

TALLINNA ÜLIKOO  
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY  
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

28

**Tiina Selke**

**MUSIC EDUCATION IN ESTONIAN  
COMPREHENSIVE SCHOOL:  
TRENDS IN THE 2<sup>nd</sup> HALF OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY  
AND AT THE BEGINNING OF THE 21<sup>st</sup> CENTURY**

Abstract

 **TLÜ KIRJASTUS**

TALLINN 2007

TALLINNA ÜLIKOO  
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY  
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

28

**Tiina Selke**

**MUSIC EDUCATION IN ESTONIAN COMPREHENSIVE SCHOOL: TRENDS IN THE 2nd HALF OF THE 20th CENTURY AND AT THE BEGINNING OF THE 21st CENTURY.**

**Abstract**

Department of Teacher Education, Faculty of Educational Sciences, Tallinn University, Tallinn, Estonia.

The dissertation is accepted for commencement of the degree of *Doctor philosophiae* in Educational Sciences on March 09, 2007 by the Doctoral Committee of Educational Sciences of the Tallinn University.

Supervisor: Maie Vikat (Cand. Pedagogy, professor emeritus, Tallinn University)

Oponendid: Heino Rannap (Doctor Pedagogy, professor emeritus, Estonian Academy of Music and Theatre)  
Leida Talts (Cand. History, professor, Tallinn University)

The academic disputation on the dissertation will be held at the Tallinn University (Lecture Hall U-213) Uus-Sadama 5, Tallinn on May 11, 2007 at 11.00 a.m.

Copyright: Tiina Selke, 2007

Copyright: Tallinn University, 2007

ISSN 1736-3632 (publication)

ISBN 978-9985-58-486-6 (publication)

ISSN 1736-3675 (abstract online, PDF)

ISBN 978-9985-58-487-3 (abstract online, PDF)

Tallinn University Press  
Narva mnt 25  
10120 TALLINN  
[www.kirjastus.tlu.ee](http://www.kirjastus.tlu.ee)

# CONTENTS

LIST OF PUBLICATIONS .....	4
INTRODUCTION .....	5
OVERVIEW OF THEORETICAL RESEARCH .....	6
OVERVIEW OF EMPIRICAL RESEARCH .....	7
RESULTS .....	7
SUUNDUMUSI EESTI ÜLDHARIDUSKOOLI MUUSIKAKASVATUSES 20. SAJANDI II POOLEL JA 21. SAJANDI ALGUSES. Kokkuvõte .....	13
REFERENCES.....	28

## DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

- I. Tiina Selke 2006. Some trends in Estonian music education in the 21<sup>st</sup> century and public reflections on it. – Mario Baroni, Anna Rita Addesi, Roberto Caterina, Marco Costa (eds). *ICMPC9 Proceedings of the 9th International Conference on Music perception and Cognition 6th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music Alma mater Studiorum University of Bologna, Italy August 22–26, 2006*. Bononia University Press, 205–206, 615–621.
- II. Tiina Selke Marit Mõistlik 2006. Reflections on Suzuki method and instrumental activities. Practice in classroom and music schools in Estonia. – M. Anttila, A. Juvonen (eds). *Challenges and Visions in School Music Education*. Focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. Joensuu: Joensuu University Press, 81–86.
- III. Tiina Selke 2006. Music education in the beginning of 21<sup>st</sup> century in Estonia. Practice and problems. – M. Anttila, A. Juvonen (eds). *Challenges and Visions in School Music Education*. Focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. 2006. University of Joensuu, 64–81.
- IV. Tiina Selke 2006. Kodály's pedagogical concept in Estonia. History and practice. – M. Ittész (ed.). *A KODÁLY INTÉZET ÉVKÖNYVE, V. / YEAR-BOOK OF THE KODÁLY INSTITUTE*. Kecskemét: LFZE Kodály Institute.
- V. Tiina Selke 2006. Integrated activities and teacher's role in primary music classroom in Estonia: some trends in Estonian music education in the 21st century. – *Second Biennial Conference of the International Froebel Society, Froebel From Play to Work: Taking Froebel Forward*. 29, 30 June, 1 July 2006, Froebel College, Dublin Ireland, 48–55.
- VI. Tiina Selke 2005. Music and Arts in Classroom. – *PERSON. COLOR. NATURE. MUSIC: Scientific Articles of the Fourth International Conference May 18–21, 2005*. Daugavpils: Saule, 392–399.
- VII. Tiina Selke 2005. Challenge for music teacher. Multimedia in music education – skills and perspectives. Case study. U.Slabin (toim). *АДУКАЦЫЙНЫЯ І ВЫХАВАЎЧЫЯ АСЯРОДДЗІ І ПРАКТЫКІ*. Зборнік навуковых артыкулаў пад агульнай рэдакцыяй У.К. Слабіна. Віцебск, 131–137.
- VIII. Tiina Selke 2005. From *Arbeitsschule* to holistic approach in music education. Changing mentality of teachers and public. – “*Holistic Education*” *Sustainable development, culture and education. Conference Guide, Proceeding-CD*. The 3rd International Journal of Teacher and Training Conference, May 2005. Vechta. Vechtaer Verlag für Studium, Wissenschaft und Forschung, 327–338.
- IX. Tiina Selke 2004. Values in Music Education. Study of Public and Music Teachers. – T. Selke (ed) [CD]. 1<sup>st</sup> International Conference *The Changing Face of Music Education* on March 26–27, 2004, Tallinn, 39–46.
- X. Tiina Selke 2004. Muusikaõpetuse areng ja roll 20. sajandi II poolel. – A. Lepik, M. Pandis (koost) *Interdistiiplinaarsus sotsiaal- ja kasvatusteadustes*. Sotsiaal- ja kasvatusteaduste doktorantide II teaduskonverents 25.–26. aprillil 2003 TPÜ-s. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 169–185.

## INTRODUCTION

Estonian music-education today does not end with a simple singing, music reading and listening. Openness to the world has brought, especially during the last decade a list of new orientations to the musical education – moving and improvisation, drama elements, instrument playing and recorder, listening to the music and depictive activities, music therapy elements, making instruments etc.

Which one of these orientations is chosen by the music teacher is the cause of how the music lesson will turn to be, and what the musical education will look like in general. Music program and teaching material sets up some borders but still leave enough space to the choice and to the creative subject-handling for the teacher. At the same time, it is important that the society understands the aims of music education and teacher's part in it. Estonia, with its smallness and constantly diminishing population has to face a problem of desuetude of its nation-state. Music education has had an important role in shaping the ethnical solidarity and identity through common song. It has become the trait of character of ethical music education.

But do not the new waves endanger our national traditions, and our survival as a nation? The feeling of threat has been deepened by the active cultural intervention and by tendencies to reduce the number of music lessons in the neighbouring countries (i.e. Finland, Sweden, Latvia). How our earlier music education principles endure the pressure of new tendencies? What is the character of Estonian music education in the 2<sup>nd</sup> half of the 20<sup>th</sup> century and at the beginning of the 21<sup>st</sup> century?

The work as a lecturer of music didactics in TLÜ, as well as music teacher's job in Ääsmäe School and in Audentes Private School, has given me the opportunity to see and to experience the changes that have occurred in music education, both from inside and outside. The need to explain the traditions of music education in comprehensive school, and in the background of that, the changes during the last half-century, was the motive to the hereto research.

H.Rannap, an historian and pedagogic-expert, has given a detailed overview of Estonian music pedagogy until the beginning of the 1970s (1972,1977). He has set a clear matrix in handling the music educational history originated by the historico-chronological principle. Partly, the matrix has been used in hereto research, to allow stability in data (tables, charts etc).

Somewhat different approach to the research-materials is caused by the fact that the dissertation is based on an interdisciplinary culturological approach that allows music education to be observed through cultural, educational, and societal changes from the viewpoint of aesthetical and praxial philosophy (Elliott 1995, 2005; Odam 2001; Choksy 2001; Colwell 1991; Green 2005; Sparshott 1987; Jorgensen 2002).

The changes, during the last quarter of the 20th century, have been echoed, though fragmentally, only in few articles, masters' and doctoral theses. Researches with methodical orientation have been more expanded, but their purpose has not been the clarification of the overall tendencies in music education.

## OVERVIEW OF THEORETICAL RESEARCH

The aim of the study is to fix the traditional base, to analyse the changes and define the trends in the comprehensive school (general) music education in Estonia from the 2<sup>nd</sup> half of the 20<sup>th</sup> century until the beginning of the 21<sup>st</sup> century.

The dissertation is based on an interdisciplinary culturological approach, that allows music education to be observed through cultural, educational, and societal changes from the viewpoint of aesthetical and *praxial* philosophy (Elliott 1995, 2005; Odam 2001; Choksy 2001; Colwell 1991; Green 2005; Sparshott 1987; Jorgensen 2002).

At the beginning of the study the following hypotheses were set:

- music education has developed step by step;
- the changes in the content and activities have changed the role of the teacher in education;
- traditional model of music education has been preserved as a fundamental part of national culture;
- new trends at the end of the century indicate towards a new paradigm;

- public reflects the needs of the society but is not aware of the content of music education;
- the tendencies in Estonia are similar to the trends in West-European countries.

The first chapter opens the basic principles of aesthetic and *praxial* music education philosophy and reflections in Estonian music. The aims and meaning of music, objectives and content of the music education as well as the role of the teacher in the process of education has been presented.

The dual meaning of MUSIC should be stressed in the context of Estonian music education. When singing, listening and learning theory of music traditional universals of music (duration -pitch-dynamics-timbre) and on referential approach (to explain, to open the meaning of these musical expressional means in order to understand music) are used (Sepp 1998; Pullerits, Urbel 2005; Karp 2003; Päts 1962, 1989). When improvising with instruments, voice or body percussions the sound as music (modern approach in the 1990s) have become the base and expressionist approach to music and communication aspect has been pointed out (Pullerits 1998, 2004, 2005; Pehk 1996).

In addition, the two models of music education based on both educational and music philosophy have been introduced – traditional and progressive. Also, the social aspect of common song (choral singing) as a tool for developing national identity has been tackled.

The second chapter of the dissertation describes and analyses chronologically the history of Estonian music education from the 2<sup>nd</sup> half of the 20<sup>th</sup> century until the beginning of the 21st century.

The third chapter is an empirical research.

## **OVERVIEW OF EMPIRICAL RESEARCH**

### **METHODOLOGY AND SAMPLE**

The empirical research bases on combined design (qualitative and quantitative approach). The research field covers teaching aids/materials, reflection of music pedagogy in pedagogical media, data (attitudes) of public and music teacher questioning.

### **INSTRUMENTS AND PROCEDURES OF THE EMPIRICAL RESEARCH.**

Different research instruments/tools are used:

- questionnaires for public (N=206) and music teacher (N=60);
- essays for music teacher (N=17);
- analysis of 36 music programs (syllabus) (from 1917–2002);
- analysis of songbooks (1950-2005);
- pedagogical media (ca 300 articles) during 1950–2004.

The questionnaire and essays were provided during 2004–2005. Additional online inquiry for public (N=6117) was provided 6.02.2006.

The object of study is change (in aims, tasks, content as activities, approaches, attitudes) in music education in the 2nd half of the 20th century and at the beginning of the 21st century.

The qualitative data is processed and organised by means of content analyses (Neuman 1991; Mayring 2000; Kalmus 1999, 2000; Krull 2001) and grounded-theory (Strauss 1987), statistical data has been processed by means SPSS – Descriptives and submoduls (Frequencies, Custom Tables, Basic Tables, General Tables; one-way ANOVA; Crosstabs, Bivariate, T-test, Basic Tables,  $\chi^2$  -test; K-Means Cluster).

## RESULTS

According to the *praxial* philosophy of music education the changes in classroom activities, musical practice (as a content in the sense of the *praxial* philosophy of music education (Elliott 1995; 2005: 10-11)) have been observed in the music programs. Therefore the following Table 1 shows mainly the dynamics of the activities in obligatory school singing (music) curriculums (programs).

The study proved that even though music education in Estonia has gone through a lot of changes in the 2<sup>nd</sup> half of the 20<sup>th</sup> century it has preserved some pre-war basic traditions. The table 1 shows the stability cultural memory of Estonians – the choral, singing activities and music reading-writing during the 20th century, from the first music curriculum in 1917 till last one in 2002. The social aspect of the common song and choral singing in the development of national identity should be stressed.

At least two different models of music education could be seen on the table: the first at the beginning of the 20<sup>th</sup> century based on singing and theory (traditional), second – with movement, listening, improvisations and instrumental activities. The turn of the century marked the birth of the postmodernist pluralistic model with world music, instrument making, visual art and drama elements. The distance of time has been too short to state if it is the third model or the elaborated second one.

The innovations started in the 1930s originated from the reform pedagogy (became the basic principles of modern model for music education) and developed by R. Päts after II World War and in the 1960–70s (Rannap 2000; Selke 2003, 2006a,b; Table 1).

**Table 1.** The content of the music curriculums in 1917–2002.

Content		1917	1921	1928	1938	1940	1955	1964	1972	1991	1996	2002
Singing	x											
Theory	x											
Choir singing	x											
List of common repertoire	x		x									
Movement/roundgames			x									
Music history**			x									
Movement/rhythmics				x					x			
Listening							x					
Playing children instruments				x				x	x			
Improvisation				x					x			
Making instruments											x	
Visual activities*											x	
Drama*												

\* in the manual book for program

\*\* for older grades

The situation in the 1950s was externally influenced by soviet pedagogy and ideology (unified syllabus, new teaching material) but living traditions and vital connection with the experience of pre-war generation neutralised that influence. The pre-war repertoire (up to 44%) in the songbooks even in the year of the strong russification was the phenomenon of the sustainability of singing tradition and music reading (theory). Song- and round games (movement) and listening were a new trend but had a secondary importance.

A methodical handbook of music teacher R. Päts' "Music education in comprehensive school" (1962) ("Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis") had a remarkable influence on music education not only from the methodical and theoretical aspects of music, but also from the point of view of national identity. The

existence of song books, and music education handbook in Estonian eliminated the usage of soviet handbooks, and most significantly neutralised their influence on wider plan.

The years 1960–70 are characterised by the drive to the content and diversification of activities: playing children instruments, improvising, movement as rhythmic were included. The era of relative solmisation had begun – the Z. Kodály system was adopted (named JO-LE-MI) bringing some Hungarian music influence (exceeding even soviet-Russian influence of repertoire) to Estonian school music. Also, adoption of Kodaly's system initiated the introduction of Estonian and other Fenno-Ugrian peoples' folk music (Selke 2006b). JO-LE-MI method became a significant part of music pedagogy during about half of the 20th century in Estonia.

In the 1980s the vigorous propaganda of D. Kabalevski's conception (known as method) begun. Kabalevski's method that included music listening, discussions about music and arts, tended to change the lesson towards more thematical music lecture (Кабалевский 1970, 1976; Программа 1980). The boost of the method was a real challenge for singing and theory centered music education. The idea of integration of arts was innovative but formal in the character (illustrative) and based mostly on the examples of Russian art classical Western works of art and music (Hiiesalu 1962; Программа 1980; Selke 2003). This fact coincided with the russification at the beginning of the 1980s and induced to create Estonian-music-based educational material.

The leader of the 1970–80s music education was a conductor and music teacher Heino Kaljuste whose active leadership brought professional composers (A.Pärt, V.Tormis, R.Kangro etc) into school music. The result of that action was the issuance of national teaching materials (*Koolimuusika/Music for school*) for listening and playing on instruments, which also was supported by the general interest in folklore, significantly wider attention to the usage of instruments linked with interest to Orff approach (Jürisalu 1975b, 1977a,b; Kaljuste 1981, 1985).

The 1970s added rhythmic movements into the curriculum initiated both by Soviet pedagogy (Яновская 1979; Ветлугина 1958, 1982; Апраксина 1990) and Orff's approach (Table 1). These trends widened the meaning and borders of music education, brought new activities into the classroom and inspired Estonian composers to write music for this purposes.

New trends and the innovative educational-scientific thought of that period brought to agenda the activation of the teaching process, individual work and differentiation of teaching process' problems, which were echoed also in many articles in pedagogical press. Never before nor later had school music found that much of active discussion in press than in 1980–1992. Both, the education newspaper from 1965 (Sarapuu 2004) and the magazine from 1980 had a special column for school-music.

Diversified classroom activities resulted in an increased number of children playing instruments, but the main focus of music education was still on singing and knowing the theory (study of music theory). The main problem was the lack of instruments (TMM F49, n 1, s 50, 38–39).

Empiric research proved that, the years of the 1980s were the period of increase in music education.

One of the most important outputs next to all-Estonian song festivals are children's song festivals initiated by R.Päts and H.Kaljuste in 1962. The number of participants has grown through the years specially in the 1980s as a result of the fact that the choral singing was given marks. After the finishing of the estimation of choir singing there was a low tide in the mid-1990s (Koolinoorte 1962-2002).

The recovery of independence (1990) and numerous reorganisations in different subject fields directed the attention to societal and economical problems. The years of the independence also opened the world with its music-pedagogical versatility – alternative pedagogies, elements of Suzuki method (mainly in classroom recorder), music therapy, creative pedagogy (Ridbeck 1995; Rüütel 1996) and Orff-boom, different school music projects as well as to Estonian folklore (Vikat 1999) etc. New pedagogical approaches caused the methodical confusions (Selke 2003, 2006a).

This phenomenon was supported by the syllabus that enabled teachers to choose the method (the relative method was not obligatory any more). The other reason was the exaltation of foreign music pedagogy and new alternative-pedagogical ways which were supported by vague education-politics; beforementioned manifested itself in the strong influence of Scandinavian music on teaching materials in the 1990s. One of the shocking results was the decreasing number of the school wind-brass bands (from 47 bands in 1987 to 2 in 1990) (Eesti www).



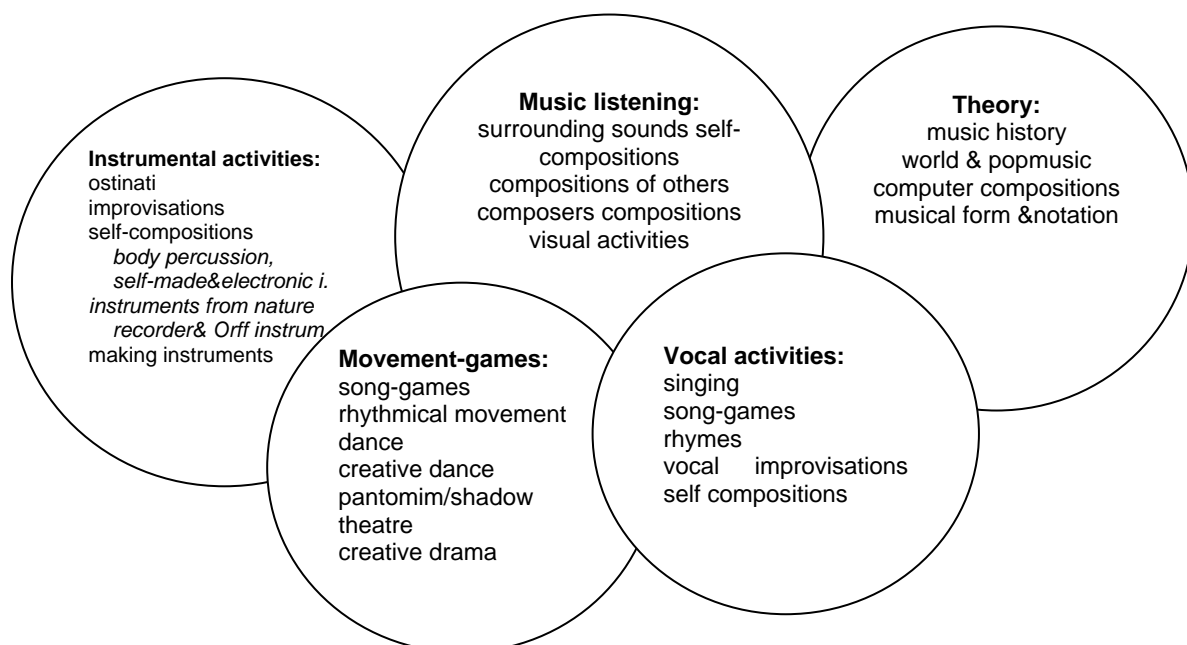
The stagnation that had begun in the 1990s in music education was conditioned also by the fact that passed-away H. Kaljuste, had set up quite high standards and high reputation of Estonian music education in Soviet countries.

Today Estonian Music Teachers Society (established 1990) has the coordinating role of music education (supplementary courses for teachers, subject proficiency competition etc).

Also the content of the subject knowledge changed. Introducing world music in comprehensive schools' middle and higher classes (idea by H.Kaljuste in the 1980s) was a new knowledge-based trend which became a reality not before the end of the 1990s along with the usage of new teaching materials.

The new essential pedagogical approach towards new educational thinking were frame-programs from 1996 replacing the earlier detailed ones. Frame-program, publishing of teaching materials with new qualitative value (learning set, teaching aids) enabling different kinds of methodical approaches (elements of music therapy, integration etc), worldmusic, increasing part of instrumental activities, visual activities and drama elements with music (as a result of introducing music therapy) and acceptance of their self-forming role by public circles – all these new trends indicate conceptual changes in music education.

The study proved that today we should talk less about knowledge, and more about the content as different activities of music education.



**Figure 1.** The content of music education – activities practiced by different teachers in the 21st century.

Today we assign equal importance to tasks and process in music education. The activities (content) provided in music classes today are quite different. The current situation (with options for music teacher) could be described as following (Figure 1).

The central activity is listening as a reflection to any kind of organised sound made by child as music. Introduction of the surrounding sound-world begins from perception of sounds of body-percussion, self-made instruments and self-compositions. This guides the child from "personal sounds" into the world of sounds made by other people, by a composer.

In this model the earlier basic activities have been integrated with listening to the surrounding sound-world, visual activities with music, making instruments and improvisations on these instruments, self-compositions on the computer, drama elements with music. The value of these elements will be proved by the time and by the creativity of the teacher using these elements.

Learning from this child-centered approach does not cause alienation nor arouse a barrier (my primitive *versus* composers professional, admirable music) between child's world and professional art of music but encourages child to make experiments, to find and to listen to all kind of sounds. Through this activity develops the knowledge "how" (*tacit knowledge*) which is a way into the different styles of music.

The research acknowledged that the conceptual changes at the beginning of the 21<sup>st</sup> century refer to a new model in music education, and to the genesis of new music education paradigm – from singing-centered doctrine into different musical activities model, from subject-centered model (dominantly traditional, aesthetic education) to child-centered, praxial music education one.

The tendencies guiding towards a new model of music education are summarised below:

- widening the meaning of music
  - music as a sound in the schoolbooks
- changes in the aims and objectives of the music education
  - from esthetical-emotional to self-cognition, self-expression and communication
  - developing world-citizen and towards globalisation
    - growing part of the world-music
    - growing part of jazz and pop music
    - decreasing/ascending importance of common song
  - increasing importance of national cultural traditions
- pluralisation of musical activities
  - growing importance of music listening
    - changing of the aim of music listening (from listening the masterpiece towards listening in the process of integrated activities)
    - listening from owning knowledge towards reflective listening in the process of musicing
  - increasing part of rhythmical movement
  - growing part of instrumental activities (making music with Orff instruments)
    - changing the aim of instrumental activities (from rhythm tuition to reflective listening the timbre, sound and cooperation)
    - using new instruments
    - changing the function of the rythm instruments (from *ostinati* song-accompanement to independent form of musicing)
    - viewing instruments as important tools from cognitive and folkloric aspects)
    - acknowledgement of cognitive factor in instrument making process and musicing on it, also cognition of folkloric aspect in making traditional children instruments
- pluralism of approaches
  - from concrete detailed methods towards integrated approaches
  - from detailed program to frame-program
- changes in educational paradigm
  - from subject-centered (curriculum) to child-centered education model
  - from subject teaching to integrated activities
  - from product (result) to process
  - from classwork to group-work
  - from subject teacher to reflective practitioner, guide

The research shows that society values traditional activities in music class like teaching theory, singing, music listening, choir singing because the school-music throughout the past fifty years has been one of the main national identity bearers. Several aspects indicate that until recent years music pedagogy has been based on traditional model, and aesthetical philosophy of music education. For instance, this is illustrated by the domination of formal, classical European and notation based knowledge in the teaching-studying process, object-subject relation in the educational process, and teachers role as a knowledge bearer.

Although music education has been mainly singing centered, practical activities (such as movement and different instruments activities) have been used but not been paid as much attention to as advisable.

The theoretical and empirical analyses show that the shift of the paradigm (with previous crises in the 1990s) at the beginning of the 21<sup>st</sup> century is in process. The music teacher is divided between contradictory tasks – the society is waiting from him/her to entertain as well as to teach music reading/writing skills; introduce world music in order to develop a tolerant world-citizen as well as to preserve national identity through national culture, and especially through choir singing.

This research enabled to encompass some general tendencies and trends in Estonian music education in the 2nd half of the 20. century and beginning of 21st century, and showed some problems and possible developments for the future

Above-mentioned tendencies are not unique in world practice. Similar changes (Kodaly, Orff, different school-music projects etc.) and philosophy of music education have passed several western countries like Finland, United Kingdom, USA etc (Urho 1999; Juvonen 2003; Pitts 2002; Cox 2001; Choksy 2001; Mark 2002; Regelski 2005). However, that has been remarkable and unique from the world point of view is the basic role of choir singing in Estonian music education which is showing powerful trends of renaissance.

## **SUUNDUMUSI EESTI ÜLDHARIDUSKOOLI MUUSIKAKASVATUSES 20. SAJANDI II POOLEL JA 21. SAJANDI ALGUSES**

### **Kokkuvõte**

Eesti muusikakasvatus ei piirdu ammu enam ainult laulmise, noodiõpetuse ja muusika kuulamisega. Avatus maailmale on toonud eriti viimasel kümnendil muusikakasvatusse terve rea uusi suundumusi – liikumine ja improvisatsioon, draamaelemendid, pillimäng ja plokkflööt, muusika kuulamine ja kujutavad tegevused, muusika teraapia elemendid jpm.

Muusikakasvatusel on rahvusliku solidaarsustunde ja identiteedi kujundamisel ühislaulu (koorilaulu) kaudu olnud seni eriline osa. Sellest on kujunenud eesti muusikakasvatuse eripära.

Kas ei kujuta aga uued suundumused ohtu meie rahvuslikele traditsioonidele, meie püsijäämisele rahvuseks? Ohutunnet on süvendanud ka aktiivne kultuuriinterventsioon ning muusikaõpetuse redutseerimise tendentsid hariduses mujal maailmas, kus muusikaõpetuse aine vajalikkus ja maht on sageli küsimärgi all ning aine mahtu on juba mitmel pool (Soome, Rootsi, Läti jm) vähendatud. Kuivõrd meie varasemad muusikakasvatuse põhimõtted kannatavad välja uute tendentside surve? Mis on iseloomulik Eesti muusikakasvatusele 20. saj II poolel ja 21. saj algul?

Töö muusikakasvatuse metoodika lektorina, samuti praktiline töö üldhariduskooli muusikaõpetajana, on võimaldanud näha ja kogeda muusikakasvatuses toimunud muutusi nii kõrvalt kui ka seestpoolt. Vajadus selgitada üldhariduskooli muusikakasvatuse traditsioonid ja nende taustal viimase poolsajandi vältel toimunud muutused oli ajendiks käesolevale uurimusele.

Eesti muusikapedagoogika ajaloost on üksikasjaliku ülevaate kuni 1970-ndate alguseni andnud ajaloo- ja pedagoogikateadlane H. Rannap (1972, 1977). Ta on andnud selge raamistiku muusikakasvatuse ajaloo käsitlemisel ajaloolis-kronoloogilisest printsiibist lähtudes. Osaliselt on seda raamistikku kasutatud ka käesolevas töös, et võimaldada andmete järjepidevus (tabelid, joonised). Mõnevõrra erineva lähenemise uurimismaterjalile tingib asjaolu, et käesolevas töös lähtutakse nii kultuuriloolisest aspektist kui ka 20.sajandi lõpul väljakujunenud kahest muusikakasvatuse filosoofia põhimõttest ja selle raames muusika mõiste muutunud tähendusest. 20. sajandi viimasel veerandil toimunud muutused on seni killustatult käsitlemist leidnud vaid üksikutes artiklites, magistri- ja doktoriväitekirjades. Enam käsitlemist on leidnud metoodilise suunitlusega uurimused kuid nende eesmärgiks pole olnud muusikakasvatuse üldiste tendentside väljaselgitamine.

Töö lähtealuseks oli interdistsiplinaarne kultuurilooline lähenemine, mille kaudu muusikakasvatust vaadeldakse ühiskonnas, kultuuris ja hariduses toimunud muudatuste taustal, mõjuväljas. Metodoloogiliseks aluseks käesolevale tööle on fenomenoloogia ja hermeneutika, samuti holistilised seisukohad, mis eeldavad andmete kogumiseks ja töötlemiseks erinevate uurimismeetodite kasutamist.

Uurimuses kasutatakse kombineeritult kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid meetodeid: kontent-analüüsi; põhistatud teooriat; anketeerimist; dokumendi analüüsi.

Töö struktuur lähtub püstitatud ülesannetest ja on üles ehitatud teema teoreetilisele analüüsile ning empiirilisele uurimusele.

Töö teoreetilise aluse ja esimese peatüki moodustavad 20. sajandi lõpul väljakujunenud muusikakasvatuse kahe filosoofilise käsitluse analüüs ja sobitamine eesti konteksti seoses muusika mõiste käsitlustega muusika filosoofias ja esteetikas. Muusikakasvatuse filosoofiliste suundade ja kasvatusteaduse valguses antakse ülevaade põhilistest muusikakasvatuse mudelitest. Samuti tuuakse välja muusikakasvatuse sotsiaalne aspekt ning muusikaline identiteet rahvuskultuuri säilimise aspektist.

Dissertatsiooni teine peatükk annab ajaloolise ülevaate eesti muusikakasvatuse arengust 20. sajandi II poolest kuni 21. sajandi alguseni kahe eelnimetatud filosoofilise suuna ja sotsiaalkultuuriliste arengutendentside valguses.

Töö kolmandas peatükis analüüsitakse uurimistulemusi, esitatakse eesti muusikakasvatuse võimalik arenguvision ning pakutakse uurimisandmetest tulenevatele probleemide lahendusvõimalusi.

## I MUUSIKA ÜHISKONNAS, KULTUURIS, HARIDUSES

20. sajandi II pool on olnud muutusterohke nii ühiskonnas, kultuuris kui ka hariduses. Aset on leidnud ühiskonna moderniseerumine, linnastumine, ilmalikustumine, muutunud on elulaad ja identiteedikäsitlus jpm. Kõik need muutused on suuremal või vähemal määral mõjutanud kultuuri ja haridust.

Esteetilise muusikakasvatuse filosoofia kõrvale on sajandi lõpul esile kerkinud praktilise muusikakasvatuse filosoofia. Mõiste praktiline muusikakasvatuse on mitmedimensiooniline ega piirdu ainult praktilise tegevuse s.o rakendusliku väljendusega vaid haarab nii muusika mõistet ja olemust kui muusikakasvatuse eesmärgi ning vorme. Seetõttu, arvestades ühist teadusruumi, ei tõlgita terminit *praktiline muusikakasvatuse*.

Need kaks lähenemist ei ole diametraalselt polariseeruvad. Neis arusaamades on olulisi kokkulangevusi muusika emotsionaalse toime ja muusika üldarendava mõju, humaanse, harmoonilise kohanemisvõimelise ühiskonnaliikme kujunemise ning kulturisatsiooni osas muusikakasvatuse kaudu.

Erinevusi toob arusaamadesse muusika mõiste ja olemuse erinev käsitlus:

- muusika on selliste universaalide nagu kõrgus, vältus, dünaamika ja tämber (kõik see, millest moodustub heliteos) organiseeritud järgnevus, muusika on heliteos (muusikapala) – s.o esteetilise muusikakasvatuse filosoofia arusaam muusikast.
- muusika on igasugune mõtestatud, sihipäraselt organiseeritud kõla, heli või müra ning kõlakogemus – s.o praktilise muusikakasvatuse filosoofia arusaam muusikast.

Maaailma rahvaste muusikapraktika levik 20. sajandi viimastel kümnenditel – WOMAD<sup>1</sup> liikumine ja etnomuusika<sup>2</sup> festivalid, samuti popmuusika erinevate stiilide võidukäik on avardanud muusika mõistet, väärtustades esteetika osana ka *praxis*'e<sup>3</sup> – musitseerimise, muusikapraktika kui tegevuse. Seoses sellega on tõusnud klassikalise muusika kõrval huviorbiiti folkloor, rahvaste muusika ja popmuusika ning selle õpetamine koolis.

Eesti kontekstis on oluline rõhutada, et tänapäeva Eesti koolis käsitletakse muusika mõistet kahesuguselt: muusika kui heliteos ja muusika kui kõlad.

- Lauldes, muusikat kuulates ja teooriat õppides toetutakse traditsioonilistele universaalidele, mõistetele: vältus-meetrum-rütm-tempo, kõrgus, dünaamika, tämber (Sepp 1998; Pullerits, Urbel 2005; Karp 2003). Siit ka referentsialistlik lähenemine – püüd õpetada ja lahti seletada muusikaliste väljendusvahendite abil loodud kujundite tähendust teoses parema muusika mõistmise huvides.

<sup>1</sup> World of Music, Arts and Dance liikumine sai alguse 1980-ndatel.

<sup>2</sup> Nii Euroopa kui Euroopavälise kultuuride antropoloogiale toetuv muusikakäsitlus.

<sup>3</sup> *Praxis* kr – *aristotellikus tähenduses* eesmärgile (*telos*) suunatud tegevus, mis on seotud teatud standardite, traditsioonide, kujutluste ja tulemusega (*eidosis*), mis on ideaaliks ja mis omakorda viivad uuenemisele, parenemisele (Bowman 2005: 52–53; Elliott 1995: 69; Tool 2006); laiemas tähenduses kasutusel kui praktiline tegevus (Jung 2005: 401–403).

- Improviseerides häälega, pillidega või erinevate kehaosadega nn *kehapilli*<sup>4</sup> (tämbriid, müra), toetatakse muusika kaasaegsele käsitlusele – kõlale. Taolise muusika ürgse olemuse, kus meid ümbritsevad kõlad on *muusika* ning muusika ja liikumise kokkukuulumine on muusika, peab tänapäeva inimene endale meelde tuletama, väidab M. Pullerits (1998: 2–3). See ei ole nn *puhta muusika* doktriin, vaid pigem ekspressionistlik lähenemine muusika olemusele, kus oluline on ka kõla seostamine ümbritseva maailmaga, kommunikatsioon musitseerimise kaudu ja emotsioon.

Uus vaatenurk muusika mõistes, samuti ajastu kasvatusfilosoofia lähtekohad, määrasid seega uued muusikakasvatuse eesmärgid, õpetuse sisu ja õpetaja ülesannete ning vahendite-vormide osa õppeprotsessis.

- Esteetilise suuna eesmärgiks on kujundada muusikalisi oskusi-teadmisi omandanud muusika kuulaja-hindaja, enamasti aluseks võttes kindla(d) struktureeritud metoodika(d), alahindamata muusikalise tegevuse (põhiliselt laulmise) olulisust.
- Praksaalse suuna eesmärgiks on protsess, musitseerimine ja muusikalise tegevuse kaudu suhtlemine enamasti situatiivsete ülesannete kaudu (Boardman 1990: 740; Odam 2001; Pullerits 2004).
- Erinevalt eurotsentrisest esteetilise kasvatusfilosoofiast, mis rõhutab Euroopa klassikalise muusika (teose) tutvustamist domineerivalt referentsialistlikku lähenemist aluseks võttes, rõhutab praksaalne filosoofia igapäevase elava esteetilise tegelikkuse mõtestamist kõrgeltorganiseeritud kunsti kõrval (Armstrong 2000; Odam 2001). See tähendab igasuguse muusika, ka euroopaväliste muusikakultuuride (siit ka kõla mõiste primaarsus) ning tänapäeva maailmapraktikas universaalsemate *jazz*- ja *pop*-muusika tutvustamist eelistatavalt ekspressionistlikust käsitlusviisist lähtuvalt. Ja mitte ainult sisu, vaid aktiivse kriitilise tegevuse kaudu musitseerimise-kuulamise immanentses, katkematus protsessis, käsitledes kuulamist seejuures reflektiivse kriitilise protsessina.

Praksaalse suuna kultuurantropoloogilisest seisukohast lähtudes on muusika võimalus seoste ning pidepunktide leidmiseks iseenda ja ümbritseva maailma vahel, vahend olemise valdkondade teadvustamiseks (Pullerits 1998: 2). See on eriti oluline, arvestades eesti kasvatusteadlaste poolt rõhutatut, et üheks kasvatusülesandeks, mida õppeprotsess sageli puudulikult lahendab, on õpilaste ettevalmistamine suhtlemiseks (Liimets 1976; Kuurme 1999; Ruus 1999).

Eesti muusikakasvatuse eesmärkide kronoloogilises loetelus on selgesti märgatavad erinevad rõhuasetused ja eesmärkide dünaamika suundumusega muusika kui teadmiste-oskuste omandamiselt sotsiaalse kogemuse, *praxise* suunas. Taoline liikumine teadusliku teadmuse (teadmise) domineerimiselt kunsti kui eneseväljenduse, eneseleidmise ja eneseloome suunas (võib käsitleda ka kui *ratio* ja *emotio* vahekord hariduses), mida on täheldanud V.-R. Ruus (2000: 140–143) ka kunstiõpetuses, on ilmselt omane eesti kunstideõpetusele üldisemalt.

Vormi<sup>5</sup> küsimuses on kaks põhimõtteliselt erinevat lähtekohta. Ühelt poolt muusikaõpetus kui eraldi õppeaine tund ja teiselt poolt S. Langer'i *inter-arts* ideest lähtuv kunstide integratsioon<sup>6</sup> või koosõpetamine (*multi-arts, integrated arts, performing arts, allied arts*) (Reimer 1995: 231; Willems 2002: 59; Plummeridge 2001).

Uued rõhuasetused haridusparadigmades 20. sajandi II poolel lubavad eristada kahte muusikakasvatuse mudelit (traditsiooniline ja uus (progressiivne)), milles mõneti erinevad õpetaja roll muusikakasvatuses ja aine käsitlusviisi pedagoogilised põhimõtted.

<sup>4</sup> *Kehapill* ingl k *body percussion* on 1970. aastatel ameerika muusikapedagoogi D. Goodkini poolt kasutusele võetud termin, mis tähistab oma keha instrumendina kasutamist, st rütmi markeerimist erinevate kehaosadega ja tekitatud kõlade, tämbrite kasutamist rütmipilli funktsioonis. Tänapäevaks on mõiste veelgi laienenud, hõlmates häälega tekitatud pillide imitatsioonid (nn *beatbox*). Eestis on termin laiemalt levinud alates 1990. aastatest. Eesti koolipraktikas on kõla sünonüümiks ka *hää*, näiteks *vihma hää* jne

<sup>5</sup> Vormi all mõeldakse nii pedagoogilise töö vorme kui õppetöö vorme sellises tähenduses, nagu need kajastuvad õppekavas (ühe õppeaine tund, integreeritud tegevustega tund jmt).

<sup>6</sup> Seejuures rõhutatakse, et mõtlemise areng toimub kolme tegevuse kaudu – efektiivne kunstide õpetus peaks sisaldama võimalust luua, esitada ja olla kuulaja osas (Elliott 1995, 2005; Swanwick 1982: 21; Столович 1985: 22–25, 1992; Ветлугина 1982). Nende tegevuste vahel valitseb orgaaniline side ja neid ei saa käsitleda lahus. J. Lotman (1999: 314), vaadeldes kunstide modelleerivat funktsiooni, väidab samuti, et erinevad kunstiliigid, modelleerides ühtesid ja samu objekte igauks isemoodi, tagavad inimese kunstilisele mõtlemisele nõutava ruumilisuse, kunstilise polüglotismi ja kunstiliik teadvustab oma eripära alles kõrvutamises teiste kunstikeeltega.

- Traditsioonilises mudelis tuleb esile domineeriv esteetiline kasvatus filosoofia, muusika referentsialistlik käsitlusviis ja aine- ning õpetajakeskne lähenemine.
- Uues (progressiivses) mudelis domineerib praktiline filosoofia ja on esikohal lapsekeskne lähenemisviis õpetaja kui reflektiivse praktiku toetusel. Erinevus seisneb eelkõige õpilase-õpetaja (subjekt-objekt) suhte, aga ka erineva muusika mõiste käsitluse poolest. Samuti on mudelites erinev rõhuasetus muusika sotsiaalsele küljele.

Eriti oluline on muusikakasvatuse sotsiaalne aspekt eestlaste kui väikerahva, identiteeti säilitava ja edasikandva funktsioonina kultuuris. Ühislaul kui eneseväljenduse ja ühiskonnaga suhestamise universaalne ja enamlevinud vorm on eesti koolimuusikas olnud sajandeid märkimisväärselt tähtsal kohal. Seejuures on muusikaline identiteet eesti õppekirjanduses olnud ajalooliselt mõneti muutuv, mitte konstantne fenomen, kohandudes erinevate kultuuride (saksa, vene, nõukogude muusika jt) eripalgeliste mõjutustega. Kuidas on mõjutanud muusikalist identiteeti 20. sajandi lõpp, selle mõju on alles vähemärgatav (ja uurimata valdkond), kuivõrd ajaline distants on liiga väike.

Ühisrepertuaari omandamine (kui traditsiooniline sotsiaalne funktsioon ja eesmärk) ja ühislaulu koostamine on tänaseks mõnevõrra muutunud, sest ühislaulmine kui nähtus on kaotamas tähtsust nii nagu üldse elav muusitseerimine. Ühislaul koorilauluna näitab aga senini tõusutendentsi. Selles võib täheldada eesti muusikakasvatuse unikaalsust – koorilaul on oluline sotsialiseerimise ja identiteedi allikas.

Olgugi suhteliselt isoleerituna Lääne muusikakasvatusest, on ometi mõlemad muusikakasvatuse filosoofilised suunad jälgitavad ka eesti muusikakasvatuses. Taolise nähtuse hilisem ilming on J. Lotmani järgi (2001) suurte kultuuriareaalide kontaktide puhul seaduspärane ja seotud nende immanentse arengu sinusoidse ebasisünkroonsusega. Järgnevas peatükis vaadeldakse eesti muusikakasvatuse arengut 20. sajandi II poolel läbi nende kahe käsitluse (mudeli) prisma.

## II MUUSIKAKASVATUS EESTIS 20. SAJANDIL

J. Käisi tegevusega seoses algas 1920. aastatel Eestis reformpedagoogika levik. Põhijoontes õpilase aktiivsusele, tema personaalsusele ja sotsiaalsele suhtlemisele toetuv uudne mõtteviis avaldus 1928. aasta muusika ainekavas. Selles oli tunda lapsekeskset lähenemist loovuse arendamise, improvisatsiooni, liikumise ja pillimängu ning ainetevahelise integratsiooni kaudu. Käisi ideede realiseerijaks ja arendajaks 1930. aastate muusikakasvatuses kujunes Riho Päts (1899–1977), kelle artiklid ajakirjanduses ja praktiline tegevus uute meetodiliste suundade (relatiivse noodilugemissüsteemi, pillimängu ja liikumise) tutvustamisel ja rakendamisel tegid temast E. Mesiäinen'i, A. Kiissi V. Tammani kõrval (Rannap 2000) 1930. aastate lõpuks muusikakasvatuse kontseptsiooni alusepanija.

Eesti muusikakasvatuse kontseptsioonis

- olid nii ratsionaalne (noodiõpetus) kui ka emotsionaalne pool (muusikalised tegevused: liikumine, laulmine, pillimäng);
- peeti silmas järjepidevat muusikakasvatust lasteaiast gümnaasiumini;
- olid kõrvuti traditsioonid (koorilaul) ja uued (ka Euroopa mastaabis uudsed) meetodid (relatiivne süsteem ja lastepillid);
- oli muusikaõpetusel kooli ainesüsteemis väljakujunenud kindla tundide arvuga koht;
- oli rahvamuusikal ja algupärasel laulul selgepiiriline funktsioon rahvuskultuuri kandjana;
- oli muusikapedagoogikale kujunemas teaduslik alus, mida toetasid esimesed rakendusuuringud muusikapsühholoogia ja lapse muusikalise arengu uuringute vallas.

Eesrindlikud haridusuuendused ja sellega seoses uute meetodiliste võtete levik 1930. aastatel omandas kümnendi keskpaigas repertuaari kaudu natsionaalsotsialistliku ideoloogia varjundi ja sumbus sõjaaastatel ning Stalini isikukultuse perioodil ideoloogilise kontrolli ja represseerimishirmus. Tunni kui õppevormi kõrval muutus oluliseks muusikaline tegevus koolivälistes kultuuriasutustes. Sellega vähenes muusikaõpetuse tähtsus ainesüsteemis (vrd vabaharidus Eestis 1930. aastatel).

Eeltoodule vaatamata jäi valdav osa muusikakasvatuse põhimõtteid samaks, sest õpetasid veel “vana kooli õpetajad”, kelle sisemisi väärtushinnanguid ei muutnud ei aeg ega kohustuslik uus ideoloogiline repertuaar. 1930. aastate lõpuks väljakujunenud muusikakasvatuse mudel “töötas” üsna kindlalt, kuid edasiminekut ei toimunud. Muutusi tõid nõukogude muusikapedagoogika uurimissaavutused 1950. aastatel.

## 1950.–1960. AASTAD

1950.–60. aastad, vaatamata tugevale ideoloogilisele survele ja rahvusliku mõtte taandamisele, ei kujutanud muusikakasvatuses paigalseisu. Kuigi õppeprotsessi keskmes oli õpetaja ja aine traditsiooniline käsitusviis, kasvas uudeid ideid välja ka nõukogude pedagoogikast. Tehniliste vahendite kättesaadavuse paranedes aga ka nõukogude muusikapsühholoogia uuringutele toetudes sai muusikaõpetuse oluliseks osaks muusika kuulamine. Samuti hakati tähelepanu pöörama liikumisele (laulumängud) muusikaõpetuses.

Pedagoogilise mõtte elavnemine algas 1950. aastate lõpul. 1960. aastatel said alguse kaks olulist meetoodilist käsitlust, mis määrasid eesti muusikakasvatuse arengu mitmeks järgnevaks aastakümneks. Need olid Kodály relatiivse noodilugemise süsteem aastakümne keskel ja D. Kabalevski süsteem uue aastakümne künnisel.

Kodály' süsteem (e JO-LE-MI meetod kohandatuna Eesti kontekstis) oli, tõi kaasa meetoodilise mitmekesisuse, repertuaari uuenemise, kaasaegse visuaalselt köitva uue õppematerjali ja oli seega uuenduslik<sup>7</sup>. Ideoloogilisest aspektist vaadatuna tasakaalustas ungari repertuaar teatud mõttes nõukoguliku repertuaari küll vähest, aga siiski märgatavat mõju ja oli kõlalises mõttes suureks vahelduseks varasemale lauluvarale. Samuti parandas JO-LE-MI meetod hariduses nii olulist mõõdetavat tulemust – noodilugemisoskust ning aitas kvalitatiivselt edasi viia koorilaulu taset (Koolinoorte 1962–2002). Relatiivse meetodi efektiivsust tõestab ka tagasipöördumine selle juurde käesoleva sajandi algul.

Vaadeldud perioodil, 21. saj alguseni, võib täheldada Eestis Kodály' õpetuse kolme kvalitatiivselt erinevat lainet: 1930–60-ndad kui relatiivse meetodi juurutamise aeg R. Pätsi poolt; 1970–80-ndad kui selle meetodi kohandamine ja innovatiivne arendamine eeskätt H. Kaljuste poolt; 20. sajandi lõpp ja 21. sajandi algus kui Kodály' kontseptsiooni loov adapteerumine kogu eesti koolimuusikaga. Lisaks koolilaulikutele toetuvad esmakordselt koolinoorte laulupeo koorikogumikud (2007. a) samuti JO-LE-MI relatiivsele noodilugemis-meetodile.

D.Kabalevski meetodi jõuline propageerimine Eestis algas 1970.–1980.ndatel. Kunstide seostamine Kabalevski meetodis oli innovatiivne nähtus, kuigi kujutatavat kunsti käsitleti muusika illustreerimisena ja õppeainete integratsioon seega oli formaalne (Hiiesalu 1962; Программа 1980; Selke 2003). Selle buumiga kaasnes rida positiivseid muutusi. 1970-ndatel hakati muusika kuulamisega seoses enam tähelepanu pöörama koolide tehnilisele varustatusele ja õppe- ning näitvahenditega sisustatud muusikakabineti loomisele. Tsentraliseeritud jaotuskava alusel saabus koolidesse hulgaliselt heliplaate. Sealhulgas meetoodiliselt head ja eakohast materjali.

Vastukaja Kabalevski meetodile eestikeelsetes koolides oli tagasihoidlik, kuna langes kokku 1970-ndatel üleskerkinud uue pedagoogilise mõtte levikuga, mis rõhutas lapse loovuse ja aktiivsuse arendamist (muusika kuulamise passiivne olemus oli aga viimasega vastuolus)<sup>8</sup>. Teisalt ei äratanud huvi ka meetodi põhiliselt vene muusikal ja kunstil põhinev õppematerjal, mis 1980-ndatel mõjus ideoloogilise survena.

See asjaolu andis tõuke eesti oma koolimuusika näidismaterjali, plaadiseeria “Koolimuusika” koostamiseks 1970-ndate lõpul. Selle aktsiooniga tõmmati koolimuusika arendamisse kaasa rida heliloojaid (A. Pärt, V. Tormis, H. Jürisalu, R. Kangro jt).

Oma mõju eesti muusikakasvatusele Kabalevski meetod siiski avaldas, integreerudes pehmemas vormis, suurendades oluliselt muusika kuulamise osa muusikaõpetuses ja avardades muusikaõpetuse vorme loeng-kontserdi näol. Kuigi H. Kaljuste on öelnud, et “üldkooli muusikatund ei tohiks muutuda kultuuriülikooli

<sup>7</sup> Nii teadmiste keskus kui meetodi mõned teised aspektid (astmemotiivide kordamine, vähene improvisatsiooni osa ja pentatoonikapõhisus), on põhjuseks, miks meetodit peetakse Lääne-Euroopa muusikakasvatuses traditsiooniliseks lähenemisviisiks (Swanwick 1991: 10–11, 2002: 203, Reimer 1995: 159; Spruce 2002: 17; Comeau 1995: 44–45 jt).

<sup>8</sup> Suhteliselt passiivseks muusikaga tegelemiseks on uurijad nimetatud seda, kui laps on muusika vastuvõtja, aktiivseks seda, kui laps on tegija (Simson jt 1992: 31). Tänapäeval mõistetakse kuulamise all tunduvalt mitmetähenduslikumat protsessi, kui väärtusliku heliteose kuulamist õpetaja selgituste-juhiste kohaselt, mis peaks viima muusika mõistmisele. Praktikas see sageli ei toimi, seda väitis ka Päts (1962: 142–143; 1989: 145–146). Igasugune eesmärgistatud muusika kuulamine (nii nagu seda koolis praktiseeritakse) peaks olema aktiivne mõtlemistegevus (analüüs, süntees, võrdlus jne), millele järgneb refleksioon mingi tegevuse väljenduseks – vestlus, joonistus, pilliheli, mänguvõtte või hääle tekitamise korreerimine.

loenguks” (Kalmet 2005, 118–120), olid 1970–1980-ndad aeg, mil koolides korraldati arvukalt loeng-kontserte, helilooja- ja interpreedi-tunde professionaalsete muusikute osavõtul.

Võib öelda, et Kabalevski meetod (kontseptsioon) oli tõsine hariduspoliitiline väljakutse varasemale eesti koolimuusika paradigmat, kuigi traditsiooniliselt jäi laulmine muusikalise kasvatuse põhitegevuseks.

## **1970–1980-NDAD JA AINE SISU MITMEKESISTUMINE**

1970–1980-ndatel toimus koolimuusikas oluline kvalitatiivne tõus. Sellele aitas kaasa kabinetsüsteemi kasutuselevõtmine, muusika süvaõppe sisseviimine ja muusikaklasside loomine koolide juurde, koorilaulu ja keskkoolis muusikakasvatuse hindamine ning meetodiline mitmekesistumine aine käsitlemisel, mistõttu võiks öelda, et muusikakasvatuses domineeris ainekeskne lähenemine. Noodilugemisoskuse paranemine avaldus muusikakollektiivide taseme ja arvukuse tõusus.

Mitmed 1930-ndatel R. Pätsi algatusel alustatud uuendused muusikakasvatuse sisus ja meetodikas leidsid 1970–1980-ndatel meetodilist arendamist eelkõige H. Kaljuste energilisel eestvedamisel ja olid aluseks järgnevat aastate muusikakasvatuse innovatiivsele arengule.

Suuri jõupingutusi tehti pillimuusika sisseviimiseks muusikatundi. Innustatuna R. Pätsi pillimuusika kasutamise ideest alustati H. Kaljuste energilisel eestvõttel plokklöödiõpetuse sisseviimist klassitundi, ajakirjanduses tutvustati aktiivselt C. Orffi rütmõpetuse meetodilisi võtteid (Jürisalu 1975b, 1977a,b; Kaljuste 1981, 1985). Ometi pidi H. Kaljuste nentima 1986. aastal, et võrdväärset kohta instrumentaal-muusikal klassitunnis veel ei ole ja pillide nappus sunnib tegelema vokaalmuusikaga ning lootis siiralt, et perestroika toob selles osas muutusi (TMM M49, n1, s 50, 38).

Seoses Orffi õpetuse elementide ja improvisatsiooni vajalikkuse teadvustamisega tuli Eestis taas päeva-korrale loovuse ja rütmilise liikumise idee. Ühelt poolt oli see 1930-ndatel alguse saanud innovaatilise suuna mõju, teisalt oli see üleliiduline suund muusikakasvatuses (Яновская 1979; Ветлугина 1958, 1982; Апраксина 1990). Seetõttu kasutati rütmikatunni sisseviimiseks erinevaid viise.

“Eesti koolimuusika põhiliseks tunnusjooneks on selle praktilisus – muusikaõpetus laulu ja pillimängu kaudu. Teiseks tunnusjooneks on elementaarse kirjaoskuse vahendamine. Siin ei ole lagi veel käes,” on märkinud H. Kaljuste 1986. aastal (TMM F49, n 1, s 50, 38–39).

## **1990-ndad JA 21. SAJANDI ALGUS**

Kiired muudatused ühiskonnas 1990-ndate algul, uudsed lähenemisviisid ja käsitlused, hoiak, et kõik uus on vajalik ja kasulik – see oli tõeline postmodernistlik plahvatus muusikakasvatuses. Suhteline vabadus õppematerjali valikul ning aine käsitlemisel tekitasid 1990-ndate keskel mõningase peataoleku – õpetaja pedagoogiline mõtlemisviis ja hoiakud ei suutnud nii kiiresti järele tulla. Drastiliselt vähenes koolikooride ja orkestrite arv (Eesti www).

Uued suunad pedagoogikas ja ühiskonna hoiakutes tõid kaasa märksõnad nagu protsess, rühmatöö, pillimäng, džäss-, pop- ja rahvastemuusika aga ka folkloorihuvi (Vikat 1999). Need leidsid väljundi uutes ainekavades ja õppematerjalides.

Üle paarikümne aasta ilmus uut õppematerjali, mille loomisse kaasati heliloojaid ja erinevate valdkondade muusikaspetsialiste. Uued laulikud olid kahte tüüpi: meetodiliselt struktureeritud süsteemne õpik, milles lauluvara oli orgaaniliselt seotud teooria ja harjutustega (R. Pätsi ja H. Kaljuste laulikute tüüpi), ning laulukogu tüüpi laulik, milles teooria oli eraldi blokina teemade vahel või lauliku lõpus. Esmakordselt anti koos õpikuga välja töövihikud ja kuulamismaterjal helikandjal.

Laulumängude mängimisest, *kehapillide* ja üksikute rütmipillide kasutamisest 1950–60-ndatel oli 1970-ndateks välja kasvanud iseseisev rütmikasuund. Sellest on omakorda 1990-ndate lõpuks kujunenud C. Orffi õpetusele põhinev (M. Pulleritsu, T. Jukki, Z. Mellovi) liikumise ja draamaelementidega rikastatud, emakeele kõlale ning rütmidele põhinev õpetussüsteem.



Ungari koolimuusika oluline mõju 1970–1980-ndatel, mis kaasnes Kodály õpetusega ja põhjamaade muusika mõju 1990-ndatel, mis kaasnes *raudse eesriide* tagant vabanemise ning globaliseerumistendentidega, on 21. sajandi alguseks leidnud õppematerjalides sobiva proportsiooni eesti rahvamuusika ja teiste rahvaste muusikaga. Kodály meetodist on 20. sajandi lõpuks kujunenud (R. Pätsi ja H. Kaljuste eestvedamisel) iseseisev, oma rahvamuusikale, oma muusikalisele emakeelele, st oma rahvalaulule põhinev JO-LE-MI õppemeetod.

Üheks olulisemaks uuenduseks 1990-ndate lõpu muusikakasvatuses oli kujutatavate tegevuste sissetoomine. Selle all mõeldakse visuaalsete kunstide ja kunstiliste tegevuste (muusika joonistamine, maalimine, voolimine, meisterdamine, installatsioonid jmt) integratsiooni muusikaga. Kujutatavate tegevuste levimine muusikakasvatuses on ühelt poolt ajastu märk – 21. sajandi kasvatusteaduste uute märksõnade *loovuspedagoogika* ja *teraapilise pedagoogika* ilming, ka muusikateraapia propageerimise mõju (Ridbeck 1995; Pehk 1996; Rüütel 1996). Teiselt poolt võib selles suunas näha otsinguid Kabalevski ideede rakendamiseks uue pedagoogilise mõtte vaimus. Muusika selle praksaalses tähenduses loob rohkelt võimalusi kujutatavateks tegevusteks, mis omakorda aitavad lapsel suhestuda maailmaga, kujuneda loovaks ja kohanemisvõimeliseks ühiskonna liikmeks.

21. sajandi muusikaõpetuse õppematerjalid näitavad, et kujutatavatest tegevustest on saanud tänapäevase muusikakasvatuse mudeli lahutamatu osa.

Muusikakasvatuse traditsioonilise mudeli seisukohalt on need muutused olnud pöördelised ja neid võib pidada paradigmaatilisteks muutusteks.

Paradigma muutus on keeruline protsess, mis sisaldab endas vajaliku osana ka kriisiperioodi. Taoline kriisiperiood eesti hariduses (ja muusikakasvatuses) on täheldatav 1990-ndate keskpaigast kuni sajandi lõpuni (Veenpere 1999; Ruus 2000:137).

Nüüd, 2007. aastal, võib pidada eelnimetatud kriisile järgnenud ilminguid tasakaalustumiseks, stabiliseerumiseks muusikakasvatuses ja tõdeda, et eesti muusikakasvatus on jõudnud uue paradigma künnisele, mille väljenduseks on muutused aine sisus ja tegevustes ning mida võiks pidada juba uusimaks muusikakasvatuse mudeliks.

Lähtudes kaasaegsest praksaalsest muusikakasvatuse filosoofiast, on muusikakasvatus suunatud teadmiste omandamisele valdavalt tegevuste kaudu. Seetõttu vaadeldakse käesolevas töös muusikakasvatuse sisu kui muusikalisi tegevusi, mille kaudu omandatakse ka teadmisi-oskusi.

Joonis 1 annab ülevaate sellest, mida tänapäeva eesti muusikaõpetus üldse sisaldab ja mida võiks kirjeldada kui uusimat muusikakasvatuse tulevikumudelit.

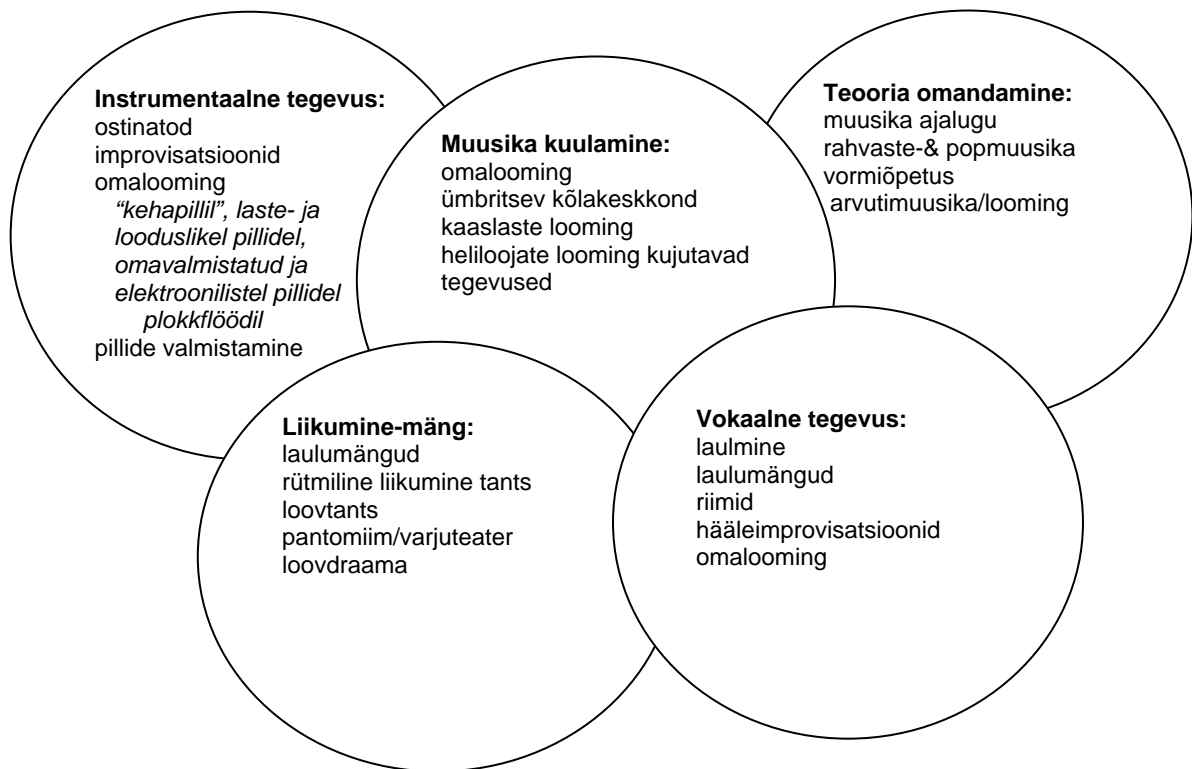
Taolise liigituse aluseks on ühelt poolt tänapäevane eesti haridussituatsioon, mis nõuab varasemast teistsugust lähenemist (Liimets, A. 1992, 1999b; Ruus 1999; Orn 1998), kus (muusika)tunni peamiseks eesmärgiks tuleks lugeda võimaluste loomist isiksuslike omaduste kujunemiseks (Liimets, A. 1992: 99).

Teiselt poolt on selles väljenduse leidnud erinevate Eesti muusikaõpetajate praktiline kogemus ja muu maailma muusikapedagoogiline kogemus.

Taoline mudel ei ole kahtlemata lõplik, vaid arenev, kohanev mudel, sõltudes muusikakasvatuse põhiküsimuste (mis, milleks, kellele, kuidas) rõhuasetusest üldises haridusparadigmas, aga samuti kohandatav vastavalt vanuseastmele, õpetaja pädevusele ja muudele välistele teguritele.

Sellise liigituse järgi võiks käesoleval ajal eristada viit komponenti-tegevust (joonis 1).

Need tegevused on omavahel tihedalt seotud ühelt poolt kuulamise kaudu (kui tagasiside musitseerimisele – esitamisele, loomingule), teisalt teooria kaudu (teoreetiliste teadmiste omandamine tegevuses).



**Joonis 1.** Muusikakasvatuse sisu – tegevused.

Erinevalt varasemast on keskseks laps. Muusika, heli, mürade tajumine algab minapildist, nii nagu kogu maailma tajumine (Liimets, R. 2001). Kuidas *kõlab minu* käteplaks, tallalööök, põlvepats. Milline on kõrgeim ja madalaim heli, mida *mina suudan* häälega tekitada, kuidas kõlab minu loodud muusika jne. Seejärel teadvustub minapilt võrdluses ümbritseva maailmaga. Kui *minu hääle ulatus* on selline, milline on see teistel lastel, professionaalsetel lauljatel, sopranil, bassil, kooril. Kui *minu looming* kõlab nii, kuidas kõlab pinginaabril, heliloojal? Kuidas kõlab *meil koos*, kuidas kõlab orkester koos jne. Nii õpib laps tunda ennast helide maailmas, suhestama ennast, oma võimeid ja oskusi algul teiste laste, seejärel kogu muu muusikaga. Tähtsaimaks individuaalsuse väljenduseks ja eesmärgiks on kõikide tegevuste puhul tõusnud mitte enam teiste loomingu kunstiliselt ideaalne reprodutseerimine, vaid omalooming.

Õppimine taolisest lapsest lähtuvast vaatenurgast ei tekita võõrandumist ega barjääri (minu algeline *versus* helilooja kõrgetasemeline, imetlusväärne muusika) lapse maailma ja professionaalse helikunsti vahel, vaid pigem julgustab last proovima, katsetama, otsima ja kuulama. Selle tegevuse kaudu kujuneb vaiketeadmine sellest *kuidas*. See on omakorda eelduseks nii rahvamuusika kui ka klassikalise muusika mõistmisel.

Selles mudelis on varasemaid põhitegevusi täiendamas ümbritseva kõlakeskkonna kuulamine, kujutavad tegevused muusikaga, pillide valmistamine ja nendel improvisatsioon ning omalooming, pantomiim ja draamaelemendid muusikaga, rahvaste- ja popmuusika ning arvutikompositsioonid. Nende uute elementide väärtust tõestab aeg ja see, kui võrd loovalt oskab õpetaja neid kasutada oma tunnis.

Taolise muusikakasvatuse mudeli sisuks on tegevused, ka mõtlemine, mäng, kordamine jpm, mis kaasnevad eelnimetatud põhitegevustega. Selles kontekstis ei ole muusika ainult helilooja looming, vaid ka omalooming, improvisatsioon. Õpetaja ülesanne on selles mudelis mitte niivõrd õpetada teadmisi, kuivõrd juhendada, toetada, julgustada ettevõtmisi – kindlustada lapse arenemiseks ja sotsialiseerimiseks tingimused, pedagoogilised situatsioonid ja probleemid, aidata luua seoseid ümbritseva keskkonna ja rahvuskultuuri traditsioonidega.

### III EMPIIRILINE UURIMUS

Uurimuse eesmärgiks oli fikseerida eesti muusikakasvatuse traditsiooniline alus ja selle taustal võrdlevalt uurida ning välja selgitada uued suundumused ja avaldumisvormid.

Käesoleva töö uurimismetoodikas on kasutatud kombineeritult kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid meetodeid: kontent-analüüsi (Neuman 1991; Mayring 2000; Kalmus 1999, 2000); põhistatud teooriat (Strauss 1987); anketeerimist; dokumendi analüüsi (Krull 2001).

Uurimuse objektiks oli muusikakasvatuse sisu, tegevuste, eesmärkide ja õpetaja ülesannete muutumine muusikakasvatuses-õpetuses 20. sajandi II poolel, 21. sajandi algul.

Uurimise aineseks olid:

- 1) õppematerjalid:
  - a. muusika ainekavad/programmid (aastatest 1917<sup>9</sup>–2002);
  - b. koolilaulikud (aastatest 1951–2002);
- 2) muusikakasvatusalased artiklid ajakirjas *Nõukogude Kool* (aastast 1989 *Haridus*) ajavahemikul 1950–2002/04 ja ajalehes *Nõukogude Õpetaja* (aastast 1989 *Õpetajate Leht*);
- 3) muusikaõpetajate (N=60) ja rahvaküsitluse (N= 206) andmed 2004–2005;
- 4) muusikaõpetajate kirjalik küsitlus teemal *Muusikakasvatuse muutumises* (N=17)(2004);
- 5) täiendav *online* küsitlus üldsusele 6. veebruaril 2006 (N=6117).

Õppematerjalide, dokumentide, ja artiklite sisu ning kirjaliku küsitluse uurimisel kasutati kombineeritud disaini.

Töö eesmärgist lähtuvalt kasutati uurimisinstrumendina töö autori poolt koostatud kahte erinevat – üldsusele (Ü) ja muusikaõpetajatele (MÕ). Mõlemas küsitluses esitati respondentidele 14 ühisküsimust. Vastajal tuli järjestada need tähtsuse järjekorras.

Küsitluste eesmärgiks oli välja selgitada muusikaõpetajate ja üldsuse arvamused ning hoiakud erinevate muusikatunni tegevuste osatähtsuse (kohahinne skaalal 1–6), muusikaõpetaja ülesannete (õpetuse eesmärkide) (skaalal 1–11), enam tähtsustamist vajavate ülesannete (skaalal 1–3) kohta. Nende ülesannete põhjal selgitati välja, milline on üldsuse ja muusikaõpetaja ootus muusikaõpetusele, mida ta tunneb olevat vajaka tänapäeva muusikakasvatuses. Selle formuleerimise kaudu muutub nähtavaks vastupidine protsess, nimelt, milliseks võib kujuneda produkt (antud juhul tegevuste kogum ehk aine sisu) ning õpetaja ülesanded (muusikakasvatuse eesmärgid) tulevikus.

Kahe küsitluse põhjal loodud ühine 112 tunnusest koosnev andmepank (andmetabel) võimaldas andmeid analüüsida nii kõrvuti kui eraldi ja lisaks välja tuua ka koolijuhtide hinnangud. Andmetabel struktureeriti vastajate järgi: üldsus (95 tunnust) ja muusikaõpetajad (124 tunnust).

Andmeid analüüsiti statistilise andmetöötluspaketi SPSS 11.0 keskkonnas. Andmete töötlemisel kasutati kirjeldavat statistikat (Descriptives) ja selle submooduleid:

- sagedustabeleid (Frequencies, Custom Tables, Basic Tables, General Tables);
- dispersioonanalüüsi (one-way ANOVA);
- tunnustevahelist analüüsi (Crosstabs, Bivariate, T-test, Basic Tables,  $\chi^2$ -test);
- tunnuste rühmitamist, klasteranalüüsi K-keskmiste meetodil (K-Means Cluster).

Uurimistulemuste usaldusväärsus kontrolliti. Hüpoteesi kontrollimise meetodiks oli dispersioonanalüüs (ANOVA) e mitme kogumi tunnuste keskmiste võrdlemine. Klasteranalüüsi aluseks oli tunnuste grupeerimine nende omavahelise sarnasuse alusel. Vaadeldi, millised esimesed kolm-neli valikut domineerisid, need rühmitati ja kirjeldati saadud tüüpe. Klasteranalüüsis rakendati vastajate tüpoloogilist analüüsi.

Lahtiste küsimuste analüüsi aluseks oli kontentanalüüs: hinnangute, kommentaaride temaatiline grupeerimine ja teemade põhjal üldiste seaduspärasuste väljatoomine.

Vastajate vanuseline skaala oli välja töötatud seitsmeastmelisena kuid andmete interpreteerimisel osutus otstarbekamaks jaotada vastajad kolme vanuserühma: noored vanuses kuni 25 a; lapsevanemate põlvkond vanuses 26–55 a; vanavanemate põlvkond vanuses 56 ja vanemad. Arvukaim vastajaskond (umbes pooled) oli nn lapsevanemate vanuserühm, kes oli kooliprobleemidega kõige tihedamalt seotud .

---

<sup>9</sup> Varasemate ainekavade analüüs oli tingitud vajadusest nende ainekavade abil selgitada muusikakasvatuse traditsioonid, et siis traditsioonide taustal välja tuua uutes ainekavades asetleidnud muutused.

# UURIMISANDMETE ANALÜÜS

## A Ainekavad

Uurimisainena on analüüsitud 36 ainekava alates teadaolevalt esimesest eestikeelsest ainekavast 1917. aastal kuni viimase ainekavani 2002. aastal. Aine sisu dünaamikat kajastab tabel 1 (12 erinevat ainekava, mis on toonud vaadeldavasse ajajärku midagi oluliselt uut kas metoodikas, aine sisus või õpetuslikes eesmärkides). Ainekavade analüüs kinnitas töö teoreetilises osas välja toodud tegevuste mitmekesisust erinevatel kümnenditel, eriti aga 1990-ndatel.

**Tabel 1.** Muusikaõpetuse koostisosad (ainesisu) aastail 1917–2002.

Sisu		1917	1921	1928	1938	1940	1955	1964	1972	1991	1996	2002
Laulmine	x											
Teooria	x											
Koorilaul	x											
Lauluvara	x		x									
Liikumine/ laulumäng			x									
Muusikalugu**			x									
Liikumine/rütmika				x					x			
Kuulamine							x					
Mäng lastepillidel				x				x	x			
Improviseatsioon				x					x			
Pillide valmistamine											x	
Kujutavad tegevused*											x	
Draama*												

\*Muusikaõpetuse aineramatus 1997

\*\* vanematele klassidele

Lähtuvalt muusikaõpetuse põhitegevuste loetelust (pingerida) ainekavades võib tegevuste järjekorrast järeldada nende tegevuste hierarhiat ja olulisust.

Tabel 2 annab ülevaate muusikaliste tegevuste väärtustamisest ja rõhuasetustest 20. saj II poole ja 2002. a ainekavades. Tabelist nähtub, kui võrd olulisemaks on muutunud instrumentaalne tegevus ja kuulamine 21. sajandi algul ja kui võrd tagaplaanile jäänud teoreetilised teadmised ja oskused.

Ainekavade/programmide analüüsil ilmnisid muusikaliste tegevuste rõhuasetustes järgmised tendentsid:

- sotsiaalse kompetentsuse, loovuse ja eneseväljendusoskuse suunas;
- erinevate metoodiliste kontseptsioonide eesti rahvamuusikaga põimumise ja kohandumise suunas;
- ühise lauluvara säilitamise suunas;
- noodilugemisoskuse kui 20. sajandi II poole prioriteedi säilitamisele;
- laulmise ja koorilaulu kui baastegevuse säilitamisele;
- instrumentaalse tegevuse osatähtsuse suurenemise suunas:
  - instrumentaalne tegevus on muutumas laulude saatefunktsioonist iseseisvaks instrumentaalseks tegevuseks.
- muusikaliste tegevuste, protsessi integreerumisele:
  - improviseatsioonil oli suundumus seostuda 70-ndatest alates instrumentaalse tegevuse ja 90-ndatel rütmilise liikumisega;

- suundumus muusika kuulamise osatähtsuse suurenemise suunas ja muusika kuulamise seostamisele teiste loovtegevustega;
- tendents liikumise osatähtsuse suurenemisele 90-ndate II poolel.

Ainekavade analüüs näitas ka, et tekkimas on suund kunstide integratsioonile – järjest enam rõhutatakse, et isiksuse areng, loovus on esmane eesmärk ja seetõttu sobivad eesmärgi saavutamiseks mitme kunstiliigi vahendid, tegevused. See fakt kinnitab dissertatsiooni teoreetilises osas toodud seisukohti. Oluliseks on saanud protsess – see on üks praktilise muusikakasvatuse märksõnu. Ainekava on oma ajastu peegel, kasvatusideaalide ja eesmärkide kogu, mis kipub pigem olema konservatiivne. Tagasisidet ainekava rakendamisele, päevakorral olevaid probleeme, uusi ideid ja eksperimente kajastab kõige adekvaatsemalt pedagoogiline ajakirjandus.

## **B MUUSIKAPEDAGOOGILISED ARTIKLID**

Artiklite analüüsi eesmärgiks oli fikseerida aktuaalsed muusikakasvatuse teemad, nende esinemissagedus ja dünaamika ajakirjanduses vaadeldud perioodil ning selle kaudu projitseerida muutusi muusikapedagoogikas.

Artiklite analüüs põhines kombineeritud disainil (kvalitatiivne ja kvantitatiivne uuring) võimaldas kontentanalüüsiga selgitada nii teemad, alateemad, teemadeblokid kui nende omavahelised seosed, samuti uute teemade ilmumise ja näitas muutusi muusikakasvatuses kõige laiemalt. Avatud kodeerimisega määratleti 18 teemat, mis igäüks omakorda hõlmas 10–25 märksõna. Kokku analüüsiti 92 ajakirja numbrit ja umbes 300 artiklit (252–379).

Kõige aktiivsemalt kajastati ajakirjas muusikapedagoogika probleeme aastatel 1980–1992, mil ilmus artikleid erinevatel teemadel (keskmiselt 11 artiklit aastas). Nii nagu näitas ka muusikaõpetajate küsitlus, oli see periood koolimuusika kõrgpunktiks. See oli aeg, mil ajakirja *Haridus* veergudel toimus regulaarselt rubriik “Koolimuusika”, kus 10 aasta jooksul leidsid käsitlemist muusikakasvatuse teoreetilised-metoodilised küsimused. Sügavamat läbitöötamist leidsid teemad nagu diferentseeritud aine küsitlus ja mäng lastepillidel ning plokklöödil.

Muusikakasvatuse kajastamise mõõnaperiood aastatel 1993–2002 (1–3 artiklit aastas) langeb kokku taasiseseisvumisejärgse kriisiga koolimuusikas. Sel perioodil puuduvad süvaanalüüsiga artiklid kuigi päevakorda tulid uued teemad nagu muusikateraapia elemendid tunnis, muusika illustreerimine ja seosed kujutava kunstiga. Paljud uued suunad on tänaseks jõudnud laulikutesse ja saanud õppeaine loomulikuks osaks. Seega võib väita, et ajakirjandus on olnud muusikakasvatuse hetkeolukorra kirjeldamise kõrval eesrindliku kogemuse ja innovatsioonide propageerija.

## **C SUUNDUMUSI LASTEPILLIDE KASUTAMISE KÄSITLUSES ALGKLASSIDE KOOLILAULIKUTES**

1.–4. klassi laulikuid (N=32) uuriti kombineeritud meetodiga:

- laste(rütmi)pillide kasutamise põhimõtteid uuriti kontentanalüüsi meetodil, kus tekstiühikuks oli pilli nimi. Uuriti tunnuste sagedust ja seost teiste muutujatega ning nende omavahelisi kombinatsioone. Arvuliselt näitajaid töödeldi statistilise meetodiga;
- võrdlevalt uuriti instrumentaalsaadete faktuuri ja selle dünaamikat laulikutes.

Põhikooli kesk- ja vanema astme laulikuid analüüsiti võrdlevalt, uurides temaatilisi, repertuaari, rütmisaadete muutusi uutes laulikutes.

32 lauliku analüüsist selgus, et rütmisaated ilmusid algklasside laulikutesse 1950-ndate lõpul valdavalt *kehapilli* saadetena. Kesk- ja vanema astme laulikus rütmisaateid ei kasutatud.

Esimene murrang lastepillide kasutamises toimus 1970-ndatel, mil järjest enam hakati kehapilli kõrval kasutama erinevaid rütmipille. Sellele aitas kaasa võimalus tellida pille Eestis kohapeal. Mitmekesisus instrumentarium ja pillisaated ilmusid ka kesk- ja vanema astme laulikutesse. Seal oli pillidel valdavalt rütmi markeerimise-saatefunktsioon ja pillimäng toetas rütmivormide õppimist.

Teine laine instrumentariumi kasutamisel oli 1990-ndatel. Selle perioodi lähenemises on tunda jazzmuusika (stiilisaated, oluliselt mitmekesistunud instrumentarium ja võõrkeelsed pillide nimetused, repertuaar), Orffi metoodika (improvisatsiooni osa kasv, liikumine, erinevate kehaosade kasutamine rütmi markeerimiseks) ja folkloori mõju (ilmus pajupilli valmistamise juhis, rahvalikud pillid saadetes). Nagu käesoleva töö teoreetilises osas käsitletud, on need tendentsid (ka folkloori suur osa) globaalse iseloomuga ja omased ka teiste maade muusikaõpetusele.

Aastatuhande vahetusest alates ilmusid rütmipillide saated ja palad ka töövihikutes, mistõttu laulikutes oli neid mõnevõrra vähem, kuid laulikuis-töövihikuis kokku oluliselt rohkem.

Seega võib tõdeda, et üheks olulisemaks muutuseks vaadeldud perioodi muusikakasvatases on muutused lastepillide kasutamise käsitluses. Instrumentariumi mitmekesistumine ja pillisaadete kasutamise sagenemine õpikuis on selle tendentsi kvantitatiivne külj. Pillide funktsiooni muutumine rütmi markeerimisest/rütmiõpetusest tämbriõpetuse, stiilitunnetuse, loovuse ja koosmängu kui sotsiaalse oskuse kujunemise suunas iseloomustavad nähtuse muutumist kvalitatiivsest küljest. Ühtlasi näitab eelnimetatu suundumust ainekeskselt lähenemiselt indiviidikeskse lähenemise suunas ("enese kõlade" leidmine kehapilli kaudu, loovuse ja omaloomingu väärtustamine). Instrumentaalse tegevuse lõimumine liikumise ja vokaalse tegevusega (eneseväljenduse sünkretism ja afro-ameerika muusikast pärit hääle kasutamine rütmipilli funktsioonis e *beatbox*), protseduurilised ja vaiketadmised (kuidas mängida, et saavutada soovitud kõla), refleksiooni osa pillide käsitlemisel ning pillilood iseseisva musitseerimisvormina laululise tegevuse kõrval näitavad aga juba kvalitatiivset tendentsi üleminekuga muusikakasvatuse traditsiooniliselt mudelilt uuele, praksaalsele muusikakasvatuse filosoofiale toetuvale mudelile.

## **D ANKEETKÜSITLUSE ANDMETE VÕRDLEV ANALÜÜS, SUUNDUMUSED ÜLDSUSE JA MUUSIKAÕPETAJATE HOIAKUTES**

Uurimus näitas, et koorilaulu traditsioon toetub ühiskonna positiivsele hoiakule. Õpetaja ega koolijuht ei näe koorilaulus esmaülesannet. See suundumus ei toeta oletust uue muusikakasvatuse mudeli juurdumisest, pigem kinnitab traditsioonilise mudeli jätkusuutlikkust. Kuni püsib üldsuse toetav suhtumine koorilaulu, kestavad ka laulupeod. Samas on uurimuse kohaselt ühislaul kui seltskondliku musitseerimise vorm kadumas.

Ühismusitseerimise ja ühislauluga on tugevasti seotud ka pillide ja pillimänguoskuste väärtustamine. Hoiak akadeemiliste pillide (nt klaver ja viiul) suhtes on endiselt stabiilne ja pigem kannab elitaarsuse värvingut. Seda asjaolu võib tõlgendada kui esteetilise muusikakasvatuse mudeli suhtelist püsivust üldsuse arusaamades. Teatud vihje praksaalse mudeli suunas annab muusikatunnis enamkasutatava pilli, plokkflöödi staatuse vähenemine tõus.

Empiirilise materjali analüüs kombineeritud disaini meetodil avas uuritava perioodi käsitlemisel terve rea uusi ja vastuolulisi aspekte aine sisus ning käsitluses ning toetas vaadeldud perioodi ajaloolise ülevaate põhiseisukohti.

Pedagoogiline meedia tutvustab uusi suundi ja kogemusi, raamainekava annab samuti mõningase vabaduse innovatiivsete suundade läbiviimiseks. Ka õppematerjal on loonud võimaluse erinevateks muusikalisteks tegevusteks tunnis, kuid, nagu näitas küsitlus, seda kasutatakse veel vähe. Suur osa õpetajaid on veel liialt kinni traditsioonilistes tunni tegevustes, laulmises ja muusika kuulamises. Seda toetab üsna tuntavalt ka üldsuse (samuti kooli pedagoogilise kollektiivi) seisukoht: konservatiivne õpetaja- ja ainemudel on küllalt soositud.

Suur erinevus hinnangutes oli tingitud põlvkondlikest erinevustest.

Üldsuse ja muusikaõpetajate, eriti noorema põlvkonna hoiakutes on märgata olulist nihet erinevate muusikaliste tegevuste, eriti aga pillimängu väärtustamise ja muusika kui eneseväljenduse, -regulatsiooni ja -loome suunas. Tuntav on üldsuse positiivne hoiak teadmiste omandamisele tegevuse kaudu (tegevusteadmused) ja negatiivne hoiak muusikateooria ning -ajaloo kui faktiteadmiste allika suhtes. Üldsuse ja muusikaõpetaja küsitluses ilmnenuid hoiakud ja eelistused näitavad eesti koolimuusika liikumist uue muusikakasvatuse mudeli suunas, olgugi et küllalt tugevate traditsioonide raames, milleks on üldsuse silmis eelkõige koorilaul kui rahvusliku muusikakasvatuse sümbol.

Uurimuses leidis kinnitust, et põhimõttelised muutused 21. sajandi algul viitavad uuele muusikakasvatuse mudelile, uue muusikakasvatuse paradigma tekkele – laulmiskesksest õpetuselt muusikaliste tegevuste keskseks, domineerivalt traditsiooniliselt esteetilise kasvatuse mudelilt uue, praktilise muusikakasvatuse mudeli suunas. Need suundumused on järgmised:

- muusika mõiste laienemine;
  - kõla mõiste tähtsustumine koolilaulikuis-õpikuis;
- muusikakasvatuse eesmärkide-ülesannete muutumine;
  - esteetilis-emotsionaalsest kasvatusest indiviidi enesetunnetuse ja kommunikatsiooni vahendi suunas;
  - maailmakodaniku kasvatamine ja globaliseerumine;
- rahvaste muusika tähtsustumine ainekavas;
- džässiliku repertuaari ilmumine;
- ühislaulu osatähtsuse vähenemine;
  - rahvuslike kultuuritraditsioonide tähtsustumine;
- muusikaliste tegevuste mitmekesisustumine;
  - muusika kuulamise tähtsustumine;
    - kuulamise eesmärgi muutumine integreeritud tegevuste suunas;
    - funktsiooni muutumine (teadmiste oskuste õppimiselt reflektiivse suunas);
  - rütmilise liikumise osatähtsuse kasv;
  - instrumentaalse tegevuse osakaalu suurenemine;
    - instrumentaalse tegevuse eesmärgi muutumine (rütmiopetusest tämbri kuulamise ja koosmängu sotsiaalse aspekti tähtsustamise suunas);
    - uute lastepillide kasutuselevõtt;
    - lastepillide funktsiooni muutumine (saatepillist iseseiseva muusitseerimisvormi suunas);
    - pillide valmistamise kui olulise tunnetusliku, aga ka folkloorse elemendi teadvustamise suunas;
- pluralism meetodikas;
  - konkreetsetelt üksikasjalikelt meetodikatelt integreeritud meetodikale;
  - detailselt ainekavalt raamainekavale;
- muutused kasvatusteaduslikus paradigmas;
  - ainekeskselt kasvatusemudelilt lapsekeskse mudeli suunas ;
  - aineõpetuselt integreeritud tegevustele;
  - produktilt protsessi suunas;
  - klassitööst rühmatöö suunas;
  - aineõpetaja rollist kasvataja rolli suunas;

Tugev rõhutus formaalteadmistele (olgu ka mitme tegevusega seotud, on ometi tugevasti märgistus-teemile, noodikirjale toetuv), objekti-subjekti suhe õppeprotsessis ja õpetaja roll teadmiste edastajana näitab kuni viimase ajani lähtumist esteetilisest muusikakasvatuse filosoofiast. Uurimusest selgus ka, et eesti muusikakasvatus on oma olemuselt olnud tugevasti praktilisusele kalduv, tegevuskeskne, kuid ühetaoline – valdavalt laulmisele toetuv.

Nimetatud tendentsid ei ole maailma muusikakasvatuse praktikas erakordsed, kui välja arvata koorilaul. Sarnase arengu ja muutused aine sisus ja meetodikas, õpetaja rolli muutumises on läbi teinud teised maad, näiteks Soome, Suurbritannia, USA, Kanada jt (Urho 1999; Juvonen 2003; Pitts 2002; Cox 2001; Choksy 2001; Mark 2002; Regelski 2005).

Uurimistulemuste põhjal võib öelda, et kuigi suundumus on ilmne, on muusikaõpetaja ja muusikakasvatus veel teelahkmel – oodatakse kahe vastandliku ülesande täitmist: ühelt poolt meelelahutust, teiselt poolt noodiõpetust. Ühelt poolt rahvaste muusika tutvustamise kaudu eelduste loomist sotsiaalse suhtlemisaldis tolerantse euroopa kodaniku kujundamiseks, teiselt poolt rahvusliku identiteedi säilitamist eriti koorilaulu kaudu.

Käesolev töö võimaldas kaardistada üldisemaid suundumusi eesti muusikakasvatuses ja näitas mõningaid probleeme ning võimalikke arenguid.

Dissertatsiooni teaduslik uudsus on seotud prognostilise aspektiga, samuti asjaoluga, et osa vaadeldavast perioodist (aastad 1975–2002) on leidnud seni juhuslikku ja tagasihoidlikku käsitlemist. Käesoleva ajani ei ole muusikakasvatus käsitlemist leidnud kahest muusika- ja muusikakasvatuse filosoofiast lähtuvalt ning interdistsiplinaarse kultuuriloolise lähenemise foonil.

Uurimuse seisukohad võivad huvi pakkuda ja olla lähteks:

- tulevastes haridus- ja kultuuriuuringutes, eriti muusikakasvatusalaste uurimuste läbviimisel, kuna fikseerib nii üldsuse kui ka muusikaõpetajate hoiakute hetkeseisundi;
- muusikafilosoofia ja -estetiika ning muusikakasvatuse filosoofia uurimustes;
- kultuuri- ja haridusproгноosides, eriti koori- ja orkestriliikumise, laulupidude tulevikku arvestades, aga ka meelelahutusvõrgustiku planeerimisel;
- muusikaõpetajate täiendkoolituse planeerimisel;
- muusikaõpetajale oma töö mõtestamisel;
- töö teoreetiline osa on kasutatav õppematerjalina muusikakasvatuse filosoofias ja ajaloo.

## REFERENCES

ARMSTRONG, I. 2000. *Radical Aesthetic*. Blackwell Publishers.

BOARDMAN, E. 1990. *Music teacher education. Handbook of research on Teacher Education*. A Project of the Association of teacher Educators. – Houston W.R. Haberman, M. Sikula (eds.). J. New York, London: Macmillan Publishing Company, 730–746.

BOWMAN, WAYNE D. 2005. The limits and Grounds of Musical Praxialism. Why Musical Performance? Views Praxial to Performative. – D.J. Elliott (ed.). *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York Oxford: Oxford University Press, 52–78; 142–164.

CHOKSY, L., ABRAMSON, R. M., GILLESPIE, A. E., WOODS, D., YORK, F. 2001. *Teaching Music in the Twenty-First Century*. New Jersey, London, Sydney, Toronto etc: Prentice-Hall.

COLWELL, J. R. 1991. *Basic Concepts in Music Education II*. University Press of Colorado.

COMEAU, G. 1995. *Comparing Dalcroze, Orff and Kodály. Choosing Your Approach to Teaching Music*. Vanier, ON: Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques.

COX, G. 2001. Teaching music in schools. Some historical reflections. – C. Philpott and C. Plummeridge (eds). *Issues in Music Teaching*. London, New York. Routledge Falmer, 9–20.

EESTI Puhkpillimuusika Ühingu kodulehekül. < www.puhkpy.ee >, 4.09.2006.

ELLIOTT, D. J. (ed.). 2005. The praxial Philosophy in Historical Perspective. *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York Oxford. Oxford University Press, 3–19.

ELLIOTT, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York Oxford. Oxford University Press.

GREEN, L. 2005. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Professorial lecture. London: Institute of Education University of London.

HIIESALU, E. 1962. *Muusika seostamisest teiste õppeainetega*. Abiks algklasside õpetajale. Tallinn: Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut.

JORGENSEN, E. 2002. On Spheres of Musical Validity (1997). – M. Mark (ed.). *Music Education. Source of readings from ancient Greece to today*. London New York: Routledge, 223–225.

JUNG, C. 2005. *Psühholoogilised tüübid*. Tartu: Ilmamaa.

JUVONEN, A., ANTTILA, M. 2003. Suomen ja Viron musiikkikasvatuksen koulutusta käsittelevä tutkimus. – A. Juovonen, M. Anttila (eds.). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvatustajien koulutukseen Suomessa ja Virossa*. Joensuu University Press Oy, 10–20, 84–325.

JÜRISALU, H. 1975b. Orffi süsteem koolis. – *Nõukogude Õpetaja*, 25. okt.

JÜRISALU, H. 1977a. Rütmiõpetuse metoodilisi võimalusi. – *Nõukogude Õpetaja*, 18. juuni.

JÜRISALU, H. 1977b. *Teeme muusikat III. Учимесь слушать музыку*. Koost. H.Jürisalu [Helisalvestis]. “Meloodia” Riia Heliplaadivabrik. Tallinna Heliplaadistuudio.

KALJUSTE, H. 1981. Mõtteid üldkooli muusikaõpetusest. – *Nõukogude Kool*, 10, 51–54.

KALJUSTE, H. 1985. Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis. – *Nõukogude Kool*, 1, 49–51.

KALMET, M. (Koost.) 2005. *Heino Kaljuste kestev elu*. SA Lootsi Koda. OÜ Greif.

KALMUS, V. 1999. Õppekirjanduses esinevate väärtuste uurimise metoodikast. – J. Mikk (toim). *Väärtuskasvatus õppekirjanduses*. Tartu: TÜ kirjastus.



- KALMUS, V. 2000. Tekstianalüüsi meetodid. <<http://saba.jrnl.ut.ee/~veronika/MKUMkonspekt.htm>>, 20.12.2005.
- KARP, E. 2003. *Muusika 5. klass*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- KOOLINOORTE Laulu- ja Tantsupidude ajaloost 1962–2002. Eesti Laulu- ja Tantsupeo SA. <[www.laulupidu.ee/vana/est/index.php?th=9&fid=12-3](http://www.laulupidu.ee/vana/est/index.php?th=9&fid=12-3)>, 20.08.2006.
- KRULL, E. 2001. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 2. tr. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- KUURME, T. 1999. *Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem*. Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised, ACTA 17. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- LIIMETS, A. 1992. Eesmärgistamine ja eesmärgid kasvatustegevuses. *Haridusuuendus – mis, miks ja kuidas?* Harjumaa Hariduse Arenduskeskus. Tallinn, 90–102.
- LIIMETS, A. 1999b. Postmodernismi retseptioonist kasvatusteaduses ehk kas kasvatus olemisel ka eesti keeles laseb kõnelda. – A. Liimets (toim). *QUO vadis, kasvatusteadus?* Tallinn: TPÜ Kirjastus, 98–118.
- LIIMETS, H. 1976. Rühmatöö tunnis. Tallinn: Valgus.
- LIIMETS, R. 2001. *Mina ja mina-identsus kasvatusteadustes*. – *Haridus*, 3, 24–28.
- LOTMAN, J. 1999. *Semiosfäärist*. Tallinn: Vagabund.
- LOTMAN, J. 2001. *Kultuur ja plahvatus*. Tallinn: Varrak.
- MARK, M. (ed.) 2002. An Appreciation of Diversity (1996). *Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today*. 2nd Ed. NY, London: Routledge.
- MAYRING, P. 2000. *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Social Research. <[www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm#g5](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm#g5)>, 2.01.2006.
- NEUMAN, L. 1991. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 2<sup>nd</sup> ed. Boston, etc.: Allyn and Bacon.
- ODAM, G. 2001. *The Sounding Symbol. Music Education in Action*. Nelson Thornes.
- ORN, J. 1998. Meie kasvatustegelikkuse väärtustest. *Õpetaja ja õpilane kasvatustegelikkuses*. ACTA Humaniora A 9. Tallinn: TPÜ kirjastus, 9–43.
- PEHK, A. 1996. Muusika psühhofüsioloogilisest toimest ja selle teraapilistest rakendusvõimalustest. *Muusade kunst aitab elada*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- PITTS, S. 2002. Finding the future in the past. Historical perspectives on music education. – G. Spruce (ed). *Teaching Music in Secondary Schools*. London, New York: The Open University, Routledge Falmer, 25–35.
- PLUMMERIDGE, C. 2001. Music and combined arts. In *Issues in Music Teaching*. – C. Philpott, C. Plummeridge (eds). London, New York: Routledge Falmer, 131–141.
- PULLERITS, M. 1998. *Kõik võib olla muusika*. Käsiraamat õpetajatele. Tallinn.
- PULLERITS, M. 2004. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- PULLERITS, M., URBEL, L. 2005. *Muusikaõpik 1.klassile*. AS BIT. Avita.
- PÄTS, R. 1962a. *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- PÄTS, R. 1989. *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis 1. osa*. 2. tr. Tallinn: Valgus.
- RANNAP, H. 1972. *Muusika eesti perekonnas ja rahvakoolis*. Tallinn: Eesti Raamat.
- RANNAP, H. 1977. *Muusikaõpetus eesti koolis*. Tallinn: Eesti Raamat.
- RANNAP, H. 2000. Muusikaõpetajate kasvataja A.Kiiss (1882–1965). – *Kooliuuenduslane* 2, 36–45.
- REGELSKI, T. A. 2005. Curriculum: Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies. – Elliott, David J. (ed.). *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York Oxford: Oxford University Press, 219–248.
- REIMER, B. 1995. *A Philosophy of Music Education*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- RIDBECK, R. 1995. Muusikateraapia võimalikkusest ja vajalikkusest muusikaõpetuse tunnis. – *Haridus* 1, 61.
- RUUS, V.-R. 1999. Õppekava, identiteediprobleemid ja teadmiskasitus. – A. Liimets (toim). *QUO vadis, kasvatusteadus?* Tallinn: TPÜ Kirjastus, 179–201.
- RUUS, V.-R. 2000. Distsipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivast ja utoopilisest diskursusest. – *Kõnelev ja kõneldav inimene*. eesti erinevate eluvaldkondade diskursus. Koost. V.-R. Ruus. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 128–168.
- RÜÜTEL, E. 1996. Tunnetatud muusika. – *Haridus*, 1, 70–73.
- SARAPUU, K. 2004. *Muusikakasvatuse probleemide retseptioon ajalehes Nõukogude Õpetaja ja Õpetajateleht 1950–2003*. TPÜ. [Magistritöö.]

- SELKE, T. 2003. Changes in the Estonian music education paradigm during the 20<sup>th</sup> century, – A. Juovonen, M. Anttila (eds) *Kohti kolmannen vuosituuhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa*. Joensuu University Press Oy, 67–83.
- SELKE, T. 2006a. Music education in the beginning of 21<sup>st</sup> century in Estonia. Practice and problems. – *Challenges and Visions in School Music Education. Focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities*. Joensuu: Joensuu University Press, 64–81.
- SELKE, T. 2006b. Kodály's pedagogical concept in Estonia. – M. Ittész (ed.). *A Kodály Intezet Évkönyve, V. Yearbook of the Kodály Institute*, 2005. Kecskemét: LFZE Kodály Institute.
- SEPP, A., JÄRV H.-M. 1998.(2. tr 2002) *Muusikaõpetus 4. klassile*. Tallinn: Avita.
- SIMSON, L., SÕITJA, K., NIILU, A. 1992. Kainikute loovus ja muusikahuvivid väljaspool kooli. – L. Simson (koost). *Algõpetuse aktuaalseid probleeme IV. Algklassiõpilaste loovuse ja esteetilise suunduse seostest*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, 30–37.
- SPARSHOTT, F. E. 1987. *Aesthetics of Music: Limits and Grounds*. – P. Alperson (ed). *What is Music?* Haven Publications.
- SPRUCE, G. 2002. Ways of thinking about music: political dimensions and educational consequences. In *Teaching Music in Secondary Schools*. G. Spruce (ed.). London, New York: The Open University, Routledge Falmer, 3–25.
- STRAUSS, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWANWICK, K. 1982. *The arts in Education: Dreaming od Wide Awake?* Special professorial lecture. University of London, Institute of Education.
- SWANWICK, K. 1991b. *A Basis for Music Education*. London: Nfer.Nelson. Pub.Comp.Ltd.
- TMM F M94 Heino Kaljuste, n 1, s 50 Ettekanded sõnavõttud.
- TOOL, A. 2006. Sissejuhatus filosoofa ajalukku. Aristotelese praktiline filosoofia. <<http://www.ut.ee/flfi/Ajalugu/Aristoteles04.doc>>, 14.12.2006.
- URHO, E. 1999. Soome muusikahariduse traditsioonid ja muutused. – A. Liimets (toim). *Muusikakasvatuse minevik ja tänapäev*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 28–33.
- VEENPERE, E. 1999. *Eesti haridusuuendus 1987–1998: probleeme ja võimalusi*. [Magistritöö.] Tartu: Tartu Ülikooli filosoofiateaduskond, pedagoogika osakond. <<http://www.hot.ee/enevee/magister/>>, 2.01.07.
- VIKAT, M. 1999. Folkloori osa lapse arengus. – M. Vikat (koost). *Laps ja folkloor*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 39–43.
- WILLEMS, E. 2002. *El valor humano de la educación musical*. 3rd ed. Barcelona Buenos Aires Mexico: Paidós. (Originaal: 1975. *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne, Suiza: Pro Musica.)
- АПРАКСИНА О. А. (сост) 1990.(2004. 2ое изд.) *Из истории музыкального воспитания*: хрестоматия. Москва: Просвещение.
- ВЕТЛУГИНА Н. А. 1958. *Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР.
- ВЕТЛУГИНА Н. А. (ред.) 1982. *Методика музыкального воспитания в детском саду*. Изд. Второе. Москва: Просвещение.
- КАБАЛЕВСКИЙ Д.мБ. 1970. *Про трех китов и про многое другое: книжка о музыке*. Москва: Детская литература
- КАБАЛЕВСКИЙ Д. Б. 1976. *Основные принципы и методы экспериментальной программы о музыке для детей общеобразовательной школы. 1–3 классы*. Москва.
- ПРОГРАММА 1980. *Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная)*. Научный руководитель Д. Б. Кабалеvский. 4 класс, Москва.
- СТОЛОВИЧ Л. 1985. *Жизнь, творчество, человек. Функций художественной деятельности*. Москва: Издательство политической литературы.
- ЯНОВСКАЯ В. 1979. *Ритмика*. Москва: Педагогика.