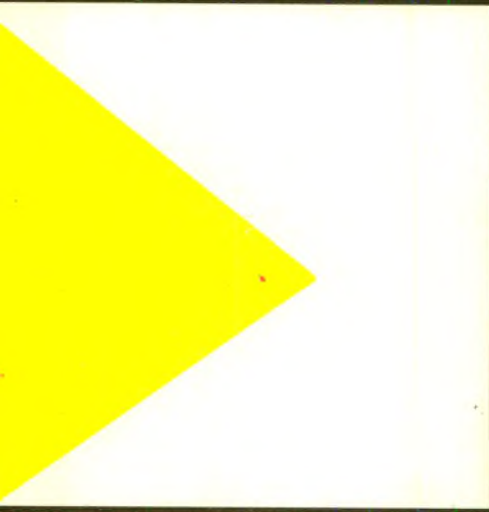


Novikoguide **KOOL**





Nii mõeldi ja öeldi 62 aastat tagasi

1. juuni — rahvusvaheline lastekaitsepäev. Seda tuletab meile aastast aastasse meelde kalender. Hea seegi, sest meie mälus ja hinges pole tal olnud mõtestatud kohta ega tegudele õhutust. «Kõik parim lastele!» ja teised ebatõesed loosungid seintel, õnnelikku lapsepõlve ülistavad kõned suus, arengumaade skelett-kõhnade või meie prullakate laste pildid ning igihädasid ülerääkivad artiklid ajalehtedes, siin seal mõni lastekontsert — nii me seda päeva tähistanud oleme, ilma et laste elu ülejäänud 355 päeval sellest kröömigi võrra paremaks oleks muutunud.

Lapsed vajavad kaitset päevast päeva, ajast aega, põlvest põlve. Mu kätte puutus Tallinnas ilmunud Üleriiklise Lastehoolekande Keskkorralduse väljaanne «Esimene Lastehoolekande päev» aastast 1928. Sealt loeme: «...1 Üleriikline Lastehoolekande päev peeti Tallinnas 4. detsembril 1927. a Börse saalis». Brošüüri 68 leheküljele on koondatud selle päeva kodukord ja töökorraldus, kõik ettekanded ja kaasettekanded, läbirääkimiste sõnavõttud ja vastuvõetud resolutsioonid. Käsitletakse teemasid nagu üldine, kinnine ja lahtine hoolekanne, vallasema ja tema lapse hooldamine, hoolekande seadusandlus, noorte hoolekanne, kutsevaliku nõuanne, alkoholismi ja karskusküsimused ning muu hulgas laste hoolekande seadusandlus Soomes.

«Kuni 1927. a. ei olnud isegi laste hoolekande töö üleriikliselt ühendatud. Ka käesoleval ajal on nende organisatsioonide vaheline side nõrk ja plaanikindla töö korraldamist takistab raha puudus. Kuid on veel küll organisatsioon, kes tarvilikukski ei pea laste hoolekande töö ühtlustamist ja kes arvavad, et õigem oleks igal organisatsioonil oma ette töötada, hoolimata sellest, kas üldtulemused annavad soovitavaid tagajärgi, või mitte.

...Kinnine hoolekanne rahuldab enam-vähem nõudeid — lahtine on allpool igat kriitikat... Lapsed, kes aga asutusse ei pääse, vaevlevad näljas, mustuses, puuduses, tihti moraalselt ebasündsas õhkkonnas. Viimaseid on aga vähemalt 4 korda enam kui lapsi kinnistes asutustes. Kuid nii lapsed kinnistes asutustes, kui ka teataval määral lahtise hoolekande all olevad, jäävad täiesti abita, kui nad kooli on lõpetanud ja ise oma eest peavad hakkama hoolitsema. /.../ Ning suurte kuludega lastekodudes kasvatatud noorsugu sattub täiesti abitusse seisukorda lahkudes asutusest. Harva kellel läheb korda end läbi murda. Lastekodud ei suuda ka üldiselt sarnast ettevalmistust anda, et lapsed kodudest lahkudes iseseisvalt elu suudaksid rajada.

/.../

Lastele 3. eluaastast alates on 27 lastekodu, umbes 1500 kasvandikuga.

Lapsi üldse hoolekandel on 8000 ümber, neist üle 3 a. vanu 6500. Lastekodudes on seega vähem, kui 1/2 kõigist lastest, kes hoolekannet vajavad (rinnalastekodudes 300 ümber — V.L.). Lastekodudes kulutatakse lapse peale üle riigi keskmiselt 30 kr. kuus. Perekondlik toetus kõigub kuus 2 kr. kuni 20 kr. vahel, kus juures üle 10 kr. kuus antakse ainult neile lastele, kes on võeras perekonnas.

Lasteaedu, või päevakodusid, suvel mängumurusid, kuhu vanemad lapsi anda võiksid töö kestel, on meil: lasteaedu 38, umbes 2000 lapse jaoks ning 20 mängumuru. Ka see arv on väike, kuigi laps siin keskmiselt läheb maksa 6,8 kr. kuus. Suvekoloniisid, kuhu nõrga tervisega lapsi suveks kosumisele saadetakse, on 12 umbes 2000 lapse kohta. Tung koloniidesse on suur, palju haiglasti lapsi jääb linnadesse ning isegi leskede emade üksikutel lastel ei ole üldse lootust neisse pääseda.

Kokkuvõttes tuleb tunnustada, et meie ühiskond lapse eest liig puudulikult hoolitseb ning sellele küsimusele kaugeltki seda tähelepanu ei pühenda, mis see küsimus väärrib.

Lapsele tuleb appi tõtata, et ärahoida kogu rahva kehalist ning vaimlist degenererumist.»

(Pr. A. Ostra-Oinase ettekandest, lk 6.—8.)

«Lapsed on rahva varandus, rahva uhkus, rõõm ja tuleviku lootus. Iga üksik laps on juba määratu suur varandus, eriti meil Eestis ja juba sellepärast peab olema äärmiselt ettevaatlik, kuidas selle varandusega ümber käia, et ta kaudsi ei läheks.

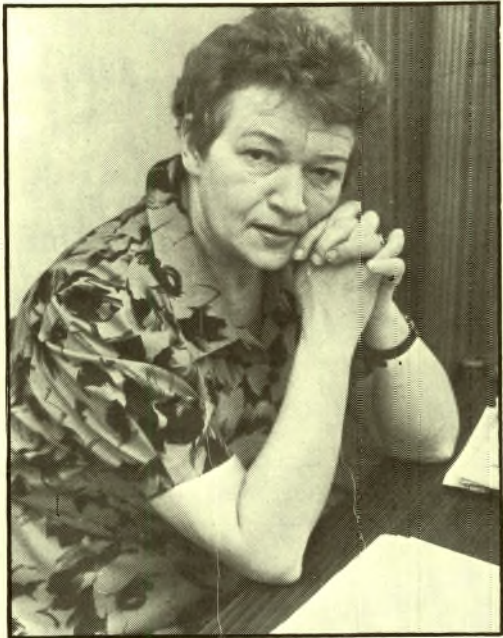
/.../

Ma ei räägi siin emadest — üksikutest eranditest, looduse vääratustest, kes omi lapsi ei armasta, neid ise kasvatada ei tahagi — metsikud langenud inimesed, ehk kes meelega omi lapsi vale teele juhivad. Seda võib ette tulla ja tuleb ka, aga ikkagi väga harva, nagu erandisi kunagi. Niisuguse ema käest tuleb laps sunduslikult ära võtta, nagu ka uus hoolekandeseadus seda ette näeb ja sellel vanemal kohtu teel kõik vanema õigused annulleerida ja teda täiesti isoleerida edaspidisest mõjust lapse peale.

Eesti Vabariigi iseseisvuse lühikese aja kestvusel on rõõmustaval viisil tekkinud kaunis koguke ilusaid ja korralikke (minu sõrendus — V.L.) lastekodusid. On asutanud neid riiki ja omavalitsused, on asutanud Lastekaitse Ühing, Punane Rist ja teised soliidsemad organisatsioonid, kellel on eesmärgiks hooldada ja teha head.

/.../

On ju tõesti ikkagi veel puudusi ja kiratsemist väga palju, kuid hea tahtmise juures saab sellest kõigest üle. /.../ Lastekodude asutamise ja korralduste suhtes ei ole Eesti seltskond omas suures enamuses mitte kinnine ega ihne olnud, mis näitab, et laiemas rahva kihtides on olemas kaastundmust ja armastust oma vähemate vendade vastu. /.../



Nõukogude Kool

6 · 1989

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **P. KREITZBERG** Õppimine ei sõltu ainult õpetamisest I ●
 8 **J. OTS** Hinnang ja hinne ●
 12 **K. VÖLLI** Õpilaste arendamisest algkoolis ●
 15 **L. KIVI, M. ROOSLEHT** Lugema ja kirjutama õpetamise vahetapid üldõpetuses ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 17 **I. UNT** Kilde Kanada koolielust III ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 21 **J. REINSON** Kas õpetaja tuleb uuendustega kaasa? ●

KASVATUSTEEMADEL

- 23 **H. LAHT** Õpetaja ja õpilase koolirõõm ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 27 Mis maksavad lapsed? (H. Roots) ●
 31 **P. LASTING** Kehalise kasvatus õpetaja endast ja oma tööst (Järg.) ●
 33 **K. TUVIKE** Koolitamine fakultatiivainete õpetamiseks pole piisav ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 35 **L. ÕUNAPUU** Diskussioon koolitunnis ●
 37 **E. TÄHT** Lugemiskontrolli võtteid ●
 40 **Õ. ORAV** Kuidas valmib film V ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 43 **A. TAMMAR** Inimene lapsele ja inimene iseendale ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 45 **E. ALLESE** Voldemar Raami elu ja tegevus (Järg.) ●

KOOLIMUUSIKA

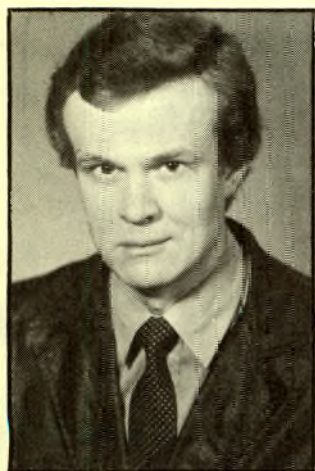
- 48 **H. RANNAP** Haruldane Riho Päts ●

PUHKEVEERUD

- 52 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... (Järg.) ●



ELVI TÄHT,
 Tsirguliina keskkooli
 eesti keele ja
 kirjanduse õpetaja.
 Lõpetanud 1960. a
 Tartu 3. keskkooli,
 1973. a kaugõppijana
 TRÜ ajaloo- ja
 keeleteaduskonna
 eesti keele ja
 kirjanduse erialal.
 Töötanud aastatel
 1967—1971 Laatre
 algkoolis õpetajana.
 Alates 1971. aastast
 töötab oma praegusel
 ametikohal —
 Tsirguliina keskkoolis.
 «Nõukogude Koolile»
 kirjutas Elvi Täht
 esmakordselt.



JAAN REINSON,
Tartu 15. keskkooli
direktor.
Lõpetanud 1978. a
TRÜ matemaatika-
teaduskonna.
Aastatel 1977—1982
Tartu 10. keskkooli
matemaatikaõpetaja.
Alates 1982. aastast
Tartu 15. keskkooli
direktor. Lõpetanud
VÕTi juures toimuvad
õpetajate
uurimiskursused
1982. a. Kuulub
Tartu linna direktorite
nõukogu koosseisu.

EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **H. HIIEAAS**,
F. KUPP (vastutav sekretär), **E. LAANYEE**, **O. NILSON**,
J. ORN, **H. ROOTS** (toimetaja asetäitja), **I. RUTE**, **T. SAAL**,
I. SAULEPP, **J. SEPP** (toimetaja), **E. TALPSEPP**, **Ü. TIKK**,
I. UNT.

Keeletoimetaja **L. JAGGO**

Kunstiline toimetaja **M. OLËP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **П. КРЕЙТСБЕРГ** Получение знаний связано не только с обучением I ●
8 **Я. ОТС** Оценка и отметка ●
12 **К. ВЬЛЛИ** О развитии учащихся в начальной школе ●
15 **Л. КИВИ**, **М. РООСЛЕХТ** Промежуточные этапы в обучении чтению и письму при интегрированном обучении ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 17 **И. УНТ** О канадской школе III ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 21 **Я. РЕЙНСОН** Готов ли учитель к новшествам? ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 23 **Х. ЛАХТ** Школьные радости учителя и ученика ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 27 Сколько стоят дети? (Х. Роотс) ●
31 **П. ЛАСТИНГ** Учитель физкультуры о себе и своей работе (Продолжение) ●
33 **К. ТУВИКЕ** Подготовка будущих учителей к обучению факультативным предметам ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 35 **Л. БУНАПУУ** Дискуссия на уроке ●
37 **Э. ТЯХТ** Приемы проверки чтения ●
40 **Ы. ОРАВ** Как создается фильм V ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 43 **А. ТАММАР** Человек — ребенку и человек — самому себе ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 45 **Э. АЛЛЕЗЕ** Педагогическая деятельность Вольдемара Раама (Продолжение) ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 48 **Х. РАННАП** Незаурядный Рихо Пятс ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 52 **М. ТИКС**, **Т. ТИКС** И если вам здесь не нравится... (Продолжение) ●

Õppimine ei sõltu ainult õpetamisest I

PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogikakateedri dotsent

Haridust võib pakkuda, kuid harituks teeb end igaüks ise ja alati mitte sugugi sel määral ja sel viisil, nagu väljastpoolt soovitakse. Väliselt pealepandud eesmärgid võivad oluliselt erineda sisemistest. See, mida me nimetame õpihuvi puudumiseks, taandub sageli sisemise õpimotivatsiooni puudumisele kooli poolt pakutava vastu. See ei anna veel alust väita, et midagi ei taheta õppida. Võib-olla ei leidugi teist nii olulist ja samal ajal nii raskesti käsitatavat kooliprobleemi, kui seda on õpimotivatsioon, nii teoreetiliselt kui praktiliselt. Võtnud aga sihiks hariduse humaniseerimise, isiksusekeskse lähenemise, ei saa me sellest ei mööda minna ega leppida liig lihtsustatud kujutlustega, mis tänastest arusaamadest tugevasti maha jäävad.

Motivatsiooni näol on tegemist igasuguse inimtegevuse tsentraalse momendiga, millest sõltub tegevuse valik, intensiivsus, kestvus, kvaliteet ja kvantiteet. Keeruliseks teeb aga asja see, et vaatluse all on vahetult mittejälgitavad käitumise põhjused, mis kujunevad inimese sise- ja välistingimuste vastasmõju käigus. Sisetingimustest tähtsaimad on motiivid, tüüpilised eesmärgid, mida inimesed jälgivad; välistingimuste all vaadeldakse enamasti neid situatsioonikarakteristikuid, kus inimene asub. Isegi selline lihtne eristus, nagu seda on vahetegemine inimese sise- ja välistingimuste vahel, ei ole lõpuni päris korrektne, nagu veenvalt näitab H. Heckhausen (9), rääkimata paljude teiste mõistete piisavalt täpsest määratletusest.

Inimese motiivide, õigemini motivatsiooni kohta tehakse kaudseid järeldusi välise käitumise jälgimise kaudu. De Charms (3, lk 7) lausa defineerib motiivi sellisel: motiiv on järeldus, mis me teeme, kui jälgime keskkonnatingimuste ja individuaalse käitumise vahelisi konstellsioone; järeldus, mis aitab meil mõista käitumist järeldatud eesmärkide kaalu. Teadusliku mõistena on motiiv ebataõpne, isegi kui seda vaadata isiksuse jaoks ekvivalentsete eesmärkide klassina. Tekib raskeid probleeme üksikute eesmärkide ekvivalentsuse tuvastamisel ja me jõuame lõpuks selleni, et kahel erineval inimesel puuduvad üldse kokkulangevad motiivid.

Siin piisab, kui vaatleme motiivina siiski sisemiselt kokkulangevat eesmärkide klassi. Motivatsioon on tegevusse lülitumise protsess, kus peale motiivide etendavad olulist osa situatsioonitegurid. Paljud autorid ei tarvita üldse motiivi mõistet. Teistele inimestele motiive omistades me tihti eksime. Kõik oleneb sellest, kui pikaajaliselt on meil olnud võimalik kellegi käitumist jälgida, milline on meie enda elukogemus ja küllap paljust muustki.

Ameerika üks populaarsemaid pedagoogiliste tekstide autoreid L. J. Briggs¹ (2, lk 35), kes oma eluaja jooksul tegeles põhiliselt õpetamise tehnoloogia probleemidega, jõudis elu lõpuks järgmisele äratundmisele: «On kurioosne fakt, et enamuse raamatuid õpetamise planeerimisest (*instructional design*) ei pööra mingit tähelepanu õpilase motiveerimisele ja õppimise afektiivsele valdkonnale». Põhjus peitub L. J. Briggsi arvates selles, et motivatsiooni tähtsust õppimises on alahinnatud. Pärast põhjalikku paljude uurimistulemuste läbianaalüüsimist järjestas ta põhikooli õpiedukust mõjutavad tegurid vastavalt nende tähtsusele järgmiselt:

1) kodumõjud, 2) intelligentsus, 3) motivatsioon, 4) õpilase eneseaustus, 5) õppimiseks antud aeg, 6) õpetaja-õpilase suhted ja 7) õpetamise kvaliteet (õpetamise tehnoloogia).

Kui L. Briggsil on õigus, siis on enamik õpetamisest kirjutatud töid pühendatud kõige ebaolulisemale õpiedu mõjutavale tegurile. Esimene eeltoodud reas, mida kool saab sihipäraselt mõjutada, on motivatsioon.

Ka B. S. Bloom oma laialdaselt tuntud töös (1) jõuab järeldusele, et õppimise afektiivsed eeltingimused (õpimotivatsioon) mõjutavad õpitulemusi tugevamini kui eelteadmised, vaimsed võimed — st kognitiivsed eeltingimused.

Olukorras, kus on näiteks tegemist tugeva sisemise huviga õpitava vastu, võivad oma tavatähenduse kaotada paljud hästituntud didaktika reeglid ja printsiibid. Väga tabavalt on seda väljendanud Thomas Mann: «Kas tuleb uskuda, et see on intensiivsem ja uhkeim, võib-olla arendavam õppeviis — see antitsipeeriv, üle pikkade nõmeduslõikude õppimine? Pedagoogina ei tohiks ma seda pooldada, aga ma arvan, et noorus seda eriti eelistab ja arvan, et ülehüpatud teelõik täitub ajapikku ka isenesest» (6, lk 54). Seega on võimalik õppida ka nii, et õpitavast kohe aru ei saada, fikseerunud küsimärke pidevalt endaga kaasas kandes ning neile vastuseid otsides.

Nii paratamatuna kui ka näib vajadus lülitada järeלטulev põlv kindlasse kultuuri-konteksti, tuleb seda teha inimlikul viisil, et

¹ Ameerika populaarsemate pedagoogiliste tekstide loetelu artiklist Braden R. A. and Sachs S. G. The most recommended books in instructional development. — Educational Technology, 1983, vol. 23, Nr. 2, pp. 24—28.

laps hakkaks maast-madalast end tajuma oma käitumise algatajana. Kui me absoluutiseerime nägemust, mille järgi laps ei tea, mida tal tulevikus vaja läheb, ja harjutame teda sellega, et tema tegevuse lähtekohad paiknevad temast endast väljaspool, jäämegi käsutäitjaid ehk nagu eelmainitud De Charms ütleb, ettureid tootma. On muidugi hea, et paljud õpilased ei võta taolist tehnoloogiat vastu.

Motivatsioonilisi determinante tuleb rohkem otsida õpilase oma eesmärkides, oma minas, mitte aga hirmus, karistustes ja kiituses.

Võimalik, et õpimotivatsiooni kui õpiteguri alahindamine ei ole seotud ainult selle vähese tundmisega. Kindel inimesekäsitlus eirab inimest kui iseotsustajat, teistest erinevat subjekti, mis kooliõppimises taandab erineva õpiedu erinevale jõudlusele, võimele, kohusetundele. See on käsitlus, mis absoluutiseerib väliseid arengutegureid, paneb suurt rõhku karistustele ja ergutustele, et stimuleerida õpilast läbima üht ja ainuõiget õppimisloogikat.

Üks õpimotivatsiooni alahindamise süvapärgjustest võib kergesti peituda ka selles, mida üldse mõistetakse õpitulemuse all. Tüüpiliselt mõistetakse selle all teatud suulise või kirjaliku tekstiosa reprodutseerimist, enam-vähem samal kujul, nagu ta on õpilastele tajumiseks pakutud. Loodetakse, et õppijale sissesöödetu sealt enam-vähem samal kujul välja tuleb. Õppimistulemus on kõigi jaoks ühesugune, standardne. Tegelik õpitulemus kujutab aga integratsiooni selle vahel, mida parajasti õpitakse ja mis on juba omandatud. Traditsiooniline kontroll eelistab teadagi esimest varianti. Tegelik õpitulemus võib seisneda ka iseseisvalt vallandunud mõtlemisprotsessis, mis võib siirduda hoopis kõrvalistele radadele, võrreldes etteplaneeritud loogikaga. Seega tegelik õpitulemus võib olla üsna unikaalse iseloomuga ja standardiseeritud kontroll tähistab nii mõnigi kord vaid tühist osa sellest.

Seoses eelnevaga on paras aeg eristada kahte mõistet: **intentsionaalne** ehk väliselt suunatud õppimine ning **intsidentaalne** ehk välise sihi suhtes juhuslik õppimine. Kui me tunneksime piisavalt hästi isiksuse maailmapilti, siis ehk polekski õigust rääkida juhuslikust. Juhuslik tähendab siin ettearvamatu kõrvallekallet keskmisest. Ses mõttes on ehk suur osa õppimisest juhuslik. Olulist osa etendavad just motivatsioonilised tegurid. Millised on need küsimused, mis senise õppimisprotsessi ja isiksuse arengu tulemusena omavad eeldust loomulikult viisil jätkata õppimis- ja arenguprotsessi?

Intsidentaalne õppimine esineb olulisel määral ka nende suuliste ja kirjalike tekstide puhul, mis täidavad kindlat intentsionaalset õpieesmärki. Seda on kerge kontrollida, kui edastada kõigile õpilastele mingi tekst ja lasta neil hiljem esitada vaba aruanne

loetust või kuuldust. Väga veenvalt näitavad seda konstruktivistid (4).

Tundub, et meie pedagoogika ja psühholoogia vaatlevad õpilast kindlate reeglite (süllogismide) abil mõtlema masinana, püüdmata selgusele jõuda, miks ta üldse mõnest asjast mõtlema peaks. Kui õpilased ei oska hästi mõelda sellest ja seda, mida me neilt ootame, siis arvatakse nii mõnigi kord, et puudu on loogikast. Pääseteed nähakse loogika viimises õppeplaani. Kahjuks see kindlasti ei tule. Selles seoses meenub aga J. Tammaru küsimus kunagistel filosoofialoengutel, kas seedimisseaduspärasuste tundmine aitab inimesel parandada oma seedeprotsessi. Vähemalt osaliselt võiks samasuguse küsimuse püstitada loogika õppimise ja loogilise mõtlemise seoste kohta.

Ajakirjanduses on saanud moeasjaks süüdistada üksteist emotsioonides, mis tingimata takistavat ratsionaalset mõtlemist. Usun rohkem siiski D. R. Krathwohli (5), kes pärast pikki aastaid kestnud suure uurimistöo tulemusena jõuab järeldusele, et kõrgemad mõtlemisprotsessid (analüüs, süntees) ilma piisavalt tugeva afektiivse, emotsionaalse toetuseta üldse ei käivitu.

Loomulikult võivad emotsioonid panna mõtlemise tööle ka vales suunas, kuid see küsimus on palju keerulisem lihtsast väitest nende üldise kahjulikkuse kohta. Esialgu võiks aga kokkuleppele jõuda, et väide emotsioonitust mõtlemisest, eriti aga emotsioonitust loovmõtlemisest, on nonsens.

HARIDUSE SISU JA MOTIVATSIOON

Kuna õpilastel mingiks ajahetkeks kujunenud maailmapilt on erinev, siis õpetades kõigile üht ja sama mõistet, tüüpülesannete lahendusi või ükskõik mida tahes, on igal üksikjuhul tegelik õpitulemus erinev. Ühe jaoks on õpitav mõiste oluline — aitab tähistada tema tähelepanu orbiidis olevaid nähtusi, võtta kokku maailmapildi osakesi, teise jaoks aga ebameeldiv võõrsõna, mis tuleb pähe õppida. Püstitame lihtsa küsimuse: «Kas näiteks Ohmi seadust õpitakse koolis selleks, et õpilane oleks hilisemas elus võimeline vastama küsimusele: «Mis on Ohmi seadus?»?» Enamiku elukäik kujuneb ju selliseks, et meil pole vajadust taolisele küsimusele vastata.

Kas nn teaduslik maailmapilt kujutab üldhariduse jaoks lõppeesmärki, kuhu ta peab finišeeruma ja kas see tõeliselt üldse saavutatav on? Näib, et suudame seda vaid reprodutseerimise tasemel ja sageli negatiivse hoiaku hinnaga sellesama teaduse suhtes. Täisväärtusliku õppimise üheks olulisemaks eeltingimuseks on see, kuivõrd õpiküsimusi, õpiprobleeme tajutakse olulistena, mõttekatena, huvitavatena — kuivõrd nad muutuvad õpilaste sisemisteks küsimusteks, ehk teisiti, kuivõrd õppeaine loogika vastab maailmapildi kujunemise loogikale.

Teaduslik teadmiste korrastamise loogika ehk teaduslik raamatupidamine, mis ökonoom-

selt püüab kokku võtta ja korrastada sellise keeruka inimtegevuse valdkonna, nagu teaduse ajalugu kõigis tema inimlikes, ühiskondlikes, ajaloolistes seostes, eirab motivatsiooniprobleemi kui niisugust. Inimlikest, ühiskondlikest huvidest, juhuslikest tähelepanekutest lähtuv teaduslik mõtlemine on taandatud loogiliste süllogismide reaks. Võib oletada, et ka Newtonil endal oleks oma tegevust raske mõista meie 8. klassi füüsikaõpiku (autorid I. Kikoin, A. Kikoin) alusel.

Millegi mitteteadmine ei pane veel kedagi õppima, vaatamata sellele, et nii mitmedki probleemõppe käsitlused seda väidavad. Samuti ei vallanda veel tühipaljas võimelisus millekski, eelteadmiste olemasolu huvi, sise- mist motivatsiooni. Lähtumine vaid teaduslike teadmiste korrastamise loogikast õppeaine ülesehitamisel on primitivism. Õppeaine on omaette maailm, võrreldes vastava teadusalaga. Siin peavad integreeruma kaks loogikat — teaduslike teadmiste tulenevusloogika ja areneva isiksuse maailmapildi kujunemisloogika, kus väga suurt rolli etendavad subjektiivsed, motivatsioonilised tegurid. Mitmete tööde alusel (2, 4) tekib mulje, et alles viimastel aastatel on jõutud õppeaine kui niisuguse tõsiste otsinguteni.

Oleme palju tarvitanud sõnapaari *õpilase maailmapilt*. Püüame seda natuke selgitada. Konstruktivistid (4) rajavad oma käsitluse tuntud teaduse metodoloogi K. Popperi eritlusele kolmest maailmast: meeltega tajutav; individuaalsete konstruktsioonide, skeemide (individuaal-teoreetiline) maailm ning teadlaste poolt vastastikku kokkulepitud, kooskõlastatud avalike teaduslike skeemide ja konstruktsioonide maailm.

Viimane kannab endas teaduslikku maailmapilti. Teaduslik maailmapilt ei kujuta endast aga üldistusi loodusnähtustest. Küsimus on palju kordi keerulisem ja subjektiivsem (vt 9). Lapsed hakkavad maast-madalast konstrueerima seletusi nähtustele, millega nad kokku puutuvad, üldistama üksikuid kogemusi — ühesõnaga lihtsustama endale maailma, kus nad elavad. Teoretiseerimine ei ole ainult teoreetikute tegevus. Küllap on nii, et teatud teoreetiliste konstruktsioonide järele peab lapsel tekkima minimaalne vajadus — nii nagu teaduse arengus tervikunagi. Analooiad, skeemid, kujutlused, millega erinevad inimesed võtavad kokku tajutut, teada saadut, on üpris erinevad.

Eelöeldust lähtudes viib 8. klassi füüsikaõpiku analüüs mitmetele tõsistele küsimustele. Näiteks, kuivõrd on õpilase maailmapildis üksikute loodusnähtuste teadmise alusel tekkinud minimaalne küsimus üldiste, looduses valitsevate seaduspärasuste olemasolu kohta. Esmatähtis kogu õppimisprotsessi juures on aru saada, mõista probleemi, küsimust. Siis jõutakse lähedale ka vastuse mõistmisele. Näib, et õpiku autorid eeldavad, et õpilased saaksid seal pakutud teo-

reetilistest seadustest ja skeemidest aru kümneid kordi väiksema arvu füüsikaliste nähtuste, üksikfaktide teadmise, skematiseerimis- ja teoretiseerimiskatsete alusel, võrreldes nende teadlastega, kes vastavad seadused, mõisted, teooriad formuleerisid. Püüd õpetada õpilastele suurel hulgal fundamentaalseid loodusseadusi on viinud selleni, et need osutuvad õpilaste teadvuses täiesti mittefundamentaalseks ehk mittekasutatavateks ning laste hoiak teaduslike mõistete ja teooriate ümber kontsentreeruvate õppeainete suhtes on üpris negatiivne.

Mõned kuud tagasi lasksime 8. klassi õpilastel kirjutada 10 lauset vastuseks küsimusele «Mida ma ootan füüsikalt?». Kõik ei vastanud täpselt küsimusele, kuid vaatamata sellele esitaksin väljavõtte nende tüüpilistest reageeringutest: tahaks ise katseid teha; füüsikaõpik võiks huvitavam ja arusaadavam olla; mulle füüsika üldse ei meeldi; tüdrukutel pole füüsikat vaja; ma ei jaga füüsikat üldse; füüsika õpetab mitte oma sõnadega rääkimist; füüsika õpetab igasugu valemeid, mida elus vaja ei lähe mujal kui koolis; füüsika peaks olema vabatahtlik; füüsika arendab mälu; füüsika õpetab, kuidas käsitleda masinaid.

Üldiselt õpilane oma sisimas põgeneb füüsikast. Mis väärtust on nn teaduslikul maailmapildil, mis assotsieerub negatiivsete emotsioonidega, mida paljud vabatahtlikult kasutada ei taha ja mida tegelikult sisemiselt vastu ei võeta? Kas üldhariduskooli ülesanne ei ole mitte arendada isiklikku, teaduslike elementidega maailmapilti, mitte aga niivõrd terviklikku teadusliku maailmapilti? Igal juhul, kui me tõesti tahame tõsiselt võtta permanentse hariduse ideed, siis peame esmajärgulist rõhku hakkama asetama hoiakulistele, suhtumist väljendavatele eesmärkidele.

Sageli kujutatakse kooliõppimist selliselt: õpilane õpib ära üksikud faktid, seaduspärasused, mõisted jne. Seejärel hakatakse kujundama ainetevahelisi seoseid, kas siis ühe aine siseselt või ainetevaheliselt. Palju olulisemaks näib osutuvat teine vaatekoht. Pakutavad üksikteadmised, oskused omandatakse vaid niivõrd, kuivõrd neil on eeldusi integreeruda õpilase olemasoleva maailmapildiga. Ennekõike tähendab see seda, kuivõrd pakutav võib tunduda õpilasele oluline, vajalik, huvitav ja loomulikult vastata ka õpilase tunnetuskeemile. Vastupidi vaatekohale, mille järgi õpilane võtab passiivselt informatsiooni vastu, vaatlevad konstruktivistid õpilast aktiivse maailmapildi konstrueerijana, kus õpilane on hõivatud tähenduse konstrueerimisest pakutavale, tekstile, katsele, dialoogile. Nähtavasti paremaks õpetamise strateegiaks kui nn õigete teaduslike seletuste esitamine õpetaja poolt on aktiivne dialoog õpetaja ja õpilase vahel, kus õpetaja püüab pidevalt selgusele jõuda,

millisesse maailmapilti ta uusi tõesid tahab sobitada.

Enam-vähem puhtalt teadusest mahakirjutatud õppeaine on üheks põhjuseks, miks kool kipub võtma tsirkuse ilmet, kus kommi ja piitsaga pannakse tegema seda, mille järgi muidu vajadust ei tuntaks või mis muidu tundub mõttetu ja absurdne.

Kriitikud väidavad kindlasti nii: õpilaste momendivajadustega kohaneda ei saa, vabakasvatus ei vii kuhugi. Sellega tuleb nõustuda, kuigi vist puudub ühine arusaam sellest, mis on vabakasvatus. Koolil peavad olema loomulikult enam-vähem kindlad programmid (vähemalt osades ainetes), peaksid olema seatud kindlad nõuded, kuid mitte sellised nagu praegu.

Täisväärtusliku õppimise alus peaks siiski peituma õppija enda teadvuses, juba maast-madalast, tema mina-ideaalis, enda ette seatud eesmärkides. Me võime veenda üksteist milles tahes, kuid õpilaste ideaalid, eesmärgid, mida nad suurel määral matkivad täiskasvanute ühiskonnast, ei sisalda endas üldjuhul vajadust teadusliku maailmapildi järele harjumuspärasel mõttes. Süstemaatiliste teaduslike teadmiste puudus annab end keskmise inimese juures tunda vaid koolis — otsese kontrolli olukorras, mitte aga niivõrd hilisemas praktilises elus. Nüüdisaegne kõrgtehnoloogiline ühiskond (vähemalt paljudes kapitalimaades) baseerub enamiku jaoks tehnika kasutamise juhendite, mitte tööpõhimõtete mõistmisel. Võimalik, et see on ka üheks põhjuseks, miks Ameerika keskkooli vanemas astmes õpib matemaikat, füüsikat, keemiat ainult ca 1/5 õpilastest.

On täiesti kindel, et õpilase vabale valikule rajatud haridus viib paljude traditsiooniliste haridustulemuste kaotusele: puudu jäävad teadmised paljudes ainetes, puudu jääb teaduse aluste süsteem. Arvan aga, et praeguse kooli paljud saavutused, ka eelnimetatud, võivad osutada õpilase tegeliku tuleviku seisukohast näivsaavutusteks. Lõppeesmärk peaks ikkagi olema soov ja võimelisus lahendada sotsiaalseid ja isiklikke probleeme. Puhas akadeemiliste teaduste süsteem ja praegune õpetamise iseloom jätab sellest meid vist küll üpris kaugele, rääkimata negatiivsest hoiakust paljude kooliainete suhtes. L. Vassiltšenko (8) selgitas välja, kuidas 8. klassi koolifüüsika hävitab äkitselt kogu huvi füüsikaga seotud aime lugemise vastu. Praeguse hariduse sisu juures pole harv ka juhtum, kus õpilane kaotab usu oma võimetesse, peab loomulikuks millegi pimesi uskumist.

R. E. Yager ja A. Hofstein (7) märgivad, et ka paljud USA noored protestivad nn puhaste teaduslike mõistete ja teooriate ümber kontsentreeritud õppeainete vastu. See tekitab enamikus tugeva motivatsioonilise defitsiidi: õpitavas ei nähta tähendust enda jaoks. Väljapääsu nähakse õppeainetes, mis on üles ehitatud võimalike isiklike ja sotsiaalsete probleemide ümber.

Ilmselt on tõstatumas terav dilemma — kas sisemiselt vastuvõetud, integreeritud unikaalne maailmapilt teaduse elementidega või mälu tasemel vastuvõetud teaduslik maailmapilt? Üks näib küll olevat selge — peame loobuma puhta teadusliku maailmapildi absolutiseerimisest ja lisaks teaduslike järelduste loogikale otsima teisi aluseid ainete ülesehitamiseks. Märkusena tahaks lisada, et pole õige vastandada aine- ja isiksuskesksust. Õpetamine peab olema nii aine- kui isiksuskeskne, kuid ta ei tohi olla teaduskeskne.

Kirjandus

1. Bloom B. S Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill, N.Y., e.a., 1976, 284 p.
2. Briggs L. J. Whatever Happened to Motivation and the Affective Domain. — Educational Technology. Vol. 24, 1983, Nr. 5, p. 33—34.
3. De Charms R. Enhancing Motivation. Change in the Classroom. Irvington Publishers. Inc. N.Y., 1976, 212 p.
4. Driver R. & Bell B. Student's thinking and the learning of science. A constructivist view. The School Science Review. Vol. 12, 1986, Nr. 210, p. 442—455.
5. Krathwohl D. L. a.o. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II. N.Y.: Mc Kay, 1967, 196 p.
6. Mann Th. Doktor Faustus. Tallinn, 1987.
7. Yager R. E. & Hofstein A. Features of a quality curriculum for School Science. — Journal of Curriculum Studies. Vol. 18, 1986, Nr. 2, p. 133—146.
8. Васильченко Л. И. Роль учебника в стимулировании дополнительного чтения по предмету. — Советская педагогика и школа XIX. Тарту, 1988, с. 20—28.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. I и т.д./ Под ред. Б. М. Величковско. М., Педагогика, 1986.

Hinnang ja hinne

JAKOB OTS,
VÕTi pedagoogikakateedri dotsent

Koolielu igakülgse demokratiseerimise laiendamise ning humaniseerimisprintsipi rakendamise, mille aluseks on õpilase isiksuse igakülgne areng; hoolikas suhtumine õpilase sisemaailma; tema huvide, kalduvuste jms arvestamine, on kujunemas nõukogude kooli põhialuseks. Seetõttu omandab hinnanguline tegevus õpilase elustiilis erilise koha, kuna seda peetakse kognitiivse tegevuse taksonoomias üheks olulisemaks kategooriaks. Tänapäeva kiire ja muutusterohke elu tõstatab pidevalt hinnangute langetamise vajaduse, et kõikides elunähtustes oskuslikult orienteeruda.

Pedagoogilises kirjanduses ning koolipraktikas on senini täpsemalt piiritlemata mõisted **hinnang** (*hinnanguline tegevus, hinnangu andmine*) ja **hinne** (*оценка, оценование ja отметка*). Sageli omistatakse neile sisuliselt ühesugune tähendus, ei täpsustata nende olemust ega rõhutata sisulist erinevust. Käesolevas kirjutises võtame vaatluse alla nii õpetaja kui ka õpilase hinnangulise tegevuse. Püüame täpsustada eeltoodud mõisted ning avada nende üldpedagoogilised, psühholoogilis-didaktilised aspektid ning kasvatuslikud, motivatsiooni-stimuleerivad funktsioonid õpitegevuses.

Kõige olulisemaks tuleks pidada, et hinnang on protsess, hindamise tegevus, mida teostab inimene, hinne aga on selle tegevuse tulemus, mille väljund on formaalselt tinglik, esitatuna numbrites või pallides. Hinnang kuulub oma olemuselt filosoofiliste mõistete hulka, mis väljendub suhtumises sotsiaalsesse nähtustesse, inimtegevusse, käitumisse. Hinnang on seotud nende tähtsuse kindlakstegemisega, nende vastavuse selgitamisega moraalnormidele ja printsipiidele (heakskiit ja hukkamõist, nõusolek või kriitika, sümpaatiat ja antipaatiat). Kõik see määratakse kindlaks inimese sotsiaalse positsiooni, maailmavaate, kultuuritaseme, intellektuaalse ja tõelise arenguga. Teisest küljest eeldab see ka tegevuse motiivide, vahendite ja eesmärkide arvestamist.

Seega võime öelda, nagu märgitakse ka hariduse kontseptsioonis, et «õppuritele hinnangute andmisel, nende hindamisel ei saa olla eesmärki, mis oma lõppresultaadis oleks väljaspool õppija isiksuse ja tema adekvaatse eneseregulatsiooni kujunemist» (1).

Siit selgub, et hindamist mõistetakse kui otsuste langetamist mingi eesmärgi, idee, teostuse, lahenduse, meetodi, normide jne väärtuse kohta. Selleks peavad olema teatud etalonid või kriteeriumid, mida saaks kasutada otsustuste, järelduste tegemisel, võrdlemisel, mis aitaksid selgitada, kui võrd hinnatavad tegevused on kvaliteetsed, vastavad nõutud tasemele, st õppeprogrammides esitatud teadmiste, oskuste nõudlusele. Õpitegevuses selgub tihti, et normide, kriteeriumide ja etalonide tundmine on sageli ühepoolne või ei tea ega tunne neid kumbki pool (ei õpetaja ega õpilane), seda näitab koolipraktika.

Tallinna 13. keskkooli õpetaja T. Nopri (4) näitusel olnud tööst (1986. a küsitluste andmetel) «Hindamisest ja hindest õpetaja ja õpilase pilgu läbi» selgub õpetajapoolne õpilaste hindamisnormide tundmine. Nii arvab 90% õpetajaist, et õpilased on teadlikud hindamisnormidest, 10% aga, et ei ole. Teadmise vajalikkust tunnistab aga ainult 63% õpetajaist, 10% ei pea seda üldse vajalikuks.

Vastavate normide, kriteeriumide, etalonide mõlemapoolne tundmine on aga hädavajalik tingimus normaalseks õpitegevuseks. Ainult sellisel põhimõttel üles ehitatud tegevus võimaldab õpilasel pidevalt võrrelda etaloniga oma tulemusi, korrigeerida neid ning selgitada välja puudujäägid.

Andnud hinnangu õpilase õpitegevusele ning võrrelnud saavutatut normide, etalonidega, saame hariduslikust, kasvatuslikust ning arendavast komponendist lähtuvalt järeldada, mis on selles positiivset. Nii toome välja ja selgitame õpilasele, millised uued teadmised (mõisted, reeglid, seaduspärasused, teooriad jne) ja tegevusviisid ta on omandanud, kuidas ja millisel määral on arenenud tema mõtlemisoskus, tähelepanuvõime ning millised muudatused ja nihked on märgata tema isiksuseomadustes, kõlbluses (teotahe, iseseisvus, suhtumissüsteemid jne).

Diagnoos võimaldab õppurile näidata ka vajakajäämisi teadmistes, kasvatuses ja arengus, mis aga tuleks likvideerida, et jõuda vastavate normide, etaloni tasemele. See eeldab pedagoogi oskust selgitada õpilasele need teed ja viisid, kuidas seda teostada, realiseerida, saavutada. Siit algab õpilaste teadlikkus oma tegevuse täitmisel, mida nad ka soovivad. See selgub õpilastele esitatud küsimusest: «Kas õpetaja põhjendab väljapandud hinnet?» 73% 5. klassi õpilastest soovib õpetajapoolset hinne põhjendust, kuna see võimaldab paremini aru saada vigadest, teadvustab õpilasele, mida ja kuidas õppida ning soodustab enesekontrolli. Klassist klassi sellise sooviga õpilaste arv kasvab. Nii on neid 7. klassis juba 77%, keskkoolis aga 83%. Keskkooliõpilane lisab veel juurde, et põhjendus võimaldab otsustada, kas teda on ikka õiglaselt hinnatud või mitte.

Koolipraktikas on sellega seotud meetodiline võtte, õpilase vastuse kommenteerimine, mis pole aga üldlevinud ega üldkasutatav.

Hariilikult märgitakse ära õpilase vastuse (töö) positiivsed või negatiivsed küljed, kuid äärmiselt harva lisatakse, mida õpilasel tuleks teha puuduste likvideerimiseks.

N. Jakovlev ja A. Sohor näevad selle võtte olemust alljärgnevas (14):

□ õpilasele saab selgeks, millised puudujäägid on tema teadmistes, oskustes, vilumustes;

□ nii kogu klass kui ka õpilane ise mõistavad ja tajuvad väljapandud hinde õigsust;

□ annab õpilasele võimaluse liikuda paremate tulemuste poole, teades, mida konkreetsest teha;

□ õpilasele saab selgeks, kuidas likvideerida vajakajäämisi.

Nii määratakse kindlaks ka õpilase tegevuse lähem perspektiiv ning talle antakse selle saavutamiseks praktilisi oskusi. Õpilased omandavad hindamise ja edaspidise tegevuse aluseks olevad etalonid, kriteeriumid ja õpetajapoolsed nõudmised.

Sageli aga ilmneb, et õpetajapoolne hinnanguline tegevus on ühekülgne ning sisaldab vaid andmeid õpilaste teadmistest, oskustest ja vilumustest. Tähelepanuta jäävad õpilase püüdlused ja pingutused, tema tegevuse ratsionaalsus.

Suurt mõju isiksuse arengule avaldab tegevuse hindamine, mille puhul õpilase tulemusi võrreldakse tema enese varasemate saavutustega. Siit saab alguse õpilase arusaam edasiliikumisest (paigalseisust) oma tegevuse tulemusena. Hinnangu psühholoogiline tajumine on seotud kõigepealt õpilase ootustega. Õpetaja hinnang kujuneb vastuvõetavaks juhul, kui õpilane on seesmiselt sellega päri (ühtib sellega, mida õpilane taotleb ja tegelikult saab). Seemine vastuolu tekitab sageli konfliktsituatsioone, teineteise mittemõistmist. Seda aitaks vältida õpilase oskus ennast hinnata ja kontrollida.

Õpilase enesehinnangu ja enesekontrolli oskuse kujunemine sõltub oluliselt õpetaja hinnangulisest tegevusest, selle vormidest ja iseloomust.

Kuid sageli selle asemel, et kasutada hinnangut, õpetaja mõjustab õpilast hindega. Ta teeb seda selleks, et säilitada distsipliini. Tuleks aga hoopis määrata kindlaks õpilase edasiliikumise tase teadmiste omandamisel ning selle kvaliteet. See peaks olema õpetaja esmane kohus.

Teadmiste omandamise esialgsel etapil pole vajadust hinnata nende kindlust ja sügavust, vaid tuleks selgitada, kuidas õpilane neid tajub ja mõistab. Sellega peaks aga kaasnema õpetaja hinnang tegevuse protsessile. Eriti oluline on siin positiivsete väärtuste esiletoomine õpilase tegevuses. Nagu selgub L. Panlasigni ja F. B. Knighti (5) uurimusest, saavutavad kiitust pälvinud õpilased suuremat edu nendega võrreldes, keda kunagi ei

kiideta. M. C. Kirkland (2) toob aga näiteid, kust selgub, et ebaedukatel õpilastel langeb ka õpimotivatsioon. Isegi kõige elementaarsem teade ebaedust halvab õpilase edasiliikumist. Ebaedu või tajumine, et ta ei saanud ülesandega hakkama, mõjustab õpilase arusaamist iseendast (st kuidas õpilane end ise näeb). Siit selgub, miks edaspidisele motivatsioonile ja tegevusele avaldab mõju mitte edu või ebaedu fakt kui selline, vaid õpilasepoolne tulemuse tajumine.

Seega võime öelda, et püüdluste taseme, mille poole õpilane liigub, määrab varasema edu või ebaedu kogemus.

R. W. Moss ja J. Kagan (3) juhivad tähelepanu sellele, et kui koolis õpilast, kes püüdleb heade tulemuste poole, hindavad ka ümbritsevad isikud (kaasõpilased, õpetajad), siis suurendab see tema edu kindlust veelgi ning tal süveneb soov jätkata samas vaimus. Ebaedu puhul täheldatakse vastupidist tendentsi — õpilane väldib õppimist, püüab sellest eemalduda.

Seetõttu peame õpetaja tegevuses oluliseks õpetamise algust (töö alustamist uue õpilaskollektiiviga, kus ta pole varem töötanud). Vajalik on õpilased positiivselt häälestada eelseisvale tegevusele, saavutada õige suhtlemistase, kooskõlastada nõudmised ja etalonid ning esile tuua minimaalsemadi õpilaste edusammud. Ükski õpilane ei tohiks jääda õpetaja vaateväljast eemale. Selliseks sisese juhatavaks tegevuseks kulutatakse sageli 3—4 nädalat. Otstarbekas oleks selle ajavahemikul õpilastele hindeid mitte panna.

Nagu märgib B. Ananjev (9), võimaldab see mõjustada õpilase vaimset tegevust ning stimuleerida tema emotsionaalseid omadusi.

Paljud uurimused tõestavad selle fakti mõjusust. Toome siin näite ühest uurimusest. Tšehhi professor J. Skalkova kirjeldab oma raamatus (12) E. Gurlockova eksperimenti 4. ja 6. klassides. Õpilased jaotati nelja rühma. I grupis küsitleti kõiki õpilasi matemaatikas individuaalselt ning neid kõiki kiideti heade vastuste eest kõikide õpilaste juuresolekul (ka siis, kui õpilase teadmised olid minimaalsed). II grupi õpilasi laideti halbade teadmiste eest. III grupi õpilaste vastustele ei pööratud mingit tähelepanu, neid ei kiidetud ega laidetud. Siin valitses õpetaja täielik ükskõiksus õpilaste tegevuse suhtes. IV grupp oli kontrollgrupp. Eksperiment kestis mitu päeva.

Eksperimenti tulemused osutusid alljärgnevaiks: I grupi õpilased saavutasid edaspidises töös kõige suuremat edu, II grupi õpilastel täheldati ka positiivseid nihkeid nende tegevuses. III ja IV grupi õpilased, kelle tegevusele üldse tähelepanu ei pööratud ja kes ei saanud mingeid õpetajapoolseid hinnanguid, täitsid oma töö kõige halvemini. Mõningatel õpilastel täheldati isegi tagasiminekut.

Siit järeldub veel kord, et õpetaja hinnang õpilase tegevusele ning selle tulemustele on

küllaltki oluliseks õpilast stimuleerivaks faktoriks. Hinnang innustab ning kinnistab õpilase seesmi vajadusi, loob kindlustunde tegevuse õigsuses. Seega kinnistub õpilasel ka seesmine motiiv õpitegevuseks. Peale nimetatatu sisaldab hinnang suurt kasvatuslikku mõju. See on stiimuliks, mille mõjul õpilasel mitte ainult ei kujune püüe teadmiste poole, vaid ka soov olla ära märgitud, esile tõstetud teda ümbritsevate kollektiiviliikmete (õpetaja, kaasõpilased) poolt.

Hinnangulise tegevuse arsenalist kasutab õpetaja millegipärast peamiselt hinnet. Nõukogude Liidu pedagoogilises kirjanduses on korduvalt avaldatud arvamust, et ei ole õige hinnangulises tegevuses kasutada ainult numbrilist hinnangut. V. Suhhomlini arvates (13) muutub hinne fenomeniks omaette, mis ühtesid õpilasi rahuldab, teisi aga mitte. Tulemusena tekib soov õppida ainult hinde pärast.

Mõtestame lahti hinde olemuse ja sisulise väärtuse — see on üks hinnangu sümboolne, tinglik väljendus, mille ülesandeks on täita kontrollifunktsiooni. Seega fikseeritakse tulemus, olukord teatud ajamomendil. Nagu selgub, väljendab hinne küllalt tinglikult õpilase teadmiste, oskuste ja vilumuse taset ning faktiliselt muutub tema iseloomustajaks. Kas hinne säilitab oma väärtuse pikemaks ajaks, on suuresti küsitav. Praktika näitab, et üsna sageli teadmiste eest saadud positiivne (ka negatiivne) hinne ei kindlusta edaspidi oma positsiooni. Millega muidu seletada nähtust, et õpilase jooksvad hindad on vähemalt rahuldavad, aga kontrollitöö eest saab ta mitterahuldava, et tunnistusel olev hinne ei pea paika teise kooli üleminekul või kõrgkooli sisseastumisel jne. Siit tekibki hinde suhtes kahtlev hoiak, eeskätt õpilasel endal. Eriti selgelt avaldub see suhtumises mitterahuldavasse hindesse.

Tallinna 13. keskkooli õpetajate T. Nopri ja A. Remmelti töödest saame huvitavaid andmeid. A. Remmelt (6) anketeeris algklasside õpilasi. Küsimus «Mis on puuduliku hinde saamisel halb ja miks?» andis küllaltki huvitava tulemuse. 2. klassi õpilased vastasid, et halva hinde puhul aab kodus riielda, ka tunnistusele võib «2» tulla, aga seda, et puudulik hinne on ka puudulike teadmiste tunnistajaks, oskas välja tuua ainult üks vastaja 40st.

Kui vaadelda keskmiste ja vanemate klasside õpilaste hinnangut (4), siis selgub järgmine. 5. klassi õpilastest 79% märgib, et mitterahuldav hinne teeb tuju pahaks ja kurvaks, sunnib suhtuma tekkinud olukorda tõsiselt. 50% 7. kl õpilastele selline asi lihtsalt ei meeldi. Keskkooli õpilastest 55% tunneb vaid tuju langust. Nii 5. kui ka 7. kl õpilastest 10% nendib, et oleks võinud rohkem õppida (5. kl), on pahased enese peale laiskuse pärast (7. kl). Keskkoolis on aga 24% õpilasi tekkinud olukorra suhtes täiesti ükskõiksed. 16% 7. kl õpilastest tunnetab ainult tuju langust

teatud ajaks või informatsiooni saamise momendil. Keskkooliklasside 11% õpilasi ei lase end sellest üldse häirida.

Nagu segub eeltoodud andmetest, muutub õpilase suhtumine hindesse klassist klassi oluliselt. Mida vanemaks saab õpilane, seda ükskõiksem ja skeptilisem on ta hinde suhtes. Järelikult avaldavad siin mõju mingid muud tegurid, suhtumissüsteemid, mis suunavad kogu keskkooliõpilase tegevust.

Kas ka mitte seetõttu pole meil (õpetajatel) raske mõjustada keskkooliõpilase arusaamist õpiedukusest, teadmiste väärtustest jne. (See vajaks edaspidist põhjalikku uurimist.)

Kinnituseks toome õpilaste arvamuse selle kohta, millist hinnet nad peavad paremaks (4). Hinde «5» tähtsus langeb klassist klassi (5. — 90%; 7. — 88%; 9. kuni 11. — 76%). Olulisem on siin esile tuua hinde sotsiaalne olemus. Kui 5. kl õpilane kirjutab, et sellise hinde üle rõõmustab terve pere, saab hea tuju pikemaks ajaks, tekib püüe veelgi paremini õppida, siis 7. kl õpilane märgib, et ju siis sellise hinde puhul on aine omandatud, sellest hea meel ning mõnikord järgneb ka kodus kiitus. Keskkooliõpilane näeb «viies» ainult kõrgeima hinde väärtusi ja kõik. Seega hinde kui informatsiooniallika staatus õpilasest kaugemale ei jõua.

Vaatamata eeltoodule tuleb siiski märkida, et enamikule õpilastest, eriti aga noorematele, on hinne oluliseks, mõjuvaks fenomeniks tema elutegevuses. Hinne kujundab õpilase paljusid motiive, mis suunavad ja juhvavad tema õpitegevust, suhteid kaasõpilaste, õpetajate ning lapsevanematega. Seetõttu hakkab õpilane küllalt varakult tajuma oma kohta klassi-kollektiivis õpitulemustest, hinnetest lähtuvalt.

M. Matjuhina (11) oma uurimustes märgib, et hinne on algklassi õpilase jaoks kujunenud küllalt oluliseks teda reaalselt mõjutavaks motiiviks, mistõttu juba alates 3. klassist on oluliselt märgata motivatsiooni langust töös. Seejuures ainult 44% õpilastest mõistab ja tajub seest hinde ja oma õpitegevuse vahel. Ülejäänuid aga hinne rõõmustab või kurvastab. See on ka põhjuseks, miks õpilane juba kooli tulles teeb esialgu vahet ainult positiivse ja negatiivse hinde vahel. Paljud õpilased aga sisuliselt töös ei osale, vaid mõtleavad ainult sellele, millise hinde võib saada. Siit ka kartus mitte saada «viit», mis kurvastab õpilast ennast ja vanemaid, rikub suhteid kaasõpilastega jne. Teiselt poolt kartus saada «kahte», mis on veelgi hullem ja rängem hoop, kuna sellele võib järgneda karistus, kaasõpilaste solvangud jms.

V. Suhhomlini rõhutab, et «kõige peamine ergutaja ja kõige tugevam karistus on hinne. See on nagu terav tööriist, mille kasutamine nõuab suuri oskusi. Hinne on pedagoogi täppistööriist» (13).

Puudulik hinne kutsub õpilases esile sügavaid läbielamisi ja pettumusi ning seda tõsisemaid, mida noorem on õpilane. Sellest ka

paljude uurijate ning pedagoogide arvamus, et algklassides võiks/tuleks õpilasi mitte hinnata (7). Opetajatest-novaatoritest S. Amonašvili ei hinda õpilasi algklassides; S. Lössenkova ei pane õpilasele puudulikku hinnet, vaid hindab õpilast siis, kui ta on materjali omandanud; samuti tegutseb V. Satalov. Ka meil vabariigis on probleem tekitanud vaidlusi, kuid ühist kokkulepet pole saavutatud. Autori arvates segavad mitmed sotsiaalsed tegurid (hariduse väärtustamine jt) ning õpilaste seesmise motiivi, eesmärgi puudumine.

Rõhutada tuleb aga seda, et puudulik hinne soodustab õpitegevuse motiivi häbbumist. Seega väheneb ka tunnetustegevuse vajadus õpilase elus, kaob ära selle sotsiaalne tähtsus.

Nii B. Ananjev kui ka L. Zankov (8; 10) märgivad, et puudulik hinne avaldab õpilasele positiivset mõju ainult siis, kui see on pandud talle õpilase isikut austades ja heatahtlikult; kui kriitikal on motiveeritud, individuaalne iseloom, see ei puuduta õpilast tervikuna, vaid juhib tähelepanu tema üksikutele puudustele ning suunab õpilase arengut.

Juhul, kui puuduliku hindega kaasnev kriitika on suunatud kogu isikule, hakkab õpilane otsima poolehoidu mujalt. Nii satutakse väljaspool kooli tegutsevatesse mikrogruppidesse. See on seotud õpilase seesmise vajadusega saada positiivseid stiimuleid, hinnanguid oma tegevusele. Kui kool seda ei võimalda, peab kompensatsioon tulema väljastpoolt. Nii hakkabki osa õpilasi koolist eemale hoidma, otsima teisi võimalusi oma seesmiste rahulduste realiseerimiseks. Kui näiteks õpilane tegutseb mõnes ringis ning teda hinnatakse, püüab ta seal igati silma paista, olla püüdlik, kuid kool teda siis enam ei huvita, sest seal puudub võimalus end «näidata». Järgneb pidev puudumine koolist ning üksikõikne suhtumine saadud hinnetes, nii headesse kui ka mitterahuldavatesse.

Siit saavad alguse kasvatusraskused, sest saadud hinded ei väljenda õpilasele arusaadavalt tema võimeid, püüdlusi, ei lange kokku õpilase hinnangutega, tema minapildiga. Õpilases süveneb võõrandumine kollektiivist, koolist, sest hinne on ka prestiižinäitaja. Alates 1. klassist grupeeruvad õpilased klassis mikrokollektiivideks saadavate hinnete alusel. Viielised ja neljalised moodustavad omaette rühmitused, kolmelised-kahelised — omaette. Nii kujunevad välja eri suhtlemistasandid — ei taheta istuda ühes pingis, mängida koos sellega, kes saab «halbu» hindeid. Ja juba õpitöö algusest peale hakkavad klassides tekkima üksikud «hüljatud» õpilased, kes püüavad leida enesele meelepärast keskkonda väljaspool oma klassi.

M. Matjuhhina (11) nendib, et paljud õpilased õpivad mitte teadmiste, vaid just nimelt hinde pärast. Tema uurimused näitavad, et 65,8% õpilastele on hea hinne realselt mõjuv motiiv. Katsest, mille kaudu püüti

välja selgitada, kas õpilast huvitavad mõlemisprotsessid (aktiivne mõtletegevus) või ainult hinne, selgus, et hinde pärast tegutseb 65% õpilastest. Ainult 35% õpilastest on vajadus aktiivse mõtletegevuse järele.

Siit ka harjumus õppida hinde pärast, aga mitte selleks, et omandada teadmisi.

Miks tekib selline olukord? See on seletatav hinde küllaltki suure subjektiivsusega, mis hakkab eriti silma õpilaste suulisel küsitlusel. Siin arvestab õpetaja sageli teadmiste sisu kõrval ka õpilase hoolust, järjepidevust töös ja paljusid muid tegureid. Juhtub sedagi, et õpilase hindamine on juhuslik. Saadakse hinded ebaolulise tegevuse eest või siis hoopiski tegemata tööde eest, mis aga ei kajasta teadmisi ja oskusi, vaid vastupidi, näitab õpilase suhtumist õpitegevusse. Peale nimetatut kutsuvad individuaalne küsitamine õpilases esile rea läbielamisi. Eriti aga hinde teada saamine klassikollektiivi ees (lootus, hirm, häbi, uhkus, vastustus, ettekujutus tulevastest suhetest klassikaaslastega jne).

Õpilaste anketeerimine näitas, et nad eelistavad suulisele küsitlusele enam muid hinde saamise viise. Nii eelistavad 5. kl õpilased saada hinnet kirjalike tööde (30%), tunnikontrollide (19%), kontrollitööde (19%) ja praktiliste tööde (18%) eest, jutustamise eest ainult 3% õpilastest. 7. klassis 36% õpilastest kirjalike tööde, 11% tunnikontrollide ja 39% praktiliste tööde eest, suuliselt soovib vastata ainult 19%. Keskkoolis on kirjalike tööde poolt 56%, suuliselt on valmis vastama 27% ning vestluses osalema 19% õpilastest.

See näitab veel kord, et õpilast rahuldab enam selline hinde saamise viis, mis on konkreetne, silmale on näha ka vead, puudujäägid. See loob ka näitlikuma pildi hinde objektiivsusest. Seetõttu õpilased hindavad enam selliseid kontrollimaterjale, nagu ainetestid, kontrollitööd, kus iga ülesanne annab teatud arvu punkte.

Selline õpilase suhtumine hindesse ning selle saamise viisi võimaldab teha järelduse, et numbriline hinne on väheväärtuslik ning suhtumine sellesse skeptiline. Siit ka vajadus võtta tarvitusele teistsugune lähenemisviis. Autori arvates võiks õpilane saada oma õpitegevuse eest kaks näitajat. Esiteks hinne, mis fikseeriks õpilase edasilikumise arengus, mis näitaks tema osavõttu tööst, suhtumist sellesse ning jooksvat õpijõudlust. Teiseks — õpilase hindele sulgudes järgneva pallide arv, mis saadi ainetesti eest õppeaasta lõpul, milles kajastuksid õpilaste tõelised teadmised aines. Käesoleval ajal ei kajasta õpilase hinne tema teadmisi ega iseloomust teda kui isikust.

Näiteks õpilane A sai õppeaasta lõpul alljärgneva tulemuse: 4(65). See tähendab, et õpilane töötab järjepidevalt, täidab oma ülesandeid, kuid teadmised on rahuldavad (100st sai ainult 65 punkti).

Õpilane B sai tulemuseks 3(80). Tema osa-

võtt õpitegevusest on juhuslik, ülesandeid täidab episoodiliselt, kuid teadmised on head. Sellise mooduse kasutamine võimaldab õpilast ka paremini iseloomustada, näitab tema suhtumist õpitegevusse tervikuna, selgitab õpilase võimeid konkreetsetes aineses. See võiks olla aluseks ka kõrgkooli sisseastumisel ning õpilasel poleks vajadust teistkordselt sooritada vastavaid eksameid. Ning lõpuks — ehk aitaks sellise võtte kasutamine tõsta ka teadmiste tähtsust õpilase elutegevuses, nende kvaliteeti.

Autori arvates aitab selline lähenemiseviis korvata paljusid praegusi õpilaste hindamise puudujääke, nagu suur hinnete tagaajamine, paindlikkuse, individuaalse lähenemise jm puudumine. Esiplaanile aga nihkuks tõeline teadmiste juurdekasv ning nende väärtustamine õpilase silmis. Vajalik oleks arvestussüsteemi sisseviimine, õpilase individuaalsuse arvestamine; õpilase sisetunde paranemine, motivatsiooni tõus, aktiivsuse tõus tunnetusliku tegevuse käigus, iseseisvuse kasv, tahe õppida; õpetaja- ja õpilastevaheliste suhete suurem humaniseerumine.

Kirjandus

1. Hariduskontseptsioon. — Nõukogude Õpetaja, nr 45, 12. XI 1988.
2. Kirkland M. C. The effects of tests on students. — Review of Educational Research, 1971, 41 (4) October.
3. Moss R. W., Kagan J. Stability of achievement and recognition seeking behaviors from early childhood through adulthood. — Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961.
4. Nopri T. Hindamisest ja hindest õpetaja ja õpilase pilgu läbi. Käsikiri, 1987.
5. Panlasigni L., Knight F. B. The effect of awareness of success or failure. In Twentyninth Yearbook of National Society for the Study of Education. Chicago, 1930.
6. Remmelt A. Hindamine kasvatusvahendina. Käsikiri, 1987.
7. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., Педагогика, 1984.
8. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. В кн.: Труды института по изучению мозга им. В. Н. Бехтерева, IV. Л., 1935.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
10. Занков Л. В. Обучение и развитие. М., Педагогика, 1975.
11. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М., Педагогика, 1984.
12. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе. М., Педагогика, 1983.
13. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969.
14. Яковлев Н. М., Сохор А. М. Методика и техника урока в школе. М., 1985.

Õpilaste arendamisest algkoolis

KAI VÖLLI,
PTUI koolieelse kasvatus- ja algõpetuse sektori vanemteadur

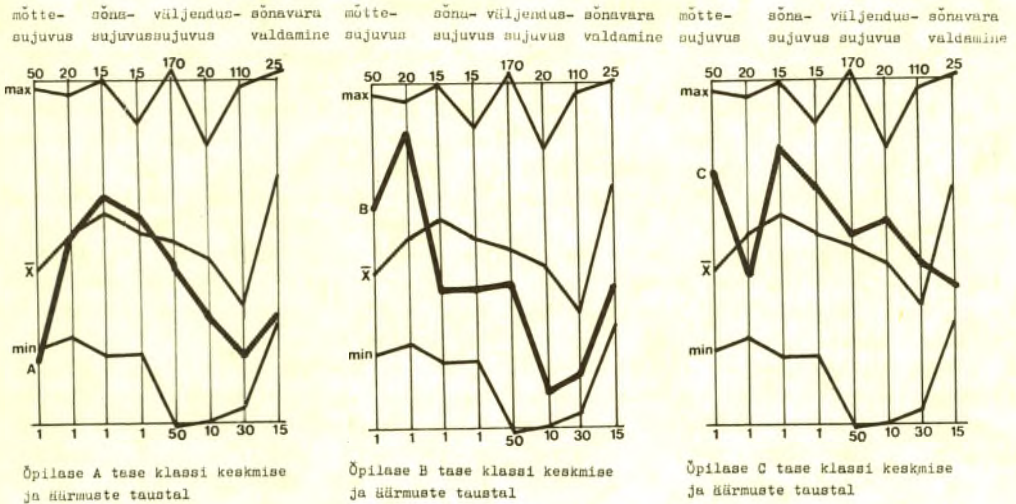
I. Algkooli ülesandeks on peetud õpilaste ettevalmistamist õppimiseks keskastmes. Õpetus on seetõttu üles ehitatud ainete eelkursustena ning programmi (1) annab eesmärgistatuse vaid aineidpidi. Üldarendav ja kasvatuslik suunitlus on juhuslik. Juba esimestest aastatest tähtsustub kontroll kui üksikprogrammides antud tasemete saavutamise mõõtmine. **Õpilase üldine areng, tema individuaalsus jäävad teisejärguliseks.** Protsess on orienteeritud ennekõike tulevikus vajalikule, kui juba «valla kõik ukсед». Õpilase nõrgad kohad satuvad algusest peale eritählepanu alla ning neis valdkondades pakutakse talle rohkem tegevust. Enam arenenud oskused, üleprogrammilised teadmised leiavad tundides rakendust harva, nende edasiarendamist ei pea õpetaja ka oma otsekohustuseks, sest tema töö tulemuslikkuse üle otsustatakse ettenähtud tulemuste saavutamise, programmi täitmise alusel.

Koolinõuete tasandavast mõjust hoolimata kujunevad inimesed siiski omanäolisteks. Küll on kooli osa selles kujunemises olnud erineva kaaluga. Isikuti võib isiksusliku potentsiaali rakendus koolis olla väga erinev. Tõenäoline on ka, et tavapärase õpetuses määravad esimese kooliaasta tulemuslikkuse koolile eelnenud arengu suundused ja tempod. Esimese kooliaasta järgi kiputakse hinnanguliselt määratlema ootusi edaspidise koolitõe suhtes. Põhimõttelisena see vastu vaidlema ei kehuta, aga tegelikkuses võivad selle tulemused osutada paradoksaalseiks. Miks?

Mari ja Mati erinevad üksteisest aastastena, erinevad on nad ka abiturientidena. Mil määral? Milles?

II. Pedagoogikainstituudi keeledidaktika sektoris on kevaditi hinnatud algkooliõpilaste keelelist arengut (vt 2). Võib oletada, et erinevused on õpilasiti suured. Kuivõrd suunab sel puhul õpetaja tööd näiteks klassi keskmise tulemuse teadmine?

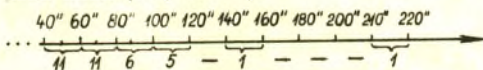
Graafikud (vt joonis 1) kirjeldavad kolme 2. klassi õpilase tulemusi keelelises arengus 4 aspektist (iga kohta on kaks näitajat), võrreldes nende taset klassi maksimum-, keskmise ja miinimumtulemusega. (Õpilased A, B ja C on nimekirjas vastavalt esimene, keskmine ja viimane.) A on oma kõigis tulemustes üsna keskmise lähedane. *On näitajaid (mõttesujuvus, ka väljendussujuvus selle ulatust silmas pidades), kus tulemused jäävad aga



Joonis 1. 2. klassi õpilaste keelelise arengu näiteid.

keskmisest tunduvalt allapoole. Õpilase B tasemejoon algab lootustandvalt, kuid on tervikuna keskmisest allpool; väljendus-sujuvuses näiteks üsna miinimumilähedane. Õpilane C on saanud klassi maksimumväärtustega võrdsed tulemused sõnasujuvuses, neile lähedased mõttesujuvuses, kuid nii väljendus-sujuvuses kui ka sõnavara valdamises on üks näitajaist olnud allpool klassi keskmist taset. Nende kolme õpilase tasemejooned näitavad küllalt ilmekalt, kuivõrd erinev lähtepositsioon on õpilasiti emakeeleprogrammi materjali mõtestamiseks. Samas on kõigil vaadeldud õpilastel keskmisest madalam üks väljendus-sujuvuse näitaja ja üks sõnavara valdamise näitaja (vastavalt ümberjutustuse pikkus ja pildi järgi jutustuse pikkus). Muidugi oli ka neid õpilasi, kes kõigis tulemustes jäid alla- või ülespoole keskmist, ometi erinevates proportsioonides.

Kui need näitajad hindavad õpilasi aspektidest, millele programm kriteeriume ei esita, siis lugemiskiiruse järgi hajus tasemerida üsna laiali (vt joonis 2).



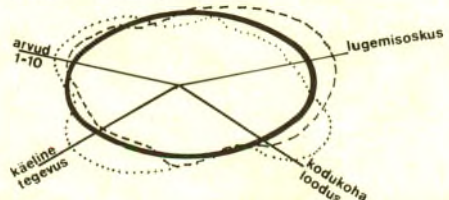
Joonis 2. Õpilaste jagunemine lugemiskiiruse järgi.

Klassi keskmisest paremad tulemused on 22 õpilasel, tasemeerinevused nende vahel ei ole suured. Kaks lugemises aeglasemat õpilast venitavad oma tulemustega skaala kaugele välja. Küllap peaks see vahe peegelduma ka nende antavais ülesandeis. (Kõige aeglasema lugeja tulemusel selles klassis on teistes mõõdetud näitajais kuuel juhul kaheksast alla keskmise, ülejäänud kahes sellega võrdsed.) See on ühe seisu määratlus ühes töökoos-luses. Kui näiteks lugemiskiiruses tuua juurde teise klassi tulemused, hajuvad nõrgemad tulemused veelgi enam. (Õpilaste jagunevus

sama ühikut aluseks võttes: 5; 3; 6; 4; —; 2; 3; —; 1; 1; 1; 1; 1; 1; —; 1.) Keskmise suunav jõud muutub küsitavamaks ning edasise töökava ning tööülesannete koostamiseks on vaja hetkeseisu hinnangu kõrvale näitajat, mis kirjeldaks senist arengut.

Küllap niisama kirju pilt kujuneb kooliküpsuskatsetegi (3) kohta. Kodud ja lasteaiad teavad üldjoontes, mida kooli-uusikult oodatakse. Selle alusel hinnatakse iga laps kas kooliküpsuks või mitte. See muidugi ei tähenda, et kõik kooli võetud on kõigi näitajate osas olnud «küpsed», otsuse aluseks on koondhinne.

III. 1. klassi õpetaja jaoks on oluline võimalikult kiiresti teada saada, kuivõrd ta õpilased vastavad kooli astumisel aineoskuse ti esitatud nõudeile, mida ametlik koolikatse (seesama 3) ei fikseeri. Osaliselt saab ta sellest küll teada, kuivõrd erinevad Mari ja Mati on ja kuipalju nad eeldatavasti tasemest alla- või ülespoole jäävad. Lugemisoskuse, käelise oskuse ja mitme muugi õppima õppimisel olulise tunnuse kohta peab ta ise teavet hankima. Töökavade koostamisel on aluseks programm, aga ka (intuitiivne?) teadmine, kuidas suhestub kooli tulnute tase soovitava tasemega (vt joonis 3).



Joonis 3. Kooli-uusikute Mari (- -) ja Mati (.) üldarengu suhe kooli astumisel oluliseks peetavate ainenõuetega. (Nõudenivoo on tegelikkuses lapergusem-haralitem. Üksiktasemed on ühendatud siiski ovaaliks, sest meil pole piisavalt andmeid nende edasiseks kujutamiseks arenguteljel.)

Meie näites on välja toodud nn kompleksoskused — lugemisoskus, oskus opereerida naturaalarvudega 1—10, kohaliku taimestiku tundmine ja käeline tegevus. Mari ja Mati erinevad üksteisest näiteks eriti oluliselt lugemisoskuses ja käelises arengus; väiksemad on erinevused arvutamisoskuses ja taimede tundmises.

IV. Õpilaste arengut aineõpetuslikest taotlustest lähtuvalt võiksime kujutada järgmisena.

Et Mari juba oskab lugeda, pöörab õpetaja talle sellekohastes tegevustes vähem tähelepanu. Temale (ja teistele «lugejatele») antakse rohkem mänguaega, rohkem enda sisustada aega või lisaülesandeid — «Kellel on sõnad (pala) loetud, /võib minna mängutuppa. /korrastab oma ladumisaabitsa ja kontrollib naabrit. /hakkab tegema töövihikuülesannet. Jne.» Nii pääseb lugemistunnist kiiremini Mari, viimaste hulka jääb Mati. Kleeptööga või kirjavihiku konksudega jääb hätta Mari.

Mati vajab aeglasemat tempot lugemistechnika omandamise üksikute järkude läbimiseks, Mari — eriharjutusi käelihaste tugevdamiseks, pikemat ajavahemikku, et kujundada valmisolek kirjutamiseks. Õpetaja ei suuda üleklassitões kõiki temposid arvestada, iseseisvaks tööks on vajalik oskuse teatud tase. Nii ootavad mõlemat õpilast tõenäoliselt iga päev ebaedukogemused. I poolaastal suudetakse need tavaliselt eduelamustega kompenseerida, sest õppeaasta lõpp ning sellal nõutav tase on ajaliselt piisavalt (rahuldavalt) kaugel. Õpetaja suudab enam mõelda õpilaste turvatunde loomisele, püüab kujundada koolisoodsat õhkkonda ning ülal hoida õpihuvi. II poolaastast teadvustab ta aga vajadust saavutada teatud programmi nõuded; suhteid õpilastega suunab ennekõike see asjaolu, kuivõrd on nõutav tase kevadeks saavutatav.

Meie näites tähendaks see, et Matil tuleb teistest kauem aega istuda aabitsa ja lugemikuga. Eraldi tähelepanuks jääb tunnis vähe võimalusi, nii kuulatakse ta lugemist vahe-tunnis. Koduski soovitatakse lugemisega tegelda. Matile jääb vähem aega väljas olla, meisterdada. Mida õppeaasta lõpu poole, seda kibedamaks muutub koolielu ja seda selgemini ilmutab end kevadväsimus, kooliväsimus. Võib juhtuda sedagi, et klass läheb õppekäigule metsa, Mati aga jäetakse järeleaitamistundi, sest taimi tunneb ta piisavalt hästi.

Maril on raskusi kirjutamise ja joonistamisega. Tõenäoline on, et tema teeb kohusetundlikult kirjarahjutusi, mida õpetaja ja ema soovivad. (Niisugusel puhul on enamasti kasutusel rööbitine harjutamise vihk.) Võimalusi tegutseda oma tugevates valdkondades Mari ise ei otsi. Mati seevastu ei loobu meelistegevustest ning meisterdamine hakkab koolitööd segama. Vähesest tähelepanust koolitööle, eriti valdkondades, milles Mati

eeldatavaid nõudeid veel saavutanud ei ole, sugeneb aina ebaedu ja langeb huvi kooli, koolis õppimise vastu.

Mari ja Mati ei pruugi teadmistelt, oskustelt muutuda sarnasemaks, aga mõlema koolihuvi on väike. Ka kohusetruu Mari, kes enne kooli tulekut mitmeski valdkonnas ületas nõutava taseme, ei pea tõenäoliselt vastu tervet algkooliaega ning ei ületa nõutavat lõputaset üheski valdkonnas. Mati tehniline taip ja sellele tuginev programmiületus jäävad koolis kas märkamatuks või pälvivad lugupidamist kui alus palju kergemate, aga programmiliste ülesannetega toimetulekuks. Enamasti on ta oma erihuvi ja tunniteemast hargnevate küsimustega vaid segamas klassi, kaasõpilasi «keskmist taset aluseks võtvate õpiannuste järjepanu allaneelamisel». Teistes ainetes pälvib Mari erihuvi hukkamõistu kui õppimiselt tähelepanu kõrvalejuhtija («Ära tegele kõrvaliste asjadega!»).

V. Üldõpetusliku töökorralduse puhul peaksid oluliste mõjuritena arvesse tulema Mari ja Mati arengunäitajate kõrval ka õpetaja isiksuslikud jooned, kooli ja piirkonna iseärasused ning traditsioonid jm. Lähtuvalt õpilaste teadmistest-oskustest korraldab õpetaja rühmatööd, kus koostöös rakenduvad kord homogeensed, kord heterogeensed grupid; paaritöös saab tugevam õpetaja-osa. Õppetöö on tasemeliselt diferentseeritud: kõik tunnis pakutav ei ole ette nähtud ühesuguse aktiivsusega omandamiseks, ei ole kõigi jaoks ühesugustes annustes. Materjali valides on õpetaja taotluseks pakkuda õpilastele võimalusi end avada-avastada ning edasi arendada. Et igaühel oleks võimalik kogeda õpiedu, toetutakse õpilaste tugevatele külgedele ning püütakse nendes valdkondades leida rakendust mitmesugustele tegevustele, koostöös õpetada omandatud oskusi teisest lähtepunktist nägema. Aineõpetuslikult eri tundidesse ja päevadesse lahutatud tegevused hakkavad kulgema rööbiti, hakkavad üks-teist toetama.

Nii näiteks laob Mari sõna vurridega: valib õiget värvi vurri, paneb selle keerlema, valib järgmise jne või valib vajalikud vurrid ning püüab seejärel sõna keerlema saada. (Arvestades tema lugemisoskust, võib õpetaja üsna kiiresti hakata usaldama tema ladumistulemust ning oluliseks seada käelise tegevuse.) Mati lahendab sama ülesande värviliste kartongringidega. Õigete noopide leidmine on tal vaevaline, leitud/valitud ringide ladumine aga imelihtne. Oluliseks jääb laotava sõna häälikuline analüüs. Näiliselt on mõlema ülesandeks häälikuliselt analüüsida ja laduda sõna, lahendamise käigus kujunevad rõhud teistsuguseks, mõlemal on vaja pingutada ja võimalus oma pingutusest rõõmu, edu tunda.

Looduslembese õpetaja jaoks võivad lugemisoskuse omandamisel tähtsustuda ühe vahendina käbid. Algul pole nende lähem vaatlus

ja eritlemine vajalik (ühevärvilised ümmargused noobid). See tähtsustub, kui on vaja eristada täis- ja kaashäälikuid, sulghäälikuid, häälikute kolme pikkust.

Tugevate muusikatradsioonidega koolis (ilmselt on see mõju laienenud ka piirkonnale) seob eri tegevusi rütm, selle toel, seda tähtsustades saadakse üle jutustamis- ja kirjutamisraskustest. Nõtkem kuulmine võimaldab häälikupikkuste eritlemisel rohkem tähelepanu pöörata sõnavara laiendamisele. (Vastasmõjusid oskaksime tunduvalt paremini märgata ja ära kasutada, kui muusikalise, kunsti- ja kehalise kasvatuse spetsialistid suudaksid teistes ainetes näha oma valdkonna avardumise võimalusi ja algkooliõpetaja ettevalmistus oleks piisav selleks, et neidki distsipliine õpetada.)

Üldõpetuses mõtestub õpiannus õpilasiti, terve klassi jaoks kaotab mõiste ühese sisu. Üleklassilisteks võimenduvad kasvatustaotlused, mis tulenevad koostöökorraldusest, -vajadustest. Õpetatava materjali käsitlemisel protsessis osalejate seisukohtadelt 1) anname kõigile võimaluse toetuda oma olemasolevale pagasile; 2) väärtustame oma kaaslasti kui uue, teistele tundmatu teabe esitajaid; 3) arendame vaatlus-, süstematiseerimis- jt õpioskusi, sest õpimaterjal kujuneb kõigi osavõtul üksikpagasitelt. Õpetaja osa on vastutusrikkam: ta suunab üksikuid õpilasi, õpilasgruppe õppe- ja muude materjalide alusel ning sisuliselt koostab ametliku programmi alusel oma, antud klassi programmi.

Mari ja Mati muutuvad algkooli lõpuks ennast ualdavaiks. Võib olla, et kõigis üksiknõudeis ei vasta nad eeldatavale tasemele, kuid õpihuvi on mõlemal säilinud ja tahtmine koolis käia ka. Oma huvitegevustes on nad tunnustatud ka väljaspool klassikaaslaste ringi.

Kokkuvõtteks

Niisugustena vastanduksid ehedad aineõpetus ja üldõpetus. Tegelikult tuleb neidki vorme ette. Kuni meie koolid on nii kehval järjel, et õpetamise-õppimise vahendeid napib ja kehva kvaliteedi pärast ei tohiks sedagi alati kooli lubada. Kuni õpetaja on programmi ja «parima» meetodika rakendamise spetsialist, kuni õpilase arenemisele kaasaaitamisest on taganetud arendava õpetuseni. Kammitatust vabanemisega loome rohkem arenguvõimalusi ja kohustume õpetajaina neid toetama. See aga tähendab, et õpetajaina tulevad toime vaid parimatest parimad.

Kirjandus

1. Algklasside programmid. Nelja-aastase algõpetuse tsükkel. Tallinn, Valgus, 1986, 192 lk.
2. Sepp E. 1. klassi õpilaste verbaalseist võimeist. — Nõukogude Kool, 1989, nr 2, lk 37—39.
3. Meetodilised soovituselaste koolivalmiduse määramiseks ja õppekasvatustöö korraldamiseks I klassis. Koost V. Matesen. Tallinn, ENSV HM, 1986, 39 lk.

Lugema ja kirjutama õpetamise vaheetapid üldõpetuses

LILIAN KIVI,
PTUI koolieelse kasvatuse ja algõpetuse sektori juhataja
MILVI ROOSLEHT,
PTUI koolieelse kasvatuse ja algõpetuse sektori vanemteadur,
pedagoogikakandidaat

Üldõpetus kui üks õpetamise viis kooli algastmes arvestab iga lapse individuaalset arengutempot. Kuigi koolitöö kujuneb lapse jaoks temaatiliste tervikute ahelaks ning lapse päevategevust enamasti ei hakita erinevate õppeainete tundideks, peab õpetaja ometi palju enam kui aineõpetuslikus tööviisis silmas pidama kindlaid ainegevuslikke järjendeid.* Seda selleks, et neid optimaalses ulatuses omavahel suhestada, kavandada kogu klassi, õpilasgruppide ning iga üksiku lapse tööd.

Üldõpetus kui õppeviis on kasutatav väga mitmesuguste programmide (ka praegu käibivate) alusel töötamiseks. Programmides aga esitatakse aineti kindlad nõuded. Üldõpetus, eriti esimesel õppeaastal, ei pea silmas programmides esitatud nõudmiste ranget järgimist, küll aga seda, et laps omandaks õpitava kindlalt ja saaks töötada temale omases tempos. See rõhutab veel kord — õpetajal peab olema väga hea ülevaade aine õpetamise meetodilisest süsteemist, et ta oskaks kohendada selle igat etappi konkreetse lapse jaoks. Samuti peab õpetajal olema pidevalt ülevaade, kas ja kuidas iga õpilane klassis on õpitu selgeks saanud.

Lugemis- ja kirjutamisõppimise kujundamisel üldõpetuse raames peetakse silmas, et laps alustaks õpitegevust koolis oma arengutasemelt. Esimese koolinädala jooksul selgitatakse välja iga lapse lugemiseks ja kirjutamiseks valmisoleku tegelik tase. Seda saab teha 6aastaste laste 1. klassidele emakeele meetodilises juhendis antud soovitusel kohaselt.

Tööülesannete koostamisel/jaotamisel peetakse silmas vastava vaimse tegevuse kujundamise meetodika loogikat ja püütakse võimalikult arvestada laste individuaalseid arengutemposid. Sealjuures järgitakse põhi-

* Vt lähemalt ka «Nõukogude Kool», 1988, nr 7, lk 8—11, «Üldõpetus kui integratsioonipõhimõtte rakendus».

mõtet, et enne järgmisele astmele üleminekut peab olema eelmine nõutaval tasemel omandatud.

Mis on lugema ja kirjutama õppimise ahelas eriti oluline järgmiste sammude tarvis?

Analüüsinud varasemaid 6aastaste laste õpetamise kogemusi, jõudsime järeldusele, et üldõpetuses on otstarbekas arvestada vahe- tasemeks lugema ja kirjutama õpetamisel aabitsaeelse, aabitsaperioodi ning teise õppe- aasta lõpu tasemeid.

Nimetatud etapid on valitud sellepärast, et nende lõpuks peab ilmema teatud kvalita- tiivne muutus, ilma milleta ei saa edasi minna. Need vahetased on orientiiriks õpetajale ja aitavad tal korraldada tööd laste eri tasemeid arvestavalt.

I vahejärg. Aabitsaperioodi alustamine sõltub sellest, kas õpilane on võimeline eristama kõiki kõnes kuulnud häälikuid, kas ta kuuleb ülipika hääliku olemasolu sõnas ning oskab seda häälikut nimetada. Selle kontrollimiseks aabitsaeelse perioodi lõpul on otstarbekas valida suure ladumisaabitsa esemepiltide hul- gast järgmised: aken, reha, tigu, põder, tüvi, tool, eesel, vöö, loss, kamm, käpp, kallur. Nendes sõnades esinevad kõik täishäälikud, suluta kaashäälikud ja sulghäälikud. Välja on jäänud ainult j kaalutlusel, et sel perioodil on väga raske analüüsida j-ga sõnu. Üli- pikkade häälikutena on esitatud o, e, ö, s, m, l, p.

Õpetaja laseb analüüsida neid sõnu suuliselt ja tal on selge, kas õpilased on omandanud valmisoleku lugemiseks. Samuti ilmnevad lün- gad, mida saab korrigeerida grupiti või üksi- tööga. (Tähtede tundmist kontrollib õpetaja esimesel koolinädalal. Vastavalt tulemustele korraldab ta töö nii, et selleks ajaks on tähed kõigil selged.)

II vahejärg. Aabitsaperioodi lõpul on oluline hinnata järgmisi tasemeid.

■ Õigekirja ühe eeltingimuse — häälik- tähe vastavuse väljakujunemise — kontrolli- miseks laovad õpilased esemepiltide järgi a) vastavad sõnad kohe ladumisaabitsa tähtedest (aken, tüvi, reha); b) sõnad esmalt noopidest ja alles seejärel tähtedest (põder, eesel, kallur).

■ Lugemisoskuse ja lugemisest arusaamise selgitamiseks on kasutatav järgmine võte: laps vaatab pilti, loeb selle kohta küsimuse ja valib sõnalipikute hulgast vastuseks sobi- va(d). Kasutada saab harjutust 21 1. klassi emakeele töövihikust koos õpetaja valmistatud viie sõnalipikuga: inimesed, tänaval, auto, maja, vihmavari.

III vahejärg. See on teise õppeaasta lõpu tase.

■ Õigekirjaoskuse taseme määratlemiseks on soovitatav kasutada etteütlust (A) keelelise lisaülesandega. Näidise koostamisel pidasime silmas, et õpilasel oleks täita järgmised ülesanded:

- kirjutada lihthäälikuid (lühikesi, pikki, ülipikki),
- piiritleda lause,
- kasutada koma õpitud sidesõna ees,
- kirjutada pärisnime lause sees.

Keeleülesanne sisaldas

küsimusele *mida teeb?* vastava tegusõna leidmist,

häälikurühmade eristamist (leida ülipika sulghäälikuga sõna).

N ä i d i s A (etteütluse tekst).

Saabus kevad. Maa on roheline. Linnud laulavad. Kalle mängib palli. Pall kukub vette. Miks Muri uriseb? Ta leidis siili. Siil elab suure põõsa all.

Koostatud materjali kontrollisime 1987/88. õppeaasta kevadel 13 klassis, kus õppis kokku 300 õpilast (165 — kuuest linnakoolist, 88 — neljast suurest maakoolist ja 47 — kolmest väikesest 8klassilisest koolist).

Etteütluse kirjutas 282 õpilast. Vigadeta töid oli 108 (38%), 1—3 veaga kirjutas 117 õpilast (41%), üle kolme vea oli 56 õpi- lasel (20%). Üldse tegid õpilased kokku 595 viga. Kõikidest vigadest oli

- lihthääliku pikkuse märkimise vigu 34%,
 - tähe või tähtede lisamisi, ärajätmissi 20%,
- ülejäanud vead jagunesid seitset liiki vigade vahel ühtlaselt. Tegevust näitava sõna leid- misega esines raskusi 8% õpilastest, ülipika sulghäälikuga sõna jättis määramata, või määras valesti 11% õpilastest.

Nimetatud tulemuste põhjal võib öelda, et koostatud tekst sobib 2. klassi lõpul õige- kirjaoskuse taseme määratlemiseks.

■ Lugemisoskuse kujunemisel on oma kind- lad etapid — esmalt kujuneb häälega lugemise tehniline oskus, mille puhul sisust arusaami- ne piirdub otsesõnu antud teabe vastu- võtmisega. Sel ajal on häälega lugemine vaigest lugemisest ladusam ja kiirem, aru- saamine parem (oluline on oma häält kuulda). Lugemisoskuse süvendamisel hakkab avanema ka tekstis kaudsemalt sisalduv mõte. Vaikne lugemine kiireneb ja möödub häälega luge- misest. Osal lastest algab see juba 2. klassis, valdavalt aga jõutakse selleni 3. klassis. See- pärast pidasime õpetaja jaoks oluliseks ka ülevaate saamist häälega ja vaikse lugemise vahekorra iga lapse puhul. Kui vaikne lugemine muutub põhiliseks, kui lugemise ees- märk on hankida teavet või saada emot- sionaalset naudingut, saab õpetaja rakendada paljusid erinevaid õppevõtteid.

Lugemisoskuse selgitamisel pidasime silmas nii häälega kui vaikset lugemist. Tekstina soovitasime kasutada lugemiku pala «Mardi peenar» teist osa (lk 105). Pala sobib käsitleda aprillikuu lõpus. Pärast tavalist tööd esimese osaga saab pala teise osa esimest poolt kasutada lapsi häirimata lugemisoskuse taseme määramiseks ja siis jätkata tavalist töökorraldust pala viimase osaga.

Vaikse lugemise kontrollimine võiks toimuda kogu klassile korraga ühe minuti vältel. Opetaja märguandel alustavad õpilased lugemist, lõpetavad teisel märguandel ning tähistavad viimati loetud sõna. Lugemise ajal jälgib õpetaja klassi ja täpsustab oma senist teavet selle kohta, kes lastest loeb sosinaga, liigutab lugemisel hääletult huuli või loeb ainult silmadega.

Iga lapse viimati loetud sõna järgi leiab õpetaja kontrolltekstist (eelnevalt on ta ära lugenud ridades sõnade arvu), mitu sõna õpilane lugemise minutis. (Liitsõna arvestatakse nii mitme sõna eest, kui mitmest osast see koosneb.)

Järgmisel päeval loeb laps sama teksti edasi lehekülje lõpuni. Lapsele märkamatu fikseerib õpetaja sõna, mille laps luges minuti täitumisel ja võrdleb seda eelmise päeva tulemusega, et näha, kas laps loeb juba vaikselt kiiremini kui häälega, ilma erinevusega lugemisviiside vahel või jääb vaikne lugemine veel häälega lugemisest maha.

Lõpetanud lugemise, jutustab õpilane loetut, vajaduse korral abistab õpetaja teda küsimustega, nt «Mida külvati peenraotsale?»

Kõrvutanud vaikselt ja häälega lugemisel saadud tulemusi ning arusaamist tekstist, oskab õpetaja otsustada, kelle lugemisülesandes peab tekst olema veel lihtne ja otsesõnu mõistetav, kellele anda keerukamaid ülesandeid.

Iga lapse minutis loetud sõnade arv ei oma seejuures tähtsust, ei vaja jäädvustamist ega saa olla aluseks õpilase lugemisoskuse hindamisel.

Käibivates algklasside programmides nõudena esitatud loetud tähe märkide arv minutis ei peegelda vajalikul määral lugemisoskust ning ei võimalda arvestada lapse individuaalset lugemise õppimisel. Seepärast ei ole orienteerumine lugemiskiirusele (õigemini, häälega lugemise kiirusele) 1., 2. ja 3. klassi lõpul põhjendatud.

Kilde Kanada koolielust III

INGE UNT,
TRÜ pedagoogikakateedri professor

ALTERNATIIVHARIDUSEST

Kanada koolielu kirjeldavas kolmandas ja ühtlasi viimases artiklis vaatlen sealset alternatiivharidust ja alternatiivkooli. Olgu kohe öeldud, et sellel alal on mu andmed kõige vähem ammendavad ning iseäranis mosaiiksed. Nimelt on olukord Kanadas äärmiselt mitmekesine ning süsteem ise avatud ja muutuv.

Kõigepealt püüame analüüsida mõisteid. Mõistet *alternatiivne* kasutatakse nii didaktikas kui ka hariduses ebamäärases, täpselt fikseerimata tähenduses. Siin ilmneb kaks tendentsi. Esiteks esineb alternatiivse tähenduses *valikuline*, — nt alternatiiv- ehk valikaine. Teiseks võib alternatiivne tähendada tavakohasest erinevat. Järgnevas kasutangi mõistet *alternatiivne* tinglikult sellises tähenduses, mis hõlmab kogu tavakohasest erineva hariduse, olles täiesti teadlik selle mõiste ebamäärasusest.

Tuleb veel eristada kaht mõistet: *alternatiivharidus* ja *alternatiivkoolid*. Teine neist on kitsam, hõlmab kooli, mis millegi poolest erinevad tavalistest riiklikest koolidest. Alternatiivharidus hõlmab hariduse neis koolides ja lisaks veel alternatiivse õpetuse andmise mitmesugustes muudes vormides. Kanadas endas mõistet minu mulje kohaselt nii laias tähenduses ei kasutatagi.

Kuna meil on alternatiivharidus praegu väga aktuaalseks muutunud, siis loodan, et mis tahes info sellest valdkonnast võiks huvi pakkuda. Torontos õnnestus mul saada andmeid alternatiivhariduse kohta põhiliselt järgmistest allikatest: külastasin Toronto Prantsuse Kooli (*Toronto French School*), lastehaigla kooli ja Eesti Maja juures asuvat eesti kooli. Neile lisanduvad 10 aastat tagasi saadud andmed Maria Montessori koolist ja vabakasvatuse põhimõttel töötavast eksperimentaalsest keskkoolist. Peale selle sain andmeid eestlannalt Valli Naelapealt lastevanemate organiseeritud alternatiivkoolidest.

Lisaks kirjalikud andmed mõningatest brošüüridest (vt kasutatud kirjandus).

Laias laastus võib alternatiivharidust andvaid asutusi jaotada kolme tüüpi: 1) riiklike koolidega paralleelselt töötavad koolid, kus õpilased saavad kogu oma antud kooliastmele vastava hariduse; 2) haridusasutused, kus võidakse saada osa antud kooliastmes nõutavast haridusest; 3) mitmesugused asutused täiendava hariduse andmiseks. Viimased vastavad enam-vähem meie koolivälisele asutusele.

Esimesse tüüpi kuuluvad riiklikud alternatiivkoolid ja nn sõltumatud koolid (*independent schools*), mis on meie mõistes erakoolid.

Riiklikud alternatiivkoolid luuakse kohalikest vajadustest ja huvidest lähtudes; initsiaatoreiks võivad olla nii lapsevanemad, õpetajad kui ka õpilased ise. Konventsionaalsetest koolidest erinevad nad eelkõige programmide poolest, mõistagi erinevad nad ka üksteisest. Nende koolide üle toimub ametlik küllalt range kontroll. Kõigepealt peavad koolid, kes alternatiivkooli staatust taotleavad, näitama, kas neil on olemas võimalused — kaader, õppekirjandus, finantsid, ruumid jmt. Ja mis eriti huvitav, on vaja ka näidata, kas haridus, mida kavatakse anda, üldse vastab õpilaste huvidele ja vajadustele. Samuti kontrollivad kohalikud võimud õppetöö tulemusi, selgitamaks, kas saadav haridus vastab vähemalt tavakooli nõudele. Neis koolides võib olla kasutusel eriline programmiliik *non-guideline courses*, s.t sellised programmid, mida nn juhtiv haridus ei sisalda, ent mille järgi võib tekkida vajadus. Neid programme on põhiliselt kaht tüüpi: spetsiifilistele kohalikele vajadustele kohanevad ja innovatiivsed, mis toovad haridusse täiesti uue ala, mida ülalt juhitud haridus veel ei sisalda. Meie oludes kuuluksid siia vast kooli poolt vabalt kujundatavad harud, nagu neid praegustes diferentseerimisega katsetavates keskkoolides on loodud. Näiteks saab siin kohaneda mingi ettevõtte vajadustele. Pole kahtlust, et avatus täiesti uute kursuste loomiseks oleks ka meil väga tervitatav ning on üheks kanaliks hariduse uuenemisele. Meil on selleks pealegi avarad võimalused (valik- ja fakultatiivained).

Erakoolid moodustavad Kanadas üsna tiheda koolivõrgu. Need on ühinenud üleriigilisse assotsiatsiooni, selsse kuuluvad käesoleval aastal 55 liikmeskooli. Koolide juhatajad käivad koostöö kindlustamiseks igal aastal mõnepäevasel konverentsil. Riiklikust koolisüsteemist pole need mitte täiesti lahus, vaid on n-ö akrediteeritud provintside haridusministeeriumide juurde. Samuti hindab nende tegevust spetsiaalne üleriigiline koolide tegevust kontrolliv asutus — haridusstandardite instituut.

Erakoolid on kõik tasulised ja küllalt kõrge õppernaksuga (5000—10 000 dollarit aastas). Andekate õpilaste õpingute soodus-

tamiseks on olemas mitmesugused stipendiumid fondidest ja annetustest laekuvatest summadest. Koolid on erineva õpilaste arvuga: väikseim 100, suurim 1200; esineb nii sega- kui ka eraldi koole poiste ja tüdrukutele. On neidki, mis hõlmavad õpilasi lasteaiast keskkooli lõpuni, alates 7. õppeaastast või ainult keskkooli vanema astme. Viimaseid nimetatakse sageli kolledžiks. Ühine kõigis on aga pürgimine tavalisest kõrgema haridustaseme ja suurema nõudlikkuse poole. Sageli on põhieesmärgiks ettevalmistus ülikoolile, mistõttu õpetus toimubki enamasti vaid edasijõudnute tasemel (vt «Kilde Kanada koolielust II»). Silma paistab ka eriti tugev suundus individuaalsuse arvestamisele ja arendamisele. Mõned koolid orienteeruvad ettevalmistuseks teatud kindlatesse teaduskondadesse. Huvitav on asjaolu, et lisaks tavalistele üldtunnustatud kasvatuseesmärkidele näevad need koolid oma ees enamasti ka veel mingeid spetsiifilist laadi sihte. Religioossetes (neid on anglikaani, rooma-katoliku jm) koolides on selleks religioossed ja üldhumanistlikud eesmärgid, mõnes koolis õpilaste individuaalne eneseteostus, mõnes jällegi suhtlemis- ja juhtimis- oskuste andmine, mõnes erilise tähelepanu pööramine teatud rahvuskultuurile. Paljudes on tähtsad mitmesugused spordiharud. Nendes koolides paistavad silma head, looduslikult kaunid territooriumid; sageli asuvad need linnast väljas. Osa keskkooli töötab otse ülikoolide juures. Neisse vastuvõtul on kõige olulisemaks kriteeriumiks andekus. Ülikoolid on muidugi huvitatud, et koolides saaksid õppida ka vähevarakate vanemate andekad lapsed. Seepärast on neile koolidele hangitud tavalisest rohkem õppemaksust vabastamisi ja stipendiume (35—50%). Nendele on ka iseloomulik, et vanemates klassides õpitakse ülikooli mõningaid kursusi.

Siinkohal lisan mõned isiklikud muljed, Toronto French School'ist, mida sain külastada jälle tänu eestlaste abile. See on Kanada suurim erakool ning asub Toronto äärelinnas vabas looduses. Kool koosneb kolmest osakonnast: 1) lasteaed kolmest ja poolest aastast kuni 2. klassini, 2) noorem ja keskmine aste (3.—8. kl), 3) kõrgem aste (9.—13. kl). Iga osakond asub eraldi hoones. Koolil on kaks erilist eesmärki: inglise ja prantsuse bilingvism ning kõrgetasemeline akadeemiline haridus. Viimasesse kuulub ettevalmistus Euroopa ja USA ülikoolidesse astumiseks, kursustes kohandatakse nende ülikoolide nõudeile ja programmidele. Õpetajaskaadri valikul pööratakse peale erialaste teadmiste erilist tähelepanu veel sellele, kas õpetajal on tundlikkust laste individuaalsuse suhtes. Et saavutada prantsuse keele täielik valdamine, toimub õppetöö lasteaiast kuni 2. klassini täies ulatuses ning 3.—8. klassini 75% ulatuses prantsuse keeles. Lisaks sellele õpitakse ulatuslikult saksa, vene ja ladina, vabatahtlikult ka kreeka keelt. Lisaks keeltele

on avarad võimalused reaalteaduste süvaõppeks. Kool on saavutanud häid tulemusi eriti keemia rahvusvahelistel olümpiaadidel. Sellise ulatusliku ja sealjuures sügava hariduse andmine on võimalik seetõttu, et vastuvõtt kooli toimub konkursiga ning nõrga õppeedukuse korral langeb koolist võrdlemisi kergesti välja. Kaks korda aastas toimuvad eksamid täpselt fikseeritud nõuete alusel. Kool on sedavõrd jõukas, et saab endale lubada väikesi, umbes 15 õpilasega klasse ning vanemal astmel paljusid ainekabinette. Näiteks eraldi kabinet on isegi keemiaolümpiaadiks valmistujaille. Nooremas astmes on mitmeid intiimseid ruume lugemiseks ja mängimiseks. Selles koolis oli ka eraldi kompuutriklass. Kool on nii poistele kui ka tüdrukutele; see oli ühtlasi ainus kool, kus nägin vormiriietust. Nii poisid kui ka tüdrukud kannavad avatud kaelusega tumesinist sviitrit, mille all kantakse heledat pluusi. Koos tüdrukute ruudulise volditud seelikuga tuletas see vägagi meie koolivormi meelde. Ja lõpuks — suurt tähelepanu pööratakse õpilaste mitmekülgsele individuaalsele tundmaõppimisele. Iga õpilase kohta peetakse kaarti, kuhu märgitakse andmeid tema intellektuaalse, emotsionaalse, sotsiaalse ja füüsilise arengu kohta. Koolis töötab nõustaja, psühholoog kutsutakse kooli vajadusel. Igale õpetajale on kinnistatud 10 õpilast, see õpetaja on midagi meie klassijuhataja taolist: ta tegeleb õpilaste individuaalprobleemidega.

Prantsuse kooliga üsna kontrastsed on mälestused vabakasvatustlikust eksperimentaalkoolist (7.—12. kl). Kool ise asus vanemas, meie seisukohalt traditsioonilise arhitektuuriga majas. Esimese muljena paistis aga silma, et kogu kool on sõna otses mõttes avatud — kõikide klasside ja muude ruumide ukсед olid lahti. Kõndisin mööda klasse, ilma et keegi oleks mulle vähimatki tähelepanu pööranud, mis on vaatelejale soodne olukord. Õppetöö toimus mitmekesisistes vormides: oli päris tavalist õppetundi, raskem aga õpilaste iseseisvat tegutsemist individuaalselt ja rühmiti ning mitmesugustes poosides. Eriti huvitav oli aga saalis toimuv dramatiseeritud diskussioon Kanada möödunud sajandi kodusõja teemal. Vaieldi riigi ees seisvate võimalike lahendusvariantide üle, kusjuures osa õpilasi oli kehastunud ajalooliste isikute rollidesse ning vastavalt ka kostümeeritud. Publik istus enamasti põrandal või laudadel. Koolis olevat õpilastel tegevuste valikuks eriti suured võimalused, samuti igasuguseks loovaks tegevuseks. Millegipärast oli aga kool üsna räpane: kõik kohad olid täis käkerdatud paberinutsakuid ja tolmu. Kõrvalised kriitilised hääled väitsid, et selle kooli lõpetajad ei pidavat ülikooli astumisel konkurentsile vastu, mistõttu lapsevanemad hakkavat seda kooli vältima.

Küllalt omapärane oli ka Maria Montessori kool, mis töötab kuulsa itaalia naispedagoogi süsteemi kohaselt koolieelsest eest alates kuni

10. eluaastani. Selliseid koole olevat kogu maailmas, kohalik juhataja oli käinud seda süsteemi eraldi Euroopas õppimas. Erilist tähelepanu pööratakse siin laste isetegevusele, eriti mitmesugusele manuaalsele kujutatavale tegevusele. Süsteemi efektiivsuse kohta ei ole sellise pealevaatamise põhjal muidugi midagi öelda. Teises koolis jällegi väideti, et tavalisse algkooli üle minnes ei tundvat Montessori kooli lapsed algõpetuse programme piisavalt. Võimalik, et nad mõnede muude omaduste poolest on teistest ees.

Veel üks riikliku kooliga paralleelselt töötav õppeasutus, mille kohta mul õnnestus andmeid saada, on **lapsevanemate poolt organiseeritud kool**. Konkreetse kooli, millest oli juttu pr Naelapeaga, tekkimise ajendiks oli asjaolu, et lastel oli õppetöö igav ja väsitav, mistõttu vanemad koopereerusid ja löid ise algkooli vähese arvu õpilastega. Laste tegevus oli tavalisest palju loovam, võimaldati vaba eneseväljendust, ent samuti tavalisest komplitseeritumast tööd. Mingeid puudujääke laste arengutasemes ega raskusi edasiõppimisel ei täheldatud, pigem vastupidi. Mul jäi selline mulje, et lapsevanemate vajadus sellise kooli järele kasvab välja laste tavalisest suuremast andekusest.

Sootuks omapärane alternatiivkool, mida mul õnnestus külastada, oli Toronto **lastehaigla kool** (tänu seal töötavale eestlannast õpetajale). Üldse on mitmesuguste haigustega lastele loodud omaette koolisüsteem, haiglates aga organiseeritud kooliõpetus. Nimetatud haiglas oli loodud õpetus lasteaiast alates kuni keskkooli lõpuni nende laste jaoks, kes viibivad haiglas rohkem kui kaks nädalat. Õpetus toimub individuaalselt ja enamasti palatis, iga õpetaja õpetab päevas 8 õpilast á pool tundi. Viibisin tunnis, mida anti umbes 15aastasele luumurruga poisile. Noormees andis aru sellest, mida ta iseseisvalt õppinud oli, õpetaja küsitles teda ja konsulteeris ning seejärel andis järgmiseks päevaks uued ülesanded. Õpetajad on spetsialiseerunud kooli nooremale või vanemale astmele ning enamasti ka töötavad samasuguste haigustega lastega. Üks õpetaja õpetab kõiki aineid, vaid prantsuse keele jaoks on vajaduse korral eri õpetaja. Seega peab õpetajal olema õige lai profiil, pealekauba peab ta olema kodus ka defektoloogias. Õpetuse algul võetakse kohe kooliga kontakt ning õpetus toimub põhikooli programmide ja õpikute järgi. Kui laps haiglast lahku, siis saadetakse kooli üksikasjalik info tema õpingutest haiglas viibimisel. Kool on väga hästi varustatud mitmesuguste õppevahenditega, palatitesse veeretatakse aina televiisoreid ja personaalarvuteid. Vahendid õppeinfo edastamiseks mitmesuguste haiguste ja sundasenditega lastele on lausa fantastilised ning neile ei oska nimegi anda. Kõik see maksab ränka raha, mida saadakse annetustest, dotatsioonidest ja pärandustest. Lastele on õpetus tasuta. Kogu õpetuse filosoofiliseks lähte-

kohaks on põhimõte, et kool on lapse loomulik elukeskkond ning seda peab talle võimaldama, ükskõik kui haige ta on. Ja nii õpetataksegi lootusetult haigeid lapsi kuni surmani. Nägin ise entusiastlikult õppivaid kiiritusest kiilaspäiseid vähihaigeid lapsi. Lapsed, nii paranejad kui ka lootusetud, ootavat väga oma koolitundi ning tahtvat õppida, sest see seob neid tavalise eluga. Olevat kindlaks tehtud, et selline õppimine soodustab paranemist. Tervematele lastele oli igasuguseid ruume meelelahutusteks ja muuks mitmekesiseks tegevuseks. Üldmulje sellest humaansest asutusest oli võimas.

Nagu eespool mainisin, on olemas ka selline haridusasutuse tüüp, kus võidakse saada osa antud kooliastmel nõutavast haridusest. Eelmises artiklis näitasime, et õpilasel on vaja keskkooli lõpetamiseks teenida teatud hulk punkte (*credits*), mida saadakse kohustuslike ja valikainete õppimise eest. Neid punkte võib teenida mitte ainult tavalises koolis, vaid ka alternatiivsel teel. Selleks on põhiliselt järgmised võimalused. Kõigepealt **suvekoolid**, mida organiseeritakse haridusorganite poolt mitmesugustel aladel. Punkte võib saada siin ühelt poolt ainetes, mida pole oma koolis üldse veel õpitud, teiselt poolt aga ka neis, milles on punktid mahajäämuse tõttu saamata jäänud. Samuti võib suvekoolis õppida juba läbitud kursust kõrgemal raskusastmel. Näiteks on kursust õpitud üldtasemel, nüüd aga soovitakse see omandada edasijõudnute tasemel. Ka siin on nõuded punkti saamiseks mahuliselt samad, mis tavalises koolis. Veel on huvitav märkida, et punkte tavalise üldhariduskooli jaoks võib saada ka õpingute eest muus koolis, näiteks muusikakoolis.

Osa aineid on võimalik õppida **eraõppe** (*private study*) korras. Seda lubatakse juhul, kui õpilasel on mingi isiklik mõjuv põhjus või jälle soovib ta õppida sellist ainet, mida antud koolis ei õpetata. See toimub kooli juhataja loal ning mõistagi on tulemuste üle kindel arvestus.

Selline muudes asutustes või omal käel omandatud hariduse arvestamine tavakoolis on minu arvates väga õpetlik ka meile. Miks mitte lugeda õpilasel õppeplaani sooritatuks neis ainetes, kus programmimaterjal on faktiliselt mingil muul teel omandatud; seda muidugi vastava korrektse arvestuse alusel. Õpilane vabaneks sel juhul igavast ajaraikamisest ning talle jääks muuks tegevuseks vaba aega.

Ülalkirjeldatud õppevormidele lisandub **pidevõpe**, õigemini vist **jätkuv õpe** (*continuing education*), mis toimub lühendatud õppeajaga. Sel viisil õppijate põhikontingendi moodustavat pärast 15. eluaastat koolist välj langenud noored, kes soovivad oma õpinguid jätkata. Need on osalt sarnased rneie õhtu- ja kaugõppekoolidele, ent erinevad põhiliselt selle poolest, et seal võib õppida ka vaid üksikuid aineid. Samuti õpivad neis mistahes

vanuses täiskasvanud, kes soovivad oma haridust täiendada.

Ja lõpuks — alternatiivhariduse alla kuulub mitmekesine asutuste süsteem **täiendava hariduse andmiseks**. Need on lähedased meie koolivälistele asutustele. Selliste hulka võib lugeda ka eesti koolid. Eesti kool Toronto Eesti Maja juures töötab kahes osas: algkool ja keskkool ning vanem aste, kokku ca 250 õpilasega. Õpilased käivad koos ühel õhtul nädalas. Minu külaskäigu ajal töötas parajasti vanem aste. Eesmärgiks on emakeele ning eesti kultuuriloo, ajaloo ja geograafia tundmaõppimine. Õpikuid antakse välja n-ö ülemaailmseks kasutamiseks, nägin mitmeid Rootsisis väljaantud õpikuid. Külastasin eesti keele tundi, kus õpetati parajasti üht eriti komplitseeritud teemat — mitmuse osastava moodustamist. See teema oli sealsetele lastele muidugi veelgi raskem kui meie omadele. Õpilaste huvi Eesti asjade vastu oli suur, õpetajad näisid olevat kõik suured entusiastid.

Meil Eestis on vallandunud suur ühiskondlik nõudmine alternatiivhariduse järele. Ilmselt on see reaktsiooniks senisele unifitseeritud, jäiga süsteemiga hariduskorraldusele. Meie esimeseks pääsukeseks on siin Tallinna Muusikamaja, mis koolitüübi mõttes ühendab endas alternatiivkooli ja koolivälise asutuse. Nimelt on siin kooli direktori K. Nigeseni andmeil kohustusliku alghariduse andmine ühendatud lapse mitmekesise esteetilise, kehalise ja emotsionaalse arendamisega. Peale selle tegutseb aga samas ca 400 mitmesuguses eas õpilast nimetatud valdkondades õhtupoolikuti. Tung Tallinna Muusikamajja olevat väga suur, mis näitab nalga sellise asutuse järele.

Kokkuvõtvalt söandaksin öelda, et Kanada kogemustest järeldub ka meie jaoks küllalt palju õpetlikku.

Kirjandus

1. Canadian Association of Independent Schools Directory of Member Schools. St. Catharines, Ontario, 1989.
2. Kaleidoscope Quarterly by The Hospital for Sick Children. Vol. 3, No 3. Sept. 1986, Toronto.
3. Ontario Schools. Intermediate and Senior Divisions (Grades 7—12/OACs). Program and Diploma Requirements. Ontario, 1984.



KOOLIJUHI VEERUD

Kas õpetaja tuleb uuendustega kaasa?

JAAN REINSON,
Tartu 15. keskkooli direktor

Viimasel ajal on palju räägitud õpetaja üsna ebakindlast seisundist koolis. Pole vaja olla eriline asjatundja mõistmaks, et õpetajal on tänastes uuendustes üks võtmeasukoht. Sõltub ju vägagi temast, millise vaimse arenguga põlvkonna me IME elluviimiseks anname. Kas tänane Eesti kooli keskmine õpetaja on valmis uuendusi ellu viima? Sellele küsimusele peab kahjuks eitavalt vastama. Allpool annaksin oma nägemuse probleemidest, mis otseselt või kaudselt mõjutavad (on mõjutanud) õpetaja positsiooni nii koolis kui ka kogu ühiskonnas tervikuna.

Hariduselus alustati viimaste suuremate ümberkorraldustega teatavasti 1984. aastal, mil võeti vastu ja hakati ellu viima haridusreformi. Juba 1986. aastaks oli lõplikult selge, et see «reform» on läbi kukkunud. 1985. aastal algas NSV Liidus M. Gorbatšovi ajastu, mida tunneme perestroika nime all. Tänapäevase olemise üle elanud 4 perestroika aastaringi. Võib julgesti väita, et 3 aastat sellest kulus masinavärgi käivitamisele. Neljandat aastat võiks tinglikult nimetada läbimurde alguseks, sest just viimase aastaga toimusid meie elus muutused, mida ka kõige julgemad ennustajad ei osanud ette arvata. Mõõdunud aasta tekitas lootused, mille täitumine sõltub juba suuresti meist kõigist. Arvan, et mõõdunud kuuma suve ja tormilise sügise järel on saabunud veidi rahulikum kevad. Paras aeg mõtete mõlgutamiseks, mis siis ikkagi oli, on ja tulla võib.

Stalinism ja brežnevism jätsid meisse kõigisse nii või teisiti oma sügava jälje. Ühe kõige kohutavama mõjuna peame tõdema — totalitaarne riik ruineeris üksikisiku arvamuse, see oli ainult õhk. Kõike tehti käsu ja kampaaniate korras. Toimus üldine

mõtlemisvõime atrofeerumine. Missugused on lood iseseisva mõtlemisega, näitab kas või see, kui kinni oleme vanades stampides. Ootame ikka veel korraldusi ja instruksioone ka sealt, kus võiksime ise kõik ära otsustada. Paljusid kohutavad avalikustamisega ilmsiks tulevad faktid, sest on ju küllaltki raske heita kõrvale kõike seda «ilusat», mida viimase ajani sisendati ja mida paljud ka uskusi või vähemasti oleksid heameelega tahtnud uskuda. Päev päeva järel tulevad ilmsiks üha uued ja uued valed, võltsingud ja mahavaikimised. Alles hiljuti ülistatu on tänaseks paisatud põrmu. Ilmselt ongi perestroika suhteliselt pikaks kujunenud hoovõtt tingitud sellest, et inimestes kujunenud kivenenud mõttestampidest ei ole võimalik ühe hetkega vabaneda. Needsamad mõttestampid on ka üheks pidurdavaks teguriks õpetajate töös. Tuleb ju õpetajal kõigepealt endas selgusele jõuda. Kindlasti ei õnnestugi kõigil oma õiget mina leida. Tuleb ka tunnistada, et pole eriti meeldiv endale teadvustada — oled olnud osaline suuremate ja väiksemate valedes vahendamisel. Valed aga jäävad valedeks. Pehmendavaks asjaoluks jääb vaid see, et enamik õpetajatest ilmselt siiski uskus kunagi sellesse, mida nad õpilastele pidid rääkima. Toon ühe näite, milliste uperpallidega meil tuleb tegemist teha. Ajakirja «Pioneer» k.a 2. number (samal teemal ka ajakirja «Nõukogude Kool» s.a 1. numbris) tõi meieni loo, mis lõi uppi ühe suure müüdi, millest ligi 60 aastat jutustati kõikidele lastele üle terve suure Nõukogudemaa. Saime teada, et kangelaspioneer nr 1 Pavlik Morozov polnudki pioneer. Veelgi enam, Gerassimovka külas, kus ta elas, polnud tollal ühtegi pioneeri ja Pavka suri, nägemata pioneeri-kaelarättigi. Paratamatult tekib küsimus, kuidas sai selline vale levida, kui meie päevini on veel elus inimesed, kes kogu tõe teadsid. Alles täna saame teada, miks need inimesed pidid vaikima. Tajume sedagi, kui sügavale enamikku meist oli tunginud hirm. Seesama totaalne hirm, millele tegelikult tugineski nii Stalini kui ka Brežnevi režiim. Lõpuks, kus on garantii, et ilmsiks ei tule veel suuremad valed? Surmkindlalt jätkub nende avalikustulemine veel pikki aastaid. Kuidas peab ennast sellises situatsioonis tundma õpetaja? Kindlasti mitte hästi. Paljudelt nõuab sellisest seisust vabanemine suuri jõupingutusi. Siin ei saa läbi välise abita. Näiteks pole praegu kellelgi põhjust kahtluda ajalooõpetajaid, kuigi ajalootundide tasu keskkooli vanemates klassides 1. jaanuarist k.a tõsteti 15% võrra. Siin oleks vaja eelkõige üles näidata tõelist operatiivsust: anda välja uusi õpikuid jt õppevahendeid ning vajadusel kas või igal aastal täiendada ja parandada õpikute tekste uute ilmsiks tulnud andmetega.

Ajalooõpetajate olukord on praegu üks drastilisemaid, kuid ega teistelgi oluliselt lihtsam ole, sest enamikul puudub kindlustunne homse ees. Ei või ju tänagi veel kindel

olla, et alanud ümberkorraldused on pöördumatud.

Teine probleemidering, mis samuti puudutab õpetajat väga teravalt, on hariduse väärtustamine.

Viimasel ÜLKNÜ kongressil ütles M. Gorbatsšov, et arvatavasti on meie rahvas maailmas kõige haritum. Peasekretär ei toonud välja kriteeriume, mille põhjal ta seda väitis. Küll tahaks aga küsida, kuidas võisid maailma harituma rahvaga riigis juhtuda sellised katastroofid, nagu Tšernobõl jt. Kuidas seletada, et maailma «harituma» rahvaga riigis valitsevad sõjaväes tõelised džungliseadused, s.t lokkab seadusetus (ja mitte üksnes armees)? Igapäevane elu kinnitab ju lausa vastupidist. Igal juhul ei tee hea hariduse omamine meie maal elu praegu kergemaks ega õnnelikumaks. Vastupidi, ametlik statistika kinnitab, et kõige kõrgemalt on meil kinni makstud algharidusega inimesed, s.t lihttöölised. Muidugi pole kõik väärtused väljendatavad rahas, kuid fakt jääb faktiks ning kui päris aus olla, polegi langeda enam kuhugi. Võib-olla viimases ongi meie kõige suurem lootus, nii paradoksaalne, kui see ka ei ole.

Ühiskonna paranemine saab alata ainult inimese tõelisest väärtustamisest, mis ei tähenda muud, kui et loosung — kõik inimese heaks — peab muutuma sõnakõlksust tegelikkuseks. Kõik inimkesksed tegevused peavad saama inimliku väärtustuse. Viimane tähendab aga eelkõige kõigi inimestega vaheult seotud elualade au sisse tõstmine. Ainult nii saame ellu viia IME, sest tugevat majandust ilma korraliku kultuurita (kõige laiemas mõttes) ei ole võimalik rajada. Kultuurikandjaks saab olla ainult sügavalt haritud inimene. Haridus, kultuur ja tervishoid on primaarsed, mitte sekundaarsed, nagu neid seni peetud.

Läheme nüüd veidi konkreetsemaks. Ei saa jätta märkimata, et õpetajate rusutud oleku üheks põhjuseks on karjув sotsiaalne ebaõiglus. Üheks väljenduseks on õpetajate ja kasvatajate üldisest keskmisest madalamad palgad. Eriti kooperatiivide tekkimisega on siin käärid veelgi laienenud.

Sotsiaalseks ebaõigluseks võib pidada ka seda, et massiteabevahendites, eriti ajakirjanduses, on õpetajat nähtud sageli kogu koolis leiduva halva põhjusena. Eriti teravalt paistis siin mõned aastad tagasi silma ajaleht «Noorte Hääl». Ma ei taha sugugi väita, et õpetajad ja nende tegevus peaksid olema kriitikavabad, kuid ilmselt peab siiski mõtlema ka ühe või teise küllaltki konkreetse sisuga loo võimalikele kõrvalmõjudele. Võib näiteks kindlalt väita, et viimastel aastatel toimunud kooli ja kodu kaugenemisele on ajakirjandus tugevasti kaasa aidanud. Ei tohi unustada sedagi, et küllaltki paljude koolist eemalseisvate inimeste arvates on õpetajate elu koolis ainult üks lust ja lillepidu. No muidugi: poolest päevast tunnid läbi, terve

suvi vaba jne jne. Tuleb tunnistada, et selline mõttemall polegi nii haruldane. See on aga veel üks hoop õpetaja niigi ülipingul närvisüsteemi pihta.

Eespool kirjeldatud näiteid võiks veelgi tuua, kuid niigi peaks olema selge, et õpetajal on tänases nõukogude ühiskonnas täita küllaltki tänamatu roll ja kõige selle kõrval ei ole sugugi vaja imestada, miks õpetaja pole eriti aldis uuendusi vastu võtma.

Edasi mõningatest probleemidest, mille lahendamine võiks veidigi kaasa aidata õpetaja enesetunde paranemisele.

Kohati tundub, et haridust ümber korraldades püütakse tegelda ainult suurte nn põhimõttele küsimustega. Juba mõnda aega käivad ägedad vaidlused, kuid erilisi tulemusi pole seni märgata. Argu nüüd arvatagu, et midagi pole korda saadetud. On, kuid mitmedki elulised nn pisiasjad on päris ära ununenud või ära unustatud, kuna nende lahendamiseks on vaja konkreetseid tegusid, mitte sõnamulnat.

Peatuksin probleemidel, mida tuleks lahendada vabariigi tasandil.

Üheks valupunktiks on õppevahendite tootmine, mida Eestis peaaegu ei eksisteeri, v.a trükised. Kas niisugustes tingimustes on võimalik ette kujutada rahvuskooli arengut? Praegu koolidele jaotatavad õppevahendid on enam kui küsitava väärtusega. Enamik neist on lihtsalt kasutamiseks kõlbmatud. Siin on tegemist kõige sulaselgema riigi raha raiskamisega. Arvan, et IME kontseptsioonis peaks leiduma koht ka Eesti oma õppevahenditootmisele.

Kuigi elame XXI sajandi künnisel, mil meilgi teevad võidukäiku video- ja kompuutertechnika, on õpetajate töövahenditeks veel ilmselt pikka aega tahvel ja kriit. Aastaid oleme aga olnud sunnitud kasutama kriiti, mis arvatavasti küll vastab GOSTile, kuid kirjutamisomadusi viimane ilmselt ette ei näe. Kerkib küsimus, kas tõesti ei ole võimalik hankida vabariigi koolide jaoks piisavalt korralikku kriiti? Või on äkki võimalik organiseerida selle tootmist kohapeal? Usun, et kõik õpetajad on nõus ostma korralikku kriiti kas või oma raha eest ja tunduvalt kallimalt kui praegust aseainet. Huvitav oleks ka teada, millisest riigist eksporditi seda Eesti Vabariigi ajal?! Kuigi Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee ülesandeks ei ole otseselt tootmisküsimustega tegelemine, peab ta siiski seisma hea selle eest, et koolid saaksid normaalselt töötada ja oleksid varustatud kõige vajalikkuga. Muuseas, korraliku kriidi olemasolu korral meie tahvlid vahest ei tundugi enam nii viletsatena? On täiesti selge, et kriit pole pisiprobleem, ent aastaid selle lahendamist oodata ka enam ei jõua. Olen veendunud, et vabariigi koolidesse korraliku kriidi muretsemiseks pole vaja ei IMEt ega imet. Minu arvates on asi senini lihtsalt mõnede ametiteeste saamatuses.

Saamatusega on tegemist ilmselt ka selles, et paljud vajalikud rakendustrükised jõuavad aastast aastasse koolidesse hilinemisega, näiteks klassipäevikud, -tunnistused jms. Paraku pole perestroika ajal siingi esialgu paranemist märgata. Asjad teevad hoopis vähikäiku. Tundub, et Hariduskomitees järgitakse põhimõtet: kõik, mis endale ebaseeldiv või üle jõu, antakse alla linnadele, rajoonidele ja viimased sageli veel edasi koolidele. Kas see ongi detsentraliseerimine? Tundub, et viimane aeg on luua vabariigis hästi funktsioneeriv teenindusvõrk, mis oleks orienteeritud koolide jt haridusasutuste vajadustele. Baasina võiks siin kasutada olemasolevate hariduskoondiste ja nende allasutuste võrku, s.t hariduskoondised (osakonnad) täielikult reorganiseerida. Printsibiivs võiks siin olla see, et loodav uus üksus on **koolidevaheline**. Iga konkreetne kool kas astub selle organisatsiooni osanikuks (liikmeks) või ei. Viimasel puhul tuleb tal läbi ajada oma jõududega. Muidugi on tal siis õigus saada osa senini tsentraliseeritud fondidest.

Eeldatavasti võiks ühe haldusüksuse piires olla mitu koolidevahelist moodustist (ühistut). Jätan siin detailsema käsitluse sellise ühistu kohta ära. Hariduselu juhtimiseks ja koordineerimiseks rajooni-linna tasandil piisaks aga mõnest inimesest (näiteks täitevkomitee juures).

Lõpetuseks tooksin veel ühe asjaolu, mis õpetaja elu mõnes mõttes raskemaks teeb. Nimelt tuleb kõikidel õpetajatel lähemas tulevikus võtta teadmiseks, et kivilinenud vaadeteiga enam edasi töötada ei saa. Loodan väga, et pöördumatult jäävad minevikku ajad, kus õpetaja sai ühe ja sama konspektiga töötada aastaid järjest. Ühest küljest peaks selle tagama pidevalt täiustuvad õpikud jt õpetamise abivahendid (laiemalt võetuna arenev ühiskond), teisalt aga õpetaja sisemine soov pidevalt areneda, teha oma tööd järjest paremini. Selleks on aga vaja loomingulist, vaba isiksust ja siin peab ühiskond esitama koolile ja õpetajale sotsiaalse tellimuse ning nõudma oma demokraatlikult loodud institutsioonide ja ühiskondliku arvamuse kaudu esitatud nõuete täitmist. Sinnani on meil veel pikk tee, aga mäng on küünalaid väärt. Usun, et enamik vabariigi õpetajaskonnast on siiski võimeline uuega kaasa tulema. Selleks aga vajab ta abi ja tuge ning seda kogu ühiskonnalt, eelkõige aga haridust juhtima ja korraldama seatud isikutelt.

KASVATUSTEEMADEL

Õpetaja ja õpilase koolirõõm

HELGI LAHT,
TPedI pedagoogikakateedri dotsent

Kutsekeskkoolide 1. kursuse õpilased (826 noort) meenutasid oma õpinguaastate suurimat koolirõõmu ja -muret. Ainult poolteist vastuist oli üldhariduskoolist kaasa võtta rõõmus mälestus. Nendest omakorda pooled räägivad rõõmust, et üldhariduskool on lõpetatud. Kümnekond õpilast meenutasid rõõmsa päevana 1. klassi astumist.

Otseselt õpinguist tulenevaid koolirõõme on väga vähe. Vaid 14 õpilast nendib, et tundsid rõõmu headest hinnetest, üksikud õpilased ka koolis käimisest ja õppimisest üldse. Rõõm on olnud sellestki, et ei jäänud klassikursust kordama ega olnud järeleeksameid.

Koolirõõmu on valmistanud koolipühad, vahetunnid, vaheajad, tundide ärajäämised jms, ka toredad klassikaaslased ja sõbrad ning meeldejäädavad klassivälised üritused: matkad, ekskursioonid, klassiõhtud, kevadpeod, kooliballid, vastlapäevad jms. 11 õpilast on koolirõõmu seostanud meeldivate õpetajate ja klassijuhatajatega.

Küsitlemise ajaks olid noored kutsekeskkoolis õppinud juba pool aastat ning nende koolirõõm väljendus eeskätt kooli sissesäämises (61 õpilast) ja rahulolus (praktiliselt meeldib), et saab tegelda erialaga ja maksitakse stipendiumi.

Noor tunneb rõõmu, et sai heasse gruppi, leidis endale uued sõbrad, toredad õpetajad ja meeldiva meistri. Rõõmustatakse, et kutsekeskkoolis on kergem õppida, saadi hea tunnistus, oli võimalus osa võtta olümpiaadidest. Rõõm on osaleda ringide töös (selle kohta polnud ühtegi märgat üldhariduskooli päevilt), spordis, isetegevuses jms.

Kuid ka selles koolis on õpilasi, kes väidavad, et nende kuude vältel pole koolirõõmu olnud. Soovitakse kiiremini kutsekeskkoolist pääseda ning seetõttu on suur rõõm, kui nädal mööda saab.

Koolimure üldhariduskoolis on põhiliselt seostatud õpiedukusega (153 väidet), 8. klassi lõpetamise ja eksamitega (67). Kümnekond õpilast peavad suurimaks koolimureks üld-

hariduskoolist lahkumist (suleti bussiliin jms põhjused). Läbisaamine klassikaaslastega on tekitanud paljudele muret: mõnitati, süüdistati ülekohtuselt. Tõsisemaid suhtlemisraskusi õpetajate ja klassijuhatajatega ja sellega kaasnenud üleelamisi on meenutada ligi neljakümnel noorel.

Kutsekeskkoolis õppijat häirib elamine ühiselamus, pikk päev ja palju tunde. Halva õpiedukuse pärast kardetakse kaotada stipendium. Mõned õpilased ei saanud asuda õppima soovitud erialal, mistõttu on praegu suurimaks mureks — kuidas sealt pääseda.

Kutsekeskkoolis kurdetakse rohkem halbade suhete üle kaaslastega, eriti valmistab muret läbisaamine vanemate kursuste õpilastega. Kardetakse piinamist, peksmist, ollakse häiritud üksmeele puudumise ja kaaslaste ülbuse pärast.

Üldhariduskoolis õppimise ajast toob õpilane esile rõõmuna, et ta võis igal ajal koju minna. Nüüd on mure teadmisest, et kodu on kaugel ja sinna ei pääse iga päev, aga ühiselamus ei meeldi.

Kui analüüsida ka teistele küsimustele antud vastuseid, tõdeme, et kutsekeskkooli esmakursuslane annab siiski kõrgema meeldivushinnangu kutsekeskkoolile ja selle kooli õpetajatele.

Lugenud õpilaste arvamusi koolirõõmust ja -murest, tekib soov arutleda, kas ja kuivõrd sõltub lapse koolirõõm õpetajast.

Palju on räägitud õpetajaomadustest, mis soodustavad õpetajarolli täitmist, kirjutatud õpilaste ootustest õpetajale. Teame, et mõni õpetaja mõjub õpilastele julgustavalt, tööle virgutavalt ja enesuseku tõstvalt, teine õpetaja — ängistavalt. Läbi aegade on õpetajas hinnatud lahkust, heatahtlikkust, osavõtlikkust, abivalmidust, mõistmist, usaldamist, rõõmsameelsust, nõudlikkust, huvitumist õpilasest ja tema tegevusest jne. Alles seejärel tähtsustatakse õpetajas omadusi, mis on seotud tema ainevaldamise ja õpetamis- oskusega.

Õpetaja, kes vastab õpilaste ootustele, kutsub esile meeldiva suhtumise endasse, õpitavasse ainesse, kooli ja kooli poolt pakutavasse tegevusse, mõjutab tunnidistsipliini, õpilase tunnivälisest tegevusest. Õpilasele meeldiva õpetaja poolt pakutud suhtumised, hinnangud, normid leiavad tõsisemat aktsepteerimist, selline õpetaja annab õpilasele elu- ja koolirõõmu, mida nii väga vajatakse kasvamiseks ja arenemiseks.

Väga meeldiv on lugeda ja kuulata, kui kirjutatakse ja räägitakse, et lubagem ka õpetajal olla ISE, andkem talle vabadusi oma töö korraldamises ja usaldagem teda rohkem. Kuid juba jõuavad ka õpilaste ja direktorite kaudu esimesed signaalid, kuidas mõni õpetajatest oma vabadust ja iseolemist mõistab: õpetaja tuleb tundi ja ütleb, et võite teha, mida soovite. Ise võtab kotist raamatu ja hakkab oma laua taga lugema. Või näiteks õpetaja ei lähegi tundi, läheb hoopiski tunni

ajast linna olmeprobleeme lahendama jne. Tähendab, meid usaldatakse tavalisest rohkem, kuid osa meist ei ole usalduse väerilised. Osal ei ole piisavalt vastutustunnet, ütlesin isegi, et meie, õpetajate, keskel on palju ka ükskõikseid, mugavaid (et mitte öelda laisku), isegi piiratud ja missiooni- tundeta inimesi, kelle arusaam koolile antud vabadustest on väärastunud. Informatsioon sellistest õpetajatest liigub õpilaste kaudu koolist kooli. Need õpetajad ei too kooli rõõmu, kui mitte arvestada Juku-nalju, kus nad võivad muutuda peategelasteks.

Kui õpetajast räägitakse halvasti, siis neid õpetajaid, kellest eespool juttu, sellised hinnangud ei riiva. Häbistatuna tunneb end tubli õpetaja.

Üksikõpetajale võib tunduda, et temast ei sõltu midagi. Ta on vaid üks paljudest. Tegelikult võib üks õpetaja anda koolile väga palju kooli oma näo saamiseks kooliaia kujundajana, ilmavaatluste, koduloo-uringute korraldajana, ainetundjate, tantsijate-lauljate tegevuse suunajana vms. Kuid üks õpetaja võib ka lihtsalt kurja teha ja ära rikkuda teiste poolt tehtud töö vilja. Mäletan aastate taha juhtumit, kus meie üldhariduskooli tuli erikoolist vabanenud noormees. Ta oli erikooli sattununa mõistnud oma vigu ja teinud kõik selleks, et võita endale tagasi koht üldhariduskoolis. Kui ta kooli tuli, informeeris direktor meid, õpetajaid, olukorrast ja palus kaasa aidata tema kodunemisele uues koolis. Õpetajate toas kõneldi noormehe silmapaistvast viisakusest suhtlemisel eakaaslaste ja õpetajatega, kuni ühel päeval levis klassis kuuldu, et ta on «sealt». Klassi paar ülekasvanud poissi käitusid temaga jämedalt, jõuti kakluseni. Klassi poolehoid oli uustulnukal. Tundi tulnud meesõpetaja ütles: «Kas oled ka siia tulnud pätti mängima!» Selle peale võtnud poiss koolikoti ja lahkunud. Rohkem ta kooli ei tulnud, kuigi klassijuhataja käis kodus vabandamas ja kooli kutsumas (palumas). Kahjuks ei ole me õpetajatena alati valmis õpilast aitamata tema paremates taotlustes, me oleme suuteli- sed isegi teiste kasvatustöö tulemused nulliks muutma.

Õhtukooli probleeme lahkan õpetaja H. Laar kirjutas «Rahva Hääles» õhtukooli õpilaskontingendist ning tõi erandina näite arukast õpilasest, kes tuli õhtukooli õppima. Õpetaja pärimistele ta vastas: «Õpetaja ei sallinud mind, nõudis konspekti, mida mul polnud. Õpetaja ütles, et ei lase mul lõpetada. Tulin ise ära...» Olgugi, et see näide on õpetaja arvates erandlik, ei tohiks ometi niisugust olukorda tekkida, et õpetaja suhtumise pärast lahku õpilane koolist. Aga kui suhted õpetaja ja õpilase vahel on nii kaugele läinud, siis peab ütlema — ega õpilasel koolis kaitset ei ole.

Sellel õppeaastal kurtis praktikakoolis üks klassijuhatajatest, et tema klassis õpetab vene keelt mõned aastad tagasi kõrgkooli

lõpetanu, kellel on pidevalt klassiga konfliktid. Oma piiratuses ja mõtlematutes ütlemites süüdistab muulasest õpetaja eestlasi laiskuses, ka selles, et eestlased ise on sõja-aastatel hävitanud oma paremaid inimesi jms. Kuidas saab kasvatada noori armastama vene keelt ja kultuuri pedagoog, kes ei pea lugu rahvast, kelle lapsi õpetab, kelle kultuuri ja ajalugu ta ei tunne. Noort inimest võiks mõista, saanuks ta hariduse väljaspool meie vabariiki, aga ta lõpetas meie auväärsema kõrgkooli — TRÜ ning kõigele lisaks õnnestus kõrgkooli vaimses keskkonnas liikuda silma- ja kõrvaklappidega.

Viimasel paaril aastal on meeldiv tõdeda, et lõpuks ometi on väärtustatud lapse arenguks kodu. Aga kui kodu ei toeta kooli ja õpetaja taotlusi, on ükskõikne hariduse kui väärtuse vastu, on õpetajal nende õpilaste õpetamisest vähe rõõmu. Kui sageli oleme pealtkuulajad kõnelustes, kus vanem tunneb uhkust oma lapse üle, kes vähe õpib, kuid ometi saab oma hinded korda veerandi lõpuks: välja vingerdas! Selline lööb elus läbi!

Olukorras, kus me ei väärtusta haridust, ei mõista, et haridus on väärtus, mis muudab inimese enda väärtuslikumaks, on õpetajal raske töötada. Suurem osa õpilastest ei armasta tööd teha. Noortesaadet ja noorte endi kirjutised aiva kõnelevad sellest, et koolis on igav, tunnid pole huvitavad, õpetajad ei tea midagi. . . Osaliselt seda õpilaste arvamust toetades mõtled siiski: laisal on alati igav olnud, töökas saab tegemistest rõõmu.

T. Tammeri vahendab «Aja Pulsis» (1988, nr 21) õpilaste mõtteid koolist, õpetajatest, haridusest: «Haridus ei ole enam popp. Kõrgkooli tahavad küll kõik minna, aga ega teadmiste pärast õpita, ainult hinnete pärast /.../ Haritus tuleb kõrvalt. Koolis käin niisama /.../ Valitseb totaalne väsimus, nii kui hommikul kooli jõuad, kott lauale ja tukkuma. Eks õhtul vaatad ikka kaua Soome telekat ka /.../ Vanasti vist pidi koolis kohe algusest peale rabelema hakkama. Meie oleme 11 aastat koolis ja ei mingit rabelemist. Ma juba kardan, et ei oskagi enam õppida /.../ Õppimisharjumist pole.»

Sellised väited, nagu «Kole palju lohista-takse, tulevikutunnet ei ole, eks õpetajad hoia ka distantse, neil on sama viga, mis meilgi — tunnid ära ja koju», räägivad juba tõsisemalt õpetaja kahjuks, kuid eespooltoodud õpilaste väited koolist ja õpetajast vabandavad vähemalt osaliseltki pedagoogi käitumist.

Kasvatustöö on tähtis kodu ja kooli vaheline koostöö. Kui vanem peab lapse edukust koolis oluliseks ning tema jaoks pole ükskõik, kas laps on kasvatatud või mitte, päeva hommikust õhtusse veeretav või tööinimene, siis väärtustab ta ise lapse jaoks harituse ning võtab ka kooliga kontakti. Kahjuks on see nii vaid algklassides ja sealgi mitte igas peres. Üllatavalt ei mõjugi õpi-

laste arvamused: «Ega vanematel kooliga eriti suhteid pole. Mina olen suutnud oma ema maha rahustada. Kui mõnest õpetajast räägin, ütleb: «Ah, see oinas!».» Õpetaja tähelepanelikku suhtumist vajavad eriti need õpilased, kellel pole kontaktid koduga korras. Ei mõtle üksnes õpilasi, kes on arvel miilitsa lastetoas, vaid ka lapsi kõige tavalisemast perest, kus näiliselt on kõik korras, kuid ometi puudub usaldusväärne isik, kellega laps saaks rääkida oma rõõmudest ja muredest. Koolimured on kergemini ületatavad turvalises kodus. Kui suhted kodus ei ole korras, võib kool kaasa aidata raskestikasvatatavuse kujunemisele.

Kas ja kuivõrd on õpetaja suuteline oma õpilast kaitsma ja koolirõõmu looma, kui laps on kodusoojusest ilma jäänud. Pangem tähele, mida kirjutab pedagoog M. Wunderlich oma artiklis «Eri-sildiga» (Aja Pulsis, 1988, nr 15): «Peamine erikooli saatmise põhjus — puudulikud hinded. Aastatega selgus, et tegemist polnud sugugi mitte debiilse lastekarjaga. Olid hoopis küllaltki taibukad hulkurid, vargapoised, lahkuläinud vanemate lapsed ja lapsi korralikust kodust, kelle pea hakkas hiljem jagama.» Need õpilased on sageli sattunud erikooli õppeedukuse protsendi tõttu, tihti on tajutatav pedagoogi soov vabaneda «rasket» või tülikast õpilasest. Lapse erikooli saatmine on niivõrd vastutusrikas tegu, et iga pedagoog, kes teeb sellise ettepaneku kooli õppenõukogule, peab enne väga põhjalikult mõtlema, mida ta on teinud ja veel võiks teha selle lapse heaks.

Lapse kooliedukuses ja koolisse suhtumises on märkimisväärset tähtsust mitte ainult lapse kodune olukord, vaid ka see, kuidas laps oma pereprobleeme üle elab. Lehte Hainsalu suurepärase teos «Kes te koormatud olete» on raamat laste hingeelust ja igatsusest pesasoojuse järele. Peale hingedraapiva lugemiselamuse tõded veel kord, kui raske võib olla paljudel lastel ja kui vähe pedagoogidena sellest teame, seda mõistame. Isegi kõige heatahtlikuma suhtumise ja erapooletuma tunnikorralduse juures võib õpetaja õpilasele tahtmatult haiget teha. Mõned näited nimetatud raamatust. Võõrkeeletunnis on vaba vestlus ja õpetaja palub moodustada lihtsaid lauseid õdedest-vendadest. Laps ei soovi loetleda oma ema- ja isapoolseid õdesid, kes käivad ka samas koolis. Ta loetleb selle asemel oma nukud nimepidi üles. «Poisid itsitasid — Maudil seitse õde, kõik debiilikud, ise on ta kaheksas.» Kui õpetaja annab klassikirjandi teemal «Minu perekond», arutleb laps õnnetult: «Mis üldse sobib klassikirjandisse panna halvast perekonnast lapsel... Mitmest minu õest teab õpetaja Männik?... On neid siis rohkemgi, kui mina tean? On mul ka vendi? Pean ma igale lapsele otsa vaatama ja mõtlema: ega sina mu vend või õde ole?» See on lapse hinge-mattev mure. Või näide lapsest, kes ei suuda meenutada oma isanime. «Ükskord kasvataja

Veerand küsis, et mis su isanimi on. Penti küsis vastu, et missuguse isa nimi, kas selle talve isa nimi... Kasvataja sai vihaseks, et ametlik dokument ja loll poiss ja küsi esmaspäevaks järele...» Ja samas küsib seesama kasvataja emalikult, kas sul teisi sokke ei ole. Ega ta vastust oodanudki, soris oma suures pruunis kotis ja pistis poisile paberipussaku pihku. «Säh, võta need, käisin linnas ja ostsin endale villased sokid...»

Kuidas saab õpetaja nendele lastele koolirõõmu tuua? Oma tähelepanelikkusega laste hingehäda vastu, osavõtlikkuse ja diplomaatilise kavalusega suudab ta vaid olukordi pehmedada. Oma hingesoojusega õnnestub tuua lapse päeva rõõmukilluke. Laps võib arutleda, et see on hea õpetaja, mõistab, ei solva, aitab. Sellist õpetajat ei taha pahanada — ja see ongi vastutasuks südamlilikule õpetajale, aitab kaaa ka õpetaja enda koolirõõmule.

Kasvatajatena nii kodus kui koolis ei saa me kunagi unustada, et **laps toob endaga koolipinki kaasa oma kodu ja senise elutee.** See istub tema kõrval lohutajana, julgustajana, ükskõikse pealtvaatajana või raske hingematva koormana. Niisiis, **kodu on üks kasvatus tingimus, mis aitab kaasa loodavale koolirõõmule või nullib selle.** Nendest mitmetahulistest koduprobleemidest tootsin Lehte Hainsalu raamatust veel ühe näite. Tütarlaps ei saa kontakti oma emaga, sest talle näib, et ema on pideva hirmu all. Kõneldes rõõmsameelse vanaemaga tumedameelsest emast mõistab vanaemagi võib-olla esmakordselt, et tema tütar on kõik need aastad elanud suure hirmu alla — ta on kulaku tütar. See on jätnud jäljed tema ellu, ka suhtlemises tütreaga. **Kui raske on lapsel, kui pole kellegagi usalduslikult rääkida, kui pole kõrval täiskasvanut nõu andmas.** Kõiki probleeme ei saa ju lahendada eakaaslastega. Kuulakem noortesaateid, kui palju noortest tunnistavad, et nad ei usalda oma ema ega isa. Kas süüdi on lapsed, et nad vanemate poole enam ei pöördu?

Kui vanemal pole aega, oskust, mõnikord ka tahtmist oma lapsega tegelda, tema hingehädast osa võtta, pannakse pahaks õpetajale, kui ta last ei aita või aidata ei tea. Õpetajal peab olema aega ja oskust, see ju tema töö, selle eest saab palka, vastava hariduse ka saanud. Aga lapsi on klassis palju ja kõikidele ei jätku õpetaja tähelepanu.

Õpetajate kõrval on tähtsamad kaas-kasvatajad õpilased ise, klassikollektiiv, nagu oleme harjunud ütleva. Sageli on see vaid grupp lapsi või noorukeid, kelle puhul me ei saa rääkida kollektiivist selle sõna otseses tähenduses. Klass on sundkollektiiv, ütlevad noored ise. Juhus on see, kellega satud ühte klassi ja ühte pinki. Väike 6aastane läheb kooli ja istub kellegi kõrvale pinki. Juhtub naabriks kakleja, kakleb su kõrval kevadeni; juhtub olema eeskujulik kaebupunn, muudkui kaebab koolipäeva algusest lõpuni; satud

kõrvuti pisivargaga, hoia terve aasta oma kooliasju — ja kogu koolirõõmu. Juhtub aga tore kaaslane koolitee algusesse, annab mõte pinginaabrile juba hommikul tõustes lapsele rõõmu.

Mis sõltub siis õpetajast? Väga palju. **Esimesest koolipäevast peale kasvatada lastes halastust, headust, kaaslaste austamist.** Võimaldada lapsel endal olla teistsugune, kui on enamik klassis, ning õpetada last lubama ka teistel lastel olla temast erinev. **Õpetaja peaks väga tähelepanelikult jälgima lapsi ja nendevahelisi suhteid.** Selleks aga õppetundidest ei piisa. Lapsi tuleb jälgida nii mängimise ajal kui ka tunnivälises tegevuses.

Alati on klassis ülemäära agressiivseid lapsi, kes tahavad teisi piinata, on teiste vastu julmad. Nad on sageli üksi jäetud ja suhtlemisvõimega, nendele tehakse haiget ja nad vastavad samaga. Niisugused lapsed vajavad õpetaja armastust, headust, nende eneseusaldust on vaja tõsta, siis nõrgeneb agressioon ja ka laste jõudlus paraneb. Sellistel õpilastel võib esineda raskusi suhete loomisel ja säilitamisel kaaslastega, sest tavaliselt ei oska nad teisi ära kuulata, mõista, teiste kohale asetuda, saladust pidada, hindavad olukordi endist lähtuvalt. Kasvataja roll lapse abistamisel on talle nõu andmises, kuidas ta peaks teistega suhtlema, tuleb tähelepanu pöörata tema meeldivatele omadustele, kuid ka nendele, mis tekitavad teistega läbikäimises häireid. Nii suuname last enesekasvatusele. Klassisiseste suhete suunamisel tuleb õpetajal õpilase isiksuseomaduste kõrval arvestada kujunenud situatsiooni ja sellest tulenevaid mõjusid.

Sageli tunneb üks või teine laps end koolis üksikuna. Üksindustunde kujunemiseks on palju põhjusi. Mõjutanud on rohkemal või vähemal määral kõik arengutegurid: kasvatus, keskkond, pärilikkus.

Mida suurem asustustihedus (suur kool, suured klassid), seda rohkem üksinduse all kannatavaid õpilasi, seda rohkem on koolis vargusi ja julmust.

Lapse arenguks on väga vajalik tema kokkukuuluvustunne oma kooliga. Koolikäimine on kohustuslik tegevus ja peaksime ühiselt mõtlema, kuidas seda kohustuslikku ja arenguks nii vajalikku perioodi saaks õpilane meeldivamalt läbida. Kas sellised situatsioonid, mida loeme N. Jesinenku jutustusest «Maja põleb!» (LR, 1986, nr 51), esinevad haruharva? Direktoril on kavas nelja seitsmenda klassi baasil moodustada kaks näidisklassi, mille üle iga komisjoni ees võib uhkust tunda... Seitse õpilast kavatsesi viia üle paralleelklassi. Terve klass pistis kisama: «Me ei tulegi homme kooli!» Ainult meie, seitse hüljatut, istusime vagusi. Mõne silmis helkis lootus, üks tüdrukutest nuttis, mina põrnitsesin enda ette.»

Veel lõik samast raamatust: «...kui ma kaheksandasse klass jõudsin, teatati mulle, et

läheduses avatakse uus kool ja mõnedel meist tuleb sinna üle minna. Üleviidavate nimekirjas oli minu nimi esimeste hulgas.» Poiss õppis kolmedele ja neljale, kahtesid polnud. «Aga viisi sul ju pole,» ütles klassijuhataja vastuseks poisi ja isa järelepärimisele.

Praegu meenutan kahe aastakümne taha aega, kui Tallinna 16. keskkool sai uue koolihoone ning igati sümpaatne sôsarkool saatis igast klassist (1.—8.) ühe klassitäie õpilasi naaberkooli. Oleks valitud paralleelklassidest nõrgem ja toodud üle uude kooli, oleks see olnud õpilastele arusaadav, kuid neljast viiest paralleelklassist olid välja valitud need õpilased, kellest kool tahtis vabaneda. Kool «puhastas» end. Õpilased, kes olid seadusega pahuksis, esinesid nüüd uue kooli nime all — see oli üks õnnetus, sest kooli «kuulsus» kasvab nüüd ka naaberkooli rüblükute arvel. Teine õnnetus, need õpilased mõistsid suurepäraselt, et nad olid oma koolist välja saadetud. Mõned nendest klassidest olid seetõttu iga hetk nõus oma uue kooli ja õpetajatega tüli alustama (keegi meid ei salli ja meie ei hooli ka teist!), teised olid heatahtlikud ja alandlikud (siin me nüüd oleme, aga ega me nii halvad olegi, soovime olla teiega heades suhetes).

Kui ka viimati toodud näide on erandlik, siis erandlik pole see, et aineõpetajad ja klassijuhatajad hirmutavad juba 6.—7. klassist alates õpilasi, kes saamatamad õppimises või häirivama käitumisega, et neil tuleb minna edasi õppima kutsekeskkooli, sest oma kooli nad ei kõlba. Vähem räägitakse õpilasele sellest, et kõikide laste jaoks üldhariduslik keskkool ei sobigi. Lapsel võivad olla sellised võimed, mida ta saab edasi arendada ametikoolis ja rakendada teatud kutsealal töötamisel.

Lapse koolirõõmu kujunemisel on määratu suur tähtsus õpetaja isiksusel. Suure südamesoojuse ja missioonitundega õpetajate kõrval töötab koolis piisavalt neid, kes last ei märka, ei soovigi märgata, sageli kohtlevad teda kui vastast, unustades, et laps on ju kasvata- tav, keda tahame teatud arengutasemele aidata. Mõtlematu õpetaja tõttu võib õpilasel kujuneda koolimure, millest saab alguse koolihirm.

Peame rohkem rääkima õpetajaga lapsesse suhtumisest. Üha rohkem vajame koolipsühholoogi.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Mis maksavad lapsed?

Lapse ilmumine perekonda muudab alati järe- sult selle majanduslikku olukorda, ja mitte paremuse poole — perekonna sissetulekud vähenevad, sest et üks suu on juurde tulnud. Seejuures kasvavad kulutused mitte aritmeetilises, vaid pigem geomeetrilises progres- sioonis.

Muude võrdsete tingimuste korral on sisse- tulek ühe inimese kohta lasteta perekonnas ligemale kaks korda suurem kui kahe lapsega perekonnas, kolm korda suurem kui nelja lapsega perekonnas jne.

Ka käib iga järgmise lapse sünd eriti vähese sissetulekuga elanikegrupi (üliõpilas- ja noor- te spetsialistide perekonnad) tasku pihta. Nendele osutub laps finantsmõttes tööpoolest koormaks, mistõttu lükatakse tema sünd tü- kiks ajaks edasi (instituudi lõpetamiseni, korteri saamiseni jne). Aastad aga lähevad. . .

Vähem kalkuleerivad perekonnad satuvad juba esiklapse sünniga keskmiselt või vähe kindlustatute hulka. Lapsed, muide, samuti. . .

Mõned arvud. Esimese lapse sünniga vähe- neb perekonna aineiline kindlustatus umbes 18, kahe lapse puhul — 36—42 protsenti. Ent kolme lapse ülalpidamiseks kulub täie- likult ühe vanema palk. See on miinimum! Tuleb välja nii, et isegi suure sissetule- kuga perekonnad satuvad laste puhul vähe- kindlustatute kategooriasse.

Kui palju on siis meie lastele vaja? Kui palju suudavad neile anda vanemad, aga mitte riik «üldiselt»? Kui palju lähevad meile maksta meie lapsed, kui palju nad maksavad rahalises ekvivalendis meie perekonnaeel- arves?

Moskva Riikliku Ülikooli rahvastikukeskuse andmeil läheb lapse ülalpidamine ja kasvata- mine kuni 18. eluaastani perekonnale maksta 17—25 tuhat rubla. Ent on tehtud arvutusi ka küsitluste ja kirjade alusel ning need on suuremad — üle 29 tuhande rubla.

Juba kulutused äsjasündinule esmavajaliku (rõivaesemed, voodi, vanker jne) jaoks läheb perekonnale maksta ligemale 650 rubla. Riik- lik toetus esimese lapse sünni puhul on 50 rubla, kuigi abistada võib ka ettevõtte. Noortel perekondadel tuleb loota vanemate ja sugu-

laste abile. Kui selline võimalus puudub, satuvad noored perekonnad võlgadesse.

Mida suuremaks kasvab laps, seda rohkem raha nõuab ka tema ülalpidamine ja kasvatus. NSV Liidu Plaanikomitee andmeil moodustavad kulutused koolieelikule ligemale 36%, aga algklassiõpilasele üle 40% kulutustest töövõimelisele «mitte eriti raske kehalise tööga hõivatud» täiskasvanule. Mida selle fraasi all mõista, on saladus, kuid selge on üks: Plaanikomitee spetsialistide arvates tuleb niisuguse töö eest üpris hästi maksta.

Esimestel eluaastatel (umbes lasteaiaeni) on perekonna kulutused ühele lapsele keskmiselt ühesugused ja moodustavad aastas tuhat rubla (pluss-miinus mõnikümend rubla). Koolieelikud, eriti aga algklassiõpilased lähevad vanematele juba märksa rohkem maksma: aastas umbes 1,5–2 tuhat rubla.

14–17aastaselt kannavad meie võsukesed sedasama, mida me isegi (kuid tunduvalt moodsamat, järelikult ka kallimat); huvitavad sellest, millest meie omal ajal nende eas kujutlustki ei evinud (makilindid, kassetid, video jne), tahavad omada seda, mille olemasolu me veel hiljaaegu ei kahtlustanudki. Siin pole enam mõtet «Laste Maa ilma» minna... Kui poiste ülalpidamine on kallis seetõttu, et nad nõuavad tehnikat (magnetofon, mootorratas, video), siis odavamad ei tule ka tütarlaste rõivad, ehted ja harrastused. Magnetofoni tahavad tänapäeval nii poeg kui ka tütar.

Nüüd toidust. Kui teaduslikke arvutusi uskuda, siis 1. eluaastal kulub lapse toidule (rahalisel ekvivalendis) ligemale 25% täiskasvanud inimese toidu maksumusest. See osa kasvab pidevalt ligilähedastel järgmises proportsioonis: 36% — 2aastaselt, 46% — 3–6aastaselt, 97% — 7–11aastaselt. Iseloomulik, et 16–17 aasta vanuses laste toidule kulutatakse aastas 118% täiskasvanu toidu maksumusest, sest selles eas toimub tormiline kasv, füsioloogiline küpsemine. Lõpptulemusena on ühe lapse toidule 17 aasta jooksul vaja 13 tuhat rubla.

Ülejäänud rahalised kulutused nende aastate jooksul jaotuvad järgmiselt: riietus — umbes 6 tuhat rubla, vaba aeg (mänguasjad, sport, tasulised ringid, disko, kino, teater, kohvik jne) — ligemale 3 tuhat rubla, muud kulud (sõime-, lasteaia- ja koolikulud, mööbli, nõude, voodipesu jms ostmine) — kuni 7 tuhat rubla. Vajaneb toonitada, et toodud kulutuste arvud ei ole ühesed kõikjal. Need on individuaalsed igale perekonnale, regioonile ja elanike sotsiaalsele kihile. Võib öelda, et see on seesama kurikuulus «keskmine», mida saab võtta üksnes kui infot, mille üle mõtiskleda.

Suurtes linnades ilma taskurahata läbi ei saa — seda ütleb iga «laps». Viimased «lapsepõlveaastad» lähevad vanematele maksma umbes 450 rbl aastas. Tekib küsimus,

mis siis, kui raha ei jätku? Kust seda saada? Mitte kõiki noorte väljaminekuid ei kata lastevanemad, noorte käes on raha, mille olemasolu vanemad ei aimagi...

«Literaturnaja Gazeta», korraldades sotsioloogilise küsitluse «Nooruk ja raha», selgitas välja, et igal Moskva vanema klassi õpilasel oli küsitluse hetkel keskmiselt 43 rubla. Kui paljud täiskasvanud saavad kiidelda säärase summaga oma rahakotis? Seejuures teeb valvsaks erinevus kahe polaarpunkti vahel — 47% õpilastest ei olnud üle 3 rubla, 15% oli aga... mitusada rubla. Nii et kohati me ei kujutagi ette, missugused summad on meie suurtel lastel ja kust nad seda «hea» elu jaoks hangivad. Mitmed tunnistasid ausalt (ankeet oli anonüümne), et hangivad raha prostitutsiooni ja äritsemisega, igal juhul mitte vagunite tühjakslaadimisega jaamades. Hämmastab, et oma aineliste vajaduste täielikuks rahuldamiseks on nende arvates vaja «kõigest 150 rubla kuus».

Need on ajastu grimassid: iga vanem õpilane teab, mis asi on isikukultus, industrialiseerimine, kvantmehaanika, võib kõnelda meie majanduse plussidest ja miinustest, kuid perekonna eelarve on neile valge laik, mida igaüks püüab värvida omaenda värvi. Meie lastel pole tihti peale aimugi perekonna rahalisest olukorrast, eriti kui kuulata nende pilvepealseid soovide. Mis siis veel rääkida säästlikust suhtumisest asjadesse, austusest vanemate teenitud raha vastu, sellest, et nad teaksid Nõukogude rubla tegelikku ostujõudu.

Noored on kõigil aegadel tahtnud moodsalt ja silmatorkavalt riides käia, otsinud seiklusi ja meelelahutusi, kuid mitte alati vanemate kulul. Seda oleme neile õpetanud meie ise ega mitte keegi teine, ka mitte «hiilgav Lääs». Just meie hoiame oma lapsi tööst eemal: tõsiasi on, et meil ei ole töökasvatust sellises mahus, mida vajaksid lapsed ise (taskuraha), samuti ka riik (lisateenindus, aga seega ka tulud). Enamasti ei kiida nooruki töösoovi heaks ei vanemad ega riik. Viimasel ajal on asi veidi paranenud 14. eluaastast alates, kuid täiesti jõukohast tööd on olemas ka 12aastastele...

* * *

Kui palju lähevad lapsed maksma vanematele, seda nüüd ligikaudu teame. Aga kui palju riigile?

Esialgul vaadake, kui palju maksab laste ülalpidamine väikelaste- ja lastekodudes ning internaatkoolides?

Meie maal kasvab ligemale miljon last väljaspool perekonda. Peaaegu 95% lastekodulastest on elusolevate vanemate orvud. Need on kohutavad arvud! Seejuures puuduvad arvud haiglates elavate laste ja «loovutatud» laste kohta. Ent neid on samuti palju tuhandeid.

Hoolitsuse nende sadade tuhandete laste eest, kes ei tunne vanemlikku õrnust ega kodukotuse turvalisust, on võtnud enda kanda riik. Uute eluhoonete ehitamine, lapse toitmise-katmine, kasvatajate ja arstide töötasu, meelelahutused — kõik see nõuab raha, raha, raha... Riik annab seda, kuid ta ei saa anda rohkem, kui tal on.

On olemas instruksioonid ja määrused, mis kirjutavad ette kulutused nende laste riietamiseks ja toitmiseks. Nendes on üles loetud kõik: mitu grammi leiba ja võid, puuvilja ja juustu, värsket kõõgivilja ja kartuleid on ette nähtud igale lapsele — koolieelikule ja kooliealisele. On kehtestatud aasta kulunormid kleitidele, särkidele, ninarätikutele ja voodilinatele.

Riigile on lastekodulapsed kõik ühtviisi armsad. Teatrisse või kinno läheb rühm, sageli ühtviisi riides, nad söövad ühesuguseid küpsiseid (kooke, jäätist).

Muuhulgas on rahandustegelastelt olnud kuulda arvamust, et lastekodulaste ülalpidamiseks kulutatavaid summasid pole mõtet avaldada, ehkki need ei kujuta endast riiklikku saladust. Põhjendatakse seda sellega, et ei maksa inimesi pahandada, kuna riigi kulusummad ühele orvule on üpris suured.

On see nii? Püüame selgusele jõuda.

1987. a 31. juulil võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu määruse abinõudest orbude ja vanemate hoolest ilma jäänud laste kasvatamise, õpetamise ja ainelise kindlustatuse põhjalikuks parandamiseks. Nagu öeldud, on arvestatud peaaegu kõike, välja arvatud üksnes kulud lapse ülalpidamiseks sõltuvalt tema east. Need kulud pole aga, nagu eespool selgus, hoopiski ühesugused, liiati kasvavad need iga aastaga. Määruses on normid kehtestatud vaid kahes alajaotuses — koolieelses ja koolieas kasvandikele. Normid noorematele ja vanematele klassidele on mitte ainult söögi, vaid ka riietuse puhul ühed ja samad.

Olgu siinkohal toodud selle määruse mõned iseloomulikud punktid.

Punkt 27-a kohaselt moodustavad kulunormid (see on minimaalne vajadus aasta jooksul) laste toitlustamiseks väikelastekodudes 1,5 rbl päevas; koolieelses eas kasvandike puhul — 1,7 rbl, koolieas aga — 2 rbl. Õigluse mõttes vajaneb märkida, et nähakse ette nende normide suurendamine pidu-, pühaja koolivaheajapäevadel. Seega võib riik aastas koolilapse toitlustamiseks, sõltumata tema east, kulutada mitte üle 780, koolieeliku puhul — 650 ja söimelapse puhul — 587 rubla. Võrreldes nüüd neid summasid nendega, mida kulutatakse kodusele lapsele!

Sellesama punkti «b» alajaotuses on kirjas, et riiete, jalatsite ja pehmeinventariga (padjad, madratsioonid, käterätikud jne) varustamiseks on väikelastekodudes ette nähtud 230 rbl aastas ühe lapse kohta.

Mõistagi on koolieelikut ja koolilast tundu-

valt keerulisem ja kallim riidesse panna kui väikelast. Sellest saavad aru kõik. Määruseski on lisatud, et koolieas kasvandikule on kulunorm selleks 411 ja koolieelikule 287 rubla.

Selle dokumendi kohaselt läheb ligemale 1300 rubla aastas kooliealise lapse toitmisele ja riietamisele. See on 100 rubla kuus. Niisugune summa ei ole paljudele peredele taskukohane. Kummati on nendegi lapsed riides ja näevad välja tunduvalt paremini. Paremini tänu eeskätt emaarmastusele ja -hooletule, vanaemadega-vanaisade hoolitsusele. Just selles ilmneb vahe, kuigi vanemaarmastus ei allu arvutustele. Seni, kui meie mudilased jalutavad tänaval, söidavad emade ja vanaemadega suvilasse, lamavad lapsed väikelastekodudes voodis, sest kellelgi pole aega nendega jalutada, tegelda. Riik näeb ette kulutusnormid nende laste kehaliseks ja vaimseks arendamiseks, arstid aga langetavad kibedaid otsuseid, et lastekodudes kasvanud 6aastased on oma arengult 2—3aastaste «tavaliste» laste tasemel.

Kuidas seda umbsõlme lahti harutada?

Paljud lasteta perekonnad on valmis võtma lapse (või mitugi!) kasvatada. Pidurdajaks on mitmed probleemid: ülibürokraatlik lapsendamisprotsess; raskused elamispingana; raha on napilt. Sellega seoses võiks teha ettepaneku: aga kui riigi rahanormid ja korteridki eraldada nendele, kes võtavad vaevaks lapse üles kasvatada? Mõnedelt majandusteadlastelt võib kuulda, et laste andmine perekonda ei õigusta end. Kas tõesti? Mis vahe on riigil sellest, kuidas seda raha kulutada — perekondades või väikelastekodudes? Võidavad ju kõik: lapsed, kes saavad tunda pereelu rõõmu; riik, kes säästab summad, mis praegu lähevad lastekodude ehitamisele ja remondile, kasvatajate palkadeks jne; perekonnad, kes saavad tunda ema- ja isaõnne. Kahtlematult on kulutusi vähem, efekt aga nii moraalne, psüühiline kui ka sotsiaalne.

* * *

Ent missugune on riigi sotsiaalpoliitika kodus kasvavate laste suhtes?

Tänapäeva tsiviliseeritud ühiskond ei jäta teatavasti perekonda saatuse hoolets, sest annab endale aru, et selle tugevus, järglaste kehaline ja kõlbeline tervis on ka ühiskonna elujõu pant.

Kuid ei tarvitse olla teadlasest uurija, et konstateerida silmanähtavat — elamine läheb iga aastaga kallimaks.

Teadlased kinnitavad seda arvudega, ent see on juba teine kõneaine. Siin on kohane öelda vaid, et majandusteadlaste hinnanguil kasvavad kulutused lastele vanemate sissetulekutest kiiremini ja neelavad üha suurema osa perekonnaeelarvest. Nii et kui tööliste ja teenistujate reaalsissetulekud on viimastel aastatel kasvanud aasta keskmises tempos umbes 4—5%, siis kulutused ühele 8. klassi

poisile suurenevad aastas keskmiselt ca 6,5%, 9. ja 10. klassi tüdrukule — 8,5 protsenti.

Praeguseks on meil lastega (eriti paljude lastega) perekondade olukord lastetutega võrreldes oluliselt halvenenud. Mida siin riik ette võtab?

On olemas hulk toetusi, mida antakse ühekordselt lapse sünni, raseduse ja sünnituse puhul, abiraha paljulapselistele perekondadele, kus sissetulekud ühe inimese kohta on alla 50 rbl kuus jne jne. Palju? Justkui oleks. Vähe? Väga vähe!

Praegu saavad kõik perekonnad ainult ühekordse toetuse lapse sünni puhul (ametlikult on see 50 rbl esiklapse puhul, mitteametlikult — ettevõtte juhtkonna äranägemise järgi). Nende laste osakaal, kellele tehakse mitmesuguseid igakuiseid väljamakseid, on suhteliselt väike ja moodustab vaid 20% laste üldarvust.

Võrdluseks viidakem kas või sellele, et Euroopa sotsialismimaades (välja arvatud Poola ja Rumeenia) makstakse kõigile lastele mitte üksnes ühekordne sünnitoetus, vaid igakuine toetus kuni keskkooli lõpetamiseni. Kusjuures need toetused kasvavad kuni kolmanda lapseni ega sõltu sissetulekust ühe inimese kohta.

Mis hämmastab meie perekonna ühiskonna arvelt tuleva ainelise kindlustatuse süsteemis? Süsteemitus (või koguni anarhia!) kõigi toetuste hulgas, mis oluliselt üksteisest erinevad. Nende toetuste hulgast on võimatu eristada peamist, põhilist. Seda ei ole olemas. Need vaid dubleerivad üksteist. Tuleb välja, et süsteemitate toetuste hulgaga ei jõua me kuidagi välja kvaliteedini. Raha ei jõua kõige vähem kindlustatuteni, pudeneb laiali, toob kaasa tobeduse ja anarhia ning järelikult ka pisima sotsiaal-majandusliku efekti.

Käesoleval ajal saab rinnalast kasvatav ema aasta jooksul toetust, millest hädavaevu piisab ühe inimese toiduks. Kas tahame või mitte, kuid sellega ütleb ühiskond naisele, et töötajana on ta eelistatum. Naise kui ema sotsiaalne tähendus on niisuguse toetusega alandatud. Aga kui see toetuse summa määrata sõltuvalt töötasust, mida ta sai enne emapuhkusele minekut?

Kunagi riigi kehtestatud toetused lastele ei arvesta ei inflatsiooni ega üldist töötasu tõusu. Perekondadele, kus on 4 ja rohkem last, makstakse iga kuu igale lapsele 4—15 rubla (ka üheteistkümnendale lapsele!). See toetus on kehtestatud 1944. aastal ja kehtib veel täies jõus 1989. aastal! Huvitav, kui palju on hinnad 45 aasta jooksul tõusnud? Niisuguseid andmeid pole, ometi on välja arvatud, et ainuüksi viimase 15 aasta kestel on need tõusnud 35 protsenti. Niiviisi pole raske välja arvutada, et igal aastal on hinnad tõusnud umbes 2—3 protsenti.

Igas statistikateatmikis on näitena riigi hoolitsusest laste eest toodud säärane arv: üks koht lasteaia lähedal maksma

keskmiselt üle 2000 rubla. Kuid see näide on kokku traageldatud valge niidiga — sellel kohal viibivad sajad, aga ka tuhanded lapsed. Kas poleks siis nii perekonnale, riigile kui ka lapsele kasulikum luua emale niisugused tingimused, et ta saaks pisikesega kodus olla? Ei suuda ju ükski koolieelne asutus tolele anda niipalju, kuipalju suudab ema.

...Ühe tuntud jutustuse kangeline küsib emalt, kas ta maksab miljoni. Maksad, rahustab teda ema. Aga sada tuhat miljonit? Ka sada tuhat miljonit. Kuule, räägib ta siis, kui ma tõesti maksan sada tuhat miljonit, kas sa ei saaks siis mulle sellest natuke anda, et ma saaksin endale koera osta? Kindlasti tuli meelde rootslaste tore Väikevend?

Meie lapsed ei lähe meile loomulikult sellist summat maksma. Sellest hoolimata on rahavajadus naljast kaugel. Eriti paljulapselistel, vähekindlustatud ja hälvikperekondadel. Nende hulgas on ka noored abielupaarid. Erinevalt mõdanikust küsivad tänapäeva abikaasad üha sagedamini: mis maksavad lapsed? Sellest, kuidas neile vastab ühiskond, sõltub meie riigi demograafiline situatsioon. Ja paljuski ka tulevik. Nii ka meil Eestimaal.

Materjali alusel
HELGI ROOTS

Kehalise kasvatuse õpetaja endast ja oma tööst*

PEETER LASTING,
Eesti Raadio vanemtoimetaja

Loodan, et «Õpetajate Lehes» tekib mõttevahetus õpetajale sobiva ja mittesobiva lisateenistuse teemal. Või on kõik viisid head, peaasi et sissetulek oleks kopsakam? Küsimus on eetilise ja huvitava õpetajaid. Seetõttu olekski diskussioon teretulnud.

2. Selleks, et teada saada, milline on **õpetaja kehaline koormus tundides**, oli ette antud neli võimalust: a) tundides ei aja ma end kunagi higiseks; b) püüan liikuda võimalikult vähe; c) ühe tunni (tavaliselt viimase) teen kõik õpilastega kaasa — see on enda treeninguks ja vormisoleku hoidmiseks; d) tunnis liigun ja teen kaasa vastavalt vajadusele.

Kolme esimest võimalust valiti harva, 48 õpetajat valis viimasena toodud võimaluse. Teades aga, et 34 õpetajat ei andnud küsitluslehti ära ja et arsti silmaga hinnates oli kursuslaste hulgas päris palju tervisehäiretega (eriti aga ülekaalulisi) õpetajaid, võib arvata, et nii mõneski koolis annab kehalise kasvatuse õpetaja tundi kas seistes või istudes. Muidugi ei tule see kasuks kehakultuuri ja spordi propageerimisel, kuid tuleb mõista ka õpetajaid, kel üle 20 aasta töötamist seljataga ja 50. sünnipäev lähenemas. Elu ja aastad toovad oma hädad ja haigused, nende eest pole kaitstud isegi ühe kõige tervislikuma ameti pidajad.

Loodan, et kui edaspidi tehakse ulatuslikum küsitlus, selgub siiski, et need õpetajad, kes algusest peale on olnud püsivalt kehaliselt aktiivsed, teinud kõike õpilastega tundides kaasa, on ka aastate möödudes tervemad kui end säästvad ja mugavad pedagoogid.

3. Küsimusele «**Kas võimlete hommikul?**» vastas eitavalt 44 õpetajat, jaatavalt 9. Oma õpilastel soovitas hommikuti võimelda ja muidu propageeris hommikuvõimlemist 22 õpetajat. Nii võibki öelda, et õpetajate sõnad ja teod käivad enam-vähem kokku — ise hommikuvõimlemist ei tee ja seda ka õpilastele peale ei sunni. Veidi suurem lahkumine oli vene koolide õpetajatel — ise võimles 3 õpetajat, propageeris aga 11.

* Algus NK nr 5.

Koolides enne tundide algust läbi viidav hommikuvõimlemine paistis üldse suurem probleem olevat just vene koolides. Selgus, et nii mõneski koolis, kus direktoril on autoritaarne (ja militaarse hoiakuga) juhtimisstiil, on mainitud tegevus muutunud lausa piinaks. Õpetajad kirjeldasid värvikalt, kuidas pestud ja puhtad, korralikult kammitud ja ilusasti riides lapsed muutuvad hommikuvõimlemise järel higisteks kägardatud riides olevusteks, kes lõõtsutades koolipinki surutuna hakkavad tarkust taga nõudma. Ei saa olla hullemat kehakultuurivastast propagandat kui sellisel moel korraldatud hommikuvõimlemine. Direktori aruannetes annavad aga arvud 100 protsendilisest hommikuvõimlemisest tugevad plusspunktid. Onneks oli haridusministeeriumis probleemist aru saadud ja asja üle otsustamine jäetud kohapeale. Vene koolide kehalise kasvatuse õpetajad polnud aga mainitud korraldusest teadlikud (ilmselt direktorid hoidsid seda oma teada), mistõttu nürstav hommikuvõimlemine jätkus 1988. aasta kevadeni välja.

4. **Vabal ajal sportis** enda lõbuks 36 õpetajat, 17 eelistasid elada kehaliselt passiivselt. Vabal ajal võttis osa mõnest spordivõistlusest 30 õpetajat, 23 ei teinud seda (eesti õpetajatel vastavad arvud 25 ja 14, vene õpetajatel 5 ja 9).

Need õpetajad, kes ise olid kehaliselt heas vormis, sportisid vabal ajal ja võtsid osa ka võistlustest. Õpetajate selline aktiivsus on igaigi kiiduväärt, ollakse ju sel moel eeskujuks oma õpilastele ja üldse kodukoha inimestele. Enim võetakse osa oma kooli võistkonnas haridustöötajate spordiüritustest, osaletakse ka linna- ja rajooni võistkondades, spordiveteranide klubi töös. Oli ka selliseid õpetajaid, kes sportisid puhtalt enda lõbuks. Kehalise kasvatuse õpetaja perekond on sageli terve spordiklubi, sest spordivad nii abikaasa, lapsed kui ka sugulased. Perekonnaringis avaldus õpetajate tervislikku eluviisi ja sporti propageeriv eeskuju kõige tugevamini.

5. **Oma tervist hindas** 53st küsitletust heaks ja väga heaks 21 õpetajat, rahuldavaks 30, halvaks 2. Arvesse võttes küsitletute keskmist vanust, võib enesehinnangu alusel kehalise kasvatuse õpetajate tervisliku seisundiga rahule jääda. Hoopis teine pilt avanes aga siis, kui lugesin üle kõik haigused, mida on läbi põetud või mida parasjagu ravitakse. Prevalentsid kroonilise iseloomuga vaevused, mis just kehalise kasvatuse õpetajat tema töös segavad. Nii märgiti ankeetides 19 radikuliidi-juhtu (neist 6 kaelaradikuliiti), veenilaiendid jalgadel (5, neist 2 opereeritud), seejärel tulid liigestepõletik, kroonilise bronhiidi ägenemine (koos häälepaelte põletikuga) kevadel ja sügisel.

Märgiti ka hoopiski tõsisema iseloomuga diagnoose, nagu kaksteistsõrmiksoole haavand, krooniline südamelihase põletik, kõrgvererõhktõbi, krooniline kõhunäärme põletik, südame rütmihäired.

Õpetajad kaebasid, et kooli juhtkond ja kolleegid ei taha võtta nende tervisehädasid tõsiselt, kehalise kasvatuse õpetajale jäetakse sageli kõige suuremat jõukulu nõudvad ühiskondlikud ülesanded.

Küsitluste peale kokku tuli 60 diagnoosi, enesehinnang oli aga seejuures valdavalt rahuldav ja hea. Siit järeldub, et kehalise kasvatuse õpetajad on üsna leplik rahvas ja käivad arsti juures alles viimases hädas. Arstina soovitaksin neil siiski oma tervisele suuremat tähelepanu pöörata. Eriti õpetajatel, kel tervisehädasid veel ei ole, kuid töötavad tugeva ülekoormusega. Just need õpetajad peaksid kõik tegema oma hea vormi säilitamiseks, sest kord kaotatud on juba hulga raskem tagasi teha.

6. Ühiskondlike ametite loetelu kohal ei jätkunud sageli paberiruumi — nii palju oli neid pandud kehalise kasvatuse õpetajatele. Enamik ühiskondlikke ameteid on seotud kehakultuuri ja spordiga, neid pole vaja siinkohal üles lugeda. Kehalise kasvatuse õpetaja õlgadele on pandud aga sageli ka töö rahvamalevas, tuletõrjes, tsiviilkaitstes, rahvakontrollis, ametiühingus; PRS ürituste läbiviimine, spordibaaside korrastamine jne.

Võib arvata, et järgnevalt loetletud ühiskondlikud ametid pakuvad rõõmu ka õpetajatele endile: aianduse- ja mesinduse seltsi kohaliku juhatuse töö, alevi noorte estraadiringi juhendamine, rajooni heakorraldusinspektori, kohalike kolhoosinoorte rahvatantsuringi juhendamine, noorte veematkajate õpetamine, raskestikasvatatavate noorukite abistamine jne.

7. Ei suitsetanud 44 õpetajat, tubakaga pidasid sõprust 9 (eestlastest vastavalt 33 ja 6, venelastest 11 ja 3). Saadud andmete alusel võib öelda, et kehalise kasvatuse õpetajad suitsetavad paar-kolm korda vähem kui elanikkond keskmiselt, umbes samapalju kui arstidki. Mul ei ole käepärast andmeid, kui palju suitsetavad õpetajad välismaal, kuid arstid suitsetavad seal kaks korda vähem kui meie tohtrid. Avaliku elu tegelaste, õpetajate, arstide, sportlaste eeskuju noortele on väga tugev. Enamik neist on seda mõistnud ja ei suitseta, või kui, siis mitte kunagi noorte juuresolekul. Kooliõpilaste massiline suitsetamine teeb suurt muret kõigile, kellele on kallis meie rahva tervis ja hea käekäik. Olgu veel öeldud, et viimasel ajal on suitsetamisvastases võitluses mõned suunad muutunud. Nimelt ei nähta enam nii suurt vaeva juba suitsetavate täiskasvanute võõrutamisega pahest, vaid peatähelepanu koondatakse noortele, et nad ei hakkakski suitsetama. NSV Liidu tervishoiu- ja tervisehoiu ministri Jevgeni Tšazovi sõnutsi tuleb häda sunnil hakata kasutama teatud sunnivahendeid suitsetavate arstide vastu. Ilmselt ootab sama ka õpetajaid. Seetõttu oleks tark juba praegu ja vabatahtlikult loobuda suitsetamisest.

8. Üks keskseid teemasid kursuste programmis oli kooliõpilaste kehalised võimed ja nende mõõtmine. Kõik kursuselased olid oma koolis läbi viinud Cooperi jooksutesti, mille tulemusi analüüsiti ühiselt. Õpilaste kehalistest võimetest ja nende määramisest tuleb edaspidi eraldi artikkel. Siinkirjutaja koos VÕTi kehalise kasvatuse kabinetiga otsustas korraldada Cooperi testi ka kursustel viibivatele õpetajatele, et saada objektiivne pilt nende kehalisest tervisest. 87st kursusel olnud õpetajast andis end testile üles 26, see on enam-vähem sama palju, kui hindasid oma tervist heaks ja väga heaks. Korraldajad ei lubanud testimisele neid, kelle kehakaal oli 10 või rohkem kilo üle normi või oli tervis korrapärane.

Teatavasti tuleb Cooperi jooksutesti tegemisel läbida 12 minuti jooksul võimalikult pikk maa. Olgugi, et testi on eestikeelses spordiajakirjanduses laialt tutvustatud, oli see ikkagi mõnele kursuselasele uudiseks.

Jooksutesti korraldamine tekitas kursustel seas suurt elevust. Cooperi jooksutesti ei tohi teha võistlusena, igaüks peab jooksma 12 minutit vastavalt oma võimetele. Et aga tegu oli professionaalidega ja et testist kõrvalle jäänud kursustelaste kaasaelamine oli tormiline, tekkis paratamatult nn terve konkurents. Siinkirjutaja pidas kursustelastele meditsiiniteemalisi loenguid ja muuhulgas kiitis kõvasti Cooperi jooksutesti. Kursustelaste nõudel pidi ka lektor jooksurajale tulema, mõned otsustasid tohtrile «ära teha». Nagu jooksu protokoll näitas, kolmel see õnnestuski. Jooksutesti korraldamise peamõte oli aga näidata nii osavõtjatele kui kaasaelajatele, et see on tõsine kehaliste üldvõimete proov ning näitab üsna hästi organismi treenitust.

(Järgneb.)

Koolitamine fakultatiivainete õpetamiseks pole piisav

KÜLLI TUVIKE,
TPeDI kehalise kasvatuse kateedri
vanemõpetaja

Sellest, et kool peaks kindlustama igale õpilasele võimaluse valida fakultatiivkursust, kirjutasime juba 1980. aastate alguses. Samuti seda, et fakultatiivaineid peab olema enam ja eriplaanilisi (1).

Praegu, mil toimub hariduse reformimine, on ära määratud ka valik- ja fakultatiivainete osa hariduse sisu diferentseerimisel. Hariduse sisu diferentseerimise esialgses projektis on kolm komponenti (tuum-, tüvi- ja haruharidus) ja kaks täiendavat komponenti (valik- ja fakultatiivained). Valikained on valikkohustusega ained, milleks soovitatakse ka mitteprofilerivaid, fakultatiivained on vabatahtlikult valitavad (3).

Milliseks kujuneb õpilaste haridustase, oleneb suuresti õpetaja ettevalmistatusest ja oskusest oma teadmisi edasi anda. Selleks püüame selgitada, kuivõrd on üliõpilased fakultatiivainete õpetamiseks koolitatud. Ankeeteerisime TRÜs pedagoogiliste osakondade 81 üliõpilast: 68 neidu ja 13 noormeest. TPEDI vastas ankeedile 93 üliõpilast: 72 neidu ja 21 noormeest.

Miks me pöörame sellele nii suurt tähelepanu? Nimelt selgus juba 1980. aastate alguses õpetajate ankeeteerimisel ja koolijuhtidega vesteldes, et meie vabariigis on fakultatiivainete õpetajate koolitatuses puudusi. Nii selgus ankeetidest, et 26,9% õpetajatest leidis oma ettevalmistuse fakultatiivtundide andmiseks kasina olevat ja 74,6% õpetajatest vastas, et fakultatiivkursuste juhendamiseks on nad iseseisvalt õppinud (2). Seega ilmnes, et fakultatiivainete õpetajate otsene ettevalmistus meie pedagoogilistes kõrgkoolides peaaegu puudub. Samal ajal pööratakse teistes liiduvabariikides fakultatiivainete õpetajate ettevalmistusele suuremat tähelepanu. Näiteks Moldaavia pedagoogiliste kõrgkoolide programmis oli teema «Fakultatiivkursus», mis tutvustab tulevase õpetajaid fakultatiivse õppetöö eesmärkide, ülesannete ja sisuga, selle organiseerimise ja õpetamise meetodika omapärana (4).

Meie uurimuse ülesandeks ongi selgitada, kas pedagoogilistes kõrgkoolides on võimalik enam tähelepanu pöörata fakultatiivainete õpetajate ettevalmistusele, kas saab ettevalmistust parandada, ühitades kõrgkoolides õpetatavaid fakultatiiv-, valik- ja erikursuste programme koolidele Hariduskomitee poolt soovitatavate programmidega nii, et kõrgkooli lõpetanud pedagoog oleks küps õpetama ka fakultatiivaineid. Et tal oleks kõrgkoolist kaasas teadmised fakultatiivtundide metoodika erinevustest ja võimalustest, et ta oskaks välja selgitada õpilaste huviseid ja võimeid ning neid arvestada jne.

Millise ettevalmistuse üliõpilased kõrgkoolis tegelikult saavad ja millist ettevalmistust fakultatiivtundide läbiviimiseks nad vajaksid, selgub tabelist 1 vastustest küsimusele: «Kas ja mis kujul olete saanud lisaettevalmistust fakultatiivkursuste õpetamiseks?» Vastus toodud protsentides.

Tabel 1

	Lisaeriala kõrgkoolis	Iseseisvalt valik- ja eri- kursuse baasil	ÜET	Rahva- ülikoolis	Ei ole saanud ette- valmistust	Jättis vastamata
TRÜ	33,8	47,5	11,3	10,1	21,3	18,7
TPeDI	14,1	32,6	14,1	1,1	20,6	24,0

Küsimusele jätsid vastamata põhiliselt need üliõpilased, kes ei olnud huvitatud fakultatiivkursuste õpetamisest. Sealjuures kirjutas üks TPEDI matemaatika-füüsika teaduskonna üliõpilane: «Ei ole vaja eri ettevalmistust, üldist haridust ja intellektuaalset taset tuleb õpetajal lihtsalt tõsta nii, et tal oleks võimalik keskkoolis valgustada kõiki nüüdisprobleeme. Veidi võiks olla metoodikat ja praktikat fakultatiivtundide andmiseks.»

Nagu vastustest näeme, leiab väike osa üliõpilastest, et nad on saanud lisaeriala kõrgkoolis. Mis puutub osavõttu ühiskondlike erialade teaduskonnast ja rahvaülikoolist, siis see sõltub juba üliõpilase enda aktiivsusest, tahtest ja pakutava huvitavusest. Põhiline on iseseisev ettevalmistus valik- ja erikursuse baasil.

Kas aga üliõpilased peavad ettevalmistust fakultatiivkursuste andmiseks küllaldaseks, selgus järgmise küsimuse vastustest. 45% TRÜ ja 18,5% TPEDI üliõpilastest pidas enda ettevalmistust küllaldaseks, 52,5% TRÜ ja

72,5% TPedI üliõpilastest aga teadmisi eba-
piisavateks, et õpetada üldhariduskoolis fa-
kultatiivkursusi. Võib oletada, et TPedI üli-
õpilased suhtuvad oma teadmistesse ja tule-
vasse õpetajarolli kriitilisemalt. Kuid üli-
õpilased nii TPedIs kui ka TRÜs on veendu-

nud, et kõrgkoolist saadud teadmised fakul-
tatiivkursuste läbiviimiseks on eba-
piisavad. Selles võisime veenduda üliõpilaste vastuste
põhjal, mis anti küsimusele, kas nad peavad
fakultatiivkursuste andmise spetsiaalset ette-
valmistust kõrgkoolis vajalikuks.

Tabel 2

VAJALIKUKS PEETI (protsentides)

	spetsiaalsed loengud	spetsiaalsed kursused	fakultatiivtundide andmine pedagoogilisel praktilal
TRÜ	50,0	38,8	33,8
TPedI	50,0	38,0	18,5

Selles, et on vaja saada lisateadmisi
fakultatiivkursuste andmiseks, ei kahelnud
90,0% TRÜ ja 71,7% TPedI üliõpilastest.
Osa üliõpilastest ei pidanud vajalikuks lisa-
teadmiste saamist kõrgkoolist, mõned arvasid,
et vastavaid loenguid ja kursusi on vaja küll,
aga neid ei peaks organiseerima kõrgkool.

Nagu vastustest näeme, on üliõpilased
mures oma ettevalmistuse pärast. Teavad, et
paljud hakkavad koolides fakultatiivainete
tunde andma, ei oska aga teadmisi edasi anda
või puudub ülevaade fakultatiivkursuse
teemast. Sellepärast ongi nende meelest vaja-
likud lisateadmised, mida nad peaksid kaasa
saama juba kõrgkoolist, mitte aga kulutama
aega iseseisvale ettevalmistusele. Aga just
sellele pole aastate vältel meie kõrgkoolides
tähelepanu pööratud, kuigi on ju teada, et
kõrgkooli lõpetanu ei anna ainult ainetunde.

Seoses kõrgkoolireformiga on muudatusi ka
kõrgkooli elus. Kuna 1988/89. õa alates on
kõrgkoolide õppeplaanide ja -programmide
koostamisel juhtkonnale antud suuremad
vabadused, siis näiteks TPedIs on eesmärk
täiendada üliõpilaste ettevalmistust, andes
üliõpilastele võimaluse õppida lisaerialal, et
hiljem oleks võimalik vajadusel õpilastele
õpetada ka midagi muud peale põhiainet.
(Näiteks pedagoogika, psühholoogia ja suhtle-
mise alused, eetika ja esteetika, keskkonna-
õpetus, paljundustehnika ja fotograafia, kirja-
kunst ja masinakiri jm.)

Ankeedis soovisime teada ka üliõpilaste
arvamusi ja soove fakultatiivkursuste õpeta-
mise suhtes. Nii TRÜ kui ka TPedI üli-
õpilaste soovid olid paljuski sarnased, kattu-
vad. Toome siinjuures ära olulisemad:

fakultatiivtunnid ei tohiks kujuneda koolis
lihtsalt tavalisteks tundideks, kus korratakse
teistes ainetes õpitut;

õpilastel peaks olema valikuvõimalus eri
kursuste vahel, üks fakultatiivaine ei tohiks
olla peale surutud kogu klassile;

fakultatiivaineid võiksid anda ala spetsia-
listid, mitte õpetajad;

fakultatiivaine andmine peaks vastama
antud õpilasarühma huvidele ja kalduvustele,
siis on ka tulemused silmnähtavad;

fakultatiivaine sisu peaks vastama nüüdis-
ajale;

kõrgkoolis võiks olla fakultatiivainete
õpetamise metoodika kursus, mille õppimine
peab olema rangelt vabatahtlik;

kõrgkooli fakultatiivainete valik võiks olla
suurem;

fakultatiivained on hea võimalus paran-
dada üldist haritust.

Võib öelda, et põhiliselt rõhutavad üli-
õpilased seda, et õpilased võiksid fakultatiiv-
kursusi vabalt valida. See aga eeldab, et
valikuvõimalus peaks olema vähemalt kahe-
kolme fakultatiivkursuse vahel. Selleks tuleb
muuta tunniplani struktuuri, et mitme klassi
õpilased saaksid üheaegselt eri fakultatiiv-
aineid õppida. Siis avaneks võimalus koon-
dada õpilasi huvide ja kalduvuste järgi ka
paralleel- ja eri klassidest. Vabatahtlikkuse
ja valitavuse suurenemine hariduses laiendab
võimalust kujundada õpilaste individuaalsust.
Kokkuvõtteks võime välja tuua järgmist:

ettevalmistus, mis üliõpilastele antakse
fakultatiivkursuste õpetamiseks, on puudulik;

kõrgkoolis peaks iga üliõpilane saama
lisaspetsiaalsuse teda huvitaval erialal;

tuleks tõsta ÜET osatähtsust lisaspetsiaal-
suse andmisel;

kaaluda võimalust võtta kõrgkoolide peda-
googiliste osakondade eri- ja valikkursuste
programmi teema «Fakultatiivkursus üld-
hariduskoolis».

Kirjandus

1. Tuvike, K. Fakultatiivainete valiku või-
malused Eesti NSV koolides. — Nõukogude
Kool, 1981, nr 6, lk 32—34.

2. Tuvike, K. Fakultatiivaine õpetajad
ja nende ettevalmistamine. — Nõukogude
Kool, 1984, nr 2, lk 34—36.

3. Unt, I. Kuidas diferentseerida ja indi-
vidualiseerida hariduse sisu. — Nõukogude
Kool, 1988, nr 1, lk 4—7.

4. Тылту Л. Н. О некоторых путях под-
готовки будущих руководителей факуль-
тативных курсов. (Тезисы докладов Все-
союзной конференции). М., 1980, с. 14—15.

Diskussioon koolitunnis

**LEMBIT ÕUNAPUU,
TRÜ pedagoogikakateedri õpetaja**

Mitmed ametid eeldavad diskuteerimise ja diskussiooni juhtimise oskust. Tuleb tunnistada, et üldine väitluskultuur pole meil kõrge, mis paistab silma nii töökoosolekutel, õppenõukogudes kui ka viimasel ajal nähtud telesildades. Tegemist on harid(t)use küsimusega. Oleks igati loogiline, et üldhariduskooli lõpetajal oleks heade teadmiste kõrval ka hea väitlus-, argumenteerimis- ja suhtlemisoskus.

Vajadus teadmiste kujundamise kõrval arendada ka õpilaste mitmeid isiksuslikke ja käitumuslikke omadusi on suunanud pedagooge otsima ja kasutama traditsioonilistest erinevaid õppemeetodeid: diskussiooni, debatti, ajurünnakut, sotsiodraamat, rollimänge ja rühmatöö mitmesuguseid muid variante. Nimetatud õppemeetodid on õpetaja ja õpilaste vaimse ühistegevuse meetodeid, mis võimaldavad realiseerida nii õpetuslikke kui ka kasvatuslikke eesmärgid üheaegselt, s.t kasvatada õpetamise kaudu. Läänes tulid need meetodid koolides ja õpetajate ettevalmistuses kasutusele juba 1950. ja 1960. aastatel (2), millest on tänaseks välja kasvanud kaasaegsed, efektiivsed rühmatöö meetodid (1).

Käesolevas artiklis tutvustame diskussiooni seda varianti, mis on õppetöös rakendatav ka suurte klasside korral. Vaatleme diskussiooni tulemuslikkust mõjutavaid tegureid ja diskussiooni juhtimise protseduure.

DISKUSSIOONI MÕISTE. ÜLDISELOOMUSTUS

Diskussioon on õpetaja ja õpilase vaimse ühistegevuse meetod, mille korral toimub mõtete ja arvamuste vaba vahetus. Osalejad vahendavad, analüüsivad ja hindavad kriitiliselt informatsiooni.

Diskussioon on rühma liikmete ideede ja informatsiooni ühendamine, kusjuures eri- arvamused lahendatakse kompromissi teel (1, lk 62).

Diskussioonis saab iga osaleja reflekteerida oma ideid paralleelselt rühmakaaslaste omadega, võrrelda oma ja kaaslaste käitumist ning esinemist, mis on vajalik eeldus oma mõtete ja tegevuse kontrolli- ning regulatsioonioskuse kujunemiseks. Diskussiooni korra järgimine, ümbritsejate hinnangud

ja enese võrdlemine teistega kindlustavad hea tagasiside eneserefleksiooni ja -regulatsiooni arenguks.

Diskussioon on hea meetod, sest väheste vahenditega saab levitada infot (ka ainealast) ja mõjutada isiksuse arengut. Kõige väärtuslikum diskussiooni juures on see, et õpilase isiksuse arengut ja teadmiste kujunemist mõjutatakse vabas, demokraatlikus õhkkonnas.

DISKUSSIOONI EESMÄRGID

Eesmärgid selgelt teadvustamata pole viljakas diskussioon mõeldav. Diskussiooni tulemusena võiks taotleda näiteks järgmist:

1. Kujundada diskussiooni juhtimise ja selles osalemise oskust.
2. Äratada huvi tänapäeva aine- ja sotsiaalprobleemide vastu.
3. Kujundada oskust oma ideid ja mõtteid edasi arendada ja integreerida neid kaaslaste omadega või juba esitatud faktidega.
4. Arendada oskust mõelda selgelt, analüüsiliselt ja kriitiliselt.
5. Kujundada väljendus- ja argumenteerimisoskust.
6. Õpetada väljenduma konkreetset, ökonoomset ja arusaadavalt.
7. Aidata õpilastel adapteeruda poliitilise, sotsiaalse ja õpikukeskkonnaga.
8. Õpetada arutelus tajuma ja arvestama ümbritsejaid.
9. Õpetada rühmatöös edukalt kommunikuma.
10. Aktualiseerida eneserefleksioon.

Toodute seast võib õpetaja valida ühe või rohkem näiteesmärgid lisaks tunni õpetuslikele eesmärkidele.

DISKUSSIOONI TINGIMUSED

Diskussioon korraldatakse tavaliselt mingi tegevus- või lahendusstrateegia leidmise ümber.

Diskussioon peab toimuma aktsepteerivas ja pingevabas õhkkonnas. Diskussiooni juht (õpetaja või keegi õpilastest) peab diskussiooni juhtima selliselt, et osalejad julgeksid end vabalt väljendada. Selleks on vaja, et iga mõtteavaldus saaks positiivse kinnituse. Õpetaja peab andma õpilaste tegevusele ja nende aktiivsusele pidevalt väärtustava (hinnangulise) tagasiside.

Diskussiooni sujuvat kulgemist soodustab istumine ringis või poolringis, nii et oleks võimalik pilkkontakt diskussioonis osalejate vahel.

Diskussioonirühma sobiv suurus on 8–10 inimest. Suurtes klassides võib klassi jaotada diskuteerijate rühmaks ja publikuks. Publiku peaülesandeks on hinnata diskuteerijate teadmisi ja/või esinemist. Mõeldav on ka, et publik teeb vaheüldistusi ja -kokkuvõtteid ning toob välja ja fikseerib diskuteeritava probleemi varju jäänud alaprobleemid. Publik võib diskussiooni juhtimisel olla õpetajale suureks abiks.

DISKUSSIOONI MÖJUTAVAD TEGURID

1. Diskuteeritava küsimuse olulisus (elulisus)

Õpetaja peab diskussiooni planeerimisel arvestama arutatava küsimuse tähtsust õpilaste jaoks. Kui küsimus on õpilastele igav ja triviaalne, siis tavaliselt ei lülitu nad aktiivselt diskussiooni. Arutatav küsimus peab olema seotud õpilaste huvidega ja nende eluliste vajadustega. Kui soovitakse diskuteerida õppeainega seonduvaid probleeme, siis tuleb küsimus esitada ja põhjendada nii, et õpilastele tunduks see olevat kooskõlas nende huvidega. Diskussioon on edukas vaid siis, kui osalejad näevad võimalikus lahenduses realiseeruvat oma huvisid. Kui seda faktorit ei arvestata, kujuneb diskussioon kunstlikuks ja väheviljakaks.

2. Ajalised piirid

Kuidas juhtida diskussiooni nii, et probleemi lahendus leitaks õppetöoks ettenähtud aja piires? Hea diskussioon peaks andma osalejaid rahuldava lahenduse.

Üks võimalikke teid on hoolikalt valida teema ja sõnastada küsimus võimalikult konkreetselt, nii et selle arutelu jõuaks enne õppetunni lõppu rahuldava lahenduseeni. Seejuures jääb aga alati võimalus, et rühma töö takerdub ootamatult tekkinud lahkavumuste tõttu. Nii ei jõuta tunni lõpuks lahenduseeni. Kui kasutada vaadeldud teed (teema valik ja küsimuse kohandamine), siis on olemas risk, et diskussioon võib osalejate jaoks kaotada oma spontaansuse ja huvitavuse.

Teine võimalus on esitada õpilastele diskussiooni üldprobleem, millest diskuteerijad eraldavad ja valivad välja kitsama alaprobleemi. Etteantud aja piires võivad erinevad rühmad lahendada ka mitu alaprobleemi.

Kolmas võimalus on kasutada erinevaid võtteid, et stimuleerida rühma leidma lahendust etteantud aja piires. Näiteks antakse autasusid, pannakse hindede ajast kinnipidamise eest või tasustatakse plusside ja miinustega jne. Selle tee valimisel on oht, et rühm leiab küll lahenduse probleemile, aga see ei tarvitse olla sügavalt läbi kaalutud ja sisukas. Tasu, hinde saamine võib muutuda eesmärgiks omaette.

3. Valmisolek tegevuseks

Valmisolek diskussiooniks eeldab arutletava ainevalla faktide ja põhiseaduste tundmist, s.t kognitiivset valmisolekut. Vaja on ka motivatsiooniline ja personaalne valmisolek (tegevuse isiksusliku tähenduse ja tähtsuse nägemine), näiteks nõustumine, et diskussioonis osalemine arendab mõtlemist ja ergutab loovust, stimuleerib õpilasti aktiivselt diskussiooni lülituma.

Diskussiooni ettevalmistamiseks kulub umbes nädal. Õpilased koguvad infot, loevad läbi vajaliku kirjanduse. Õpilastele, eriti diskussiooni juhile, antakse konsultatsioone. Just diskussiooni juhiga tuleb õpetajal rohkem tegelda.

Motivatsiooniliseks ja isiksuslikuks valmis-

olekuks on peamine veenvalt näidata, et diskussioonis osalemine arendab loovust, mõtlemise kiirust ja paindlikkust, parandab väljendusoskust, tõstab suhtlemisoskust, et diskussioonis osalemise ja selle juhtimise oskus on üks kultuurse ja haritud inimese tunnuseid.

4. Hinnangud

Diskussiooni edukus sõltub suuresti sellest, kuivõrd õpetaja suudab kindlustada õpilaste tegevusele pideva tagasiside. Tagasiside üheks vormiks informeerimise ja interpreteerimise kõrval on hinnangud, milles on omal kohal kiitus ja kriitilised kommentaarid. Kiitus on tugevalt motiveeriv, seetõttu tuleb õpetajal üsna palju pingutada, et leida ja esile tuua iga osaleja isikupärased, väärtuslikud küljed. Õpetaja hinnangud peaksid motiveerima õpilasi edasi arendama oma tugevaid külgi ja vabanema lünkadest teadmistes. Seejuures on hea järgida põhimõtet: kui vaja kritiseerida, siis tehakse seda läbi tunnustuse. Näiteks: «Seda sõnastasid sa ilusasti, kuid seejuures oleks hea jälgida vestluspartnerit; kui paar täpsustavat fakti juurde lisada, siis on sinu vastus täiuslik.» Ka peaksid õpetaja hinnangud stimuleerima koosmõtlemist ja heatahtlikku suhtumist eriarvamus-tesse.

Üks suuremaid probleeme on hinde panek. Hinde võiks panna rühmale, igale liikmele või nii rühmale kui ka igale osalejale samaaegselt. Siit probleemid tekivadki. Kui hinnata iga liiget eraldi, siis võib see kahjustada koosmõtlemist. Kui anda hinne kogu rühmale, siis ei stimuleeri see jälle individuaalset osalemist ja lisaks on see ebaõiglane nende suhtes, kelle panus diskussiooni on suurem. Raskused on ületatavad, kui võrrelda omavahel erinevaid diskussioonirühmi ja anda hinne vastavalt nende tegevusele ning lisaks hinnata veel iga liikme individuaalset panust.

Diskussiooni hindamiseks võib kasutada mitmeid meetodeid, mille valik sõltub arutluse eesmärgist, konkreetsest situatsioonist ja rühma iseärasustest.

Kriitiku meetod. Keegi (tavaliselt õpetaja) jälgib ja hindab osalejate (diskuteerijate ja publiku) panust. Hindajal peab selleks puhuks olema spetsiaalne leht, millele on võimalik kiiresti teha hinnanguid iga osaleja kohta.

Audio-video tagasiside meetod. Kuulatakse ja/või vaadatakse lindistust, mille juures analüüsitakse iga õpilase esinemisi diskussioonis.

Osaleja meetod. Diskuteerijad ise annavad vastastikku üksteisele hinnangu. Igale diskuteerijale antakse selleks otstarbeks vormistatud kaart, kuhu saab teha märkusi diskussiooni käigus. Osaleja meetod soodustab partneri ärakuulamist, see sobib ka publiku tegevuse hindamiseks. Publiku liikmed vastastikku hindavad oma tegevust.

Enesehinnangu meetod. Iga diskussioonis

osaleja ise hindab kaardikesel oma huvi probleemi vastu, panust diskussiooni, teemast arusaamist jne.

Publiku hinnangu meetod. See on suure klassi korral üks paremaid võtteid. Igale õpilasele publiku seast antakse konkreetne ülesanne jälgida ja hinnata teatud aspekti (probleemi püstituse korrektsus, vahekokkuvõtete sisukus jne) või konkreetse diskuteerija esinemist. Hinnatakse nii teadmisi kui käitumist. Näiteks mõtte selgust, kõne arusaadavust, esituse täpsust, faktide tundmist, teiste ära kuulamise oskust, suhtumist teistesse jne.

Kasvatustlikust seisukohast on väga tõhus, kui õpilastele tehakse teatavaks hindamismeetodid ja hindamisele tulevad käitumisviisid või oskused. On soovitatav, et publik ise valiks hindamismeetodi ja hindamisele tulevad aspektid. On ka võimalus jätta diskussioonis osalejate eest saladuseks, mida publik nende juures konkreetset hindab. Sellisel juhul valib publiku iga liige endale ise ühe või kaks aspekti ja jälgib üht diskuteerijat. Kuid selline varjatud hindamine võib mõningatel juhtudel tekitada asjatuid pingeid rühma töös.

Publiku tegevuse stimuleerimiseks on soovitatav hinnata ka publiku panust vahekokkuvõtete, järelduste ja üldistuste tegemisel.

(Järgneb.)

Kirjandus

1. Hoover H. A handbook for high school teachers. Boston, 1970, 171 p.
2. Speech methods and resources: A textbook for the teacher of speech communication. New York, 1972, 338 p.

Lugemiskontrolli võtteid*

ELVI TÄHT, Tsirguliina keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Iseseisva maailmanägemise ja analüüsivõime aluseks on lugemus, algselt lugemisharjumuse kujundamine.

See nõuab õpetajalt lugemiskontrolli meetodika rakendamist, et harjumus tõepoolest kujuneks.

Näitena lugemiskontrolli võtetest on toodud kaks varianti.

I variant eeldab teose tähelepanelikku lugemist, mille järel õpilased vastavad 10—15 küsimusele kirjalikult, lisades vastusele detaile ja fakte, seiku ning juhtumusi. Töö tehakse neljas rühmas.

II variandi (rakendatav vanemas astmes, kui lugemisharjumus on juba kujunenud) puhul tuleb sündmustikku arendada õpetaja antud punktist, mis on lause alguseks. Tähelepanu keskmes on eriti eredad, teose peamõtet avavad episoodid.

Kui I variandis on oluline faktide, detailide ja üksikseikade teadmine ja täpsus, siis teises langegu pearõhk sündmustiku jälgimisoskustele, olulise esiletoomisele. Töö toimub samuti neljas rühmas, kusjuures iga variant sisaldab neli lähtepunkti.

II variandi eripära on see, et oluliseks peetakse korrektset lauseehitust ja õigekirja. Tekst olgu vormistatud nii, et seda oleks võimalik mingi mõtte illustreerimiseks või tõestamiseks sellisel kujul ka kirjandis kasutada.

Kirjandusteoste lugemiskontrolli näiteid

I VARIANT. H. DE BALZACI «ISA GORIOT»

1. Mida tead Goriot' tütarde omavahelistest suhetest? Milles seisneb nendevaheline võitlus ja võistlus?
2. Kes oli isa Goriot olnud enne revolutsiooni?
3. Mida näeb Rastignac isa Goriot'd tegemas öösel, kui Rastignac tuleb ballilt koju?
4. Kelle kaudu hangib isa Goriot teateid oma tütarde kohta?
5. Sisustatakse suurepärase korter, mille kohal
5. korrusel on veel üks tuba. Kes selle sisustab? Kellele?
6. Kuidas käitub Collin arreteerimisel?
7. Mis meenub seoses Anastasie' ballikleidiga Beauseant'i viimasel ballil?
8. Kuidas käituvad pansionaadi liikmed vana-preili Michonneau' suhtes pärast Collini ära viimist?
9. Kuhu läheb Rastignac isa Goriot' haualt?
10. Mida tead jutustada preili Tailleferist (tema suhetest isaga)?

* VÕTi kursusetöö, 1988.

1. Mida tead jutustada proua de l'Ambermesnilist? Miks lahkuvad ta ootamatult pensionaadist?
2. Miks on vaja Rastignacile viivitamatult 1200 franki? Kellele ta läkitab romaani alguses kirja?
3. Miks loobus Goriot ärist? Millega ta kaubitses? Kas ta pankrotistus?
4. Missugused tähed on söövitatud sunnitööliste õlale? Kes romaani tegelastest kannab neid tähti?
5. Kuhu viib Delphine Rastignaci tema esimesel külaskäigul pankuri majja? Mida sunnib ta Eugène'i seal tegema?
6. Eugène saab teada, et järgmisel päeval tapingtakse noor Taillefer. Kuidas? Mida otsustab Eugène teha?
7. Kuidas uimastatakse enne reetmist Surmanarritaja? Kes ta reedab?
8. Saanud oma isa toast vekslit 12 000 frangile, väljub Anastasie, jättes minestunud isa maha. Kellelt ta saab vekslit? Siis aga tuleb ta veel tagasi. Miks?
9. Kuidas käitub Delphine enne Beauséant'i balli, kui Rastignac teatab talle isa surmaeelsest seisukorrast?
10. Kes saadavad isa Goriot'd ta viimasel teekonnal? Meenuta lühidalt matust.

1. Kuidas hankis Goriot endale varanduse? Kes ta kunagi oli?
2. Missugune õnnetus tabab proua Beauséant'i tutvuse algul Eugène'iga?
3. Mida tead jutustada Eugène õdedest, tema vanematest?
4. Milleks on Vautrinil vaja 200 000 franki? Kuidas ta kavatses neid hankida? Kelle abiga?
5. Miks on Surmanarritaja nii kindel, et kahevõitlusel just noor Taillefer hukub?
6. Kes organiseerib joomingu kahevõitluse eelõhtul pensionaadis? Miks?
7. Kuidas tegutses Bianchon (kes ta on?), kui Vautrini tabab rabandus?
8. Kuidas korraldub Victorine'i saatus?
9. Missugust teenet nõuab proua Beauséant Rastignacilt oma viimase balli alguses?
10. Kuhu ta noormehe saadab? Mida tähendab «õnnelik ruletimäng»? Kes mängib ja miks?

1. Mida peab isa Goriot kõige kallimaks mälestuseks oma naisest?
2. Miks ei võetud Eugène'i pärast esimest visiiti enam Restaud' majas vastu?
3. Miks ajab Goriot ühe kaupmehe turult minema ja sunnib hiljem ta pankrotistuma?
4. Kes annab jootraha postiljonile, kui see toob Rastignacile 1500 franki (ema, tädi ja õdede raha)?
5. Kirjelda Goriot' tuba.
6. Mis on punases marokäänkastikeses, mille Goriot asetab Eugène'i toas kaminale?
7. Joomingu ajal pensionaadis lahkuvad kaks inimest. Kes nad on, kuhu lähevad?

8. Kes on Collin? Nimeta tema teisi nimesid?
9. Mis on erakordset de Beauséant'i viimases ballis? Mis on andnud kõneainet Pariisi kõrgemale seltskonnale enne seda balli?
10. Mis saab Rastignac proua Beauséant'i balli järel oma rikkalt sugulaselt lahkumise märgiks?

M. LERMONTOVI «MEIE AJA KANGELANE»

1. Kes aitas mina-tegelasel jõuda kraamikoormaga Koišauri mäele? Kuidas abilised teel härgi toetavad?
2. Kellele kuulub kogu Kabardas kuulus imekaunis hobune? Mida temast tead?
3. Millest tõuseb tüli tatari vürsti pulmas?
4. Mis saab Bela isast?
5. Mis juhtub Kazbitši hobusega hetk enne seda, kui tšerkess tapab Bela? Mis on selle põhjuseks?
6. Kuidas ja kui kaua ootab Maksim Maksimõtš Petšorinit Vladikavkazi võõrastemajas?
7. Mida tähendab sõna TAMAN?
8. Mis juhtub Petšorini püstoliga, mille ta Tamani tüdrukuga kohtama minnes kaasa võtab?
9. Restoranis toimub ball, kus Petšorin astub vürstitar Mary au kaitseks välja. Kuidas?
10. Kuidas sureb Vulič «Fatalistis»?

1. Kuidas suhtub Maksim Maksimõtš alkohoolsetesse jookidesse?
2. Maksim Maksimõtš läheb pulmapeo ajal varjualusesse hobuseid kontrollima. Mida ta kuuleb? Kes ja millest vestlevad?
3. Kuidas kasutab Petšorin ära Azamati nõrkuse Kazbitši hobuse vastu?
4. Kuidas tasub Kazbitš hobuse rõõvi eest kätte?
5. Vladikavkazi võõrastemajas (teel Jekaterinogradi) kohtab autor uuesti Maksim Maksimõtšit. Mis juhtub võõrastemajas?
6. Kuidas kirjeldab autor Petšorinit? Kus nad kohtusid esimest korda?
7. Petšorin veedab mõne päeva mereäärses hurtsikus Tamanis. Millega tegeleb pime (?) poisike öösel? Miks?
8. Kus mõtleb Petšorin sellele, et ta ujuda ei oska?
9. Mis on «Vürstitar Marys» duelli ajendiks? Kes kelle duellile kutsub, miks?
10. Kuidas tabatakse Vuliči mõrvar? Kes seda teeb?

1. Mis on Bela venna nimi? Mida temast tead?
2. Mida räägib Kazbitš oma hobusest? Millal kiindub Kazbitš eriti hobusesse?
3. Kuidas võidab Petšorin Bela südame? Mis on tema viimaseks katseks alistada Bela?
4. Kuhu kutsub Maksimõtš Bela, kui Petšorin on jahil?
5. Mis on meelde jäänud Maksim Maksimõtši ja Petšorini kohtumisest Vladikavkazi võõrastemajas?
6. Mitmest peatükist koosneb Petšorini päevik? Millised on pealkirjad?
7. Mida tead hurtsiku elanikest, kelle keskel Petšorinil tuli Tamanis mõned päevad elada?

8. Kuidas seostub pärsia vaip Petšorini ja vürstitar Maryga?

9. Mis juhtus Petšorini hobusega «Vürstitar Mary» lõpus?

10. Mis meenub seoses purjus kasakaga «Fatalistis»?

1. Tatari vürst kutsub Maksim Maksimõtši koos Petšoriniga pulma. Mis juhtus sellel pulmapeel?

2. Mida pakub Azamat Kazbitšile tema hobuse eest?

3. Mida tead Azamati edaspidisest saatusest?

4. Kus röövib Kazbitš Bela? Kuidas ta Bela tapab?

5. Jõudnud Vladikavkazi võorastemajja, lõunastab Petšorin ja veedab aega polkovnik N. juures. Kes teda samal ajal ootab?

6. Meenuta kohta romaanis, kus Petšorini paberid satuvad autori kätte.

7. Tüdruk Tamani hurtsikust kutsub Petšorini kohtamisele. Kuhu ta noormehe viib?

8. Kes on Veera Petšorinile? Mida temast tead?

9. Mille üle tekib ohvitseridel «Fatalistis» vaidlus? Kes teeb ettepaneku kihlveoks?

10. Miks on fragunikaptenil («Vürstitar Mary») põhjust Petšorini peale viha kanda? Missuguse ettepaneku ta teeb?

II VARIANT. A. H. TAMMSAARE «TÖDE JA ÕIGUS»

Hakkjas kuu on oma rännul juba Jõessaare taha vajunud, kui Indrek oma kodutalu — Vargamäe sauna jõuab, kus ta...

Õunapuud õitsevad. Kui vana väsinud Andres teiste saatel aeda astub, jäävad teised ootama, et näha, kuidas Andres pilgu õitemeres puude poole tõstab, et neid hardalt imetlema jääda, kuid...

Pärast rasket haigust taas jälle sookraavilt tulles kohtab Indrek üllatavalt Tiinat, kes...

Kui Indrek ja Tiina Vargamäelt alla tulles aeg-ajalt tagasi vaatavad, siis näevad nad...

Nii jõuabki Indrek, kelle südameasjaks saab isa eluunistuse — Vargamäe jõe süvendamine — niikaugemale, et ühel päeval hakkab Vargamäe eesperre kogunema mehi. Raskused ja eba-meeldivused algavad aga juba sellel esimesel rahva kogunemisel, kus...

Tiina saabudes hakkab Vargamäel taas jälle kõlama noorte naer ja laul, ent peagi on just tema see, kes mõistmatul põhjusel külvab enda ümber umbusaldust, südamevalu, vaenu ja vihagi. Näeme, kuidas...

Oru Pearu surmaeelseks suurmureks, mis ta eluküünlal kuidagi kustuda ei lase, on...

Elli, kes...

Ühel suvelõpu leitsakulisel päeval ilmub Indreku juurde Jõessaare alla üllatuslikult Oru Pearu, kes rääkides Eedist...

Oru Eedi puss, mis...

Meessuviline saabub Vargamäe eesperre alles sõnnikuveoks. Ta on...

«Ah, kui heal!» ohkab Andres oma vanu konte pehmeil lõhnavail heintel välja sirutades. «Tahaks... öelda: «Issand, nüüd lased sa oma sulasel rahus minna, sest mu silmad on su õnnistust näinud.»» Ta on nüüd tõepoolest näinud, kuidas...

Kui Oru Karla mäele tuleb, et Andrest oma sureva isa juurde kutsuda, leiab ta Andrese...

Ott, kes selgi ööl viibib Oru aidas Juuli juures, kuuleb ootamatult nõudlikku koputust uksele. Tulijaks osutub..., kes...

Saatuse tahtel osutuvad Oru tulevase pärija vanemateks... ja..., kes...

Kui Indrek kriitilisel hetkel, mil Oru Eedi soos Tiinaga heitleb, sündmuskohale jõuab, näeb ta...

Kokkuvõte

Kirjandi kirjutamine kirjandusteose põhjal eeldab teose ainestiku põhjalikku tundmist.

I variandi küsimustiku eesmärk ongi arendada õpilases tähelepanuvõimet, mille aluseks saab olla üksnes teose süvenenud ja mõtestatud lugemine.

II variant aga õpetab lugemisel märkama kõige olulisemat sündmustikus. Ühtlasi harjutab õpilast jätkama pooleliolevat mõtet korrektse sõnastuse ja lausestusega. See on aga üks vajalikke eeldusi kirjandi kirjutamisel.

Kuidas valmib film V*

OIE ORAV,
stsenarist, filmiloolane

Nii filmitaksegi kõik vajaminevad välisvõtted, mis ühes või teises paigas on ette nähtud, olenemata osa seesmisest loogikast. Nii võib filmitöös sageli ette tulla, et näitleja jäädvustab filmilindile oma osa viimase episoodi kõige varem ja alles siis jätkab keskpaigast või koguni algusest. Igal režissööril on oma maneer. Mõni armastab proove teha veel kaamera ees, teine aga pidada eelnevalt pikki vestlusi näitlejaga, mõeldakse, mida tegelane võiks ühes või teises situatsioonis teha. Aga võttel oodatakse näitlejalt «plahvatust», inspiratsiooni, mis annaks loomehetkele kordumatuse. Kõik eelnevad jutuajamised ja ka proovid on selle ühe hetke ettevalmistus. Pikad proovid võtteplatsil aga võivad näitlejat väsitada ja lõpuks on ta võimeline vaid režissööri järele aimama. Mõnda režissööri see isegi rahuldab, algajat või andetut näitlejat ka, mitte aga suurt näitlejaisiksust, kes on võimeline olema režissöörile kaasautor, mitte tema marionett.

Näitleja töö välisvõtete aegu on pingeline. Mõnikord tuleb kas ilmast või tehnikast tingituna oodata terve päev. Ja kui näiteks öhtul kell seitse ilmub päike, pole see küll enam oodatu, aga võte ikkagi tehakse ja näitleja peab olema valmis, täis inspiratsiooni. Kedagi ei huvita tema enesetunne, kiiruga parandatakse grimm ning näitleja jäädvustatakse aastakümneteks! Kui aga seesama võte oleks toimunud ettenähtud ajal, oleks näitleja andnud endast parima.

On režissööre, kes eriti hea meelega ei taha näitlejatele juba filmitud materjali näidata, kartes, et see võib näitlejat osa mängimisel häirida. Nähes ennast ekraanil kõikide oma vigadega ei jätku mõnel näitlejal tõepoolest kriitikameelt (või vastupidi, on seda liiga palju!), et ennast nagu kõrvalseisjat vaadata. Enamikul juhtudel arutavad režissöörid siiski filmitud materjali asjaosalistega läbi. Asjalik arutelu tuleb tavaliselt kasuks. Näitleja saab veel midagi oma rolli üldjoonises muuta, kui ta õigeaegselt oma vead teada saab. Ümbervõtteid filmitöös eriti ei praktiseerita, see on liiga tugevasti seotud võtteplaani ja eelarvega. On siiski juhtumeid,

kus näitleja vahetatakse välja isegi siis, kui juba hulk võtteid tehtud.

Kuidas rool näitlejal on õnnestunud, võib lõplikult otsustada alles kokkumonteeritud ja helineadatud filmis. Teose kohta langetab lõpphinnangu vaataja, kuid näitlejat see enam ei abista, nagu kriitiku asjatundlik või asjatundmatu, hea- või pahatahtlik arvamusi.

Teatrikriitiku abi on seetõttu konkreetsem, näitleja võib tema arvamusest otsest tuge saada ja nõuandeid oma töös rakendada ning tulemust publiku peal kontrollida.

TÜPAAZIST MÖTLEVA NÄITLEJANI

Näitlejatööle ja mängumaneerile on suurt mõju avaldanud aeg, publiku maitse ja nõudmised, kunstilised ja sotsioloogilised faktoriid. Samuti dramaturgia, režissööride stiil ja filmikeele rikastamise otsingud, uued kunstivoolud, ka operaatorikunst, mis omakorda on tihedas seoses tehnikaga ja selle arenguga. Olulise muutuse näitleja mängumaneeri tõi kaasa heli kasutuselevõtt filmikunstis, elava dialoogi võimalus tiitrite asemel, samuti sisemonoloogid (antud kaadritaguste tekstidena).

Praegu võiks tunduda küsimus — kas näitleja on ka kunstnik — mõnelegi üllatus, aga filmikunsti algaastatel oli see üsna küsitav. Filmis mängiva näitleja positsioon oli üsna selgusetu. Praegu tuleb harva ette, et näitleja ei tutvumise rolliga enne võtteid, pole lugenud filmistenaariumi. Filmikunsti algaastail oli see aga tavaline. Näitlejad pidasid seda režissööri tööks. Tema pidi kõike teadma ja ette nägema. Esines ka juhtumeid, kus just näitleja proovis ise midagi pakkus, kuid koges ükskõiksust. Mõni režissöör võis isegi solvuda.

Režissöör Grigori Tšuhrai rajas oma töö näitlejaga põhimõttel: «Töö näitlejaga, see on emotsioonide vahetamine.» Emotsioone püüti ka filmikunsti algaastail ekraanile tuua ja enamikul juhtudel pakuti sellega üle.

«Emotsioonide vahetamine» on üks täpsemaid mõisteid selles keerulises töös, mis muudab ka filminäitleja loovaks kunstnikuks, režissööri kaasautoriks.

Tüpaaz. Filmikunsti algaastail hääletasid paljud režissöörid tüpaazi poolt ja olid veendunud selle kõikvõimsuses. Tegelikult uskusid nad seda veel ka 1920. aastail, kuni helifilmi ajani, kuid veendusid siis tüpaazi võimaluste piiratuses. Ometi ei tähenda see tüpaazi aja ümbersaamist. Tüpaazi kasutatakse ka tänapäeval, kui režissöör peab seda vajalikuks. Tüpaaz on tegelane, kes oma karakterse välimusega kujutab mingi sotsiaalse kihi esindajat või teatava iseloomuga inimest. Tüpaaz annab tavaliselt edasi mingi hingelise seisundi, kuid ei arenda seda edasi mitmeplaaniliseks psühholoogiliseks mänguks.

Kord ütles filmikriitik J. Varšavski ühele välismaa režissöörile, kelle film suure menuga terves maailmas läks: «Missuguse suurepärase näitlejatarite te leidsite!»

Režissöör kehtas õlgu: «Arvate! Muide, paljud arvavad nii. Ta on juba saanud palju pakkumisi väga erinevate osade peale.» «Aga kas teie meelest pole siis andekas?» küsis J. Varšavski uuesti.

«Ainult tüpaaž, ei rohkem,» vastas režissöör veendunult.

Vladimir Gardin, revolutsioonieelse vene filmikunsti tuntumaid näitlejaid, hiljem ka nimekas režissöör, jutustas oma esimesest filmirollist ja suurest pettumisest, mis see endaga kaasa tõi. Teda kutsuti mängima Hanžonkov-Pathé lavastuses «1912. aasta» Napoleoni. Kutse põhines asjaolul, et ta teatris just seda kuju kehastas. Tänu hästileitud grimmile teatris muutus ta väliselt Napoleoni-ga üllatavalt sarnaseks. See sarnasus ilmselt režissööri ainult huvitaski. «Võtetel polnud mul midagi mängida. Ma käisin ainult ringi, alati Bonaparte'i klassikalist poosi võttes, et Moskva põlemist vaadata. Kui film oli valmis ja tuli publiku ette, ootasid ma saalis istudes erutusega näitleja-Gardini ilmumist ekraanile, kuid linal vahetevahel vilksatavas figuuris, kelle nägu varjas kolmnurkne kübar, ma teda ära ei tundnud,» tegi Gardin nähtust kokkuvõtte.

Ameerika tuntud režissöör David Work Griffith pööras (kõige muu kõrval) filmikeele rikastamisel ja selle väljendusvahendite väljatöötamisel väga suurt tähelepanu näitlejate tööle. Ometi kasutas ka tema, pealegi oma kõige tähelepanuväärivamas filmis «Sallimatus» (1916. a) võtet, et ei rääkinud näitlejatele, missugune saatus ootab nende kangelas. Nii näiteks näitleja May March, kes mängis naispeategelast, teadis, et ootab kohtuotsust oma mehe kohta, aga ei teadnud, missugune see tuleb. Ta ei olnud tuttav filmitava materjali süžeeaga. Seda teadis režissöör ja näitleja tegutses vastavalt tema soovidele. Režissööri kavatsust mõõda pidi selline asjade lähenemine andma näitleja mängule vahendituse ja usutavuse. Loomulikult polnud see valdav ega ainuõige printsiip töös näitlejaga, ka Griffithi enda loomingus mitte, aga teatud ajal oli see küllaltki levinud võte. Ehkki filmiuurijad on öelnud: nad tegid nagu telliskive hoone ehitamiseks, mida režissöör nende eest varjas. Varjamine oli mõne režissööri käes võti, kuidas üht või teist tüpaaži raamis hoida.

Kuid tüpaaži kasutamise võimalused on erinevad, seepärast ei saa ega tohi tüpaažile liiga teha ning teda liiga kitsalt vaadelda.

Tüpaaži abil on saadud väga huvitavaid filmielamusi. Tüpaažidena on vaataja ette ilmunud maailma suurimad koomikud: Chaplin, Linder, Keaton, Lloyd, Iljinski, Fernandel, Bourvil, Funes jpt.

Tüpaaži oskas väga huvitavalt kasutada Sergei Eisenstein, eriti oma tummfilmides, kus tal esinesid enamikus mitteprofessionaalsed näitlejad. Tänu individualiseeritusele, mida Eisenstein saavutas tüpaaži oskusliku kasutamisega, on inimesed tema filmides, ka suurtes massistseenides, tähelepanu kaskmes. Tuletagem meelde filme «Streik», «Soomuslaev «Potjomkin»», «Oktoober» jt.

Tulemusrikkalt töötas Vsevolod Pudovkin. Ta oskas ühendada oma filmides tüpaaži professionaalse näitlejaga, ta oskas ka tummfilmis panna näitleja «rääkima», sedavõrd kõnekad olid tema filmikaadrid. Parimaks näiteks on siin film «Ema» (M. Gorki teose ekraniseering).

Väga palju andsid Lev Kulešovi omaegsed otsingud näitlejatöö väljakujunemisel ekraanitingimustes.

Isegi Stanislavski, kes näitas kogu maailmale, kui palju loomingulist jõudu peidab endas näitleja, kirjutas 1914. a. et võib-olla näitleja mäng ekraani jaoks ei ole puhas kunst ega ka mitte käsitöö, vaid midagi kolmandat, hoopis uut, mida varem lihtsalt olla ei saanud. Täheandab, ka tema kahtles algul, kas näitleja filmis on kunstnik või ei ole, kas ta jääbki tüpaažiks ja ühtlasi malenupuks režissööri käes.

Muidugi suhtusid ka paljud kuulsad kutse- lised näitlejad filmitöösse teatava üleoleku ja ükskõiksusega. Paljudel juhtudel, kui nad üldse nõustusid mängima, ei vaevunudki nad stsenaariumi lugema, pidades seda režissööri tööks. Kui aga mõni tõeliselt andekas ja kuulus teatrinäitleja nõustus filmis mängima, oli filmi edu garanteeritud. Isegi juhul, kui näitlejat vaid hetkeks ekraanil nähti. Lausa legendre räägitakse Sarah Bernardi'i Hamletina ekraanile ilmumise aastal 1900 tillukeses kolmeminutilise filmis, mis olevat olnud kõigele lisaks heliga!

Seda, et näitleja võib olla lakmuspaberiks, mis publikut kinno meelitab, avastasid filmitegijad üsna filmikunsti algaastail. Siis, kui esimene vaimustus kino vastu kippus vaibuma, tuletati kohe meelde näitleja kõikvõimalikke võlusid. Asi muutus sedavõrd konkreetseks, et 1913. a kuulutati USAs välja nn staaride süsteem. See tähendas, et erinevate, omavahel konkureerivate firmade juurde kinnitati oma näitlejate koosseis. See toimus lepingute alusel, kusjuures produtsent, valinud endale näitleja, kellest ta lootis suure staari teha, sõlmis temaga lepingu tervelt 7 aastaks. Selle aja vältel oli staar sunnitud vastu võtma iga rolli, mille talle pakkus produtsent. Näitleja oli küll kindlustatud tööga, aga teisalt jäetud ilma loomingulisest vabadusest ja võimalusest oma saatuses sõna sekka öelda. Maailmakuulsuse saavutanud tähed ostsid end hiljem sellest lepingust vabaks, nagu näiteks Greta Garbo, Vivien Leigh, Gloria Swanson, Clark Cable jpt. Aga seda said nad endile lubada ikkagi alles siis, kui olid aineliselt kindlustatud ja küllaltki nõutud näitlejad.

Staaridelt ei nõutud kunagi ümberkehastumist, neid tuld vaatama nende endi pärast. Iga ajajärk ja publik on vajanud oma lemmikuid. 1960. aastate alguses olid suuremaid produtsentide sissetulekuallikaid näiteks Marilyn Monroe ja Brigitte Bardot. Sügavama kunsti austajad vaatasid näiteks Simone Signoret'd, Anna Maganit, Ingrid Bergmanni, Liv Ullmanni, Faye Dunaway'd, Burt Lancasterit, Dustin Hoffmanni jpt, sest suures maailmas hiilgavatest näitlejaisiksustest puudust ei ole.

Loomulikult sõltub näitlejate mäng ühe või teise filmi stiililisest eripärast, samuti žanrist. On näitlejaid, kelle anne ei tunnista kindlaid raame, teatud ampuaad, vaid nad võivad mängida võrdse eduga nii psühholoogilises draamas kui ka komöödias või hoopiski muusikalises loos, millel on omad nõuded ja ka tavaliselt omad «tähed». Muusikafilmides, sh muusikalises, võib esineda koguni peaosas näitleja, kes ise ei laulagi, kuid on võimeline hästi markeerima laulmist,

nagu Audrey Hepburn filmis «Minu veetlev leedi», kus tema eest laulab Julie Andrews.

Üks tüüpilisemaid näitlejatele esitavaid küsimusi on: «Kuidas sünnib roll, kuidas töötatakse rolli kallal?»

Siin saab vastuseid olla sama palju, kui on näitlejaid, sest see, kuidas lavakuju või filmiroll oma elu hakkab elama, sõltub eelkõige loojast — näitlejast. Igal näitlejal sünnib roll omamoodi, ehkki kõige aluseks on muidugi kirjanduslik kuju. Aga kuidas kujuni jõuda, on kümneid erimooduseid. Vahel võib rolli avavaks võtmeks olla üks hetk elatud päevast, mõni pilk, kellegi pillatud sõna või kohtumine mõne huvitava inimesega, mõni pilt, maal või väljendusriikas ese.

Tuntud näitleja Marina Nejolova rääkis mulle teleintervjuus, et kord oli ta leidnud tee oma rolli juurde esikuisse jäetud ketsidest, mille keeled olid ripakil. Sedamaid tunnetas ta oma tegelaskuju astumist ja istumist ning ülejäänud tuli juba nagu iseenesest. Tabada oma tegelaskuju liikumismaneeri on kahtlemata väga oluline. Seda väitis ka Innokenti Smoktunovski, kui ta otsis võimalusi Hamleti lahtimängimiseks. Leidnud kord Hamletile sobiva kõnnaku, hakkas ka kõik muu selle rolli juures pikkamööda looma. Jüri Järvet armastas varem ikka öelda, et roll algab jalgadest, et kui tal tegelaskuju kõnnak käes, on suur osa rollist juba tehtud. Hea näide on siin Voitinski, kes kõnnib ja kõnnib, aga kuhugi välja ei kõnni.

Retsepti rolli loomiseks pole. Ühel algab see kuju välisest joonisest, liigutustest, kõnnakust jm, teisel on aga kõik olulisem kohe algusest peale olemas, et tabada kuju sisemaailma, kuju seesmist olemust, selle mõtet. Kui kuju mõttemaailma omaksvõtmine on kord juba toimunud, siis tulevat rolli väline joonis lausa märkamatu.

Mõnel kinnistub roll lõplikult alles siis, kui ta paneb selga oma tegelaskostüümi, kannab tema soengut ja grimmi, viibib interjööri, mis on tema tegelase miljöö, keskkond. Simone Signoret on öelnud, et teda aitab väga tegelase kostüüm, mis paneb ta teatavasse raami. Selles avaldub tema tegelaskuju tüüp ja stiil, sest iga naine astub, istub ja käitub erinevalt, olenevalt sellest, kas tal on seljas sportlik riietus või õhtukleit. Aga Gerard Philipe, kes on mänginud palju ajaloolisi kujusid, on otse vastupidi öelnud, et tema võiks mängida hoopis ilma ajalooliste kostüümide ja dekoratsioonideta.

Kui on tegemist ajaloolise rolliga või tuntud tegelaskujuga kirjandusklassikast, tuleb näitlejal väga palju lugeda, tutvuda selle ajastu ja kommetega. Sedasama teeb ka režissöör ja suure töö tulemusel võivad nad teineteisele olla mõttekaaslased ning kaasautorid. Kui näitlejal on vaja kehastada mõnd tuntud poliitikut, riigitegelast, on see üsna komplitseeritud ülesanne. Välise sarnasuse tabamine grimmiga on kõige lihtsam, palju keerulisem on kuju sisejoonis, ajaloolise tõe tabamine. Selles suhtes on libastunud paljud režissöörid ja näitlejad.

Rolli sündi ennast pole üldse võimalik tabada, sest see on nii keeruline ja seletamatu protsess. Just seletamatuses ja sala-

päras peitubki selle töö võlu.

Mida andekam režissöör ja näitleja omavahel kohtuvad, seda suurema kingituse saab publik. Meil pole kunagi igav vaadata Bergmanni, Fellini, Visconti, Antonioni, Tar-kovski, Carné, Renoir' jpt tipprežissööride näitlejatöid.

Hea režissöör oskab üldjuhul kasutada huvitavaid näitlejaisiksusi või leida alles tundmatu andeka algaja näitleja. Iga näitleja omakorda unistab ainult heast režissöörist, kes temas leiaks ja avaks selle seletamatu.

Teatris on igivanast ajast kasutusel terminid «karakternäitlejad» ja «kangelased». Esimesed peavad kindlasti ümber kehastuma seesmiselt ja väliselt, kangelased ehk esimesed armastajad näitasid laval põhiliselt iseendid. Näitlejad, kes liiga kauaks jäävad mängima kangelasi, võivad kaotada professionaalsuse, sest tavaliselt sarnanevad rollid üksteisega juba dramaturgias.

Stanislavski nõudis, et kõik näitlejad oleksid karakternäitlejad, see tähendab, et kõik näitlejad oleksid võimelised ümber kehastuma, eemalduma endast ja «minema rolli». Et nad mõtleksid ja tunneksid kui kunstnikud, nähes enda ümber kujude eripära, mitmekesisust.

Praegusaja näitlejakool näeb ette kaheastmelist ettevalmistust:

a) mina teatavas situatsioonis, b) tunnete töepära teatavas situatsioonis. Esimene on algaste ja selle peavad läbima kõik draamanäitlejad, et jõuda teise juurde. Paljud kommertsokino «tähed» aga teise juurde ei jõuagi. Nende faktuuri ja oskust olla «mina teatavas situatsioonis» eksploateeritakse nii kaua, kuni see publikut ära ei tüüta. Siis heidetakse nad kõrvale, sest publikut ta enam ei huvita.

Jean Gabin valdas meisterlikult mõlemat astet. Tema erakordne loomulikkus, mis väljendus oskuses end ekraanil lihtsalt ja vahenditult ülevall pidada, võlus alati ja jäägitult. Tema tunnete töepäras ei tulnud vaatajal iialgi kahelda. Jälgides Jean Gabini nägu me ei mõtlegi sellele, kuidas ta oma kujud lõi. Ta lihtsalt elas ja tegutses ekraanil, sest temas endas mängis võimas loomuline jõud, seesama, millest publik nii palju rahuldust leidis. Jean Gabin oli erakordselt huvitav näitlejaisiksus, kes väliselt kunagi ümber ei kehastunud. Tema kangelased olid tugevad, peaaegu alati üksiklased, kes peavad karmi võitlust oma eksistentsi pärast. Paljud pidasid Jean Gabini üheks filmilikumaks näitlejaks üldse.

Filmilikkuse poolest on Jean Gabini kõrvale asetatud tänasele vaatajale hästi tuntud näitlejad Alain Delon ja Jean-Paul Belmondo. Alain Deloni on omakorda võrreldud Jean Marais'ga, kes esines paljudes filmides tüpaažina. Marais on erakordselt fotogeeniline, hea kasvu ning füüsilise ettevalmistusega. Kangelane, keda ta kehastas, sattus pidevalt ohtlikesse olukordadesse, millest teda tõi välja ikka tema enda jõud ja osavus, nagu filmides «Ohtlik sarnasus», «Krahv Monte Cristo», «Raudne mask» või «Fantoom». Siin ei tohi ära segada tüpaaži otsesest mõttes, sest näitleja välimust on grimmiga muudetud, vastavalt ajaloolistele nõuetele. Tüpaaži mõiste on siin maksev nende tegelaskujude karakterit, käitumismalli arvesse võttes. Paljud kriitikud on nimetanud Jean Marais'd marionetiks re-

žissööri käes, kes täidab vaid täpselt režissööri ettekirjutusi. Sellega võib ainult osaliselt nõustuda. Sama võiks ju ette heita ka Belmondole, kes jääb samuti tüpaažiks, minnes rollist rolli toetub oma isiklikule, kordumatule sarmile ja lihasjõule. Aga meil pole teda iialgi igav ekraanil vaadata, ehkki roll ei räägi enneolematust näitlejatöö saavutusest.

Kui jätkata juttu Jean Marais'st, siis tema kui näitleja loomingus toimus suur murrang, kui ta kohtus nimeka luuletaja ja režissööri, prantsuse tuntuma sürrealisti Jean Cocteau'ga. Sürrealism käsitleb loomingu lähtealusena unenägu, nägemust, vaistlikke assotsiatsioone jms. Sürrealism püüdis vaatajat kohutada ja šokeerida. Cocteau arendas neid omadusi edasi dramaturgias ja režiiis. Muidugi ei vajanud sürrealistlik film realistliku kooli näitlejat. Cocteau valik langes Jean Marais'le, sest tema filmidele tuli kasuks Marais' kummaliselt paljutähendav olek, tema antiikne skulptuursus. Ja ta mängis väga edukalt mitmes Cocteau filmis: «Kaunitar ja monstrum», «Orpheus», «Orpheuse testament», «Igavene taastulemine» jt. Legend, müüt, muinasjutt, — see on üks osa stihiast, milles on elanud Jean Marais oma kangelastega.

(Järgneb.)



KOOLIEELNE KASVATUS

Inimene lapsele ja inimene iseendale

Kirjandus

1. Dmitrijev V., Mihhalkovitš V. Müüdi anatoomia: Brigitte Bardot. Tallinn, Eesti Raamat, 1978.
2. Jurenev R. Nõukogude filmi lühiajalugu. Tallinn, Eesti Raamat, 1977.
3. Lipkov A. Shakespeare kinolinal. Tallinn, Eesti Raamat, 1979.
4. Montagu I. Filmimaailm. Tallinn, Eesti Raamat, 1973.
5. Panso V. Teatriartikleid. Tallinn, Eesti Raamat, 1980.
6. Stanislavski K. Minu elu kunstis. Tallinn, Ilukirjandus ja Kunst, 1948.
7. Stanislavski K. Näitleja töö endaga. Õpilase päevik. Tallinn, RK, 1955.
8. Tobro V. Teater ja film. Tallinn, Eesti Raamat, 1982.
9. Ullmann L. Muutumine. Tallinn, Perioodika, 1986.
10. Бергман о Бергмане. М., Радуга, 1985.
11. Ингмар Бергман. М., Искусство, 1969.
12. Антониони об Антониони. М., Радуга, 1986.
13. Захаров Е. Актер в кино. М., Искусство, 1976.
14. Демидова А. Вторая реальность. М., Искусство, 1980.
15. Карцева Е. Бэт Дэвис. М., Искусство, 1967.
16. Карцева Е. Берт Ланкастер. М., Искусство, 1983.
17. Комики мирового экрана. М., Искусство, 1966.
18. Сокольская А. Синона Синьоре. М., Искусство, 1964.
19. Соколова И., Шитова В. Жан Габен. М., Искусство, 1967.
20. Шнейдерман И. Григорий Чухрай. Л., М., Искусство, 1965.
21. Филип А. Жерар Филип. Л., М., Искусство, 1962.

ANTS TAMMAR, Maidla lastekodu direktor

Lastekodu ukselehel uudistas käharpäine elavate silmadega väikemees:

«Kas sina viid mind ära?»

«Ei. Aga miks sa tahad siit ära minna?»

«Tahan kodu.»

Tundsin, et olin esitanud kohatu küsimuse. Poisi silmadest võisin välja lugeda imestuse: «Ise nii suur, aga ei taipa midagi. Hirmus imelik inimene.»

Suur inimene on ju suuteline paljuks. Eriti inimene, kes elab vaid iseendale. Nendelt saavadki lastekodud täiendust. Nad ajavad hirmu peale. Nende eest vajavadki lapsed kaitset.

Oma emast, isast ja kodust räägivad lastekodu kasvandikud vähe. Enamikul on vanemad kusagil olemas, kuid midagi head ei ole neist rääkida. Mõni laps küll fantaseerib, et kodus oli palju ilusat, aga toimik räägib vastupidist: «Tubades puudub mööbel, toidunõud, voodipesu, tekid. Vaevalt jätkub kohti magamiseks. Toanurgas olev pesukauss laste väljaheidetega on mitu päeva tühjendamata. Tihti on peres toidupuudus. Ainsaks toiduks on farmist saadud piim. Perekonna sissetulek on hea, kuid raha kulub 2—3 päeva jooksul alkoholi ostmiseks.»

Sellise kodu eest vajabki laps kaitset. On õnn, et ta lastekodus on, ja õnnetus, et ta seal



olema peab. Onn sellepärast, et lastekodu on lapse endisest kodust siiski parem variant. (Eelarve järgi kulus möödunud aastal Maidla lastekodus ühe lapse kasvatamiseks vähemalt 5000 rubla. Lisaks sellele veel maja remontimiseks kulutatud summad. Kokku teeb see ligi 15 000 rubla ühe lapse kohta aastas.)

Õnnetus on aga see, et kõige ideaalsemgi lastekodu ei suuda asendada lapsele ka keskpärast kodu, kus on vähemalt korralik ema. Lastekodus käib ju pidev võitlus helluse ja tähelepanu saamise eest. «Tädi, onu, võta mind sülle, luba, ma kallistan sind, annan musi, silitan pead...!» See on laste igapäevane soov. Inimene lapsele püüab leevendada seda, mida on lapsele jätnud andmata inimene iseendale.

Päevast päeva, aastast aastasse lastekodus kasvatajana südamega töötada — see nõuab hingejõudu. Olla neile, keda vanemad on hüljanud, ema eest — see ei ole kõigile jõukohane. Maidla lastekodu kasvatajad Malle Lugima ja Öie Orulaid on seda suutnud. Mõlemad on väga lahtiste kätega, hea maitse ja värvitajuga perenaised, kes oskavad igasuguseid asju teha. See tähendab, et väga naiselikud naised, kes on lastekodus tõelised suure pere emad. Mõlemale on antud kasvataja-metoodiku nimetus. Mõlema tööraamat on väga igav — ainult üks sissekanne, mis tehtud pärast Tallinna Pedagoogilise Kooli lõpetamist.

Malle Lugima on Maidla lastekodus töötanud 33 aastat. Nii pika staažiga kasvatajaid on Eesti lastekodudes väga vähe. See on oma-moodi kangelaslikki. Küllap sellepärast autasustatigi teda 1987. aastal medaliga «Töövapruse eest». Muidugi mitte ainult aastate, vaid eeskätt tulemusliku töö eest. Aga lasemetal endal kõnelda.

«Praegused lapsed arvavad, et elu on lastekodus nagu taevamanna — kõik tuleb kergelt nagu muinasjutus. Sagedasti viin lapsed enda poole, et tutvustada kodust elu. Teen kapiuksed lahti, et nad paljudest asjadest teada saaksid. Koos teeme koduseid toimetusi, küpsetame... Lastekodude süsteem ju võõrutab elust.»

Malle püüab rühma elu-olu kodule lähendada, laste tegevust mitmekesistada, huvitavamaks muuta...

Aga kuidas Öie Orulaidi iseloomustada?

«See on ju lihtne. Ta on oma ala meister,» ütlesid Öie kolleegid ning lisasid, «nii nagu Öie lastekodulapsi armastab ja õpetab, ei suuda nii mõnigi koduse lapse ema.»

Öie Orulaid on 24 aastat lastekodus emarmu jaganud. Küsin, kas tal on olnud Maidlast äraminemise tahtmist.

«Laste pärast küll ei ole olnud. Siinsed lapsed saavad nagu omadeks. Suur rõõm on juba sellest, kui öeldakse: «Öie, sa oled nii armas!» Paremat ei oskagi tahta.»

Öie on lastele tõesti väga armas. Kogesin seda eredalt Rakveres. Endised Maidla lastekodu kasvandikud kallistasid Öiet ja Öie

kallistas neid, kõigil olid rõõmupisarad silmis. Mõnegi lapse ema käib lastekodus oma last vaatamas, kuid sellist pilti küll ei näe. Neil on emaarmastus nagu hilissügis, kasvataja peab sellele palju juurde lisama, et elu tunduks elamiskõlblik.

Lastekodu peidab endas palju seda, mis hingele haiget teeb. Tõestuseks üks kiri: «Olen 44 aastane üksik naine. Kooselu mehega läks lahku, sest ma ei saanud last. Kahju on üksinda elatud aastatest. Kui vaatan lastesaateid, eriti «Laulumaiast», siis läheb silm märjaks, sest mul pole last, kes võiks ka mulle laulda. Kui võimalik, siis sooviksin lapsendada last. Võib olla tütar- või poeglaps, kallid on nad mõlemad.

Olen käinud mitmes lastekodus, kuid ei ole saanud last. Ei oleks kunagi uskunud, et ajal, mil meie vabariigis on nii palju lastekodusid, osutub peaaegu võimatuks leida sealt mõni tore laps. Ühes lastekodus oli järjekorras viiskümmend lapsendada soovijat.»

Ka Maidlas käib palju lapsendada soovijaid. Möödunud aastal lapsendati seitse last, et kodust kodu saaks, et laps leiaks elu mõtte. Neid, keda seaduse järgi võiks lapsendada, on vähe. Kui lapsendamiseadused inimlikumaks muutuvad, on õnnelikke rohkem.

Elu on vahel vastuokslik, keerdsõlmedega. Paljud naised, kes oleksid võimelised lapsi kasvatama, pole emaks saanud. Mõned, kellel aga lapsed on, ei ole vaevunud jälle emaks olema.

Vahel on vaja ka ema kaitsta, et saaks last kaitsta. Selle ütlemise tõestamiseks üks seik. Koolist tuleb koju poiss, kes teatab emale: «Küll on hea, et sina lüpsja ei ole. Õpetaja ütles ühele tüdrukule — sina ei kõlba mujale kui lüpsjaks, nagu on su ema.»

Selles alavääristavas ütlemises hõngub kurjust, vähemalt mõtlematust. Eespool mainitud tüdruku ema suudab väga raske töö kõrvalt üksi lapsi korralikult kasvatada, kodu korras hoida. Paljud ei ole seda suutnud. Möödunud aastal oli Maidla lastekodu kasvandikest peaaegu neljandik lüpsjate lapsed.

Maidla lastekodu on eksisteerinud 39 aastat. Selle aja jooksul on lastekodus olnud 1288 last, nendest 143 Rapla rajoonist. 71 last on lapsendatud ja 220 lähedaste sugulaste juurde viidud. Andmeraamat kajastab hästi 1949. ja 1950. aastate sündmusi ning puretud perekondade suurt arvu ja perekonnakultuuri langust.

Lastekodudest rääkides räägime paratamatult ka kultuurist, sest lastekodude eluolu on paljus üldkultuurilise olukorra peegeldus. Eelkõige on see hinge kultuur, mis sisaldab endas sallivust, halastust... Palju on veel vaja, et lastekodulaps oleks kaitstud, et temast saaks ühiskonnale vajalik inimene, mitte lihtsalt hüljatud olevus. Tehkem kõik selleks, et hinge kultuur jõuaks ka hüljatud lapse räsitud lapsepõlve!

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

Voldemar Raami elu ja tegevus*

ERNST ALLESE,
UPUI liige

V. Raam hoolitses õpilaste, kellest pidid kujunema peale õpetajate ka kultuurijuhid, meelelahutuse eest. Koolis töötasid mitmed kunstilised ja isetegevusringid, koorid, ansamblid, orkestrid. Kooli kutsuti esinema lauljaid, kirjanikke, kunstnikke. Lavastati näidendeid. «Parvepoisse» lavastas lavakunsti õpetaja, tollane «Estonia» teatri näitleja Hilda Gleser, seda lavastust peeti «Estonia» omast paremaks (5). Isetegevusringide juhtideks olid seminaristid, Villem Raam ise juhatas orkestrit. Ta nõudis õpetajate osalemist isetegevuses, nad olid ringide juhendajateks. Pidudest saadud tulu kasutati ekskursioonide korraldamiseks. Lõppklassidele korraldati ekskursioone Helsingisse ja Stockholm.

Suurt rõhku pani V. Raam õpilasovalitsusele. Selleni jõuti alles 1928. a. Kõrge- maks võimuorganiks oli õpilaste üldkoosolek, kus valiti koolkonna juhatus, mille eesotsas seisis õpilasvanem, kes juhtis, organiseeris ja koordineeris kogu tegevust koolis, korraldas üritusi ja pidusid. Kõik allüksused allusid küll koolkonna üldjuhtimisele, kuid sisemises töökorralduses olid autonoomsed. 1928. a hakati välja andma ajakirja «Tarmo», mis hiljem muutus viliistlasajakirjaks (6, lk 17).

Juba 1919. a tõstatas direktor V. Raam õpetuslikud ja kasvatuslikud põhialused, tema juhtimõtteks oli: õpetajate ettevalmistamine peaks rajanema moodsa töökooli (*moderne Arbeitsschule*) põhimõttel, et kujundada noortest õpetajatest vabu, iseseisvaid teinimesi. Need mõtted on fikseeritud õppenõukogu protokollis nr 17 4. veebr 1920. «Meie peame loobuma senisest õpetuskoolist, mis keskaja ühekülgne pärandus ja kasvatuslise osa koolis seadma esimesele kohale. Meie peame püüdma inimesi kasvatada, mitte õpilaste mõistust ühekülgsest arendama... Kuidas suudaksime õpilasi, keda senine elu ja kool jõudnud muuta tuimadeks ja ükskõikseteks, rõõmsateks töölisteks kasvatada, kel huvi on elu ja töö vastu. — Teokool on ainuke abinõu, mis meid antud suhtes suudab aidata. ... Põhijooned teokooli elluviimiseks oleksid järgmised: 1) sunduslike õppeainete arvu tuleks

* Algu NK nr 5, 1989.

vähendada, 2) õppetundide arvu tuleks vähendada, 3) õpilaste iseseisva töö võimalusi tuleks suurendada, 4) õpilaste arv klassis ei peaks üle 25 olema. ... Kasvatuse suhtes peaks teokool meid nii kaugele aitama, et õpetajad ja õpilased võiksid saada sõpradeks, ...» (6, lk 13). Seal antakse ka soovitusi, et õpetajad osaleksid ringide töös ja peoõhtutel, 4) «oleks soovitav vahete vahel kokku tulla õpitundidel, et vahetada elustavaid mõtteid õpetajate ja õpilaste vahel ja sellega tõsta töötaju.» Ta lõpetab sellega: «Edasi uuenduste teel, või ära õppetööst — mõnele teisele tööalale!» (6, lk 14).

Kuigi need põhimõtted ei leidnud üldist poolehoidu, jäid vaid soovitusteks, juurdusid nad pisitasa seminaris ellu. Seda soodustas «...õpilaste tihe seos kooliga: ühiskodu, ühisköök, tunnid ja harrastusringide töö õhtupoolikuti sidus õpilased kogu päevaks kooliga. See võimaldas tugeva ühistunde, ühise vaimu — seminarivaimu — tekkimise, mis seminaris lõpetanuid veel aastaks tagantjärele ühiseks pereks liidab» (2, lk 14). Ühiselu ja koolivaim formeerisid tulevase õpetajaid, see kandus ka üle õpetaja loovasse tegevusse ja aitas kujundada oma kooli vaimu, ühtlustada kogu õppetööd Virumaal ja kujundas noortest tõelisi energilisi usaldatavaid teotahelisi õpetajaid. Eriti hinnata tuleb erihuvide rakendamise soodsaid võimalusi mitmesugustes rühmatundides: joonistamine, võimlemine, muusika, keeled. Seminar ühendas õppetöö praktikaga. Oli oma harjutuskool, kus seminaristid juba varakult võisid tutvuda õpilastega ja nende õpetamisega, saades teatud ettekujutuse algkooli tööst ja kasvatusest. Harjutuskoolis püüti rakendada uusi meetodeid ja õppeviise. Juba 1920. a liideti 1. klassis kõik õppeained kodulooga, järgnevatel aastatel viidi 1.—3. klassis sisse üldõpetus ja vanemates klassides hakati laialdaselt kasutama individuaalset tööviisi (6, lk 15). Õpetajakandidaadid said oma praktilise ettevalmistuse põhiliselt harjutuskoolis, algul tunde pealt kuulates, hiljem proovitud andes. Vanemate klasside õpilastel oli kahe-nädalane pidev praktika, kus kogu harjutuskool anti seminaristide meeleva, liitklassidega töö harjutamiseks lahutati ja liideti klasse vastavalt vajadusele. Õppetöoga käidi tutvumas ka maakoolides.

Peale õpetajatöö oli Raam hõivatud mitmesuguse ühiskondliku tegevusega. Ta oli Rakvere Karskusseltsi esimees, Eesti Õpetajate Seltsi juhataja ja Virumaa Rahvaharidusseltsi liige jne (3, lk 11). Peale selle «juhtis ta ka ülikooli didaktilis-metoodilise seminarit üht haru ja juhendas üliõpilaste pedagoogilist praktikat» (4, lk 195).

Suvel maakodus Eru lahe lähedal armastas ta teha puutööd, tegelica kanadega (5, lk 22). Talle meeldis maatöö.

Saabusid rasked aja. 1. augustil 1932 suleti Rakvere Õpetajate Seminar. See oli tookordse hariduspoliitika tulemus, vihjati õpetajate üle-

produktioonile. Mitmete autorite arvates oli seminaride üheks sulgemise põhjuseks see, et taheti takistada vaesema kihhi pääsemist õpetajaametisse. Seminar oli õppeasutus, kuhu võeti vastu andekamaid õpilasi nii maalt kui ka linnast. See oli kool, kus puudus õppemaks ja sinna pääsesid ka vaesema rahva lapsed, jõukamad läksid edasi õppima gümnaasiumi. Pedagoogiumisse võeti aga gümnaasiumi lõpetanuid. V. Raam elas kooli sulgemist raskelt üle. Seminar oli talle nii töö kui ka hobi. Ta avaldas isegi valitsusele protesti, põhjendades, et pedagoogium oma kaheaastase õppeajaga ei suuda õpetajaid ette valmistada (seminaris õpiti 6 aastat).

Seminaris eksisteerimise jooksul lõpetas 11 lendu lõpetajate koguarvuga 328. Sel ajavaheajal töötas seminaris 96 õppejõudu, õpetajakaader vaheldus pidevalt, mis avaldas ka teatud negatiivset mõju kasvatustööle. V. Raam oli ainuke õpetaja, kes töötas seminaris avamisest kuni selle sulgemiseni, kokku 13 aastat 1 kuu ja 20 päeva. Tema kuupalgaks oli 337 krooni, peale selle anti jõulupühadeks kink poole kuupalga ulatuses (5).

1932. a suunati V. Raam Tartu pedagoogiumi direktoriks kuupalgaga 260 krooni. Sinna suunati ka viimaste klasside õpilased, neist lõpetas 1933.—1935. a 69 (A. Nurga andmeil, vt 6); «Tarmo» nr 4, 1935 avaldatud nimestiku järgi oli neid 85.

Tartus olid hoopis viletsamad töötingimused, kool asus Pepleri (Pälsoni) tänavas kahekordses puumajas, kus olid vaid klassiruumid, väikene saal ja pisike (õu)hoov. Harjutuskool oli Laia (Mitšurini) tänavas, katsead üle jõe Narva tänavas ääres. Kehalise kasvatuse tunnid toimusid ülikooli võimlas. Hakkas lõpmatu jooks ühest tänavast teise. Selline olukord mõjus rusuvalt nii Rakverest tulnud õpilastele kui ka direktorile. Peale selle tuli tal kokku pörkuda Tartu seminaristidele tulnud õpetajate intriigidega.

Uueks löögiks Raamile oli tema üleviimine Jõhvi Progümnaasiumi ja Realkooli direktori ning Virumaa Kaevanduskooli juhataja ametikohale 1. aug 1937. aastal. V. Raam ei jaganud tolleaegse koolivalitsuse direktori vaateid, ta asendati «oma mehega». 1. aug 1940 siirdus V. Raam pensionile ja hakkas Rakvere keskkoolis saksa keele tunde andma (4, lk 195).

1. okt 1941 määrati V. Raam Rakvere I Gümnaasiumi direktori ajutiseks kohusetäitjaks ja 1942. a direktoriks, sellel ametikohal töötas ta märtsini 1945.

Sõda lõppes, avati 7klassilised koolid, tekkis terav õpetajate puudus, võeti hulgaliselt tööle keskkooli lõpetanuid ja isegi vähesed haridusega inimesi — õpetajakohad tuli täita. Tekkis vajadus hakata ette valmistama uut tüüpi õpetajaskaadrit nõukogude koolile, selleks asutati Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu 1945. a 2. veebr määrusega Rakverre 7klassilisele koolile baseeruv 5aastase õppeajaga õpetajate seminar, mis valmistas

ette õpetajaid 7kl koolidele. Seminari taasavamise Rakverre otsustasid hoonete olemasolu ja ajalooline tähtsus. Endise Rakvere seminari majad olid sõjaväe käes.

28. veebr 1945. a Hariduse Rahvakomisariaadi käskkirjaga vabastati Voldemar Raam 1. märtsist keskkooli direktori kohalt ja määrati Rakvere Õpetajate Seminari (RÖS) direktoriks. Kool alustas tööd 19. märtsil 1., 2. ja 3. klassiga (kokku 134 õpilasega) Rakvere 1. keskkooli ruumes, kus töötati 2 aastat. Järgnes vahepeal lootusetuna tunduv võitlus sõjaväevõimudega oma maja kättesaamise eest (9).

Direktor Raamil avanesid esialgu piiritud võimalused oma ideede ja põhimõtete elluviimiseks (2). Ta alustas tööd entusiasmiga, koondas enda ümber kogunenud õpetajaskaadri, kes pühendusid täie tõsidusega õpetajate ettevalmistusse. Nimekamad neist olid P. Rootalu, E. Kask, M. Kull, M. Kaseaan, R. Lahi, H. Haljak, H. Jõulma õppejõududena ja harjutuskooli direktor V. Männilo. Ta hakkas ellu viima juba mainitud põhimõtteid. Täiskäiguga jõustus tema omaavalitsuse idee. Kõiki eluvaldkondi juhtisid õpilased: palgaline komsorg oli õpilane, isetegevusringide vanemad olid õpilased, juhendas vaid õpetaja, näitleja vmt. Näiteks mina olin näiteringi juht/vanem, lavastajateks olid näitekunsti ja hääleseade õpetajad. Need vaheldusid (Jullo Talpsep, Elli Prillup, August Lääne). Oli ka selline koht, nagu tööorganisaator, kes korraldas poiste ühiskondlikku tööd: veeti puid, laaditi vaguneid tühjakaks jne.

V. Raam saavutas ka nõukogude seminaris erakordse autoriteedi. Oli ka neid noori, kes ei olnud päri tema vaadetega, kuid avalikult neid ei vaidlustanud. Tema tunnid olid väga huvitavad, asjalikud ja kasulikud. Direktor luges 4. ja 5. klassis oma didaktikat s.o õpetamise kunsti 4 tundi nädalas. Ta õpetas praktilisi asju: kuidas käituda koolis ja tundides, õpilastega, lastevanematega, mida ette võtta mingites situatsioonides. Tema ütles: «Otsige ja kui leiate endale sobiva meetodi, siis töötage selle järgi, aga otsige ikka uut.» Ta oli küllalt progressiivsete vaadetega koolimees, kes oli pahuksis tsaarivalitsuse hariduspoliitikaga ja opositsioonis Vabariigi haridusjuhtidega. Tema innukat tööd hakkasid pidurdama igasugused käsud ja keelud, käskkirjad ja juhendid. Tekkisid arusaamatused kohalike võimudestega, kõik see halvendas tema tervist, mõjus südamele (põdes isheemia-tõbe).

1. okt 1946 (10) suri lugupeetud, kohusetundlik ja arukas koolimees. «Jäi seisma aatelse ja oma ametile jäägitult andunud koolimehe süda» (5, lk 22). Ta maeti Rakvere linna kalmistule.

V. Raam töötas 40 aastat, selle ajaga jõudis ta harida tuhandeid noori ja saata ellu üle 500 õpetaja. Tema nõudmised õpetajale olid kõrged. Direktori juhised ja nõuanded jäid

lõpetanuile saatjaks nende eluteel, õpetajad püüdsid järgida tema õpetusi ja kui mingi asi läks viltu või tekkis ängistus, siis mõeldi ikka, mis Raam sel juhul oleks teinud. Autorile oli ta ideaaliks. Lisan mõningaid arvamusi.

«Nii ideaalset direktorit ja õpetajat ma oma elus pole veel kohanud, kui oli Raam» (J. Kübarsepp — endine koolidirektor ja 1946. a RÖSi lõpetanu).

Voldemar Raamil puudub kirjalik pärand, tal ei ole põhjanevaid uurimistöid, talt ei ole ka ajaleheartikleid. Teda on tunnustatud põhiliselt praktikuks. Tegelikult oli Voldemar Raam mees, kes omi teooriaid rakendas otse praktikasse, jätmata jälge paberil, nagu seda tegi J. Käis. P. Rootalu on kategooriliselt V. Raami puht praktikuks tunnustamise vastu. (Teeneline õpetaja Pear Rootalu oli V. Raami õpilane ja kaastöötaja nõukogudeaegses seminaris, oli õppealajuhataja ning otsene Raami töö jätkaja.) Tema arvates oli just V. Raam kooliuuendusliikumise algataja. (Õppenõukogu protokoll 1919. a.) P. Rootalu hinnanguitel oli V. Raam eelkõige teoreetik, ta katsetas oma teooriat praktikas, mis aitas teooria paikapidavust kontrollida ja siis alles edasi arendada ja ellu viia. Tühjadest pedagoogilistest targutustest pole kasu, kui meil ei ole ülevaadet, kas antud mehhanism rakendub töösse või ei. Tema oli teoreetik, kes oma vaateid seostas eluga. P. Rootalu hindab J. Käisi, ent väidab, et kooliuuendust ei algatanud Käis, vaid võttis osaliselt V. Raami mõtted üle, milliseid viimane oli juba mitu aastat Rakvere seminaris rakendanud.

V. Raami kohta on ajalehtedes ilmunud arvustusi, märkmeid, kas või tema pagendamise kohta pedagoogiumi direktori kohalt, poleemika läks nii suureks, et asjasse pidi sekkuma isiklikult K. Päts. Kuid autorile pole neid ajalehti kätte sattunud. Direktor Raam pidas õpetajatele loenguid, loengute sarju, keegi ikkagi neid konspekteeris, tal pidid olema kas loengute tekstid või vähemalt kavapunktid. Kui tal oligi käsikirjalisi materjale, märkmeid, konspekte jne, siis läksid need pärast tema surma kaduma (see olevat perekonnaliikmete arvamus). Või on neid kusagil keegi alles hoidnud. Seminaris läks kaduma ka tema konspekt «Didaktika», seal olevat kirja pandud ainult kavapunktid, üksikud mõisted, sõnad ja lühilauseid — ikkagi väärtus (P. Rootalu järgi). Ta pole armastanud kirjatööd. Et saada põhjalikumalt ülevaadet V. Raami tööst, oleks vaja uurida, otsida arhiividest — see jääb edaspidi V. Raami uurijate ülesandeks, see mees tuleb paigutada väärrikate meeste ritta. Minu osa on valgustada tema tööd ja tegevust üldjoontes, tuua esile tema osa ühiskonnas ja kooliajalos.



KOOLIMUUSIKA NR. 6

Haruldane Riho Päts

HEINO RANNAP,
TRK pedagoogika ja metoodika
kateedri juhataja,
pedagoogikadoktor

Eesti koolimuusika viimisel tänapäevasele tasemele on Riho Pätsil rohkem teeneid kui kellelgi teisel, kuigi me oskame hinnata niisuguseid suurmehi, nagu Aleksander Säbelmann, kes tõi Eesti kooli esimesed omamaa laulud ja koolitas Valka seminaris arvuka lennu kõstreid-koolmeistreid; või Tartu seminari muusikaõpetaja August Kiisa, kelle kaunist laulu «Mu koduke nii tilluke» laulavad eesti lapsed tänapäevani nii kodu- kui ka võõral maal ja kelle metoodikaraamat oli üks alus praegusaja muusikaõpetusele; või Evert Mesiäinen, kelle muusikapedagoogiline töö Tallinna koolides ja Rakvere seminaris, aga ka ta «Metoodika» I ja II ning Siukose metoodika tõlkimine olid Eesti muusikaõpetuse teoorias fundamentaalse tähtsusega.

Riho Päts kujunes väljapaistvaks koolimuusikuks just tänu mitmekülgetele huvidele ja annetele ning lastearmastusele. Asjata ei nõuta nüüdiskooli muusikaõpetajalt lastesõbralikkuse kõrval head klaverimängu- oskust, improvisatsioonivõimet, laialdasi muusikaajaloolisi ja muusikateoreetilisi teadmisi, head kooritundmist ja dirigeerimisvilumust, orkestripillide tundmist, põhjalikke pedagoogika- ja psühholoogiateadmisi.

Kõik need oskused, teadmised ja võimed olid Riho Pätsil olemas ning võimaldasid töös kooliõpilastega Haapsalus, pealinna Raua tänava koolis, aga ka konservatooriumis ja pedagoogilises instituudis kujundada oma õpilastes armastust hea muusika vastu, anda oskus kasutada oma muusikavõimeid elupäevade rikastamiseks kauni kunstiga.

Nagu kõik suured isiksused, oli ka Riho Päts laetud erakordse tööenergiaga, mis tänu ta vaimu genereerivale omadusele lubas

rakendada Eesti muusikaelus mitmesuguseid uudseid ettevõtmisi. Nii näiteks tutvustas ta Eesti heliloojate muusikat kaugel kodumaast, rakendades hüüdlauseid: olgem eestlased, kuid saagem ka eurooplasteks. Selleks käis ta õppereisidel Saksamaal, Inglismaal, Austrias, Itaalias, Poolas, Tšehhoslovakkias, Soomes. Ta tegi kaastööd (Eesti muusikaelust) mitmetele saksa, inglise ja ameerika ajalehtedele-ajakirjadele. Pikemat aega oli ta korrespondent-kirjasaatja rahvusvahelist muusikaelu tutvustavale ajakirjale «Musical Courier», mis ilmus New-Yorgis, tegi kaastööd Londoni «Musical Times'ile», Helsingi «Suomen Musiikkilehtile» jmt; toimetas mõnda aega meie populaarset «Muusikalehte»; 1960. aastatel tutvustas Eesti muusikapedagoogikat üleliidulistel konverentsidel Petrozavodskis, Sverdlovskis ja Moskvast, samuti rahvusvahelisel ISME kongressil Budapestis.

Vaagides Riho Pätsi erinevate tegude kaalu, on raske ütelda, millises töövallas oli ta kõige edukam. Publiitsistina on ta avaldanud sadu artikleid ja kaks monograafiat. Esimene oli «Artur Kapp ja tema looming» (1938), mille kohta märkis tollane ajakirjandus:

«Terase vaatlejana kaasaegses ühiskonnas, hoolika materjali kogujana ajalehtedest, ajakirjadest, teatmeteostest ja käsikirjalistest memuaaridest ning muusikapalade osava analüüsijana ja arvustajana on R. Päts suutnud pakkuda tõetruu pildi oma armastatud ja lugupeetud õpetajast A. Kapp'ist ühes tema kõigi temale omistatud vooruste ja nõrkustega.»

Kui tänapäevani on käibel Artur Kapi levilause «Noorsoo muusikaline kasvatus on tähtis asi», siis selle kõige tugevam rõhutaja oli Riho Päts. Rudolf Tobias, kellest ta kirjutas teise monograafia, oli samuti aastaid aktiivselt tegev noorte muusikakasvatusega Tartus nii Treffneri gümnaasiumis kui ka eraõpetajana. Riho Päts juhib tähelepanu Tobiase pedagoogiomadustele.

Riho Pätsi publiksistikast kuulub osa kontsertide arvustustele ja Eesti heliloojate teoste tutvustamisele-analüüsile. Paljudes artiklites esineb läbiva joonena kasvatusküsimus. Tõn mõned kriitilised väljanõpped artiklitest:

- Haridusministeeriumi kehtestatud õppeprogrammi nõuete miinimumi täidetakse koolides alatihtigi vaid formaalselt.
- Peab ütlema, et üldse kipume oma laulmiskultuuriga rohkem rahul olema kui tarvitseksime.
- Instrumentaalansamblid peaksid võtma revideerimisele oma kergekaalulise repertuaari.
- Eriti patustavad karjumisega poisid. See pärast on vaja just poiste juures see ebaesteetiline laulmislaad välja juurida.
- Oleks soovitatav, et kõikide koolide lauluõpetajad püüaksid senisest soodsamaid võimalusi leida muusikalises arengus mahajäänud laste abistamiseks.

Erilise tähelepanu pööras Riho Päts kogu

oma töömehe elu jooksul muusikaõpetuse teoreetilistele probleemidele. Neid uuris ta oma koolitöö pärast ja kirjatöodes jagas teadmisi ka teistele.

On huvitav märkida, et Tartust pärit R. Pätsi pedagoogitegevus algas Eesti vastasurugas — Haapsalus. 75. sünnipäeva eel meenutab ta Haapsalu ajalehes:

«Haapsallu sattusin 20. aastate algul noorukina täiesti juhuslikult, ettekavatsematult, isegi etteaimamatult... Et tollal oli muusikaõpetajatest suur põud, siis saabus Läänemaa Ühisgümnaasiumi direktor... Tartu ja tegi mulle auväärse ettepaneku: asuda ühisgümnaasiumi muusikaõpetaja kohale... Mõistagi toimus see C. Kreegi soovitusel... Pika puiklemise järel saingi hakkama häbematusena — võtsin ettepaneku vastu... Töös omandasin pikkamööda kogemusi... Haapsalus rajatud alus muusikapedagoogiliseks tööks viis mind konservatooriumi (samuti ka välismaale mitmele õppereisile), et oma muusikaline haridus ametlikult lõpetada. Tallinas mõistagi jätkasin Haapsalus minule avanenud ja armsaks saanud muusikapedagoogilist tööd.»

Armsakssaanud pedagoogitöö teostuskohaks kujunes R. Pätsil järgneva 14 aasta jooksul Tallinna 21. Algkool. Tallinna perioodi algul õppis ta konservatooriumis kompositsiooni, mille lõpetas Artur Kapi klassis 1926. aastal. 21. kool sai R. Pätsi kirgliku pedagoogilise töö mõjul muusikaõpetuse tasemelt perimaks algkooliks Eestis. Memuaarid räägivad, et ta laulutunnid olid rõõmsameelse musitseerimise ja kindlate teadmiste omandamise tunnid. Pulbitses ka klassiväline muusikategevus. Suurearvuline lastekoor esines tihti kooli- ja ülelinnalistel üritustel, esitades peamiselt eesti heliloojate laule, aga ka klassika väike- ja suurvorme.

Nendel aastatel olid algkoolides peamiseks orkestriliigiks mandoliiniorkestrid. Riho Päts tõi kooli uued pillid — plokkflöödid ja saavutas nendega silmapaistvat edu laste muusikakasvatamisel. R. Pätsi pedagoogilist andekust näitab see, et orkestritööst (proovid toimusid pühapäeva hommikul 2—3 tundi) võtsid 2.—6. klassi õpilased osa puudumiseta ja suure elevusega. Orkestrijuht kirjutas algajaile kergemad partiid, edasijõudnutele raskemad. Nii said kõik orkestris kaasa mängida. Mängiti rahvaviisiseadeid, Bartóki, Griegi ja muidugi R. Pätsi enda palu. Koos kooriga kanti ette osi Kodály laulumängust «János Háry», Sibeliuse «Ateenlaste laulu» ja muid sisutihedaid muusikalpalu. Raua tänava koolis katsetatu võimaldas R. Pätsil mõtestada muusikaõpetuse metoodilisi küsimusi ja tuna need teiste muusikaõpetajate ette. Nii avaldas ta 1933. aastal ulatusliku kirjelduse «Laulmisõpetus» J. Käisi poolt väljaantavas sarjas «Uusi teid algõpetuses», millele järgneval aastal ilmus R. Pätsilt järgvanemate klasside tööst.

Poole sajandi pikkune koolilaulikute väljaandmine sai samuti alguse Raua tänava kooli töö mõjul. Algul lõi R. Päts kaasa J. Aaviku, T. Vettiku ja V. Tammaniga «Leelo»



laulikute koostamisel. Et need laulikud ei vastanud aga R. Pätsi metoodilistele tõekspidamistele, asus ta ise koostama ja kirjastuse «Kooli-Kooperatiiv» kaudu välja andma «Lemmiklaulukuid». Muusikaõpetajad lugesid neid rikkaliku lauluvaraga laulikuid parimateks, hoolimata sellest, et kasutusel olid nii «Leelod», «Väike-Leelod», «Kooli-Leelod», «Laste-Laul», «Algkooli lauluvara» ja metoodiliselt huvitavalt ülesehitatud ning noodiõpetusega põimitud V. Tammani «Kooli laulmiseramat». Riho Pätsi «Lemmiklaulukutes» noodiõpetuslikku osa polnud. Need olid ulatuslikud lastelaulude kogud, kust õpetaja sai repertuaari iga klassitunni tarbeks ja õpilane võis veerida noote selgekirjalisest kunstnik G. Reindorfi meeolukalt kujundatud noodi- raamatust.

Suur tähtsus neis laulikuis oli eesti heliloojate repertuaaril. Rohkesti oli R. Pätsi enda loomingut, kaheksas «Lemmiklaulukus» oli kokku 77 koostaja laulu. R. Pätsil oli laulu hindamisel kriteeriumiks selle muusikaline väärtus. Ta võttis oma laulikutesse eesti isamaalikke, aga ka Nõukogude Vene autori M. Krassevi laule, eesti rahvalaulude kõrval vene-, ukraina jt rahvaste palu. Tuntud Eesti heliloojate laulude kõrval tõi ta oma laulikute kaudu kooli vähetuntud heliloojate loomingut, mida ta sai otsese tellimusena, nagu A. Uritamme, V. Nerepi, L. Virkhausi, J. Elkeni, L. Pätsi, H. Saha, A. Krulli jt laulud.

1937. aastaks oli Riho Pätsi pedagoogikuus üle-eestiline ning ta kutsuti ette valmistama muusikaõpetajaid Tallinna Õpetajate Seminaris ja Pedagoogiumis. Nagu mainitud, oli R. Päts aldis uuele. Tulevastele pedagoogidele tutvustas ta uusi õppemeetodeid, mida kasutati Euroopas, organiseeris koori ja esines sellega mitmel pool.

Eesti Vabariigis oli tervikuna kultuuri ja selle hulgas ka muusikaõpetuse tase tõusnud mitmeid kordi. Riho Pätsil oli selles tõusus oluline osa. Naeruväärne oli N. Karotamme väide 1945. aasta detsembris: «Kodanliku iseseisvuse perioodil kasvatati ja õhutati valitseva kildkonna poolt süstemaatiliselt šovinismi, kodanlikku natsionalismi. . . Kultuuri alal ei ole kodanlikul Eestil ka mingit olulist saavutust ette tuua.» N. Karotamm ei osanud või ei tahtnud näha ei kultuuri-saavutusi ega EV internatsionaalseid suhteid paljude rahvastega, seehulgas ka vene rahvaga. Sel ajal käis ka Riho Päts Nõukogude Venemaal tutvumas sealse muusikakultuuriga ja avaldas kirjutistes sealnähtust positiivset, rõhutas muuseumis, et laste muusikakasvatusele pööratakse muusikaõppeasutustes ja mitmesugustes ringides suurt tähelepanu.

Arvestades Riho Pätsi tegevustarmukust, silmaringi avarust, päritolu lihtsast tööperest, küllap ka Venemaa-reisi, määrati ta muudetud ühiskonnas Juhan Aaviku asemel 1940. a septembris Tallinna Konservatooriumi direktoriks. R. Päts lootis, et ta saab, toetudes ühiskonna kõlavatele loosungitele, arendada eesti muusikat. Ta asus kohe laiendama konservatooriumi, mis tollal koosnes alg-, kesk- ja kõrgemast koolist, suurendas vastuvõttu, kutsus tööle silmapaistvaid muusikuid, nagu T. Kuusik, B. Lukk, H. Eller, A. Karindi, T. Vettik, K. Leichter, J. Siimon, C. Kreek, E. Poolakene jt, korraldas trükki pedagoogilistel ja üldkultuurilistel eesmärkidel eesti heliloojate uusi helitöid.

Kahjuks oli jõude, kelle arvates R. Päts polnud küllaldaselt ustav. Arvesse võis tulla ka nimede kokkulangemine ja kahtlustatav sugulus EV presidendi K. Pätsi ja aseharidusministri V. Pätsiga. Novembris vabastati R. Päts konservatooriumi juhtimisest. Talle antud professori kutsenimetus ja uus direktor K. Aisenstadt võimaldasid tal jääda õppeasutusse tööle. Saksa okupatsioonivalitsus vabastas R. Pätsi järgmisel aastal kui aktiivse «kommunisti» töölt. Uuesti hakkas R. Päts õpetama muusikat seminaris. 1944. a hilissügisel Nõukogude tagalast naasnud konservatooriumi viimane nõukogudeaegne direktor V. Alumäe võttis R. Pätsi uuesti professorina tööle ning määras ta üldhariduskoolide muusikaõpetajate peamiseks ettevalmistajaks, aga ka interpretatsioonifakulteedi dekaaniks. Koolimuusikutele õpetas R. Päts paljusid aineid: dirigeerimist, solfedžot, harmooniat, kooriharmooniat, meetodikat, juhendas pedagoogilist praktikat. Iseenesest mõistetavalt õpetas ta ka Euroopas kasutatavaid absoluutsel ja relatiivsel astmesümboolikal põhinevaid meetodeid. Sel ajal oli ta armastatum meetod Soome pedagoogikadoktori V. Siukose arendatud analüütilis-sünteesiline meetod, mille R. Päts oma õpetuses seostas tööviihikutega või rakendas õpilasi noodivihiku abil kodusele noodiõpetus-

tööle. Relatiivse solfedžeerimisega tegeles Riho Päts 1930. aastatel ja uuesti 1950. aastate lõpust alates. Ekslikult on peetud R. Pätsi relatiivse meetodi isaks või selle Eesti-maale toojaks. Tema jaoks oli see üks võimalikke õpetusmeetodeid ja ta arendas edasi oma kummaliselt andeka pedagoogivaistuga seda, mida olid meetoodilistes teostes käsitanud E. Mesiäinen ja A. Kiisa.

Järgnevatel aastatel, s.o 1945—1948, pidi Riho Päts pidevalt laveerima eri nõuete piirima. Ta püüdis maksimaalselt täita esitatud nõudeid. Ausa inimesena arvas ta, et kui täita pandud kohustused, olgu need siis tööalased, loomingulised või filosoofiaalased, on ta võimuga lojaalne, vajalik ja hinnatud isik. Olles tollal suurim Eesti lastemuusika spetsialist, pidas ta isiklikult oma kohustuseks luua erilastekoor, teha sellest etalonkollektiiv ja selle kaudu valmistada ette lastekoorid 12 üldlaulupeoks. Oli ju laste suure ühendkoori laulmapanemine tollal väga suure küsimärgiga üritus. Pärast 1910. a üldlaulupidu polnud lastekoorid laulupeol esinenud. Tõsi, olid toimunud maakondade heal tasemel lastelaulupeod, millest silmapaistvamad olid Harju maakonna ja Tallinna õpilaste omad. Kuid sõda ja muu sinna juurde kuuluv oli hävitanud osa õpetajaskonnast, ühislaul oli kaotanud populaarsuse, koorikultuur tervikuna 1940. aastast alates alla käinud. Riho Päts võttis kõik lastekooridega seonduva enda peale. Lauupeo kavasse võttis ta julgelt vaid eesti laulud. Lauupeo esimesel päeval, pärast seda, kui segakoorid olid laulnud V. Muradeli «Raudtahtel Stalin juhtis meid», esitas 7000ne lastekoor Riho Pätsi juhtimisel vaid eesti laule («Õhtulehe» andmetel «silmapaistva hoogsuse ja intonatsioonipuhutusega»).

Riho Päts oli tollal kõrgvormis ka heliloojana. Kui nimetatud laulupeol lauldi M. Härma, T. Vettiku, E. Kapi, G. Ernesaksa loomingust igahelilt 2, Mart Saarelt 4 laulu, siis Riho Pätsi laule lauldi 8: lastekoorid «Külvajate laulu» ja «Marupolka», naiskoorid «Lähme suurele peole» ja «Lepalinnu», segakoorid «Pulma laulu» ja «Ühte laulu tahaks laulda», meeskoorid «Jõudu tööle» ja «Jaan läheb jaanitulele». Nendest olid mitmed äsjaloodud nn nõukogulikud koorilaulud. Lauupeol austas eesti rahvas ja külalised Moskvast, Leningradist ning mujalt Riho Pätsi ovatsioonidega ja lilledega, valitsus avaldas tänu, talle omistati teenelise kunsti-tegelase aunimetus. Samal aastal, mil R. Päts oli omandanud ka konservatooriumi pedagoogide peres ja üliõpilaskonnas täieliku autoriteedi, võeti temalt professori kutsenimetus. Üliõpilased seda ei teadnudki, kutsusime oma professorit endiselt professoriks. Ja nagu meenutas hiljem Tuudur Vettik, olla Eesti raadioski teadustatud: «Professor Päts on Tallinna Riikliku Konservatooriumi dotsent!»

Riho Pätsi tagakiusamine konservatooriumi ja Heliloojate Liidu kommunistide poolt

elavnes 1948. aastal. Kuna Riho Päts oli kogu loomingulise, pedagoogilise ja muusika-kriitiku tegevusega näidanud oma lojaalset suhtumist nõukogude ühiskonda, ei kujutanud ta ette, et see ühiskond võiks teda inter-nerida. Kui aga kommunistide kriitika läks eluotlikuks, alandas ta end perekonna pääst-mise huvides sedavõrd, et nõustus esinema avaliku endalaimamisega ja teda poova valit- suse ülistamisega. 16. okt 1948 kirjutab ta «Sirbis ja Vasaras»: «Nõustun oma kollee- gide-heliloojatega, kes märkisid õigesti, et olen kirjutanud liialt vähe temaatilisi nõukogu- likke laule. Minu senine muusikaline mõtle- mine on kujunenud kahjuks kitsalt ja ühe- külgseks, toetudes enamasti folkloorile.»

Tähendab, oldi jõutud sinnamaale, kus folkloorset materjali kasutavad heliloojad tuli heliloominguliselt töölt kõrvaldada. Osa «kõrvaldajaid» tundsid ometi Griegi, Tšai- kovski, Gershwini, Saare muusikat ja selle tõttu otsisid «folkloristidele» lisasüüdistusi. Riho Pätsile sai selleks tema 1943. aastal ilmunud koolilaulik, kus oli paljude laulude hulgas ka T. Vettiku varemloodud lauluke, nüüd «Partisani laulu» nime all. Selle asemel, et naiivne lauluke välja naerda, loeti laulu ilmumine koolilaulikus kohutavaks kuriteoks ja saadeti nii laulu kui lauliku autor mõlemad paljudeks aastateks trellide taha. Selle sam- muga kõrvaldati suur kunstnik, parimas loo- meeas Riho Päts ühiskonnast. Maailmavaate- line silmaring oli Riho Pätsil palju avaram, poliitilist tarkust oli tal hoopis enam kui süüdistajatel. Polnud aga õigusriiki, kus oleks end saanud kaitsta. Polnud kohtunikke, kes oleksid näinud ja arvestanud kadegade — väheandekate heliloojate, õppejõudude, ad- ministrerijate laimu naeruväärsust ja vale- likkust.

Planeeritud hävitamine mõjus Riho Pätsi tervisele laostavalt, kuigi ta vabanes vanglast pärast Stalini surma amnestia alusel. Esi- mesena sirutas talle sõrme Heliloojate Liit, võimaldades tööd konsultandina. Ta elutahe ja tööind ei lubanud aga leppida ainult konsul- tandi vähesel koormusega. Peagi koostas ta jällegi uusi koolilaulikuid, lõi laule ja instrumentaalpalu, õpetas tulevasi muusika- õpetajaid pedagoogilises instituudis. Viimases kinnitati talle uuesti professori kutsenimetuse.

E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Insti- tuudi tööperiood oli väga viljakas. R. Päts lõi kateedri juurde metoodilise kabineti, kuhu organiseeris hulganisti metoodilist abi- materjali teoste, väljalõigete, diafilmide, heliplaatide-lintide ja muu vajalikuga. Muu- sikaõpetajate hulgas tekitasid elavat huvi ta avalikud loengud-seminarid. Need olid uud- setel teemadel, aegsasti ajakirjanduse kaudu teadustatud, põhjalikult ette valmistatud. Nii rääkis ta «Kommenteerivatest harjutustest muusikalise kasvatuse tundides», «Tingliku soldfedžeerimise põhialustest ja selle rakenda- mise võimalustest muusika algõpetuses», «Muusikalise kasvatuse seisukorrast vabariigi

üldhariduslikes koolides ja selle tõhustamise abinõudest», «Muljeid ja järeldusi Rahvus- vahelise Muusikalise Kasvatuse Seltsi (ISME) VI konverentsilt Budapestis ja muusika- õpetusest Ungari koolides», «Improviseerimine muusikalise aktiveerimise vahendina» jm.

Riho Pätsi elutöö pärand moodustub ta õpilastest-muusikaõpetajatest, metoodilistest töödest, mis tänapäeval on sama kasutata- vad kui ilmudes; koolilaulikutest, mida ikka kasutatakse klassitunnis; koorilauludest, mida ta on loonud laste-, noorte-, nais-, mees-, poiste-, sega-, ja ühendkooridele; klaveri- ja viiulipaladest, orkestriteostest; muusikast näidenditele, lasteoperist «Kaval-Ants ja Vanapagan»; muusikalisest komöödiast «Meie küla poisid». Veel 70. eluaastatel näitas ta oma loominguga nooruslikku ellusuhtumist, tänase harmoonia ja polüfoonia rakendamist, rahvaloomingu osavat kasutamist.

47. lk.

Autor on isiklikult väga tänulik suurele, kaastundlikule ja abivalmis koolimehele, kelle abiga sai elukutse ja hariduse, seminar avas tee ka kõrgharidusele. Artikli koosta- mine ja V. Raami hea nime esile tõstmine on autori tänuvõlg oma õpetajale.

Kirjandus

1. Allese E. Voldemar Raam — õpetajate õpetaja. — Punane Täht, 30.09.1986.
2. Allese, E. Kui Rakveres koolitati õpetajaid. — Punane Täht, 27.10.1987 ja 28.01.1988.
3. Direktor V. Raam 50 aastane. — Tarmo, nr 3, 1930. RÕSi õpilasajakiri, Rakvere (käskkirjaline paljundus).
4. Jõgi, M. Voldemar Raam. — Nõukogude Pedagoogika ja Kool, VI, 1972.
5. Jüriska, H. Voldemar Raam. Elulugu ja mälestused. Tallinn, 1987 (käsitruk).
6. Nurk, A. Ülevaade omariiklusaegse Rakvere Õpetajate Seminari tööst ja arengust. — Tarmo, nr 5, 1937.
7. Parijõgi J. Rakvere seminar Virumaa haridusallikana. — Tarmo, nr 5, 1937.
8. Raam, V. Mõtteid õpetajast, tema tööst ja ettevalmistusest. — Tarmo, nr 5, 1937.
9. Rootalu, P. 75 aastat õpetajate sepi- koja asutamisest Rakveres. — Nõukogude Õpetaja, 21.11.1987.
10. Vahisalu R. Rakvere õpetajate- seminari XIV lend rännakuteil. — Tarmo, nr 4, 1935.

Ja kui teile siin ei meeldi...* (kooliromaan)

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Lõpuks tuli Kristjani kord. Ta tõi vihiku ära ja hakkas närviliselt lehti kortsutades viimast tööd otsima. Konna areng oligi vale.

Kristjan kontrollis õpikust üle. Raamatu konn arenes niimoodi, et kõigepealt oli muna, siis tuli loode, seejärel vastne ja lõpuks valmik. Konna muna tähendas tegelikult konnakudu, vastne konnakullest ja valmik oli konna ise.

Kristjani konna arenes aga teises järjekorras. Kõigepealt oli küll muna, kuid siis tuli kohe kullas, kes muutus seejärel vastseks ja siis valmikuks. Selle jämeda vea eest oli kolm punkti maha võetud ja neli pandud.

Väikesest peale oli Kristjan igasuguseid roomajaid ja kahepaikseid armastanud. Maal veetis ta sageli aega sellega, et päästis vanast kaevust konni. Palava ilmaga hüppasid need alataasa kaevu ega saanud sealt välja. Kristjan käis mitu korda päevas vaatamas, kas konni on. Haralise oksaga oli neid väga mõnus tõsta. Konnad kartsid ja pagesid kohe vee alla. Hark tuli neile selja tagant ettevaatlikult alla sokutada, et konnad midagi ei aimaks. Siis tuli oks kähku välja tõsta, enne kui konna rabelema jõudis hakata ja tagasi plartsatas. Spetsiaalne konnahark, mis neile viga ei teinud, seisis kogu aeg kaevu kõrval valmis. Aga ükskord oli hark sealt kadunud ja Kristjan oli kahtlustanud, et konnad on selle minema tassinud. Eriline pidupäev oli siis, kui kärnkonn oli kaevu kukkunud. Sellel oli mõnus krobeline nahk ja sellepärast meeldis ta Kristjanile eriti. Kärnkonna oskas halvemini ujuda ning teda sai kergemini välja tõsta. Ükskord konni valvates käis ootamatu sulps ja Kristjan nägi, et üks sisalik on vette kukkunud. See hakkas õndselt siputama ja paistis, et ta ei oska üldse ujuda. Kristjan päästis ka sisaliku ära. Kuid kõige rohkem meeldisid talle väljasurnud roomajad. Tal oli väikesest peast väga kahju, et saurused enam ei ela. Lihasööjatest polnud nii lugu, kuid mõni rohusööja bronto või diplodookus oleks võinud küll lambakopli ringi lasta. Siis oleksid need ka vahel lahti pääsenud nagu nüüd vasikad. Ja onu Hermann oleks hüüdnud mitte «vasikad on väljas», vaid «saurused põllu peal lahti!». Vanaema oleks läinud saurusi potitäie peeneksraiatud hiidsõnajalgadega koju meelitama ja vanaisa peksaks malakaga tagant. Kuid kahjuks olid roomajad välja surnud. Neid võis näha ainult

ühes vanas loodusteaduse raamatus, mida onu talle vahel ette luges. Kui Kristjan onu Hermannit ära tüütas, andis see talle oma zooloogiaõpikut vaadata. Sellest sai tükiks ajaks tema lemmikraamat. Ükskord mitme aasta pärast, kui Kristjan ise kooli jõudis ja 1. klassis lubati kodust mingi juturaamat kaasa tuua, võttis Kristjan onu 6. klassi zooloogiaõpiku. Tunnis vahetati raamatuid omavahel, aga Kristjan ei andnud enda oma kellelegi, vaid uuris süvenenult jõevähi siseehitust. Kuid nüüd ei tahtnud ta zooloogiaõpikut enam nähagi.

Kõik vaatasid parajasti oma töid, kui Anton-Ulvar üle klassi hõikas:

«Õpetaja, mul on siin valesti parandatud!»

«Tule näita,» kutsus Pingu Anton-Ulvari enda juurde. See läks õpetaja laua juurde ja seletas:

«Konnal arenevad ju tagumised jalad enne kui esimesed, aga mul on siia joon alla tõmmatud.»

Pingu võttis oma raamatu, otsis konna kohta välja ja näitas Anton-Ulvarile joonist 97 konna arenemise kohta. Sellelt võis tõesti näha, et konnal olid esimesed jalad ammu enne olemas kui tagumised üldse arenema hakkasid.

«Näed!» ütles Pingu võidukalt ja torkas näpuga konna jalgu.

«Aga raamatus on öeldud, et tagumised jalad arenevad enne,» vaidles Anton-Ulvar vastu.

«Näita mulle see koht, kus nii on öeldud,» nõudis Pingu resoluutselt.

Anton-Ulvar võttis esimese pingi pealt Tursa õpiku ja luges:

«Kulleste edasine arenemine toimub seda kiiremini, mida palavam on ilm. Algul ilmuvad neile tagajalad, seejärel esijalad.»

Pingu pani prillid ette ja uuris hoolega raamatut, nagu ei usuks ta, et Anton-Ulvar õigesti luges.

«Näe, on tõesti,» oli ta sunnitud lõpuks tunnistama. Ta võttis Anton-Ulvari töö ja pani talle kaks punkti juurde. 24 asemel oli nüüd 26, aga hinne jäi samaks.

«Ta oleks võinud Pinguga kihla vedada, kummad jalad enne tulevad,» arvas Paul. «Hinde peale.»

Kuid Kristjani mõtted olid ikka alles loodusloo raamatute juures. Kuidas need küll vanasti nii huvitavad olid tundunud? Ka konnade kohta oli seal häid jutte leidunud, mis seisis siiaamaani meeles. Kas Pingu üldse teadis seda, et kui konna ise kasvab, siis tema söögitoru läheb hoopis lühemaks? Suuremaks saades läks konna üle lihatoidule, mis oli taimetoidust palju toitvam. Seda võis süüa hoopis vähem ja nii pikka söögitoru ei läinud enam tarvis. Teine huvitav asi oli, et konna lükkas toitu kurgust alla silmadega. See tundus päris loogiline, sest miks ta muidu oma silmi alati nii punni ajas. Niisamuti oli loomulik ka see, et tagumised jalad pidid kullel enne tekkima kui esimesed. Kes on konna kas või kordki ujumas näinud, see teab, et konna ujub ainult tagumiste jalgadega ja esimesi hoiab keha vastu. Aga kullas ju ei teegi muud kui ujub. Järelikult polnud Pingu ujuvat konna näinud. Ja kas ta üldse linnast välja oli saanudki,

oli ta ju kogu aeg loodusteaduse õpetamisega nii ametis. Võib-olla ajaks ta metsas põdra ja põllukivi ka omavahel segamini. Koolis skeemi pealt teeks ta kindlasti vahet, sest põllukivil vereringe puudub, järelkult peab see olema vähemarenenud liik. Vaevalt Pingu sedagi teadis, et eelmine suvi olid maasikad nälkjate poolt jube ära söödud, sest oli väga vähe konni. Kevad oli varajane ja esimene aprill oli nii soe, et Kristjan käis pluusi väel õues. Kuid mais tuli õudne külmalaine ja kõik lombid ja tiigid jäätusid uuesti ära. Aga konnakudu oli juba vees. Ja seda ei teadnud Pingu kindlasti, miks viimasel ajal oli tohutult sisalikke. Maad oli ümberringi nii palju kuivendatud, et madusid oli väga väheks jäänud. Kristjan ei näinud terve suve jooksul ühtegi rästikut, ainult ühte vaskussi. Kristjan käis suvel iga päev metsas. Koos onuga ronisid nad vahel puu otsa ja olid pool tundi täiesti vait. Igal pool ümberringi hakkas elu keema ja seda oli väga huvitav jälgida. Kristjan oli väikesest peale tahtnud zooloogiks saada, aga nüüd ei saanud ta solges kuidagimoodi üle nelja. Kahepaiksete ja roomajate võrdlemise eest oli ta koguni kolme saanud. Sellised mõtted tegid väga kurvaks.

Vahetunni ajal läks olemine veel kehvemaks. Kõhale ja nohule lisaks oli pea valutama hakanud. Kuid tuli veel ka mata tund vastu pidada, sest geura oli alles kolmas.

Kohe tunni alguses luges Pingu kõigi veerandihinded ette. Kellel oli hinne lahtine, neid hakkas ta ükshaaval küsima. Esimesena läks vastama Meeksa, kellel oli päevikus kaks, viis, kaks, viis. Ta vastas peamiselt Eesti mullastikku. Pingu pinnis suhteliselt vähe ja pani nelja välja. Järgmisena võeti ette Loki, kelle käest taheti teada põhjavee mõju mulla tekkele ja peale selle veel sisevete tähtsust. See oli väga lihtne osa ning Kristjan kahetses, et tema seda vastata ei saa. Kui põhjavesi oli maapinna ligidal, tekkis hea niiske muld või isegi liigniiskus. Kui see aga väga sügaval oli, tuli väga kuiv muld, nii et põuaga närtsisid taimed ära. Põhjaveest tehti ajakirjanduses palju juttu. Fosforiidi kaevandamisega oligi see oht, et vesi reostatakse ära. Põhjaveed võisid ka päris ära voolata, kui jõle sügavalt kaevama hakatakse. Pandivere kõrgustikul tuli põhjavesi allikatena maa peale, sealt algasid paljud Eesti jõed. Võib-olla varsti polnudki mõtet enam sisevete tähtsusest rääkida. Igal juhul oli utopia hakata Pandiveres 100 meetri sügavuses kaevandama. Seda oli õelnud ka üks mäeinsener oma jutus. Terve 6.a aktiiv (see tähendab need, kes siis kiita said, kui klassi kiideti, ja siis laita said, kui klassi laideti) oli käinud fosforiidiloengut kuulamas, kuigi Peetmann oli õelnud, et ainult viis õpilast on kohustuslik. See asi toimus komsomolikomitees, kus dire oli ukse juures vastas ja saatis Anneli ja Loki soengute pärast tagasi. Ka Kristjanil ja Meeksal käskis Murumuna liiga püsti seisvad juuksed maha kammida. Seda nad tegid ka, sest tobe oli juuste pärast sellisest asjast ära jääda.

Mõne päeva pärast oli fosforiidist ka geura tunnis juttu tulnud, kui maavarade kompleksset kasutamist võeti. Ootamatult tõstis käe püsti Kadri ja küsis:

«Õpetaja, mis te arvate, kas meil hakatakse fosforiiti kaevandama?»

Pingu tegi mõtliku näo, sest küsiti ikkagi isiklikku arvamust ja seda tuli enne kaaluda.

«No ikka hakatakse,» ütles ta ebakindlalt.

Selle peale küsis Meeksa kohe otse:

«Aga miks seda ei võiks rahvahäletusele panna, kas hakata või mitte?»

«Noooo,» ütles Pingu niisuguse häälega, nagu oleks see ülimalt rumal küsimus olnud. «Kes siis meile annab seda otsustada. Selleks on meil juba inimesed olemas, kes teavad ja on informeeritud.»

Selle peale ei osanud enam keegi midagi öelda. Ainult Tursa venitas oma pingist aeglaselt ja arupidavalt:

«Meil on avalikustamise aeg...»

Aga Pingu võttis selle peale ruttu maavarade kompleksset kasutamist edasi.

Täna vastas Loki ainult mõne lause ja sai nelja kätte.

Siis tuli Kristjani kord. Ta läks klassi ette ja närvas kõvasti.

«Mida sa tead rääkida,» alustas Pingu, «reljeefi mõjust mullastikule?»

«Reljeef avaldab mulla tekkele suurt mõju,» alustas Kristjan. «Näiteks päikesekiirgust saavad küngaste põhjapoolsed nõlvad vähem. Ja veel on see, et sademed ja kõik need lumesulamisveed, need voolavad ka kõik seal ära igale poole orgudesse. Ja siis, kui tehakse metsariiet igasugustel mäenõlvadel, siis võib tekkida muldade erosioon.»

«Mis see erosioon on?» segas Pingu vahele.

«See on mulla kahjustumine vihmavee või üldse sademete mõjul.»

Pingu paistis sellega enam-vähem rahule jäävat ning Kristjan jätkas: «Erosiooni puhul võib niimoodi olla, et terved mulla horisondid niimoodi uhutakse ära.»

«Aga kuidas võideldakse erosiooni vastu?» päris Pingu.

Seda raamatus ei olnud. Kristjan mõtles natuke, mis võiks erosiooni takistada. Kuid Pingu ei andnud mõtlemiseks kunagi aega, vaid ütles alati kohe ära. Ja siis oli juba, nagu polekski teadnud. See oli jube asi.

«Mets takistab erosiooni,» ütles Pingu ja seletas, et metsa külvatakse sellepärast mäenõlvadele juurde. Selle peale oleks Kristjan ise ka varem või hiljem tulnud.

«Ütle mulle mulla definitsioon,» andis Pingu kohe uue ülesande.

«See on maapinna pealmine kiht.»

«Maapinna pealmine kiht võib asfalt ka olla.»

«Aga muld kannab vilja,» täpsustas Kristjan.

«Vot viljakandvus ongi see peamine,» teatas Pingu ja jätkas pinnimist. «Ütle mulle Eesti järvede tekkeviisid.»

See ei olnud sugugi kerge küsimus.

«Kaalil järv on Saaremaal näiteks väga omapärase tekkega,» alustas Kristjan, et mõtlemiseks

aega võita. «See on tekkinud meteoriidikraatrisse.»

Korraga ei tulnud enam midagi meelde. Kristjan tundis, et peab kohe midagi ütleva. Aga kui tead, et Pingu ei anna aega, siis mõtled kogu aeg sellele ja nii ei saagi midagi meelde tulla. Kohe hakati talle ette ütleva. Tekkis nõme seis, sest Pingu ei võtnud siis enam vastust arvesse.

«Põhiline järvede tekkeviis on mandrijäätekkeline,» vastas ta ise ära ja nõudis selle kohta näiteid.

«Viljandi järv,» ütles keegi ette, nii et kõik kuulsid. Kristjan teadis ise ka, et Viljandi järv, kuid juba oli hilja.

«Näita kaardi peal,» tuli uus ülesanne, «kus on Eestis selline piirkond, kus on hästi palju mandrijäätekkega järvi.»

Kristjan läks kaardi juurde, kuid ei teadnud, kust kandist neid otsida. Lõpeks ometi see tekkeviiside küsimisel Seda ta ei olnud ju kodus vaadanud. Paistis, et asi läheb üha halvemaks.

«See on Vooremaa,» ütles Pingu ja näitas ise ära.

Siis nõudis ta teisi järvede tekkeviise. Kristjan jälgis pingsalt Pingu nägu. Midagi head sealt välja lugeda ei olnud.

«Tehisjärvi on Eestis veel,» ütles Kristjan. «Paunküla ja Narva veehoidla.»

«Hea küll,» oli Pingul asjast selge pilt. «Näita kaardilt, kus on Juminda poolsaar.»

See pidi kusagil põhjarannikul olema. Kuid kaart oli venekeelne ja Juminda poolsaart polnud peale märgitud. Geura kaartidega oli sedasi, et Liidu oma oli ülipõhjalik, aga Eesti füüsiline kaart nii lage, et Kesk-Eestis polnud suurt midagi peale märgitud. Ja kõigile õpilastele ei jätkunud neidki, igaks eriülesandeks pidid kaarti Pingu käest koju küsima.

«Kus on Kõpu poolsaar?» tuli juba uus küsimus.

Selle leidis Kristjan Hiiumaalt kergesti kätte.

«Noarootsi poolsaar!» nõudis Pingu.

Seda teadis Kristjan kindlalt.

«Juminda neem!»

Loomulikult ei saanud ka Juminda neeme üles leida, kui poolsaart ei teadnud.

«Nojaa,» ütles Pingu lõpuks. «Kolme saad selle veerandi.»

Korraga tundus Kristjanile, nagu hakkaks akna taga mandrijää peale tungima. Mitte millestki ei saanud enam aru. Oli samasugune tunne, nagu siis, kui Bix surma sai. Ei suutnud uskuda, et tõesti olid kolme saanud.

Kuid Pingu ei rahuldunud üksnes hindamisega, vaid kukkus veel ka epistlit lugema.

«See veerand sa ei ole ikka korralikult töö teinud,» tänitas ta. «Sa ei ole ikka nelja väärt.»

Pingu pöördus veel mitu korda selle juurde tagasi, kui palju Kristjan ikka tema arvates väärt on.

Kui tund lõpuks läbi sai, otsis Kristjan kolmandalt korruseelt Metssaare üles, et koju küsida.

«Mina ei või sind ära lubada,» ütles Metssaar.

«Mine küsi õppealajuhataja käest.»

Kristjan möffles, kas minna Petsi juurde või mitte. Üldse oli lollus ära küsima hakata. Kuid vilets oli olla ja kooli ei tahtnud ka kuidagi jääda. Tuli ikka minna.

All korrusel tuli Peetmann ise vastu nagu tellimise peale.

«Mis sa siin teed?» nõudis ta.

«Ma pean ära minema ja ma tahtsin teie käest küsida,» seletas Kristjan.

«Küsi klassijuhataja käest,» andis Pets head nõu.

«Ta käskis mul teie käest küsida.»

«Ei, mine küsi ikka klassijuhataja käest,» jäi Pets oma juurde kindlaks.

Tuli kolmandale korrusele tagasi minna. Trepp oli vahepeal pikemaks läinud.

«Peetmann käskis mul teie käest küsida,» teatas Kristjan Metssaarele.

«Mine siis,» andis see loa.

Peetmann oli all garderoobi juures.

«Klassijuhataja lubas,» ütles Kristjan.

«Kirjalik luba,» nõudis Pets.

Tuli kolmandat korda üles vantsida. Metssaar võttis Kristjani päeviku ja kirjutas: «Luban koju minna, kuna oli juba eile haige.»

All ajas Pets Bobikuga juttu.

«Nüüd sain ma siis lõpuks selle kirjaliku loa ka,» ütles Kristjan ja näitas päeviku ette.

Peetmann luges kirja läbi ja andis päeviku tagasi. Siis kõitis tema tähelepanu Kristjani kaela ümber seotud rätik.

«Vaata, missugune rätik sul kaelas on!» imestas õppealajuhataja. «Kas siis tõesti kodus ei leidunud mõnda teist värvi rätikut? See on ju ülimalt must ja kortsus!»

Ta vaatas Kristjanit pealaest jalatallani. Ilmselt ei meeldinud talle ka teksajakk mitte põrmugi.

«Ja üldse — missuguste riietega sa koolis käid?» tänitas Pets.

«Ja vaata, missugused püksid!» avastas partorg Bobik järsku teksad.

«Nojah, sest Sargast on ju teada, et tema ignoreerib täielikult koolivormi,» võttis Pets asja kokku.

Kristjan ei hakanud enam rohkem kuulama, vaid läks lihtsalt minema. Selja tagant kostsid õppealajuhataja sõnad:

«Kui sa koolipükse ei tohi kanda, aga puhtust peaks nagu ikka pidama.»

(Järgneb.)

Notikogude Kool

П. КРЕЙТСБЕРГ Получение знаний связано не только с обучением I.

Статья о проблемах образования (мотивация, формирующие ее условия; целенаправленное и случайное получение знаний; содержание и мотивация образования).

Я. ОТС. Оценка и отметка.

Автор раскрывает понятия «оценка» и «отметка» и показывает, как они воздействуют на учебную деятельность, каково отношение учащихся и учителей к оценкам и отметкам в школе.

К. ВЫЛЛИ. О развитии учащихся в начальной школе.

В статье показываются преимущества интегрированного обучения по сравнению с предметным: оно создает больше возможностей для развития, воспитывает у детей веру в себе, при организации работы полнее учитываются показатели развития учащихся, у них сохраняется интерес к учению и желание ходить в школу.

Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ. Промежуточные этапы в обучении чтению и письму при интегрированном обучении.

Интегрированное обучение требует, чтобы у учителя было четкое представление о методической системе преподавания предметов, чтобы он умел приспособлять каждый ее этап к конкретному ребенку. В статье даются рекомендации к обучению детей чтению и письму.

И. УНТ. О канадской школе III.

Речь идет об альтернативном образовании, альтернативных школах в Канаде (государственные, частные, летние; школы, организованные родителями, и пр), об условиях и возможностях получения образования в этой стране.

Я. РЕЙНСОН. Готов ли учитель к новшествам!

Автор рассказывает о проблемах, которые прямо или косвенно воздействуют на позицию учителя как в школе, так и в обществе в целом. Еще не все учителя готовы проводить новое в жизнь.

Х. ЛАХТ. Школьные радости учителя и ученика.

Автор рассказывает об опросе, проведенном в среднем профтехучилище, о самой большой радости и огорчениях, связанных с школой; о роли учителя и семьи в создании радостной обстановки в школе.

Сколько стоят дети! (Х. Роотс.)

Автор рассматривает, во сколько обходится воспитание детей государству, родителям; как количество детей влияет на экономическое положение семьи.

П. ЛАСТИНГ. Учитель физкультуры о себе и своей работе (Продолжение).

К. ТУВИКЕ. Подготовка будущих учителей к обучению факультативным предметам.

Исследование выявляет, как идет подготовка будущих учителей к обучению факультативным предметам в ТГУ и ТПЕДИ. Даются рекомендации по улучшению этой подготовки.

Л. БУНАПУУ. Дискуссия на уроке.

Автор дает рекомендации, как проводить дискуссии на уроке, формировать у учащихся умение спорить, аргументировать, общаться

Э. ТЯХТ. Приемы проверки чтения.

В статье даются образцы приемов проверки чтения, которые можно использовать на уроках литературы в старших классах («Отец Горю» Г. де Бальзака, «Герой нашего времени» М. Лермонтова, «Правда и право» А. Х. Таммсааре).

Ы. ОРАВ Как создается фильм V.

Об актере кино (типаж, кинозвезда), о рождении роли, о подготовке актера кино.

А. ТАММАР. Человек — ребенку и человек — самому себе.

Директор Майдлаского детского дома Антс Таммар пишет о душевной доброте, ее дефиците, а также о делах работников Майдлаского детского дома.

Э. АЛЛЕЗЕ. Педагогическая деятельность Вольдемара Раама (Продолжение).

Х. РАННАП. Незаурядный Рихо Пятс.

Обзор наследия Рихо Пятса (педагогическая деятельность, методическая работа, песенники, музыкальное творчество).

М. ТИКС, Т. ТИКС. И если вам здесь не нравится (Продолжение).



Ma ei salga, et lastekodud on kallid, aga nad on kallid suhteliselt. /.../ Mis siis meil ei ole kallis praegu? Kas meie demokraatlik vabariik ei ole kodanikule ka mitte üks väga kallis kraam? — Sellepärast: Lastekodusid ärakaotada oleks ettevaatamatus, oleks kergemeelsus ja isegi ülekoos, kuna midagi paremat pole asemele panna, peale kahtlase väärtusega hüpoteeside ja odavate hüüete. — Perekondadesse paigutamise võiks vaid teha üksikuid ettevaatlikke katseid nende laste suhtes, kes lastekodudesse praegu ei mahu. Kuid ka katset teha võib ainult siis, kui paigutajal on usaldusväärilised tagatised selle perekonna või kasvataja kõlblisest ja majanduslisest väärtusest. — Siis tuuakse meil sagedasti ka ikka ette, et vaadake välismail seal ehk teal on märgata tendentsi perekondadesse paigutamise poolt. — See ei ütle ju õieti mitte midagi. Ma võin ka nimetada terve rea välismaid, kus on olemas eeskujuliselt ja ilusasti korraldatud lastekodud, milledele meie omadega veel ligigi ei pääse. /.../ Ja mis välismail kusagil ühe või teise rahva juures küll heana osutus, kas see aga meil ja meie oludes kohe ka hea on?

Võib olla on meie rahvas, meie perekond, kes raha eest võerast last kasvatada võtab, meie olud siiski ikka hoopis erinevad nendest rahvastest, perekondadest, ehk oludest, mida meie nüüd endile eeskujuks ja järeltegemiseks ülesseame. /.../ Oleks vahest mõistlikum ka kord lõpuks ise oma pead tööle rakendada ja oma koduste olude kohaselt mõtlema ja otsustama hakata. ... luksusasutus meil Eestis praegu küll veel ei ole, ega pole ka tarvis. Meie ideaaliks on alles enam-vähem korralikud tervishoidliste ja pedagoogiliste nõuetele vastavad lastekodud, kus kasvandikud võiks sirguda terveteks, tarkadeks, ausateks ja töökatteks inimesteks. Sinna poole püüame. . . ja olgu ka tänane lastehoolekande päev üheks võimsaks impulsiks, mis toob uut edu, uut jõudu korralikkude lastekodude arengu ajaloosse Eestis.»

(H-ra M. Aumanni ettekandest, lk 10 —21.)

Nii mõeldi ja öeldi 62 aastat tagasi. On's aeg vahepeal seisnud või tagurpidi voolanud!

Väljakirjutusi tegi VIIVE LEHT

Mõni kild «Päikesekillust»

Saku katsesovhoosi lastepäevakodu ajalugu algab 1962. aasta 7. juulist. Sünkroonis majandi ja asula kestva kasvuga kasvab seal ka laste arv. Veerand sajandiga on päevakodule kitsaks jäänud kaks kuube ning 1987. a eelviimasel päeval peeti taas soolaleivapidu uues, kahest eelmisest avaramas ja ajakohasemas hoones. [Vahepealne, 1970. a lõpus valminud maja loovutati keskkooli 6aastaste klassidele.] Veel üks kõnekas fakt: kogu olemasolu kestel on päevakodu juhatanud ainult 2 inimest: 1978. a andis Nora Reppo ohjad Eevi Roosi kätte, jäädes ise tööle kasvatajana. «Päikesekillust» — nii on päevakodu ristinimi — on lapsi hoidnud ja kasvatanud väga kaua veel palju teisi — Evi Laats, Inna Õispuu, Eda Kõrs, Meta Traks, Leili Villemsoo, Inge Ehatamm, Helju Kuusemets, Hilda Hiiesalu jt. Kui Tõnu Kallega «Päikesekillust» pilte käisime tegemas, sattusime otse nende oma pere pidusse — kohvi- ja koogilauas tähistati naistepäeva. Et külla oli kutsutud ka veteranid, sai praegustest ja endistest kolleegidest üheskoos tehtud üks pidulik grupipilt (foto 1 esikaane siseküljel). 2. foto näitab, kui ilus on päevakodu fuajee, 3. foto aga söime-rühma mängutuba. See, mis vaeseid sugulasi kadedaks võib teha, on võimla ja bassein, tõeline, mitte vann [tagakaane siseküljel]. Esi- ja tagakaane välisküljed annavad mõningase kujutluse 4. rühma ruumidest. Nukunurk on kasvataja I. Ehatamme sõnusi ehitatud sellest, mis teised ära visanud, sõnaga — omalooming. Mänguasjade poolest loodetakse ikka prügikastile, kaltsukotile ja oma kätetööle.

«Maaehitusprojekti» arhitektide A. Varuse ja G. Harikaineni projektide järgi ehitati «Päikesekillust» EKE Ehitus- ja Montaaživalitsus. Paljus respekteeriti E. Roosi ja kasvatajate nõuandeid ja soove. Majas jätkub lastele lahedalt ruumi — igal rühmal mängutuba ja magala kokku ca 110 m². Nende juurde kuulub kasvatajale väike olmetuba rõivaste ja make-up'i tarvis. Peale selle on kasvatajatel oma ödus puhketuba. Lastele ja maja naisperele on sisustatud töötuba, kus lapsed õpivad puu- ja näputööd, soovi korral ka koos ema või isaga. Samas ruumis käib koos töötajate kodundusklubi, käsitööring. Heegelda, tiki, koo kangast või kinnast — tee, mida oskad või tahad oskama hakata. Kaks korda nädalas hoolitsevad naised talje eest aerobikaringis, teist sama palju basseinis. Treener Helle Talts ju omast majast võtta. Kaks päeva nädalas ujutab ta korras kõik rühmi, lubab aga basseiniõnused ka päevakodu töötajate lastele. See kõik on kollektiivi sidunud sedavõrd, et koos tahetakse aega veeta väljaspool töödki. Esimesest perepäevast — väljasõidust Kuremäele — loodetakse näha kasvamas traditsiooni.

Et laul ja muusika «Päikesekillust» perel suus ja südames on, selles veenis meeoleolukas naistepäeva «lõunavaheaeg» — laste uneaja sisse mahtus lõõgastus ja juhataja E. Roosi tunnustus, head sõnad, naeratus ja lilleõis kõigile.

VIIVE LEHT

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

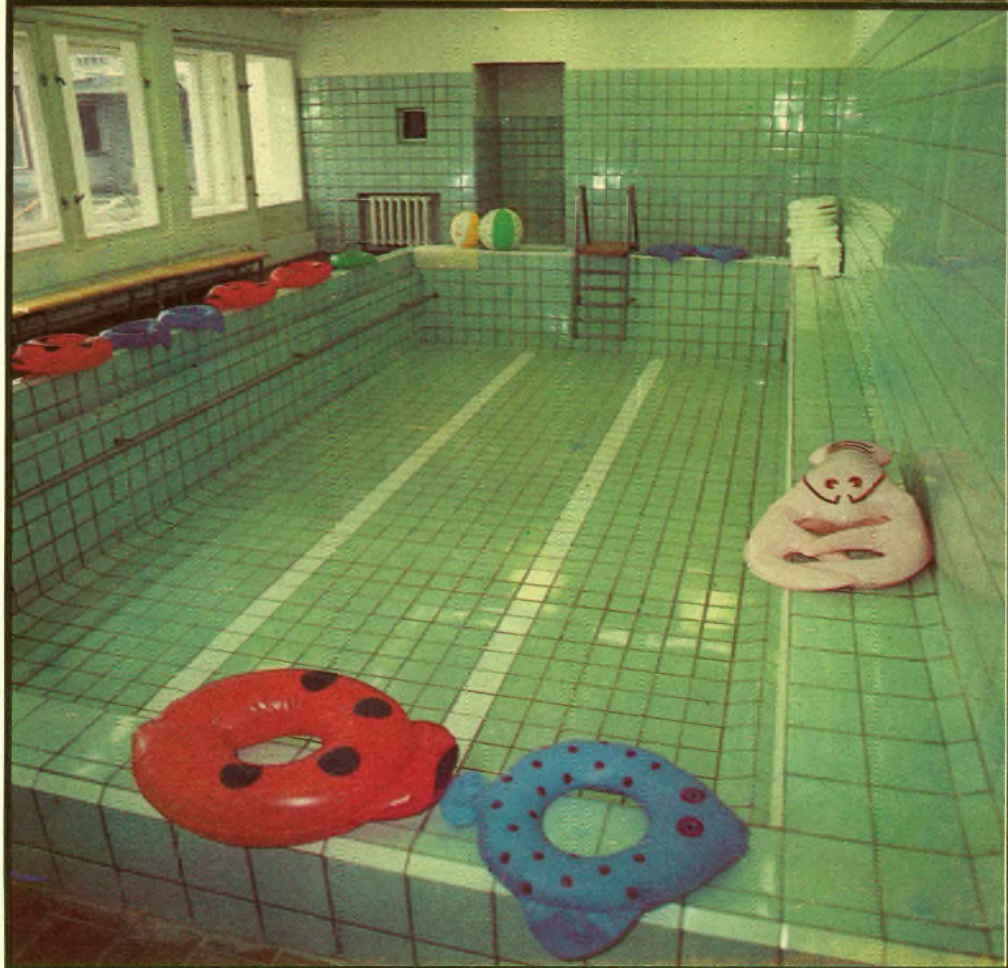
Ladumisele antud 28. 04. 1989. Trükkimisele antud 29. 05. 1989. Trükiarv 3800.

Fotoladu, Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 2001.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Орган Государственного комитета ЭССР по народному образованию город Таллинн. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ныукугуде кооль» («Советская школа»).



TÜTRE TÄNU

Aitüma, aitüma, eidekene,
aitüma hoolet hoidemasta,
aitüma kaunit kasvatomast,
hellal meel elhimasta.

Aitüma, hella eidekene,
aitüma õrnalt õpetamast,
aitüma targalt tähendamast,
tõõle, teole juhtimast!

Aitüma, aitüma, eidekene,
aitüma kindakirja eesta,
aitüma kangast seadimast
käikse kirja künneldamast.

Aitüma, aitüma küüdust kuuest,
aitüma helmespõlle eesta,
vikerkaare värvi võõsta,
hõbeserva sõle eesta.

MEIDA LOOSAAR



89-1337a
13.06.89.