärke, tuues draamaõpetuse oluliste aspektidena välja järgmise:

- Pedagoogikas on draamaõpetus tõlgendatav kui *tegevusõpetus* või *õppimine tegevuses* ja tuleneb kreekakeelsest sõnast *drao* – tegevus, mis on draamaõpetuse kõige olulisemaks printsiibiks.
- Erinevatest eesmärgipüstitustest tulenevalt võib draamat pedagoogikas laiemalt määratleda:
 - draama kui näitemäng, kus peatähelepanu on rollimängudel ja süžee edasiandmisel,
 - draama kui erinevaid valdkondi (kirjandus, muusika, kunst jt) ühendav narratiiv, mis on aluseks mitmesugustele loovtegevustele,
 - draama kui kindlal süžeel põhinev vorm, mis on vaadeldav erinevaid loovtegevusi sünteesiva õppestenaariumina.

Kõik need lähenemisviisid on inspireeritud jutust, riimist või luuletusest ning põhinevad improvisatsioonil ja dramatiseeringul kui algteose ümberjutustamisel, instseneeringul või adaptatsioonil.

Orffi muusikaõpetuse ja draamapedagoogika vahel võib leida mitmeid seoseid – kujutlustel põhinev imiteerimine, improviseerimine, mängulisus, loominguliste otsingute ja eneseväljenduse iseseisvus jm. Pedagoogikas võib sageli ühtede ja samade eesmärkideni viia mitu teed. Nii võib muusikatki õppida traditsioonilise õppeviisi kõrval muusikalise draama vormis ning antud töö esimeses osas esitatud teoreetilis-praktilised lähted ja nendele tuginevad näited on rakendatavad ka draamaõpetuses.

MUUSIKALINE DRAAMA KUI ÕPPESTENAARIUM

Orffi õpetuses on draama saanud väljundi peamiselt muusikalise teatrina. Palju on kasutatud muusika ja liikumise teatrit, muusika ja pantomiimi teatrit, muusika ja improvisatsiooni teatrit. Laste puhul on enam rakendust leidnud sõnalis-muusikalised näidendid, kuid otseselt pedagoogilist protsessi selles on seni vähem teadvustatud. Seetõttu on minu eesmärgiks analüüsida muusikalist draamat mitte kui erinevaid muusikalisi eneseväljendusi kaasavat teatriõpetust, vaid kui Orffi elementaarse muusikaõpetuse elementidel tuginevat õppestenaariumit, mis seob erinevad muusikalised tegevused ja loomingulised eneseväljendusvõimalused ühtseks kunstiliseks tervikuks, omab kindlaid õpetuslikke, kasvatuslikke eesmärke ning sellest tulenevad õppeülesandeid.

Muusikalise draama aluseks on jutustus kui žanr, millest hargnevad mitmesugused muusikalised ja loomingulised toimingud nende põiminguks. Kasvatusteaduslikust seisukohast on eriti oluline elementaarsuse põhimõte kui elementide põiminguks, mis viib muusikalise tegevuse kokku muusika alglätetega – kõnekeele, rütmi, inimkeha liikumisega. Orffi õpetuslike ideede rakendamine läbi dramatiseeringu, kus jutustus kantakse erinevate õppeülesannete kaudu draamavormi, moodustab tervikliku õppeprotsessi.

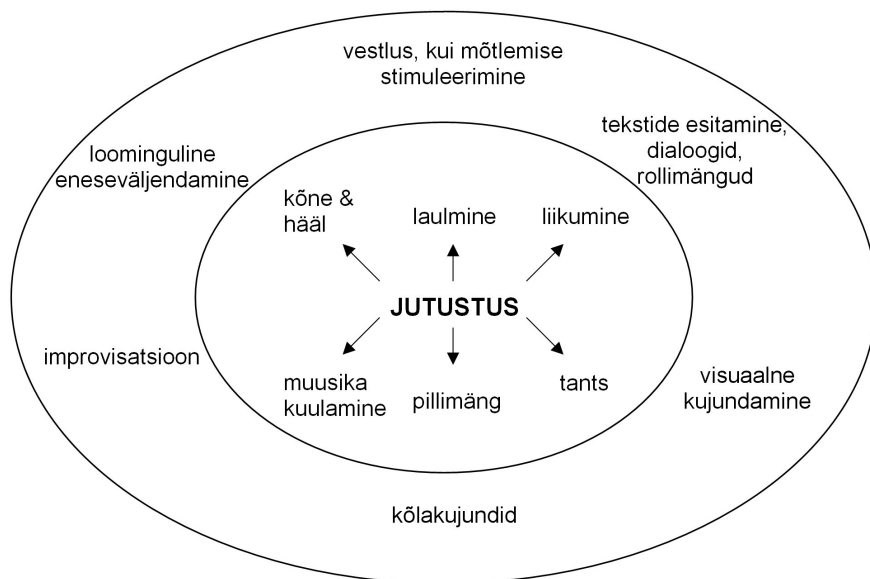
Selleks, et selgelt mõista draamat kui õppestenaariumit, mille teostamisel toimub õppeprotsess, on vajalik esile tuua mõistestik, millest käesolevas töös lähtun.

Vaadeldes õppeülesandeid õpetaja seisukohalt, on tegemist *õpetamisprotsessiga*, õppija seisukohalt *õppiprotsessiga*. Protsessi puhul, kus on nii õpetamine kui õppimine ja milles on toimunud mingi tähenduslik muutus, kasutatakse mõistet *õppesündmus*. Õppesündmuste jada saab vaadelda kui *õppeprotsessi*, mis on suunatud õpetuseesmärkide täitmisele. Õppeprotsessi on võimalik kavandada ja läbi viia vaid kohapeal, arvestades kõiki konkreetseid asjaolusid ja tingimusi (Ruus 1996: 13–17). See eeldab, et õpetaja ise on oma õppetöö stenaariumi autor. V. Ruus (1996: 5) on toonud esile õpetaja esmaülesandena selliste õppesituatsioonide loomist, mis vallandavad positiivset, st selget struktuuri omava õppekava eesmärkidega kooskõlas olevaid õppesündmusi. Üksikutes õppeülesannetes on peatähelepanu suunatud üksikkomponentidele, mida konkreetselt õpetatakse. Draama kui õppestenaarium seob erinevad õppeülesanded tervikuks, millel on lisaks ka üldine eesmärgiseade, sest draamaõpetuse põhimõtetele tuginevalt omab ka muusikaline draama õpetuslike eesmärkide kõrval kvaliteedi taotlemist nii kunstilises eneseväljenduses kui inimloomuses. See tähendab, et draama kaudu suunab õpetaja last sel moel, et muusikaliste oskuste ja kunstilise eneseväljenduse kõrval arenevad ka tema inimlikud omadused. Selleks on vajalik esmalt mõista iga üksiku lapse kui indiviidi oskusi, võimekust ning põhiiseloomu. Sellest olenevalt algabki individuaalne lähenemine ja erinevate individuaalsuste sulatamine kollektiivsesse loomingulisse tegevusse. Kuigi draamaprotsess on ühislooming, on tegelikult draama kui

õppestenaariumi loojaks siiski õpetaja, sest ainult tema suudab lähtuda iga üksiku lapse eripäradest ja oskab korraldada tegevust nii, et laste olemasolevad ressursid tuleksid selgelt esile ja uued võimed saaksid areneda. Millised on konkreetsed võimalused selle realiseerimiseks praktikas, vaatlen järgnevatel peatükkidel.

Muusikalise draama mudel ja selle üksikkomponendid

Lähenedes lapsele nn seestpoolt ehk temast endast lähtuvalt, saab toetada tema loomupäradest aktiivsust ja püüdlust loovale eneseväljendusele. Hytönen (1999: 105) väidab, et lapsest lähtumine, näiteks aktiivsuse ja iseseisvuse lisamine, ei ole iseenesest kasvatus eesmärk, vaid õpilase aktiivsuse ja iseseisvuse kasutamisel peab olema eesmärk ja suund. Seega on õppija seisukohalt oluline see, mille jaoks saaks areneda tema ressursid. Muusikalises draamas on lapse muusikaliste oskuste ja võimete arendamine suunatud loomingulisele eneseväljendusele. Laiemaks eesmärgipüstituseks on luua tingimused mitmekülgseks kunstiliseks kogemuseks ja loova mõtlemisoscuse kujundamiseks. Tegevuse stimuleerimise vahendiks on kirjanduslik tekst, mille edasiandmist illustreerivad Orffi õpetuslikud elemendid – kõnemängud, laulud, pillilood, liikumine –, kõik see, mis on muusikalise kommunikatsiooni aluseks. Selleks on esmatähtis ühendada tegevusi, anda neile praktiline väljund sel moel, et tekiks tervikliku ja kommunikatiivse muusikakogemusega kaasnev elutunne. Seetõttu, pöörates küll tähelepanu üksikkomponentidele, on eesmärgiks siiski parimate võimalike seoste leidmine, mille teostamisel saab toetuda järgnevale mudelile:



Sellisel ülesehitatud draama on pidevalt väljendusvahendeid vahetav ning osalejate kogemusi laiendav õpiprotsess. Esitatud kompleksne mudel ühendab endas nii muusikaõpetuse kui draamapedagoogika erinevaid komponente. Võttes dramaturgia loomise aluseks jutustuse kui žanri, on vajalik teadvustada põhifaase, mis on iseloomulikud draamasüžee kujundamisele:

- lähtesituatsioon – toob esile probleemi või konflikti, mis hakkab juhtima süžeed;

- arendus – annab edasi jutustuse käiku ja viib edasi lahenduste suunas;
- pöördepunkt on kulminatsiooniks, milles jõutakse probleemi või konflikti lahendamiseni;
- lõpusituatsioon – lahenduse saanud probleemi taustal tuuakse välja jutu sõnum, millele algtekst on suunatud olnud.

Esitatud faase aluseks võttes toimub jutustuse dramatiseerimine lisaks muusikalistele tegevustele järgmiste vahendite abil:

- vestlus – õpetaja suunab laste arutlust sõnumi leidmisel ja aitab jõuda parimate lahendusteni, kuidas jutustust muusikalise draamana lavastada;
- dialoogid ja rollimängud – võimalus ennast mänguliselt väljendada;
- visuaalne kujundamine – lapsed saavad ise valmistada dekoratsioone, luua ise või leida olemasolevaid esemeid ja vahendeid, millele antakse sümbolseid tähendusi ning mis aitavad matkida erinevaid tegevusi;
- kuuldekujutlused – jutustust ilmestatakse mitmesuguste kõlaefektidega, mis moodustavad draama muusikalise kujunduse ja võimaldavad edastada draama sündmuste käiku või meeoleolu, sest ka kõladele saab anda sümbolseid tähendusi;
- improvisatsioon – osalejate endi ideede esiletulek on võimaluseks pidevalt varieerida ja muuta esituse kordumatuks;
- loominguline eneseväljendus – on võimalik kõigi draamat hõlmavate tegevuste puhul. Enamasti kasvab looming otseselt välja sellele eelnenud improvisatsioonist. Ka valmis muusikapala interpretatsioon või kogu draama esitus on loominguline eneseväljendamine.

Õppestenaariumi loomisel on lõputu hulk võimalusi nimetatud vahendite varieerimiseks ja omavaheliseks kombineerimiseks. Keerukam on see, kuidas suunata tööd nii, et maksimaalselt rakenduksid kõigi laste tegevuslikud oskused, kuidas juhtida üksiktegevuste kujunemist nii, et lapsed edeneksid üksteise eeskuju najal, mil moel suudetakse teadvustada, et pole ühtainsat ainuõiget valikut ning tervik sünnib paljude koosmõjus. See eeldab õppeprotsessi, mis on suunatud uute võimaluste avastamisele ja milles õppestenaarium hakkab tasapisi organiseerima kogu tegevust nii, et “spontaanse” suhtlemise asendavad kindlad õppeülesanded ja meetodikad.

Õpetaja tegevusprintsüüpidest draama didaktilises protsessis

Õpetaja olulist rolli draamaprotsessi kujundamisel ja läbiviimisel on palju rõhutatud. Kasvatusteaduses on sageli polemiseeritud, kas õpetaja on autor või esitaja ning kas ta peab olema kunstnik ja looja. Olen arvamusel, et enamasti on siiski vaja stsenaariumit, mida oma loovust kaasates interpreteerida. Draama puhul saab õpetaja olla nii autor kui esitaja ehk ellukutsuja. Õpetaja kui professionaal peaks suuteline olema ka autor, kes oma ressursidele tuginevalt loob olemasolevatele tingimustele vastava stsenaariumi. Igal juhul tuleb õpetajal teadlikult kohandada meetodikat lapsele, mitte aga vastupidi. Viimane on põhimõte, mis ei kehti mitte ainult muusikalisi tegevusi suunates, vaid on õpetajale üldiseks tegevusprintsüübiks mistahes didaktilises protsessis.

Rääkides draamast, mille aluseks on Orffi muusikaõpetuslikud elemendid, peab õpetaja esmalt tundma õppesüsteemi üldisi põhimõtteid ja teadma faktoreid, mis tingivad õppimisel edu või ebaedu. Selleks tuleb järgida ülddidaktika tähtsamaid printsüüpe nagu ea- ja jõukohasus, järjepidevus, individualiseerimine, diferentseerimine, teadmiste ja kogemuste ühendamine jm. H. Liimetsa (2001: 43) väitel ei saa kasvatustlikke printsüüpe formuleerida väga rangete reeglitenä, sest iga põhimõtet tasakaalustab ka vastandpõhimõte. Seetõttu

tooksin järgnevalt välja need põhimõtted, mis aitavad õpetajal reguleerida õppestenaariumi läbiviimist.

- *Draamapedagoogikas on väga tähtis õpetaja ja õpilaste kommunikatsioon ning vastastikune mõju.* Selleks kasutatakse nn “õpetaja rollis”-meetodit (*teacher in role*), mida on arendanud Neelands. Meetod seisneb selles, et õpetaja võtab aeg-ajalt ise vajaliku rollikuju ja suunab protsessi seestpoolt. Nii saab demonstreerida erinevaid näiteid rollitööks ja eneseväljenduseks (miimika, liikumine, hääletoonid, esemete kasutamine jm) ning sellega provotseerida olukorda, milles kaob ära tavapärane õpetaja-õpilase suhe. Siinjuures ei tohiks laste tegevus muutuda ainult imiteerimiseks, vaid õpetaja ja õpilane peavad olema võrdsed partnerid. Selleks tuleb õpetajal toetada lapsi riskivalmiduses ja suunata neid leidma oma loomingulisi lahendusi. Seetõttu on draamatöös palju sellist, mis sünnib kohapeal õpetaja ja õpilaste ühisest tegevusest. Järk-järgult muutub laps oma otsingutes ja väljendustes iseseisvamaks, kasvab eneseusaldus ja -hinnang. Sellest tulenevalt võib õpetaja roll ka varieeruda – ta võib toimida osaleja, suunaja, organiseerija või ka vaatlejana. Draamaprotsess ei toimi kunagi väga kindlates raamides, sest enamasti ei saagi otseselt õpetada, vaid pigem kogemuseni aidata. See on küll õpetajale keerulisem, kuid samas tulemuslikult püsivam.

- *Aktiivse õpikeskkonna suunamine nõuab eelnevat kavandamist* – missugust tegevust eeldatakse, mida tuleb selleks teha, kuidas korraldada, millised varasemad kogemused saavad siinjuures abiks olla, millised on alternatiivsed võimalused jms. Esiplaanil on õpilased oma ressursidega ja nende produktiivne toimimine kui võimalus oma kogemusi järjest uuel viisil kasutada. Eesmärgiks on luua õppimiseks konkreetne ja eluline situatsioon, korraldada see väärtuslikuks tegevuseks nii, et oluline pole mitte see, mida teeb õpetaja, vaid see, mida teevad õpilased. Lastele on tegevus aktiivne siis, kui see põhineb erinevatel kogemustel, koostööl, suhtlemisel, tagasisidel. Need on olulised tegevusprintsüübid draamaõpetuses, sest vaid nii saab draamast kujuneda kunstilise sisuga õppeprotsess, mille kaudu ühed saavad vastu võtta teiste loomingut.

- *Õpetamine peaks toimuma õpilase individuaalse arengu ja kollektiivi arengu ühtsust arvestades.* See H. Liimetsa (2001: 44) poolt formuleeritud tegevusprintsüüp on otseselt järgitav draamapedagoogikas, kus looming sünnib üksiku ja ühise ühtsuses. Indiviidi hulgi õpetada ja kasvatada on võimatu, sest erinevate eelduste ja võimete mitteametamisega surume maha kõige kasulikumad individuaalsed iseärasused. Seega peab individuaalsete erinevuste arvestamist tasakaalustama kogu rühma/klassi vajadustega. Üksiku ja ühise seostamiseks tuleb kindlaks teha, mille poolest lapsed erinevad ja mille poolest sarnanevad. V. Tomusk (1993: 7) esitab kolme vaatlemise tasandit: 1) õpilase sarnasus kõigi teistega, mis iseloomustab üldnimlikke omadusi; 2) õpilase sarnasus osaga teistest, mis iseloomustab väiksema grupi omadusi, ja 3) õpilase erinevus kõigist teistest, mis toob esile tema unikaalsuse. Sellest sõltub, millised on õppeprotsessi üldised ülesehitusprintsüübid, mis otstarbel õpilasi teatud tunnuste alusel eristada ja kuidas integreerida õpitegevusi, kasutades individualiseerimist, diferentseerimist, paaris- ning grupitööd. Liimetsa (2001: 45) väitel kujunevad õpitegevuse kollektiivsed jooned siis, kui igale õpilasele grupis on kindlad ülesanded jaotatud nii, et nende täitmist peetakse kogu rühma/klassi tulemuseks, mitte üksikute õpilaste saavutuste summaks.

- *Pedagoogilise protsessi kavandamisel peab õpetaja endale seadma kesksed sihid ja eesmärgid.* Sageli arvatakse, et teoreetiline paradigma kehtib iseenesest, ja jälgitakse ainult tulemust, tundmata protsessi loogikat ning sellega kaasnevaid täiendavaid aspekte. See on hoiak, mis kahjuks tihti domineerib. Õpetaja ei peaks oma tegevust fokuseerima mitte ainult sellele, kas laps võib end teostada teatud oskuse läbi, vaid ka sellele, kuidas see oskus on tekkinud. Alles siis luuakse eeldus liikuda reaalse kogemuse suunas – millessegi, mida

õpetaja on võimeline analüüsima, teadlikult arendama ja edasi andma. A. Kidron (1999: 11) nimetab, et sihid annavad protsessile üldise suuna, eesmärgid aga selgitavad toimuvat ja mobiliseerivad pühenduma olulisele. Sihtideks on kõige üldisemad taotlused, mis täpsustavad õpetamise otstarvet – tegutsemisaktiivsusele motiveerimine, muusikaliste, intellektuaalsete ja füüsiliste võimete arendamine, väärtushinnangute kujundamine, käitumisviiside teadvustamine, kunsti vastuvõtuvõime kujundamine jm. Nende saavutamise taset pole võimalik täpselt hinnata, sest need on suunatud ajaliselt ette. Eesmärgid määratlevad aga püstitatud sihtide saavutamise etappe – näiteks konkreetsete teadmiste ja oskuste kujundamine, loomingulisele eneseväljendusele suunamine vms. Püstitatud sihid ja eesmärgid aitavad õpetajal leida vastuseid küsimustele, kuidas õpetamine tõhusamaks ja hõlpsamaks muuta. Samas on eesmärgistamine pidev protsess, sest seda mõjutab juba toimunud tegevuse hinnang. Lisaks peab õpetaja suutma muuta oma õpetuslikud eesmärgid õpilaste huvideks ja soovideks, sest edu on loota vaid sellest, mida lapsed ise tähtsaks peavad. Lapsele huvipakkuv draamas võib köitva tegevuse kaudu avaneda võimalus kasutada tema enda tegevustungi teadmiste ja oskuste omandamisel. Vaheldusrikas tegevus võimaldab kehtvat harjutamist, mille abil omandatakse uued oskused nii kindlalt, et laps tulevikus neid iseseisvalt rakendada saab.

II PEATÜKI KOKKUVÕTE

Antud osa kirjeldas muusikalist draamat kui Orffi õpetuslikel elementidel põhinevat pedagoogilist protsessi. Pedagoogikas puuduvad seni draamaõpetuse kindlad teoreetilised kriteeriumid. Ometigi saab erinevatele praktikas rakendust leidnud käsitlustele tuginevalt välja tuua mõningad järeldused.

- Draamat on võimalik kasutada nii üksiku *meetodina* – nn lavastusmänguna, kui iseseisva *valdkonnana* – draamaõpetusena.
- Draamaõpetuses on oluline vahet teha *teatridraama* ehk näitemängulise draama ja *pedagoogilise draama* kui tegevusliku õppimise vahel. Samas on neil palju ühiseid tunnuseid ja kokkupuutepunkte, sest mõlemad taotlevad loomingulist eneseväljendamist ja kunstilist kvaliteeti. Kui teatridraama tähtsustab enam just viimast aspekti, siis pedagoogiline draama on suunatud eeskätt selles osalejate arengu mõjutamisele.
- Pedagoogilise draama puhul saab eraldi vaadelda *draamat kui õppetöö organiseerimise vormi*, mis on vahendiks erinevate õppeainete integreerimisele (nn projektõpe) ning *draamat kui pedagoogilist protsessi*, mis on suunatud õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide täitmisele. Viimasest olen lähtunud esitatud muusikalise draama mudeli kujundamisel, mis on aluseks õppestenaariumi loomisele.
- Draamaprotsess ei toimi kunagi väga kindlates raamides, sest enamasti ei saagi otseselt õpetada, vaid pigem kogemuseni aidata. Õpetaja tegevusprintsüübid ühtivad kasvatuskoolides väärtustatud üldprintsüüpidega (õpetaja-õpilase kommunikatsioon ja vastastikune mõju, aktiivse õpikeskkonna loomine, individuaalse arengu ja kollektiivi arengu ühtsus jm). Seejuures peaks õpetaja kui professionaal suuteline olema õppestenaariumi autor, ellukutsuja ja esitaja.
- Muusikalise draama õppestenaarium on kava, mis jutustuse abil seob erinevad muusikalised tegevused ja loomingulised eneseväljendusvõimalused ühtseks kunstiliseks tervikuks ning sisaldab eesmärgistatud õppeülesandeid.

3. MUUSIKALISE DRAAMA PEDAGOOGILINE PROJEKT

Muusikalise draama õppestsenariumite väljatöötamine ja rakendamine toimus eksperimentaalse töö tulemusel minu poolt juhitud Laste Loomingu Studios aastatel 1995–2003. Studio tegevuse sisuks on olnud muusika ja kunst, mille kaudu jõutakse draamadeni – 4–7-aastased lapsed õpivad tundma muusika algelemente, 7–12-aastased arendavad välja ja esitavad elementaarmuusikalisi draamasid. Studiosse pole kunagi valitud lapsi muusikalise võimekuse põhjal. Draamagruppi kuulumise eelduseks on olnud osalemine koolieelses rühmas, sest seal omandatud esimesed elementaarsed musitseerimisoskused ja kogemused on aluseks järgnevale etapile. Seega kuulusid draamarühma erineva vanuse, eelduste ja võimetega lapsed, keda ühendas sarnane kogemus. Praktika on näidanud, et erivanuseliste laste seos võib olla isegi vabam samaealiste rühmast, sest suudetakse rohkem olla “mina ise” ja julgetakse enam ennast teostada omamoodi ning ilma piiranguteta, mida võib tekitada samaealiste laste kooslus, kus üksteisega võrdlemine võib sageli viia konformistliku käitumiseni. Lisaks on kõik lapsed arenguastmes, mis on Piaget’ järgi konkreetsete operatsioonide periood (6/7.–12. eluaasta). Selles vanuses laste loogiline mõtlemine toimub läbi konkreetsete tegude ja nad on suutelised oma mõtlemisprotsesse tagasi pöörama – mõtlema, mis toimus enne. Samuti on lapsed sotsiaalsemad, hakkavad enam mõistma, et teistel võivad olla erinevad arusaamad ja on võimelised koostööks teistega. Need on kõik eeldused, mis soodustavad laste tegevust ka draamaõpetuses.

Käesolevaks ajaks on koostöös lastega ajavahemikus 1995–2003 valminud 8 muusikalist draamat – igal õppeaastal üks. Kokku on erinevates draamaprojektides osalenud 64 7–12-aastast last, kes kõik on eelnevalt läbinud koolieelse õpetuse Laste Loomingu Studios. Iga-aastane draamagrupis osalejate arv on olnud 15–20 ja lisaks minule on tööd juhendanud veel üks muusikaõpetaja ning kaks kunstiõpetajat. Kahe muusikaõpetaja olemasolu on võimaldanud produktiivsemalt läbi viia ettevalmistavat etappi, suunata grupitööd, juhendada rollimänge ning organiseerida diferentseeritud tegevusi. Kunstiõpetajad on sidunud oma tundide teemad draamasüžega ja abistanud lapsi draama visuaalsel kujundamisel.

Sisuliselt oli draamaprojektide näol tegemist õppetööga, mille tulemuseks oli selle terviklik esitus ehk lõpptulemuse suunatus publikule. Samas oli kogu protsessis primaarne laste *muusikalise* kompetentsuse arendamine, mis oli ka aluseks kogu õppetöö planeerimisele. Siiski oli draamaprojektide kui tegevusliku õppimise puhul küsimus “*mida õpitakse?*” laiema tähendusega, sest lisaks muusikale oli kaasatud laiemalt kunstiline kasvatus, loominguline eneseväljendus ja sotsiaalsed aspektid, mis kõik täidavad pedagoogilisi eesmärke ja on suunatud isiksuse terviklikkuse teenistusse.

Pedagoogikas on mõistele *projekt* välja kujunenud kindel tähendus. Juba Dewey’ poolt kasutatud leidnud projektõpe on õppevorm, milles ülesannete lahendamine nõuab mitmete õppeainete integreerimist ning taotleb õpilaste aktiivsust ja iseseisvust. Kuigi muusikalised draamad omasid projektõppega sarnaseid tunnuseid, on need siiski viimasest erinevad, sest õpetaja osa nendes on oluliselt suurem. Samas võib draama olla koolis läbiviidud projektõppe tulemuseks. Antud töös kasutan mõistet *draama pedagoogiline projekt* kui eesmärgistatud tegevust, mis on seotud selles osalejate ja olemasolevate tingimustega ja mida organiseerib õppestsenarium.

Pedagoogilise projekti läbiviimisel on kasutatud järgmist metoodikat:

- “õpetaja rollis” (*teacher in role*)-meetod, kus õpetaja on ise nii õppestsenariumi autor, läbiviija kui protsessis osaleja;
- tegevuse refleksioon, mille aluseks on video ja ülestähendused õpetaja vaatluspäevikutes. Nendes kajastuvad püstitatud ülesanded, eesmärkide mõtestamine,

tegevuse järjestus ja kirjeldused, metoodilised tähelepanekud ja tulemuslikkuse analüüsimine. Selline pidev oma tegevuse reflekteerimine oli aluseks ka järgnevate tegevuste planeerimisele ning läbiviimisele.

MUUSIKALISE DRAAMA PROJEKTEERIMINE

Minu poolt läbiviidud muusikaliste draamade projekteerimine ja teostamine toimus järgmiste astmete kaupa: 1) planeerimisfaas kui kavandamine; 2) ettevalmistav faas kui õppestsenariumi väljatöötamine; 3) praktiline faas kui õppestsenariumi rakendamine ja lõppresultaadi esitamine. Nii draamade projekteerimisel kui õppetöö läbiviimisel on aidanud tegevusi reguleerida vaatluspäeviku pidamine, kuhu märkisin kavandatavad õppeprotsessid, nende tegeliku teostumise ja lõppresultaadi. Selliselt on toimunud pidev reflekteerimine nii laste kui õpetajate tegevuse tasandil, mis on aidanud kohandada õpetamist vastavalt pidevalt muutuvale olukorrale. Järgnevalt esitan praktilise tegevuse ja vaatluspäevikute põhjal üldistava kokkuvõtte muusikalise draama projekteerimise erinevatest faasidest, nende eesmärkidest, ülesannetest.

Planeerimisfaasi eesmärgiks on koondada õppestsenariumi koostamiseks vajalik lähtematerjal ja võtmeküsimuseks: kuidas haarata õpilased koostöisesse õppimisse? Selleks tuli kõigepealt leida lastele huvitav ja draamasüžeeks sobiv jutustus. Viimase puhul on kõige tähtsam, et oleks paeluv ja rohkelt mänguvõimalusi pakkuv sündmustik, mis võimaldaks luua mitmekesiseid õppeülesandeid. Valikul on oluline ka jutustuse moraal ehk olulisim mõte, mida edasi anda soovitakse. On teada, et seitsmeaastane laps jätab küllalt täpselt meelde emotsionaalselt mõjuvaid jutte ja kirjeldusi, st et ülekaalus on veel tahtmatu omandamine (Hallik, Lunge 1989). Kui jutustus on illustreeritud rohke pildimaterjaliga, aitab viimane stimuleerida laste kujutlusvõimet improvisatsiooniliste ülesannete lahendamisel ja süžee edasiandmisel.

Järgmiseks etapiks on jutustuse kohandamine draamaks. Aluseks sellele on muusikalise draama mudel kui universaalne vahend liikumaks üldisemalt üksikule. Selle järgi algab õppestsenariumi väljatöötamine. Stsenariumi planeerimisel on tähtis keskenduda järgmistele aspektidele.

- Stsenarium peab siduma erinevad tegevused omavahel nii, et väljendusvahendid oleksid võimalikult mitmekesised ja pakuksid erinevate individuaalsete võimetega lastele maksimaalset eneseteostust.
- Stsenariumis kavandatud tegevuste eesmärgid tuleb teadvustada nii õpetaja kui õpilase seisukohalt. Õpetuslikud eesmärgid lähtuvad õpetuse sisust (nt kõnekoor – meetrumi- ja rütmide arendamine; pillilugu – laadilise kuulmise arendamine vm), sotsiaalsed eesmärgid lähtuvad õppijast, on seotud isiksuse kasvamisega ja kasvatusel kui tingimuste loomisega (nt väärtuste ja hinnangute kujundamine, kogemuste andmine, emotsionaalne rikastamine, individuaalsete ja grupiliste vajaduste teadvustamine, mina-pildi ja enesehinnangu kujundamine jne).
- Eesmärkide püstitamine eeldab olemasolevate tingimuste väljaselgitamist ehk vastust küsimusele: mida on võimalik teostada? Tuleb teada nii laste individuaalselt erinevaid arengutasemeid ja -vajadusi kui ka sarnasusi, mis võimaldavad arvestada individuaalse arengu ja kogu grupi arengu ühtsust. See on aluseks õppeülesannete loomisele, diferentseeritud tegevuste läbiviimisele ja on esmatähtis lastele pillide määramisel ja pillipartiide loomisel. Lisaks tuleb arvestada ka olemasolevaid materiaalseid võimalusi

(pillikomplekti suurus, pillide valik, vahendid visuaalseks kujundamiseks jm) ning ajalisi ressursse.

Nimetatud aspekte aluseks võttes kujundab õpetaja välja esmase visiooni õppestenaariumist, mille üksikute komponentide katsetamine leiab aset ettevalmistavas faasis, kus toimub ühine lavastuslike lahenduste otsimine.

Ettevalmistava faasi eesmärgiks on õpilaste oskuste väljaselgitamine ja selle põhjal õppestenaariumi koostamine ning õppeülesannete väljatöötamine. Draama ühine ettevalmistamine algab õpetaja planeeritud lähtematerjali tutvustamise ja lastele õppimisstiimuli loomisega. Kuna õpitegevuslik aeg on limiteeritud (meie draamaprojektides umbes 60 õppetundi aastas), peab õpetaja planeerima, millised tulemused on tema eesmärgipüstitustes tähtsamad ja milliste meetoditega neid saavutada. Meetodi valik sõltub aga õpilaste eelneva ettevalmistuse tasemest. Sobilik on alustada kõige lihtsamatest nagu vestlus, näitlikustamine, vaatlus, imiteerimine, et seejärel jätkata rühma-, paaris-, individuaalse tööga. Nende tegevuste käigus saab testida laste võimekust, analüüsida ja teha vajalikke järeldusi edasiste ülesannete püstitamiseks ning töö käigu kavandamiseks.

Draama ettevalmistavast faasist, selle edukusest sõltub õppeprotsessi läbiviimise efektiivsus. Et ettevalmistavas faasis ei väheneks laste tegutsemisind ja et draama oleks lõpuks tõepoolest ühislooming, tuleb õpetajal võimalikult palju kaasata lapsi.

Oma kogemusele tuginedes toon siinjuures esile järgnevad põhiaspektid, mida õpilaste tegevuses tuleb tähtsustada:

- ideede formuleerimine – eneseväljendus, eneseteostus, enesehinnang, mis on seotud isiksuslike faktoritega (sensoorsed tajumisprotsessid, loovus, motivatsioon, intelligentsus);
- ideede testimine – oskuste arendamine draamas, muusikas, kunstis ning mootorsete ja kognitiivsete oskuste, kogemuste kasutamine (psüühilised, intellektuaalsed, emotsionaalsed ja sotsiaalsed aspektid);
- ideede edasiandmine – repertuaari loomine: erinevad kõlakujundid, liigutused ja tantsud, muusikalised palad, laulutekstid, draamaelemendid, dekoratsioonid ja maskid vms.

Siinjuures on oluline teadvustada, et vaid siis, kui õpetaja teadlikult ja sihikindlalt suunab lapsi oma ideede loomisele, katsetamisele ja edasiandmisele, saab rääkida võrdsest partnerlusest ja ühisest loomingulisest tulemusest. Õpetaja roll on leida rakendust laste olemasolevatele oskustele ja luua senisest keerukamaid õppeülesandeid eesmärgiga edendada laste võimete arengut uute oskuste väljakujunemiseks.

MUUSIKALISE DRAAMA ÕPPESTENAARIUMITE RAKENDAMINE

Väitekirjas olen selle pealkirja all õpetaja vaatluspäevikutele ja videomaterjalile tuginedes kirjeldanud muusikalisi draamasid, mida teostasime Laste Loomingu Studios kolmel järjestikusel õppeaastal: 2000/01 – “Sõber”, 2001/02 – “Hiiglaste pidu”, 2002/03 – “Lugu ajast, käost, kellast ja kellasest”. Sellise valiku tingis asjaolu, et nimetatud perioodiks oli esitatud muusikalise draama mudel (vt peatükk 2.3.1) praktikas kinnitust leidnud ning võimaldas oma kogemusi senisest süsteemsemalt rakendada. Seetõttu näitavad aastatel 1995–2003 läbi viidud kaheksast draamaprojektist viimased kolm kõige enam loominguliste tegevuste mitmekesisust ja toovad esile ka muutused laste oskustes, sest osalenute kontingent

püsis nendel aastatel enam-vähem ühtlane. Vastavalt Laste Loomingu Studio statuudile lahkusid 12-aastaseks saanud lapsed stuudiost ja draamarühma lisandusid uued, kooliikka jõudnud lapsed. Kokku osales nendel aastatel draamarühmas 64 7–12-aastast last.

Iga draama praktiline teostamine toimus kahes etapis:

- I poolaasta – planeerimis- ja ettevalmistav faas, milles lavastuslikke lahendusi otsides analüüsisime draamat ja erinevate õppeülesannete abil omandasime õppestenaariumi teostamiseks vajaliku repertuaari;
- II poolaasta – praktiline faas, kus tervikliku draama õppimise käigus toimus omandatu viimistlemine, lõppresultaadi kujundamine ning esitamine.

Õppeprotsesside kirjeldusele ja refleksioonile on lisana esitatud videonäited (lisa 2, *CD-ROM II* “Muusikalised draamad”) ning omaloomingul põhinev muusikaline materjal (lisa 3).

MUUSIKALISE DRAAMA PEDAGOOGILISE PROJEKTI KOKKUVÕTE

Töös kirjeldatud muusikaliste draamade läbiviimisel oli keskseks küsimuseks: kuidas õpetada nii, et *igale* lapsele oleks tagatud mitmekülgne muusikaline eneseväljendus, areneksid edasi sünnipäraseid eeldused, tuleksid esile anded ja väärtustuks *iga* lapse loominguline eneseteostus.

Arengupsühholoogias räägitakse sageli nn normidest, mida teatud vanuseastmetes lastelt eeldatakse. Ka pedagoogikas esitatakse nõudeid laste oskustele, mis õppekava järgi peavad olema teatud etapiks omandatud. Siit võib välja kujuneda nn pedagoogilise surve oht, kus millegi omandamine saab eesmärgiks omaette, sest mitte alati ei arvesta õpetajad piisavalt, et arenguetapid ei ilmne kõikidel lastel samal viisil ja samaaegselt. Tegelikkus on näidanud, et sageli ei toimi normid ega nõuded lõplike reeglitena. Seetõttu on pedagoogikas alati küsimuseks, kuidas arvestada iga lapse unikaalsust ja sulatada erinevad individuaalsused ühise eesmärgi teenistusse. Kasvatustlikust seisukohast on lapse tervikisiksuse kasv olulisem kui teadmised ja *oskused* mingis valdkonnas. Sisuliselt on tegemist sama probleemiga, millele ka lapsekeskses kasvatusteoorias tähelepanu pööratakse. Hytöneni (1999) järgi on lapsekeskse filosoofia aluseks isikupära austamise ideaal: iga last tunnustatakse sellisena, nagu ta on. J. Soltis on tabavalt kirjeldanud oma visiooni: “Lastele tuleb luua õppekeskkond, mis arendab üksteisemõistmist ja üksteisest lugupidamist ning koostöös saadud õppimiskogemusi, samal ajal on ta individuaalsete ja mõistlike õppimiskogemuste areeniks” (viidatud: Hytönen 1999: 154).

Need seisukohad olid suunamääravad ka käesoleva pedagoogilise draama läbiviimisel eesmärgiga abistada last õpetamisel nii, et laps õpiks oma aktiivsuse abil tegutsema, kogema, teadma ja aru saama. Kirjeldatu esitas vaid osa nendest rohketest võimalustest, mida muusikaline draama pakub nii õpetajale kui õpilastele tegevuse suunamiseks ja laste arengu toetamiseks. Draamas kui aktiivses õpikeskkonnas sai õpetaja lapsi pidevalt jälgides endale selgeks teha, missugused ülesanded last huvitasid, milliseid väljakutseid oli veel vaja lapsele esitada, et tema edenemist teadlikult avardada. Seejuures ei püütud last sobitada mingisse standardisse, sest tähtsamad olid lapse ainuomased vajadused. Draama õppestenaariumi rakendamisel tuli esile, kui olulist rolli draama õppestenaariumi kujunemisel omab õpilase mõju õpetajale. Samas võib väita, et vaevalt on ainult sellest lähtuvalt võimalik kõike kasvatustlikult väärtuslikku hõlmata. Pealegi on mitmed teadlased jõudnud järeldusele, et lapse huvist lähtuv pedagoogika võib ka nõrgendada kasvatustliku võrdõiguslikkuse ja püstitatud eesmärkide teostumist (Hytönen 1999, Sugrue 1997). Tegelikuses on ju siiski

õpetaja see, kes loob ja korraldab lastele nende arengut mõjutavaid õpituatsioone. Kirjeldatud muusikalise draama õppestenaarium oli suunatud selliste õppituatsioonide loomisele, kus kõigile lastele avaneksid võimalikult mitmekülgsed võimalused ning kus õppimine toimuks koostöös teiste laste ja õpetajatega. Draama kaudu sai lapsed siduda ühtseks tervikuks, rühmaks, kellel olid selle tegevussüsteemi raamides üks suhtumine ja väärtushinnangud. Parafraaseerides A. Saint-Exupery'd (2003: 53) moodustus koos töötamisest ja üheskoos viibimisest lõpptulemusena "suur kujund, mis rikastas igäht ja sarnanes kõigiga". Lisaks said kõik lapsed erinevate tegevustega – kõnemängude, laulmise, liikumise, pillimänguga ja muusika kuulamisega kaasnevaid kogemusi.

Andes hinnangut laste tegevusele kolme aasta lõikes, tuleb positiivsena esile tuua järgmised aspektid:

- ühiste tegevuste abil jõuti imiteerimiselt *koos* tegemise ja *ise* tegemiseni, mida kinnitab asjaolu, et õppimisel asendus suhetepaar õpetajalt-lastele üha rohkem suhetepaariga lapselt-lastele;
- edenes loomuline eneseväljendusoskus, mida kinnitab improvisatsiooniliste õppeülesannete rohkus ja tulemuste kvaliteet;
- vaatamata mõningatele õpetaja eksimustele õppeülesannete püstitamisel, ei tundunud õpitav lastele enam ülejätkäivana, sest eelnevatest positiivsetest kogemustest tulenevalt püsis lastel huvi õpitava vastu;
- laste käitumist iseloomustas üha kasvav ühetekuuluvus, mis väljendus vanemate või kogenumate laste soovis teisi abistada ja teiste valmisolekus tunda rõõmu koostegemisest;
- muusikaline draama lõi tingimused muusikaliste võimete arenguks ka nendele lastele, kes ei õpi muusikakoolides ega tegele koorilauluga.

Muusikaliste draamade tulemuslikkuse põhjalikumaks hindamiseks oleks soovitatav kasutada intervjuusid, küsimustikke jm meetodeid. Kuna käesolevas töös oli eesmärgiks seatud muusikalise draama kontseptsiooni väljatöötamine ja selle rakenduslike võimaluste demonstreerimine, siis piirdun vaid üldistava kokkuvõttega. Draama pedagoogilise väärtuse seisukohalt on oluline välja tuua, milliseid eesmärgipüstitusi täitsid õppeülesanded ja milliseid lapse arenguaspekte nad mõjutasid (vt tabel 3).

Tabel 3. Õppeülesannete eesmärgid muusikalises draamas

Muusikalisele arengule suunatud eesmärgid 1	Motoorsele arengule suunatud eesmärgid 2	Sotsiaalsele arengule suunatud eesmärgid 3
<ul style="list-style-type: none"> • eksperimentaalne hääl kasutamine ja laululiste võimete arendamine • meetrumi- ja rütmide arendamine • metro-rütmiliste struktuuride omandamine • helikõrguste ja laadilise taju arendamine • harmoonilise kuulmise ja mitmehäälsuse arendamine 	<ul style="list-style-type: none"> • keha tunnetamine ja keha kui isikliku väljendusvahendi avastamine • kehakeele ja koordinatsiooni arendamine • kehakeele ja kõnekeele vastastikune sobitumine • tantsuoskuse arendamine • tantsuelementide tundmaõppimine 	<ul style="list-style-type: none"> • oma personaalsuse tajumine • individuaalsete ja grupiliste vajaduste ja tingimuste teadvustamine • empaatia- ja koostöövõime kujundamine • vastastikune rikastamine • vastutuse tajumine ja jagamine

<ul style="list-style-type: none"> • dünaamikataju arendamine • muusikaliste kuuldekujutluste arendamine • muusikalise väljendusoskuse ja improviseerimisvõime arendamine • vormitunnetuse kujundamine • pilli- ja ansambli-mänguoskuse kujundamine • esmase noodilugemisoskuse omandamine • muusika vastuvõtuvõime ja kuulamisoskuse kujundamine 	<ul style="list-style-type: none"> • liigutuste ja nende kombinatsioonide avardamine • pillimängutehnika omandamine 	<ul style="list-style-type: none"> • enesekontrolli- ja kontsentratsioonivõime kujundamine • uute ideede esitamise ja seostamise võime kujundamine • loomingulise eneseväljendusvõime arendamine • kõne aktiveerimine • väärtushinnangute kujundamine • mina-pildi ja enesehinnangu kujundamine
--	---	---

Kuna esitatud draama keskmes oli Orffi elementaarne muusikaõpetus, on tabelis esmalt välja toodud muusikalisele arengule suunatud eesmärgid. Erinevate võimaluste seas on muusikal inimese üldise arengu seisukohalt olnud alati täita oluline funktsioon. Pedagoogilisest aspektist saab vaadelda muusikat kui hingelis-vaimset kasvustiimulit. Seetõttu polnud esmatähtis õppida muusikat mingil kindlal viisil esitama, vaid aidata tunnetada muusikat loomulikult moel, ühendades omavahel mõtteviisi, tegutsemise ja suhtlemise.

On teada, et lapse üldisele arengule on aluseks mootorika areng, sest mootorika iseenesest stimuleerib teisi oskusi (Veber 1998: 39). Nii võivad motoorse arengu pidurdumisel kaasneda kõne, keele ja muusikalise arengu raskused. Sellest tulenevalt oli oluline püstitada ka lapse motoorsele arengule suunatud eesmärgid. Samas puudutab mistahes ainevaldkonna õpetamine alati väärtusi ja hoiakuid ning vastastikust mõjutamist. Seetõttu on draama kui tegevusprotsess ühistöö ja suhtlemise kaudu seotud ka lapse sotsiaalse aktiivsuse kujundamisega. Tegelikult on peaaegu võimatu eesmäärke rangelt liigitada, sest ühe arenguaspekti mõjutamine puudutab alati teisi aspekte. Kahtlemata toetasid loovusele ja eneseteostusele suunatud õppeülesanded laste emotsionaalset ja intellektuaalset arengut. Muusikasse on alati kaasatud emotsionaalne sfäär ning mitmed psühholoogid (Moog 1976; Sloboda 2000; Woodward 1996 jt) kinnitavad, et lapse muusikalise ja intellektuaalse arengu vahel on seosed. Vikat (1998: 11) toob esile, et muusikalise tegevuse edukus sõltub suuresti emotsionaalsest arengust, kuid nõuab lastelt ka aktiivset mõttetegevust ning lapse loominguprotsessist võtavad osa kõik tähtsamad psüühilised (sensoorsed, intellektuaalsed, emotsionaalsed) protsessid. J. Stefton-Greeni järgi on loominguline tegevus lapse arengu integraalne osa, mis kergendab lapse kognitiivset arengut ja toetab tema kasvamise, mõtlemise ja tundmuste kujunemist (viidatud: Ruokonen 2002: 47). Seega on ka muusikalise draama kui loomingulise tegevuse rakendamisel võimalik mõjutada erinevaid arenguaspekte, arvestades seejuures laste individuaalselt erinevaid arengutasemeid ja -võimalusi. Vaid siis, kui õpetaja tõepoolest oskab väärtustada iga lapse unikaalsust ja kujundab mitmekülgset eneseväljendust tagavaid õppimissituatsioone, saame rääkida õpetusest, mis on suunatud lapse tervikisiksuse kasvu toetamisele. Õpetajalt eeldab see tahet olla pidevas arengus ja võimet oma tegevust reflekteerida.

Õpetaja refleksiooni aluseks saavad olla vahetult tundides vaatluspäevikusse tehtud ülestähendused, kus peatähelepanu pööratakse ülesannete sooritamise protsessile – kas tegevus oli resultatiivne, millele tuleks enam tähelepanu pöörata, mis tingis ebaedu või mis osutus üleliigseks jne. Draamaprotsess, kus õpetamine on tihedasti seotud iga lapse individuaalse omapäraga, eeldab õpetajalt lapse head tundmist – mida me peame esmatähtsaks lapsele õpetada, miks see vajalik on, kuidas selleni jõuda jne. Koos lapse oskuse muutumisega tuleb õpetajal neid küsimusi pidevalt taaspüstitada.

Iseenda kui õpetaja tegevust reflekteerides toon esile järgnevad tähelepanekud:

- Lapse tegevusel peab alati olema eesmärk ja tema motivatsiooni tegevuses tuleb pidevalt toetada.
- Laps ei suuda ülesande täitmisel üheaegselt kõiki tegureid arvesse võtta. Seetõttu peab ülesande püstitus olema seatud nii, et peatähelepanu oleks vaid ühel komponendil (näiteks rütmil, dünaamikal vm).
- Kõik, mis õpetaja lastega draamaprotsessis teeb, peaks olema väike kunstiteos, sest muusika on kunst ja kunstiainete pedagoogika ei tohiks olla ilma selle dimensioonita.
- Tugev mulje äratav lapses tegutsemisinnu ja õppimine on nauding siis, kui see muutub vajaduseks. See võib olla mäng, loov eneseteostus, saavutusvajadus vm.
- Laste tähelepanu on kontsentreeritum, kui me õpetame ja tegutseme ilma liigsete sõnadeta ja kasutame selleks protsessi ennast – “ära tegutse mitte minu sõnade, vaid tegude järgi”.
- Seleta ja selgita lapsele sel hetkel, kui see on vajalik, sest liigne informatsiooni hulk hajutab tähelepanu.
- Õppeülesannete esitamisel tuleb alati anda selged piirid, sest loomingulisi tegevusi saab lõputult varieerida, kuid selged piirid aitavad jõuda hetkel vajaliku tulemuseni.
- Anna hinnanguid ja tagasisidet sellele, mis on õige, mitte sellele, mis vale. Vead on õppimisprotsessi loomulik osa ning õppimist ei tohiks pärssida eksimise hirm.
- Õpetaja jaoks on oluline teada, kuidas laps ennast *tunneb* ehk millised on tema emotsioonid, sest viimastest sõltub oluliselt ka lapse tahe.
- Julgusta lapsi ja kiida ausalt, st õige asja eest – kõik lapsed vajavad tunnustust, kuid sellel peab olema väärtus.
- Laps alustagu iga musitseerimist vaikusega – häälestusega tema tähelepanu suunamisele.
- Improviseerimine, nagu mistahes muu loominguline eneseväljendamine, ei ole ideede võistlus, vaid võimalus kogeda ja näha uusi ideid.
- Vaba enesetunne ja valmisolek improviseerimiseks pole lihtsalt vilumus, oskus. See on ka enesetunnetuse tee, isikliku vabaduse saavutamine eneseväljenduses.
- Eneseväljendus on igale lapsele omane tarve, mis eeldab aga eneseusaldust. Viimast mõjutavad oluliselt ka suhted kaaslastega ja koostööoskus.
- Grupitöö puhul on oluline õpetajapoolne kontroll, et tegevus oleks tõepoolest efektiivne – et tegevuses osaleksid ka passiivsemad lapsed ning et jõutaks välja ka tulemuseni.
- Laste loomingulisel eneseväljendamisel tuleb tähtsustada teatud väärtuste läbielamist – st oskuste sellist rakendamist, et laps tunneb rõõmu oma tegevusest.
- Ükski teadmine iseenesest ei arenda last, vaid teda arendab selle teadmise praktiline kasutamine.

Nimetatud tähelepanekuid ei saa võtta lõplike seisukohtadena. Need on järeldused, mis on fikseerunud antud pedagoogilise projekti läbiviimisel. Projekti eesmärgiks oli pakkuda lapsele võimalusi loominguliseks eneseväljenduseks sellisena, nagu tema on, mitte teda muuta. On ju

lapse tegevuse seisukohalt oluline teadvustada, et elamused elavad kauem kui neid inspireerinud situatsioonid. Vaid seal, kus laps liigub muusika kogemisest edasi iseseisva kogemuse poole, saab temastki looja, kes tajub, et temagi on osa suurest muusikakultuurist. Paljude inimeste võõrandumine sajanditega väärtustunud muusikapärandist ongi ehk seletatav niisuguse ürgse muusikatunnetuse varjusurmas olemisega. Kui muusikaõpetus suudaks selle igäühes taaselustada, ei tunduks keerukamad muusikavormid ehk enam millegi endavälisena, vaid hoopis metamorfoosidena, mis kõigis meis loomulikult elavad.

KOKKUVÕTE

Kaasajal on humanitaarteadustes, sealhulgas kasvatusteadustes aktuaalne küsimus, kuidas teadust praktikale lähemale tuua. Käesolev töö on üks püüdlus selles suunas. Väitekiri keskendus Eestis seni uurimata valdkonnale – muusikalisele draamale, mida on käsitletud C. Orffi elementaarse muusikaõpetuse põhimõtetest lähtuvalt.

Muusikaõpetust on väga sageli peetud oma olemuselt reproduktiivseks. See on kindlasti vajalik teatud oskuste, vilumuste kujunemisel, kuid üha enam on tähtsustama hakatud ka loomingulist külge. Tänapäevaks on laste *muusikalise-loominguliste* võimete arendamine muutunud üheks muusikakasvatuse peamiseks ülesandeks. Mitmed muusikapsühholoogid (Camp 1990; Regelski 1975; Sloboda 2000; Tarassova 1988) toovad muusikahariduses reproduktiivse kõrval esile ka produktiivse ehk loomingulise aspekti, mis on suunatud uue loomisele, ja rõhutavad, et muusikalise mõtlemise kujundamisel tuleb toetuda mõlemale. Neid põhimõtteid võimaldab järgida C. Orffi elementaarne muusikaõpetus, milles laulmise kõrval on võrdse tähtsusega liikumine ja pillimäng ning mis on suunatud loomingulise eneseväljendamise ja improviseerimisoskuse kujundamisele. Eriliseks väärtuseks tuleb pidada Orffi poolt väljaarendatud omanäolist instrumentariumit, sest see loob pillimänguvõimaluse igale lapsele, sõltumata tema muusikalisest andekusest. Lähtudes muusikast kui mitmekülgsest tegevusest, on Orffi õpetuse eesmärgiks praktiline musitseerimine. Just mitmekülgsus ja sellest tulenev võimalusterohkus on see, mis eristab Orffi õpetust teistest muusikaõpetuslikest suundadest ja võimaldab seda laialdaselt rakendada nii muusikapedagoogikas kui -teraapias.

Praktikas ei saa ükski teooria olla ammendav, sest alati võib sama teemat ka teistmoodi avada, kui praktika küsimustele taas vastuseid otsib. K. Popperilt pärineb mõte, et humanitaarteadustes on teaduslike faktide kõrval enam tegemist interpretatsiooniga (viidatud: Allaste 2000). Nii on ka käesolev töö esitatud arenduslik-loomingulise projektina, mille eesmärgiks oli välja arendada Orffi muusikaõpetuse süsteemist lähtuv **muusikalise draama kontseptsioon** kui teoreetilis-praktiliste tegevusprintsipiide ja nendest lähtuvate omaloominguliste õppeülesannete süsteem.

Töö esimeses osas on analüüsitud Orffi muusikaõpetust, keskendudes õpetuslike elementide omavahelistele seostele ja praktilistele alustele. Seejuures on erilisel rõhutamist leidnud, et erinevate muusikaõpetuslike elementide rohkus (kõnekeel, laulmine, liikumine, pillimäng, muusika kuulamine) ja nende omavaheline seotus võimaldavad üksikute õppeülesannetega suunata laste ressursid tegevusse nii, et igäühele oleks tagatud tema ea- ja võimetekohane muusikaline eneseväljendus ja loominguline eneseteostus.

Kuna muusikaliste võimete areng on kompleksne küsimus, ei saa seda seostada ainult tulemuslikkusega. Väärtustada tuleb mitmekülgset eneseväljendamist ja loomingulist eneseteostust. Sedamööda, kuidas laps hakkab jõudma talle ainuomase eneseväljendusele ja

eristub üha enam iseseisva tegutsejana, nõrgeneb tema kui vaid vastuvõtja roll ning ta liigub aktiivse loomingu suunas. Sellise tegevuse suunamiseks sobiv õppematerjal on C. Orffi ja G. Keetmani poolt koostatud 5-osalise kogumikku “Orff-Schulwerk – Musik für Kinder”.

“Schulwerk” kui didaktiline kontseptsioon võimaldab erinevaid meetodilisi lahendusi, kuid nõuab selle kohandamist omakultuursuse konteksti – st lähtumist oma emakeelest ja folkloorist. Sellest tulenevalt on töö autor loonud “Schulwerki” eeskujul omaloomingulise ja folkloorse õppematerjali, mida kasutatakse näidetena ka käesolevas töös (lisa 1, *CD-ROM I*, näited 1–23) ning on ilmunas kogumikuna “Koolimuusika”, alapealkirjaga “Kõnemängust pillimänguni” (kirjastus Avita, 2004).

Sisuliselt on nende materjalide puhul tegemist loominguiliste õppeülesannetega, mis aitavad kujundada õppeprotsesse nii, et esmatähtis pole mitte tulemus, vaid õppeprotsess iseenesest. Selle rakendamisel tuleb silmas pidada neid praktilisi lähteid (imiteerimist, uurimist, teooriat, improvisatsiooni, vt peatükk 1.6), mis suunavad lapse iseseisva muusikalise eneseväljenduse suunas. Lisaks tuleb rõhutada, et praktikas on alati tähtis jälgida, milline on teoreetilise osa ja aktiivse musitseerimise vahetõrje õppeprotsessis, sest õppimise puhul on tähtsad mitte niivõrd teadmised, vaid kogu terviksituatsioon, milles need teadmised luuakse, ning siit edasi – kas ja kuidas neid kogemusi rakendatakse.

Orffi muusikaõpetuslikud ideed on meie muusikahariduses viimastel aastatel üha süsteemsemat käsitlust leidmas, kuid nende rakendamine muusikalise draamana on innovaatiliseks suunaks. Erinevate võimalustega on ka draamaõpetus meie pedagoogilises praktikas uudne lähenemisviis.

Töö teine osa on keskendunud muusikalistele draamale. Tuuakse välja selle üldised pedagoogilised põhimõtted. Draamaõpetust on maailmas palju püütud analüüsida erinevate traditsioonide valguses, kuid selle teaduslik alus on eri maades seni veel väga erinev ning puhtalt kunstikasvatuse suunitluse arendamine draamapedagoogika ajaloos on osutunud tagasihoidlikuks (Heikkinen, Vähänikkilä 2000). Pedagoogikas on enam rakendust leidnud protsessidraama, teater hariduses, improvisatsiooniteater, rollimängud ja lavastusmängud. Neid võib vaadelda kui täiesti erinevaid teatrivorme, strateegiaid või meetodeid, samas on nad ka koos kasutatavad, sest väärtustavad õpilaste endi loodut. Antud kontekstis võib sellesse loetelusse lisada ka muusikalise draama, mis on samuti suunatud loominguilisele eneseväljendusele ja tegevuslikule õppimisele.

Orffi muusikaõpetuse ja draamapedagoogika vahel võib leida mitmeid teisigi seoseid – kujutlustel põhinev imiteerimine, improviseerimine, mängulisus jm. Pedagoogikas võib sageli ühtede ja samade eesmärkideni viia mitu teed. Nii võib muusikatki õppida traditsioonilise õppeviisi kõrval muusikalise draamana. Orffi õpetuses on draama saanud väljundi peamiselt muusikalise teatrina, kuid otseselt pedagoogilist protsessi selles on seni vähem teadvustatud. Seetõttu oli eesmärgiks analüüsida draamat mitte kui erinevaid muusikalisi eneseväljendusi kaasavat teatriõpetust, vaid kui Orffi õpetuslikel elementidel põhinevat pedagoogilist protsessi, mis on suunatud õpetuslike ja kasvatuse eesmärkide täitmisele. Viimasest on lähtutud ka muusikalise draama mudeli väljatöötamisel (peatükk 2.3.1), mida saab aluseks võtta erinevate õppestenaariumite loomisel. Esitatud muusikalise draama mudeli teoreetilise-praktilisi lähteid illustreerivad autoripoolsed tõlgendused erinevate õppeülesannete näol (lisa 1, *CD-ROM I*, näited 24–39).

Antud töö käsitles muusikalise draama õppestenaariumit kui kava, mis jutustuse abil seob erinevad muusikalised tegevused ja loominguilised eneseväljendusvõimalused ühtseks kunstiliseks tervikuks ning sisaldab eesmärgistatud õppeülesandeid. Praktikas on draamas alati õpetus ja kunst omavahel tihedas seoses. Kui kasvatusteadustes on sageli polemiseeritud, kas õpetaja on autor või esitaja, kunstnik ja looja, siis draama puhul saab õpetaja olla nii

autor-looja kui esitaja-kunstnik, sest draama õppestenaariumi kujundamisel ja rakendamisel omab olulist rolli laste mõju õpetajale. Boltoni (1984) järgi muutub draama kaudu õppimine interaktiivseks mänguks, milles toimub õpetaja ja õpilaste või õpilaste omavahelisel vastastikusel mõjul põhinev õppimine. Pedagoogikas võib seda nimetada refleksiivseks koostööks, kus õpitegevus toimub omavahelises interaktsioonis. Nii on ka erinevatest õppijatest ja õpetajatest tulenevalt draamas protsess ja tulemus alati ainulaadne. Vaid siis, kui õpetaja teadlikult ja sihikindlalt suunab lapsi oma ideede loomisele, katsetamisele ja edasiandmisele, saab rääkida võrdsest partnerlusest ja ühisest loomingulisest tulemusest. Loomingulist tegevust peetakse aga lapse arengu integraalseks osaks, mis kergendab lapse kognitiivset arengut ning toetab tema kasvamise, mõtlemise ja tundmuste kujunemist. See teadmine muudab muusikalise draama väärtuslikuks mitte ainult kunstilisest, vaid eeskätt pedagoogilisest aspektist. Draamas põhineb loominguline ja aktiivne tegevus erinevatel kogemustel, koostööl, suhtlemisel, tagasisidel. Need on olulised tegevusprintsipiidid, sest vaid nii saab draamast kujuneda kunstilise sisuga õppeprotsess, mille kaudu ühed saavad vastu võtta teiste loomingut ning selle kaudu avardada oma teadmisi ja kujundada oskusi.

Töö kolmas osa – draama pedagoogiline projekt – keskendus teoreetilistes osades käsitletud tegevusprintsipiide praktilisele teostamisele, kirjeldades konkreetsest õppestenaariumitest lähtuvaid pedagoogilisi protsesse ja lõppresultaatide esitamist.

Muusikalise draama õppestenaariumite väljatöötamine ja rakendamine on toimunud eksperimentaalse töö tulemusel autori juhitud Laste Loomingu Stuudios aastatel 1995–2003, mil koostöös lastega valmis 8 muusikalist draamat. Draamade teostamist on käsitletud kui eesmärgistatud tegevust, mis on seotud selles osalejate, olemasolevate tingimustega ja mida organiseerib õppeprotsess. Erinevates draamaprojektides on kokku osalenud 64 7–12-aastast last, kes kõik on eelnevalt läbinud koolieelse õpetuse Laste Loomingu Stuudios. Iga-aastane draamagrupis osalejate arv on olnud 15–20, kus lisaks töö autorile on juhendanud lapsi veel üks muusikaõpetaja ning kaks kunstiõpetajat.

Pedagoogilise projektina leidsid kirjeldamist kolmel järjestikusel aastal läbi viidud draamaprotsessid: 2000/01 – “Sõber”, 2001/02 – “Hiiglaste pidu”, 2002/03 – “Lugu ajast, käost, kellast ja kellasest”. Valiku tingis asjaolu, et nimetatud perioodiks oli väljatöötatud muusikalise draama mudel praktikas kinnitust leidnud ning seetõttu demonstreerisid aastatel 1995–2003 läbi viidud kaheksast draamaprojektist viimased kolm kõige enam loominguliste tegevuste mitmekesisust ja töid esile ka muutused laste oskustes, sest osalenute kontingent püsis nendel aastatel enamvähem ühtlane. Sel moel on võimaldanud pedagoogilise projekti teostamine näha lapse kujunemist pikemaajalises perspektiivis ja tervikliku protsessi kaudu.

Esitatud pedagoogiline projekt on olemuselt tegevusuuring, mille läbiviimisel on kasutatud järgmist metoodikat:

- “õpetaja rollis” (*teacher in role*)-meetodit, kus käesoleva väitekirja autor oli õpetajana nii õppestenaariumite autor, läbiviija kui protsessis osaleja;
- tegevuse refleksiooni, mille aluseks on videosalvestused ja ülestähendused õpetaja vaatluspäevikutes, kus kajastuvad püstitatud ülesanded, eesmärkide mõtestamine, tegevuse järjestus ja kirjeldused, metoodilised tähelepanekud ja tulemuslikkuse analüüsimine.

Muusikaliste draamade projekteerimine ja teostamine on toimunud järgmiste astmete kaupa:

- planeerimisfaas kui kavandamine;
- ettevalmistav faas kui õppestenaariumi väljatöötamine;
- praktiline faas kui õppestenaariumi rakendamine ja lõppresultaadi esitamine.

Draama pedagoogilise projekti tõhusust on keeruline ja isegi võimatu objektiivselt mõõta. Teatud muutused on siiski jälgitavad, sellest annavad tunnistust ka lisadena esitatud videonäited (lisa 2, *CD-ROM II*, näited 40–43). Muusikaliste draamade teostamine nimetatud kolme draamaprotsessi põhjal andis kinnitust õppematerjali sobivusele praktikas ja näitas, kuidas muusikalisele tegevusele suunatud draama võimaldas lastel kasutada üht tegevust teise õppimisel, olemasolevat kogemust uue kogemisel. Kogemust on aga kasvatuses tähtsustatud läbi aegade. E. Frommi (2001: 23) järgi on üheks oluliseks kogemise viisiks “olemine kui olukord, kus ei omata midagi ega taheta saada midagi, vaid mis on iseenesest rõõmu tekitav ja kus oma võimeid kasutatakse loova tootlikkusega.” Nii oli ka draama pedagoogilises projektis väärtustatud laste tegutsemisvabadus. Esmaseks püüdluseks oli iga üksiku lapse individuaalsuse esiletoomine ning alles seejärel koostöö teistega, sest draamaõpetuse puhul pole küsimus selles, et taotletakse midagi uut, vaid võetakse kasutusele olemasolevad oskused ja kogemused. Siis on kogetu ja kogemine pidevas dialoogis, mille kasvatuslikku väärtust on palju rõhutanud T. Kuurme (1999). Lisaks on kasvatuses esile toodud, et aktiivse eneseväljenduse suunamine ei ole iseenesest kasvatuses eesmärk, vaid laste aktiivsuse kasutamisel peab olema eesmärk ja suund – st laste seisukohalt on oluline see, mille jaoks tema ressursse arendada (H. Liimets 1998; Orn 1983, 1998). Muusikalise draama integratiivsus ja suunatus lapse loomingulisele eneseväljendusele lubab järeldada, et draamaõpetuse kaudu kinnistatud elementaarmuusikaline kompetentsus võib kujuneda ka laiema muusikalise kommunikatsiooni aluseks ja eelduseks oma ressursside teadvustatud kasutamisele. On ju kasvatuses üheks põhiobjektiks kasvava inimese teadvuses toimunud muutused (Wilenius 1992: 39) ja püsiv muutus saab alguse seestpoolt.

Kokkuvõtivate järeldustena võib muusikalise draama pedagoogilise väärtusena esitada järgmist.

- Elementaarmuusikalist draamat saab vaadelda kui erinevatest loovtegevustest sünteesitud õppestenaariumit, millel on kindlad õpetuslikud ja kasvatuslikud eesmärgid ning sellest tulenevad õppeülesanded. Nende rakendamine läbi draama, kus jutustus kantakse erinevate loominguliste õppeülesannete kaudu kunstilisse vormi, moodustab tervikliku õppeprotsessi.
- Muusikaline draama kui tervik eeldab kindlat struktuuri, kuid teostuses puuduvad stambid, sest draamaprotsessis osalejatest tulenevalt on see pidevalt teisenev ja muutuv.
- Muusikaline draama kui õpitegevus on kasvav tegevus, sest suunab last aktiivsusele ja isetegemisele, mis otseselt avaldab mõju tema üldisele arengule. See on õpetus, mis võimaldab edendada sünnipäraseid andeid ja väärtustab lapse eneseväljenduse loomusundi.
- Suunatus mitmekülgsel muusikalisele eneseväljendusele toetab lapse muusikaliste võimete arengut. Muusikaliste võimete areng mõjutab aga omakorda üldist arengut, sest lapse arengu erinevad aspektid on omavahel seotud.
- Draama on heaks võimaluseks muusikaõpetuslike elementide ja erinevate loominguliste tegevuste omavaheliste seoste tugevdamiseks pedagoogilises praktikas.
- Draama on üks võimalikke õppevorme loovuse, mängulisuse ja koostöö arendamiseks. Eesmärgistatud õppeülesannete kaudu saab lisaks mõjutada laste muusikalist, motoorset ja sotsiaalset arengut.
- Draama kui kindlatest tegevusprintsippiidest lähtuv mänguline eksperimenteerimine võimaldab õpetajal muuta oma õpetuslikud eesmärgid laste huvideks ja soovideks.
- Draamaprotsessi saab vaadelda kui tahtetegevust, milles last köitva eneseväljenduse kaudu avaneb võimalus kasutada lapse tegevustungi uute teadmiste, oskuste kujundamisel.

- Muusikalise draama rakendamisel saab õpetaja olla nii autor-looja kui esitaja-kunstnik, kes ise nii kavandab kui ka suunab õppesündmusi.
- Draamaõpetuses on võimalik järgida kasvatusteaduste selliseid tähtsaid põhimõtteid nagu vabaduse, individuaalsuse, lastepärasuse, vastastikuse rikastamise, sotsiaalsuse ja terviklikkuse printsiipe, mis kõik aitavad kaasa laste eakohaste arenguvõimaluste realiseerimisele.

Töö tulemus ja innovaatus:

- Orffi muusikaõpetuse ja draamapedagoogika põhimõtete kohandamine omakultuurse hariduse kontekstiga, sest humanitaarteadustes on muusikat valdavalt uuritud kui kultuurist sõltuva inimese loova tegevuse tulemust.
- Muusikaliseks algõpetuseks ja draamaks sobiva omaloomingulise ja folkloorse õppematerjali koostamine, mis võimaldab tagada õppeprotsessis kõigi laste muusikalise loomingu eneseväljendamise, sõltumata muusikalisest andekusest.

Praktiline väljund ja rakendatavus:

Dissertatsioonina esitatud muusikalise draama kontseptsioon annab kätte orientiirid, mis on vajalikud efektiivseks pedagoogiliseks praktikaks. Seda toetab ilmunud õppekirjandus:

- käsiraamat õpetajale “Kõik võib olla muusika” (1998);
- III klassi muusikaõpetuse õpik ja töövihik (2001);
- II klassi muusikaõpetuse õpik, töövihik ja õpetaja meetodiline vihik (2003).

Käesoleva töö põhjal on ilmumas :

- kogumik “Koolimuusika” (kirjastus Avita, 2004);
- ettevalmistamisel on uus I klassi muusikaõpetuse õpik, töövihik ja õpetaja meetodiline vihik (kirjastus Avita, 2005).

Kõik ülejäänud sünnib juba õpetaja ja õpilaste ühise tegevuse käigus, kus õpetaja osaks jääb laste individuaalselt erinevaid eeldusi ja arenguvõimalusi arvestades kujundada õppesündmusi, milles kahepoolse protsessina toimub nii õpetamine kui õppimine. Eelkõige eeldab selline uudne ja kompleksne muusikaõpetuslik lähenemisviis loovat õpetajat ning oskust ja tahtet arvestada iga lapse individuaalsusega. Lapse seisukohalt ei ole mistahes valdkonna õpetamisel peamine mitte meetod, süsteem ega lähenemisviis, vaid eelkõige õpetaja, kes seda vahendab. Kui õpetaja tõepoolest soovib pakkuda mitmekülgset eneseväljendust ja loovat eneseteostust igale lapsele, pakub draamaõpetus selleks huvitavaid ja mitmekesiseid võimalusi.

Käesolevaks ajaks on Laste Loomingu Studio eeskujul muusikalist draamat rakendatud lasteaias “Männimudila” (õpetaja Liina Laisaar), Tallinna Rahumäe Põhikoolis (õpetaja Anu Tähemaa), Põltsamaa Muusikakoolis ja Viljandi Kultuuriakadeemias (õpetaja Tuuli Jukk) ning Tallinna Nõmme Noortemajas (õpetaja Maarika Moks). Kuigi muusikalise draama kontseptsioon on tervikuna suunatud muusikaõpetusele, saavad selle teoreetilised põhialused ja üksikkomponendid olla järgitavad ning rakendatavad ka teistes ainevaldkondades – näiteks emakeeles, võõrkeeles, kunstiõpetuses, liikumistundides. Tõlgendused erinevates valdkondades sõltuvad eesmärkide püstitustest. Seega ei ole esitatud muusikalise draama kontseptsioon lõplik, vaid on avatud teistelegi valdkondadele pedagoogikas.

Tulevikus oleks tähtis uurida, kuidas sellist kontseptsiooni rakendada koolis näiteks projektõppena või üldõpetuses. Nii Orffi muusikaõpetuse kui ka draama kasutamise võimalused võivad huvitavat uurimisvaldkonda pakkuda ka eripedagoogikas. Samuti oleks oluline selgitada, kuidas mõjutab muusikaline draama laste erinevaid arenguaspekte ja mis motiveerib lapsi sellisele tegevusele. Isiklikule kogemusele tuginedes olen veendunud, et

käsitletud teemavaldkond on oma uudsuses huvipakkuv ning väärrib jätkamist eesmärgiga mõjutada ja täiustada muusikaõpetuse praktilist tegelikkust.

MUSICAL DRAMA IN ELEMENTARY EDUCATION – A CONCEPTION AND APPLICATIONS DERIVING FROM CARL ORFF’S SYSTEM

Summary

In the current work the following two subjects have been viewed – Carl Orff’s elementary music learning, and a subject not yet thoroughly studied in Estonia, musical drama, which derives from the theory and practice of pedagogical drama. Both fields are based on activity-based learning, where, proceeding from children’s different individuality, the main questions raised are *how* and *why*. This work has tried to find answers to these basic questions of didactics within the limits of the topics covered.

Singing has always been the dominating activity in music learning. Through songs children acquire their first musical experience, knowledge and skills. The latter are especially valuable if children individually apply them later. That is why it is important to provide children with other means of musical self-expression in addition to singing. Thus music education should give an experience of being able to individually express himself musically to *each* child. Diverse musical activity shapes a potential into abilities and develops them. For this to happen a learning environment is needed, which takes into account different needs of learners, because musical potential of children varies greatly. Unfortunately in real life very often musically more able and talented children receive greater attention as they display the desired results more quickly and easily. This takes us to the **problem** of the current paper: how to guarantee *many-sided* musical self-expression of *all* children in a group, collective or class and what are the spheres of activity allowing us to take into account individually different potentials and development opportunities of children. These are the questions researchers have been trying to find answers to for decades.

Music education has very often been considered reproductive by nature. It is definitely necessary for developing certain skills and experience, but the creative side of music instruction has become increasingly important. Beside reproductive aspect contemporary music psychology outlines the productive or creative aspect of music education, which is targeted at new creation. While shaping musical thinking, both aspects should be relied on. Orff’s elementary music learning enables us to follow these principles. It attaches equal importance to singing, movement and playing the instruments and the aim of the instruction is to develop the skills of creative self-expression and improvisation. It is the many-sidedness and multitude of opportunities proceeding from that, which distinguishes Orff’s teaching from other approaches in musical education and allows us to widely apply it in both music therapy and pedagogy, including interactive drama.

In pedagogical practice of the world, interactive pedagogical drama has been used as a separate method but also as an individual subject. In Estonian education the idea of pedagogical drama has found little application so far. The current paper focuses on musical drama, which has been dealt with according to the principles of Orff’s elementary music learning.

In practice no theory has proved exhausting, because any topic can be approached differently when practical answers are being sought. According to Karl Popper, in humanities interpretation occupies the second most important position beside scientific facts. Thus the current work has been presented as a developmental-creative project. The aim of the work is to develop a conception of musical drama, which is based on Orff's music learning, as a system of theoretical-practical principles of activity and original teaching tasks deriving from that. The objectives are as follows:

- 1) to analyse the options of application of Orff-approach in musical drama;
- 2) to work out a model of musical drama which will serve as a basis for learning scenarios;
- 3) to create an original teaching material following the example of Carl Orff's musical material "Schulwerk-Musik für Kinder";
- 4) to find proof about the suitability of the teaching material through pedagogical project of drama;
- 5) to use the pedagogical project in order to develop a conception of musical drama, to analyse and demonstrate its practical applications in elementary music education.

The work consists of three chapters and video examples on CD-ROMs. The first chapter analyses Orff's approach to music education focusing on the interrelationship between educational elements and practical basis. It has been especially emphasised that the abundance of various elements of musical education (speech, singing, movement, playing the instruments, listening to music) and their interrelationship allow us to involve children's resources with single tasks so that each of them will have an opportunity for musical self-expression and creative self-actualisation in agreement with their age and abilities. As the development of musical abilities is an integrated issue, it cannot be tied to the results only. Many-sided self-expression as such has to be valued. As the child gradually reaches self-expression characteristic of him only and stands out from others as an independent doer, his role as just a receiver weakens and he moves towards active creation. In order to achieve this it is essential to always consider the proportion between theory and practical music making in the actual learning process. For learning not only knowledge but also the situation as a whole, where the knowledge is acquired, is important, and proceeding from that whether and how this knowledge is applied. For the purpose of directing such activity the author has created an original and folkloristic teaching material based on the example of "Orff-Schulwerk", which has been presented as video examples (CD-ROM 1, examples 1–23).

The second chapter of the thesis analyses the principles of pedagogical drama. Attempts have been made in the world to analyse interactive drama in the light of different traditions, but its scientific basis varies greatly in different countries and during the history of pedagogical drama it has proven insufficient to develop purely art educational trend. Process drama, theatre in education, improvisational theatre, role-plays and staged plays have found wider application in pedagogy. They can be viewed as entirely different forms of theatre, strategies or methods and yet they can be used together, because they all value the original creation of learners. In the given context musical drama can be added to the list, which is also aimed at creative self-expression and activity-based learning. It is possible to find other connections between Orff's music teaching and pedagogical drama – imagination-based imitation, improvisation, playfulness, etc. In pedagogy different methods can produce the same result. Thus, besides traditional approach to music teaching, music can be learnt by means of musical drama. In Orff's system drama has found expression mainly in the form of musical theatre, but the direct pedagogical aspect of it has been less acknowledged. Therefore the goal of the author is to analyse drama not as a teaching of theatre, which involves various musical self-

expressions, but as a pedagogical process relying on Orff's educational elements, which is aimed at fulfilling instructional and educational objectives. The latter have been taken into account when working out the model of musical drama (Figure 10), which can serve as a basis for creating various teaching scenarios. The theoretical-practical standpoints of the given model of musical drama are illustrated by various educational tasks created by the author (CD-ROM I, examples 24–39).

The thesis handles learning scenario of musical drama as a schedule, which makes use of a narrative in order to tie various musical activities and opportunities of creative self-expression into an artistic whole and includes purposeful learning tasks. In practice instruction and art are always tightly related in drama. When in educational sciences it has often been argued whether a teacher is an author or a presenter, an artist and a creator, in case of drama a teacher can be both author-creator and performer-artist, because in the development and application of a learning scenario of drama children's influence on the teacher plays an important role. Thus acquisition through drama becomes an interactive play, in which learning is based on interaction between the teacher and pupils or between pupils themselves. Therefore, due to the different participants, the process and outcome of drama are always unique. Only when the teacher knowingly and purposefully directs children towards creating, testing and forwarding their ideas, it is possible to speak about equal partnership and common creative activity. Creative activity is considered an integral part of children's development, which facilitates their cognitive development, supports the formation of their thinking and emotions. This makes musical drama valuable not only from artistic, but first and foremost from pedagogical point of view.

The pedagogical project, which comprises the third chapter of the thesis, demonstrates practical implementation of learning scenarios of musical drama by means of descriptions and CD-ROM II (examples 40–42). The working out and application of the learning scenarios described took place in the process of experimental work of the author at Children's Creative Studio in the years 1995–2003, where in cooperation with children 8 musical dramas were developed. In different drama projects 64 children of ages 7 to 12 took place, supervised by the author and another music teacher as well as two art teachers. A pedagogical project was carried out at the Children's Creative Studio in 2000–2003, where 3 drama projects were implemented.

A three-year period allowed observing the development of children in a longer perspective and throughout the entire process. The presented pedagogical project is an activity study in its essence. The following methods were used for its implementation:

- the “teacher in role” method, where the author of the present work functioned as a teacher, being at the same time the author and implementer of learning scenarios as well as a participant in the process;
- reflection of activity, based on video recordings and notes in the observation diary of the teacher, which reflected the tasks taken, meaning given to the objectives, sequence and descriptions of activities, methodological observations and analysis of the results.

The aim of the selection of these methods was to connect theoretical and practical approaches and to demonstrate new options in elementary music instruction. It is difficult, even impossible to objectively measure the result and efficiency of a pedagogical drama project. Nevertheless, it was possible to observe certain changes, of which the presented video examples give evidence (CD-ROM II, examples 40–43). In addition, the implemented project confirmed the suitability of the learning material in practice and demonstrated how drama, which was aimed at musical activity, allowed children to use one activity for learning another

and the existing experience for acquiring new experience. In conclusion, the result and innovative features of the study are the following:

- adapting the principles of Orff's elementary music learning and pedagogical drama to the context of education based on nation's own culture, because humanities have traditionally studied music as a result of the work of a person who is dependent on his own culture;
- compiling original and folkloristic learning material suitable for elementary music instruction and drama, which allows granting musical-creative self expression to all children participating in the learning process independent of their musical giftedness.

The conception of musical drama presented in the thesis provides guiding lines needed for efficient pedagogical practice, which is supported by the publications compiled by the author – a teacher's handbook "Kõik võib olla muusika" ["Anything can be music"] (1998) and a collection based on the current study "Koolimuusika" ["School music"] (2004). Although the conception of musical drama as a whole is targeted at music education, its theoretical principles and single components may also be applied in other areas of teaching – for example, in language instruction and art education. Interpretations in different fields depend on the objectives. Therefore the presented conception is not final but is open to other areas of pedagogy. It is important to emphasise that in contemporary humanities, including pedagogy, bringing science and practice closer together is a topical issue. The present work makes an attempt to do that.

KASUTATUD KIRJANDUS

- AEBERSOLD, J. 1998. Who said You Can't Improvise? – *The Orff Echo*, 3, 12.
- ALLASTE, A. 2000. Milline on tänapäeva ühiskond? – *Sirp*, 21.01.
- BANDURA, A. 1977. *Social Learning Theory*. New York: Prentice-Hall.
- BLOM, L. A., TARIN CHAPLIN L. 1988. *The Moment of Movement*. USA: University of Pittsburg Press, 3–15.
- BOLTON, G. 1984. *Drama as Education*. London: Longman group Ltd.
- BROTHERUS, A., HYTÖNEN, J., KROKFORS, L. 2001. *Esi- ja algõpetuse didaktika*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- CAMP, M. 1990. Rhythm and Musical Achievement. – F. Wilson, F. Roehlmann (eds.). *Music and Child Development – proceedings of the Denver Conference*. USA, 191–200.
- FRAZEE, J., KREUTER, K. 1987. *Discovering Orff*. New York: Schott.
- GARDNER, H. 1981. Do babies sing a universal song? – *Psychology Today*, 15, 70–76.
- GRUNWALD, D. 1996. *Anna persoonallisuutesi puhua. Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa*. Helsinki: Helsinki University Press.
- GÜNTHER, H. 1990. *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart: Klett.
- HALLIK, R., LUNGE, A. Algklasside õpilaste vaimsed võimed. – A. Lunge (koost.). *Õpetaja ja õpilase isiksusest*. Tallinn: Valgus, 47–56.
- HEIKKINEN, H., VÄHÄNIKKILÄ, R. 2000. Erkki Laakso ja Brian Way – luovasta Toiminnasta VTK-metodin. – P. Teerijoki (toim.). *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 27–37.
- HIRSIJÄRVI, S., HUTTUNEN, J. 1996. *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: Syner Arendusabi AS, Ühendus Omanäoline Kool, Tallinna Pedagoogikaülikool.

- HYTÖNEN, J. 1999. *Lapsekeskne kasvatus*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- JUNGMAIR, U. 1992. *Das Elementare zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*. Mainz: Schott.
- KIDRON, A. 1999. *122 õpetamistarkust*. Tallinn: Andreas ja Mondo.
- KRULL, E. 2000. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ kirjastus.
- KUURME, T. 1994. Laps tänases elutegelikkuses. – K. Altermann (koost.). *Vabadus hariduses. Bildung in Freiheit*. Tallinn: K. Altermann, 49–53.
- KUURME, T. 1999. *Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem*. TPÜ toimetised, 17. Tallinn : TPÜ kirjastus.
- LEONTJEV, A. N. 1977. *Деятельность, сознание, личность*. Moskva: Izd. Polititšeskoj literaturõ.
- LIIMETS, H. 1987. Õpilase arengu determinatsioon ja pedagoogiline süsteem. – H. Liimets (koost.). *Õpilase isiksuse arengu determinatsiooni probleem*. Tallinn: PTUI, 6–20.
- LIIMETS, H. 1998/2001. *Kuidas õppeprotsess kasvatab*. Toim. Airi Liimets. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- LINDGREN, H., NEWTON SUTER, W. 1994. *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ kirjastus.
- LINDQVIST, G. 1995. *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- LOORITS, M. 2003. *Draamaõpetus õpetajakoolituses*. [Magistritöö.] Tallinn: TPÜ.
- MOOG, H. 1976. *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London: Schott.
- NEELANDS, J. 1984. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practise*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- ORFF, C., KEETMAN G. 1965. *Schulwerk. Musik für Kinder I*. München: Schott.
- ORN, J. 1983. Õpilase isiksuslikud ressursid ja õppetund. – H. Tiits (koost.). *Nüüdistund*. Tallinn: PTUI, 35–38.
- ORN, J. 1998. Meie kasvatustegelikkuse väärtusest. – T. Kuurme, M.-L. Laherand (koost.). *Õpetaja ja õpilane kasvatustegelikkuses*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 9–42.
- OSTERN, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. – P. Teerijoki (ed.). *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 4–27.
- PULLERITS, M. 1997. *C. Orffi muusikaõpetuse süsteemi elementide kasutamise võimalusi muusikakasvatuses*. [Magistritöö.] TPÜ kasvatusteaduste osakond.
- RAMUL, P. 1930. *Üldise muusika-ajaloo põhialused I*. Tallinn: Esto Muusika.
- REGELSKI, T. A. 1975. *Principles and Problems of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- RODGERS, C. 1990. Loominguteooria poole. – *Akadeemia*, 7, 1441–1461.
- RUOKONEN, I. 2002. Some Views on Evaluation and Identification of Artistic Talent. – M. Vikat (koost.). *Andekas laps muutub ühiskonnas*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 47–55.
- RUUS, V.-R. 1996. Õppeprotsessi uuendamine: miks ja kuidas? – V.-R. Ruus (koost.). *Muutused õppeprotsessis*. Tallinn: Haridusministeerium, TPÜ, 10–24.
- SAAR, A. 1997. *Laps ja mäng*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- SAINT-EXUPÉRY, A. 2003. *Tsitadell*. Tallinn: Eesti Raamat.
- SINIJÄRV, T. 2002. *6–9 aastaste laste loovuse arendamise võimalusi draamaõpetuse kaudu*. [Bakalaureusetöö.] TPÜ kasvatusteaduste osakond.
- SLOBODA, J. 2000. *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia.
- STEINER, R. 1992. *Vabakasvatus*. Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus.
- SUGRUE, C. 1997. *Complexities of Teaching: Child-Centered Perspectives*. London: Farmer Press.

- ŠAPIRO, A. 2001. *Nii sulgus eesriie*. Tallinn: Eesti Teatriliit.
- TARASSOVA, K. 1988. *Онтогенез музыкальных способностей*. Moskva: Pedagogika.
- TEERIJOKI, P. 2000. Draamaopettajuuden laatu. – P. Teerijoki (toim.). *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 48–63.
- TOMUSK, V. 1993. *Õpistiilid*. Tallinn: TPÜ.
- TOOM, T. 2001. *Muusika ja liikumise seostest algastme muusikakasvatuses*. [Magistritöö.] TPÜ kasvatusteaduste osakond.
- VEBER, A. 1998. Lapse motoorne areng. – M. Veisson (koost.). *Väikelaps ja tema kasvukeskkond I*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 39–42.
- VIKAT, M. 1998. Lapse muusikalist arngut soodustav kasukeskkond. – M. Veisson (toim.). *Väikelaps ja tema kasvukeskkond I*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 9–13.
- VÖGOTSKI, L. 1998. *Психология и искусство*. Rostov: Feniks.
- WILENIUS, R. 1992. *Kasvatuse eeldused*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- WOODWARD, S. 1996. *The Birth of Musical Language*. England: Winchester.