

Tartu Ülikool  
Haridusteaduskond  
Kasvatusteaduste õppekava

Egle Säre

**FILOSOOFILISTE VESTLUSTE JA TEGEVUSTE RAKENDAMISE  
VÕIMALUSED LASTEGA ÜHE ALGKLASSI NÄITEL**

magistritöö

Juhendaja: PhD Piret Luik

Läbiv pealkiri: Filosoofilised vestlused ja tegevused

TARTU 2010

**SISUKORD**

<b>SISUKORD</b> .....	2
<b>SISSEJUHATUS</b> .....	4
<b>1. LASTEFILOSOOFIA OLEMUS JA VARASEMAD UURIMUSED</b> .....	6
1.1. LASTEFILOSOOFIA DEFINITSIOONID JA OLEMUS .....	6
1.1.1. <i>Lastefilosoofia definitsioonid</i> .....	6
1.1.2. <i>Lastefilosoofia olemus</i> .....	7
1.2. LASTEGA FILOSOFEERIMISE EESMÄRGID JA METOODIKA .....	9
1.2.1. <i>Lastega filosofeerimise eesmärgid ja ülesanded</i> .....	9
1.2.2. <i>Lastega filosofeerimise meetodid ja filosoofilised tegevused</i> .....	13
1.3. LASTEGA FILOSOFEERIMINE VARASEMATE UURIMUSTE NÄITEL .....	16
1.3.1. <i>Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendusvõimalused, sihtgrupid ja tulemuslikkus</i> .....	16
<b>2. FILOSOOFILISED VESTLUSED JA TEGEVUSED LASTEGA ÜHE ALGKLASSI NÄITEL</b> .....	22
2.1. MEETOD .....	23
2.1.1. <i>Valim</i> .....	23
2.1.2. <i>Uurimisinstrumendid</i> .....	24
2.1.3. <i>Protseduur</i> .....	25
2.2. TULEMUSED.....	28
2.2.1. <i>Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendusvõimalused</i> .....	28
2.2.2. <i>Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist soodustavad asjaolud</i> .....	30
2.2.3. <i>Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist takistavad asjaolud</i> .....	34
<b>ARUTELU</b> .....	38
<b>KOKKUVÕTE</b> .....	42
<b>SUMMARY</b> .....	44

<b>KASUTATUD KIRJANDUS</b> .....	46
<b>LISAD</b> .....	49

## SISSEJUHATUS

Lapsed on filosoofid (Freese, 2002), neil on loomulik vajadus esitada küsimusi ja arutleda. Laste loomulikku küsimis- ja arutlemisvajadust tuleb säilitada ning neile tuleb leida rakendust õppetunnis, sest mõlemad mängivad tähtsat rolli lapse mõtlemise arengus. Muutuvas maailmas toimetulekuks peetakse võtmeks mõtlemisvõimet, sotsiaalseid oskusi ja keelelist võimekust (Fortbildung, 2008). Samuti eeldab enamus tööandjaid oma töötajailt iseseisvat mõtlemisoskust. Need on põhjused, miks tuleks välja töötada ja kohandada Eesti koolile sobivad filosoferimisstrateegiad.

Ameerika filosoofiaprofessor Matthew Lipman (1986) töötas välja lastele sobiva õpetamise meetodi mõtlemise arendamiseks, mille tegevuse nimetas lastega filosoferimiseks ja koostas õppekava mõtlemisoskuste õpetamiseks ehk programmi Filosoofia lastele (*P4C*). Lastega filosoferimine on levinud üle maailma ja metoodika on praktiseerimisel ning arendamisel ka mitmel pool Euroopas, kuid Eestis on antud metoodikat uurinud, arendanud ja rakendanud üheaegselt vaid käesoleva töö autor. Eestis võib lastefilosoofiale sarnaseid jooni koolikontekstis leida probleemõppe metoodikast, avastusõppest, hea alguse metoodikast ja teistest sarnastest lähenemisviisidest.

Antud töö autori arvates vajavad ka Eesti lapsed võimalust filosoferida, mis pakub häid võimalusi koolitunnis mõtlemise, sh refleksiivse mõtlemise arendamiseks. Refleksiivne ehk tagasipeegeldav mõtlemisoskus on tähtis baasoskus (Cam, 1996), mille omandamisega peaksid õpilased igapäevaselt tegelema. Kui kool ei suuda lapsele õpetada refleksiivset mõtlemisoskust, ei kasva lastest intelligentsed ja vastutustundlikud isiksused (Zoller, 1991). Mõiste refleksiivne mõtlemine pärineb John Dewey'lt, kelle järgi on refleksiivne mõtlemine pidev mõtete korrasoleku hoolikas kontrollimine (Cam, 1996). Refleksiivne mõtlemine avaldub millegi kestval ja hoolikal kontrollimisel, mida peetakse tõeks; kindlatel ja teadvustatud tugipunktidel; konkreetsete põhjenduste valguses, mis arvamust kaitsevad; edasistes järeldustes, mille poole püüeldakse (Dewey, 1951). Põhikooli õpetajad keskenduvad kaalukalt faktiteadmiste õpetamisele (Rannikmäe, 1996; Uibo, 2005), kuid õpetus peab eelkõige olema vastavuses lapse ja ühiskonna vajadustega. Autori seisukohalt vajab laps esimeses kooliastmes rohkem võimalust arendada oma toimetulekuoskusi iseseisvaks eluks, mida faktiteadmistega seostada. Toimetulekuoskuste all peab autor silmas mõtlemisvõimet, sotsiaalseid oskusi ja keelelist võimekust. Ühiskond vajab aga vastutustundlikke, analüüsimisoskusega,

otsustusvõimelisi inimesi. Laps, kes omab häid faktiteadmisi, kuid ei oma oskust uurida, ei pruugi autori arvates osata oma teadmisi mõtestatult rakendada. Refleksiivse mõtlemise arendamiseks sobib lastega filosoferimise metoodika, mida kinnitavad Austrias lastega filosoferimist uurinud teadlase Daniela Camhy (1990) esimesed filosoferimiskatsed algklassiõpilastega Euroopas.

Käesoleva töö eesmärgiks oli:

- 1) anda ülevaade seni kasutatavatest filosoferimismeetoditest 4-12aastastele lastele;
- 2) filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendusvõimaluste leidmine ühes Tartu linna algklassis vastavalt lastega filosoferimise metoodikale;
- 3) jälgida praktiku vestlusjuhi oskuste kujunemist.

Antud töö autor omas kaheaastast kogemust algklassiõpilastega filosoferimisel väikeste gruppidega (4 kuni 10 õpilast), kuid terve klassi õpilastega filosoferimisel omas kogemust vaid 4 õppetunnises mahus diplomitöö (Tohver, 2002) raames, mistõttu osutus vajalikuks kaasata uurimusse tegevõpetaja koos õpilastega. Käesoleva töö eesmärkide täitmiseks viidi läbi tegevusuuring.

Tegevusuuringu ülesandeks oli:

- 1) jälgida ja analüüsida praktiku tegevust lastega filosoferimisel;
- 2) uurida, millised tegurid soodustavad ja millised takistavad filosoofiliste vestluste rakendamist lastega ühes algklassis Eesti koolikorralduse tingimustes?

Töö esimeses peatükis antakse ülevaade lastefilosoofia mõistetest, olemusest, eesmärkidest ja metoodikast. Samuti võetakse vaatluse alla mitmete uurimuste tulemused lastefilosoofia valdkonnas ja tuuakse välja filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendusvõimalused, sihtgrupid ja tulemuslikkus varasemate uurimuste näitel.

Teises peatükis kajastatakse töö autori poolt teostatud tegevusuuringu tulemusi ühe Tartu linna algklassi näitel. Analüüsitakse tegevusuuringust selgunud tulemusi ja tuuakse esile võimalused filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamiseks Eesti koolikorralduse tingimustes ühe algklassi näitel.

## 1. LASTEFILOSOOFIA OLEMUS JA VARASEMAD UURIMUSED

### 1.1. LASTEFILOSOOFIA DEFINITSIOONID JA OLEMUS

#### 1.1.1. Lastefilosoofia definitsioonid.

Rääkides lastefilosoofiast tuleb vaatluse alla võtta mõned mõisted: lastefilosoofia, filosoofia lastele, lastega filosoferimine ja filosoofilised tegevused. Lastefilosoofia seisukohalt vajavad defineerimist ka järgmised mõisted: filosoofia, filosoferimine, sokraatiline vestlus, filosoofiline tegevus.

Suhet laste ja filosoofia vahel on võimalik mõista väga erinevalt. Probleem nimetuse ebaselguses seisneb asja põhimõttes. Nimetus lastefilosoofia ei ole iseenesest üheselt mõistetav. Esiteks võib lastefilosoofia tähendada, et filosoofid mõtisklevad lastest, kus laps on uurimisobjektiks teaduslikus distsipliinis. Teiseks võib lastefilosoofia mõiste luua ettekujutuse elitaarsest tegevusest, kus filosoferivad kõrgeandelised lapsed. Valides nimetuse filosoofia lastele kerkib esile püüe õpetada lastele filosoofiat. Kolmas nimetus lastega filosoferimine tõstab filosoferimise esile kui sobiliku tegevuse erineva andekusega lastele (Ebers, Melchers, 2006). Käesolevas töös on kasutusel kaks põhilist nimetust: lastefilosoofia ja lastega filosoferimine, lähtudes filosoferimisest kui praktilisest tegevusest, kusjuures lastefilosoofia on laiem valdkond mahutades endasse lastega filosoferimise meetoodika ja didaktika.

Sõna filosoofia pärineb kreeklastelt ja tähendab nii hästi armastust (*philos*) kui ka tarkust (*sophia*). Filosoofia süstematiseerib teadmised inimese eksistentsi fundamentaalsetest probleemidest. Teadmiseni jõutakse siis, kui arutletakse maailma mõtte ja eesmärgi üle, st filosoferitakse. Filosoofial on praktiline suhe inimese igapäevaeluga. Filosoofia ei ole mitte ainult teadus tänu filosoferimisele, mis on otseselt seotud inimese võimega rääkida ja mõelda, püstitada eesmäärke ja lahendada ülesandeid, vaid ka igapäevaelu probleemide lahendamisoskusele, otsustamisele ja uute tegevusplaanide koostamisele (Brüning, 2001).

„Filosoferimine on mõtlemis- ja arutlusviis, mis koosneb erinevatest tegevustest, milleks on hämmastamine, küsimine, järelemõtlemine, kahtlemine ja järelepärimine” (Brüning, 2001, lk 9). Sokraatiliseks vestluseks tänapäevases tähenduses nimetatakse isemõtlemise meetodit, kus lapsed filosoferides filosoofilise probleemi kallal arendavad enda ideid, õpetaja on sealjuures suunajaks, kes küsib täpsustust, palub mõisteid selgitada või julgustab lapsi oma seisukohta põhjendama (Brüning, 2001).

Filosoofiline tegevus, käesoleva töö jaoks defineeritud mõiste, on lühema aja jooksul praktiseeritav omaette filosoofiline ülesanne või harjutus, mis valmistakse ette lastega filosofoerimise eesmärgi silmas pidades ja viiakse ellu lastega filosofoerimise meetodikat rakendades. Filosoofiline tegevus (*Philosophische Tätigkeit*) teiste autorite kirjutistes (saksakeelsetes allikates) võib aga tähendada ka ainult filosoofilist vestlust (Göd, 1995) või nii vestlust kui ka vestlusega seotud teisi tegevusi (Zeitler, 2006).

Arusaamatuste vältimiseks tuleb ära märkida asjaolu, et erinevad praktikud ja meetodika arendajad üle maailma kasutavad teadlikult erinevaid mõisteid, kuid rakendavad kõik sisult kattuvat või sarnast lastega filosofoerimise meetodikat. Järgnevalt on toodud mitmed tegevuste nimetused, mille taga peitub lastega filosofoerimise meetodika rakendamine: lastega filosofoerimine (*philosophieren mit Kindern*) (Brüning, 2001; Lipman, 1986; Zoller, 1991; Wiesheu 2008), filosoofilised vestlused (Cam, 1996; Zoller, 2006), filosoofilised tegevused (*philosophische Tätigkeiten*) (Göd, 1995; Zeitler, 2006), filosoofilised harjutused ja ülesanded (Cam, 1996), sokraatiline vestlus (Lipman, 1986; Neißer, 1999), küsimustel põhinev õpetamismeetod (*enquiry based teaching method*) (Trickey, 2001-2003), dialoogid lastega (Matthews, 1984), kollektiivne arutluskäik (Smith, Cowie, Blades, 2008), kollektiivne filosoofiline arutluskäik (*collaborative philosophical inquiry*) (Topping, Trickey, 2007), uuriv õppijaskond (*cummunity of inquiry*) (Sapere, 2010; Elbes, Streefland, 2000), praktiline filosoofia (*Praktische Philosophie*) (10 Jahre „Praktische Philosophie“ – Methodenvielfalt im Unterricht, 2007) ja teised sarnased kombineeritud sõnaühendid. Teadlikult kasutatakse erinevaid mõisteid selleks, et eristuda lastega filosofoerimise pioneerist Matthew Lipmanist (1986), kes nimetas lastefilosoofia programmi filosoofia lastele (*Philosophy for Children: P4C*).

### 1.1.2. Lastefilosoofia olemus.

Lastefilosoofia sai alguse Ameerikast, Matthew Lipmani töödest, kes oli olnud juba 20 aastat loogika ja filosoofia professor Kolumbia ülikoolis (New York), kui ta 1974aastal asutas *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Koos oma kaastöötajatega töötas Lipman välja filosoofiliste lasteraamatute programmi, mis on tänaseks mitmetesse keeltesse tõlgitud. Need raamatud ei sisalda teoreetilist sissejuhatust filosoofiasse, neis on jutud, mis käsitlevad laste igapäevaseid probleeme ja

situatsioone. Iga lasteraamatu juurde kuulub ka käsiraamat täiskasvanule (Lipman, 1986).

Lastefilosoofia organisatsioonilisse tegevusse kuuluvad selle valdkonna arendajad, praktiseerijad, koolitajad, õpikute ja raamatute autorid; institutsioonid, ühingud, konverentsid, koolitused ja nende poolt koostatud lastega filosoferimise metoodika ja didaktika. Lastefilosoofia tähelepanu keskpunktis seisab praktiline tegevus lastega, mida nimetatakse lastega filosoferimiseks. Lastega filosoferimine on tegevus, kus ei kasutata mõistet filosoofia, ei esitleta filosoofilisi teooriaid ega õpita filosoofia ajalugu (Zoller, 1991). See on tegevus, kus lapsed teevad ise filosoofiat, kasutades arutlusteemadena põhikooli ja gümnaasiumi õppekavasse kirjutatud läbivaid teemasid ja ühendades erinevaid õppeaineid (Wiesheu, 2008). Lastega filosoferimisel arutleb täiskasvanu lastega elulistel probleemidel laste endi kogemuste baasil. „Olulisima lastefilosoofia valdkonnas määratlevad laste vestlused, ühised diskussioonid, laste endi mõtteavaldused, joonistused ja kirjalikud ülestähendused” (Göd, 1995, lk 14). Lastefilosoofias omavad tähtsat rolli laste endi küsimused. Hämmastamine siirate küsimustega on filosoferimise algus. Filosoferimine on kunst esitada õigel momendil õigeid küsimusi, mis suunavad edasi mõtisklema ja teineteisega arutlema. Kuulus Kreeka filosoof Sokrates nimetas oma filosoferimise ämmaemandakunstiks, mis tähendas millelgi elaval sündida aidata. Ta suunas vestlust osavate küsimuste abil. Linnas jalutades suunas ta oma õpilasi mõtlema, arutlema ja ise oma küsimustele vastuseid otsima, kusjuures järeldustele ning otsustele pidid nad jõudma ise (Zoller, 1991; Wiesheu, 2008). Lastega filosoferimise läbiv meetod on Sokratesest alguse saanud sokraatiline vestlus, mida rakendades viljeletakse tegevust, mida nimetatakse filosoferimiseks.

Lastefilosoofia valdkonda on arendanud ja oma kultuurikeskkonnale sobivaks kohandanud mitmed teadlased ja praktikud, näiteks Eva Zoller Šveitsis, kes on aastaid lastega filosoferinud, andnud välja mitmeid praktilisi käsiraamatuid lastega filosoferimiseks, asutanud lastefilosoofia raamatukogu ja korraldab regulaarselt lastefilosoofiaalaseid koolitusi lapsevanematele ja pedagoogidele; Daniela Camhy Austrias, kes asutas 1990aastal Lastefilosoofia Instituudi (*Institut für Kinder- und Jugendphilosophie*), mis tänaseks korraldab iga-aastaseid rahvusvahelisi lastefilosoofia konverentse ja teeb rahvusvahelist koostööd; kasvatusteaduste professor Barbara Brüning Hamburgis, kes on lastega filosoferinud vabatahtlike gruppidega ja on

arvukate artiklite ja eetikaõpikute autor; pedagoog Kristina Calvert, kes omab mitmekesiseid kogemusi suure grupi lastega filosoferimisel Hamburgis ning on artiklite ja raamatute autor; Ekkehard Martens, Hamburgi filosoofia didaktika professor, kes on arendanud ja täiendanud lastega filosoferimise metoodikat, andnud välja arvukaid artikleid, kogumikke ja raamatuid lastega filosoferimise teemal; lastega filosoferimise akadeemia (*Akademie Kinder philosophieren*) Saksamaal Freisingis arendab lastega filosoferimise metoodikat, viib läbi laiaulatuslikke uurimusi, korraldab koolitusi (kus on ka antud töö autor osalenud ning omandanud laste ja noortega filosoferija sertifikaadi) ja annab välja vastavateemalist kirjandust. Need olid vaid mõned näited illustreerimaks lastefilosoofia valdkonna levikut Euroopas.

## 1.2. LASTEGA FILOSOFEERIMISE EESMÄRGID JA METOODIKA

### 1.2.1. Lastega filosoferimise eesmärgid ja ülesanded.

Lastega filosoferimise ülesandeks on äratada lastes uudishimu ja teadmisjanu; ärgitada neid ise küsima, otsima ja uurima; suunata lapsi iseseisvalt ühisvestlustes arutlema ja oma probleemidele lahendusi otsima (Wiesheu, 2008). Vahel mõistetakse lastega filosoferimise ülesande all ekslikult filosoofiajaloo vahendamist lastele, mistõttu vajab esiletoomist Camhy täpsustus: „...eesmärgiks ei ole mitte filosoofia või filosoofiliste mõtlemisviiside õppimine, vaid et lapsed õpiksid iseseisvalt mõtlema, põhjendama ja kuulama” (Camhy, 1983, lk 210-211). Filosoferimisprotsessi peamiseks ülesandeks on suunata lapsi analüüsima faktide ja teadmiste olemuse üle, suunata lapsi hinnangute andmisel, seisukohtade põhjendamisel ning otsuste ja järelduste langetamisel (Tohver, 2002; Wiesheu, 2008). Lastega filosoferimise metoodika ei lähtu ühest konkreetsest õppimiskäsitusest, vaid toetub osaliselt mitmele õppimiskäsitusele:

- 1) kognitiivsele (mille järgi on õppimine tunnetuslik protsess, mis lähtub lapse sisemisest huvist ja aktiivsusest ning mille tulemuseks on mõtlemise struktuuride muutumine ja nii ainealased teadmised, oskused ja hoiakud kui ka sotsiaalne kogemus (Krull, 2008));
- 2) konstruktivistlikule (mille järgi õpilased seostavad uue teadmise neile varasemalt olemasoleva teadmisega, kusjuures tähtsustatakse protsessi hindamist

ning õppemeetodina eelistatakse diskussioone, avastuslikku ja uurimuslikku õppetegevust (Krull, 2008; Nagel, 2010; Reed, 1990));

- 3) humanistlikule õppimiskäsitusele (mille järgi on lastega filosoferimise ülesandeks lähtuda lapsest ja võimaldada teadmise arenemist isikliku kogemuse läbi ning sotsiaalse suhtlemise kaudu ning eesmärgiks on õppija teadlikuks saamine iseendast (Krull, 2008; Nagel, 2010)).

Erinevatele õppimiskäsitustele toetumine lastega filosoferimisel peegeldub ka järgmistes arutluse all olevates lastega filosoferimise eesmärkides ja ülesannetes, mida illustreerivad L. Vögotski, J. Piaget ja J. Dewey tööde tulemused.

Vene psühholoog Vögotski, kes huvitus lapse keele ja kõne arengust, väidab, et lapse mõtlemine areneb läbi suhtlemise: targemate inimeste otsesel sekkumisel, interaktsioon täiskasvanu ja teiste laste vahel, vahendiks: ühiskonna kultuur – keel, arvud, tähed, sümbolid, arusaamad, väärtused, mõttemallid, probleemid jne (Smith, Cowie, Blades, 2008; Wygotski, 1971). Sotsiaalses suhtlemises omandatud mõtlemise tagajärjel areneb lapsel välja oma tähenduste süsteem (Smith, Cowie, Blades, 2008). Lastega filosoferimise eesmärgiks ongi lapse mõtlemise arendamine läbi vestluse, koos täiskasvanuga ja teiste lastega. „Keele kaudu kontrollivad lapsed oma mõtlemist ja saavad maailmaasjadest aru” (Fisher, 2005, lk 6). Dialoogist välja kasvanud filosoofilise vestluse eesmärgiks on võimaldada lastel endale teadvustada oma kogemuse tausta ning mõtlemis- ja tunnetusprotsesse, mis selle kogemuse tekitasid (Camhy, 1983; Fisher, 2005).

Teadmiste omandamisel tuleks Robert Fisheri (2005) arvates panna suuremat rõhku tegevusele kui protsessile, mitte faktiteadmiste hulgale. Fisher käsitleb arutlevat last kui mõtlevat last just filosoofilisest aspektist vaadatuna. Seetõttu sobib autori arvates siia Fisheri käsitlust illustreerima järgmine mõte: kõige olulisem ei ole mitte see, millest me räägime, vaid see kuidas me räägime. „Juba arengupsühholoog Jean Piaget oli veendunud, et tähtis ei ole niivõrd lapse vastuse tähtsus, kui vastuse otsimisega kaasnenud arutluskäigud” (Fisher, 2005, lk 7). Sarnaselt J. Piaget veendumusele on ka autori arvates lastega filosoferimisel vaja tähele panna, kuidas laps mõtleb. J. Piaget järgi on mõtlemine suunatud maailma mõtestamisele. Teda huvitas eelkõige see, kuidas mõistavad lapsed inimvaimule kõige olulisemaid mõisteid: aeg, ruum, arvud, põhjus, tagajärg. J. Piaget pidas intelligentsuse keskseks faktoriks loogilist arutlemist (Fisher,

2005). Lastega filosoferimise üheks eesmärgiks on arendada lastes loogilist mõtlemisoskust ja arutlusoskust. Piaget uurimus rõhutab mitmeid asjaolusid, mida tuleb mõtlemise õpetamise juures eriti arvestada. Tabel 1 on koostatud Fisheri töötluse, autori lugemuse ja autori isikliku kogemuse põhjal lastega filosoferides, ning näitab, kuidas Piaget põhimõtted on mõtlemise õpetamise ülesannetena esindatud ka lastefilosoofias.

*Tabel 1. Piaget põhimõtted ja lastega filosoferimise ülesanded*

Piaget põhimõtted, mida tuleb mõtlemise õpetamise juures arvestada	Lastega filosoferimise ülesanded mõtlemise õpetamisel
<ul style="list-style-type: none"> <li>tuleb pöörata tähelepanu põhjustele, miks laps arutleb ühel või teisel viisil (Fisher, 2005, lk 7);</li> <li>tuleb silmas pidada, et mõtlemine on tegevus, aga mitte lihtsalt teadmiste omandamine – see on aktiivne, aga mitte passiivne protsess (Fisher, 2005, lk 7);</li> <li>tuleb jälgida, et lapsed omandaksid teatud põhimõisted, mis aitaksid neil oma arengupotentsiaali kasutada (Fisher, 2005, lk 7).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tuleb pärida ja uurida järele, miks laps just niimoodi küsis, otsida küsimuse tekitajat;</li> <li>tuleb lähtuda lapse poolt vastatust ja vastusest lähtuvalt edasi küsida; mõtlemine omandatakse läbi tegevuste, peaasjalikult verbaalses protsessis, keele vahendusel;</li> <li>tuleb omandada diskuteerimiseks vajalikud tööriistad (oskused/hoiakud), millele igas vestluses toetuda.</li> </ul>

Tabelis 1 kajastatu põhjal võib kokkuvõtlikult väita, et lastega filosoferimisel pannakse suurt rõhku protsessile, tähtsustades otsimist, uurimist, mõistmist ja asjadest parema selguse saamist. Lastega filosoferimisel omandab laps eelkõige teatud oskused, mitte faktiteadmised (mille omandamine ei ole ka mitte välistatud), mis toetavad last otsustamisel uutes sarnastes olukordades.

M. Lipmani programm on arenenud John Dewey lapsekesksele pedagoogikale toetudes, mis on suunatud mõtlemise arendamisele, näiteks dilemmadele või probleemidele lahendusvariante otsides ja nende vastakaid variante kõrvutades, võrreldes ja otsustades. Kui J. Dewey peab oluliseks õppimist läbi tegevuse, siis Lipmani puhul on tegevuseks filosoferimine ehk siis rääkimine ja häälega mõtlemine.

Tabel 2 on koostatud nelja erineva allika põhjal, mis kajastuvad tabeli pealkirjas. Tabelis 2 on kõrvutatud Dewey pedagoogika ja Lipmani lastefilosoofia programmi põhiseisukohti eesmärkide järgimisel, et näha kattuvaid ja sarnaseid põhisuundi.

*Tabel 2. Dewey lapsekeskne pedagoogika ja Lipmani Filosoofia lastele (P4C) (Hyttonen, 1999; Fisher, 2005; Zoller, 2006; Wiesheu, 2008)*

Dewey lapsekeskse pedagoogika põhiseisukohad	Lipmani lastefilosoofia programmi põhiseisukohad
Õppimine on kollektiivne protsess	Grupidiskussioon, uurimuslik õhkkond, kollektiivne arutlus
Lapse loomulik tung uurida ja proovida	Lapse küsimusest kinnihaaramine
Suhtlemine ja arutelu	Filosoofiline vestlus
Kogemusel põhinev	Kogemuslik vestlus, rikastatuna isiklike näidetega
Pedagoogi juhendamisel	Pedagoogi poolt ette valmistatud/juhendatud
Pedagoog on rühma tegevuse juhendaja	Pedagoog on filosoofilise vestluse ja tegevuse suunaja/juhendaja ning kokkuvõtte tegija
Õppimine tegevuse kaudu	Filosoofilised tegevused/vestlused
Demokraatliku ühiskonnaliikme kasvatamine	Demokraatlik kasvatusprintsip
Võrdõiguslikkuse rõhutamine	Võrdsed võimalused arvamuse avaldamiseks
Demokraatliku mõtteviisi juurutamine igapäevases mõtteviisis	Sotsiaalne kompetentsus ja demokraatlik mõtteviis

Nagu näha on Dewey ja Lipmani pedagoogika põhiseisukohad täiesti võrreldavad ja võib öelda, et läbi lastefilosoofia programmi rakenduvad Dewey ideed ka tänapäeva pedagoogikas. „Laste õpetamisel lastefilosoofia programmi järgi on eesmärgiks kasvatada lastest järelemõtlevad, kaalutlevad, taktitundelised ja iseseisvalt mõtlevad isiksused” (Fisher, 2005, lk 146). Eelnevalt nimetatud eesmärgid ja valmisolek vastavalt eesmärgist tulenevate oskuste kasutamiseks omandatakse kõige paremini keele vahendusel, luues uudishimu õhkkonna, kus lapsed astuvad üksteisega dialoogi (Fisher, 2005).

### 1.2.2. Lastega filosoferimise meetodid ja filosoofilised tegevused.

Lastega filosoferimise meetoditeks on: sokraatiline vestlus, mõisteselgitus, argumenteerimine ja mõtlemiseksperiment (Brüning, 2001; Zoller, 1991; Philosophie – der Schule der Freiheit, 2008). Lastega filosoferimise läbivaks meetodiks on sokraatiline vestlus, mis erineb muudest vestlustest seeläbi, et siin diskuteeritakse filosoofilisel teemal, nagu näiteks: mis on õnn, mis on õiglus, mis on sõprus. Teema leiavad lapsed õppetunni käigus või loeb õpetaja ette mõne jutu, kus peitub filosoofiline küsimus või probleem, mis annab olulised impulsid mõtlemiseks ja arutlemiseks (Brüning, 2001). Sokraatilise vestluse metoodika juured pärinevad kreeka filosoofilt Sokrateselt (470-399 eKr), kes Ateena turuplatsil igapäevaga huvitavatel teemadel filosoferis (Brüning, 2001). Sokraatilises vestluses rakendab täiskasvanu vestlusjuhina sokraatilisest küsimiskunsti (Brüning, 2001; Fisher, 2005; Zoller, 1991). Vestlusjuht laseb mõisteid selgitada ja julgustab lapsi oma seisukohti avaldama ja oma vaateid näidetega põhjendama (Reed, 1990), kasutades selleks küsimistehnikaid ja võttes filosoferimiseks vajaliku hoiaku, mis on uurija kogemustele toetudes aluseks sokraatilise vestluse rakendamisel ning määrab protsessi õnnestumise ja tulemuslikkuse.

Sokraatilisel vestluse meetodil, on oma kindel struktuur, mis koosneb kolmest faasist: ettevalmistusfaas, filosoofiline vestlus, metavestlus (Brüning, 2001). Mõistmaks filosoofilise vestluse olemust, mis on antud töös sokraatilise vestluse põhiosa, tuleb ära mainida filosoofilise vestluse tunnused: vestluse teema peab olema üldistava suunaga ja puudutama inimesi, vestluses järgitakse kindlat küsimistehnikat. Filosoofilise vestluse puhul on tegemist mõistete selgitamisega, järelepärimisega, põhjendamisega, diferentseerimisega, uute ideede genereerimisega. Filosoofilises vestluses sünnib midagi uut, valgustus arutatud küsimuse üle. Filosoofilises vestluses avastatakse võimalusi, variante ja alternatiive, et neid võrrelda, kontrollida nende paikapidavust või kaaluda nende väärtusi (Fortbildung, 2009). Sokraatilise vestluse kolme faasiline struktuur on kahtlemata positiivne ja võimaldab analüüsivat lähenemist filosoofilistele küsimustele, milles ei jõuta mitte selgete ja kindlate lõpptulemusteni (Brüning, 2001), vaid tulemuseks on arutlus, mis paneb lapsed teistmoodi (oma peaga) mõtlema, seisukohti kahtluse alla seadma ja asjade varjukülgi nägema (Zoller, 1991). Igasugused vestlused ja ka arutelud kipuvad alati pikale venima või teemast kõrvale kalduma, mistõttu tuleb järgida sokraatilise vestluse struktuuri, mille faasidega tuleb arvestada juba filosoofiliste vestluste ja tegevuste planeerimisel. B. Brüning ja B. Neißer (lastega

filosofeerimist praktiseeriv saksa keele õpetaja Kölnis) on sokraatilise vestluse ülesehitust struktureerinud mõneti erinevalt, kuid samas üksteist täiendavalt, mistõttu pidas autor vajalikuks luua parandatud struktuur lähtuvalt neist kahest praktikust ja enda kogemustest.

Sokraatilise vestluse esimest faasi nimetatakse ettevalmistusfaasiks, kus kinnitatakse vestlusreeglid, ajaline määratlus ja millistel tingimustel rakendatakse metavestlust, tehakse sissejuhatus teemasse, otsitakse näiteid teemale (Brüning, 2001; Neißer, 1999), määratletakse diskuteerimisele tulev filosoofiline probleem, mis tuleneb lapse küsimusest või õpetaja poolt ette loetud jutust (Brüning, 2001). Filosoofiliste vestluste sissejuhatamiseks sokraatilise vestluse esimeses faasis ja filosoofiliste tegevuste rakendamiseks kasutatakse erinevaid vahendeid, mida võib liigitada verbaalseteks, visuaalseteks ja tegevusele orienteeritud vahenditeks. Verbaalse aktiivsuse suurendamiseks võib kasutada laste endi küsimusi, jutte lasteraamatutest, muinasjutte, luuletusi, valme jne. Visuaalse aktiivsuse suurendamiseks kasutatakse joonistusi, pildiraamatuid, fotosid, filme, maale, teatrietendusi jne. Tegutsemisele orienteeritud vahenditeks nimetab Brüning mitmeid mängu: ringmängud, keele- ja argumenteerimismängud; kommunikatsioonimängud; mitteverbaalsed, verbaalsed ja sotsiaalsed rollimängud (Brüning, 2001).

Teises faasis rakendub filosoofiline vestlus, milleks on õpilaste ühine diskussioon. Valitakse välja näited ja analüüsitakse neid, selgitatakse tähtsamaid mõisteid (mõisteselgitus) (Brüning, 2001; Neißer, 1999). Kui lapsed filosofeerivad, siis peavad nad oma enese ideed filosoofilisse probleemi põimima (Neißer, 1999). Toimub üldistamine konkreetselt üldisele, kontrollitakse põhjendatud näidete paikapidavust, seletatakse vaieldavaid küsimusi (Neißer, 1999). Formuleeritakse ühised seisukohad (Neißer, 1999) või jäävad üksteise kõrval kehtima erinevalt põhjendatud seisukohad (Brüning, 2001). Ka teises faasis saab autori kogemuste põhjal kasutada abivahendeid seisukohtade väljendamiseks ja mõtete formuleerimiseks: ühise mõisteselgitusskeemi koostamine, mõtete ja tunnete joonistamine, kommunikatsioonimäng, rollimäng, pantomiim.

Kolmas faas kannab nime metavestlus, mis võib tegelikkuses rakenduda juba ka filosoofilise vestluse kestel, katkestades filosoofilise vestluse (Brüning, 2001). Diskussiooni käigus võivad tekkida grupisisesed pinged, mis segavad vestluse kulgu ja tekitavad konflikte. Metavestluses selgitatakse inimestevahelised arusaamatuste ja probleemide põhjused, samuti kommunikatsiooni häirivad tegurid. Näiteks: Miks

katkestas Peeter pidevalt Ilona juttu? Miks te ei pidanud eelnevalt kokkulepitud vestlusreeglitest kinni? (Brüning, 2001). Neißer (1999) soovib distsipliiniprobleemide ja raskete grupisiseste pingete korral katkestada spontaanselt aineõpetus, et selgitada metavestlusega häirivaid tegureid õppetöös. Metavestlus võimaldab argumenteerimist oma enese käitumise üle teiselt tasandilt (Neißer, 1999). Võimalus metavestlusele toetudes probleeme lahendada, arendab Neißeri (1999) arvates valmidust kontsentreeritult ja distsiplineeritult käsitleda ka aineteemat. Sokraatilisest vestlusest saab rakendada ka mitmetes õppetundides (emakeeles, loodusainetes, matemaatikas, võõrkeele tunnis) ainet paremaks arusaamiseks või mõistete õpetamiseks (Brüning, 2001; Cam, 1996; Wiesheu, 2008).

Mõisteselgituse meetod vajab rakendamist mitmetähenduslike mõistete puhul enne filosoofilisse vestlusesse laskumist aidates mõista erinevate mõistete olemust ja tähendust. Mõisteselgitus võimaldab lastel mõista, et mõisted ei ole kindla muutumatu sisuga, vaid sõltuvad tegevusest ja kontekstist (Brüning, 2001). Mõisteselgituse rakendamiseks on mitmeid võimalusi, järgnevalt vaid mõned näited. Kasutades küsimistehnikat võib vestlusjuht mõisteselgituse sisse juhatada näiteks järgmiste küsimustega: Milliste tunnuste järgi saab lindu nimetada linnuks? Mis teeb ühest puust puu? (Zoller, 1991). Mõistete sisu avamiseks võib lasta lastel tuua näiteid või jutustada situatsioone, kus kasutatakse kõne all olevat mõistet. Samuti võib koostada mõttekaarte, kus lapsed otsivad teisi mõisteid, mis neil seoses kõne all oleva mõistega spontaanselt meenuvad, millele järgneb kogutud mõistete sorteerimine ja liigitamine (Brüning, 2001; Zoller, 1991).

Argumenteerimisel esitavad lapsed oma seisukohti ja põhjendavad neid. Filosoofilisel argumenteerimisel tuuakse kaheksa tüüpi tõendeid: 1) empiirilised, mida on võimalik järele uurida ja faktidega tõestada; 2) mitteempiirilised, mis ei ole faktidega tõestavad (Brüning, 2001).

Mõtlemiseksperimenti puhul on tegemist loomingu- ja mõtlemisega, kus lastele esitatakse mõnda probleemi või situatsiooni ja palutakse mõtiskleda: *Kuidas oleks siis, kui...* Tekib uus mõttekäik, mis on ainulaadne ja innovatiivne, mis ei pruugi tegelikkuses ette tulla, kuid võib siiski eksisteerida, isegi kui see tervele inimhääle vastu räägib. Mõtlemiseksperimentid juhivad uutele seisukohtadele ja neid on kerge kiiresti vestlusesse põimida (Brüning, 2001). Mõtlemiseksperiment sobib vestluse sissejuhatamiseks, vahelpeaks ergutamise eesmärgil, kuid ka lõpetamiseks. Iga õpetaja võib ühe mõtlemiseksperimenti keset tundi spontaanselt välja mõelda ja seejuures lasta

lastel joonistada või oma mõtted kirjutada või läbi mängida (Brüning, 2001). Mõtlemiseksperimentid võimaldavad lastega filosoferimisel ergutada lapsi oma küsimusi ja kahtlusi välja ütleva, mitmeid erinevaid vastuseid mõtteis läbi mängima ja filosoofilisel fantaasial vabalt lendama minna (Brüning, 2001). Mõtlemiseksperimenti kestust ja täpset kirjeldust Brüning ei kirjelda. Töö autori kogemustest lähtuvalt ei kesta vaikne mõtlemiseksperiment kauem kui 1-4 minutit, millele järgneb arutelu. Tegelikult valib mõtlemiseksperimenti pikkuse õpetaja vastavalt laste vajadusi arvestades. Seda võib teha nii silmad kinni kui ka silmad avatult. Käesoleva töö autori kogemused näitavad, et lapsed vajavad sageli vähemalt 30 sekundilist vaikset iseseisvat mõtlemispausi, kus keegi isegi mitte kätt ei tõsta. Pausi kindlustamiseks ongi kõige parem lasta õpilastel silmad kinni hoida kuni mõttepausi lõpuni.

Käesoleva töö autori poolt eelnevalt defineeritud filosoofiline tegevus võib filosoofilisele vestlusele eelneeda või ka järgneda, samuti rakendatav filosoofilise vestluse käigus: filosoofilise vestluse üleminekul uuele tasandile või filosoofilist vestlust süvendades. Filosoofilise tegevuse eesmärgiks on laste loovuse ja tähelepanu ergutamine, mis omavad tähtsat rolli ka mõttelõnga katkemise või seisukohtade puudumise korral, tuues neid sisse kui abistavaid tööriistu mõttekäikude algatamiseks, edendamiseks või täiustamiseks.

### **1.3. LASTEGA FILOSOFEERIMINE VARASEMATE UURIMUSTE NÄITEL**

#### *1.3.1. Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendusvõimalused, sihtgrupid ja tulemuslikkus.*

Arvukad katsed, projektid ja uurimused üle maailma tõstavad lastega filosoferimist esile kui tulemuslikku õppe- ja kasvatuse meetodit eri vanuses lastega, erinevates õppeainetes. Varasemad uurimused pakuvad lastega filosoferimise rakendamiseks erinevaid võimalusi. Antud töö seisukohalt vajavad esile tõstmist uurimistulemused, mis kinnitavad filosoofiliste vestluste ja tegevuste tulemuslikkust 6-12aastaste lastega, õigustades filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimaluste uurimist Eestis koolis.

Lastega filosoferimist iseseisva regulaarse tegevusena erinevates kooliastmetes on uuritud Austrias (Camhy, Iberer, 1990), Saksamaal (Zeitler, 2006; Gillebeert, 2007; Tiedemann, 2004; 10 Jahre Praktische Philosophie – Methodenvielfalt im Unterricht,

2007; Wiesen, 2009; Rolf, Draken, Münnix, 2007), Austraalias (Cam, 1996; Smith, Cowie, Blades, 2008), Kesk Šotimaal (Trickey, 2001-2003; Topping, Trickey, 2007) ja mujal. Eelnevalt loetletud uurimuste tulemused kinnitavad filosoofiliste vestluste ja tegevuste positiivset mõju lapse kognitiivsete võimete arengule (Camhy, Iberer, 1990; Trickey, 2001-2003; Zeitler, 2006), sotsiaalsele ja kommunikatiivsele käitumisele (Philosophie – der Schule der Freiheit, 2008; Zeitler 2006), suhtlemisoskusele, enesekindlusele ja kontsentratsioonivõimele (Trickey, 2001-2003).

Järgnevalt tuuakse esile uurimused, mis viidi läbi 6-12aastaste lastega koolikeskkonnas. Gillebeert'i (2007) uurimuses olid õpetajad valmis vabatahtlikult uurimuses osalema. Lastega filosoferis uurija ise, viie õppekuu vältel. Uurimuses osales kokku 89 (3 klassikomplekti) 1.-4. klassi õpilast, kellest 6-8aastasi oli 49 ja 8-10aastasi õpilasi oli 40. Ühtekokku viidi läbi 179 grupidiskussiooni, millest 48 transkribeeriti ja analüüsiti kvalitatiivselt. Korraga filosoferiti poole klassi õpilastega. Tunnid toimusid hommikuti, mitte omas klassiruumis, kuid koolimajas, saksa keele (emakeel) tunni ajast. Filosoferimistundides arutleti iseseisvalt loetud kirjanduspalade teemadel (eetilised ja moraalsed teemad lastekirjanduses). Filosoferimistunnid kestsid keskmiselt 45 minutit, filosoofiline vestlus ise kestis 20-45 minutit. Gillebeert'i uurimus näitab, kuidas grupidiskussioon võimaldab terviklikku lähenemist õpilasele sotsiaalsel, emotsionaalsel ja kognitiivsel tasandil; kuidas lastega filosoferimine osutus viljakaks uurimismeetodiks lastega, viimane asjaolu on teiste sarnaste uurimuste hulgas uudne lähenemine ja väärrib esiletõstmist.

Kesk-Šotimaal, Trickey (2001-2003) uurimuses osalesid 10-12 aastased lapsed ja nendega filosoferiti 6 õppekuud. Uurimuses osales kuus klassikomplekti (igas klassis 30 või rohkem õpilast), õpetajad ja juhtivõpetaja. Õpilastega filosoferisid nende oma õpetajad. Neljas klassis viidi läbi eksperiment ja kaks klassi moodustasid kontrollgrupi. Korraga filosoferiti terve klassi õpilastega. Uuring demonstreeris, et üks tund lastefilosoofiat algkoolis igal nädalal tõstab õpilaste enesehinnangut õpituatsioonides, parandab dialoogi kvaliteeti, mõjutab positiivselt kognitiivsete võimete, kriitilise arutlusoskuse, emotsionaalsete ja sotsiaalsete oskuste arengut. Samale uuringule järgnenud järeluuringu (Topping, Trickey, 2007) tulemused 2 aasta möödudes näitasid, et eelmise uurimuse tulemused olid säilinud. Järeluuringus osales 71 eksperimentgrupi last ja 44 kontrollgrupi last. Eksperimentgrupis saavutatud tulemused püsisid kahe aasta möödudes samas suhtes (eksperimentgrupi lastel paremad tulemused) võrreldes kontrollgrupi laste tulemustega, ilma et sarnast sekkumist uuesti kasutatud oleks. Šoti

uurimus näitas, et ka kogu klassi õpilastega üheaegselt filosofeerimine võib anda häid tulemusi.

Baieri pilootuurimuses (Zeitler, 2006) osales 12 institutsiooni Münchenist ja selle lähiümbrusest (6 kooli, 4 lastepäevakeskust ja 2 lastehoidu). 25 õpetajat osales uurimuses vabatahtlikult. Koolilastest osalesid uurimuses 6-10aastased lapsed, kellega filosofeeriti 1,5 aastat (ajavahemikus jaanuar 2005 kuni juuli 2006). Uurimuses osalenud õpetajad tõdesid, et filosofeerimise tulemusena esitasid lapsed rohkem küsimusi, olid uudishimulikumad ja teadmisjanulisemad. Uurimustulemused kinnitavad, et filosofeerimine arendas laste kognitiivset ja keelelist võimekust, parandas laste kontsentreerumisvõimet, väljendusoskust, õpetas iseseisvat mõtlemist, samuti arendas loomingulisi ja kognitiivseid võimeid ning filosofeerimise tulemusena paranes laste konfliktis käitumise oskus (Zeitler, 2006).

Austria uurimusprojektis osales 186 (3.-4. klassi) õpilast, vanuses 9-10 eluaastat. Katsegrupis oli 92 ja kontrollgrupis 94 õpilast. Lastega filosofeeriti ühe õppeaasta jooksul. Kooliaasta algul viidi läbi esimene test ja kooliaasta lõpul teine test. Katseperioodiks (lastega filosofeerimise perioodiks) oli testide vahele jääv ajavahemik. Kõik testide tulemused viitasid katsegrupi laste võimete suuremale arengule võrreldes kontrollgrupiga, seda nii sõnavara testi, lugemistesti kui ka mõtlemisülesannete puhul. Kõige rohkem paranesid mõtlemisülesannete tulemused, järgmisena sõnavara testide tulemused ja viimasena lugemistesti tulemused, kus tulemuste keskmine vahe oli madalaim (Camhy, 1990).

Tabelis 3 kajastuvad kokkuvõtlikult mõningate uurimuste sihtgrupid, rakendusvõimalused, meetodika rakendamise kestus, valimi suurus ja empiirilise uurimuse läbiviimise asukoht koos allika või autoriga, kust näidatud andmed pärinevad.

Tabel 3. Lastega filosofoerimise metoodikat kasutades läbiviidud varasemad uurimused

Allikas/autor	Õpilaste vanus	Uurimuse läbiviimise koht	Metoodika rakendamise kestus	Valimi suurus	Rakenduskoht (õppeaine)
Camhy (1990)	9-10	Austria Steiermark	Üks õppeaasta (1 õppetund nädalas)	186	Iseseisev tund
Zeitler (2006)	6-10	München ja selle lähiumbrus	1,5aastat (1 õppetund nädalas)	25 pedagoogi koos õpilastega	Iseseisev tund
Gillebeert (2007)	6-12	Darmstadt	5 õppekuud (1 õppetund nädalas)	89 õpilast	Saksa keel (emakeele tund)
Trickey (2001-2003)	10-12	Kesk Šotimaa	6 õppekuud (1 õppetund nädalas)	6 klasskomplekti (igas klassis 30 ja rohkem õpilast)	Iseseisev tund
10 Jahre Praktische Philosophie (2007)	16-18	NRW	Üks õppeaasta (2 õppetundi nädalas)	246 kooli, 11907 õpilast	Praktilise filosoofia tund (asendusõppeaine religiooniõpetuse mitte valituks osutumisel)
Tiedemann (2004)	15	Hamburg	10 õppenädalat (2 õppetundi nädalas)	54 õpilast (kolmest 9. klassist)	Eetika tund

Kuni ühekuuliste uurimisprojektide raames on filosoofilisi tegevusi 6 -11 aastaste lastega vabatahtlikkuse alusel rakendatud Saksamaal Schwerinis, Bulgaarias (Fachverband Philosophie, 2004) ja Austrias (Göd, 1995), kus täheldati, et suurenes laste soov grupidiskussioonideks ja laste tõlgendused oma käitumise tagajärgede kohta muutusid reaalsemaks. Saksamaal Mecklenburg-Vorpommern'i piirkonnas on lastega filosofoerimise tunnid sisse viidud iseseisva õppetunnina kõigis kooliastmetes alates aastast 2001. Seal koguti esimese empiirilise uurimuse raames (1999-2001) kasvatusteadlase Dr. Silke Pfeifferi eestvedamisel andmed, mis kinnitasid lastega

filosofeerimise metoodika tulemuslikkust ja vajalikkust. Pfeifferi uurimistöö ei olnud autorile kättesaadav ja hilisemaid uurimusi selles piirkonnas läbi viidud ei ole (Philosophie – der Schule der Freiheit, 2008).

Juba kümme aastat on lastega filosofeeritud Saksamaal Nordrhein Westwahlen`is (NRW) „praktilise filosoofia” õppeaine raames iseseisva tegevusena alates 5. klassist (alates 11 aastaste lastega) kuni gümnaasiumi lõpuni, õppenädalas viiakse seal läbi keskmiselt kaks filosofeerimistundi. NRW-s läbi viidud uurimuse järgselt tõdeti, et praktilise filosoofia õppetund mitte ainult ei aita paremini mõista ja omandada aineteadmisi, vaid edendab oluliselt ka probleemide nägemise oskust ja põhjendamisoskust. NRW-s tehakse ettevalmistusi, et viia lastega filosofeerimise tunnid sisse ka esimeses kooliastmes. NRW-s soovitatakse filosoofilisi tegevusi kasutada kõigis õppeainetes kui läbivat õppe- ja kasvatusmeetodit (10 Jahre „Praktische Philosophie“ – Methodenvielfalt im Unterricht, 2007), mis on ka käesoleva töö eesmärgiks, st leida erinevaid võimalusi filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamiseks paljude õppeainete raames.

Noorukitega filosofeeris ka Tiedemann, kelle uurimus näitas, et filosofeerimine praktilise filosoofia ainetunnis parandas oluliselt noorukite argumenteerimis- ja põhjendamisoskust. Katsegrupi tulemused paranesid kõigis faasides oluliselt rohkem võrreldes kontrollgrupiga. Praktilise filosoofia õppetund mitte ainult ei aita paremini mõista ja omandada aineteadmisi, vaid edendab Tiedemanni (2004) uurimuse tulemuste järgi oluliselt ka probleemide nägemise oskust ja põhjendamisoskust. Probleemiks on aga see, et alustades filosofeerimisega alles noorukieas, ei pruugi see enam piisavalt motiveerida kõiki õpilasi, eriti meessoost õpilasi. „Paljud õpilased näitasid üles suurt huvi praktilise filosoofia aine vastu, eriti aga naissoost õpilased” (Tiedemann, 2004, lk 160). Rääkides noorukite huvist filosofeerimise vastu, tõstatab uurija küsimuse, kas filosofeerimise võimalust tuleks ehk õpilastele pakkuda juba algkoolis? Lipman viitab vajadusele filosofeerida lastega juba varasemas eas: „...me peame alustama niipea, kui laps kooli tuleb...” (Fisher, 2005, lk 145), Lipmani seisukohaga nõustub ka autor, toetudes isiklikule praktilisele kogemusele, samuti nõustub autor järgmise Tiedemanni väitega: „...ja tuleb tõdeda, et noorukid on juba oma eas olulisest ilma jäänud. Viimast kinnitab valitsev rahulolematuse väärtussüsteemis ja selle traditsioonilistes kandjates nagu kirik, parteid, ühingud, töökojad, aga ka kool ja perekond” (Tiedemann, 2004, lk 18). Mitmed teised empiirilised uurimused (Gerhard Schmidtchen 1997 ja Shell-Jugendstudien 2000, 2002) Tiedemanni vahendusel näitavad, et noored tahavad ja

oskavad filosoferida väärtushinnangute ja eeltesmärkide otsingute teemadel (Tiedemann, 2004).

Gillebeert'i (2007) uurimus (6-10aastaste õpilastega filosoferides) näitas samuti laste suurt huvi ja vajadust filosoferimise vastu, eriti aga 2. klassi õpilaste seas. „Kõige vähem soovis Gillebeert'i uurimistulemuste järgi loetud kirjanduspala üle filosoferida kolmas klass” (Gillebeert, 2007, lk 534). Järelikult tuleb filosoferimisvõimalust autori arvates pakkuda juba 1. klassist alates, nagu soovitas ka Lipman, ja regulaarselt, sest laste vajadused, huvid ja vastuvõtu võimed eri vanuseti on erinevad. Kui aga lastega filosoferimise metoodikat rakendataks vaid mingil kindlal vanuseastmel, näiteks algkoolis, siis järgmise kooliastme õpetajad ei pruugi autori arvates osata laste võimeid ära kasutada või võivad isegi valesti tõlgendada laste küsimisoskust ja uudishimu. Samas kui näiteks lastega filosoferitakse vaid lasteaias ja koolis enam mitte, siis võib autori hinnangul õpitud oskuste arendamine unarusse jääda, kuna neid ei pruugita koolis väärtustada ja oskuslikult rakendada. Autori seisukohalt on vajalik lastefilosoofia programmi teadlik rakendamine kõigi haridust pakkuvate institutsioonide ulatuses, samal seisukohal on ka Freisingi akadeemia (*Akademie Kinder philosophieren*) praktikud ja koolitajad.

Lastega filosoferimisele kui läbivale õppe- ja kasvatusmetoodile on viidanud ka mitmed teised praktikud, näiteks Saksamaal kasvatusedlane Barbara Brüning (2001), kes lisaks lastega filosoferimise praktiseerimisele on koostanud ka vastavateemalist õppekirjandust (filosoferimiseks erinevates õppeainetes), pakkunud koolituse pedagoogidele, korraldanud konverentse; ja Austraalia filosoofia professor Philip Cam (1996), kes on kirjutanud raamatute sarja lastega filosoferimiseks erinevates õppeainetes.

Peale pilootprojektide, katsete ja uurimuste lõppu on lastega filosoferimine omaette ainetunnina jätkunud teadaolevalt Austrias, Saksamaal, Kesk Šotimaal, Ameerikas, Austraalias, Šveitsis ja Bulgaarias (*Philosophie – der Schule der Freiheit*, 2008). Mitmed autorid kinnitavad filosoferimismetoodika ja filosoofiliste tegevuste rakendatavust ja sobivust erinevatele sihtgruppidele. Eelkoolieas kõige varasemalt kolmeaastastega soovivad lastega filosoofilisi tegevusi läbi viia Šveitsi praktik ja koolitaja E. Zoller (1991), Freisingi täiskasvanute koolitaja ja akadeemia juhataja R. Wiesheu (2008) ja USA filosoofia professor G. B. Matthews (1991), kes kõik on veendunud laste võimes ja soovis filosoferida. Teises ja kolmandas kooliastmes on filosoferimistehnikaid katsetatud, uuritud ja ka uurimuste järgselt regulaarselt

rakendatud veel mitmel pool Saksamaal (Tiedemann, 2004; 10 Jahre Praktische Philosophie – Methodenvielfalt im Unterricht, 2007; Wiesen, 2009; Rolf, Draken, Münnix, 2007), kus ollakse samuti veendunud filosoferimise positiivses mõjus lapse kognitiivsele arengule. Saksamaal (*Akademie Kinder philosophieren*) töötati hiljuti välja filosoferimismetoodika täiskasvanud õppijatega rakendamiseks kõrgkooliõppes ja vabahariduslikes täiendkoolitustes. Esimene pilootgrupp täiskasvanute koolitajaid asus metoodikat omandama 2010 aasta veebruaris Saksamaal Freisingis, teiste hulgas ka käesoleva töö autor.

Uurimuste ja katsetuste näitel võib lastega filosoferimist lugeda efektiivseks nii omaette õppeainena kooliklassis kui ka õppe- ja kasvatusmeetodina mitmetes õppeainetes aineteadmiste ja sotsiaalse ning keelilise võimekuse omandamisel. Filosoferimise metoodika sobib oma paindlikkuse ja tõhususe poolest rakendamiseks väga erinevatele sihtgruppidele mitmetes valdkondades, mistõttu võiks filosoferimist kui kultuuritehnikat ja kui õppe- ja kasvatusmeetodit nimetada elukestva õppe täisväärtuslikuks osaks.

## **2. FILOSOOFILISED VESTLUSED JA TEGEVUSED LASTEGA ÜHE TARTU LINNA ALGKLASSI NÄITEL**

Võttes arvesse paljude mahukate teaduslike uurimuste positiivseid tulemusi lastega filosoferimise metoodika rakendamisel üle maailma, kõigis kooliastmetes, iseseisva ainetunnina ja integreerituna teistesse õppeainetesse õppe- ja kasvatusprintsibiina, tekkis vajadus katsetada lastega filosoferimise metoodikat ka Eesti koolis ja leida võimalusi filosoofiliste tegevuste rakendamiseks. Esimene katse filosoferida lastega Eesti koolis tehti pilootuurimuse (Tohver, 2002) käigus käesoleva töö autori poolt. Sissejuhatuses (lk. 5) toodud töö eesmärkidest ja tegevusuuringu ülesannetest lähtuvalt oli antud tegevusuuringu eesmärgiks rakendada lastega filosoferimise meetodeid ühes algklassis koos praktikuga ning seejuures:

- 1) jälgida ja analüüsida praktiku tegevust lastega filosoferimisel;
- 2) uurida, millised tegurid soodustavad ja millised takistavad filosoofiliste vestluste rakendamist lastega ühes algklassis Eesti koolikorralduse tingimustes?

## 2.1. MEETOD

Käesolevale uurimusele osutus sobivaks uurimismeetodiks tegevusuuring, kuna praktik ja uurija on motiveeritud parandama oma tööd ning tegema koostööd. Uurija ja praktik täiendavad teineteist: mõlemal on klassiõpetaja erialal väljaõpe, uurija valdab lastega filosoferimise metoodikat ja omab kogemusi algklassiõpilastega filosoferimisel ja täiskasvanute koolitamisel, praktikuks on kogenud pedagoog algklassiõpilastega töötamisel. Samuti on dialoogiline ja demokraatiat taotlev tegevusuuring kooskõlas lastega filosoferimise metoodika eesmärkide ja ülesannetega.

Uurimuses on tegemist mitme osapoolega (Cohen, Manion, 2007). Esiteks uurija, kelle rolliks on koolitada praktikut vastava metoodika raames, suunata ja juhendada praktikut tegevusuuringu protsessi vältel (Cohen, Manion, 2007). Teiseks praktik, kes rakendab uut metoodikat õpilastega (Cohen, Manion, 2007). Kolmandaks õpilased, kelle arendamiseks on käesolev tegevusuuring planeeritud (Kidron, 2008).

### 2.1.1. Valim.

Uurimisobjektiks on ühe 1. klassi õpilased (alates september 2009 2. klassi õpilased) ja nende klassijuhataja (edaspidi praktik). Valim tekkis mugavuse põhimõttel. Märkates praktiku isiklikku huvi lastega filosoferimise vastu, pakkus uurija praktikule võimalust osaleda uurimuses, mille praktik meeleldi vastu võttis. Vajalik oli ka õpilaste ja nende vanemate nõusolek uurimuses osalemiseks, mis saadi kirjalikult iga lapse vanemalt. Praktik oli saanud klassiõpetaja väljaõppe, mille järgselt oli ta töötanud koolis õpetajana 3 aastat, seejärel 6 aastat lasteaiaõpetajana ja taas 2 aastat koolis õpetajana. Praktikul oli õpetaja kogemust kokku 11 aastat. Valimisse kuuluvas klassis oli 23 õpilast, neist 9 tüdrukut ja 14 poissi. Tegemist oli tavaklassiga, kus õpetati riikliku õppekava alusel, kuhu lapsed oli vastu võetud vanema soovi alusel. Klassis õppis 8 kooli teeninduspiirkonda kuuluvat õpilast. Valimisse kuuluva klassi tüdrukud ja poisid grupeerusid praktiku ja uurija arvates nähtavalt, moodustades homogeenseid paare ja grupe klassi ühisaruteludes ja õppetöövälisel ajal. Praktik oli enda sõnul enne uurimuse algust valimisse kuuluva klassi õpilastega vestelnud hommikuringides ja spontaanselt õppetundides. Paaristööd oli praktik enda väitel õpilastega rakendanud üksikutel kordadel ja rühmatööd polnud praktik valimi klassi õpilastega varem rakendanud. Praktik oli enda sõnul püüdnud õpilastele pakkuda erinevaid võimalusi vestluse ja

arutlemise soodustamiseks. Praktiku sõnul oli klassis palju lapsi (umbes 2/3), kes ise rääkima ei hakka, ilma et neid suunataks. Samas väitis praktik, et neid lapsi on tegelikult rohkem, kes tahavad aktiivselt oma mõtetest ja arvamustest rääkida, kuid ei tee seda oskuste või julguse puudumise tõttu.

### 2.1.2. *Uurimisinstrumendid.*

Uurimuses kasutati poolstruktureeritud intervjuusid (3 erinevat intervjuud) praktikuga, eelnevalt uurija poolt ettevalmistatud küsimuste alusel. Esimeses intervjuus oli 14 küsimust (Lisa 1). Esimese intervjuu esimene plokk uuris praktiku tausta, kogemusi ja valdavalt praktiku poolt kasutatavaid õppemeetodeid. Esimese intervjuu teine plokk püüdis saada ülevaadet õpilaste oskustest praktiku silmade läbi. Teises intervjuus oli 21 küsimust (Lisa 2). Teise intervjuu esimese ploki küsimused uurisid õpetaja nägemust õpilaste vajaduste üle seoses filosoofiliste vestluste ja tegevustega ning suhtumist lastega filosofoerimise metoodikasse. Teise ploki küsimused peegeldavad praktiku nägemust lastega filosofoerimise metoodika rakendamise võimaluste üle valimisse kuuluva klassi õpilastega. Teise intervjuu kolmanda ploki küsimused uurivad praktiku arvamust ja suhtumist filosoofilisi vestlusi ja tegevusi mõjutavatesse teguritesse. Kolmandas intervjuus oli 24 küsimust (Lisa 3). Teise ja kolmanda intervjuu küsimused ja teemaplokid olid samad, erinevuseks vaid kolm lisaküsimust (küsimused: 6, 23, 24) kolmandas intervjuus. Kõigis kolmes intervjuus kasutati peaaesjalikult avatud küsimusi, esines vaid mõni üksik suletud küsimus, kuid ka neile vastas praktik omaalgatuslikult nagu avatud küsimustele (pikemalt kirjeldades ja põhjendades). Intervjuude küsimuste ettevalmistamisel arvestas uurija lisaküsimuste esitamise vajadusega, mida kasutati vaid ühel korral kolmandas intervjuus kolmeteistkümnenda küsimuse puhul. Lisaküsimus kolmeteistkümnenda küsimuse juurde kajastub lisa 3 kolmanda intervjuu ettevalmistatud küsimuste hulgas sulgudes märkega: lisaküsimus intervjuueeritavale vastamise ajal. Lisaküsimuse esitas uurija eelnevalt intervjuueeritava poolt antud vastuse mõtte ja sisu täpsustamiseks. Kõigi kolme intervjuu läbiviimisel kasutas uurija mõnel korral küsimuse kordamist, kui küsimus koosnes mitmest osast ja intervjuueeritav jättis ühele küsimuse poolele vastamata või kui vastus jäi uurija arvates poolikuks.

Videosalvestused (3 erinevat videosalvestust) – õpilaste vaatlus õppetegevuse käigus vaatluslehtede alusel (Lisa 4), mis olid üle võetud Freisingi akadeemia pilootuurimusest ja uurija poolt kohandatud eestikeelsele keskkonnale. Videosalvestuse vaatlusleht oli vajalik tegevusuuringu etappide kavandamiseks: eesmärgiga märgata parandamist vajavaid asjaolusid, leida lahendusvõimalusi parandamist vajavatele asjaoludele, lihtsustada uue tegevuskava koostamist, võimaldada vajadusel kiiret tagasivaadet tegevusuuringu etappide hetkeolukorrale ja võimaldada toetuspunkte koostööliseks analüüsiks praktiku ja uurija vahel.

Praktiku päevik (Lisa 5) – siia tegi praktik iseseisvalt jooksvaid sissekandeid isiklikest tähelepanekutest seoses tegevusuuringu protsessiga. Praktiku päevikusse kirjutas praktik valimi õpilastega läbiviidud tegevuste või vestluste teemad.

Uurija päevik – siia tegi uurija jooksvaid sissekandeid isiklikest nägemustest ja tähelepanekuid tegeliku olukorra kohta seoses tegevusuuringu protsessiga tegevusuuringu kõigis etappides. Uurija tegi ülestähendusi vastavalt praktiku või valimi õpilastega kokku puutudes.

Tegevusuuringi protokoll (Lisa 6) – kuhu uurija täheldas uurija ja praktiku ühisarutelus tõstatunud küsimused ja märkimisväärsed tähelepanekud videosalvestuste analüüsimisel praktiku ja uurija koostöös. Protokollis oli kokkuvõtte kirjutamise vajadust märkas uurija tegevusuuringu teise etapi alguses. Tegevusuuringu protokollis alla koondas uurija esimeses etapis koostatud tegevusuuringu otsuse videosalvestuse analüüsi järgselt. Tegevusuuringu protokollis eesmärgina nägi uurija paremat võimalust anda praktikule konkreetset ja objektiivset tagasisidet tegevusuuringu protsessist ning planeerida praktikule täiendavat juhendamist.

### *2.1.3. Protseduur.*

Tegevusuuringu kestuseks oli 6 õppekuud. Tegevusuuringu periood algas aprillis 2009 ja lõppes jaanuaris 2010. Tegevusuuringus oli kolm etappi, millest igaüks kestis ligikaudu 2 kuud. Tegevusuuringu esimese etapi (aprill-mai) alguses fikseeriti videosalvestuse ja intervjuu põhjal lähteolukord, sõnastati probleem, leiti lahendusvariandid ja koostati tegevuskava. Esimene video kajastas ühte 45 minutilist emakeeletundi, kus praktik ei rakendanud filosoofilisi tegevusi. Esimese ja teise etapi

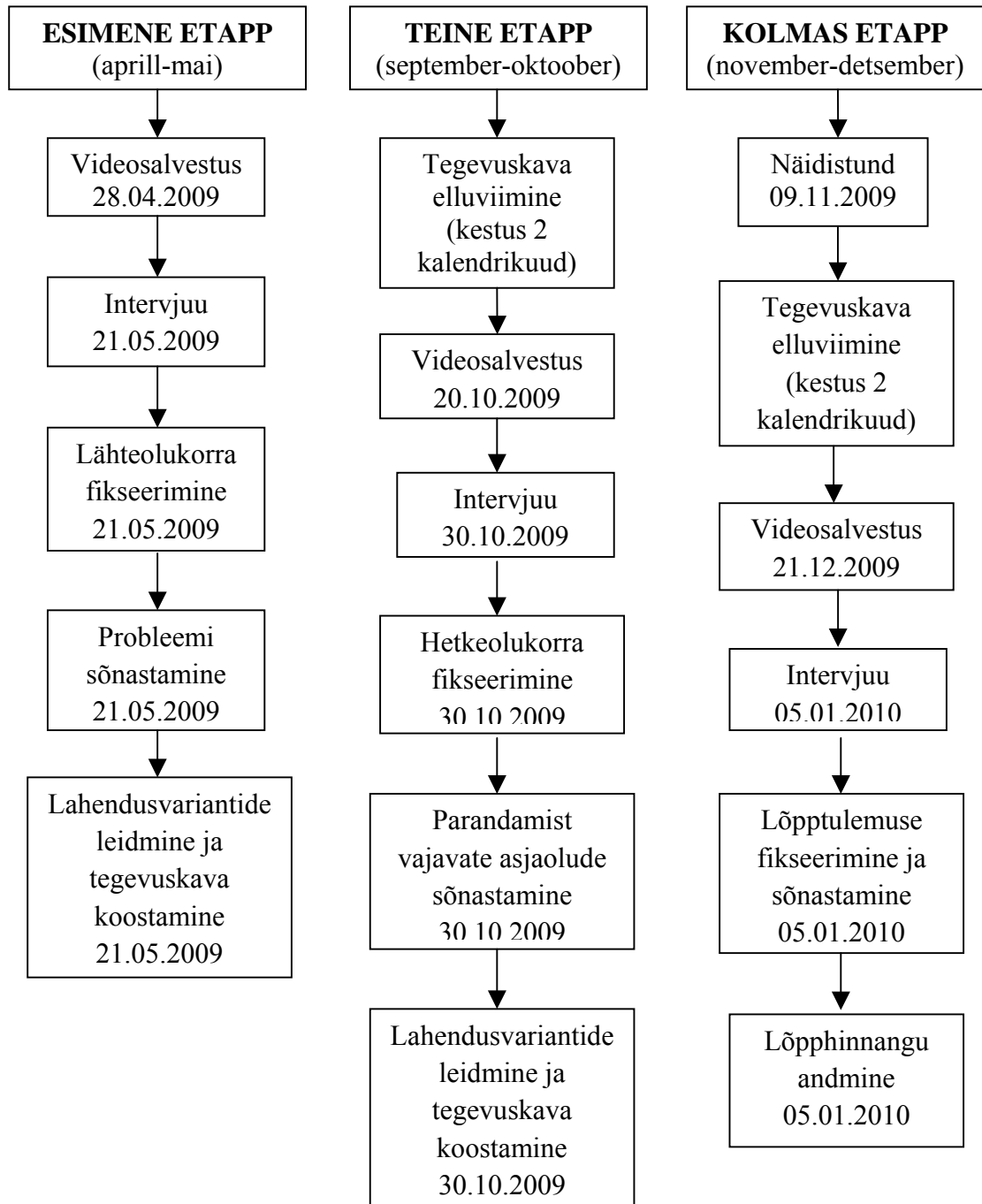
vahele jääval suvevaheajal sai praktik uurija poolt koolitust ja täiendavaid materjale iseõppimiseks. Teise etapi (september – oktoober) lõpus fikseeriti teise videosalvestuse ja praktiku päeviku alusel hetkeolukord, otsustati parandamist vajavate asjaolude üle, sõnastati need, leiti lahendusvariandid, koostati tegevuskava, viidi tegevuskava ellu. Teine video kajastas ühte 45 minutilist emakeeletundi, kus praktik rakendas klassi õpilastega filosoofilisi tegevusi. Praktik sai uurijalt individuaalset juhendamist ja tagasisidet. Näidistunni eesmärgil viis uurija valimi õpilastega läbi ühe filosoofilise vestluse koos filosoofiliste tegevustega, kus praktikul oli võimalik filosoofilise vestluse ja tegevuste läbiviimist õppida reaalse olukorra vaatlemisest. Praktik sai uurijalt iseõppimiseks täiendavaid õppematerjale. Kolmanda etapi (november – detsember) lõpus fikseeriti kolmanda videosalvestuse ja praktiku päeviku alusel lõpptulemus. Kolmas video kajastas ühte 45 minutilist loodusainete tundi, kus praktik rakendas klassi õpilastega filosoofilist vestlust ja tegevusi. Kõik kolm videosalvestust teostati uurija poolt. Videote vaatlusel tekkinud vabade arutelude tulemused ei ole helisalvestatud, kuid kajastuvad tegevusuuringu protokollis ja praktiku päevikus. Intervjuu, video analüüs ja lõpphinnangu andmine toimus jaanuari alguses 2010. Tegevusuuringu kolme etapi üksikud tegevused võtab ülevahtlikult kokku skeem 1.

Esimene, teine ja kolmas intervjuu kestsid vastavalt 30, 35 ja 40 minutit. Intervjueerijaks oli uurija, intervjueeritav oli praktik. Kõigis etappides teostati video vaatlus ja analüüs uurija ja praktiku koostöös nagu ka järgnev tegevuskava koostamine esimeses ja teises etapis ning lõpphinnangu andmine tegevusuuringule kolmandas etapis. Esimese etapi tegevuskava koostamise ja praktiku koolitamise järgselt viis praktik regulaarselt kuue õppekuu jooksul õpilastega läbi filosoofilisi vestlusi ja tegevusi, minimaalselt kord nädalas. Materjal koguti kolme poolstruktureeritud intervjuu käigus. Helisalvestatud intervjuude materjal transkribeeriti täielikult. Analüüsiti vaid sõnalist materjali, mitte intonatsiooni ega rõhutusi. Ebatäiuslikud laused või vastused varustati täpsustavate lisaküsimustega intervjuu ajal.

Intervjuude analüüsimise eesmärgiks oli selgitada filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendusvõimalused valimisse kuuluvate õpilastega. Esimese intervjuu eesmärgiks oli välja selgitada hetkeolukord kasutatavate õppemeetodite osas, leidmaks sarnasusi ja kokkupuuteid lastega filosofoerimise programmiga, st kuidas kasutatavad õppemeetodid sarnanevad filosoofiliste vestluste ja tegevustega. Leida vastused järgmistele küsimustele: Millised on õpetaja oskused lastega filosofoerimise meetodika

alal? Milliseid lastega filosoferimise meetodilisi võtteid on kerge/raske kooliklassis rakendada? Peegeldada õpilaste kuulamisoskusi ja väljendusoskusi antud ajahetkel.

*Skeem. 1. Tegevusuuringu etapid*



Leida üles nõrgad kohad, mida tegevusuuringu käigus parandada. Teise ja kolmanda intervjuu eesmärgiks oli selgitada filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalused valimisse kuuluvate õpilastega. Uurida ja täpsustada eeldatavate võimaluste

üksikasju filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamisel. (Millises ainetunnis, kui tihti ja kui kaua ajaliselt ühes õppetunnis on võimalik rakendada filosoofilisi vestlusi ja tegevusi ühes algklassis?) Märkata edu ja õnnestumisteni juhtivaid tegureid.

Intervjuusid analüüsiti suunatud sisuanalüüsi meetodil kolmes faasis. Esimeses faasis tutvus uurija põhjalikult materjalidega ja identifitseeris alateemasid. Uurija viis läbi materjali selekteerimise, leidis sisult olulise materjali ja redutseeris analüüsiks kõlbuliku materjali. Uurija koostas kategooriad ja moodustas esialgse koodide süsteemi. Teises faasis viis uurija läbi kodeerimise. Peale materjali tõlgendamist ja trükkimist kontrollis uurija kodeeritud materjali sobivust kategooriate alla korduva lugemise teel. Uurija kirjutas kõigepealt kogu materjali kahte peakategooriasse: takistavad ja soodustavad tegurid. Edasi mõlema kategooria alla järgmised alakategooriad: laps, õpetaja, koht, aeg, mille alla kogus kodeeritud materjali. Peale kategoriseerimist luges uurija kogu materjali uuesti tähelepanelikult läbi. Kui mõni lause või lõik ei sobinud teatud kindla kategooria alla, leidis uurija temale sobiva kategooria või lõi hoopis uue kategooria, mida enne veel ei olnud (moodustati uus alakategooria: atmosfäär). Kolmandas faasis algas tervikanalüüsi kirjutamine, mil intervjuude analüüs ühendati triangulatsioonis teiste instrumentidega kogutud materjalidest saadud täiendustega. Triangulatsioonis korvati intervjuude analüüsimisel tekkinud puudused ja ebatäpsused analüüsides uurija päevikumaterjale, praktiku päevikumaterjale, tegevusuuringu protokollide materjale ja videosalvestustel täidetud vaatluslehti, analüüsides neid intervjuude analüüsimiseks väljatöötatud koodide abil. Vastuolulisi ja ebatäpseid tulemusi erinevate intervjuude puhul võrreldi triangulatsioonis teiste instrumentidega kogutud andmetega, arvesse võeti mitmel korral sarnasele infole viitavat tulemust. Otsiti seoseid ja vasturääkivusi käesoleva tegevusuuringu tulemuste ja varasemate uurimuste ja teooriate vahel.

## 2.2. TULEMUSED

### 2.2.1. Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendusvõimalused.

Tulemuste kolm alapeatükki kajastavad praktiku tegevuse jälgimisel saadud tulemusi vastates tegevusuuringu esimesele küsimusele (jälgiga ja analüüsida praktiku tegevusi lastega filosofoerimisel). Uurimuse esimeses pooles laienes praktiku arvamus filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamisevõimalustest erinevates ainetundides. Kui

esimeses intervjuus nägi praktik, et filosoferimist saab rakendada eesti keele, matemaatika ja loodusõpetuse tunnis (*matemaatikas on võimalik filosoofiliselt arutleda mõistete ja tekstülesannete lahtiseletamisel ja analüüsimisel, loodusõpetuses tegime katset, mis esemed ujuvad, mis mitte, siis nad pidid ise läbi proovima ja seletama.*), kuid samuti ka õpilaste omavahelise konfliktisituatsiooni lahendamisel, siis teises intervjuus nimetati juba praktiliselt kõiki aineid (*Peaaegu kõikides tundides on võimalik millegi üle arutleda, kui tekib mingi küsimus või on probleem, igas tunnis on võimalik selle üle arutleda*). Pärast kuue õppekuu möödumist aga nägi praktik filosoferimise regulaarseid rakendamise võimalusi intervjuude tulemuste põhjal peamiselt eesti keele tunnis, kus on võimalik küsimustele vastamist ja arutlemist siduda filosoofilise vestlusega (*No regulaarne võimalus on ikka eesti keele tunnis, see on kõige mitmekülgsemate tegevustega tund. Seal on võimalik iga tekstiga filosoofiliselt arutleda.*). Praktiku päevikuandmed (Lisa 5) kinnitavad samuti, et eesti keele tund pakub rohkesti võimalusi lastega filosoferimiseks. Vähem nägi uurimuse lõpus praktik võimalusi rakendada lastega filosoferimist intervjuude tulemuste põhjal matemaatika ja loodusõpetuse tunnis (*Matemaatikas on vähem, seal on ikkagi põhirõhk reaalsel mõtlemisel, arvutamise omandamisel ja arvudega tegelemisel. Looduses on siiski vaja õppida, kuidas loodus toimib. Muidu kannatab faktiline pool.*). Praktiku päevikuandmete põhjal oli filosoofilisi vestlusi ja tegevusi võimalik rakendada ka kunstiõpetuse tunnis, mida praktik intervjuudes üldse ei nimetanud.

Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise sagedus õppenädalas ja kestus õppetunnis sõltus praktiku hinnangul teemavalikust ja sellele kulutatud ajast. Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalik sagedus muutus praktiku väidete põhjal uurimuse vältel. Uurimuse esimesel poolel oli filosoferimine praktiku hinnangul intervjuu tulemuste põhjal rakendatav minimaalselt 1-2 korda nädalas (*kord nädalas on kindlasti võimalik, oleneb nüüd situatsioonist, kas 2 või ka 3, kuidas saab teemaga seostada. Kui eraldi teema, siis üks.*), kus ühe filosoofilise vestluse kestuseks oli praktiku hinnangul 20 minutit, arvestades õppetöö nädalaplani ja õppekava. Uurimuse lõpus oli aga praktik intervjuu tulemuste põhjal veendunud, et filosoofilisi vestlusi ja tegevusi oli võimalik rakendada ka 2-3 korral nädalas või isegi iga päev (*Pikemaid vestlusi 2-3, aga kui see ongi selline hoiak või nii igapäevaseks kujunenud, siis see lihtsalt tuleb töö käigus, kas või iga päev mingi aeg.*). Uurimuse käigus muutus praktiku seisukoht filosoofilisele vestlusele kulutatud aja kohta. Uurimuse alguses hindas praktik vestluse kestuse võimalikkust intervjuude tulemuste põhjal pikemaks (20

*minutit küll, on võimalik ka kauem) kui uurimuse keskel (10 kuni 20 minutit. Üle 20 minuti nad juba ei jõua üksteist kuulata) ja lõpus (peab sellele vähemalt 15-20 minutit planeerima). Antud praktiku kogemuse põhjal võib väita, et kogu klassi õpilastega oli filosoofilisi vestlusi võimalik rakendada vähemalt 2-3 korral nädalas, korraga 15-20 minutit, mis annab vastuse tegevusuuringu esimesele uurimisküsimusele (Millised on võimalused filosoferimiseks kogu klassi õpilastega ühes algklassis Eesti koolikorralduse tingimustes?). Praktiku arvates oli võimalik näiteks kogu klassiga filosoferida mõne probleemi või küsimuse üle peaaegu kõikides ainetundides, eriti aga eesti keele tunnis, kus oli praktiku arvates võimalik iga tekstiga algetada filosoofilist vestlust, sidudes vestlust mõtlemiseksperimentidega või põimides filosoofilist vestlust mõisteselgituse meetodiga. Lastega filosoferimist oli praktiku arvates võimalik rakendada ka matemaatika tunnis, näiteks mõistete ja tekstülesannete analüüsimisel, ja loodusõpetuses, näiteks katsete paremaks mõistmiseks.*

### *2.2.2. Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist soodustavad asjaolud.*

Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist soodustas uurija hinnangul praktiku positiivne hoiak lastega filosoferimisse. Kogu uurimuse vältel oli praktik intervjuude tulemuste põhjal arvamusel, et lapsed vajavad võimalust filosoferida ja et lastel oli huvi vestelda erinevatel teemadel (*osa lapsi räägivad hea meelega aktiivselt oma mõtetest. Osadel lastel on hästi palju mõtteid ja hea meelega räägikski ainult ise.*), mida kinnitavad tegevusuuringu protokollid ja uurija päeviku andmed. Võimalust filosoferida vajasisid praktiku hinnangul ka need lapsed, kes olid tagasihoidlikumad ja polnud harjunud rääkima (*on ka üks osa lapsi, kes pole harjunud rääkima ja avatud küsimustele vastama, kes pole päris kindlad, mida nad peaks vastama või siis ei teki ka mingit mõtet, vastatakse päris tihti „ma ei tea“*). Uurimuse esimeses pooles nägigi praktik intervjuude tulemuste põhjal filosoferimise kasu peamiselt suulise väljendusoskuse, probleemide lahendamisoskuses ja mõtlemise arendamises (*laps õpib end väljendama, see tähendab, et ta on ka loov, otsib lahendusi mingile sündmusele või olukorrale*). Uurimuse teises pooles laienes praktiku arvamus intervjuude tulemuste põhjal filosoferimise kasuteguri üle, nähes filosoferimist toetava tegevusena laste:

- 1) loogilise mõtlemise arendamisel;

- 2) silmaringi avardamisel;
- 3) kuulamisoskuse arendamisel (*kui ta on erinevast vaatenurgast arutlenud teiste vastuseid ja arvamusid kuulnud – siis tal on ka silmaring laiem. Avardab maailmavaadet.*);
- 4) käitumisprobleemide lahendamisel (*tülide puhul me tavaliselt arutleme. Otsib vastuseid ja põhjusi, miks midagi just nii toimub, oskab olukordadele mitmest vaatenurgast läheneda.*);
- 5) omavahelise vestluse soodustajana (*Üksteise vastuseid kuulates, neil tekivad mõtted. Ja mulle meeldib ka see, kui vahel on keegi eriarvamusel.*);
- 6) aktsepteerimisoskuse arendamisel (*siis ta otsib võimalusi, aktsepteerib teisi ehk on tolerantsem*);
- 7) eneseusu tõstmisel ja väärtushinnangute kujundamisel (*Nad õpivad välja pakkuma lahendusi, mida ei ole, kuna alati ei ole kindlaid vastuseid, nad julgevad neid välja pakkuda ja ei juurdle selle üle, kas see on õige või vale, või mis sest saab, julgevad katsetada.*);
- 8) rääkima ja häälega mõtlema julgustamisel, ka vaiksemate, tagasihoidlikumate ja nende laste puhul, kes vastavad sageli „ma ei tea” (*Sest igasugused loovad ülesanded virgutavad lapsi end väljendama, ja oma mõtteid ja fantaasiat välja pakkuma, et ta julgeb olla erinev ja arendab mõtlemist.*)

Intervjuudest selgus, et praktiku arvates näitas suurt huvi vestlemise ja arutlemise vastu umbes 1/3 valimi õpilastest. Tegevusuuringu protokoll ja videosalvestiste tulemused näitavad, et vestlemisest oli huvitatud umbes 1/2 valimi õpilastest. Tegevusuuringu protokoll ja intervjuu tulemuste põhjal vajab 1/3 valimi õpilastest abi vestluses osalemiseks, ja et praktikul oli filosoofilises vestluses tihti eesmärgiks, et iga õpilane saaks mitmele küsimusele kindlasti võimaluse vastata (*ma tahan, et kõigil oleks võrdsed võimalused vastata*).

Filosoofiliste vestluste rakendamise lihtsustamiseks nägi praktik intervjuude tulemuste põhjal alles uurimuse lõpus võimalusi: 1) mitme juhendaja, väiksema grupi (*Kui on mitu juhendajat ja väiksem grupp*) ja 2) hästi ette valmistatud tegevuse näol (*Ja kui ei ole hästi ette valmistatud, siis ei ole ka head tulemust.*).

Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist soodustasid mitmed asjaolud praktikust lähtuvalt:

- 1) esimese intervjuu põhjal tuli esile praktiku soov otsida lahendus küsimusele: kuidas panna lapsi koolitunnis rohkem rääkima (*kuidas lapsi panna koolitunnis rääkima, vaiksemaid lapsi, koolitunnis, kus neid on kohal 23 hetkel. Alati on neid, kuskil 2/3, kes on hästi aktiivsed ja ülejäänud jäävad tagasihoidlikuks. Ja on alati 1/3 selliseid, kes vastab sageli „ma ei tea”. See on üks koht, kus oleks hea leida lahendust.*). Lahendus leiti uurimuse teises pooles filosoofiliste vestluste ja tegevuste näol, mis pakuvad erinevaid võimalusi lapsi koolitunnis rääkima panna, sealhulgas ka vaiksemaid lapsi (*Sest igasugused loovad ülesanded virgutavad lapsi end väljendama ja oma mõtteid ja fantaasiat välja pakkuma. Nad õpivad välja pakkuma lahendusi. Nad julgevad neid välja pakkuda*);
- 2) esimese intervjuu põhjal oli praktik motiveeritud omandama teoreetilisi teadmisi (*Tekkis mõte, et ma pean natuke rohkem uurima seda materjali. Et ma teen midagi intuitsiooni järgi, ega ma selle teooriaga väga palju tutvunud ei ole.*);
- 3) teise ja kolmanda intervjuu põhjal soodustas praktiku isiklik huvi laste vastuste vastu, motiveerides lapsi rohkem rääkima (*Laste vastused on huvitavad, need ei ole kindlaks määratud, need on minu jaoks uued, vahel tuleb sealt huvitavaid ideid ja mõtteid, mis mind ennastki üllatavad. See pakub vastastikku.*);
- 4) teise videosalvestuse vaatluslehe tulemuste põhjal ärgitas lapsi rohkem rääkima praktiku pidev järelepärimine ja siiras huvi laste poolt öeldu vastu (*lapsed tahavad palju rääkida. Lapsi ärgitas rääkima see, kui vestlusjuht küsis pidevalt järele, kuulas siira huviga laste juttu. Näiteks küsis praktik mitmel korral: „Miks sa nii arvad?” või „Kuidas sa tulid sellisele mõttele?”*);
- 5) intervjuu tulemuste põhjal mõjutas positiivselt laste rääkimissoovi praktiku oskus esitada avatud küsimusi ja praktiku kuulamisoskus (*Mulle meeldib nende mõttekäike kuulata ja nende vastused on väga huvitavad, kui neid avatud küsimusi esitada ja nende vastuseid kuulata.*);
- 6) teise ja kolmanda intervjuu ja kolmanda videosalvestuse vaatluslehe tulemuste põhjal kujunes praktikul arusaam erapooletust hoiakust vestlusjuhile, mis aitas

rääkima julgustada ka vaiksemaid lapsi (*Õpetaja peab ise olema valmis kuulama lapsi, nende arvamus aktsepteerima, ise loov olema, võimeline uuega kaasa minema. Filosoferimisel on ju kõik vastused õiged, valesid vastuseid pole. Kui see ongi selline hoiak või nii igapäevaseks kujunenud.*);

- 7) kolmanda videosalvestuse vaatluslehe tulemuste põhjal aitas lapsi koolitunnis rääkima panna praktiku aktsepteerimisoskus laste erinevate vastuste suhtes (*Praktik ei andnud kordagi hinnangut laste vastustele, nagu „õige”, „vale” või „tubli”.*);
- 8) uurija päevikuandmete põhjal oli praktik enne uurimuses osalemist isiklikult huvitatud lastega filosoferimise metoodika omandamisest ja rakendamisest (*Olemata teadlik võimalusest osaleda uurimuses oli praktik huvitatud lastega filosoferimise võimalustest.*).

Ühe filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist soodustavad asjaoluna nägi praktik ruumi kujundamist ja keskkonna loomist. Atmosfääri kujundamiseks nägi praktik intervjuude tulemuste põhjal uurimuse esimeses pooles:

- 1) vaibal istumise võimalust, mis mõjus positiivselt laste rääkimisvalmidusele (*Hea, kui klassis on vestlusringi jaoks vabam koht, et ei pea seda laua taga tegema. Vaip, kus saab ringis istuda, üksteisele otsa vaadata ja rääkida.*);
- 2) seina kujundamise võimalust (*Temaatilised pildid seinal. Või siis paber, kuhu joonistada - kirjutada pärast filosoferimist.*);
- 3) uurimuse teises pooles lisas veel valgusefektide kasutamise võimaluse (*Jõulude ajal, siis rääkisime küünlavalgel. Halloweeni ajal panime ka igale lauale küünla. [...] Tulede ära laskmine ja küünalde põletamine on küll neile meeldinud.*). Kuigi praktik pidas oluliseks ruumi kujundamist ja ka muusika kasutamist, ei rakendanud ta enda sõnul välja öeldud ideesid (*Muud atmosfääri ma ei ole loonud. Muusika, ma ei tea. Ilusas ja meeldivas ruumis meeldib kõigile olla, see parandab igal juhul meeolelu ja enesetunnet. Kindlasti oleks huvitav, aga see on minu ettevalmistuse küsimus, ma olen selle poolt, aga ma tegudesse ei jõua.*).

Käesolev alapeatükk andis vastuse teise uurimisküsimuse esimesele poolele (Millised tegurid soodustavad filosoofiliste vestluste rakendamist lastega ühes algklassis Eesti koolikorralduse tingimustes?). Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist soodustas antud praktiku: 1) isiklik huvi lastefilosoofia valdkonna vastu, soovides omandada vastavaid teoreetilisi teadmisi; 2) valmisolek ise lastega filosofeerida; 3) soov panna lapsi koolitunnis rohkem rääkima; 4) oskus esitada avatud küsimusi; 5) tõsine soov kuulata laste vastuseid; 6) loov hoiak ja huvi laste vastuste suhtes; 7) oskus rakendada loovaid ja fantaasiaküllaseid tegevusi; 8) oskus, mitte anda hinnanguid, nagu „õige”, „vale” või „tubli”; 9) katse panna lapsed vaibale ringikujuliselt istuma, luues filosoofiliseks vestluseks sobiliku atmosfääri; 10) valimi laste huvi filosofeerimise vastu.

### 2.2.3. Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist takistavad asjaolud.

Kui lapsed ei ole harjunud teatud töövorme varem tegema ja praktik püüab iga ülesande üle kontrolli saavutada, siis võib see uurija arvates saada takistuseks filosoofiliste vestluste läbiviimisel. Uurimuse alguses tõdes praktik intervjuude põhjal, et valimi lastega on paaristööd rakendatud vähestel kordadel, sest seal ei saa hästi kontrollida (*Vahel paaristööd, kui on mõni ülesanne. Aga seda olen teinud vähe, sest seal ei saa hästi kontrollida, kui efektiivne vestlus oli, kuna kõik hakkavad omavahel rääkima.*). Tegevusuuringu protokollis leiduv tegevuskava (vaata lisa 6) nägi ette paaristöö täiendavat harjutamist. Tegevuskava elluviimisel võis praktik uurija päevikuandmete põhjal tajuda paaristöö harjutamist liigselt pealesurutud kohustusena. Uurija päeviku andmete põhjal võib samuti oletada, et uurimuse teises pooles ei olnud valimi õpilased veel vajalikke paaris vestlemise oskusi omandanud. Uurimuse lõpuks ei olnud lapsed intervjuude põhjal omandanud paaris töötamise oskusi ning praktik ei olnud leidnud sobilikku moodust kontrollimaks paaristöö efektiivsust ja tulemusi.

*Paaristööd proovisin sel perioodil nüüd rohkem teha, kuid mõnikord ütlesid lapsed, et nad ei saa, oli pahameelseid kommentaare, et ma ei kuule, kui teised räägivad. [...] Mul oli raske kontrollida, kui palju nad õiget juttu omavahel ajasid, mingisugune jutuvada oli, aga ma tundsin, [...] et ei valda seda, ei suutnud kontrollida, mis nüüd toimus.*

Ka rühmatööd ei oldud intervjuude tulemuste põhjal valimi õpilastega varem rakendatud (*Rühmatööd ma ei olegi kasutanud väikestega, kui ma nüüd mõtlen selle*

*aasta jooksul, tegelikult võiks proovida, kuigi mõned üksikud korrad ürituse käigus. Kuid klassis tavatunnis jah mitte.*), mis võis samuti uurija arvates takistada filosoofilise vestluse läbiviimist. Uurimuse lõpus oli rühmatöö intervjuu tulemuste põhjal proovimise tasemel ja laste koostöö oskused vajasisid arendamist (*et nad seda päris ise proovivad teha. Ja lihtsamate ülesannete puhul proovida rühmatööd. Et seda koostööd arendada. Hästi lihtsa ja konkreetse ülesande puhul, seda võiks proovida.*), mida kinnitavad videosalvestuste vaatluslehtede andmed (*Lapsed kuulavad teineteist vastakuti vaid osaliselt*). Seoses laste vähese koostööoskusega võis filosoofiliste vestluste ja tegevuste raskendamist tegevusuuringu protokollis ja teise videosalvestuse vaatluslehe tulemuste põhjal raskendada ka asjaolu, et lapsed moodustasid mitmel korral vaibal ringselt istudes ühe poolkaare vaid poistest ja teise poolkaare vaid tüdrukutest. (*Poisid istuvad reas, seljad vastu seina ja tüdrukud on samuti reas.*) Tekitades selliselt mõtteliselt suletud ruumid, mis võis takistada vaba vestluse arengut.

Uurimuse edenedes suurenes uurija päevikuandmete põhjal praktiku negatiivne hoiak ajaressursi suhtes, mis võis uurija arvates vähendada praktiku motiveeritust lastega filosoferimiseks. Uurimuse algul tajus praktik intervjuu tulemuste põhjal vestlust ajakulukana ja laste vastuste ootamist pikana.

*Lihtsalt nende „ma ei teade“ ja kes pole nii aktiivsed, siis nende jaoks peab võtma aega ja ootama. Tükk aega, mis tegelikult 23 lapsega klassi juures tundub nii-nii pikk aeg, lausa igavikuna tundub, kus juba paar tükki tahavad vastata. [...] Vestlused võtavad aega. Seletamine võtab aega.*

Uurimuse teises pooles tajus praktik filosoofiliste vestluste ettevalmistamist ja läbiviimist intervjuu tulemuste põhjal veelgi enam töömahukate ja ajakulukate tegevustena kui uurimuse esimeses pooles.

*Ettevalmistuseks pole sageli aega. Huvitav tegevus jääb tegemata, kuna ei jõua ette valmistada. Ettevalmistus võtab aega.*

*Aega võtab ka näitmaterjali vaatlemine ja uurimine. Laste vastuste üleskirjutamine võtab aega, see võtab tempo alla ja laps peab ootama oma vastuse väljajätklemisega. Reeglite juurutamine võtab aega.*

Praktiku päevikuandmed (Lisa 5) lubavad oletada, et rakendusvõimalusi filosoofilistele vestlustele ja tegevustele leiti sageli, isegi rohkem kui 2-3 korral õppenädala jooksul ja lausa regulaarselt mitmes õppeaines. Siit võib oletada, et ajanappuse probleem tuleb esile uue meetodika omandamisel ja juurutamisel, kuid mitte konkreetse tegevuse jaoks aja leidmisel, nagu selgus intervjuu tulemuste põhjal.

Peaasjalikult uurimuse teises pooles kerkis üles probleem, kus praktik nägi intervjuu tulemuste põhjal suurt takistust laste arvus ja aktiivsemates lastes (*Laste suur*

*arv, siis on raske neid efektiivselt kõiki rääkima panna. No siis ei ole see lihtsalt võimalik. Tahes tahtmata on seal aktiivsemad, kes siis kogu aeg tahavad rääkida.), mis takistas filosoofiliste vestluste edukat rakendamist. Uurimuse lõpus nägi praktik laste arvu intervjuu tulemuste põhjal endiselt takistusena (et raskendab laste arv, kui lapsi on palju, siis tahes tahtmata osad on aktiivsemad ja teised jäävad varju). Laste suur arv peegeldub takistusena ka tegevusuuringu protokollis ja videosalvestustest kogutud andmete tulemustes (vähema laste arvu korral oleks lihtsam).*

Filosoofilise vestluse läbiviimist takistasid intervjuu tulemuste põhjal laste:

- 1) erinevad oskused (oskus oodata oma järge, oskus kaaslast kuulata, oskus teemas püsida);
- 2) erinevad tööharjumused (*osa lapsi pole harjunud avatud küsimustele vastama.*);
- 3) erinevad töötempo (*Takistab laste erinev töötempo ja siit tekib kõikide kaasamise probleem.*);
- 4) ootus kontrollifunktsiooni järele ja hirm valesti vastata.

Lähtuvalt praktikust võis filosoofiliste vestluste rakendamist takistada:

- 1) praktiku sisseharjunud tööharjumused ja hoiak, mis ei sarnane lastega filosofoerimises vajalike tööharjumuste ja hoiakuga; vähesed teadmised ja oskused filosoofilise vestluse juhtimisest intervjuude tulemuste põhjal (*ega ma selle teooriaga väga palju tutvunud ei ole*) või mõningane hirm teatud olukordade ees (*sageli tekib oht, et nad võivad hakata segi-läbi rääkima. Kas ma ikka jõuan materjaliga ära?*);
- 2) praktiku varasemate kogemuste puudumine klassidiskussioonis ja laste suur arv klassis, mistõttu praktik:
  - a) ei omandanud intervjuude tulemuste põhjal uurimuse lõpuks vestlusjuhi oskusi teda ennast rahuldaval tasemel klassidiskussiooni juhtimisel.

*Siinkohal on vastus siiski sama, et raskendab laste arv, kui lapsi on palju, siis tahes tahtmata osad on aktiivsemad ja teised jäävad varju, ja kui on palju lapsi, siis see raskendab paljude võtete läbi viimist, kasvõi näiteks laste vastuste üles kirjutamist, see võtab omakorda aega, see võtab tempot alla ja iga laps peab ootama oma järge oma vastuse väljaütlemisega, see on kõige raskem punkt. Ja üks see omavaheline vestluse soodustamine, et see segi-läbi rääkimiseks ei lähe suures grupis.*

- b) ei omandanud kolmanda videosalvestuse vaatluslehe andmete põhjal uurimuse lõpuks vestlusjuhi oskusi (*Praktik ei edendanud oma tegevusega laste*

*iseseisvat mõtlemisostkust aktiivse kuulamise ja järelepärimisega ning esitas ainult ise küsimusi, jättes kõrvale laste esitatud küsimused.*)

- 3) asjaolu, et praktik nägi kogu uurimuse vältel intervjuude tulemuste ja uurija päeviku andmete põhjal pidevat ohtu või tundis hirmu, et faktiteadmiste õpetamine jääb väheseks, kui tegeletakse filosoferimisega (*Kas jõuan ära, et faktiteadmised ei kannataks.*);
- 4) praktiku muutunud ettekujutus filosoferimise olemusest uurimuse teises pooles intervjuude põhjal, kuna uurimuse alguses oli praktik veendunud, et filosoferimine on arutlemine, probleemide lahendamine, otsimine ja uurimine, ja uurimuse lõpus tajus praktik filosoferimist peaasjalikult loovust (*Sest igasugused loovad ülesanded virgutavad lapsi end väljendama, ja oma mõtteid ja fantaasiat välja pakkuma.*) ja fantaasiat arendava tegevusena (*ei ole mõtet nii fantaasiasse minna. Peaks ikka jääma reaalsesse piirides.*);
- 5) praktiku ebapiisav meetodika valdamine, mis tuleb esile:
  - a) praktiku päeviku andmetest ja tegevusuuringu protokollist (*tihti alustab praktik vestlusi spontaanselt ja ei näe alati vajadust tegevusi ette valmistada.*);
  - b) uurija päeviku andmetest (*Praktik viib filosoofilisi vestlusi läbi ilma eelneva ettevalmistuseta. Praktik vajaks pikemat pedagoogilist koolitust*);
  - c) videosalvestuste vaatluslehtedest (*Filosoofilist küsimust filosoofilises vestluses teise videosalvestuse vaatluselehe andmete põhjal ei tõstatatud. Kolmanda videosalvestuse vaatluslehe andmete põhjal esitab küsimusi ainult praktik ja jätab laste küsimused kõrvale.*).
- 6) praktiku mõningane motiveerituse langus uurija päevikuandmete põhjal uurimuse keskpaigas, mis võis tuleneda:
  - a) lastega filosoferimise meetodi sarnasustest teiste meetoditega (*Kuigi uus meetodika on sarnane teiste meetoditega, mida praktik juba igapäevaselt kasutab, siis tundub, et uue meetodika rakendamine võiks sujuda hõlpsasti. Tegelikuses sai see asjaolu hoopis takistuseks, jättes praktikule petlikult mulje, et kõik on juba selge ega vaja enam lastega filosoferimise meetodi harjutamist.*);
  - b) praktikule olulise koolituse ärajäämisest (*Tegevusuuringu algusfaasis lubas uurija praktikule ühte kahepäevast lastefilosoofiaalast koolitust, mis väliste mõjude tõttu ära jäi, mis taas kord vähendas praktiku*

*motivatsiooni osaleda tegevusuuringus üldse ja see omakorda protsessi efektiivsust.).*

Käesolev alapeatükk andis vastuse teise uurimisküsimuse teisele poolele (Millised tegurid takistavad filosoofiliste vestluste rakendamist lastega ühes algklassis Eesti koolikorralduse tingimustes?). Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist takistasid antud uurimuses: 1) valimi laste erinev töötempo, puudulikud koostööoskused, ootused kontrollifunktsiooni järele ja hirm valesti vastata; 2) laste suur arv grupis antud valimi laste ja praktiku puhul; 3) antud praktiku soov liigselt kontrollida paaristöös tekkinud vestlust; 4) praktiku motiveerituse osaline langus; 5) asjaolu, et praktik nägi kogu uurimuse vältel pidevat ohtu või tundis hirmu, et faktiteadmiste õpetamine jääb väheseks, kui tegeletakse filosofoerimisega; 6) praktiku negatiivne hoiak ajaressursi suhtes; 7) antud praktiku puudulik lastega filosofoerimise alane väljaõpe.

## ARUTELU

Uurimustulemused viitasid asjaolule, et peaaegu kõikides õppeainetes oli võimalik rakendada filosoofilisi vestlusi, kus vähegi rääkimist vaja läks. Austraalia filosoofiaprofessor Philip Cam on samuti veendunud, et filosoofilisi vestlusi on võimalik rakendada kõikides õppeainetes, diskuteerides näiteks filosoofilise küsimusena formuleeritud teemal: Mis on teadmised ja kuidas neid omandada? Teema: Mis on reegel? sobib tõstatamiseks näiteks matemaatika, keelte, muusika, kehalise kasvatus, inimeseõpetuse ja ühiskonnaõpetuse tunnis. Mis teeb ühe asja ilusaks? on teema, mis kerkib tõenäoliselt üles kunstiõpetuse, muusika, eesti keele ja kirjanduse tunnis (Cam, 1996). Uurimuse lõpus leidis praktik, et parim võimalus lastega regulaarseks filosofoerimiseks on emakeele tund, ka Gillebeert (2007) filosofoeris oma uurimuses lastega just emakeele tunni raames. Kuid tähelepanuta ei saa ka jätta asjaolu, et hea lahendus lastega filosofoerimiseks on iseseisev filosofoerimistund kahe Saksamaa piirkonna näitel (Mecklenburg – Vorpommen, Nordheim Westwahlen), kus juba aastaid on lastega regulaarselt filosofoeritud. Mitmete varasemate uurimuste järgi filosofoeriti lastega ühel korral nädalas (Gillebeert, 2007; Trickey, 2001-2003; Zeitler, 2006), kuid neis uurimustes pühendati filosofoerimisele terve ainetunni aeg. Praktik oli samuti arvamusel, et kui filosofoerimiseks kasutada peaaegu kogu tunni aeg, siis on võimalik

filosoofilist vestlust rakendada nädalas ühel korral. Kui filosoofiliseks vestluseks on võimalik leida terve õppetunni aeg, siis tuleks seda võimalust uurija arvates ka kasutada, võimaldades selliselt asjasse paremat pühendumist, luues temaatiliselt ühtse terviku ja hoides ära ajanappuse probleemi.

Käesoleva uurimuse praktik tajus lastega filosofoerimist tegevusena, mis pani lapsi koolitunnis rääkima, sealhulgas ka vaiksemaid lapsi ja lapsi, kes vastavad sageli „ma ei tea”. Uurija arvates võisid antud uurimuse valimi lapsi innustada koolitunnis rääkima mitmed asjaolud: 1) praktiku avatud ja erapooletu hoiak; 2) praktiku oskus esitada avatud küsimusi; 3) praktiku soov kuulata laste vastuseid. Loetletud asjaolusid võis omakorda mõjutada praktiku isiklik huvi lastefilosoofia valdkonna vastu. Küsimusele, miks lastega filosofoerimine julgustab lapsi rääkima ja oma arvamust avaldama, võib vastuseid leida ka mitmete praktikute tõlgendustest. Kõige olulisemaks peetakse vestlusjuhi hoiakut, kes on vestluse suunajaks, mitte infoallikaks ega teadmiste vahendajaks (Reed, 1990), mille tähtsus tuli esile ka käesolevast uurimusest. Kui vestlusjuht ei jaga lastega filosoofilises vestluses oma isiklikku arvamust ega jaga hinnanguid, nagu õige või vale, siis see julgustab lapsi koolitunnis rääkima (Zoller, 1991), mis toodi esile ka käesolevas uurimuses. Sarnaselt käesoleva uurimuse tulemustega peavad ka teised uurijad ja praktikud oluliseks, et vestlusjuht oleks siiralt huvitatud laste vastustest, imestaks ja kahtleks koos lastega (Eber, Melchers, 2006; Fortbildung, 2010; Gillebeert, 2007; Göd, 1995, Reed, 1990; Zoller, 1991). Vaiksemaid lapsi toetavad ja innustavad Freisingi akadeemia koolitajate sõnul vestlusjuhi oskuslikult esitatud küsimused (Fortbildung, 2008), viimast väidet käesoleva töö tulemused ei jaga (kuigi paaril korral õnnestus antud praktikul uurivate küsimuste esitamine), mis võis tuleneda praktiku ebapiisavast väljaõppest. Sarnaselt antud uurimuse tulemustega toetavad lapsi, kes vastavad tihti „ma ei tea”, fantaasiat arendavad filosoofilised tegevused, nagu ettekujutusharjutused, mõtlemiseksperimendid ja rollimängud (Eber, Melchers, 2006; Fortbildung, 2010; Gillebeert, 2007; Göd, 1995; Zoller, 1991). Uurija kogemusest lähtudes innustab lastega filosofoerimine lapsi rääkima veel ühel põhjusel, mis antud uurimusest väga selgelt esile ei tulnud – lapsi paneb rääkima asjaolu, et oodatud on just nende omapoolsed kommentaarid ja näited, see on tegevus, kus laps tohib oma arvamust avaldada, siin ta oskab ja tahabki kaasa rääkida.

Praktik oli kogu uurimuse vältel veendunud, et lapsed vajavad filosoofilisi vestlusi ja et nad soovivad aktiivselt oma mõtetest rääkida, mis muudab filosofeerimise kui tegevuse laste jaoks meeldivaks soodustades protsessi edukat kulgemist. Ka Gillebeert toob oma uurimuses rõhutatult esile asjaolu, et lastel pole mitte ainult huvi, vaid ka vajadus vestelda. Lastega filosofeerimise meetod on paljulubav, võimaldades ühelt poolt vestluste toimumist koolitunnis üldse ja sidudes samal ajal laste soovid ja huvid (Gillebeert, 2007). Erinevad tulemused laste huvi kohta vestlemise vastu võisid tuleneda asjaolust, et praktikul oli filosoofilise vestluse ajal tihti eesmärgiks, et iga õpilane saaks mitmele küsimusele kindlasti võimaluse vastata, mis iseenesest pole üldse halb mõte. Siit võis aga tekkida märkamatuks sunduse ja kohustuse tunne nii praktikule endale kui ka õpilastele. Kui praktik tundis kohustust haarata vestlusesse maksimaalselt kõik õpilased, tekkis oht mitme probleemi tekkimiseks: ajaressursi puudumine, atmosfääri lagunemine, õpilaste vestlusvalmiduse langus ja ohtu seati ka vestluse kvaliteet. Kõikide kaasamise probleem tuli esile kõigi kogutud andmete analüüsimisel, tuues põhjuseks laste suure arvu klassikomplektis. Vaiksemate laste innustamine on kindlasti vajalik, kuid tuleb välja, et filosofeerides kogu klassi õpilastega ei saa sellist varianti kuigi tihti innustamiseks kasutada. Taolistes olukordades peab vestlusjuht olema professionaal ja tunnetama õigeid valikuid ning valima kõikide kaasahaaramiseks niisugused töövõtted, mis ei paneks teisi õpilasi ootama, ei tekitaks õpilastes huvi langust ja säilitaks vestluse kvaliteedi.

Tegelikus koolikeskkonnas takistas käesoleva uurimuse praktiku sõnul filosoofiliste vestluste läbiviimist laste suur arv, mis varasemate uurimuste näitel ei ole olnud kõige määravam tegur filosoofiliste vestluste õnnestumisel. Freisingi akadeemia koolitajad on veendunud, et üks oluline tegur vestluse õnnestumisel on ikkagi küsimiskunsti valdamine, mis aitab innustada ka vaiksemaid lapsi, mitte niivõrd grupi suurus. Gillebeert viitab oma töös Wippermannile, kes soovitab küll filosofeerida väiksemate gruppidega, kuid edukust mõjutavad tema arvates veel mitmed teised väga olulised tegurid nagu atmosfäär, laste kogemused filosofeerimisel ja vestluse juhtimine (küsimiskunsti valdamine), mistõttu pole grupi suurus kõige olulisem tegur (Gillebeert, 2007). Filosoofilisi vestlusi lihtsustava asjaoluna tõi praktik esile väiksema grupiga filosofeerimise. Ka Gillebeert (2007) valis oma uurimuses filosofeerimisgrupi suuruseks poole klassi õpilased, mis oli õigustatud vähese eelneva kogemuse puudumisel. Vajadusel leiduks uurija arvates Eesti koolikorralduse tingimustes samuti võimalusi

korraga poole klassi õpilastega filosoferimiseks, kasutades selleks emakeele või inimeseõpetuse tundi ja tehes koostööd logopeedi ning sotsiaalpedagoogi või psühholoogiga. Kuna laste kogemused ja praktiku vilumused on määrava tähtsusega lastega filosoferimisel, siis võib oletada, et tegevusuuringu periood võis jääda lühikeseks, mis ei võimaldanud laste ja praktiku oskuste kujunemist.

Praktik oleks võib olla vajanud uurija poolt rohkem tuge tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, mis oleks aidanud ennetada ajanappuse probleemi ja hirmu, et faktiteadmiste õpetamine võib kannatada, kui tegeletakse filosoferimisega. Praktiku pidev soov ja varasem harjumus hoida õppetunnis töötempot võis takistada filosoofilise vestluse läbiviimist. Vestluse tempo hoidmine ei ole uurija arvates kindlasti mitte filosoferimise juures oluline, pigem mõjub see pärssivalt ja tekitab sunniviisilist vestlust, tõmmates alla vestluse kvaliteeti. Ka vaikuse pausid vestluse ajal on osa vestlusest: see on aeg kuulamiseks ja süvenemiseks, seoste loomiseks ja küsimuse ettevalmistamiseks (Fortbildung, 2010).

Praktiku vestlusjuhi oskused ja hoiak paranesid uurimuse käigus mõningal määral. Samaselt Baieri uurimusega (Zeitler, 2006) sai praktik uurimuse käigus juurde innustust ja tuge avatud küsimuste esitamiseks, loovate ülesannete koostamiseks ja läbiviimiseks. Väheseks jäi praktiku innustus filosoferimiseks sobiliku atmosfääri loomisel, mida Baieri (Zeitler, 2006) uurimuse näitel õpetajate puhul ei täheldatud. Siin oleks pidanud uurija juba varem märkama ohtu ja andma vajalikke selgitusi, miks on hea just ringis istudes ja vaibal lastega filosoferida. „Klassidiskussiooni efektiivsus suureneb, kui selles osalejad pannakse istuma kas ringi- või nelinurgakujuliselt, nii et kõik oleksid üksteisega silmsides. Suhtlemine ja rääkimine teiste inimestega on alati hõlpsam, kui kõneleja näoilme on jälgitav.” (Krull, 2000, lk 345) Mõnede praktikute arvates tuleks atmosfääri kujundamisele pöörata eriliselt suurt tähelepanu, sest lapsed väljendavad oma mõtteid ja tundeid vaid siis, kui nad end turvaliselt ja kindlalt tunnevad (Calvert, 2008, Gillebeert, 2007; Zoller, 2006). Näiteks on soovitatav teistmoodi hoiak, mis erineks tavalisest koolitunnist (Calvert, 2008; Ebers, Melchers, 2006; Gillebeert, 2007; Fortbildung, 2009). Gillebeert (2007) soovitab lastega filosoferimise kohaks valida mugava ja sooja tunnet tekitava nurgakese. Samuti peab Gillebeert (2007) tähtsaks asjaolu, et vestlusjuht istuks lastega samal tasandil, soovitavalt ringis vaibal või toolidel istudes, mis loob eeldused avatud ja otsekoheseks vestluseks. Praktiku loovus, avatus uuele ja valmisolek lapsi kuulata paranes vähesel määral, kuid arvestades praktiku

esialgset kõrget motiveerituse taset, võinuks uurija arvates loota suuremale edule. Pidurdavalt võisid uurija arvates mõjuda mitmed asjaolud: 1) praktik tajus kogu klassi õpilastega üheaegset filosoferimist raskesti läbiviidava tegevusena; 2) praktikul oli uurimuse keskpaigas suurem töökoormus praktikandi juhendamise tõttu; 3) uurimuse teises pooles suurenes praktiku kohustuste hulk seoses käesoleva uurimuse tegevuskava elluviimisega.

Vähese praktiku vestlusjuhi oskuste arengu võis tingida eelneva ettevalmistuse puudumine lastega. Laste eelneva ettevalmistuse suurt tähtsust ei osanud uurija ette näha. Enne lastega filosoferima hakkamist soovitab E. Zoller (1991) lastega teha eelharjutusi meeltele ja tunnetega. Eelharjutusi valimi lastega enne filosoofilisi vestlusi ei tehtud, nende tegemine oleks arvatavasti oluliselt kaasa aidanud vestlustesse sisseelamisel, tõstnud laste huvi vestluste vastu, samuti kergendanud vestlusjuhi tööd ning aidanud kaasa vestlusjuhi kiiremale arengule klassi ühisvestluse juhtimisel. Samuti ei räägitud lastele, mida uut moodi tegema hakatakse. Puudus laste motiveerimine uueks tegevuseks. Laste mittekaasamine protsessi planeerimisse oli kahtlemata viga, nagu ka reeglite koos lastega väljatöötamise puudumine. Väga oluline on, et õpilased teaksid, miks midagi tehakse ja mis ees ootab. Eraldi oleks pidanud lastele selgitama ka õpetaja rolli (Neißer, 1999), mida antud uurimuses samuti ei tehtud. Eelharjutuste läbiviimine ja ühine reeglite väljatöötamine õpilastega ning õpilaste motiveerimine uueks tegevuseks oleks uurija arvates võimaldanud paremat ülevaadet lastega filosoferimise meetodika rakendamise võimalustest. Võrreldes varasemate uurimistega võis uurimisperiood uurija arvates jääda lühikeseks. Praktiku mõningane koolitamine enne tegelikku lastega filosoferimise algust oleks võib olla aidanud leida rohkem võimalusi filosoofiliste tegevuste ja vestluste rakendamiseks.

## **KOKKUVÕTE**

Käesoleva magistritöö teemaks oli: Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalused lastega ühe algklassi näitel. Töö koosnes kahest osast, millest esimeses anti ülevaade lastega filosoferimise meetoditest 4-12aastastele lastele ja töö teine osa kajastas tegevusuuringut.

Lapsed vajavad filosoofilisi vestlusi, sest kool ja ühiskond ootavad, et lastest kasvaksid otsustusvõimelised ja iseseisvalt mõtlevad inimesed. Filosoofilised vestlused

ja tegevused koolitunnis varasemate uurimuste näitel võimaldavad arendada refleksiivset mõtlemisvõimet, mis aitab toime tulla ja õigeid otsuseid langetada meie kiiresti muutuv maailmas. M. Lipmani loodud lastega filosoferimise metoodikat (P4C) on Euroopas mitmel pool rakendatud, uuritud ja arendatud, millest lähtuvalt tekkis vajadus katsetada ja uurida lastega filosoferimise metoodikat ka Eestis, milleks viidi läbi tegevusuuring.

Käesolevas töös uuriti filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalusi ühe Tartu linna algklassi näitel. Samuti uuriti praktiku tegevust lastega filosoferimisel; millised tegurid soodustavad ja millised takistavad filosoofiliste vestluste rakendamist lastega ühes algklassis Eesti koolikorralduse tingimustes. Antud töö valimiks olid ühe algklassi õpilased ja nende klassijuhataja.

Filosoofilisi vestlusi ja tegevusi oli käesoleva uurimuse näitel võimalik rakendada erinevatesse õppeainetesse. Kui aeg-ajalt oli filosoofilisi vestlusi ja tegevusi võimalik põimida matemaatika, loodusõpetuse, kunstiõpetuse ja eesti keele tundi, siis regulaarset rakendusvõimalust nähti käesoleva uurimuse näitel ainult eesti keele tunnis. Terve klassi õpilastega üheaegselt filosoferimine oli käesoleva uurimuse näitel võimalik 2-3 korral nädalas, korraga 15-20 minuti jooksul. Hoolimata lastega filosoferimise keerukusest terve klassi õpilastega viidati lastega filosoferimisele kui vajalikule tegevusele, mis pakub võimalusi lapsi koolitunnis rääkima panna, arendades seejuures nende mõtlemist, parandades väljendusoskust, andes julgust oma mõtete väljendamiseks, tõstes sotsiaalset kompetentsust ja tolerantsust. Koolitunnis julgustas lapsi antud uurimuse näitel rääkima praktiku avatud ja erapooletu hoiak, praktiku oskus esitada avatud ja suunavaid küsimusi, praktiku soov kuulata laste vastuseid. Soodustavaid ja takistavaid tegureid filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamisel leidis palju, siinkohal tuakse ära vaid mõned põhilisemad. Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist soodustas praktiku siiras huvi laste vastuste vastu ja motiveeritus lastega filosoferimise valdkonna vastu, praktiku erapooletu hoiak laste vastuste suhtes, laste huvi filosoferimise vastu ja filosoofiliseks vestluseks loodud võimalus istuda ringselt vaibal. Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamist takistasid: laste erinev töötempo ja oskused, laste suur arv grupis, praktiku mõningane motiveerituse langus ja praktiku puudulik lastega filosoferimise alane väljaõpe.

Antud töö põhjal võib lastega filosoferimist soovitada praktiseerimiseks ka teistes Eesti koolide algklassides. Käesoleva uurimuse näitel väärivad valdkond teisi edasise uurimusi, et töötada välja Eesti koolikorraldust arvestav lastega filosoferimise metoodika ja didaktika, mis sobiks rakendamiseks paljudes õppeainetes. Samuti soovib uurija katsetada lastega filosoferimise metoodikat teistes kooliastmetes ning viia ka seal läbi uurimusi samas valdkonnas.

Lõpetuseks tänab uurija oma juhendajat PhD Piret Luike, kes andis omalt poolt tänuväärse panuse käesoleva magistritöö valmimisele.

## **SUMMARY**

The topic of the current thesis was: The possibilities of applying philosophical discussions and activities based on a primary school class. The thesis consists of two parts. The first part provides an overview of the theoretical methods of philosophy with children for 4-12 year-olds. The second part concentrates on an activity study conducted.

Children need philosophical discussions as both school and society expect them to grow up as discerning and independently thinking people. Studies have shown that philosophical discussions and activities in school lessons contribute to the development of reflective thinking, thus enabling the children to cope and make right decisions in today's rapidly changing world. The programme 'Philosophy with Children' (P4C) founded by M. Lipman has been applied, researched and developed in a number of European countries. A need arose to test and research the methodology of philosophy with children also in Estonia. Therefore, an activity study was conducted.

The thesis focuses on the possibilities of applying philosophical discussions and activities based on a primary school class in Tartu. Furthermore, a practitioner's activities when philosophising with children were studied; contributing factors as well as hindrances to applying philosophical discussions with primary school children in Estonia were also focused on. Sample of the thesis was a primary school class accompanied by their class teacher.

According to the study, philosophical discussions and activities could be applied in various subjects. At times it was possible to interweave philosophical discussions and

activities with the lessons of mathematics, natural science, arts and Estonian. It was detected, however, that philosophical activities could be regularly applied only in the lessons of the Estonian language. The study also indicated that it was possible to philosophize with the whole class 2-3 times a week 15-20 minutes at a time. Despite the complications accompanying philosophizing with the whole class, philosophy with children was referred to as a necessary activity which enables children to talk in class, thus developing their thinking ability, improving their self-expression, giving courage to express their thoughts as well as increasing their social competence and tolerance. The study showed that children were encouraged to talk by the open and neutral attitude of the practitioner, her ability to ask open and guiding questions as well as her willingness to listen to the children's responses. There appeared to be a number of contributing factors as well as hindrances to applying philosophical discussions and activities. Thus, only the major influencing factors have been brought out. Practitioner's sincere interest in children's responses and her motivation for the field of philosophy with children, her neutral attitude towards responses, children's interest towards philosophizing as well as the circular seating arrangement on the carpet contributed to the application of philosophical discussions and activities. Main hindrances were the children's different working speed and skills, great number of children in the group, decrease in the practitioner's motivation to some extent and lack of training in the field.

According to the current thesis, the method of philosophizing with children could be recommended to be practised in other Estonian primary schools. The study suggests that the field requires further research in order to develop the methodology and didactics of philosophy with children that could be applied in various subjects. Furthermore, the author recommends testing the methodology in the other stages of study and conduct further research in the field.

## **KASUTATUD KIRJANDUS**

- Brüning, B. (2001). Philosophieren in der Grundschule. Cornlesen Berlin.
- Calvert, K. (2008). Kreatives Philosophieren mit Kindern. Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- Cam, P. (1996). Zusammen nachdenken. Verlag an der Ruhr.
- Camhy, D. (1983). Philosophie für Kinder. Was Philosophinnen denken. 1. Aufl. Zürich.
- Camhy, D., Iberer G. (1990). Iberer: Philosophie für Kinder. Camhy: Wenn Kinder philosophieren, 1. Aufl. Leykam Verlag. Graz.
- Cohen, L., Manion, L. (2007). Research Methods in Education. Routledge.
- Dewey, J. (1951). Wie wir denken – Eine Unternehmung über die Bezeichnung des reflexiven Denken zum Prozess der Erziehung. Morgarten Verlag Conzett & Huber
- Ebers, T., Melchers, M. (2006). Praktisches Philosophieren mit Kindern. Lit Verlag Berlin.
- Elbers, E., Streefland, L. (2000). Identity and social interaction in a community of inquiry. Pergamon.
- Fachverband Philosophie (2004). Mitteilungen. Heft Nr.44/2004.
- Fisher, R. (2005). Õpetame lapsi mõtlema. AS Atlex.
- Fortbildung (2008). Philosophieren mit Kindern. Vorlesungsmaterialien. Akademie Kinder philosophieren.
- Fortbildung (2009). Philosophieren mit Kindern. Vorlesungsmaterialien. Akademie Kinder philosophieren.
- Fortbildung (2010). Philosophieren als Haltung. Vorlesungsmaterialien. Akademie Kinder philosophieren.

- Freese, H. - L. (2002). Kinder sind Philosophen. Beltz.
- Gillebeert, B. (2007). Die Moral der Geschicht' – gibt es nicht“ Über die ethischen und moralischen Themen in der Kinderliteratur und wie Kinder über diese denken.  
Kättesaadav: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=987157531&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=987157531.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=987157531&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=987157531.pdf)  
Külastatud 24.12.2009.
- Göd, S. (1995). Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Publitseerimata magistratöö. Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.
- Hyttonen, J. (1999). Lapsekeskne kasvatus. TPÜ Kirjastus.
- Kidron, A. (2008). Uurija käsiraamat. Kirjastus Mondo.
- Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lipman, M. (1986). Philosophieren mit Kindern. Pixie. Verlag Hölder-Pickler-Tempsky.
- Matthews, G. B. (1991). Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder. Freese.
- Nagel, V. (2010). Sissejuhatus kasvatusteadustesse. Kättesaadav: <http://raulpage.org/koolitus/kasvatustead.html> Külastatud: 11.05.2010.
- Neißer, B. (1999). Das Sokratische Gespräch im Fach Praktische Philosophie. Kättesaadav: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilosophie/didaktik/sokra\\_moegl\\_unterr.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilosophie/didaktik/sokra_moegl_unterr.pdf) Külastatud: 19.02.2009.
- Philosophie - eine Schule der Freiheit (2008). Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Rannikmäe, M. (1996). Keemiamõisted õpilase kognitiivses tegevuses. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.
- Reed, R. (1990). Kinder möchten mit uns sprechen. Hamburg.
- Rolf, B., Draken, K., Münnix, G. (2007). Orientierung durch Philosophieren. Reihe: Philosophie und Bildung.
- Sapere (2010). Philosophy for Communities. Kättesaadav: <http://www.sapere.org.uk/content/index.aspx?id=18> Külastatud: 25.04.2009.
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (2008). Laste arengu mõistmine. Tallinna Ülikool.
- Tiedemann, M. (2004). Ethische Orientierung für Jugendliche. Münster. Kättesaadav: [http://books.google.ee/books?id=ijg22544k\\_UC&pg=PA136&lpg=PA136&dq=schulversuchs+praktische+philosophie&source=bl&ots=Z-Ahf3FBvV&sig=MZwc6uJqNJHAR38Q3pNbXGk168Q&hl=et&ei=V0\\_5SqHVMIGl4](http://books.google.ee/books?id=ijg22544k_UC&pg=PA136&lpg=PA136&dq=schulversuchs+praktische+philosophie&source=bl&ots=Z-Ahf3FBvV&sig=MZwc6uJqNJHAR38Q3pNbXGk168Q&hl=et&ei=V0_5SqHVMIGl4)

[QbNy5S1Cw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=5&ved=0CBsQ6AEwBA#v=onepage&q=schulversuchs%20praktische%20philosophie&f=false](http://www.koolivestlused.ee/...) Külastatud:

10.11.2009.

Tohver, E. (2002). Lastega filosoferimine algkoolis. Publitseerimata diplomitöö. Tartu Ülikooli Õpetajate Seminar.

Topping, K. J., Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*; Dec, Vol. 77 Issue 4, p787-796, 10p. Kättesaadav:

<http://web110.epnet.com/externalframe.asp?tb=1> Külastatud 21.03.2009 .

Trickey, S. (2001-2003). Evaluation of Clackmannanshire thinking skills initiative.

Kättesaadav: <http://www.clacksweb.org.uk/document/228.pdf> Külastatud 21.03.2009.

Uibo, K. (2005). Klassiõpetaja rollid infoühiskonna tingimustes arvutit õppeöös kasutavate õpetajate näitel. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.

Zeitler, K. (2006). Akademie Kinder philosophieren im Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft e.V. Kättesaadav:

[http://www.kinderphilosophieren.de/upload/auswertung\\_pilotphase\\_kinder\\_philosophieren\\_2005\\_06.pdf](http://www.kinderphilosophieren.de/upload/auswertung_pilotphase_kinder_philosophieren_2005_06.pdf) Külastatud 22.03.2008.

Zoller, E. (1991). Die kleinen Philosophen. Orel Füssli.

Zoller Morf, E. (2006). Philosophische Reise. Atlantis pro juvetute.

Wiesen, B. (2009). Praktische Philosophie. Entstehung und Wirkungen des neuen Schulfaches in Nordrhein-Westfalen. Reihe: Philosophie und Bildung.

Wiesheu, R. (2008). Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Highendmedia.

Wygotski, L. S. (1971). Denken und Sprechen. Frankfurt: S. Fischer Verlag, 3. Aufl.

10 Jahre Praktische Philosophie – Methodenvielfalt im Unterricht (2007). Fachverband Philosophie NRW. Kättesaadav: <http://www.fv-philosophie.nrw.de/Mitteilungen%20Nr%2043.pdf> Külastatud: 24.12.2009.

## LISAD

### LISA 1

#### Intervjuu nr 1

1. Kui kaua olete juba klassiõpetajana töötanud?
2. Milliseid valdavaid õppemeetodeid kasutate? Kirjeldage neid üksikhaaval.
3. Milliseid võtteid olete proovinud lastega filosofoerimise programmist?
4. Mil määral olete kursis lastega filosofoerimise programmiga (oskused teadmised)?
5. Mis meeldib lastega filosofoerimise programmi juures?
6. Mida tahaks järgmisena juurde õppida lastega filosofoerimise metoodikast?
7. Milliseid võtteid lastega filosofoerimise metoodikast on kerge /raske rakendada kooliklassis?
8. Kuidas Teie arvates õpilased kuulavad ja panevad tunnis tähele?
9. Millised on kuulamist segavad faktorid?
10. Mis hajutab tähelepanu? Kui kaua hinnanguliselt õpilased suudavad tähelepanelikult kuulata – vaikselt kuulates ja ise vahepeal rääkides?
11. Kas õpilased räägivad Teie arvates hea meelega? Kas kõik julgevad rääkida? Kui tihti kalduvad õpilased jututeemast kõrvale?
12. Kuidas hindate õpilaste üldist väljendusoskust?
13. Millised on õpilaste omavahelised sotsiaalsed oskused? (konfliktid, tülid, arusaamatused, vaidlused – kuidas neid lahendatakse?)(kätega, rääkides, õpetaja vahendusel)
14. Milliseid mõtteid veel tekkis tänase vestluse käigus? Mida tahaks täiendada?

## LISA 2

### Intervjuu nr 2

1. Kas teie arvates vajavad lapsed algklassis võimalust filosofeerida?
2. Millist kasu ja kahju võivad teie arvates saada lapsed filosofeerides ja filosoofilisi tegevusi praktiseerides seoses õppimisprotsessi ja teadmiste omandamisega koolis?
3. Millist kasu ja kahju võivad teie arvates saada lapsed filosofeerides seoses iseseisva eluga tulevikus?
4. Millist kasu ja kahju võib teie arvates saada õpetaja ise, kes lastega filosofeerib?
5. Milliseid eeldusi vajab teie arvates õpetaja, kes tahab lastega filosofeerida?
6. Millistes ainetundides on teie arvates võimalik filosoofilisi tegevusi või vestlusi rakendada?
7. Mitu korda nädalas minimaalselt peate teie vajalikuks lastega nädala jooksul filosofeerida, laste vajadusi arvestades?
8. Mitme õppetunni raames nädala kohta peate teie võimalikuks lastega filosofeerida, arvestades õppetöö nädalaplaani ja õppekava?
9. Mitme õppetunni raames nädala kohta peate teie võimalikuks lastega filosofeerida, arvestades õpetaja töökoormust tundide ettevalmistamisel?
10. Kui kaua peaks teie arvates kestma filosoofiline tegevus või vestlus lastega algklassis ühe 45minutilise tunni raames?
11. Millistes ainetundides ei ole teie arvates võimalik üldse filosoofilisi tegevusi/vestlusi läbi viia? Miks?
12. Mis võib teie arvates filosoofiliste tegevuste/vestluste läbiviimist raskendada?
13. Mis võib teie arvates filosoofiliste tegevuste/vestluste läbiviimist lihtsustada?
14. Mis läks teie arvates hästi läbiviidud filosoofilistes tegevustes?
15. Mis läks teie arvates kehvemini läbiviidud filosoofilistes tegevustes?
16. Mis teeb teie jaoks filosoofiliste tegevuste ettevalmistamise ja läbiviimise meeldivaks?
17. Mis teeb teie jaoks filosoofiliste tegevuste ettevalmistamise ja läbiviimise ebameeldivaks?
18. Milliseid võimalusi näete teie lastega filosofeerimise meetodika rakendamiseks terve klassi lastega, kui klassis on üle 20ne laps?

19. Kuidas mõjutab teie arvates filosoofiliste tegevuste tagantjärele analüüsimine nende efektiivset rakendamist?
20. Kuidas mõjutab teie arvates ruumi kujundus ja atmosfäär (ruum, rituaalid, reeglid) lastega filosofoerimise õnnestumist?
21. Milliseid võimalusi näete teie atmosfääri (ruum, rituaalid, reeglid) kujundamiseks filosoofiliseks tegevuseks või vestluseks klassis?

## LISA 3

### Intervjuu nr 3

1. Kas teie arvates vajavad lapsed algklassis võimalust filosofeerida?
2. Millist kasu ja kahju võivad teie arvates saada lapsed filosofeerides ja filosoofilisi tegevusi praktiseerides seoses õppimisprotsessi ja teadmiste omandamisega koolis?
3. Millist kasu ja kahju võivad teie arvates saada lapsed filosofeerides seoses iseseisva eluga tulevikus?
4. Millist kasu ja kahju võib teie arvates saada õpetaja ise, kes lastega filosofeerib?
5. Millised tingimused peaksid teie arvates olema eelnevalt täidetud, enne lastega filosofeerimise meetodika rakendamist?
6. Milliseid eeldusi vajab teie arvates õpetaja, kes tahab lastega filosofeerida?
7. Millistes ainetundides on teie arvates võimalik filosoofilisi tegevusi või vestlusi rakendada?
8. Mitu korda nädalas minimaalselt peate teie vajalikuks lastega nädala jooksul filosofeerida, laste vajadusi arvestades?
9. Mitme õppetunni raames nädala kohta peate teie võimalikuks lastega filosofeerida, arvestades õppetöö nädalaplaani ja õppekava?
10. Mitme õppetunni raames nädala kohta peate teie võimalikuks lastega filosofeerida, arvestades õpetaja töökoormust tundide ettevalmistamisel?
11. Kui kaua peaks teie arvates kestma filosoofiline tegevus või vestlus lastega algklassis ühe 45minutilise tunni raames?
12. Millistes ainetundides ei ole teie arvates võimalik üldse filosoofilisi tegevusi/vestlusi läbi viia? Miks?
13. Mis võib teie arvates filosoofiliste tegevuste/vestluste läbiviimist raskendada? Kas reeglite kehtestamine võib ka raskusi valmistada? (lisaküsimus intervjuueeritavale vastamise ajal)
14. Mis võib teie arvates filosoofiliste tegevuste/vestluste läbiviimist lihtsustada?
15. Mis läks teie arvates hästi läbiviidud filosoofilistes tegevustes?
16. Mis läks teie arvates kehvemini läbiviidud filosoofilistes tegevustes?

17. Mis teeb teie jaoks filosoofiliste tegevuste ettevalmistamise ja läbiviimise meeldivaks?
18. Mis teeb teie jaoks filosoofiliste tegevuste ettevalmistamise ja läbiviimise ebameeldivaks?
19. Milliseid võimalusi näete teie lastega filosofoerimise metoodika rakendamiseks terve klassi lastega, kui klassis on üle 20ne lapse?
20. Kuidas mõjutab teie arvates filosoofiliste tegevuste tagantjärele analüüsimine nende efektiivset rakendamist?
21. Kuidas mõjutab teie arvates ruumi kujundus ja atmosfäär lastega filosofoerimise õnnestumist?
22. Milliseid võimalusi näete teie atmosfääri (ruum, rituaalid, reeglid) kujundamiseks filosoofiliseks tegevuseks või vestluseks?
23. Millistes ainetundides näete teie võimalusi lastega filosofoerimise metoodika regulaarseks rakendamiseks (minimaalselt kaks korda kuus) 1.-3. klassini?
24. Kas on plaanis jätkata lastega filosofoerimist ka pärast uurimuse lõppu?

## LISA 4

### Videosalvestuse vaatlusleht

#### A. Üldine

1. Vaatleja nimi. \_\_\_\_\_
2. Kuupäev: \_\_\_\_\_
3. Ainetund: \_\_\_\_\_
4. Õpetaja: \_\_\_\_\_
5. Klass: \_\_\_\_\_ Laste arv: \_\_\_\_\_ Poisse: \_\_\_\_\_ Tüdrukuid: \_\_\_\_\_
6. Õpilaste vanuseline vahemik: alates \_\_\_\_\_ kuni \_\_\_\_\_ aastani
7. Tunni teema: \_\_\_\_\_
8. Õpilaste laudade paigutus: reas, ringis, U-kujuliselt, muu: \_\_\_\_\_
9. Õpetaja laua asetus õpilaste laudade suhtes: ees, ringi sees, U-kuju ees, muu: \_\_\_\_\_

#### B. Tunni käik ja didaktiline ettevalmistus

1. Kas ja milliseid rituaale kasutati? \_\_\_\_\_
2. Sissejuhatus: \_\_\_\_\_
3. Tunni ülesehitus (märksõnad filosoofiliste tehnikate ja metoodika kohta):  
\_\_\_\_\_
4. Milliseid töövorme kasutati?
  - Iseseisvtöö \_\_\_
  - Paaristöö \_\_\_
  - Väikegrupp \_\_\_
  - Vestlusring \_\_\_
  - Muu: \_\_\_\_\_
5. Kas on vestlusreegleid? \_\_\_\_\_  
Kui ja, siis millised? \_\_\_\_\_  
  
Kas reegleid tuletati enne vestlust meelde? \_\_\_\_\_
6. Kas tunni lõpus tekkis tulemus või edasiviiv küsimus? \_\_\_\_\_

#### C. Õpetaja roll

1. Kuidas tegutses õpetaja tunni ajal?
  - Kui vestluse juhtija \_\_\_
  - Kui ekspert teadmiste jagamisel \_\_\_
  - Kui võrdväärne diskussioonipartner \_\_\_

- Kui vaatleja \_\_\_\_
  - Kui: \_\_\_\_\_
2. Kas õpetaja edendab oma tegevusega laste iseseisvat mõtlemisoskust?
- Jaa, läbi...
    - Aktiivse kuulamise \_\_\_\_
    - Järelepärimise \_\_\_\_
    - Läbi küsimuste tõstatamise ja kinnihaaramise \_\_\_\_
  - Ei, ta...
    - Ta libiseb laste arvamused üle \_\_\_\_
    - Esitab ainult ise küsimusi \_\_\_\_
    - Jätab laste küsimused kõrvale või heidab need kõrvale \_\_\_\_
    - Jagab peaaesjalikult teadmisi ja fakte \_\_\_\_

### Laste osalemine vestluses

**1. Milline on laste osalus vestluses?**

- Osa võtavad kõik lapsed \_\_\_\_
- Osalevad enamus lapsi \_\_\_\_
- Mõningad juhivad vestlust \_\_\_\_

**2. Kas lapsed diskuteerivad ilma õpetaja vahenduseta?**

- Kaalukalt \_\_\_\_
- Osaliselt \_\_\_\_
- Vähesel määral \_\_\_\_
- Üldse mitte \_\_\_\_

**3. Kas lapsed kuulavad teineteist vastakuti?**

- Kaalukalt \_\_\_\_
- Osaliselt \_\_\_\_
- Vähesel määral \_\_\_\_
- Üldse mitte \_\_\_\_

### Hinnang

1. Millised raskused ja probleemid tekkisid tunni käigus? (nt reeglitest kinnipidamine, tähelepanu, huvi puudumine)

\_\_\_\_\_

2. Kirjutage siia lastepoolseid märkimisväärseid küsimusi ja arvamused:

\_\_\_\_\_

3. Kas teie arvates selles tunnis filosofoeriti? Kui jaa, mille järgi seda otsustasite?  
Kui ei, siis mis teie arvates jäi filosofoerimisest puudu?

\_\_\_\_\_

4. Milliseid teisi tähelepanuväärseid asjaolusid võis selles tegevuses märgata?

\_\_\_\_\_

### **Kokkuvõte**

Vaatleja/filmija: \_\_\_\_\_

Vaadeldavate suhtumine

### **Õpetaja:**

1. täiesti negatiivne, tõrjuv
2. võrdlemisi negatiivne, kahtlev
3. neutraalne
4. võrdlemisi positiivne
5. väga positiivne, soosiv

### **Õpilased:**

1. täiesti häiritud
2. suures osas häiritud
3. keskmiselt häiritud
4. vähesel määral häiritud
5. üldse mitte häiritud

**Kas vaadeldava tunni õpetajaga tutvuti enne vaatlust:** 1. jah 2. ei

**Vaatlust häirinud tegurid:** \_\_\_\_\_

**Õpilaste meeleolu:** \_\_\_\_\_

**Õpetaja meeleolu:** \_\_\_\_\_

## LISA 5

### **Praktiku päevik: ülevaade õpilastega läbiviidud tegevustest**

Filosoofilisi vestlusi ja tegevusi valimisse kuuluvate õpilastega viis praktik läbi mitmetes ainetundides. Alljärgnevalt on toodud mittetäielik loetelu läbiviidud vestluste/tegevuste teemadest ainetundide kaupa.

#### **Eesti keele tunni raames:**

Mõistatuste vastuste ja vanasõnade lahtiseletamine ning põhjendamine (5-10 min, kord nädalas).

Luuletuste kuulamine CD-lt: erinevate esituste võrdlemine vestlustes (tempo, meeleolu, luuletuse sõnum) (5-10 min, paar korda kuus).

Õigekirjareeglid – milleks on reeglid vajalikud? Mis on reegel? Oma sõnadega reegli sõnastamine, näidete toomine (5-10 min).

Jutule lõpu mõtlemine (10-15 min, paar korda kuus).

Lausete kaupa ühise jutu mõtlemine (15-20 min, paar korda kuus).

Vestlus loetud raamatu põhjal (E. Raud “Karumaja”, A. Reinla “Päru”) (15-20 min).

Vestlused (10-20 min, 2-3 korda nädalas):

Mida mõtlesid esimesel koolipäeval?

Kuidas end eelmise aasta algul koolis tundsid?

Kuidas vältida narrimist ja tülitsemist?

Miks on reklaami vaja?

Mida võiksid võlumetsa seened omavahel rääkida?

Missuguseid ameteid tahaksid proovida?

Kuidas oleksid antud olukorras käitunud sina? (lugemisteksti situatsiooni põhjal)

Kuidas saab laps õnnitleda oma isa isadepäeval?

Millest mõtlevad tüdrukud, millest mõtlevad poisid?

Missugune näeb välja sinu võlumaa?

Mis juhtuks, kui võlur võluks kogu vee kraanis limonaadiks?

Mis juhtuks, kui võlur muudaks lapsed koolis nähtamatuks?

Mis juhtuks, kui võlur annaks riigis valitsemise laste kätte?

Mis juhtuks, kui võlur annaks üheks päevaks kõigile loomadele võimaluse inimeste keeles rääkida?

Näidendi lavastamine. Improviseeritud etendus: sügisnäidend õpikust muudeti laste endi töötluses talvenäidendiks. Praktik tegi ise vähe ja oli vaid suunajaks. Koha peal väljamõeldud tegelased (5 päkapikku, kuused, torm jne). Näidendis osaleid kõik lapsed. Näidendi tekst oli vaid õpilaste peas, nende endi loodud, mitte paberile kirjutatud. Lapsed algatasid ise dialooge, millest kujunes näidendi tekst. Enne näidendi esitamist kooli laval tehti 5 proovi.

### **Matemaatika tunni raames:**

Matemaatiliste terminite – geomeetriliste kujundite ja mõistete nimetuste selgitamine ja põhjendamine (liidetav, summa, vähendatav, vähendaja, vahe, kolmnurk, sirglõik) (5-10 min).

Tekstülesanded – ülesande analüüsimine tahvlil, pildi joonistamine selgituseks, küsimuste mõtlemine teksti kohta (5-10 min 2 korda nädalas).

### **Loodusõpetuse tunni raames:**

Puukoste, lehtede, teraviljade vaatlus ja võrdlemine vestluses - sarnaste tunnuste ja erinevuste leidmine. Vestlused: Millega puuleht sarnaneb? Kuidas saaks lehti kasutada? (15-25 min).

Vestlused (15-25 min):

Mis on mets? Miks mets on vajalik? Mille järgi tunned ära metsas puu ja mille järgi pöõsa?

Mõistete sisu üle arutlemine, põhjendamine (nt igihaljas, tüvi) (5-10 min)

Loodushäälte kuulamine:

Mida kuulsid? Mida kuuldud heli põhjustas? (5-10 min kord kuus)

### **Kunstiõpetuse tunni raames:**

Muusika kuulamise järgselt vestlus:

Kuidas kirjeldad muusikat? Missuguste sõnadega iseloomustad muusikat? (10 min)

Missuguse tegevusega seostub kuuldud muusika? (10-15 min)

Sügiskompositsioonile ühise pealkirja leidmine – erinevate nimevariantide pakkumine ja valikute põhjendamine, kokkuleppe saavutamine klassi ühisarutelus (15 min).

## **LISA 6**

### **Tegevusuuringu protokoll tegevuskava**

#### **Esimese etapi otsus**

Rakendada lastega filosoferimise metoodikat: filosoofilist vestlusi ja tegevusi.

Vaiksemate õpilaste rääkima julgustamine. Vaja kujundada praktiku vestlusjuhi oskusi (näiteks vahe- ja lõppkokkuvõtte tegemine, suunavate küsimuste esitamine lastele vestluse käigus). Praktik viib ennast rohkem kurssi lastefilosoofia õppematerjalide ja metoodikaga.

Viia läbi filosoofilisi vestlusi ja tegevusi vähemalt üks kord nädalas.

#### **Teise etapi otsus**

Jätkatakse filosoofiliste vestluste ja tegevuste läbiviimist.

Pakkuda paaris- ja rühmatööd. Vaiksemaid õpilasi tuleb jätkuvalt vestlusesse haarata, neid aeg-ajalt küsides ja ergutades (küsimistehnika rakendamisel; mõtlemiseksperimenti sissetoomisel; filosoofiliste tegevuste kasutamisel filosoofilise vestlusega põimitult; lasta jutupall järjest ringi käima, kus igaüks saab võimaluse sõna sekka öelda; muuta laste istumisjärjekorda vestlusingis). Loobuda eesmärgist, et iga laps saab igale küsimusele vastata, muidu lapsed tõesti väsivad ega jõua teineteist ära kuulata. Küsimistehnika õppimine vestlusjuhi poolt. Koostöös uurijaga valmistatakse ette ja viiakse läbi näidistegevus (filosoofiline vestlus ja tegevus) kogu klassi lastega, kus uurija filosoferib lastega ja praktik on vaatleja-protokollija rollis. Täpsemalt pöörata tähelepanu reeglitele, sissejuhatusetele, häälestusele ja ettevalmistusele. Vaja kehtestada reegel: räägitakse kõigile, mitte vaid õpetajale, reeglid seinale, reeglite meeldetuletamine tunni alguses või keset tundi, kui keegi ei pea reeglitest kinni. Sissejuhatuseteks võib vahel rääkida ka eesootavatest erinevatest tegevustest algavas tunnis (filosoofilises tegevuses/vestluses). Sissejuhatuseteks või häälestuseks sobib hästi ka mõtlemiseksperiment või ettekujutusharjutus. Aimatav tunni käik enne tundi läbi mõelda ja võimalikud küsimused kirja panna.

#### **Kolmanda etapi otsus**

Kogu klassi õpilastega filosoferimist takistab laste suur arv klassis, mistõttu on filosoofiline vestlus rakendatav kogu klassi õpilastega järjest maksimaalselt 20 minutit.

Praktik oskab enda sõnul võrreldes esimese etapiga nüüd paremini esitada avatud ja suunavaid küsimusi. Võrreldes teise etapi lõpuga ei täheldatud olulisi muutusi vestlusjuhi oskuste arengus. Praktiku hinnangul on õpetaja hoiak väga tähtis, sest see aitab lastel oma arvamust avaldada.