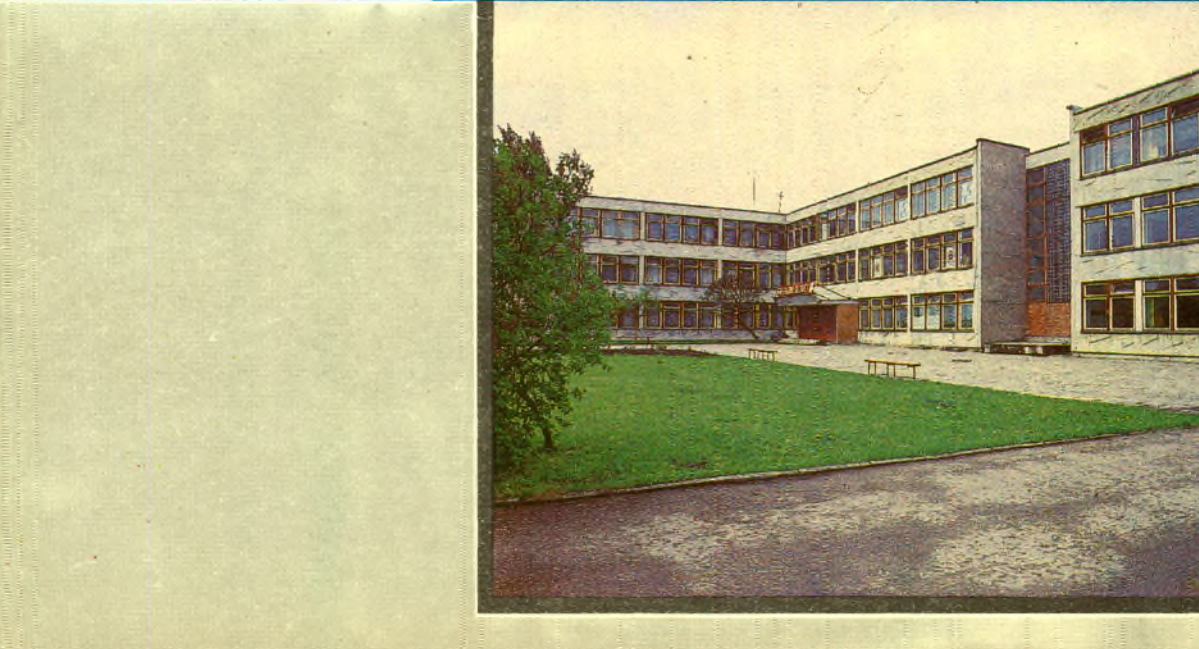


ISSN 0134-5656

# HARIDUS

1989 · 8





# Kuumale kevadele tagasi mõeldes

Uue kooliaasta samm on juba lävepakul ja ta on nõudlikult kui passikontroll uksele koputamas ning ametliku hääletooniga uurimas: mis siis hariduselus suure suve jooksul on muutunud pärast kirgi kütnud kuuma kevadet.

Augustikuu «Hariduse» kaanefotod viivad mõtted kevadõites Leedumaale, kus maikuu algul õitsesid õunapuud ja kastanid, sirelid ja tulbid — kõik korraga. Imekaunis oli õitelummas Trakai ja Nevežise kaldal asuv Babtai. Võisime tunda tõelise leedu rahvuskooli hingust Elektrėnais ja avaldada tunnustust ühele vanemale pedagoogikamuuseumile kogu Nõukogudemaal, mille leidsime rohelusse uppuvas 4korruselises endises eramus Kaunases. Seal saime osa ka leedulaste uhkusest oma rahvakoolide 600aastase ajaloo üle. Aga — kuigi Leedu suurvürstiriik hõlmas Algirdas-Kestutise ja Vytautase ajal tohutut territooriumi Krimmi khaaniriigist Pihkva- ja Liivimaani, ei olnud leedulastel 16. saj keskpaigani oma kirjakeelt.

Tänaseks on aga leedulaste poliitilinegi kirjaskus teistele Nõukogude Liidu rahvastele malliks ees. Seda saime tunda maikuu keskel Tallinnas peetud Balti assambleel, kus kokkutulnud pöördusid meie suure maa kõigi demokraatlike jõudude poole — me usume demokraatlikesse jõududesse ja Nõukogude Liidu ärkavate rahvaste heasse tahtesse. Me usume tõelist õiglust, mõistuse võitu vägivalda üle. Me usume, et ühiste pingutustega loome teineteise mõistmisele ja üksteisest lugupidamisele rajatud tulevikku.

Tänavu oli eriti kuum kevad Moskvas ja veel kuumem NSV Liidu rahvasaadikute esimesel kongressil. Sellelgi paistsid silma leedulased, kui nad otsusele moodustada konstitutsioonilise järelevalve komitee reageerisid saalist lahkumisega. Ja kui siia lisada veel jaanipäeval Viinies peetud LKP Keskkomitee pleenum, kus otsustati parteialgorganisatsioonide toetuseks kuulutada välja üleparteiline diskussioon LKP iseseisvuse ja staatuse teiste küsimuste üle. Lõunanaabrid kavatsevad veel tänavu kokku kutsuda LKP kongressi. Teadupärast eelnes juba varem kommunistliku noorsooühingu iseseisvumiskongress. Ja kui Leedumaa-jutu lõpetuseks öelda, et Valgevene Rahvarinde asutamiskongress peeti Viinies, mis küll tundub meie jaoks käsifamatu, ent annab ise hinnangu olukorrale nii Valgevenes kui ka Leedumaal.

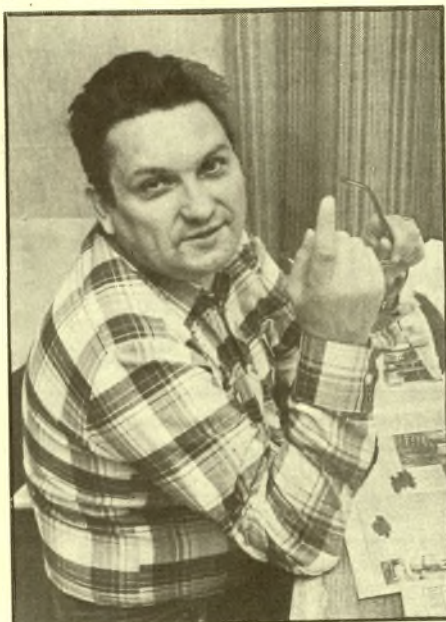
Heakene küll, aga meenutagem veel kord kuuma kevade hariduskorralduse ponnistusi. Küll on meil korraldatud haridusfoorum ja tõtatud haridust päästekomiteega vee peal hoidma, aga siiani pole hariduse väärtustamise abstraktselt tasandilt küll millegi konkreetsemani jõutud. Tsiferigem või ajakirjanduses ilmunud NSV Liidu rahvasaadikute kongressi otsust, kus öeldakse, et kongress pooldab resoluutselt tänapäevase haridussüsteemi loomist; selle materiaalbaasi tugevdamist, sealhulgas koolide varustamist arvutitega; rahvaõpetaja, kõigi haridustöötajate sotsiaalse staatuse tõstmist. Rõõbiti üldriiklike abinõude elluviimisega on tarvis nende ülesannete lahendamise aktiivselt kaasata vabariiklikke ja kohalikke organeid, töökollektiive, ühiskondlikke liikumisi ja heategevaid fonde.

Mis on selles otsuses uut! Võib-olla see, et nüüd juba kutsutakse rahvakongressi tasandilt looma hariduse päästmiseks heategevuskomiteesid. Kõiki neid fraase — tugevdada, varustada, tõsta, kaasata jne — oleme juba aastaid tülgastuseni lugenud ja kuulnud, ent haridust need ju aidanud pole!

Suve esimesel päeval arutati meie Hariduskomitee tööd kooliuuenduse elluviimisel Eesti NSV Ülemnõukogu haridus- ja kultuurikomisjoni ühisistungil. Hariduskomitee juhtkonnal tuli seal üksjagu kriitikatki ära kuulata ja komiteed taheti eelkõige näha meie hariduspoliitika loojana, kelle põhieesmärk peaks olema rahva harimine. Praegustingimustes tähendab see haridustaset, mis võimaldaks ellu viia IME, sest madalamale pole mõtet latti asetada. Selleks on aga vaja teaduslikku hariduse arengukontseptsiooni ning selle elluviimiseks uut hariduse strateegiat ja taktikat. Toonitati samuti nõuet tuua Eesti NSV Riiklik Hariduskomitee vabariiklikku alluvusse. Haridusstrateegia väljatöötamisel soovitati silmas pidada üleminekut isiksusekesksele alternatiivsete variantidega õppetööle. Kõneldi ka vene koolide õpetamisprobleemidest, tööst kaadriga, oma teaduspoliitika vajadusest, komitee juhtimisstruktuuri otstarbekusest ja paljust muustki.

Päev hiljem kiideti Hariduskomitee kolleegiumi koosolekul heaks Eestimaa haridusplatvorm (autorite kollektiivi juht P. Kreitzberg). Ilmselt võiks seda sündmust lugeda selle suve hariduselu suur-saavutuseks. Kooliaasta koputab uksele ja võtku teadmiseks, et nüüd on meil taas Tartu Olikool, Tallinna Tehnikaülikool ja Tallinna Konservatoorium. Head uut aastat!

Mõtiskles OLO TIKK



# HARIDUS

8 · 1989

4 Lapse Õiguste Deklaratsioon ●

KOOL UUENDUSTE TEEL

6 Meie sihid ja ülesanded ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

11 Õppetöö diferentseerimise probleeme Saksa DVs (professor R. KAPI ettekande alusel) ●

TÄHTPÄEVI

14 T. PAUL Piiblist ja selle tõlkimisest ●

JUHT. STIIL. MEETODID

17 E. LIBA Õpetaja ja tema töö tähelepanu keskpunktis ●

KASVATUSTEEMADEL

20 H. LAHT Vaadake oma kooli õpilase pilgu läbi ●

22 Skautide järgueksamid (H. Tammiste) ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

25 T. BACHMANN NBI Tähelepanu ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

27 E. SEPP Ealistest erinevustest teise keele omandamisel ●

29 Oleme jõudnud inimeseteaduse juurde ja asunud võitlema ka kõrgkooliteaduse tulemuslikkuse eest (H. Roots) ●

33 P. LASTING Kehalise kasvatuse õpetaja endast ja oma tööst (Järg.) ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

35 L. ÕUNAPUU Dispuut koolitunnis ●

38 T. ÕUNAPUU Struktureering emakeeletunnis ●

40 H. KARIK Üldistamise probleeme keemias I ●

44 Ö. ORAV Kuidas valmib film VII ●

KOOLIEELNE KASVATUS

47 M. PÖLLUSTE Üldõpetus lasteaedagi ●

KOOLIMUUSIKA

49 Karl Leinus — 100 (A. Pajupuu) ●

50 M. KLAAS Alma-Atas arutletust ●

PUHKEVEERUD

51 M. TIKS, T. TIKS Ja kui teile siin ei meeldi... (Järg) ●

52 KOGEMUSNÕU

MEIE TERVIS

54 A. NEEME Kui ujuda ei oska... ●



**MARET PÖLLUSTE,**  
 TNJTK «Kommunaar»  
 Pärnu filiaali 9. lk  
 vanemkasvataja.  
 Lõpetas 1970. a Pärnu  
 4. keskkooli. 1982. a  
 kaugõppijana kiitu-  
 sega TPEDI koolieelse  
 kasvatuse ja  
 psühholoogia eriala.  
 Töötanud Pärnu 15.,  
 14. ja Pärnu sovhoosi  
 lastepäevakodus  
 kasvatajana, viimased  
 10 aastat 9. laste-  
 päevakodus, vanem-  
 kasvataja 1985.  
 aastast. Samast aastast  
 Pärnu linna kooli-  
 eelsete lasteasutuste  
 vaimse kasvatuse  
 ainesektsiooni  
 juhataja. Pärnu linna  
 haridusvolikogu liige.  
 Autasustatud rinna-  
 märgiga «Haridus-  
 töö eesriindlane».



**TOOMAS PAUL**,  
Usuteaduse Instituudi  
Uue Testamendi  
professor,  
Tallinna Jaani  
koguduse õpetaja.  
Lõpetas 1958. a  
Tallinna Polütehni-  
kumi, 1964. a Usu-  
teaduse Kõrgema  
Katsekomisjoni.  
Teoloogiamagistri  
kraadi omandas  
1971. a Usuteaduse  
Instituudis. Töötas  
aastail 1958—1960  
«Eesti Tööstus-  
projekti» insenerina,  
1960—1968 Ridala,  
1968—1986 Valjala  
ning 1986. aastast  
Tallinna Jaani  
koguduse õpetajana.  
Usuteaduse Instituudi  
õppejõud 1974. a,  
Uue Testamendi  
professor 1986. a,  
EELK Tallinna  
praostkonna praost,  
Konsistooriumi  
presiidiumi liige.

## EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

**A. EGLON**, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **H. HIIEAAS**,  
**F. KUPP** (vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **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**

Kunstilise toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

4 Декларация прав ребенка ●

#### ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

6 Наши цели и задачи (Речь Й. Кяйса на открытии Вырусской семи-  
нарии 13 марта 1921) ●

#### ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

11 Проблемы дифференциации учебной работы в ГДР (доклад  
профессора Р. КАПА) ●

#### ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

14 **Т. ПАУЛЬ** О библии и ее переводах ●

#### РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

17 **Э. ЛИБА** Учителя и его работу — в центр внимания ●

#### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

20 **Х. ЛАХТ** Посмотрите на свою школу глазами учащегося ●

22 Экзамены на получение соответствующего разряда у скаутов  
(Х. Таммисте) ●

#### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

25 **Т. БАХМАНН** NBI Внимание ●

#### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

27 **Э. СЕПП** О возрастных особенностях при усвоении второго языка ●

29 Мы пришли к науке о человеке и начали вести борьбу за  
результативность научной работы в вузе (Х. Роотс) ●

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

#### УРОК, КАБИНЕТ

35 **Л. ЫУНАПУУ** Диспут на школьном уроке ●

38 **Т. ЫУНАПУУ** Структурирование на уроке родного языка ●

40 **Х. КАРИК** Проблемы обобщения в химии I ●

44 **Ы. ОРАВ** Как создается фильм VII ●

#### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

47 **М. ПЫЛЛУСТЕ** Интегрированное обучение — в детский сад! ●

#### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

49 **К. Лейнусу** — 100 (А. Паюпуу) ●

50 **М. КЛААС** Сопровождение в Алма-Ате ●

#### НА МИНУТЫ ОТДЫХА

51 **М. ТИКС**, **Т. ТИКС** И если вам здесь не нравится... (Продол-  
жение) ●

#### НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

54 **А. НЕЭМЕ** Если не умеешь плавать ●

30 aastat tagasi võeti ÜRO 14. Peaassambleel vastu Lapse Õiguste Deklaratsioon. Nõukogude Liidus, sealhulgas ka Eestis pole rahvusvaheline dokument leidnud aktepteerimist ega ka täielikku täitmist, samuti pole seda deklaratsiooni eesti keeles varem avaldatud. Et taotleme õigusriigi rajamist, demokraatlikku ja humanistlikku ühiskonda, siis eelkõige tuleb tagada laste kaitse, mis on sätestatud Lapse Õiguste Deklaratsioonis ja muu sellest tulenev. Deklaratsiooni ära trükkides loodame, et kõik, kellel nii või teisiti tegemist lastega ja nende kasvatamisega, mõtestavad endale selle tähenduse ning aitavad kaasa, et rahvusvaheline dokument saaks eluõiguse ka meil.

## Lapse Õiguste Deklaratsioon

Vastu võetud ÜRO 14. Peaassambleel  
20. 11. 1959. a.

### Preambula.

Võttes arvesse, et ÜROsse kuuluvad rahvad kinnitasid uuesti põhikirjas oma usku põhilis-tesse inimõigustesse, isiksuse väärikusse ja kordumatusesse, olles täis otsustavust kaasa aidata sotsiaalsele progressile ja elutingimuste paran- damisele suurema vabaduse tingimustes,

võttes arvesse ÜRO Inimõiguste Ülddeklaratsiooni seisukoha, et iga inimene peab saama kasutada selles esitatud õigusi ja vabadusi vahet tegemata rassi, nahavärvi, soo, keele, usu, poliitiliste ja teiste veendumuste, rahvuse või sotsiaalse päritolu, varandusliku olukorra või teiste tunnuste alusel,

arvestades, et laps tulenevalt tema füüsilisest ja vaimsest ebaküpsusest vajab erilist hoolt ja kaitset, kaasa arvatud vajalik õiguskaitse nii enne kui pärast sündi,

võttes arvesse, et taolise erilise kaitse häda- vajalikkus oli esitatud ka 1924. a Genfi Lapse Õiguste Deklaratsioonis ja tunnistatud vajalikuks Inimõiguste Ülddeklaratsioonis, samuti spetsia- liseeritud asutuste ja laste heaoluga tegelevate rahvusvaheliste organisatsioonide põhimääruses,

arvestades, et inimkond peab andma kõige parema lastele, teeb Peaassamblee teatavaks käesoleva Lapse Õiguste Deklaratsiooni ees- märgiga kindlustada lastele õnnelik lapsepõlv, et seda kasutataks nende ja ühiskonna hüvan- guks kõigi siin esitatud õiguste ja vabadustega, kutsub üles kõiki lapsevanemaid, mehi ja naisi, vabatahtlikke organisatsioone, kohalikke võim- e, rahvuslikke valitsusi, et nad tunnistaksid neid õigusi ja püüaks neist kinni pidada, raken- dades muudatusi seadusandluses ja teisi abi- nõusid kooskõlas järgmiste printsiipidega.

I. Laps peab saama kasutada kõiki käesolevas deklaratsioonis esitatud õigusi. neid õigusi peav- ad saama kasutada kõik lapsed eranditeta, va- he tegemise või diskrimineerimiseta rassi, naha- värvi, soo, keele, usu, poliitiliste või teiste veen- dumuste, varandusliku olukorra, päritolu või muude tunnuste järgi, mis puudutavad otseselt last või tema perekonda.

II. Lapsele tuleb kindlustada seaduste ja teiste vahenditega eriline kaitse ning tagada talle võimalused ja soodsad tingimused kehaliselt,

vaimselt, moraalselt, hingeliselt ning sotsiaal- selt terveks lapseks arenemiseks vabaduse ja väärikuse tingimustes. Sellesuunaliste seaduste väljaandmisel peab olema peamiseks eesmär- giks lapse huvide maksimaalne kaitsmine.

III. Laps peab tema sünnil olema kindlustatud õigusega nimele ja kodakondsusele.

IV. Laps peab saama kasutada sotsiaalse kind- lustatuse hüvesid. Temale peab kuuluma õigus tervisele, kasvamisele ja arengule. Selleks tuleb kindlustada temale ja ta emale eriline hool ja kaitse, kaasa arvatud sünnituseelne ja -järgne hooldus. Lapsele peab kuuluma õigus eakoha- sele toidule, eluruumile, meelelahutusele ja meditsiinilisele teenindamisele.

V. Lapsele, kes on mittetäisväärtuslik füüsili- ses, vaimses või sotsiaalses mõttes, tuleb kind- lustada eriline režiim, haridus ja hooldus, mil- lised on vajalikud johtuvalt tema erilisest seisun- dist.

VI. Laps vajab isiksuse täielikuks ja harmooni- liseks arenguks armastust ja mõistmist. Ta peab, kui see on võimalik, kasvama oma vanemate hoolitsusel ja vastutusel või vähemalt armastuse õhkkonnas, moraalse ja materiaalse kindlusta- tuse tingimustes. Väikelaps ei tohi olla lahuta- tud oma emast, välja arvatud juhud, kui tege- mist on erakordse olukorraga. Ühiskonnal ja tema võimuorganeil peab olema kohustus erili- selt hoolitseda laste eest, kellel puudub pere- kond ja kellel ei ole piisavalt vahendeid eksis- teerimiseks. Soovitav on, et paljulapselised per- ed saaksid riiklikku või muud toetust laste ülal- pidamiseks.

VII. Laps peab omama õiguse haridusele, mis peab olema tasuta ning kohustuslik, vähemalt algastmes. Laps peab saama taolise hariduse, mis soodustaks tema üldist kultuurilist arengut ja tänu millele ta võiks võrdsete võimaluste tingimustes arendada oma võimeid ja isiklikku arvamust, samuti tunnetada moraalselt ja sotsiaal- set vastutust ning saada ühiskonnale vajalikuks liikmeks.

Lapse huvide parim kindlustamine peab ole- ma nende peamiseks printsiibiks, kellel lasub vastutus tema õpetamise ja hariduse eest, see vastutus lasub eelkõige ta vanemal.

Lapsele tuleb kindlustada täielik mängimise ja meelelahutuste võimalus, mille eesmärk on suunatud haridusega analoogilistele taotlustele. Ühiskond ja tema võimuorganid peavad kindlus- tama nimetatud õiguse realiseerimise.

VIII. Laps peab igas olukorras olema nende hulgas, kellele esmajärjekorras kindlustatakse kaitse ja abi.

**IX.** Laps peab olema kaitstud kõigi hoolimatu käitumise vormide, julmuse ja eksploateerimise eest. Ta ei tohi olla ükskõik millises vormis avalduva kauplemise objektiks.

Last ei või võtta tööle enne ettenähtud miinimumvanust. Mitte mingil juhul ei või temale usaldada või lubada tööd või tegevust, mis oleksid kahjulikud tema tervisele või haridusele või takistaksid tema füüsilist, vaimset või moraalset arengut.

**X.** Laps peab olema kaitstud olukorra eest, mis võib ergutada rassilist, religioosset või mõnda muud diskrimineerimise vormi. Teda tuleb kasvatada vastastikuse mõistmise, kannatlikkuse, rahvaste sõpruse vaimus, et ta energia ja võimed oleks suunatud teistele inimestele kasu toomiseks.

«ORO Peaassamblee resolutsioonid». 15.09.—13.12. 1959, New-York, 1960, lk 21—22.



## Meie sihid ja ülesanded

JOH. KÄISI kõne Võru seminari avamisel 13. III 1921

Lugupeetud koosolijad. Meie noorel pedagoogilisel õppeasutusel on tõsised ülesanded hariduse põllul ja nad kohustavad meid, tulevaste õpetajate juhtijaid ja kasvatajaid, mõttes omi ülesannete juures peatuma, omi sihte selgitama, omi eesmärgid kindlasti üles seadma, nende kättesaamiseks paremat ja õigemad teed valima. Sellepärast lubatagu mulle peatada küsimuse juures: Missugusel põhjal peab seisma meie aja pedagoogika ja kasvatus?

Eesti kooli ülesehitamine on alles oma algjärgus ja teisiti ei või see ju ollagi, sest et täielik koolireform puudutab ühiskondlist ja riiklist elu sügavasti, sügavamalt, kui seda tihti arvatakse, ja nõuab sellepärast elluviimiseks pikemat aega, kui seda meie revolutsiooni esimestest päevist mõõda on läinud.

Ei tule sugugi imestada, et meie koolielus veel palju nähtusi leidub, mis endisest veneaja koolist pärandatud; et tänini meie kool sedasama haigust põeb, mille all nii tuntavalt kannatas vana kool.

Viimaste aastakümnete kasvatusüsteemi, pedagoogika suurem viga oli — kindla juhtiva mõtte puudumine. Igaüks, kes koolielule lähemal seisib, imestas mitmekesisust kasvatusviisides, koolitüüpides, kirjut segu õppeainetes ja kooli sihtides. Näis, nagu oleks kasvatuspõld sõjaväljaks olnud, kus mitmesugused, tihti üheteisele vastupidi käivad õppeviisid ja kasvatusvõtted, programmid võitlesid.

Kõigis nendes aga puudus juhtiv mõte, mis praeguse ajajärgu eluhinge väljendas, kõik võtted ja mõtted olid peaaegu juhuslikud ja kava-kindluseta. Pedagoogikas aga peab olema kindlam kui mujal, ja laia ulatusega põhimõte, juhtnõor, mis kõik üksikud sihid, meetodid ja ained ühtlustaks ja seoks, peab olema kindel pind, millel kõikumata mitmesugused pedagoogilised võtted püsiksid.

Ainult ühise juhtmõttega anname meie kasvatusesele saleda ja sirge kuju, kaitseme kasvatusgevust ühekülgsete mõjude ja kitsaste vaadete eest ja suudame tähtsat tähtsusetust, suuremat väiklasest lahutada.

Et aga pedagoogilise süsteemi põhimõtte tarvilisi ja soovitavaid tagajärgi tooks, peab ta ajakohane olema ja elule vastama. Kuigi kool viimasel ajal, Vene valitsuse päevil, niisugust ühtlustavat joont ei tundnud, leiame seda läinud kaugetes ajajärgudes õige selgel kujul.

*Lugupeetud koosolijad, Meie noorel pedagoogilisel õppeasutusel on tõsised ülesanded hariduse põllul ja nad kohustavad meid, tulevaste õpetajate juhtijaid ja kasvatajaid, mõttes omi ülesannete juures peatuma, omi sihte selgitama, omi eesmärgid kindlasti üles seadma, nende kättesaamiseks paremat ja õigemad teed valima. Sellepärast lubatagu mulle peatada küsimuse juures: Missugusel põhjal peab seisma meie aja pedagoogika ja kasvatus?*

*Eesti kooli ülesehitamine on alles oma algjärgus ja teisiti ei või see ju ollagi, sest et täielik koolireform puudutab ühiskondlist ja riiklist elu sügavasti, sügavamalt, kui seda tihti arvatakse, ja nõuab sellepärast elluviimiseks pikemat aega, kui seda meie revolutsiooni esimestest päevist mõõda on läinud.*

*Ei tule sugugi imestada, et meie koolielus veel palju nähtusi leidub, mis endisest veneaja koolist pärandatud; et tänini meie kool sedasama haigust põeb, mille all nii tuntavalt kannatas vana kool.*

*Viimaste aastakümnete kasvatusüsteemi, pedagoogika suurem viga oli — kindla juhtiva mõtte puudumine. Igaüks, kes koolielule lähemal seisib, imestas mitmekesisust kasvatusviisides, koolitüüpides, kirjut segu õppeainetes ja kooli sihtides. Näis, nagu oleks kasvatuspõld sõjaväljaks olnud, kus mitmesugused, tihti üheteisele vastupidi käivad õppeviisid ja kasvatusvõtted, programmid võitlesid.*

XIX s. oli klassikalise kooli gümnaasiumi ja klassikalise kasvatusüsteemi ajajärk. Kõige suuremat poolehoidu leidis ta Saksamaal, ja saksa kasvatusese iseäraldused — pedantism, kiuuus, ühekülgsus jt. ongi selle süsteemi vili.

Klassikalises kasvatusüsteemis ei puudu selge põhimõte, isegi stiilsus. Tema kõrgemaks eesmärgiks oli formaalne haridus, mis pidi arendama ja kasvatama mälu, mõtlemisvõimet, loogilist tegevviisi. Tähtsamaks küljeks õpetuses loeti mitte õppeainete sisu, vaid nende meetoedit, õppeviisi.

Klassikalise hariduse poolehoidjad olid kindlas arvamises, et keeled, iseäranis kreeka ja ladina keel ja matemaatika annavadki vaimu igakülgsu arenemise ja võrdlesid klassikalist haridust teritatud noaga, mis iga asja lõikab.

Niisugune arvamine on eeskil oma juures ja formaalset arenemist ei saa kuidagi viisi univertsaaalseks ja üldmõjuvaks tunnistada. Tõepoolest, kuidagi viisi ei saa tõestada, et grammatika ja matemaatika ükski annavad oskust ka geoloogia ehk bioloogia uurimiseks, ehk füüsika ja keemia laboratooriumis töötamiseks jne.

Tõsi küll, et hästi teritatud noaga kergesti lõikab, kuid ta on ikkagi kõlbmata tööriist seal, kus tarvitatakse kirvest, haamrit, kange ehk atra.

Formaalsel arenemisel on omad piirid, ja õige kitsad piirid.

Kahtlemata suure tähtsusega koolis on õppeviis. Aga just klassikalistes koolides võivad olla ja olidki õppeviisid niisugused, et lastes õppesihimu täitsa ära kaob, ja mitteklassikalistes koolides võivad õppeviisid nii lsetegevust, mõtlemisvõimet kasvatada, kui ka tundeid, töö- ja teadushimu arendada. Kõige rohkem sisu koolitööks annab meieaegsus, kultuurielu, ja õige vähe — vana-kreeklaste ja roomlaste ilm. Nüüdsel ajajärgul on vähe sarnadust vanailma eluga, kus ei tuntud ainelist kultuuri tema auru-elektrimasinatega, raudtee, telefoni, telegraafiga, ega meie sotsiaalseid aateid ja püüdeid.

Ainult võita ja mitte midagi kaotada võime meie kultuuri poolest, kui esimesel kohal vanade keelte asemel koolis seisab kodumaa, tema loodus, rahvas ja majandusline elu, siis veel teised kultuuramaad ja rahvad.

Mitte minevik, vaid olevik peab meie kasvatusüsteemi keskpunktis olema ja lapsi tuleb kasvatada mitte kaugete esivanemate seltskonnas, vaid meie oma elu nähtuste keskel.

Minevik on meil ainult niivõrd tähtis, kui seda



tarvis on olevikust arusaamiseks ja lähema tuleviku ette ära nägemiseks.

Läinud ajajätkude ei leia meie ühtki kasvatuse- ja haridussüsteemi, mis otsekohe, ilma paranduseeta ja täienduseeta vastuvõetav oleks. Neile jäid tundmatuks meie aja elu sügavus, tema nähtuste mitmekesisus ja inimese mõistus, s. o. teaduse hiilgavad võidud. Need pedagoogilised ideed on meile võõrad, nad on ajast maha jäänud.

Missugune põhimõte peaks aga meie aja kasvatuse ja hariduse aluseks olema?

Kasvatuse ja hariduse ülesandeks on meil kultuuriväärtusi tulevaile põlvile edasi anda, neid meie kultuuriliste varanduste pärijateks teha.

Kultuur on meid kõrgele tõstnud ja et sellel kõrgusel püsida, et tulevad põlved veel kõrgemale ainelise ja vaimlise arenemise astmele tõusta suudaksid, peame meie noorsoole kõik, mis elus väärtuslik on, kätte andma, et kõik, mis tähtsamat teaduses, kunstis, vaimlises ja kõlblises arenemises, tulevaste põlvete lihaks ja vereks muutuks.

Ainult sel teel anname meie noorsoole võimaluse tegelikult ühiskondlisest elust osa võtta ja kultuuri väärtustele uusi juurde lisada.

Kui enesele ette kujutada, et üks põlv ilma hariduseeta jääks, siis vajuks kogu rahvas tagasi pimedusse ja toorusesse. Sellest on meile selge, et kasvatuse ja hariduse keskpunktiks peab olema nüüdse aja elu, uue aja teadus ja mitte keskaja ebausk, praegune tehnika ja mitte läinud ajajätkude naturaalne majapidamine.

Ühendavaks, siduvaks niidiks siin oleks aga arenemise põhimõte, evolutsiooniline vaatepunkt, **meie aja pedagoogika peaks uuenduspedagoogika olema.**

Kuigi arenemisõpetus esialgselt oma põhjenduse bioloogias leidis, laienes ta aegamööda laiali kõikidesse loodusteaduse harudesse, nii et praegu teame taevakehade, maakera, mineraalide ja isegi elementide ja aatomite arenemisest, evolutsioonist.

Arenemisõpetuse seaduste alla käib nii üksiku inimese arenemine kui ka ajaloo sündmuste käik.

Suure tähtsusega on meile tõsiasi, et üksiku individuumi arenemine nii kehaliselt kui ka vaimliselt ei ole midagi muud kui lühike inimsoo arenemiskäigu kordamine.

Ükski teine õpetus, teooria ei andnud nii laia väljavaadet, nii palju ühtlustavaid, filosoofilisi mõtteid, ükski teine õpetus ei mõjunud teaduslike ilmavaate peale nii sügavalt, kui arenemisõpetus Darwini poolt pandud alusel.

/— — —/

Evolutsiooniline pedagoogika seisab täiesti ajakohase teaduslike tasapinna kõrgusel ja võimaldaks kasvatuse ühtlustamist mitte vähemate tagajärgedega kui omal ajal spartalaste, jesuiitlaste ja teiste pedagoogika.

Ei tohiks ütelda, et evolutsiooni juhtmõte senini kasvatusteaduses on täitsa tundmatuks jäänud. Temast kirjutasid juba omal ajal kuul-

sad mõttetargad ja kasvatustegelased **Spencer**,<sup>1</sup> **Bolduin**<sup>2</sup> jt. **Herbart**<sup>3</sup> ja tema järelkäijad põhjendasid just samal mõttel oma n. nim. kultuurliste ajajätkude õpetuse.

Kuid esimesed katsed pedagoogikat evolutsiooniõpetusega põhjendada ei andnud suuremaid tagajärgi ainult sellepärast, et arenemisõpetust ei võetud tema täies ulatuses, vaid ühekülgsest. /— — —/

Evolutsiooniline vaatepunkt pedagoogikas võib kõik kasvatuse ja hariduse küsimused ja võtted ühendada, sest et arenemisõpetus nii keha ja tema talituste arenemist põhjendab, kui ka tähelepanu, tahtevõime, pingutuste, ettekujutuste, tegevuse, mõistuse, tunnete, laste huvide, teadushimu ja püüete kasvatamist selgitab.

Kogu meie olevus lapsepõlvest peale areneb vahetpidamata, katkestamata. Meie keha ja hinge valdab **tung arenemisele.**

Ilma arenemistungita mitte üksainuski instinkt, mitte üksainuski kalduvus ei leiaks harjutust, ei kasvaks keskusele (keskkonnale) vastavalt, vaid kõik jääks samale astmele, kui oli sünnipäeval.

Arenemistung aga juhib selles sihis, mis elutingimustes kõige kohasem, sündsam. **Ja õnnelik on inimene, kelle arenemistung ei kustu kunni surmapäevani.**

Väikeses lapses väljendub see tung katsetes ronida, joosta, hüpata, visata, murda, lüüa, mis aga kätte juhtub, tahtmises kõike näha, kuulda, nuusutada, kobada, suhu pista, ühe sõnaga — vaadelda ja katsuda.

Natuke hiljem näeme arenemistungi laste püüetes seltsida omasugustega, katsetes teha oma jõuga, mis suudab, püüetes omi ettekujutusi joonistustega, mängides ja teisiti väljendada.

Noores eas sunnib seesama tung õppima, ennast teadmistega rikastama, omi vaimjõudu sid kasvatama, kõlbliselt tugevdama.

Lapse arenemiskäigu avaldusi jälgides, peab pedagoogika neid selleks ära kasutama, et õiget õppe- ja kasvatuseviisi leida ja lapses neid talitusi ära tunda, mis juba loomulikult väljenduvad ja mis veel enneaegsed on.

Kui lapse huvi teatava tegevuse vastu ärkab, näit. joonistuse, muusika, spordi, lugemise vastu, siis tähendab see, et nende annete iduterad on liikuma hakanud ja tungivalt kasvamist nõuavad.

Arenemistungi tähtsamaks teguriks isiklikus ilmas tunnistades, ei arva aga meie, et iga loo-

<sup>1</sup> Spencer, Herbert (1820—1903) — inglise filosoof ja sotsioloog; J. K. rajaneb temale siin ja mujalgi kui eelkõige evolutsiooniteooria idee arendajale.

<sup>2</sup> Bolduin: õige Baldwin, James Mark (1861—1934) — ameerika psühholoog, sotsioloog ja ajaloolane.

<sup>3</sup> Herbart, Johann Friedrich (1776—1841) — teadusliku pedagoogika rajaja; tugines kasvatuse eesmärgistuses eetikale ja meetodites psühholoogiale, mida ka J. K. tähtsaks pidas.

musunni ja kalduvuse arenemine on soovitav ja tarvilik. Küll nõuab iga **pärvuse** teel loomulikult omandatud kalduvus arenemist, kui tema aeg on tulnud, aga kasvatusliselt seisukohalt võib kaasa aidata ainult nende instinktide arenemisele, mis meie kultuurilises elus tähtsad on, kuna aga kaugematelt esivanematelt päritud instinktid, mis oma mõtte on kaotanud ühiskondlises elus, peab tagasi hoitama. Ja siin tulebki abiks just arenemisjuhtmõte, mis annab kasvatajale võimaluse lapse püüdeid ja tahtmisi õigesti hinnata, kas nad progressiivsete instinktide hulgast on, või atavistlistena äraiganenult esinevad.

Olgu ka veel ära tähendatud, et evolutsiooni juhtmõte pedagoogikas, kõike tema sisu ühtlustades ja kindlustades, annab ka kõige parema praktilise tööviisi kätte. Arenemisõpetusele on põhjendatud nii katseline, eksperimentaalne psühholoogia kui ka eksperimentaalne pedagoogika ja didaktika, ja nende saavutused on õige tähtsad ja mõõduandvad meieaegses kasvatuses.

Üksikute ainete õppeviisid peavad niisamuti arenemise põhimõttel põhjendatud olema. Vanas koolis harilikud õppeviisid, kusjuures õpetaja õpilase suhu valmis andmed, tõsiasiad paneb, kus õpilane passiivselt võtab õpetust vastu, kus õpetus puht dogmaatiline, ei ole arenemisõpetuse seisukohalt õigustatud. **Kõige rohkem peame kõikumata dogmasid kartma**, sest et kõik need ajajooksul muutuvad **ebatõdedeks**, ebausuks, ütleb N. F. Auriel<sup>4</sup>, kuna aga evolutsioonilise õpetuse järele ka tõde, eetika ja esteetika arenevad. Kiviaja inimese mõisted ilusast ja heast olid muidugi teistsugused kui meil, ja tulevikus sünnivad uued iluheaduse ideaalid, mis meile veel tundmata ehk vastuvõtmata. Kasvataja ei tohi, kui ta arenemispõhimõttest tahab kinni pidada, dogmade ees kummardada, nagu see enne oli. Ta peab teadma, et kõik ilmas evolutsioneerub — ise inimene, seltskond, kus ta elab, kogu inimkond, ka loodus areneb; **kasvataja ei tohi seisaku, soikuse poole hoidja olla. — Kasvataja hüüdsõna olgu — ikka edasi arenemise teel!** Sellepärast nõuab evolutsiooniline pedagoogika, et lapsi tuleb õpetada mitte nii palju tõsiasi ju teadma, kui neid otsima ja leidma. Õpilane selle juures ei jää päälvataajaks ja kuulajaks, vaid peab ise tegelikult, aktiivselt otsima teadmisi, uuesti üles leidma osalt tõsiasi, mis teadus kokku kogus omal pikal arenemisteel. Koolitöö edendaks siis kõige rohkem vaatlemist, katsumist, üldistamist, võrdlemist, otsimist ja kõige tegevuse väljendamist suusõnal, kirjalikult ja jooniste abil. Koolis õpitakse tööviise, meetodeid, koolis kasvataakse isetegevusele, vaimsele iseseisvusele, mida vana kool sugugi ei andnud ja mille tõttu on tunda seltskonnas tegevate jõudude puudust, **sest et dogmaatiline pe-**

**dagoogika sunnib pähe tuupima ja sellega takistab arenemist.** Kui suur eluline väärtus oli niisugusel õppimisel, kui kaua püsivad peas pähe tuubitud teadmised, mis meelt vähe riivanud, teab ehk igaüks väga hästi. Kerscheneineri<sup>5</sup> terava ütelse järele on **lapse pää peale kooli lõpueksameid läikiv, kuid tühi vaskkatel, mille välimine läige aga õige ruttu tuhniks läheb.**

Vaimline kasvatus leiab ka õige tee, kui tejuhiks arenemispõhimõtte võetakse. Dogmaatiline õpetusviis valitses siin veel laiemalt kui õppeainete läbivõtmise juures. Iga õpilase samm pidi käima ettekirjutuste, enamasti keelavate järele: ära valeta, ole sõnakuulelik, ära suitseta, ole korralik jne. Kasvataja, kes aga püüaks evolutsiooniliselt lapse kõlbelist ilma laiendada ja süvendada, ei tohi kõlbelisi, eetilisi dogmasid, mis lapsele tihti täiesti arusaamata ja isegi tema hingeeluga vastuolus, ette ütelda, vaid luua niisugune seltskondline keskkond, kaasõpilaste ring, kus lapsed oma mängudes, ettevõtetes, töös, nende läbiarutamisel, oma huvide kokkupõrkamises õpivad elama omasamaste keskel ja ise leiavad üles ühiskondlise elu seadused ja nõuded. Ühiselus peavad lapsed oma tujud ja huvid seltskonna huvidele alla painutama. Seltskondlike läbikäimiste pinnal sünnib sõpruse, üksmeelsuse, õigluse tunne, mida väljastpoolt ette kirjutada kuidagi ei saa, lapsed ise tulevad mõttele teatavad nõudmised ja määrad oma ühiselu jaoks välja töötada ja, kui see on sündinud, siis peavad nad neist kõikumata, aga teadlikult kinni. Kasvataja osa on kõiges selles, et sünnist õhkkonda ja meelsust laste ühiselu jaoks luua, lastele tarvilised mänguasjad, riistad anda, neid soovitatavate mängudega ja tegemistega tutvustada, nende väljavaliku aga teataval määral lastele endile jättes.

Sellest evolutsioonilise pedagoogika seisukohast peabki hindama igasuguseid ringisid, neid seltskondlise elu ja tegevuse idusid, mis viimasel ajal igalpool koolinoorsoo keskel tekivad. Kui dogmaatiline pedagoogika niisuguseid nähtusi ei tunnistanud ja koolitööle isegi karde tavaks pidas, siis peame meie aga neid tervitama, ja iga õpetaja-kasvataja võib ringide tegevuses palju rohkem kasvatavat mõju avaldada, kui keelumääruste ettelugemisega.

Dogmaatiline kool on äraiganenud kool, evolutsiooniline aga tuleviku kool. Aga evolutsiooniline pedagoogika ei lükka sugugi tagasi neid häid külgi, mis näeme kreeka, keskaja ja uuema aja kasvatussüsteemides. Küll aga hoiab ta kooli ja kasvandikke kõige ebaõige, ebaloomulise ja kahjuliku eest, mis neis süsteemides oli. Nii, näiteks, ei eita evolutsiooniline pedagoogika individuaalset kasvatust ja ei saagi seda eitada, sest et arenemisõpetuse tähtis osa just tunnistab, et organism eluoludele, keskusele

8 <sup>4</sup> N. F. Aurieli kui autorit ei ole õnnestunud esialgu selgitada.

<sup>5</sup> Kerscheneiner, Georg (1854—1932) — töökooli idee arendaja, keda J. K. küll arvestas, kuid ei jäljendanud mehaaniliselt.

ja tema tingimustele vastavalt areneb, ja inimene ühiskonnas — ühiskondlise, sotsiaalse keskkonna mõjul kasvab. Kuid ta ei taha isikut ära neelda, maha suruda seltskonna nimel, ja, inimese loomu arenemistungi tunnistades, püüab igatpidi hoida ja arendada lapse loomulikke kalduvusi, püüdeid ja võimisi. **Ühiskond ei hävita isikulist iseseisvust**, niisamuti kui looduses tervik ei hävita oma osade iseseisvust. /— — —/

Iga rakuke inimese, taime, looma kehas elab oma individuaalset elu, hingab, võtab toitu, kasvab, sureb, kuigi kõik nad üheskoos inimese keha ja tema talitusi teenivad.

Isegi kõige pisikesem laps on juba kallid inimese elu ja varjab eneses arenemistungi. Meie kohus on kõiki loomuliste inimlike püüete arenemisele kaasa aidata, neile järgneda, kui ei ole selgeid andmeid kõrvalekaldumisest loomulistest püüetest, kui laps ei ole defektne. Iseäranis tähtis on selle juures, et kasvataja õigel ajal märkaks ärkavaid võimisi, huvisid ja püüdeid ja mitte liig vara ega liig hilja annaks nendele arenemise võimalust. Kui harjutused jäävad hiljaks, kahaneb, atrofeerub loomuanne, kui aga liig vara antakse harjutus, võib põlastus tekkida. Mis hea ja huvitav täiskasvanule, ei kõlba lapsele ja ei huvita tihti teda sugugi.

Selle väite vastu patustas endine kool ja kasvatus kõige rohkem. Kogu kooli töökava, näit. algkoolides, oli nii ebaloomuliselt kokku seatud, et võiks veel imestada, kuidas lapse arenemine ikkagi selle all võrdlemisi vähe kannatas. Uus kool ei tohi seda teha.

Kokkuvõttes rõhutame veel kord seda edukast mõju kasvatus- ja koolitöös, mis pedagoogiliste aadete ühendamine arenemisõpetuse põhjal annaks.

/— — —/

Arenemise põhimõtte ei lase meid tarduda teataval aatel ja mõttel, vaid tõukab meid ikka ja ikka edasi arenemise teel. See usk inimese täienemisse ei tarvita aga mingit jõudu väljaspoolt meie tunnete ilma, vaid selleks on küllalt jõudusid, mis looduses olemas on. Mitte ükski teine õpetus ei suutnud nii kaugele minevikku vaadata, seda olevikuga siduda ja tuleviku võimalusi ette ära näha.

Kui nüüd meie küsiks, missugune peaks olema kool, et neid pedagoogilisi põhimõtteid teostada, neid tegelikkusse ellu viia, siis oleks küll ainuke vastus — see on töökool.

**Töökooli mõiste** meie seltskonna laiemates ringides ei ole küllalt selge, töökooli põhimõtte ei leia veel ühtlast hindamist ja õige mõnigi kord arvatakse, et töökool on seesama, mis käsitöökoolgi.

Veel rohkem, isegi juhtivate kasvatustegelaste seas nii Lääne-Euroopas kui ka Ameerikas ei ole veel töökooli teostamises täielikku üksmeelsust. Lahkuminekud ja vastuolud on muidugi sellega tingitud, et puudub veel ühendav evolutsiooniline pedagoogiline põhimõte.

Kuid siiski hakkab koolireform kultuura maa-des kindlale ja õigele teele välja pääsema ja kasvatusel põhijooned selguma.

Esialgseid kaks vastast töökooli poolehoidjate leeris, kus ühelt poolt Seidel,<sup>6</sup> Dewey,<sup>7</sup> Pabst<sup>8</sup> jt. praktilise tööõpetuse, käsitöö eest koolis võitlesid, ja teiselt poolt Ellen Key,<sup>9</sup> Scharrelmann,<sup>10</sup> Gurlitt<sup>11</sup> ja osalt Kerschensteiner ning teised, kes produktiivset tegevust ja õppeviise nõudsid, mis laste vaimu ja loomisvõimet ärataksid, kasvataksid ja õitsele viiksid. /— — —/ Need kaks leeri on nüüd üksteisele lähenedud.

Lahkuminekute peale vaatamata ühinevad aga kõik nad protestis endise ja praeguse õppekooli vastu; kõik nad mõistavad hukka kasvatustegevuse, mis lapse tegevuse tarvidust ei tunnista, mis last täiesti passiivseks jätab ja sellega kooli lapsele ebaloomuliseks ja võõraks teeb; /— — —/ kõik nad on usus, et rikkalikud, aga päheõpitatud teadmised veel ei kindlusta rikkalikku võimist, kuna aga igaüks, kes palju jõuab ja võib, ka palju teab.

Sellepärast ei hakka meie siin pikemalt peatama vana õppekooli varjukülgedel ja võtame kindla seisukoha, et endine õppekool on oma juhtpõhimõtte poolest ära iganenud ja kui ta tegelikult elus siiski meil on veel olemas, siis ainult sellepärast, et ei ole võimalik lühikese aja jooksul kooli üles ehitada. Kooli ei saa ümber luua murranguga, revolutsiooni teel, nagu seda Nõukogude Venemaa katsus ja sellega peaaegu hävitas kooli, vaid järjekindlalt edendades, evolutsiooni teel.

Mis on siis õieti **töö koolis** ja **töökool ise**? Kas ehk ei ole **töö koolis** tööoskuse saavutamine ja kasulikkude saaduste produtseerimine, nagu seda sepa-rätsepa-kingsepa-tisleritöökodades näeme, ja kas ehk ei ole töökool ise sepa-rätsepa-kingsepa-tisleritöökodaks ehk väikeseks tehaseks, vabrikuks?

Ei sugugi mitte. **Töökoolis** arvame meie igasugust tegevust, mis paneb liikuma ja sellega arendab lapse käsi, jalgu, keelt ja meelt, näituseks kirjutamine, joonistamine, lugemine, jutustamine, ekskursioonid metsa, aasale, lillede istutamine aias, papilõikamine, puusaagimine, mõtlemine jm.

Töökooliks aga nimetame kooli, kus kõik need tegemised on juhitud laste keha arendamiseks, meelte teritamiseks, laste vaimliste võimete ja loovate jõudude arendamiseks ja kasvatamiseks.

Ja kui väikestel lastel mängutuba vanemate kodus on nende esimeseks vaimu harimise laboratooriumiks, kus tuhanded ettekujutused ümbritsevast elust ümber töötatakse ja uueks ilmaks moondatakse, siis peaks töökooli ruu-

<sup>6</sup> Seidel, Robert — šveitsi pedagoog ja koolitegelane.

<sup>7</sup> Dewey, John (1859—1952) — ameerika filosoof, pedagoog ja psühholoog; J. K. toetub temale eriti lapse isiksusest lähtuvuse pedagoogika rajajale, aga ka kui üldõpetuse pooldajale.

<sup>8</sup> Pabst, Otto — saksa pedagoog ja haridustegelane.

<sup>9</sup> Key, Ellen (1851—1931) — rootsi sotsioloog.

<sup>10</sup> Scharrelmann, Heinrich — saksa pedagoog ja haridustegelane.

<sup>11</sup> Gurlitt, Ludvig (1855—1931) — saksa pedagoogikaproffessor.

mid lastele vanemas eas nende tegevuse kesk-  
töökojaks olema.

Evolutsioonilise pedagoogika põhimõtte seisukohalt on põhjendatud ainult niisugune vaade töökoolile, ja sellepärast heidame ilma pike-  
ma arutuse ta kõrval mõtted kooli lihtsaks käsitöö ehk isegi vabriku töökojaks muuta, kust kvalifitseeritud töölised välja tuleks, nagu seda näeme mõnel juhtumisel Lääne-Euroopas, Ameerikas ja ka Nõukogude Venemaal.

Kooli töökojad, laboratooriumid ei ole mitte ainult ruumid katsete tegemiseks, praktiliste tööde jaoks keemia, füüsika ja teistel aladel, et klassis raamatust õpitud näitlikuks teha.

See oleks küll ilus ja näitlik õpetus, kuid mitte töökooli laboratoorium. Seal töötavad lapsed iseseisvalt, kuigi õpetaja juhatusel, otsivad ise teaduslikke tõde, valmistavad ise katsete ja tööde jaoks tarvilisi riistu puust, papist, traadist, klaastoruketest. Kõik see tegevus tähtsamal määral olgugi kõige õpetuse aluseks, mis veel tugevamaks ja kindlamaks saab ekskursioonide ja vaatluste abil igal pool looduses.

Teiste õppeainete kohta võiks niisamuti näidata, kuidas ka emakeeles, ajaloo, maadeteaduses jne. **isetegevus ja loov töö** on võimalik joonistuse, mudelile, piltide, kaunistuste, referaatide jne. näol.

Õpperaamat töökoolis jääb teisele kohale, aga raamat üldse omandab veel suurema tähtsuse kui õppekoolis. Tubli raamatukogu ühes lugemistoaga oleks niisama tähtis laboratoorium vaimlise töö alal, kui puu-papitöökoja kehaliseks arenemiseks.

Töö kooliaias, isegi põllul, muidugi laste huvidele ja jõududele vastavalt, teeniks ka niisugust keha harimist kui oleks ka teadmiste allikaks.

Üksikasjalikult kõik tegemised, talitused ja võtted töökoolis üles lugeeda ei ole meil täna eesmärgiks, aga tahaks veel rõhutada, et ideaalse töökooli sissesead laste vanadusele vastama peab ja noorematele lastele esimestel kooliaastatel võimalust annab koolis mängida, jooksta, laulda jne., vanematele õpilastele aga töös omi käsi ja meeleristust harjutada, teaduses ja kunstis oma vaimuilmast rikastada ja isetegevust, iseseisvust, selget ja kindlat ilmavaadet kasvatada.

Olgugi meil töökoolist juba kõige selgemad ja meelitavamad ideaalid, aga ei ole lootust, et lähemas tulevikus, juba mõne aasta järel, töökool käes olekski. Seda meie nii ruttu veel kätte ei saa kahel tähtsal põhjusel.

Esiteks, on kõik meie koolid endisteks õppe-  
ehk raamatukoolideks sisse seatud ja tihti ei ole koolis ühtki teist ruumi peale klassitoa ja mingisuguseid õppeabinõusid peale tahvli ja kriidi.

Peaaegu kõik kooliruumid peaks ümber ehitama, peaks tüsedad raamatu ja õppeabinõude kogud ja palju muud muretsema, enne kui saame töökooliga hakata.

Selleks aga on tarvis otsatu paljudest ainelistest ja majanduslistest raskustest üle saada ja suuri jõupingutusi teha.

Kuid usume, et ei ole midagi kättesaamatut

hää ja kindla tahtmise juures. Praegu meie seltskonnas niisugust tahtmist veel ei ole, aga ta peab tulema ja loodame, et tulebki siis, kui laiemad seltskonna ringid töökooli tähtsusest rahva hariduse tõstmiseks täiesti aru saavad ja tema teostamisele tõsiselt püüdma hakkavad.

Teine raskus töökooli eesmärgi poole püüdmises on nõrk ja puudulik õpetajate ettevalmistus. Omas enamuses, välja arvatud üksikud klassikalise kooli /kasvatuse/ poole hoidjad vanemate õpetajate hulgas ja noorsoo vaba arendamise vastased, tunneb õpetajakond töökooli väärtust ja hindab kõrgesti tema ideaali, kuid kõik ettevalmistus ja kõik endised kogemused ja harjumused ei anna õpetajatele töökooli teostamiseks peaaegu mitte midagi.

Ainult mõnes üksikus, õnnelikus koolis on praegusel ajal enam-vähem head tingimused selleks, et koolitööd töökooli põhimõttele rajada.

Õpetajate seminaride peale langebki raske ülesanne ette valmistada õpetajaid nii, et nad töökoolis julgesti töötada suudaksid. Aga tuleb meele pidades, et ka seminarides on õppejõudude puudus ja ei ole veel loodud küllalt soodsad tingimused tööks töökooli põhimõttele.

#### Kommenteerivat

15. veebruarist 1921 määrati vastasutatud Võru Õpetajate Seminari direktoriks Joh. Käis, kes Haridusministeeriumi riigikoolinõunikuna töötades oli sattunud tagurlike koolitegelaste rünnaku alla. Seminari avaaktus toimus 13. märtsil 1921, s. t enam kui kaks kuud pärast tegeliku tööle-  
rakendumist (7. jaan 1921). Avaaktust meenutab J. Käis 15 aastat hiljem Pedagoogilise Ühingu «Võru Seminar» koosolekul (Võrus 1. aug 1936) järgmiselt: «Võrdlemisi vähe on siin neid, kes veel mäletavad kevadepoolist pühapäeva 15. a. tagasi, nimelt 13. märtsi 1921. a. Sel päeval toimus esimene pidulik aktus Seminari avamise puhul, see päev saigi Seminari aastapäevaks. Mäletan, et kõnelesin tol päeval /— — / oma väikesearvulisele õpilasperelale (õpilasi oli siis vaid 43) ja külalistele, Võru seltskonna- ja koolitegelastele uue kooli ideaal-  
sust, rõhutades just tulevaste õpetajate otsiva, uuriva ja loova vaimu arendamise vajadust isetegevus töös, töökooli põhimõtet.» (J. Käis. Kõne mustend ja materjal. — Käikiri KM KO, F 217, M 7:11.)

Aktusekõne seni trükkis avaldamata tekst ise on käsikirjas säilinud (KM KO, F 217, M 7:10) ja väärrib mõnd märkust. Noor direktor on oma esinemist väga tõsiselt võtnud. Nagu fragment fotokoopiastki näitab, on tekst hoolikalt töödeldud: vastavate märkidega on märgitud loogilised rõhud ja pausid suulise esituse tarvis.

Käesolevas on kõne teksti mõnevõrra lühendatud (välja on jäetud pedagoogiliste voolude üldiseloostused ja mõned mõttekordused); autori keelekuju on püütud võimalikult säilitada. Kohendatud on silmatorkavalt saksamõjulist sõnajärge ning minimaalselt kaasajastatud õigekirja.

Kuna tegemist on tolle aja ühe programmilise haridusdokumendiga (mis liitati tähistab J. Käisi enda pedagoogiliste vaadete arengut antud hetkel), ei tohiks liiast olla mõni järe-  
märkus, mis püüavad osutada J. Käisi kõne põhiseisukohtade üllatavalt tänapäevasele tähenduslikkusele.

● J. Käisi esituse võtmesõnadeks on «arengu-  
pedagoogika» (arengu e evolutsiooniprintsiip) ja «töökool».

● J. Käis seab vanale koolile (tuupimiskoolile) vastu laste «meelte feritamise» ja «loovate jõudude» arendamise. See tolleaegselt reformpedagoogikast selekteeritud põhitõdemus on meile ju ammu aegu tuttav, jõudmata ometi nõukogude elavpedagoogikasse. Ent imeks pandavat pole siin öieti midagi: totalitaarne ühiskond ei ole seesuguse pedagoogika pärija ega tarbija, selleks isiksuse arendamiseks puudus n-ö sotsiaalne tellimus. Kumatigi seisab praegune kooli haridusuendus antud asjas põhimõttelises nullpunktis nagu Võru Seminari asutamisaegu.

● Tähelepanuväärne on J. Käisi iseseisev ja pedagoogiliselt argumenteeritud käsitus töökoolist. Tema otsustavalt tõrjuv suhtumine vulgaarsesse ja lihtsustatud käsitlustesse (töökool kui tootmisõpetus ja -tegevus, töökool kui käsitöö-kool). Tasub korrata J. Käisi kontseptsiooni kui täiesti tänapäevast: «Töökooliks aga nimetame kooli, kus kõik need tegemised/osutusega seotud tegevuste/tegeluste paljus kah/ on juhitud laste keha arendamiseks, meelte teritamiseks, laste vaimliste võimete ja loovate jõudude arendamiseks ja kasvatuses.» Kui kõik upepallitamisega tagantjärele üle ja läbi mõelda, mis sõja järgses koolis töökasvatuse nime all on sündinud, siis, jah, muutub erilisel hinnatavaks 26aastase koolimehe peaausjalikult autodidaktina selekteeritud pedagoogiline tarkus. Vähe-malt esialgu on meil praegusajal sellele vähe lisada.

● Paneme tähele, et loodust ja soo kultuuri (resp ühiskonda) peab J. Käis hariduse vältimatuks kaas- ja koosmõjuriks. Nende hilisem oluline lahusolu on hariduskriisi peamisi põhjustajaid.

● Ja veel midagi põhimõttelist ja õpetlikku. J. Käis väidab: «Kooli ei saa ümber luua murranguga, revolutsiooni teel (sõrendanud K. L.), nagu siin Nõukogude Venemaa katsus ja sellega peaaegu hävitas kooli, vaid järjekindlalt edendades, evolutsiooni teel.» Tasub rõhutada, et meil juba mitmendat aastat kestav koolireform murrangu keerdküsimustes vindub ja takerdubki. J. Käisi hoiak on eeskujuandvalt realiteeditundeline. Ta mõistab ühtaegu järgmisi asjaolusid: a) vana kooli hädadest ei pääse hoobilt, b) ka vana kooli praktikas leidub väärtustatavaid jooni, c) uute ideede elluminek eeldab teatud vältimatuid eeldusi, esijoones vastavalt koolitatud (täienduskoolitatud) õpetajaid ja hädatarvilikku pedagoogilist instrumentaariumi.

Teksti kohaldanud ja kommenteerinud  
FERDINAND EISEN ja  
KALJU LEHT

## Õppetöö diferentseerimise probleeme Saksa DVs

Möödunud õppeaasta alguses toimus Tallinna Pedagoogilises Instituudis seminar teemal «Isiksuse ja elutegevuse süsteem». Pikema ettekandega õpilase elutegevuse süsteemi käsitlusest didaktilisest vaatenurgast lähtuvalt esines Humboldti-nim Berliini Ülikooli pedagoogikasektsiooni direktor professor Rolf Kapp. Alljärgnevalt püüame kokkuvõtlikult edasi anda ettekande peamised mõtted (sellest on tingitud ka mõneti seostatud üleminekud). Sisesejuhatuseks märkis ettekandja, et Saksa DVs ei tehta teravat vahet õpetamise ja kasvatamise vahel. Ühtsuskooli diferentseerimise printsiibid, mida tegelikult koolipraktikas ellu viidi, töötas parkümmend aastat tagasi välja endine ülikooli rektor Helmuth Klein.

### ÕPETAMISE EDASIARENDAMISE TINGIMUSED SAKSA DVs

1965. a haridusseaduse alusel toimus kahe aastakümne vältel õpetamise teoreetiliste ja praktiliste kontseptsioonide arutelu ning nende edasiarendamine. Selles ajavahemikus realiseeriti 10klassilise põlütehnolise keskkooli sisuline ja metoodilis-didaktiline kontseptsioon.

Mehlhorni uurimused näitavad, et õpilaste võimekuse tase on viimaste aastakümnete jooksul märkimisväärselt tõusnud. Sama tendentsi kinnitavad Läänes tehtud uurimused. Kui näiteks Saksa DV 6. kl õpilaste IQ 1968. a tase lugeda 100 protsendiks, siis 1980. a oli see juba 114,3. (Huvitusetu pole märkida, et IQ tõus toimus paralleelselt õppeprogrammide keerukamaks muutumisega.) Seejuures näitavad uurimused, et õpetamise kvaliteet ei ole 15 aasta jooksul muutunud, õpetaja on jäänud praktiliselt endisele tasemele. Sellest vajadus uue õpetamise kontseptsiooni järele. Sellisele järeldusele viis E. Fuhrmanni 1972. a alustatud õppetöö kvaliteedi analüüs: igal aastal hospiteeriti kõigis vanuseastmetes ja kõigis ainetes umbes 2300 õppetundi, milles peegeldus õpetajate didaktilise mõtlemise ja käitumise areng.

Uusi teadmisi ja oskusi, samuti üldiste

vaimsete võimete tõusu ei saavuta kõik õpilased kaugelki ühesuguste vahenditega. Nende tunnetushuvid, auahnus, vastutus- ja kollektiivsustunne on väga erineval tasemel. Eesmärk — kujundada igakülgsest arenenud loovaid isiksusi — eeldab nii üldhariduse sisu kui ka pedagoogilise kontseptsiooni uusi kriteeriume. Seejuures tuleb põhjalike ümberkujunduste tegemisel lähtuda nii sotsiaalsest tellimusest kasvavale põlvkonnale kui ka pedagoogilisest hetkeseisust.

1980. aastate keskepaigast alates toimub Saksa DVs üldhariduse ümberkorraldamine vastavalt ühiskondlikule nõudlusele. Muudatusi tehakse kõigi vanuseastmete õppeplaanides ja kõigis õppeainetes. On ülesanne töötada välja õpikud, õppevahendid ja meetodilised juhendid õpetajale. Arendatakse edasi kasvatuskontseptsioone, toimub intensiivne diskussioon ajakirjanduses ja teaduses.

Saksamaa Sotsialistliku Ühtsuspartei XI kongressil 1986. a sõnastas E. Honecker ühiskonna tellimuse haridusele: iga lapse eeldused ja võimed tuleb optimaalselt välja arendada; mida rikkalikum on ühiskonna iga liikme individuaalsus, seda rikkam on ühiskond ise. Suurt tähelepanu tuleb pöörata aktiivsuse, vastutustunde, loometegevuse, kollektiivsuse, distsipliini, kohusetunde, ustavuse ja ühtsustunde kujundamisele.

Eelnimetatud õppetöö kvaliteedi uurimus tõi esile kaks ilmset tendentsi:

1) õpetaja on endiselt orienteeritud rohkem ainele kui õpilasele, aga ainele orienteeritus ei kindlusta häid teadmisi; seda teeb õpilasele orienteeritus;

2) õpetaja käitumine, tema isiksus avaldab õpilastele tugevamat mõju kui aine kaudu tehtav kasvatuse, nende eneste tegevus ja õpilaskollektiivi pedagoogiline kujundamine.

Huvitav seos saadi klassi suuruse ja õppetöö kvaliteedi vahel (valdav enamik klasse Saksa DVs on praegu 21—26 õpilasega). Analüüs näitab, et nn miniklassides ei ole õpetamise kvaliteet parem keskmise suurusega klassidest, umbes kolmandiku tunnuste osas on see isegi madalam. Ilmselt ei suuda õpetajad end väikestes klassides vajalikul määral häälestada diferentseeritud tööle, kuigi võimalused oleksid soodsad.

Lähtudes sotsiaalsest tellimusest ja olemasolevast haridussituatsioonist töötati välja põhilised kontseptuaalsed seisukohad üldhariduse ja õppetöö meetodilis-didaktilise korralduse edasiarendamiseks.

**Esiteks.** Üldhariduse arendamise keskpunktis on ülesanne näha isiksuse terviklikku arengut, täpsemini määratleda üksikute ainete osatähtsus isiksuse igakülgses arendamises. Määratleda iga üksiku aine põhifunktsioon, mida sel tuleb funktsioonide koguhulgas täita.

**Teiseks.** Tagada kõigi laste ja noorukite optimaalne areng. Anda igaühele võimalus leida oma tugevad küljed, neid edasi

arendada, anda võimalus eneseteostuseks, soodustada tegutsemistahet.

On aeg teadvustada, et üldharidust ei saa ainult koolist ja õppetunnist, kuid need võivad paljus kaasa aidata informatsiooni ja kogemuste süstematiseerimisele ning korras- tamisele. Selles tähenduses annab ka fakultatiivõpe üldharidusele olulise lisa.

**Kolmandaks.** Üldharidus peab olema nii struktureeritud, et ta paneks aluse loovuse, hoiakute ja iseloomuomaduste väljakujundamisele. Tuleb silmas pida, et iga õppeaine annaks oma panuse õpetamise ja kasvatamise ühtsuse printsiibi realiseerimisse.

Lähtudes eeldusest, et isiksuse areng ei kulge ühetaolise kumulatiivse protsessina, arvestati aine sisulises ülesehituses, et õppetund peab olema midagi enam kui aine edastamine. Tunnis toimub isiksuse arendamine, mille kohaselt tuleb aineõpetust vaadelda kui ühtset protsessi, milles osalevad kõik asjassepuutuvad, alustades õppeplaanide autorist, õpikute ja meetodiliste juhendite koostajast, kuni kõige tähtsama lülini selles protsessis — õpetajani, kes loovalt kujundab tunni.

#### DISKUSSIOONID SOTSIALISTLIKU ÜHTSUSKOOLI DIFERENTSEERIMISEKS

Praegu diskuteeritakse jälle ühtsuse ja diferentseerimise pärast hariduses. Eesmärgiks on anda kõigile võrdsed haridusvõimalused ning tagada iga õpilase optimaalne areng. Kõneleja iseloomustas mõningaid uusi rõhuasetusi.

1. Ühtsuskool ületab hariduse dualismi, kindlustab kõigile lastele võrdväärse ja seega ka ühtse üldhariduse, mis annab ettevalmistuse kõigi eluvaldkondade jaoks ning tagab kõigile edasiõppimise võimalused.

Ühtsuskoolis ellu viidav ühtsusprintsip eeldab kooli poliitilist iseloomu, õppimise ning töötamise seostamist kunstide, spordi ja poliitilise tegevusega. Ühtsuskool ei tähenda aga, et kõik peaksid omandama samu aineid ja sama sisu ühesuguses mahus, kõik üheaegselt ühes ja samas kooliastmes.

Ühtsusprintsibiiga pole sugugi vastuolus, kui mõned õpilased omandavad teatud aineid teistest varem või hiljem või läbivad näiteks algastme teistest erineval ajal.

2. Kuidas ühtsuskooli diferentseerida? Diferentseerimine peab toimuma komplekselt nii obligatoorse kui ka fakultatiivõppe koostöös, arvestades õppetööväliseid ja kooliväliseid valdkondi. Siia hulka kuuluvad:

○ mahajäämuse vältimine ja järeleaitamine, ühtse edasiõppimise kindlustamine, mõnede õpilaste ja õpilasarühmade nn tühjooksu vältimine;

○ individuaalse eripära ja jõudluse arvestamine, erinevate huvide ja annete soodustamine;

○ erineva sotsiaalse kogemuse ja koolivälise (eel)teadmiste arvestamine;

○ loova töötamise ja eneseharimise vajaduse

arendamine, mis on eriti tõhus valikuvabaduse tingimustes;

○ haridus- ja kutseorientatsioon.

3. Sotsialistlik ühtsuskool saab vaid siis sotsiaalse organismina areneda, kui õpetaja ja õpilane teevad kõigis valdkondades aktiivset koostööd. Individuaalsete võimete arendamise hulka kuulub ka oskus kooperatiivselt (üks-

teist toetavalt) töötada, aga kollektiivsed saavutused kasvavad välja erinevate indiviidide rikkalikest kogemustest, huvidest, loomevõimest ja teadmistest.

Eelöeldu selgituseks visandas ettekandja professor Kleini 1985. a peetud loengu alusel skeemi sellest, kuidas Saksa DVs toimub andekatele arengueelduste loomine.



Kõik need vormid esitavad õpilaste võimetele kõrgeid nõudeid. Nt Berliini Olikooli juures tegutsevas matemaatikakoolis õpib 600 6.—12 kl õpilast. Õpetavad selle kooli endised kasvandikud.

Tegevus toimub suurelt osalt koolis. Tõmmatakse kaasa kõiki, kes õpilaste arendamisele kaasa võivad aidata. Selgitatakse välja andekad õpilased.

### KOMPLEKSSETE ÕPPEPLAANIDE UURIMUSED KATSEKOOLIDES

Nende eksperimentaalsete uurimuste eesmärk oli suunata õpilasi õppeprotsessis aktiivselt kaasa töötama ja panna neile vastutus saavutatud tulemuste eest. Formuleeriti ainetevahelisi seoseid haaravad teemad. Need ei eeldanud üksnes mingi konkreetse aine omandamist, vaid süstemaatilist teadmiste kogumist, kasutamist ja oskust neid omavahel tervikuks seostada. Lähtuti kesksest probleemküsümusest, õpilasi ajendati välja tooma oma ideesid ja fikseerima neid ettekannetena.

Mõned teemad:

- 1) töötajate töö ühes sotsialistlikus ettevõttes (3. kl kodulugu);
- 2) fašismi olemus ja esinemisvormid minevikus ja tänapäeval (9. kl saksa keel, ajalugu, ühiskonnateadus, kunstõpetus);
- 3) teadus kui tootlik jõud ja keskkonna kasutamise ning säilitamise (10. kl füüsika, keemia, bioloogia, geograafia).

Üldpilt on tavaliselt selline, et nii õpetajad kui ka õpilased kalduvad raskuse asetama ühele ainele, teisisõnu — ei toimu mingit ainetevahelist integratsiooni. Sellepärast tuligi keskenduda pikaajalistele ülesannetele, mille hulka kuuluvad mitme aine õppetunnid, ekskursioonid, õpilaskonverents jmt.

Õppetundi kui organisatoorset vormi täiendati ekskursioonide, praktikumide, õpilaskonverentside ja konsultatsioonidega. Metoodilistest võtetest olid tähtsal kohal ettevalmistavad pikaajalised kodused ülesanded, rühmatöö, õpilasettekanded ja iseseisev uurimistöö.

Ülesannete valik, üksikute tunnilõikude ja õpilaskonverentside iseseisev korraldamine võimaldas õpilastel rakendada oma võimeid,

tajuda raskusi, kanda vastutust. Niisugune pikaajaliselt planeeritud õppetöö võimaldab õpilastele rohkem tegevus- ja otsustamisvabadust, suurendab õppimistahet, muudab õppetöö loominguiliseks. (Muide, kompleksmeetodit rakendatakse ka üldkoolis.)

Uuriti ka seda, kas andekaid ja huvilisi õpilasi obligatoorses õppetöös piisavalt arendatakse ja mil määral pakub uut liiki õppetöö vorm neile paremaid tingimusi. Uurimus kestis mitu õppeaastat. Uue õppemetoodika revolutsioonilisus seisneb selles (ka kõige suuremad skeptikud on sunnitud seda tunnistama), et õpilased ise materjali otsides, elulisi probleeme lahendades teevad kaugelt rohkem kui õpetaja arvab. Tähendab, õpilast tuleb usaldada. Revolutsioonilisus seisneb ka selles, et igale õpilasele kindlustatakse võimalus eneseteostuseks, eneseteostus nõuab aga intellektuaalseid eeldusi.

Eksperimenti põhirõhk ei ole aineprogrammi täiustamises, vaid õpetamise organisatsiooni parandamises, õpetajate—õpilaste suhete täiustamises. Õpetajal tekib uus suhtumine õpilasesse kui aktiivsesse tegutsejasse. Õpetaja pole enam karm kontroll, vaid õpilane ise hakkab ennast kontrollima. Areng toimub pikema aja vältel, seetõttu on oluline perspektiivplaan, tunniplaanid kaotavad oma tähtsuse. Oluline täpsustus — perspektiivplaanis peab koha leidma isiksuse karakteristike arendamine ja õpetamisstrateegiat tuleb kontrollida ka sellest seisukohast, kuid võrd ta arendab õpilast. Uurimused näitavad, et õpimotivatsioon tavakoolides langeb, erikoolides tõuseb.

Ettekannet vahendanud TIIA REIKSAAR ja VIIVI EKSTA

## Piiblist ja selle tõlkimisest

**TOOMAS PAUL,**  
Usuteaduse Instituudi Uue Testamendi professor

Tänavu möödub 250 aastat esimese eestikeelse täispiibli ilmumisest. Aasta 1739 tähistab märkimisväärset sündmust ühe väikese rahva kultuuriloos. Kirjandusloolane Mihkel Kampmann on öelnud: «Nagu ajaloolised andmed tõendavad, on hiliskultuuri mail kirjanduslike püüete ja kõrgema vaimuelu lähtekohtaks ning esialgseks edendajaks olnud vaimulik kirjandus, mis harilikult moodustabki siis kirjanduslikus arengukäigus mingi tege-likke sihte taotleva eelastme. Nii algavad näiteks idagermaanlastel piiskop Wulfila, slaavlastel mungad Kirillus ja Methodius, soomlastel piiskop Agricola kirjakeele hari-mist vaimuliku kirjanduse rajamisega, tõlki-des pühakirja kas täielikult või osakaupa. Kirjakeele loomine ühendab harilikult seni laiali valgunud ja erinevaid murdeid kõnelevad hõimud ühiseks rahvaks. Harilikult käib ühes vaimuliku kirjanduse rajamisega käsikäes ka kirjaoskuse levik rahva keskele, ilma milleta pole mõeldav püsiv ja korralik kultuurielu... Seda üldist arenguteed on käinud ka eesti vanima vaimuliku kirjanduse tootmine.»<sup>1</sup>

Piiblitõlke valmimine oli pikk ja vaearikas protsess. Esimene eestikeelne raamat ilmus juba 1525. a, säilinud on osi 1535. a trükitud katekismusest. Ometi kulus veel kaks sajandit piibli ilmumiseni eesti keeles. Kui me võrdleme seda oma protestantlike naabritega, on aega kulunud liiga palju. Mikael Agricola tõlgitud Uus Testament ilmus Soomes juba 1548., kogu piibel 1642. a. Ka lätlased on meist pool sajandit ees — nende täispiibel ilmus 1686. a, s. t samal ajal kui meie «Wastse Testamendi» esimene trükk. Ilmselt on olnud mitmeid põhjusi, mis on aeglustanud eesti-keelse kirjavara tekkimist. Selleks olid kõige-pealt poliitilised sündmused: Vana-Liivimaa

orduriigi lagunemine, Vene—Liivi sõda, Poo-la—Rootsi sõda jt taolised sündmused, mis ei jättnud võimalust vaimukultuuri arenemi-seks. Küllap on palju ka tähendanud, kas teatud rahval oli või ei olnud taolist silma-paistvat tõlkijat-keeleloojat, nagu seda oli sakslaste jaoks Martin Luther ja põhjanaab-ritele piiskop Agricola. Me teame, et aastal 1643 oli olemas põhjaeestikeelne Uue Testa-mendi käsikiri, aga käsikirjaks ta jäi — alles 1715 ilmus trükist «Uus Testament». Käsi- kirjaliselt oli kirikuõpetajate kasutuses jut-luse tekstidena tarvitatavoid perikoope juba 1551. a<sup>2</sup>, osa neist trükiti Heinrich Stahli «Käsi- ja koduraamatus», mille esimene trükk ilmus aastal 1637 ja jäi ka 18. sajandil levi-nuimaks raamatuks (70 aastaga ilmus 16 trük-ki, kokku 94 000 eksemplari). Kaasa mõjus ka Eesti murrete suur erinevus, mistõttu piiblitõlkekomisjonide töö pidevalt takerdus keeleküsimustesse ja töö tulemus jõudis rahva kätte alles pärast Põhjasõda.<sup>3</sup>

Kui me aga võrdleme omakeelset piiblit õigeusulistele naabritega, siis ei olegi meie järg olnud nii halb. Vene keeles ilmusid evangee-liumid alles 1819. a, kogu Uus Testament 1821. a (kõrvuti kirikuslaavikeelse tekstiga); kogu piibel vene keeles trükiti 1875. aastal. Ukrainakeelne Uus Testament ilmus 1880. a ja piibel tervikuna 1903. a. Erinevus trüki-aegades ei ole tingitud trükivõimsustest, vaid hoiakutest. Ja need erinevad hoiakud toimusid mitte üksnes minevikus, vaid praegugi.<sup>4</sup>

Kui piibel ongi kord juba mingisse keelde tõlgitud, tõlgitakse teda aina uuesti. Suured rahvad saavad endale lubada väga palju eri-suguseid tõlkeid. Näiteks saksa keeles on 20. sajandi jooksul välja antud 18 erinevat piibli ja 22 erinevat Uue Testamendi tõlget. Põhja-maades valmistatakse uusi tõlkeid, milleks kulutatakse korralikke summasid. Näiteks Rootsi valitsuse tellitud uus piiblitõlge läks maksma tublisti üle 10 miljoni krooni. Tänavu saab valmis soomlaste uus tõlge (töö jätkub veel apokriiva raamatute juures).

Nii ei ole midagi imestada, et ka eestikeel-set piiblitõlget on järgmistes trükkides kohendatud, vahepeal toimus ju ortograafiareform, et vananenud ja tundmatuid mõisteid on asen-datud jne. Katse piiblit uuesti tõlkida tegi Jaan Bergmann, kelle Uus Testament trükiti 1912. a. Pealetulnud Esimese maailmasõja tõttu jäi Vana Testamendi uus tõlge käsi-kirja. Uuesti hakati üritama piibli tõlkimist

<sup>2</sup> Vt Emakeele Seltsi Aastaraamat X. Tallinn, 1964, lk 121—136; Masing U. Hans Susi 1551. a tõlkest.

<sup>3</sup> Ilusa ülevaate piiblitõlkimise loost annab F. Kupp — «Eesti piibel 250». — Nõukogude Õpetaja, 22. apr 1989.

<sup>4</sup> Vt Ehin A. Kus me elame? — Edasi, 5. mai 1989. Adams V. Kas Muhamed, Kalevipoeg ja Vaskratsanik on vennad? — Sirp ja Vasar, 13. mai 1988 jm.

<sup>1</sup> Tsit. Koguteos «Raamatu osa Eesti arengus», toim D. Palgi. Tartu, 1935, lk 33; Kampmann M. Eesti vanima vaimuliku kirjanduse kultuurilooline tähendus.



1930. aastate lõpul, piibli 200. juubeli lähene-misel. Vanast Testamendist ilmus lühendatud proovitrükk koolile, Uus Testament täielikult. Kuigi oli ka piiblitõlkekomisjon, on need tege-likult ühemehetööd, mis valmistas Harald Põld (temal on pärit ka keskkooli keeleepi-kuid). Vaatamata mõningale kriitikal tema keele kohta — ta oli tugevasti mõjustatud toleaegsest keeleuudusest — on saanud just see tõlge edasistes trükkides normtõlkeks ning inkorporeeritud teatud mugandustega nii 1968. a kui 1988. a piiblis. Paraku ei ole see päris uus tõlge, vaid joondub paljus eel-nenu järgi (näiteks sõna «jõle» tarvitamine on lauseksitav, sest ta peab edastama alg-keele «rumal», «narr» — tänapäeval on ta aga kasutusel ainult kõvendussõnana). Vana Testamendi tõlkis tänapäeva kõnekeelde Endel Kõpp ja see trükiti Stockholmis 1968. a koos R. Koolmeistri ja J. Aaviku redigeeritud Uue Testamendiga. Vaatamata rangetele tolli-eeskirjadele on selle väljaande taskupiibleid imbunud Eestisse. Tänavu tuli Eestimaale ametlikult Karjala Misjoniseltsi kingitusena kordustrükk, 10 000 eksemplari. Peaaegu samas sõnastuses on ka 20 000 eksemplari suuremas formaadis ja lisaga varustatud piib-leid, mille trükkimise organiseeris Mikkelis Eesti Kristlik Minister. Neid piibleid tuleb aasta lõpul loodetavasti veel mitukümmend tuhat. Tänavuse piibliaasta puhul valmistati Soome luterliku kiriku poolt ka 25 000 eksemplari 1938.—1940. a ilmunud «Suure Piibli» vähendatud faksiimilet.<sup>5</sup> Võib-olla saab juube-liaasta lõpuks trükitud ka Eestis valmistatud Uue Testamendi uus tõlge.<sup>6</sup>

Tõlkida võib väga erinevalt. Traditsiooni-line tõlge on taotlenud adekvaatsust termi-nite tasandil, et nendest tekiks ka tõlke tule-musena teatud süsteem. See on olnud ja vist jääb nõudeks diplomaatiliste ja juriidiliste tekstide puhul, kus ei ole võimalik suurema vahelduse ja emotsionaalsuse saavutamiseks valida vasteid nt alliteratsiooni järgi. Tao-list adekvaatsust tuleks nõuda ka pühakirja tõlkel. Kuid on ka «dünaamilise ekvivalentsi» teooria, mille kohaselt teksti mõju peab ole-ma pärast tõlkimist vastav algteksti omale. Teorias on see üsna ilus ja selge, aga väga erinevate kultuuride ja keelte puhul ning suure ajalise distantsi korral ei tarvitse meie žanrimäärangud olla samad, mis muiste sõ-nastamatuna inimestel meeles mõlkunud. Küsida võib ka seda, kas üldse saab kogudu-sele ettelugemiseks määratud kirjutisi trans-formeerida nii lihtsaks ja selgeks, et kes tahes raamatut kätte võttes ja omapäi lugedes saaks

tast õigetpidi aru. Kui näiteks sakslaste «Gute Nachricht» (veel parafraaseerivam kui poolkeelsete ingliskeelsete jaoks mõeldud «Good News for Modern Man») kasutab üle kahekümne eri väljendi «Gottes Reich» («Ju-mala Riik», täpsemini «Jumala kuningriik», «Jumala kuningavalitsus») asemel, siis ükski lugeja ei saa tulla selle peale, et neis kohtades on juttu samast asjast. Muidugi, rahvussotsia-listide aeg on sõna «Reich» muutnud halva-maiguliseks, aga ega keel temast pääse ju ka muus ühenduses. Nii taandub küsimus piib-ile adekvaatsust tõlkestiilist küsimusele, mil-line on ta žanr tervikuna, mida taotleb? On tõi, et seal on luulet, mida võib ja peab rahu-likult tõlkima, nagu luulet tõlgitakse (Ülem-laul, Taaveti laulud jm). Aga seal on ka mõn-dagi hoopis muud, mille tõlkimisel umbkaudu, sinnapoole, läheb kaduma see, mis teeb piiblist Raamatute Raamatu.

Lisan seetõttu siia mõned sõnaseletused. Termin «piibel» on pärit kreeka keelest: kr *ta biblia* täh «raamatud», õigupoolest «raa-matukesed», sest ainsus *biblion* on deminu-tiiv sõnast *biblos*, millega tähistati algul papüürost ja hiljem ka papüürorest valmista-tud raamatuid; sõna on tuletatud foiniikia linna Byblose nimest, mis kunagi oli peamine papüürose eksportija. Ladina keele vahendu-sel sai ta eriterminiks kristlaste pühakirja tähistamiseks muudetsi keeltes. Tegelikult koosneb piibel kahest eri osast, millest esi-mene, nn Vana Testament on kristlastel võe-tud üle juutidelt. Kui evangelistid ja apostlid viitavad «Kirjale», «Kirjadele» või «pühadele kirjadele», mõtlevad nad raamatute kogumit, mida tollal nimetati «Moose Seadus ja proh-vetite raamatud ja Laulud» (vt Luuka ev 24. ptk 44 salm), tavaliselt lühemalt «Seadus ja prohvetid» või lihtsalt «Seadus». See osa piiblist on kirjutatud heebrea keeles. Pärast Paabeli vangipõlvest naasmist sai Palestiinas kõnekeeleks aramea, kuid jäi nõudeks, et mees, kes hingamispäeval tahtis ette lugeda pühakirja sünaogogis (kerge see ei olnud, sest heebrea keeles pannakse kirja ainult konso-nandid, sõnavahed puudusid, nii et lugemi-seks pidi keelt täielikult valdama), selle tõl-kis kohapeal aramea keelde. Pärast Jeruusa-lemma linna piiramist Vespasianuse ja Tituse poolt ning hävitamist augustis 70 m. a. j (vanemate kirikulaaluraamatute lisas on «Je-ruusalemma linna hirmus ärarikkumine», mis on koostatud Flavius Josephuse kroonika põhjal), eriti aga pärast Simeon Bar-Kochba (nimekuju vahel ka Bar-Koziba) ülestõusu 132—135 mahasurumist muutus heebrea keel kõigile hajutatud juutidele rahvuse ja usu säi-litamise tähtsa komponendina taas oluliseks. Kuid 1. sajandi helleenistunud juudid, eriti suures Rooma riigis, kasutasid üldiselt Vana Testamendi kreekaakeelset tõlget, mille legendi järgi oli Aleksandrias valmistanud 72 resp. 70 meest (lad Septuaginta, «seitsekümmend», seetõttu teaduslikus kirjanduses lühend LXX)

<sup>5</sup> Vt Paul T. Kingituseks piibel. — Rahva Hääl, 29. aprillil 1989.

<sup>6</sup> Selle tõlke laadist, valmimise käigust jm vt Paul T. Eesti piibli juubeliaasta. — VEKSA Kalender 1989, Tallinn, 1988, lk 194—196.

Egiptuse kuningas Ptolemaios II Philadelphose (285—246 e. m. a) käsul. See tõlge erineb kohati üsna tuntavalt meieni säilinud heebreakeelsest tekstist (näiteks on prohvet Jeremija raamat kreeka keelses kujus kaheksandiku võrra lühem, Psalmid ja Õpetussõnad esitavad materjali teisiti jne). Kumraani koobastest on leitud meie sajandi keskpaiku vanu käsikirju, mis võiksid olla Septuaginta aluseks. See viitab, et tõlge on valminud enne teksti lõplikku fikseerimist.

Selle Vana Testamendi kreeka keelses tõlkel on piibli mõjuloos eriline koht. Esiteks see, et enamik kirjatsitaate Uues Testamendis pärineb Septuagintast, s. t mõnigi kord on meie Vanas Testamendis osundatud kohal teine sõnastus. Teiseks see, et Septuaginta on õigeusu piiblitest võetud algtekstiks. Lääne-Euroopas on Vana Testament tõlgitud heebrea keelest, aga Bütsantsi mõjualustes kirikutes, kus ladina keele asemel jäi kultuuri ja kiriku keeleks kreeka keel, loeti Septuagintat autentsemaks. Seda tuleb pidada meele nendel, kes võrdlevad eesti tõlkeid venekeelse piibliga — lahknevused ei tulene niivõrd tõlkijatest kui algtekstide erinevusest. Kolmandaks — heebreakeelne Vana Testamendi kaanon sisaldab 39 raamatut, kreeka keelne aga veel terve hulga muidki. Neid nimetatakse apokriiva (kr *apokryphos* — «varjatud», «peidetud», need, mis ei ole avalikuks kasutamiseks mõeldud) raamatuteks. Martin Luther lisas nad oma piiblitõlkele märkusega: «Need on niisugused raamatud, mis ei ole nii kalliks peetud kui Pühakiri, mis on aga ometi head lugeda ja millest inimene samuti võib kasu saada.» Kirjanduslikust küljest on nad tänapäeva inimesele kahtlemata huvitavamadki kui suur osa muust Vanast Testamendist.<sup>7</sup>

Piibel koosneb niisiis paljust väikestest raamatutest, mis kokku moodustavad kaks Testamenti, Vana ja Uue. Ladina *testamentum*, mis tavaliselt tähendas päranduskorraldust, pandi kreeka *diatheke* ja heebrea *berit* vasteks, mida on eesti keelde tõlgitud lõunaeeastikeeles «Wastses Testamendis» sõnaga «leping» ja põhjaeeastikeelses sõnaga «seadus»; niisiis Vana ja Uus Seadus. Kumb sõna on õige või õigem? Selle üle on palju vaieldud tänini. Võiks kaaluda vastena ka sõna «kord»: Vana ja Uus Kord. Vaidlused terminite üle olid 16. ja 17. sajandil meil sageli üsna ägedad, eriti siis, kui oli vaja «õigele» õpetusele olulisi mõisteid tõlkida võimalikult

täpselt, sest iga kasutatav sõna võis tunduda sündmatu kellelegi teisele. Tihti vaidlesid dogmaatikud ise oma mõistete definitsioonide ümber.<sup>8</sup> Kas Jumal saab sõlmida lepingut inimesega, kas ei ole teine osalistest liiga tühine? Aga kõik, mis juhtub inimese ja ta Looja vahel, on ju väljendatav vaid piltlikult, ükski sõna ei saa kirjeldada täiesti erakordset.

Sõnad ja mõisted on inimesele paratamatult vajalikud suhtlemiseks (kommunikatsiooni) ja andmete liigitamiseks millisesse tahes hierarhilisse süsteemi (kataloogi). Kuid nende väärtus ja ülesanne on praktiline, ei ole gnoseoloogiline, tunnetuslik ehk reaalsuse objektiivne kirjeldamine. Ei tohi võrrutada kasulikkust tõesusega või tõega. Seega ükski mõistete süsteem ei ole identne tõelisuse tõetruu peegeldus või selle üksühene kirjeldus. Uku Masing on ilmekalt öelnud: viimselt üheski keeles ei ole sõnad ju segmendid reaalsusest — umbes nagu piirsed tükid ülisuurest tordist —, et nad saaksid olla asendatavad teises keeles peaaegu täpselt samakujuliselt; sõnad on üsna segaste piiridega pilvede kihid, mis enamasti kattuvad paiguti või kasvavad välja üksteisest mõne seene kombel.

Me kogeme seda mistahes keelte ja kultuuride kohtumisel. «Mõiste «kodu» on üks eesti kultuuri tugitala. Kodu, kodutalu, koduküla, kodulinn, kodukant, kodumaa ning koduarmastus on eestlastele üliväärtused... Need rahvad, kelle keeles sõna «kodu» ei ole, ei saa juba seetõttu aru eestikeelsetest süvaarutlustest ega mõista selles keeles arutlejaid.»<sup>9</sup> Seda keeltega kaasnevat mõtlemise erinevust tuleb hoida mees, kui meil on tegemist taolise raamatuga, millel tööpooldest on inimesele midagi öelda.<sup>10</sup>

Siit kaks soovitus eestlasest piiblitõlgejale. Kui võtate esimest korda piibli kätte, siis ärge hakake seda lugema kaanest kaaneni, alates Moosese raamatutest. Kolmanda või neljanda Moosese raamatu juures olete juba täielikus nõutuses. Kuigi praegu trükitakse ja levitatakse piibleid taskuraamatuna, ei ole ta olnud mõeldud privaatlektüüriks, s. t ta päris mõistmiseks vajalik kontekst on kirik

<sup>8</sup> Vt Masing U. Terminoloogia kujundamisest 17. sajandil. — Emakeele Seltsi Aastaraamat 19—20, Tallinn, 1975, lk 151—168.

<sup>9</sup> V o o g l a i d U. Keel hoiab meelt. — Rahvarinde Teataja, nr 16, 24. nov 1988.

<sup>10</sup> Itaallastel on vanasõna: «Traduttore — tradittore» (tõlkimine = reetmine). Piibli lugemisel ei aita ka ettevaatusest. Nt «süda» tähendab semiidile mõistuse ja tahte keskust, tunnetega ei ole tal midagi tegemist — need asusid maksas. Tuntud fraasis «murtud süda» on süda (hbr *lēb*) tegelikult «(isekas) kava, plaanitsemine», mis murtakse katki nagu savikruus. Niisuguseid asju peab lihtsalt saama teada ja seetõttu ongi ülikoolides usuteaduskonnad, kus õpitakse vanu keeli ja kultuure võimalikult põhjalikult tundma.

<sup>7</sup> Katoliku kirik tunnistas need duterokanoonilised raamatud Trienti kirikukogul 1548 samaväärseks muudele piibli raamatutele. Täit kokkulangevust katoliku kiriku autoriseeritud ladina keelses tõlkel Vulgatal (lad *vulgata* «kõigile ühine»; nii nimetatakse tõlget, mille valmistas kiriku isa Hieronymus a 390—405) ja Septuagintal siiski pole: LXX-s on lisaks 3. ja 4. Makabi raamat, puudub aga 1. ja 2. Esra raamat.

ja kogudus.<sup>11</sup> Alustage Uuest Testamendist, mille valgusel võib kunagi saada mõisteta- vaks ka piibli esimene pool. Ja teine asi: ärge pidage ühtegi tõlget lõplikuks. Nad on lähenemismäärtused. Oluline on kuidagiviisi jõuda sõnade taha, et taibata.

Lõpetan Paul-Eerik Rummo sõnadega: «Räägime siin praegu põhiliselt sellest, et Piibel on meile vajalik kui kunsti, kui kultuuri taustüsteem, kui kood ja aabits selle mõistmiseks. See arusaam hakkab juba enam-vähem talutavaks muutuma ka kroonuametnikele. Kuid niisamuti oleks aeg selgelt tunnistada seda, et ka religioossus on inimese olemuse täiesti normaalseid parameetreid, mille ignoreerimine, represseerimine või moonutamine ei saa toimida halbade tagajärgedeta isikule ja ühiskonnale... Tulles tagasi Piibli kui esteetilise kultuuri tausta juurde tahan veel öelda, et oleme kindlasti seda targemad ja rikkamad, mida enam teame: ka kunsti mõistmine ja nautimine ei ole ainult esteetilise suhte küsimus. Või, täpsemini, esteetika- sfäär ei ole midagi suletut, ta on seotud kõige muu inimliku ja üldinimlikuga — eetika- kaga, psühholoogiaga, müstikaga... Mida rohkem me seda tajume, seda sügavamad on meie elamused, seda terviklikum meie maailmapilt ja seda inimesemad me oleme.»<sup>12</sup>



## JUHT. STIIL. MEETODID

# Õpetaja ja tema töö tähelepanu keskpunkti

ENN LIBA,  
Nõo keskkooli direktor

### HINNANG OLUKORRALE

Kooliuuendusest Eestis räägime 1987. aasta märtsikuust, mil toimus Tallinnas õpetajate kongress. Kongressil kiideti heaks alternatiivse õppeplani idee. Ainult nii oleks võimalik vähendada õpilaste koormust, haridus- elu muutuks mitmekülgsemaks ja koolitöö tulemuslikumaks.

1988/89. õa alustasid 103 keskkooli humani- taar-, reaal-, loodusteadus- ja tehnilis-majan- dusharu klassidega.

Haridustöötajate konverentsil 1988. aasta novembris Tallinnas arutati Eesti hari- dusplatvormi, mis üldistas ajurünnakutel ja nõupidamistel esitatud haridustaotlused. Val- mis on IME programm.

Tehtud on justkui palju, aga ometi vähe. Õpilased ja õpetajad on väsinud. Koolides on soikunud klassiväline tegevus, loodame, et õppimine on sedavõrd intensiivsem.

Sõjaväkke kutsumise lõpetamine kõrgkoo- lis õppimise ajal on vajalik, kuid ebapiisav meeste haridustaseme tõstmiseks naiste hari- dustasemele (praegu on vahe 2 aastat).

Toetus ühiskondlikele liikumistele koolides ja liikumiste seotus haridusuuendusega on jäänud teisejärguliseks.

Mis momendil IME kontseptsioonist lähtu- des hariduselus häirib, selle on välja toonud TÜ teadlased Aasa ja Olev Must brošüüris «IME ja haridus». Sealt loeme, et häirunud on hariduse seosed teiste valdkondadega (kul-

<sup>11</sup> Vt pikemalt Paul T. Piibel kultuurifeno- menina. — Horisont, nr 6, 1989.

<sup>12</sup> Kultuur ja Elu, nr 9, 1988, lk 33 — mõtte- vahetusest «Olukorrast piibli (trükkimise) ümber».

tuur, majandus, tervishoid), hariduskorraldus on deformeerunud.

Eesti NSVs on puudunud oma hariduspoliitika.

Haridus ei ole inimesekeskne, juhtimine on analoogiliselt majandusega monopoliseerunud.

Tuleviku haridus peaks olema alternatiivne, paralleelne ja konkurentsivõimeline.

Haridussüsteem on vaene. Üliõpilaskoht maksab 1004, kutsekoolis 887, üldhariduskoolis alla 300 rubla (1984. aasta andmed).

**Õpetajaskond on kriisiseisundis nii psühholoogiliselt, eetilisel, demograafiliselt kui ka majanduslikult.**

Haridusreformi aeglane kulgemine ja nivelleerimine on tingitud välistegurite kõrval ka koolisestest mõjutustest (koolitöö traditsioonilisus, inertsus, õpetajate ettevaatlikkus, õpilaste ükskõiksus, suhtlemise pinnapealsus jne).

Kujunenud olukord hariduses tuleb võtta muutuste aluseks, baasiks. **Uuendused ei tohi ühtki koolilüli lahti rebida käigusolevast süsteemist.**

## MILLEST ALUSTADA?

Alustagem ühiskonna uuendamise üllaid taotlusi ja ettevõtmisi ikka õigest otsast: kodust ja perekonnast, koolist ja õpetajast, lapsest kui meie tulevikunägemuste kindlustajast.

Ühiskondlik arvamus on sundinud otsima ja võimaldanud leida vahendeid noorte- ja lasterikaste perekondade toetamiseks. **Normaalseks eluks perekonnas on vajalik üksmeel ja järjepidevus**, sest inimese saatus otsustatakse ära eelkooli- ja nooremas koolieas. **Laps tuleb perekonnale tagasi anda**, võimaldada lapse kasvatamine kodus. See on üks Lastekaitse Liidu põhimõtteid. (Lastekaitse Liit ühendab arste, õpetajaid, psühholooge, lapsevanemaid selleks, et muuta meie ühiskond lapsekessemaks.)

Koolis peab Ulve Kala (1) kõige olulisemaks koolisest sotsiaalset keskkonda, mis alati sellel või teisel määral integreerib väliskeskonna mõjud, üksikõpilase taotlused ja iseärasused. Koolieeliku eluviisi kvaliteet, õpilase rahulolu oma kooli ja klassiga sõltub just sellest, kui võrd on konkreetsel koolil õnnestunud kõik mõjutegurid integreerida ja anda igale õpilasele küllaldane võimalus eneseteostuseks.

**Õpilase—õpetaja suhetel rajanevad õpilase distsiplineeritud käitumine, emotsionaalsed seosed kooliga, edukus, töövõime, mahajäämus**, aga ka üksikõpetaja ja kõigi õpetajate autoriteet.

Õpilasklikku eluviisi on käsitletud kui õpilasele iseloomulikku ja kooli poolt võimendatud eri tegevuse struktuuri, mis on neil sisemiselt aktepteeritud ning kindlustab õpilaste individuaalsete ja grupiliste põhivajaduste rahuldamise, tagades koos sellega kooli keskse koha nende väärtuste süsteemis (1).

Seega tuleb noori õpetajatöök järjepidevalt ette valmistada juba koolieas. Praktiline kogemus näitab, et õpilastel on väga suur huvi enda tundmaõppimise vastu. Oluline koht on siin abistaval koolipsühholoogil. **Kutsenõustamine ilma kohapeal töötava psühholoogita ei saa rahuldada tänapäevaseid uue-nea kooli ja rahvamajanduse vajadusi.**

## ÕPPIMINE KÕRGGKOO LIS

Peame normaalseks, et õpetajaks õppimine toimub pärast üldhariduskooli lõpetamist kõrgkoolis (erandjuhul seminari tüüpi õppeasutustes).

Kõrgkoolis õppimise algaastatel tuleb üliõpilasele anda võimalus enda tundmaõppimiseks praktilise psühholoogia kursuse raamides. Üliõpilasele on vaja kontakti õpilaste ja kooliga (valik-vabaainete õpetamine, tunnid huvikoolis, raadio-, telesaadete ettevalmistus, esinemine ajakirjanduses jne, jne), et **õppida praktilise tegevuse kaudu**. See ei ole mitte lihtsalt pedagoogilise praktika laiendamine, vaid praktilise õpetamise liitmine teoreetilisele. Ka oleks vaja sisse seada harjutuskoolid üliõpilastele.

## ÕPETAJA KOOLIS

Pakume viis õpetajakutse astet. **Iga järgmise astme palk oleks 25% eelmisest kõrgem**. Üleminek ühelt astmelt teisele toimuks avalikult teada olevate kriteeriumide alusel, õpetaja enda initsiatiivil atesteerimiseksami sooritamise järel. Eksam sooritatakse vastavale komisjonile kõrgkoolide või VÕTi juures. Esimene aste — õpetajakandidaat. See on ainus ajaliselt piiratud aste. Koolivolikogu atesteerib kandidaadi vähemalt 3 aasta jooksul (võib ka varem). Aluseks on see, et õpetaja tuleb tööga koolis toime. Mitteamiteeritud suunatakse koolist ära teisele tööle. Edasi järgnevad astmed: õpetaja, vanemõpetaja, õpetaja-metoodik ja õpetaja-teadur.

Omaette probleemiks on kõrgharidusega spetsialisti palk. Arvan, et see võiks olla muutuv. Iga kõrgkooli lõpetanu saab esimesel töökojal eelmise aasta **vabariigi keskmise palga**. (Võimalusel võiks olla muidugi ka kõrgem?)

Õpetajate täienduskoolituse organiseerib VÕT (või selle reformitud analoog), eesmärgiga aidata õpetajat ettevalmistusel atesteerimiseksamiseks. Eksamik ettevalmistus toimub muidugi individuaalkorras vastavalt programmile. Õpetajat abistavad kursused. Ainealane teaduslik lühikursus. Toimub kõrgkoolide vastavate teaduskondade juures. Sobivaim aeg talvisel koolivaheajal. Õppejõud viivad õpetaja kurssi antud aine uuemate teadussaavutustega, kirjandusega, meetodilise mõtte arenguga, maailmakogemusega.

Samas lepatakse orienteeruvalt kokku suvise kursuse sisu, aja, koha, lektorite, välisreiside, atesteerimiseksami piletite suhtes. **Ainealane kogemuslik lühikursus toimub sa-**

mal ajal (kevadisel koolivaheajal) ja paralleelselt õpilaste vabariiklike aineolümpiaadidega, konkurssidega, võistlustega. Siis peetakse olümpiaadi tasemega ettevõtmised ka õpetajatele. Õpetajad-teadurid ja õpetajad-metoodikud võiksid kaasa aidata olümpiaadide ja konkursside korraldamisel. Kasvatustlikult on ju tähtis, et õpetajad oleksid võistlejate läheduses. Sel perioodil täpsustatakse ja konkretiseeritakse ka suvise kursuse tingimused.

**Põhikursus** toimub suvisel koolivaheajal õpetaja puhkuse ajast, võimalusel ka väljaspool Eestit.

Astmeeksamiks on vaja mitmeaastane kursusest osavõtt. Eksamikomisjonis oleksid ka teadusliku ja kogemusliku lühikursuse lektorid.

**Vanemõpetajaks** saamisel võiks olla ka võõrkeele- ja pedagoogilise tehnika eksam. **Õpetaja-metoodiku** nimetus eeldab kultuuriloo eksami sooritamist, olümpiaadide ja võistluste korraldamise kogemust, lektorina esinemist kursustel, õppevahendite koostamist või kahekordset kõrgharidust.

**Õpetaja-teadur** on kaitsnud kõrgkooli juures kandidaaditöö, on õpikute ja õppevahendite autor, originaalsete õpetamisvõtete väljatöötaja, koolkonna rajaja või edasiarendaja.

Sellised diferentseeritud võimalused tõstavad esile isiksuse enesearenduse vajaduse.

A. Bodaljev (3) mõistab eneserakenduse all olukorda, kus isiksus, lähtudes oma teaduse arengutasemest, vajaduste formuleeringust, võimete arengust, iseloomu kasvatuses võtab vastu ja transformeerib enda jaoks välismõjusid. Isiksus ise seab enda ette eesmärgid, valib nende saavutamise tee ja jõuab resultaadini. Sealjuures on psüühika ja isiksuse areng tegevuse suhtes mõningal määral autonoomne, oleneb aga suurel määral inimesest endast, tema intellekti iseloomust.

Enesearendus on tihedalt seotud arenguga, enesearenduse efekt sõltub arengu tasemest, enesearendus loob paremad tingimused ja pinnase arengule õpetamis- ja kasvatusprotsessis.

Õpetamise ja kasvatamise efektiivsuse saavutamiseks, kui need on arengutasemest natuke ees, küünivad lähema arengu tsooni. Arengu lähema tsooni tunnetus aitab kaasa seatud eesmärkide saavutamisele, millega tekitab kvalitatiivselt uued omadused psüühikas ja isiksuses. Inimene hakkab enam tegutsema suunas, mis kutsub esile kiirenenud arengu psüühilistes protsessides ja isiksuse psüühilistes omadustes. Seda loodame ka meie õpetajaskonnalt, kui tekib võimalus ise oma nimetuse (aga ka palga) kohta sõna kaasa öelda.

#### ABI VÄLJASTPOOLT

Õpetaja ja kooli abistamiseks on loodud või loomisel mitmed ühiskondlikud organisatsioonid (Haridusselts, Forseliusse Selts jne).

Ettevalmistamisel on Õpetajate Liidu moodustamine. Ka siin jäävad keskmesse laps ja tervikhariduse kujundamine tema mõjutuseks. Õpetajate Liit jätkab ajaloolisi traditsioone. Edaspidises töös on olulised:

- 1) hariduse väärtustamine; majandusprobleemide lahendamise toetamine hariduse kaudu, propageerimaks õppimist kui elamisviisi;
- 2) õpetajate koondamine loomingulise aktiivi ümber; hariduse taotlemine eneseharimise kaudu; haridustraditsiooni väljaarendamine ja levitamine; vaimne järjepidevus vanalt noorele, üksikult üldisele, kodukohast koduvabariiki ja vastupidi;
- 3) suhtlemise aktiviseerimine, seltsielu ja klubiline tegevus kohtadel; integraalteadmise levitamine ja omandamine (Soomes on 96 inimestega tegelevat seltsi);
- 4) õpetaja individuaalsuse väärtustamine ja väljaarendamine;
- 5) maailmakogemuse eestistamine; sidemed kogu maailma tasemel;
- 6) õpetajatest pensionäride abistamine, nende side kooliga, endise tööga.

Aasa ja Olev Must rõhutavad (2), et haridussüsteemi on vaja kaitsta stiihilise ja kitsalt pragmaatilise majandusliku surve eest.

Väärtused tuleb ümber jagada vabariigi tasemel, et väiksemad territoriaalüksused (linnad, maakonnad, vallad) suudaksid haridust üleväl pida, eriline tähelepanu maa-haridusele.

Riiklikult on vaja organiseerida ja finantseerida eriprogramme (andekate laste koolid, keeltekoolid, stažeerimine välismaal jne). Perspektiivikad oleksid mitteriiklikud haridusasutused.

#### Kirjandus

1. Kala U. Mõned kooli iseärasused ja õpilaste eluviis. — Nõukogude Kool, 1977, nr 3, lk 215—219.
2. Must A., Must O. IME ja haridus. Komiteeritud teesid. Tallinn, 1989.
3. Бодалев А. П. Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики. Круглый стол научного совета при президиума АПНССР. 21 апреля 1987.

## Vaadakem oma kooli õpilase pilgu läbi

HELGI LAHT,  
TPedi dotsent

Kui laps läheb kooli, astub ta maailma, mis on eemal kodu protektsioonist, ülearusest helleltusest või hooletusse jäetusest. Laps peab õppima tegutsema omal käel. Ta antakse võõra täiskasvanu hoole alla vanuses, kus vajab veel täiskasvanu toetust. Laps lausa paisatakse suhtlemisse omasugustega arengu sellises faasis, kus sotsiaalsed suhted oma vanusegrupiga on tema jaoks väga tähtsad. Suhtumine, mida täiskasvanud ja eakaaslastel lapsele näitavad, ja otsustused, mida tema kohta tehakse, omavad väga suurt tähtsust lapse arenevas enesekontseptsioonis.

Oma kogemuste ja tähelepanekute pinnal kujuneb lapsel oma suhtumine kooli, eakaaslastesse ja õpetajatesse.

Viimastel aastatel on uuritud õpilaste suhtumist kooli. Tallinna, väikelinnade ja rajooni koolide õpilastelt küsiti, mis neile oma koolis meeldib, mis häirib.

Oma kooli iseloomustati meeldivast küljest 1301 väitega, häirivaid asjaolusid nimetati 1028 korral. Toodud väited grupeeriti ning üheks arvukamalt esindatud grupiks kujunes — kooli välimus, sisekujundus ja kooli ümbrus. Nimetatud gruppi kuulus 30% kooli meeldivusest kõnelevaist ja 18% õpilast häirivaist väiteist.

Tallinna õpilasele on oluline, et koolil on aula, võimla, ujula, muuseum, et kool on vana ja suur, ilus ja meeldiv. Maakoolide õpilased seevastu kirjeldavad kooli armsa ja väikesena, suure staadioni ja korrastatud kooliaiaga. Mõne kooli õpilased kirjeldasid oma kooli vanaaegses stiilis ehitusena.

Kui kool õpilast häirib, siis eeskätt mustuse, räpasuse, remontimata klasside ja koolihoone, katkiste akende, ruumipuuduse ja oma suuruse tõttu, mis õpilaste põhjendustes ei lase tekkidagi oma kooli tundel. Need väited iseloomustasid ainult Tallinna koole. Maakoolide lapsed häirib, et neil on väike võimla, väikesed klassid ja väikesed abiruumid.

Õppetööga seonduv 19% väidetest. Nii linnakooli ka maakoolide õpilaste keskel on neid, kes kirjutavad, et meeldib koolis õppida, kuigi maakoolide õpilastelt on taolisi väiteid tunduvalt rohkem. Linnakoolide õpilased rõhutavad sagedamini, et koolist saab sügavad teadmised, saab targaks. Tallinna õpilased on teistest rohkem väitnud, et koolis on suur rõhk teadmistel ja seal peab õppima. Maakoolide õpilased peavad üheks meeldivamaks õppeaineiks tööõpetust, mida polnud ei meeldiva ega ebameeldivana nimetanud ükski linnakooli õpilane.

Õppetöös häirib, et tuleb palju õppida. Tallinna õpilastele ei meeldi jutusumin klassis tunni ajal, kuna on raske süveneda. Loetletakse ka üksikuid raskeid ja ebameeldivaid õppeaineid.

Ainult Tallinna õpilaste keskel oli lapsi, kes tunnistasid, et häirib hirm: järsku olen midagi õppimata jätnud.

Kooli meeldivast küljest iseloomustavatest väidetest on kolmandal kohal grupp, mida tinglikult nimetati koolikorralduseks (18%), negatiivsete väidete hulgas kerkib see aga esikohale (31% väidete koguarvust). Nimetatud gruppi kuuluvad arvamused koolist: on hästi sisustatud kabinetid, koolis saab tegelda spordiga. Need väited on kirja pannud väikelinnade ja maakoolide õpilased. Rõhutamist väärrib, et viimaseid väiteid polnud märkinud ühegi Tallinna kooli õpilased.

Koolis, kus on ka süvaklassid, ollakse uhked kallakutele ja hinnatakse teistest kõrgemalt ranget korda koolis.

Kui maakoolide õpilased suhtuvad lugupidavalt koolisööklaga seonduvasse ja mainivad maitsevaid toite, siis õpilast häirivas väitegrupis on arvukamalt näiteid just halvast toitlustamisest koolisööklas ja sööklakultuuri puudumisest (arvamused koolisööklast on eranditult Tallinnast).

Lapsi häirib ka nõue vahetundides jalgutada. Ainult Tallinna koolide õpilased protesteerivad koolivormi kandmise vastu ja et vahetund on igav — pole muusikat. Soovitakse, et oleks kooliraadio. Häirib veel põhjendamata range kord, kuid samas nõuavad mõned Tallinna õpilased suitsetajate rangemat karistamist.

Ainult Tallinna õpilased väidavad, et tunnid jäävad pidevalt ära, koolis on lahe kord, saab suitsetada, kõik toimub stiihiliselt ning tüütav on käia kabinetist kabinetini.

Meeldivatest õpetajatest, headest suhetest õpetajatega ning huvitavatest tundidest räägib 16% väidete koguarvust, häiritud suhetest õpetajatega aga 19% poiste ja 14% tütarlaste omadest. Et mõnes koolis on nõrgad õpetajad, märkisid ainult Tallinna koolide õpilased. Õpetaja liigse nõudlikkuse üle kurdab ainult 7 õpilast.

Õpilasi häirivad rohkem õpetajate teatud iseloomuomadused ja suhtumised, millest on esile toodud kiuslikkust, kärsitust, eputamist,

üleolevust, omakasupüüdlikkust, ükskõiksust, ninakust, õpilaste järel nuhkimist ja tagarääkimist.

Kooli hinnatakse ka tema klassivälise tegevuse põhjal. 14% vastustes tuuakse esile koolis toimuvaid huvitavaid üritusi (eeskätt rajooni- ja väikelinnade õpilased). Tallinna koolide õpilastest vaid 13 arvasid, et klassiväliline töö on koolis hästi korraldatud. Maa-koolide õpilased nendivad, et nende koolis on isetegevuseks head võimalused.

Häirivate asjaoludena märgitakse, et koolis on harva klassiväliseid üritusi, ei korraldata tantsukursusi, üritused on halvasti korraldatud ja neist ei võeta seetõttu osa.

Õpilase jaoks on väga oluline ka kooli juba kujunenud maine, kooli tuntus. 13% väidetest on antud kooli väljakujuenenud kõrge sporditaseme, heade sportlaste ning õppetöös saavutatud heade tulemuste põhjal. Kooli mainet tõstavad kooli kunagised õpilased, tänased tuntud teadurid, ühiskonnategelased, head töömehed või muidu tuntud inimesed.

Väited, mis on koondatud gruppi — meeldivad koolikaaslastele ja sõbradele — moodustavad vaid 5% koguarvust, kuid ebameeldivate väidete hulgas on ebameeldivatest ja julmadest koolikaaslastest arvamavaladusi isegi 17% (poisid) ja 12% (tütarlapsed), tõustes lapse koolielu häirivate tegurite hulgas poisitel 3. ja tütarlastel 4. kohale. Tütarlapsed kannatavad kiusamise, narrimise, poiste ebaviisakuse ja halva käitumise, ülbuse ja julmuse all, poisid aga nimetavad omavahelisi kakkusi, piinamisi, narrimisi, endast vanemate ja tugevamate poiste omavoli.

Ja lõpuks veel mõningaid väiteid, mis õpilasi koolis häirib: kisa, jooksmine, lärm (rohkem kurdavad Tallinna ja maalapsed), varastamine, mööbli lõhkumine, ebameeldiv kooli WC jms.

Nii kirjutasid õpilased oma koolist.

Milliseid järeldusi võiks pedagoog sellest endale teha? Kool on kasvatusasutus. Oma suuruse, kooli juurde kuuluva maa-ala, kooli prestiižikuse, geograafilise asendi, tugeva või nõrga õpilaskontingendi, poiste ja tütarlaste koos- või lahusõpetamise, võimeka ja valitud või kooli juhuslikult pidama jäänud õpetajaspere jms läbi võib kool kasvatuses tingimusena soodustada või pidurdada kasvatus- taotluste realiseerimist. Seetõttu võiks õpilaste arvamustest kooli kohta pakkuda mõned küsimused ja soovitusel ka pedagoogile endale läbimõtlemiseks.

1. Püüdkem õpetajana erapooletu pilguga vaadata oma kooli välimust, haljastust, lähemat kooliümbrust, kooliaeda (kui on) ja kooli sisekujundust. Meeldib? Kas midagi on võimalik veel kaunimaks muuta? Kelle abiga?

2. Milline näeb välja klassiruum, mida peate omaks? On teil endal selles ruumis õdus? Aga õpilastel? Mida võiksite koos ette võtta, et veelgi hubasem oleks? Kui õige peaks ka õpilastega nõu?

3. Kas meie koolis kasutatakse teadustemplitse pääsemiseks pea- või tagaust? Või poeme kooli keskkütteruumi kaudu?

4. Millised on meie kooli kõige toredamad traditsioonid? Aegunud, kuid turgutame ja püüame elujõulistena hoida? Mida uut võiks kooliellu tuua? Kui seda probleemi uuritud pole, võiks koos õpilastega oma koolis ühe toreda uurimuse teha ja tulemused kooli üldkogunemisel ette kanda.

5. Kas koolis on õpilasele huvialast tegevust? Mida olete ise oma õpilastele klassiväliseks tegevuseks pakkunud? Ei ole pakkunud? Ei oska midagi peale oma aine õpetamise! Aga võib-olla annab sealtki midagi toredat välja nuputada! Midagi niisugust, mis endalegi põnev ja tõstaks õpilase huvi aine vastu.

6. Kas olete organiseerinud oma õpilastele tantsukursusi?

7. Kas sööklas on vastuvõetavad toidud? Kas lastel on lauakombed selged? Saavad nad (on selleks võimalused loodud) neid demonstreerida? Kui ei, kuidas võiks olukorda parandada? Kas teie koolis on tavaks, et õpilasi sööma viiv õpetaja einetab koos lastega? Või saadab nad vaid üle söökla ukse?

8. Kas koolil on oma muuseum, kroonika? Ei ole? Kas ootame, kuni juba öelda võib, et meie kool on nagu kartul: tema parem osa on mulla all? Kas tänases päevas ei olegi midagi jäädvustamist väärivat?

9. Kas teil on kooliraadio? Muidugi! Kas saated olid huvitavad? Millised vajalikud teemad jäid teie arvates käsitlemata? Kas järgmisel õppeaastal ideid ja abi saaksite pakkuda?

Teil pole kooliraadiot! Miks? Olete huvitunud? Kas te ise saaksite kaasa aidata, et koolisaated toimuma hakkaksid? Te ju ise tunnete kõige paremini oma võimeid ja võimalusi!

10. Mida arvate õpilasorganisatsioonidest koolis? Nad ei oska olla iseseisvad, neil puudub tegutsemislust? Kui õige õpetaks olema iseseisev!

11. Kas olete rääkinud oma poiste ja tütarlastega mehelikkusest ja naiselikkusest? Kuidas nad avasid neid mõisteid? Aga teie ise? Kas olete igapäevases koolielus silmas pidanud, et õpetate ja kasvatate poisse ja tüdrukuid? Milles see avaldus? On seda palju või vähe?

12. Kui palju leidsite möödunud õppeaastal mahti avameelseteks kõnelusteks oma õpilastega? Koos ja eraldi? Millisel teemal rääkisite? Millal viimati?

Nad ei soovi rääkida? Neid ei huvita miski? Neil pole aega kõnelusteks? Huvitav, miks?

## Skautide järgueksamid

22. juunil s. a registreeris Hariduskomitee kolleegium Eesti Skautide Maleva põhimääruse. Nüüdsest peale võib Eestimaal stiihli-selt tekkinud skautüksuste tegevus jätkuda ainult kindlates raamides, parimate rahvuslike ja internatsionaalsete traditsioonide vai-mus.

Skautliku kasvatusaateid, eesmärke ja organisatsioonilisi aluseid on käsitlenud aja-lehtede «Noorte Hääle» ja «Edasi» veergudel kompetentsed autorid H. Jõe, A. Vaigur ja R. Tõnnus. Käesoleva kirjutise eesmärgiks on tutvustada Eesti õpetajaskonna ärksamat osa skautliku enesekasvatuse programmide ja metoodikaga. Tähelepanelik lugeja leiab siit suurepärase täienduse koolikasvatusele, aida-tes lahendada femineerunud kooli nn poiste-probleemi.

Kirjutises tutvustatakse konspektiivselt 12—17aastaste poiste ja noorukite skautliku väärikuse mõõdupuu — järgueksamite katse-kavu. Neid lahti mõtestades selgub, et suur enamik esitatud nõudeid baseerub pidevale treeningule ja on vajalikud terve elu vältel, ka ekstreemolukordades.

Skautide järgueksamid on ka praktiline skaudijuhtide kool, ettevalmistus täisväärtuslikuks osalemiseks avalikus elus ja ühis-kondlikus tegevuses.

Juba praegu on liitunud skautliku vendlu-sega noori mehi kahekümnendates eluaasta-tes, keda on hakanud huvitama eneseteostus skautluse läbi. Neile — täisealiste on kohus-tuslik vanemskaudi katse, mis kätkeb endas skauditarkuste miinimumi, milleta on poiste juhtimine lihtsalt võimatu, sest poisid ei tun-nusta diletante. Vanemskaudi katse sooritatu võib edaspidi täita tähe- ja metsaskaudile esitatavaid nõudeid. Kolm nimetatud eksa-mit on obligatoorsed igale skaudijuhile, vaatamata vanusele.

Skaudi erialade nimistu edaspidi ilmselt täieneb. Auto-moto ja paadijuhil erialad on mõeldud selleks, et tänapäeva eesti skaudi-poiss väljapääsmatus olukorras jänni ei jääks, vaid oskaks asjatundlikult ja ohutult tegu-seda.

Eriõpetus ja ametlike juhilubade väljaand-mine jäägu ikka asjaomaste organite hooleks. Nii maa- kui veesõidukite osas.

Käitumisõpetuse mõningate aspektide sisse-viimine skaudieksamitesse peab korvama koolikasvatuse puudujääke.

### I. SKAUDI KATSE

Katse loetakse sooritatuks peale kahekui-se

katseaja möödumist, mille jooksul algaja võ-tab aktiivselt osa oma üksuse (salga, rühma, lipkonna) tegevusest, täites tingimusteta kõi-ki skaudiseadusi ja -kombeid. Eksami võib vastu võtta I või kõrgema järgu skaut.

1. Tunneb üldjoontes Eesti ajalugu muinas-ajast tänapäevani. Teab riigi- ja rahvuslipu tähendusi, heiskamise ja langetamise korda, oskab laulda rahvushümni.
2. Tunneb maailma ja Eesti skautliku liikumise ajalugu.
3. Teab peast kõiki skaudiseadusi ja -kombeid, -käske, kõiki skaudimärke, skautlikku tervitust ning tervitusreegleid.
4. Oskab end varustada matkaks ja laagriks, pakkida seljakotti, pesta pesu matkal ja laagris, triikida, nõeluda, lappida, nõõpe ette õm-melda, nõõpauku palistada, nõeluda sukki-sokke.
5. Oskab ehitada lõkkeasemeid matkal ja laagris, keedukollet ning pliiti, toiduainete panipaiku, keldrit, prügiauku, latriini, nõõr-redelit. Teritab ise oma noa. Oskab valida tarbepuid, langetada kirvega käsivarrejäme-duse puu jälgi jätmata, süüdata lõkke loo-duslikust materjalist (2 tikku), koristada laag-riplatsi.
6. Oskab püstitada telki matkal ja pikemaks laagriks, teab, kuidas seda sisustada, oskab asjalikult kujundada telgi ümbrust, tunneb telgielu tervislikku režiimi.
7. Teab, kuidas palistada nõõri otsi, tunneb kalamehe-, jätku- ja surmasõlme, liuglevat aasa ning seasõrga, teab nende rakendust.
8. Oskab juhtida hommikvõimlemist 10 min jooksul.
9. Tunneb skautide vilesignaale ja teemärke.
10. Kimmi mängus 24 esemest kirjutab õigesti üles 18. (Kimmi mäng on mälupeevõimlemine. Lauale asetatakse 24 erinevat eset, mis kaetakse. Kui mängijad on kogunenud laua ümber, eemaldatakse kate täpselt üheks minutiks. Toi-mub hääletu vaatlus. Järgneva kolme minuti jooksul tuleb üles kirjutada esemed, mis meel-de jäid. Siis võetakse kate pealt ja viiakse läbi ühine kontroll. Nõutava normi täitmine eeldab mõningaid treeningmänge ükskõik mil-liste esemete või piltide abil.)
11. Täidab laitmatult isikliku hügieeni reeg-leid, on korrektne ja hoolitsetud välisusega. Hoiab korras oma kodu ja ümbruse. Teab antiseptika põhialuseid, oskab siduda kerge-maid haavu, sulgeda verejooksu sulguri abil, kanda kannatanut raamita.
12. Näitab ette kaasaskantava märkmiku, kuhu on sisse kantud järgmised aadressid ja telefoninumbrid: oma skaudiüksuse liik-med ja juhid, miilits, tuletõrje, lähim arst (haigla), apteek, sidejaoskond; lennu-, raud-tee- ja bussijaam, valitsusasutused ja tähtsa-mad kohalikud vaatamisväärsused.
13. Tunneb hästi Eestimaad, orienteerub va-balt Eesti kaardil.
14. Oskab laulda kolme rahva- või skaudi-laulu.



## II. TEISE JÄRGU SKAUDI EKSAAM

Selle võib sooritada skaut, kes vähemalt pool aastat on osa võtnud oma üksuse (salga, rühma, lipkonna) tegevusest, olnud laagris vähemalt 5 ööpäeva ja matkanud jalgsi 50 km. Eksami võib vastu võtta I või kõrgema järgu skaut.

1. Valmistab ette ühe algaja skaudieksamiks.
2. Suudab meeles pidada paberilt hääletult loetud 20—25sõnalist teksti ja muutmatult edasi ütelda pärast 1 km läbimist skaudisammul (skaudisamm — käimine ja sörkjooks vaheldumisi).
3. Oskab seotud silmadega kohtunikule metas hääletult läheneda 3 m kaugusele. Start — 100 m eemal.
4. Tunneb morsetähestikku.
5. Suudab teha 12 sek jooksul 4 sõlme, sh surmasõlm.
6. Tunneb rivieeskirju, oskab juhtida rühma rivi.
7. Oskab määrata ilmakaari kompassiga ja ilma, liikuda asimuudi järgi lagedal maal ja metsas. Teab, kuidas määrata tuule tugevust looduslike tunnuste järgi. Tunneb rahvalikke ilmaennustusi. Oskab määrata kaugust maastikul kuni 1 km, mõõta puu kõrgust ja jõe laiust.
8. Esitab enesemõõtmise tabeli, milles on märgitud: enda pikkus maast silmadeni, pealaeni, üles tõstetud käe sõrmeotsteni; 1 m maast — punkt omal kehal; laialisirutatud käte sõrmeotste vaheline pikkus; küünra, vaksa ja nime-tissõrme keskmise lüli pikkus cm; jalatsi pikkus cm, kõrgus maast põlveõndlani. Kehakaal.
9. Esineb kahe sooloettekandega lõkke(kamina)õhtul või peol.
10. Oskab ujuda vähemalt 50 m, tunneb uppuja päästmise ja elustamise võtteid.
11. Esmaabi: löike-, torke- ja põletushaavad. Teab esmaabivõtteid minestuse, külmumise, kuumarabanduse ja päikesepiste puhul. Oskab eemaldada puru silmast ja pindu käest. Tunneb Eestis kasvavaid mürgiseid taimi, oskab anda esmaabi toidumürgituse korral. On teadlik puukentsefaliidi ohust, oskab tegutseda.
12. Oskab jälgida inimese või looma jälgi 0,5 km ja kirjeldada, mida jälitav on teinud.
13. Oskab valmistada sooja toitu, kasutamata keedunõusid.
14. Tunneb vähemalt viit telgi- ja lõkketüüpi. Oskab kustutada tulekahju.
15. Oskab laulda vähemalt kuut rahva- või skaudilaulu.

## III. ESIMESE JÄRGU SKAUDI EKSAAM

Üldreeglina on I järgu taotleja 15 a vana, olnud vähemalt aasta II järgu skaut, viibinud välilaagris vähemalt kümme ööpäeva, olles laitmatult täitnud omi kohustusi, olnud öövalves vähemalt 4 korda. Matkanud jalgsi 100 km. Eksami võivad vastu võtta kaks täheskauti, metsaskaut, skautmaster.

1. Valmistab ette ühe skaudi II järgu eksamiks.

2. Suudab meeles pidada ja üles ütelda vähemalt 30sõnalise teksti pärast 3 km läbimist skaudisammul.

3. Valmistab lasso ja heidab 8 m kaugusel asuva vaia otsa.

4. Oskab aerutada ja teab ohutusreegleid paadisõidul, tunneb purjepaadi või purilaua ehitust, oskab sõita külgtuules, sooritada pöördeid, loovida ja silduda. (Siseveekogudel: sama mootorpaadiga.) Tunneb toodreid ja tähtsamaid mere-, (sisevete) sihtmärke.

5. On praktiliselt kaasa teinud laagri ehitustel: peavärv, lipumasti püstitamine, kärusild, söögilaud, lõkkeväljak, mugavad istmed.

6. Tunneb mootorratta ehitust ja oskab teha tehnilist hooldust. Läbib noorteklassile ettenähtud krossi- ja trailiraja.

7. Tunneb topograafilisi tingimärke ja oskab lugeda kaarti. Läbib kaardil märgitud 3 punkti. Distsants: 2,5 km.

8. Väikepüss: 90 silma kolmest asendist à 5 lasku, 25 m kauguselt.

9. Tunneb ja täidab üldtunnustatud (rahvusvahelisi) käitumisreegleid: tervitamine peakattega ja ilma (vormis ja erariides), kätt-pidi; esitlemine, õnnitlemine, kaastundeavaldus; sisenemine-väljumine korterisse ja avalikku kohta; liikumine treppidel ja liftiga; sobiv riietus ja head kombed visiitidel, peoõhtul, ballil, söögilauas; suhtlemine daamiga.

10. Esineb avaliku kõnega vabal teemal (5 min, vähemalt 30 kuulajat), tunneb väitlusoskuse põhialuseid.

11. Esmaabi: nihestused, nikastused, luumurrud. Kannatanu transport improviseeritud kandraamiga. Rästiku hammustus, mesilase (herilase) nõelamine. Uppuja (jäät läbi kukkunu) päästmise võtteid ja vältimatu abi. Sama elektrilöögi puhul. Väliapteek ja selle kasutamine.

12. Oskab edasi anda ja vastu võtta morse- või semaforisignaale.

13. Tunneb enesekaitsevõtteid.

14. Oskab nulgida ulukit, töödelda lihakeha, puhastada kala, kasutada suitsuahju, valmistada kahte suppi, kolme putru, ühepajatoitu, kaht praadi ja kastet, pannkooke ning keedist või kisselli.

15. Sooritab koos kaaslasega jännitusretke 25 km kaugusele, ööbib väljas, valides mugava ja ohutu koha. Valmistavad endale sooja toitu, täidavad vaatlusülesandeid, esitavad ühise matkapäeviku koos kaardivisanditega.

## IV. TÄHESKAUDI EKSAAM

Olnud vähemalt pool aastat I järgu skaut, viibinud 30 päeva välilaagrites, täitnud esikujulikult omi skaudikohustusi. Eksami võtab vastu skautmaster.

1. Valmistab ette ühe skaudi I järgu eksamiks.
2. Läbib moto-mere-mitmevõistluse distantsi: motokross 3 km, jooksukorss 1 km, ühe miili sõit purjega (sisevetel mootorpaadiga 2 km), ujumine 200 m, laskmine: väikepüss, vaba asend, 6 lasku 45 silma.
3. Tunneb ratastraktori ehitust, tehnilist hoolt

ja ohutusnõudeid, oskab juhtida ja manööverdada järelkäruga.

4. Koostab viiepäevase öppelaagri välitegevuse, spordi ja mängude tegevuskava.

5. Oskab ehitada välisauna.

6. Sooritab vetelpäätja eksami VPÜ juures. (Kui tervis ei luba, siis kaks eriala omal valikul.)

7. Oskab hästi tantsida kaasaegseid ja klassikalisi peotantse. Tunneb ka kaht eesti rahvantsu.

#### V. METSASKAUDI EKSAAM

Olnud vähemalt üks aasta I järgu skaut, viibinud 30 päeva välilaagrites, täitnud eeskujulikult omi skaudikohustusi. Eksami võtab vastu skautmaster.

1. Oskab leida looduses sobivat laagripaika ja kaardistada.

2. Koostab kümnepäevase öppelaagri (30 skauti) majandustegevuse (materjalise heaolu) plaani koos kulude-tulude arvestusega ja alljärgnevate alajaotustega:

1) laagri ehituste ja ühenduste ratsionaalne paiknemine, supluskoha julgestus, valveteenistuse organiseerimine;

2) transport: vahendid, suunad, veosed, aja- graafik;

3) joogi- ja pesuvee muretsemine;

4) saun ja pesupesemine;

5) köögi, toiduainete panipaikade ja söögilaua ehitamine;

6) nõudepesu, jäätmete ärastamine;

7) menüü ja kalkulatsioon; NB! pidada silmas toiduainete garanteeritud säilitusaegu;

8) latriinid koos vahetu kätipesuga;

9) vajalike tööriistade ja materjalide nimistu;

10) tarvilike töötoimkondade ajaline plaan;

11) laagrisisene ja -väline sideteenistus;

12) laagri lõpetamise ja koristustööde üksikasjaline plaan.

3. Tunneb täielikult liikluseeskirju. Oskab ekepeerida autot ja läbi viia tehnilist hooldust, juhtida autot autodroomil.

4. Sooritab koos kaaslastega 3 ööpäevase jännitusretke: jalgsi 50 km või paadiga 100 km või jalgrattaga 200 km, läbides kaardil märgitud 6 punkti, täites teel vaatlus- ja jälitusülesandeid. Esitab matkapäeviku.

5. Sooritab kolm erialaeksamit. Kohustuslik: reporteri eriala.

6. Oskab juhtida lipkonna rivi ja juhata paraadi.

#### VI. SKAUDI ERIALAD

Erialade eksameid võib anda peale skaudi katse sooritamist. Kuus esimest eriala kujutavad endast järgueksamite vastavates punktides nõutud teadmiste ja praktiliste oskuste summat. Erialade märke kantakse paremal käisel. Vetelpäätja märgi annab välja VPÜ, spordimärke — spordiorganisatsioonid. On hea, kui erialaeksameid võtaksid vastu oma ala spetsialistid.

1. Sanitar. Vt järgueksamite p 11.

2. Paadijuht. Vt III p 4.

3. Auto-moto. Vt III p 6, tähe- ja metsask eks p 2 ja 3.

4. Ehitusmeister. Vt III p 5, II ja I p 5.

5. Rajaleidja. Vt II ja I p 7 ja 12.

6. Meisterkokk. Vt II p 13, metsask p 2 (7).

7. Reporter. Masinakiri, foto, video.

Süzeed: 100 rida, 10 pilti, 3 min.

8. Tõlk. Sundimatu vestlus kahes võõrkeeles 9kl kooli programmi piires.

9. Metsatark. Tunneb hästi Eesti taimestikku ja loomi. Oskab kasutada välimäärajaid ja õpetada teistele.

10. Taidur. Esitab viimistletud käsitöö, pälvides lipkonna üksmeelse tunnustuse.

11. Pillimees. Tunneb noodikirja, oskab mängida üht pilli.

12. Laulumees. Oskab peast 30 laulu, on võimeline noodist laulu õpetama. Kogub vahvaid laule ja kannab kaasas laulikut.

13. Koduloolane. Eesti muistne vabadusvõitlus, orja- ja ärkamisaeg, revolutsioonid, omariiklus, okupatsioon, uus ärkamisaeg. Kodukohta ajaloolised mälestusmärgid.

14. Vetelpäätja. VPÜ.

15. Lökkevana. Oskab koostada lõkkeõhtu kava 1,5—2 tunniks. Räägib köitvalt lõkkejuttu, juhatab ühislaule ja -hüüdeid ning oskab neid õpetada. On edukalt läbi viinud 3 lõkkeõhtut, pälvides üldise heakskiidu.

16. Spordijuht. On sooritanud spordikohtuniku eksami vastavalt nõuetele kolmel alal, sh üks pallimäng. Oskab organiseerida spordivõistlusi ja koostada protokolle.

#### VII. VANEMSKAUDI KATSE

See on mõeldud neile noormeestele ja neidudele, kes ühinedes skautliku liikumisega on 18aastased ja vanemad. Kui nad tahavad sooritada ka täheskaudi või metsaskaudi eksamid, siis I järgu eksami andmine pole neile kohustuslik. Vanemskaudi katse võib vastu võtta skautmaster.

1. Tunneb hästi Eesti ajalugu ja geograafiat, folkloori, kirjandust, kunsti ja muusikat. Teab kaasmaalaste tippsaavutusi teaduse ja kultuuri vallas.

2. Tunneb põhjalikult skautliku liikumise ajalugu maailmas ja Eestis, on kursis väliseestlaste skautliku tegevusega. On endale selgeks teinud skautliku kasvatuse eesmärgid, seadused, kombed-käsud, skaudi vormiriietuse, eraldusmärgid, tervituse ja tervitusreeglid. Omab ülevaate Eesti gaidide tegevusest.

3. Sooritab järgnevad erialaeksamid: sanitar, paadijuht, auto-moto, ehitusmeister, rajaleidja ja veel kaks omal valikul.

4. Oskab teha kuut sõlme ja teab nende rakedust.

5. Oskab praktiliselt kasutada morsetähsetikku.

6. Valdab vähemalt üht võõrkeelt keskkooli programmi ulatuses, oskab vastu võtta ja juhtida väliskülalisi, olles kursis rahvusvahelise etiketi nõuetega.

HELLMUTH TAMMISTE,  
skautmaster



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### NB! Tähelepanu

**TALIS BACHMANN,**  
TÜ loogika ja psühholoogia kateedri  
dotsent

Mistahes psühholoogiaõpikust või käsiraamatust leiame tunnetusprotsesside loendist aistingud, taju, mälu, kujutluse, tähelepanu, mõtlemise. Kõik need on praktilises inimtegevuses — olgu see siis koolis, tööpingi taga, palliväljakul või intiimsemas suhtluses — tähtsad: ainsagi puudumisel ei ole inimene võimeline vabalt ja tulemuslikult toimima. Enamasti on küsimus selles, millise tunnetusprotsessi vajakud igal konkreetsel juhul kõige enam lõpptagajärge ohustavad. Viimasel ajal räägitakse rohkem mõtlemisest (jaa, muidugi!) ning mälust (!!). Samavõrd kipub tähelepanuta jääma tähelepanu. Kui aga sügavuti vaagida avariide, vääritimõistmiste, õppimisraskuste jpm ebameeldivuste tekkepõhjust, siis ilmneb peagi, et varem või hiljem on tegu tähelepanu (ning selle üldmõistega seostunud tähelepanuomaduste ja -seisundite) kui kriitilise nähtusega.

Kui nüüd lugeja ootab järjekordset refereringut teemal *hajameelsus* või näiteks tahtmatu, tahtelise ja tahtelisjärgse tähelepanu võrdlevat analüüsi, siis ta eksib. Pole ju tarvis tuntut üle rääkida. Üldpsühholoogiast üldtuntu kõrval on aga olemas psühhonoomia teave, mille tundmine sageli otstarbekaks osutub. Seega — käesolevas kirjutises püütakse linnulennult tutvustada mõnda tähelepanunähtuste konkreetsetest andmetest, mis on seaduspärasuste väljaselgitamisele suunatud teadmiskonnas — psühhonoomias — eksperimentaalselt kindlaks tehtud.

Kui keegi soovib midagi parandada, juhtida või muuta, peab ta tundma oma objekti toimimiseseaduspärasusi. Esimeseks sammuks on sageli küsimuse esitamine. Kui probleemid näivad tekkivat tähelepanu vajakutest (olgu see siis kas või kooliklassis), võiksid

küsimused vormuda selliselt: «Millised on tähelepanu toimeprintsibiidid eri tüüpi isikutel?», «Kuidas sõltub tähelepanu rakendamise optimaalne võime erutus- ja virgutusastmest ning ülesande/tegevuse keerukusest?», «Kuidas seostub tähelepanu löögivalmidus kellaaajaga?», «Kui kaua on püsitähelepanu tulemuslik ja kuidas see kestus sõltub isikutüübist?», «Kuidas on võimalik tähelepanu kontsentreerida ja hajutada?» jne. Vastuse peaks saama omaenda praktilistest kogemustest ning kui see on hea abimees, saavad probleemid lahendatud. Kui sageli oleme aga avastanud oma kogemuste jõuetust ja intuitsiooni petlikkust. Viimasel juhul leiame abi erialakirjandusest ja vastava kitsama ala spetsialistidega konsulteerides (vaatamata Mati Heidmetsa kirjutisele «Edasis», kus spetsialistiale õige vähe eluruumi jäeti). Järgnevalt toomegi kujuteldava psühhonoomiaspetsialisti kujuteldavad vastused praktilistest küsimustele. Vaatamata kujuteldavatele küsimustele on kirjeldatavad seaduspärasused teaduslikult pädevad.

\*

Niisiis, esimene küsimus: **kuidas seostub tähelepanu efektiivsus kellaaajaga?** Sellele küsimusele vastust teades on mõeldav tunniplaan selliselt koostada, et pingsat tähelepanu nõudvad distsipliinid endale sobivama koha leiaksid. Vastavad uuringud näitavad, et alates varasest hommikuajast (nt kell 8) tähelepanuvõime kasvab ühtlaselt umbes kella 12ni. Seejärel kella 14ni alaneb, saavutades umbes kella 10—11 taseme. Seejärel algab uus tõus, kusjuures juba kell 16 saavutatakse ennelõunane maksimum. Edasi paraneb tähelepanuvõime veelgi, saavutades maksimumi (NB! ööpäevase maksimumi) kella 21—22 paiku. Operatiivmälu «käitub» tähelepanuga sarnaselt hommikupoolikul kuni kella 12ni, seejärel hakkab langus, mis kestab kuni õhtutundideni. Käärid tähelepanuvõime ja operatiivmälu vahel alates kella 12st päeval, kus esimene (pärast ajutist langust) hakkab ühtlaselt kasvama ja teine kahanema, on tähtsaks tõsiasi, mida saab ja tuleb arvestada õppetöö ja vaba aja sisustamisel lähtuvalt kellaajast.

Teine küsimus: **milline on kestva püsitähelepanu efektiivsuse dünaamika ajas?** Selle kohta ütleb psühhonoomia järgmist. Kui siult olulised teated (mida vahele jätta ei tohi) ilmuvad suhteliselt harva (nt 5 korda minutis), siis võib enamik inimestest (koolis keskkooliosa vanuseastmed) tund kuni poolteist ilma oluliste vahelejättudeta töötada. Kui aga teatesagedus on suur (nt 20 korda minutis), siis tekib tuntav tähelepanulangus esimese 15—20 minuti jooksul, seejärel olukord stabiliseerub teatud paratamatute tähelepanuvajakute (vahelejättude) foonil. Nägemine on kuulmisest eeltoodud mõttes häirekindlam, see-eest aga üheselt suunatud kontsentratsioon nõudvam.

Kolmas küsimus: kuidas tähelepanu kontsentreerida ja mobiliseerida? Toimetegurite valik on suur ja praktikutele enamikus teada. Mainida võib aga küsimuse psühhofüsioloogilist aspekti. Kuna mittespetsiifiline ajukoore aktivatsioon on üldise tähelepanutaseme psühhofüsioloogiliseks aluseks, siis tuleks teada, millised mõjurid ja keskkonnastressorid ja kuidas seda taset mõjustavad. Liig madalat aktivatsiooni/virgust saab tõsta pädeva motiveerimisega, tulemuste teatavaks tegemisega, tõrelemisega, teiste inimeste nähtavusse toomisega, müra- või helifooniga, kofeiini sisaldavate jookide või preparaatidega, füüsilise puhkusega ja väljamagamisega. Üleaktiveeritust ja üleerutust saab alandada vastupidiste toimetegurite abil — väsimusega, rahustavate ainetega, teiste tähelepanu alt välja viimisega, vaikusega, magamatussega. Tuleb teada sedagi, et alkohol **madaldab** ajukoore aktivatsiooni, millest tuleneb ka enesekontrolli nappus. Kerkib küsimus, milleks võiks neid teadmisi tarvis minna? Liigaktivatsiooni negatiivsed tagajärjed on nn mõttekramp, loovuse puudumine, fikseeritus ühtedele ja samadele mõtetele-tajudele-tõlgendustele, tähelepanu liigne keskendumine. Optimaalse aktivatsiooni puudumine seevastu annab vastupidised tulemused — hajameelsuse (keskendumisvajaku mõttes), huvipuuduse, reageerimisaegluse jms. Tasub teada sedagi, et introvertide probleemiks on enamasti keskmisest suurem aktivatsioon, ekstravertidel aga — piisava motivatsiooni puudumisel — alamäärane aktivatsioon. Muuseas, sellega on seotud ka introvertide suurem võime kestvaks püsitähelepanuks. (Siinkohal öiendame ka ühe väga levinud väärarvamuse. Nimelt arvatakse, et kuna ekstravert on aktiivsem ja sotsiaalselt ekspansivsem, siis on ta ka üleaktiveeritud. H. Eysencki ja V. Nebölitsoni koolkondade uurimistulemused aga lubavad väita vastupidist. Ajukoore mittespetsiifiline aktivatsioon on keskmisest suurem just introvertidel. Küsimus on selles, et ekstravertid, vältimaks ajukoore hüpotooniat, otsivadki sageli uusi elamusi ja toonust tõstvaid vahendeid — seltskond, nikotiin, toimekas tegevus.

Järgmine on küsimus: kuidas sõltub tegevuse efektiivsus (ülesande lahendamisel, vastamisel, õppimisel) aktivatsioonist? Yerkes-Dodsoni seadus ütleb, et 1) parim tulemuslikkus saavutatakse optimaalse aktivatsiooni korral (st mitte liiga väikese, ega ka mitte liiga suure aktiveerituse puhul) ning et 2) optimaalne aktivatsioonitase on seda suurem, mida lihtsam ja harjumuspärasem on tegevus või mida tavalisem on olukord. Selle seaduspärasuse järeldusi on väga palju. Lihtsate ülesannete ja/või harjumuspärase olukordade puhul on sagedamini mõeldavad nn taganturgutamine, pahandamine, teiste ette toomine, täiendav motiveerimine jms aktivatsiooni tõstvad meetmed. Keerulise tegevuse ja

ülesande või harjumatu olukorra puhul tuleb enamasti erutust alandada eelpoolmainitud jm meetmeid kasutades. Eri isikutele on lihtsuse/keerulisuse tase erinev, tegemist on ju suhtelise mõistega. Seda tuleb arvestada — näiteks võib ühe ja sama ülesande puhul ühte õpilast ergutada, aktiveerida, teist on vaja rahustada, kasvõi füüsiliselt väsitada ja seejärel uuesti proovida. Seadusest johtub seegi, et üks ja seesama mõjutegur võib ühte tegevust soodustada, kuid samas teist pärssida või häirida — on ju optimaalsusfunktsioonid aktivatsiooniteljel teineteise suhtes nihkunud ja keerulisema tegevuse/ülesande efektiivsusfunktsioon langeb aktivatsiooni kasvades just selles piirkonnas, kus lihtsama tegevuse/ülesande efektiivsusfunktsioon kasvab. Tähendab, isikutele ja ülesannetele tuleb aktivatsiooni seisukohalt läheneda diferentseeritult. Nii näiteks on katseliselt näidatud, et mürafoon kui mittespetsiifilise aktivatsiooni tõstja võib kerge ülesande lahendamiseefektiivsust tõsta, kuid keerulise ülesande oma vähendada.

Ja viimane küsimus: kas tähelepanu avaldumine on isikuti erinev? Sellele küsimusele annab jaatava vastuse muidugi ka terve mõistus. Konkreetsemaks minnes aga tuleb siin ja seal abi otsida psühhoonoomialt. Introvertsuse ja ekstravertsuse mõjust sai juba pisut räägitud. Ent olulised on muudki isiksuse mõõtmised. Näiteks loovus. Reeglina loovisiksusel (mõeldud on loomupärast talenti) on tähelepanu avar, üheaegselt mitmeid objekte, ideid, assotsiatsioone haarav. Tähelepanu ümberlülitumisvõime on arenenud. Puuduseks võib olla järjekindla püsitähelepanu vajakajäämine. Seda saab ja tuleb arvestada ja kompenseerida. Ja leida igaühele sobiv tegevuskava. Autorile on imponeerinud ameerika spetsialisti R. Nidefferi lähenemine, millel on praktilisele psühholoogiale paljutki pakkuda. Nideffer peab kaheks olulisemaks tähelepanu mõõtmeks avarust, kitsust ja suunatust (sisse või välja suunatud). Tema tööde põhjal võib uskuda, et isikud tõepoolest sellest liigitusest tuleneva nelja tähelepanu liigi vahel ära jaotuvad: on olemas avara väljasuunatud, avara sissesuunatud, kitsa välise ja kitsa seesmise tähelepanuga tüüp. Esimese trumpideks on hea võime märgata korraka mitmeid objekte või sündmusi ümbruskonnas (ruumis, hoovil, palliplatsil, mängutoas), välismaailmas aset leidvat, muutusi. Sellise tähelepanustruktuuriga tüüp sobib näiteks lasteaiakasvatajaks, kellele ei jää miski lastekambas toimuvast märkamata, või jalgpalluriks-poolkaitsjaks, kelle ülesanne on näha kõike, mis väljakul toimub, ja sellest lähtuvalt mängu juhtida. Teine tüüp on loovmõtteleja, uute ideede generaator. Temast võib loota head süstematiseerijat, interdistsiplinaarsete valdkondade arendajat. Kriitiku kutse ja publitsistikarjäär tulevad samuti kõne alla. Kolmanda tüübi musterkujuks võiks olla tiiplaskur; ka eksperdikutse eel-

dusel, et tarvis on hinnata mingit piiritletud kvaliteediga nähtust (detaili vastavust standardile, värvikvaliteeti vms), tuleb samuti näitena kõne alla. Ja lõpuks kitsa sisse-uunatud tähelepanuga isik. Tema pärusmaa on loogilised mõtteoperatsioonid, n-ö ühe rea arendamine. Teatud tööd arvutioperaatoril või programmeerijal, kus ei vajata eriti suurt innovatsioonivõimet, näivad siin sobivatena. Mõistagi on toodud liigitus leidnud empiirilise kinnituse. Koolipraktikale aga peaksid järeldused selged olema. Leides eri tähelepanutüüpidega õpilased, saame ühelt poolt keskenduda nende n-ö nõrkade külgede arendamisele ja teiselt poolt neile sobivate tegevuste (ülesannete) esitamise kaudu tekitada neis turvatunnet ja suunata üldsusele soodsat kutsevalikut.

\*

Võib vist loota, et lugeja on mõistnud, miks ülevaade napp, eklektiline ja ebasüsteemaatiline sai. Praktikas kõike psühholoomilist rakendada saab ikka ainult vastavate spetsialistide olemasolul asutustes, sealhulgas ka koolis. Eriti n-ö rasketes koolides — eri- ja hiidkoolides. Selleks on tarvis koolipsühholoogi, kellel on ajada oma vagu, kes valdab teaduslikult põhjendatud meetodeid, mille hulgas mitte sugugi viimasel kohal pole psühholoomia seadused (sh tähelepanust).

21. lk.

13. Kas teie kooli (teie klassi) õpilased on viisakad üksteise ja täiskasvanute vastu? On nad heatahtlikud, sallivad, üksteist toetavad või julmurid? Kas teie koolis on lastel hea olla? On nad kaitstud? Mida olete teinud inimlike suhete toetamiseks ja julguse vastu? Rääkisite! Karistasite! Kas mõjus? Kui räägiks veel, aga teisiti! Või kasutaks selles kõneluses rohkem õpilaste endi abi ja arvamusi. Võib-olla aitavad kaasa rollimängud, kujuteldava situatsiooni analüüsid, rühmatööd vms. Või on teie õpilased suutelised juba diskuteerima? Kuidas valmistaksite neid väitluseks ette?

14. Kas olete õpetanud oma õpilastele enesekasvatust? Või olete piirdunud ainult sellega, et olete neid veennud, kui hea ja kasulik on end kasvatada, aga õpetanud pole, millest alustada ja kuidas kasvatada? Mõned õpilased kirjutavad «Noorusele» ja paluvad enesekasvatuse abi. Ei tea, miks laps läheb nii kaugelt abi otsima?

15. Kas teie koolis on liitunud õpetajate tar- kus, nõudlikkus ja lapsesõbralikkus õpilaste õpitahtega? Mida olete teinud saavutatatu nimel ja milles veel aidata võiksite?

Eespool toodu on vaid osake probleemidest, mille üle võiks mõtiskleda iga pedagoog, iga koolipere. Meie unarusse jäänud koolikultuur oleks selle eest teile tänulik.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

### Ealistest erinevustest teise keele omandamisel

ENE SEPP,  
Pedagoogika TUI keeledidaktika sektori vanemteadur

Millal alustada teise keele õpetamist? Millises eas omandatakse võõrkeel kõige edukamalt? Need küsimused on eriti aktuaalseks saanud viimasel paaril aastakümnel ning pälvinud paljude uurijate tähelepanu kogu maailmas. Järgnevas refereerime Amsterdami ülikooli teadlaste Catherine E. Snow ja Marian Hoefnagel-Höhle uurimust teise keele omandamise ealistest erinevustest (1).

Keele omandamist ei vaadelda kui ühtset protsessi, vaid kui eri oskuste kogumit, sest teatavasti valdavad teise keele õppijad erinevaid oskusi eri tasandil. Võõrkeeleõpetajad on kindlasti tähele pannud, et ühed omandavad kiiresti sõnavara, kuid eksivad sõnajärjes ja räägivad aktsendiga, teised loevad hästi, kuid ei mõista sama edukalt suulist kõnet, kolmandad räägivad aktsendita, kuid süntaktiliste ning morfoloogiliste vigadega jne. Nii ongi autorid vaatluse alla võtnud eri vanuserühmade teise keele omandamise loomulikes tingimustes lähtuvalt keele aspektidest — foneetikast, morfoloogiast, süntaksist ja leksikast.

Uuriti 42 3—50aastast: 3—5a oli 7, 6—7a — 8, 8—10a — 10, 12—15a — 6, 20—50a — 11), kel inglise keel emakeel, kes olid mitmesugustel põhjustel umbes 3 kuud hollandikeelses keskkonnas elanud, koolilapsed ühe kuu hollandikeelses koolis käinud. Testid korraldati individuaalselt kolmes voores 4,5kuuliste intervallidega, et selgitada edasiminekut hollandi keele omandamises. Refereeritud artiklis on kvantitatiivselt analüüsitud vaid esimest ja teist testimist. Testide tulemused on esitatud koondtabelis 1.

Hääldamist hinnati 80 pildisõna järgi, mis sisaldasid hollandi keele olulisi foneeme nii sõna alguses, keskel kui ka lõpus. Hollandi keelt emakeelena kõneleja ütles sõnad ette,

Tabel 1

TESTITULEMUSI TEISE KEELE OMANDAMISE EALISTE ERINEVUSTE KOHTA

Katseisikute vanus	Hääldamine				Morfoloogia		Leksika		Lauseete kordamine		Tõlkimine	
	imit		spon		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
	1.	2.	1.	2.								
3—5	3.80	4.20	2.00	4.20		1.0	24.8	30.0	54.0	178.0	6.0	82.0
6—7	4.05	4.75	2.80	4.30		13.5	29.5	41.0	87.5	172.0	30.0	135.0
8—10	3.95	4.55	3.10	4.40	20.0	38.2	56.1	68.0	134.5	211.0	153.5	234.0
11—15	4.30	4.55	3.55	4.55	36.5	43.0	71.5	80.0	204.0	225.0	242.5	273.5
täiskasvanud	4.28	4.35	3.73	4.05	33.0	42.0	68.0	74.0	171.0	190.5	185.0	234.0
max	5				82	3—7 — 50 üle — 100		238	325			

mille järel katseisik neid kordas (vt tabelis *imit*). Mõne minuti pärast lausus katseisik piltide järgi samad sõnad, kuid juba iseseisvalt, spontaanselt (tabelis *spon*). Hääldamist hinnati 6pallilise skaala järgi: 0 — ingliskeelne sõna hollandikeelse asemel, 2 — väga tugev inglise aktsent, 5 — perfektne hollandi hääldus. Maksimaalselt oli võimalik saavutada 6 palli. Sama test korraldati 4,5 kuu pärast. Nagu tabeliandmeist näha, on oluline edasimineku nii imiteerimises kui ka spontaanses hääldamises. Ealised erinevused selle testi puhul eriti suured ei ole; vaid 1. testimise spontaansete lausungite puhul on tunduvalt edukamad vanemad katseisikud.

**Morfoloogilisi** teadmisi kontrolliti inglise teadlase J. Berko nn *wug*-testi\* abil, mis näitas, kas osati moodustada mitmust, minevikku ning mineviku kesksõnu (maksimaalne tulemus oli 82 palli). Edasimineku kahe testimise vahel on tähelepanv. 1. testimise ajal 3—7aastastelt korrektseid vastuseid ei saadud, ka 2. testimisel andsid selleaalsed õigeid vastuseid vähe, nii et morfoloogiateadmiste osas täheldati märkimisväärseid ealisi erinevusi, millest võõrkeeleõpetuse korraldajad peaksid tõsiselt järeldusi tegema.

**Sõnavara** hinnati pildisõnavaratesti abil, kusjuures 3—7aastastele näidati 50, alates 8. eluaastast 100 pilti, millel kujutatut katseisikud hollandi keeles nimetasid. Ka selle testi puhul olid teismelised teistest eärühmadest tunduvalt edukamad.

Järgnevalt paluti katseisikul korrata hollandikeelseid lauseid (kokku 37 lauset), mis muutusid järjest pikemaiks ning süntaktiliselt raskemaiks. Olulisi ealisi erinevusi täheldati eriti 1. testimise puhul; 4,5 kuud hiljem olid vahed küll veidi väiksemad, kuid jälle olid teistest üle 12—15aastased, kes saa-

vutasid maksimumilähedase tulemuse (maksimum oli 238 palli).

Lõpuks tõlkisid katseisikud 60 kasvava raskusastmega lauset inglise keelest hollandi keelde, kusjuures ette öeldi mõned olulised sõnad, mida katseisikud ei pruukinud veel teada. Maksimaalselt oli võimalik saada 325 palli. Tabelist selgub, et 1. testimise puhul on eärühmadevahelised erinevused väga suured; 2. testimise ajal on vahed küll vähenenud, kuid jäävad siiski olulisteks.

Uurimuse autorid järeldavad, et 4,5 kuuga tegid kõik vanuserühmad hollandi keele omandamises märgatavaid edusamme. Noorematest kaastestest olid aga tunduvalt edukamad teismelised, kes edestasid ka täiskasvanuid. Täiskasvanute tagasihoidlikumad tulemused võisid olla tingitud asjaoludest, et neil puudusid sügavamad teadmised hollandi keelest, nende kommunikatiivne koormus oli väiksem, nende kontaktid erinesid teismeliste omadest, nimelt ei sattunud nad eriti sageli olukorda, kus teadmised hollandi keelest oluksid efektiivseks kommunikatsiooniks hädavajalikud. Lasteaialapsed, keda jälgiti ja testiti, näisid oma kaastelaste ja õpetajatega hakkama saavat ka ilma pidevate keeleliste kontaktideta. Koolilapsed aga õppisid keelt koolis, viibides olukorras, kus hollandi keel oli absoluutselt vajalik, et suhelda nii õpetajate kui ka eakaastastega ning õpinguis edukalt edasi jõuda.

Autorid leiavad, et võime omandada võõrkeele reeglisisüsteemi kasvab ilmselt koos eaga, foneetilise süsteemi omandamine valmistab aga täiskasvanuile lastega võrreldes suuremaid raskusi. C. E. Snow ja M. Hoefnagel-Höhle arvates peaksid keeleõpetuse korraldajad ning programmide koostajad arvestama võõrkeele omandamise edukuse sõltuvust east ning planeerima teise keele õpetamise perioodi, mil õpilased omandavad selle kõige efektiivsemalt ning valutumalt.

#### Kirjandus

1. Snow C. E., Hoefnagel-Höhle M. Age Differences in Second Language Acquisition (1975). — In: Hatch, E. M. Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1978, p. 333—344.

\* *wug*-test näitab, kas laps oskab nt mitmuse tunnust üle kanda täiesti võõrale sõnale. Selleks näidatakse lapsele pilti, millel on olematu loom *wug*. Järgnevalt näidatakse pilti kahe loomaga. Kui laps ütleb *wugs*, siis ta järelikult teab, kuidas inglise keeles mitmust moodustatakse.

# Oleme jõudnud inimeseteaduse juurde ja asunud võitlema ka kõrgkooliteaduse tulemuslikkuse eest

10.—12. maini kestis Moskvas üleliiduline konverents «Inimene — teadus — ühiskond». Selle ajal toimus inimeseteaduse ametkondade vahelise keskuse nõukogu asutamiskosolek. Koordineerides ja kontsepteerides mitmesuguste teadusinstituutide uuringuid, hakkab see nüüdsest oma koosseisus evima ka Inimeseinstituuti. Samuti hakkab ilmuma uus populaarteaduslik ja ühiskondlik-poliitiline ajakiri «Inimene».

Nõukogude Inimeseteaduse Keskuse sünd leidis maailmas elavat vastukaja. Sotsialismi- maade teaduste akadeemiad moodustasid inimese kui kompleksse tundmaõppimise objekti probleemide koordineerimiskomitee. Pariisi Inimeseteaduse Maja pani ette avada analoogiline, kuid juba rahvusvaheline maja Moskvas, kaasates UNESCO ja paljude maade teadlasi. Koostöösoovi avaldasid esindajad teistest riikidest, kus arendatakse inimese-uuringuid.

Allpool refereerin K. SMIRNOVI artiklit «Püramiid ümber pöörata» (vt «Izvestija», 17. mai 1989) selle sündmuse kohta.

«Inimene ja teadus on kaks nõguspeeglit, mis igavesti kajastavad teineteist,» on kinnitanud A. Herzen. Kuid kui teadus on inimese elus üpris täpselt fokuseeritud, siis teaduse üheses peeglis ei olnud inimese kajastust. Tema mitmesugused ilmingud, jooned ja joonekesed kajastusid paljude teaduste peeglikillukestest. Marxi ennustus, et teadus inimesest ja loodusteadused muutuvad ühtseks sulamiks, hakkab täituma alles XX aastasaja lõpul.

Inimeseteaduse Keskuse juhataja akadeemik I. Frolov hoiatas eufooria eest selle loomise puhul. Ta kutsus üles ettevaatlikkusele esmahinnangutes ja esimestes praktilistes sammudes: «Me forsseerime tugevasti sündmusi, milleks ise ei ole veel tõeliselt valmis. Inimeseteaduse Keskusest saab platsdarm teaduse ja elu humaniseerimiseks, mille eest alles vajaneb seista ja mida laiendada. Meil tuleb alles hakata koolitama uurijaid

erialadel, mida seni ametlikes registrites pole, — inimese kompleksses tundmaõppimises. Nendest saavadki eri teaduste esindajate integreerumise organiseerijad. Juba käesoleval sügisel asub Keskuse juurde 15 aspiranti. Mitmetes kõrgkoolides, eelkõige Moskva Riiklikus Ülikoolis on kavas avada kateedrid, mis suudaksid sääraseid spetsialiste ette valmistada juba üliõpilasaastail.

Praegu on meil arenenud, kõikehaarav mürisevate ja vibreerivate hingetute masinate süsteem, aga inimene on selles süsteemis lükatud viimasele kohale. Me võime kosmosesse saata ülikeerulisi kosmoseaparaate, kulutada miljardeid rublasid ja rääkides, et seda kõike tehakse «inimkonna nimel». Ent samas ei suuda me lahendada elementaarseid küsimusi, mis tegelikult puudutavad konkreetsete inimeste tervist, elu ja huviseid, nagu näiteks ühekordse kasutamise süstalde tootmise korraldamine. Ja kõige kohutavam — see ei vapusta meid, me oleme sellega harjunud, me oleme nõus ebaloomulikkude loomulikkuse pidama.

I. Frolov toonitas: et kõik oleks vastupidi, et kõik algaks inimese huvidest, peab meie väärtustesüsteemis, meie teadvuses, mõtlemises ja tegelikkuses toimuma terve hulk muutusi, millel on suured üldteaduslikud ja sotsiaalsed tagajärjed. Üksnes siis võime uut moodi arendada nii meie elu kui ka teadust. Kogu teaduste püramiid tuleb ümber pöörata, loodust ja ühikonda vajaneb uurida inimese huvide ja vajaduste vaatenurgast, aga mitte vastupidi.

Seda ülesannet ei saa lahendada nii, et koondada ühe katuse alla mitmete erialade uurijad ja avada tavaskeemi järgi filiaalid liiduvabariikides. Keskuse organiseerijad loobusid arukalt sellisest stereotüübist, võttes enda peale uuringute stimuleerimise ja koordineerimise, eriti aga juba teoksil olevate programmide põkkekohtadel. Kõige tähtsat ja ilmselt kõige raskemat ülesannet näevad nad praegu inimese tänapäevaste kompleksuuringute metodoloogia väljatöötamises.

Miks kõige raskemat? Aga seetõttu, et viimastel aastakümnetel on teadus paljuski kaotanud inimese tervikliku, sünteetiva mõtestamise võime. Inimeseinstituudi direktor-organisator, NSVL PA kirjavahetajaliige V. Zintšenko ütles konverentsil: «Teame hästi, et niinimetatud uuringud sel teemal on seni enamasti olemuselt eri teadused ja isegi eri metodoloogiad, mis vaid koondatud ühtede kaante vahele.»

Me teame peaaegu kõike sellest, kuidas töötavad inimese süda, maks ja kopsud. Kuid me ei tea peaaegu midagi sellest, kuidas see kõik sünteetatakse mitte lihtsalt ühtsesse bioloogilisse organismi, vaid ka ühtsesse isiksusse koos tema hingevapustuste, tema ettearvamatusena. Dostojevski on seda nimetanud saladuseks, mida võib lahendada kogu elu. Seda saladust võib lahendada ka paljude põlvkondade kogu elu kestel.

NSVL TA Filosoofiainstituudi direktori, NSVL TA kirjavahetajaliikme V. Stepini sõnutsi vastavad teaduse arengu igale perioodile erilised uurimismeetodid, eriline ideaalide ja normide süsteem. Teadus põeb praegu usalduskriisi just seetõttu, et tema meetodid on paljuski lahti kistud tema humaansest üliülesandest. Väljapääs on üks — taastada, aga paljuski alles luua teaduse ühtsus inimelu bioloogia, ökoloogia, sotsiaalsete ja kõlblusprobleemide uurimisel. Inimeseteaduste kompleks peab esle tõusma nii NSVL Teaduste Akadeemias kui ka uuringute kõigis valdkondades ja struktuurides, kõigis uuringusuundades, rakendades seejuures kogu meie kultuuripotentsiaali. Mitte juhuslikult ei kuulu Keskuse nõukogusse nimekad kirjanikud, kunstnikud, näitlejad, kunstiteadlased. Nii-sugune on nii maailma kui ka kodumaise humanistliku mõtte ammune traditsioon, mida me paraku nii kaua meenutasime vaid pidulikelt juubelitribüünidelt.

Jah, liiga kaua viibisime veendumuses, nagu tehtaks teaduses kõik automaatselt «inimkonna huvides», nagu oleks see terveni inimesele pühendatud. Veel hiljaaegu, kui akadeemik N. Behtereva toetas Inimese-instituudi ideed, kohtas ta akadeemilise meditsiini üksmeelset vastuseisu. Miks? Tõrked teadusjuhid avaldusid selles vaimus, nagu oleks meil Inimese-instituut juba olemas. Selleks on... Meditsiini Akadeemia.

Ent nüüd on Eksperimentaalse Meditsiini Instituudi direktor akadeemik N. Behtereva Inimeseteaduse Keskuse ühe sektsiooni («Inimaju ja psüühika») eesotsas. Tema esimene konverentsi teenis suure teaduskuulajaskonna kiiduvaldused.

Ajad muutuvad. Ja muudatused saabuvad märksa kiiremini, kui võisid oletada need, kes rajasid esmateel sel konverentsil võidutsenud ideedele. Hea sõnaga meenutati konverentsil mitte üksnes ajastu vaimu, vaid ka nende ettenägelikkust, kes juba kaua enne meid kutsusid ühiskonda kontsentreerima oma intellektuaalseid ponnistusi ainuüksi inimesele.

Konverentsil toodi järgmine näide. Kaugeltki mitte iga infarkti raviv meedik ei mõtle selle üle, kuidas inimest tapab sõna. Ent Lev Tolstoi pidas haigust ja surma mitte ainult meditsiiniliseks, vaid ka kõlblusprobleemiks. Uurimuslikku ja moraali-alget ühendamata suudab teadus vaevalt nii siin kui paljudel teistelgi puhkudel inimsaladuse lahendamiseni jõuda.

Seda mõistsid M. Gorki, V. Behterev, P. Anohhin ja kõik need teadlased ning kultuuritegelased, kes juba 1920.—1940. aastatel võitlesid Inimese-instituudi loomise eest meie maal. Niisuguseid institute ja keskusi asutati maailma eri paigus. Kuid oma julm loogika oli selles, et meil neid ei tekkinud ei stalinlike repressioonide ega ka seisakuaastatel. See oli (tsitaat konverentsi repliigist) «võimatu meie teaduses ja ühiskonnas valitsevad ajude koosseisu tõttu».

Nõukogude geneetika ja füsioloogia teaduskoolkondade herostraatlik purustamine, mis viis meid eesrindlikelt positsioonidelt maailmas otsekohe tagasi alguse juurde, millega kaotati aastakümneid, on praegu laialt teada. Vähem teada on väljapaistvate teadlaste N. Koltsovi, A. Serebrovski ja J. Filiptšenko tagakiusamine nende uuringute eest eugeenika valdkonnas, mis oli geneetika eelvool, mis meile tänapäeval nii vajalik ja mis kahjuks peaaegu puudub akadeemilise teaduse süsteemis.

Inimisisuse väärtuste, humaanse alge elluäratamine kõigis valdkondades on meie aja, meie utmise nii fenomen kui ka seaduspärasus. Sellele on sihitud ka Keskuse programmi põhisuunad: inimene sotsiaalsete suhete ja uueneva sotsialismi institutsioonide ümberkorraldamises; humaansed ideaalid ja vaimukultuuri edendamise teed; teaduse ja tehnika progressi inimesele suunatus jne.

Programmi eesmärgiks pole lihtsalt artiklid ja monograafiad, vaid sotsiaalsete tellimuste täitmine, reaalsete projektide väljatöötamine. Selleks eraldab NSVL TA igal aastal kindlad rahasummad, mis kasvavad sõltuvalt projektide praktilisest ellurakendamisest. Seejuures teostatakse need täielikult avalikustades, konkursi alustel, alternatiivvariantide kokkupõrkes, range sotsiaalse ekspertiisiga.

Nõudeks on saamas silmanähtav tõsiasi: iga uuring, iga mis tahes eluvaldkonna tähelepanuväärne projekt — uutest kanalitest ja elektriiaamadest «kõrgete», avangardsete tehnoloogiateni, arhitektuurist haridussüsteemini — on võimatu ilma meie sekkumise ettenägeliku hinnanguta loomulikele protsessidele.

Muide, teaduse ja tehnika progressi humaniseerimise programmiga tegelevad teadlased osalesid Moskva linnaehitusperspektiivide sotsiaalökoloogilises ekspertiisis. Järjekorras on Araali ja Valgevenemaa tootlike jõudude arengu ekspertiis kuni 2000. aastani.

Me oleme kui aksioomiga harjunud meie maailmavaate ja maailmataju optimistliku olemusega. Oleme harjunud mõttega, et kui õigesti käia ümber aastasadade ja eriti viimaste aastakümnete teadmistega, siis võib juba täna saavutada inimese ja looduse harmoonia. Ent Tšernobõl...

Terve ahel maailmale nähtavaid ja nähtamatuid Tšernobõle sunnib homsesse vaatama arutu optimismita. Meie tegevus planeedil peab nüüd juba vastama mitte ideaalse, klassikalise harmoonia kaanonitele, vaid ellujäämise julmadele nõuetele.

Nimelt need nõuded kutsuvadki meid keskendama kõik teadusvood inimesele. Meil pole ju kuni tänase päevani ühtegi teaduskeskust, kes komplekselt, kogu täiuses uuriks inimese geneetikat ja ökoloogiat, isegi uuringud Tšernobõli õnnetuse tunnil organiseeriti avariolukorras!



Ilmselge, et see kõik oleks pidanud meil ammu olema. Kuid et ilmselge tegelikkuseks saaks, vajaneb... püramiid ümber pöörata. Esimene samm on tehtud.

\*

NSVL Riikliku Statistikaavalitsuse aasta-araamatutes puuduvad miskipärast arvan-  
med kõrgkoolide teaduslik-pedagoogilise kaad-  
ri kohta. Kuid kui kasutada NSVL Statistika-  
valitsuse andmeid ja 1. klassi õpilasele jõu-  
kohaseid aritmeetilisi tehteid, siis võib teadus-  
töötajate üldarvust, mis 1987. a oli 1 518 000,  
lahutada 146 000 akadeemilise ja 662 000 ha-  
rukondliku profiili esindajat ning saada fan-  
tastiline arv — 710 000 inimest! Need on  
kõrgkoolide teaduslik-pedagoogilised töötajad,  
kes statistika järgi kuuluvad täieõiguslikena  
NSV Liidu teadlaste perre. Ent paraku on  
kõrgkooliteaduse tulemuslikkus akadeemilise  
ja harukondlikuga võrreldes tühine. Kas asjade  
sellise seisuga korral on võimalik koolitada  
täisväärtuslikke loominguilisi insole?

Selle küsimuse ja muudegi kõrgkooliteadusega  
seonduvate probleemide kohta on huvipakkuv  
ära kuulata Baumani-nim Moskva Kõrgema  
Tehnikakooli rektori A. JELISSEJEVI seisukohad,  
mida ta avaldas vestluses «Izvestija» teadus-  
vaatleja B. Konovaloviga pealkirja all «Õpetamine  
on teadusest lahutamatu» (vt «Izvestija», 9. mai 1989).

A. Jelissejev on seisukohal, et kõrge kvalifikatsiooniga  
insener saab koolitada vaid eesrindlike teaduslike  
ja tehniliste töötlaste alusel. Kahjuks annab  
enamik neist, kes moodustavad «kõrgkooliteaduse  
armee», põhijõu tööle auditooriumides. Nende  
õppetöö koormus on nii suur, et teadus- ja inseneritegevus  
jäävad teisele plaanile. Mis puutub  
koosseisulistesse teadustöötajatesse, siis need  
on jaotatud väikestesse gruppidesse kateedrite  
järgi ega saa seetõttu endale suuri töötulusi  
võtta. Lisaks sellele on neile kehtivate reeglite  
järgi jäetud õppetöös teisejärguline roll, mistõttu  
ei avalda nad olulist mõju üliõpilaste kujunemisele.

Rektori meelest on töökorraldus meie tehnikakõrgkoolides  
pea peale pööratud. Välismaa kõrgkoolides on  
tavakohaselt põhilülik teaduslabor. Seal tehakse  
fundamentaalseid teadusuuringuid ja projekteeritakse  
eesrindlikku. Nendes töödes osalejad on ühtaegu ka  
üliõpilaste põhiõpetajad. Nad toovad auditooriumidesse  
uusima info. Seal on õppejõud ja teadustöötaja üks ja  
sama inimene. Neil ei tule kasutada mingeid  
kõrgkoolisese kohakaaslaste fookusi. Enamik teadlasti  
pühendab  $\frac{3}{4}$  ajast teadus- ja inseneritegevusele ning  
 $\frac{1}{4}$  — õpetamisele. Niiviisi saavutatakse nii  
teadus- kui ka õppetöö kõrge tulemuslikkus.

Meil on prioriteetid teisiti asetatud. Meie  
pöörame suurt tähelepanu õpetamise metoodikale  
ja hoolitseme ebapiisavalt üliõpilastele eesrindlike  
teadus- ja inseneriteadmiste andmise eest.

Küsimusele, kas A. Jelissejev peab vajalikuks  
kõrgkooli- ja akadeemilise teaduse integratsiooni  
tugevdamist, seda enam et paljudes arenenud  
maades, näiteks USAs, niisugust jaotust ei eksisteeri,  
kõlas vastus:

«Ma ei tea, kas Teaduste Akadeemia säärase  
jaotusega midagi võidab, kuid olen veendunud,  
et kõrgharidus ja kogu asi tervikuna võidavad.  
Esiteks, harukondlikud barjäärid segavad  
ühendamast teadlaste ponnistusi, mis taotlevad  
teaduse huve ja arengut ning kaadri koolitamist.  
Teiseks, need eraldavad üliõpilased eesrindlikust  
eksperimentaalsest uurimisbaasist.

USAs pole akadeemilisi instituute. Seal tehakse  
suur osa fundamentaaluuringutest kõrgkoolides.  
Kõrgkoolid on varustatud parima uurimississeadega  
ja neis töötavad juhtivteadlased. Näiteks, USA  
Massachusettsi Tehnoloogiainstituudis töötavad  
praegu 10 Nobeli preemia laureaati. Üliõpilaste  
teadustegevus etendab hoopis suuremat osa kui  
meie kõrgkoolides. Ja loometegevuse harjumused  
saavad nad mitte õppe-, vaid teaduslaborites.

Muide, arenenud maades on hoopis teine ka  
kõrgkooli- ja harukondliku teaduse vahekord.  
Seal täidavad kõrgkoolid suure osa inseneritöötlasti.  
USAs annab isegi niisugune töisine ametkond kui  
Kaitseministeerium üle poole oma tellimustest  
ülikoolidele. Teisiti suhtub kõrgkoolidesse ka  
tööstus. Ta paigutab suured summad õppeasutuste  
materjalbaasi arendamiseks ja saadab sinna uue  
tehnikasmanäidised. Niiviisi saavad tööstusettevõtte  
tööle kutsuda spetsialiste, kes uut tehnikat  
tunnevad. Meelsasti pakuvad ettevõtted kõrgkoolidele  
ka oma materjalbaasi.

Praegu on maailmas loodud juba sadu teadus-  
ja tehnikakeskusi, mis ühendavad kõrgkooli ja  
tööstusettevõtteid. Seal antakse kõrgkoolitöötlastele  
otsekohe tootmisse. Kui kõrgkool on hästi  
varustatud, õigesti organiseeritud ja tegutseb  
koostöös eesrindlike harukondlike organisatsioonidega,  
siis muutub tema roll teaduse ja tehnikas progressis  
juhtivaks. Et see saaks ka meil normiks, peavad  
kõrgkoolid saama tellimusi suurtele tööstustele.

Oleme teinud algust harukondlike tökete lõhkumisega.  
Kõige märkimisväärsemaid samme on selles suunas  
astunud Moskva Füüsika-Tehnikainstituut ja  
Novosibirski Riiklik Ülikool. Arenevad insenerikõrgkoolide  
asjalikud sidemed tööstusega. Kuid koostöö jääb  
soovitavast seni veel palju maha.» Mida siis on  
teoksil Moskva Kõrgemas Tehnikakoolis, kus  
õpib üle 12 000 üliõpilase, keda õpetab ligemale  
3500 õppejõudu ja teadlast?

Nimetatud kõrgkoolis on palju radikaalseid  
muudatuste pooldajaid ja neis osalejaid. Mõistagi  
on ka vastaseid, kuid pooldajad on ülekaalus.

Praegu kulgeb uutmine täiskäigul. Peamine on  
küllap selles, et on õnnestunud kontsentreerida  
teadusjõud suurtesse alajaotustesse.

On üle mindud uuele organisatsioonilisele struktuurile. Selle aluseks on 7 teaduslikku ja õppekompleksi. Iga kompleks koosneb teadusliku uurimise instituudist ja õppeteaduskonnast, kellel on ühesugune temaatiline suunitlus. Vastavalt sellele on valitud ka komplekside nimetused. Näiteks: «Konstruktsioonimaterjalid ja tehnoloogiaprotsessid», «Robotitehnika ja kompleksne automatiseerimine», «Informaatika ja juhtimissüsteemid».

Teadusliku uurimise instituudis on keskmiselt 400 koosseisulist töötajat. See vastab keskmise akadeemilise instituudi koosseisule. Kõik TUI-d on ette nähtud täitma suuri teadus- ja konstruktoritöid, kaasates õppejõude, üliõpilasi ja aspirante. Komplekside nõukogud jälgivad, et õpetamine käiks ühte jalga teadustegevusega.

Eldatakse, et aja jooksul kaovad erinevused teadlaste ja profileerivate ainete õppejõudude vahel. Seni kehtib kohakaasluse põhimõte. Kõik õppejõud osalevad teaduslikes inseneritööstustes, juhtivateadlased aga — üliõpilaste õpetamises.

Iga eriala spetsialistide koolitamiseks on tööstuses või TAs (mitmetel juhtudel nii ühes kui teises) kindlaks määratud baasorganisatsioonid. Nendega sõlmitakse ühisseteavalmistuse lepingud. Koos koostatakse õppeprogrammid, määratakse kindlaks praktikate sisu, valitakse diplomitööde teemad. Baasorganisatsioonid pakuvad praktikaks oma tsehhe ja laboreid, annavad parimaid spetsialiste õppetöös osalema. MKTK on aga seal avanud oma kateedrite filiaalid.

Oluuliselt on läbi vaadatud õppeprogrammid. Tõhustatud on fundamentaalset ja profileerivat ettevalmistust, korraldatud üliõpilaste humanitaarkoolitus. Lõppeesmärgina tahetakse saavutada, et riik saaks kõrge kultuuriga ja kõige eesrindlikumal tasemel iseseisvaks inseneritegevuseks täielikult ettevalmistatud spetsialiste.

**Küllap pole alanud utmine valu, mistõttu pole huvitusest, kas on tunda vastuseisu nendelt, kes võivad n-õ mängust välja jääda?**

A. Jelissejev kostis, et vastuseis on olemas, mis ka loomulik. Paljudele on lihtsalt harjumatu küsimuse asetus, et kõrgkool peab eeskätt olema suur teadusasutus, õppeprotsess aga rajanema tegelikel tööstustel. On inimesi, kes ei suuda ümber häälestuda. See on sotsiaalne probleem, mis tuleb lahendada minimaalsete kaotustega.

**Lõpuks tahtis ajakirjanik teada, et kuna USA ja enamiku maade kõrgkoolides on laialt levinud praktika kutsuda loenguid pidama maailmamainega autoriteete, siis kas see on reaalne ka nõukogude kõrgkoolides?**

A. Jelissejev pidas seda eluliselt mõõdapäasmatuks. Välismaa teadlaste kaasamine ja üliõpilaste vahetus peavad saama igapäevanähtuseks. Meiegi eriteadlased evivad autoriteeti välismaal, nad on saanud palju kutsuiseid ja täiesti mõeldav oleks sisse seada valuuta-

vaba vahetus. Selleks peaks meil olema võimalus maksta kõrgkooli eelarvest mitte 10 rubla loengu eest, vaid rahvusvaheliste standardite järgi, kindlustada neile normaalsed elamistingimused, toitlustamine ja kultuuriprogramm. Paraku ei luba Rahandusministeeriumi eeskirjad seda teha. Rektor avaldas arusaamatust, miks me ise endale kahju teeme. Uutmine peab niisugustele nähtustele lõpu tegema.

\*

Lõpetuseks lisan veel mõned arvanded ÜLKNÜ Keskkomitee üliõpilasnoorsoo osakonna juhataja V. AFANASJEVI kirjutisest «Kostke sõna vaese üliõpilase heaks» (vt «Molodoi Kommunist» nr 4, 1989), et taas kord meelde tuletada ka asja teist poolt — inimest. Sedakorda üliõpilast.

■ Meie kõrgkoolide materiaalbaas on haletusväärse olukorras. Piisab ühest arvust: tänaseks on õppelaborite hoonetega varustatud kõrgkooli kõigest 64% normatiivist.

■ Me oleme välisriikidest kaugemale maha jäänud nii õppesisseade hulgalt kui ka kvaliteedilt. Meil tuleb seda ühe üliõpilase kohta umbes 2300 rubla, USA ülikoolides aga rohkem kui 70 000 dollari eest. Suhe tekitab lausa kõhedust.

■ Sotsioloogide ja demograafide hinnanguil on 18% päevaõppe üliõpilasi perekonnainimesed, igal kümnendal perel on ka lapsed. Kuid ühiselamukohti jagub vaid 50% üliõpilasperedest.

■ Sotsioloogide andmeil on ühe üliõpilase aasta keskmine sissetulek 472 rubla, mis on vaid üks kolmandik perekonna kulutustest ühele inimesele. See sissetuleku tase on allpool igasugust elatusmiinimumi.

■ Stipendiumi saab umbes 78% kõrgkoolide üliõpilasi. 90% üliõpilasi on kogu õppimisaaja vanemate kas täielikul või osalisel ülalpidamisel. Hariduse saamise üha pikenevad tähtajad ja üha kestvam tarbija seisundis olek õpetavad noori isiksuse kujunemise kõige produktiivsemal ajal kasutama võõra töö vilju, nägemata selles midagi hukkamõistetavat. Kurvale mõtisklusele viib järgmine võrdlus: meie maal arvab 63% noormehi ja tütarlapsi, et elus edasijõudmiseks on vaja vanemate ainelist toetust. USAs on analoogilisel arvamusel 12, Rootsis 7 ja Jaapanis 3% noori inimesi. . .

Materjali valinud ja tutvustanud  
HELGI ROOTS

# Kehalise kasvatuse õpetaja endast ja oma tööst\*

PEETER LASTING,  
Eesti Raadio vanemtoimetaja

Paistab, et õpetajates on teatud mõttes hirm ja kaitsetuse tunne, ega muidu räägita neist väga vastikutest, töötuju rikkuvatest juurdekirjutustest vaid anonüümsetes ankeetides. Väga tabavalt juhtis sellele tähelepanu hariduskonverentsi külaline, ajakirja «Eesti Loodus» peatoimetaja Ants Paju: «Ma imestan, et keegi ei kaevanud sotsvõistluse peale ega seda õhku lasknud. Sotsvõistlus on nivelleerinud paikkonna iseärasused ning tulemused tuginevad kirjapandul, sageli valem.»

Kuid valemest on ka kasu. Järgnev kuulub võib-olla musta huumori valdkonda, kuid tegelikult elust võetuna annab see siiski ainet mõtisklusteks. Nimelt oli möödunud suvel Tallinnas kehalise kasvatuse õpetaja Ameerika Ühendriikidest. Ta rääkis, millise siira vaimustuse ja hasardiga on ameerika koolipoisid ja -tüdrukud asunud sportima, end kehaliselt arendama. Tõuke sagedasemaks ja tõsisemaks treenimiseks andsid andmed nõukogude kooliõpilaste VTK normide täitmise kohta. Ega meie taha venelastest nõrgemad ja viletsamad olla, öelnud ameerika õpilased! Juhtub, et meil avaldatakse tõepärased andmed õppurite kehalise arengu ja sportimise kohta. Kahtlen, kas need vallandavad soovi rohkem sportida, end kehaliselt arendada. Arvan, et see juhtub alles siis, kui kogu meie ühiskond on lahti saanud valedest ja paraadnumbritest. Praegu on ju kõik kõige paremas korras, võime rahul olla oma numbritega, mis teevad kadedaks isegi ameeriklasi. Ega meil polegi vaja pingutada, oleme neist ju kõvasti ees!

6. Kehalise kasvatuse õpetajate täiendusõpetuse kohta tuli vähe ettepanekuid. Praeguse süsteemiga ollakse üldiselt rahul. Soovi-

takse, et täienduskursused võiksid olla sagedamini kui üks kord viie aasta jooksul, kuid lühemad. Juhul, kui kursused on lühemad, võiks neid teha ka juuni lõpus või augusti lõpus, nii jääks õpetajal aega pikemaks suviseks ettevõtmiseks. Praegused juulikuised kursused poolitavad kogu suvepuhkuse, kursusi ainult kursuste pärast ei ole vaja organiseerida.

Täienduskursuste läbitegemine on praegu veel vältimatu formaalsus, see kajastub vähe õpetaja ametlikus kvalifikatsioonis (ja ka palgas). Sellest tulebki, et mõned õpetajad võtavad kursusi kui tüütut kohustust ja jäta- vad mõnikord loenguid vahele. Olen kehalise kasvatuse õpetajate täienduskursustel loenguid pidanud viis aastat. Loidust ja huvi vähesust pole ma tähele pannud.

VÕTi töötajad otsivad teid kursuste süsteemi ajakohasemaks ja paindlikumaks korraldamiseks. Kursused tulevad märksa lühemad ja rohkem profileeritud. Õpetajal on võimalus eelnevalt valida kursusi temaatika järgi.

7. Ei ole midagi selga ja jalga panna — see pole ainult õpilaste, vaid ka õpetajate häda. Kui õpetajatel pole sageli raha ja võimalust osta endale praktilisi ja ilusaid spordirõivaid, siis lapsevanematel on mõnikord raha rohkem kui küllalt, suuskade-saabaste ja muu spordivarustuse ostmiseks ei raatsita seda aga kulutada. Samal ajal uhkeldavad lapsed välismaa teksaspükste, pusade ja muude kallite moesjadega. Kõik see räägib kaudselt spordi ebapopulaarsusest.

Mitu õpetajat kirjutasid meelekibedusega, et keskkooli lõpuklasside õpilased on sageli õpetajast pikemad, õpetajat tunneb laste hulgas ära vaid seetõttu, et ta kannab kõige peetumaid ja viletsamaid asju. Kaks õpetajat kolmest soovisid, et Hariduskomitee korraldaks kehalise kasvatuse õpetajatele spordirõivaste hankimise. Õpetajad on nõus ise selle eest maksma. Iga kolme aasta järel soovitakse ühte kileülrikonda, treeningdressi ja jooksukingi. Eestis läheks vaja iga kord umbes 1000 komplekti sellist varustust. Kehalise kasvatuse õpetaja peab kohe ära tundma ka tema sportliku välimuse (kesta) järgi — teiste sõnadega, see peaks olema tehtud eritellimuse peale ja seda ei tohiks müüa teistele. Noorele õpetajale, kes esimest korda tööle asub, antakse koos töötõendiga ka spordivarustuse ostuluba. Õpetajad soovisid, et Hariduskomitee korraldaks moekunstnike vahel konkursi ilusama ja praktilisema spordirõivaste komplekti saamiseks. Veel soovitakse, et need valmistataks kohapeal, siis on töö kvaliteetsem. Juhul, kui kogu varustus õnnestuks osta välismaalt, on õpetajad nõus kandma suuremaid kulusid.

Arstina tahaksin lisada, et Hariduskomitee peaks väga tõsiselt võtma õpetajate varustamist vajalike spordirõivastega. See oleks ka haridustöötajate ametiühingu esmaülesanne, sest on ju paljud õpetajate tervisehädad tegelikult kutsehaigused.

\* Algus NK nr 5.

8. Kõike, mis küsitletud kirja panid, pole võimalik pikemalt käsitleda. Harvem ja ilmselt ka väiksemate probleemidena mainiti liigset paberitööd, asjaolu, et arstid annavad liiga kergelt vabastusi kehalise kasvatus tundidest, et vabastatutele on peaaegu võimaliku korraldada eraldi tunde jpm.

Täienduskursuste viimasel päeval tehti veel üks küsitlus, selgitamaks, milliseid spordialasid on õpetajad võimelised õpetama süvendatult. Sisuliselt tähendab see õpetaja laia profiiliga erialast ettevalmistust, võimalust muuta kehalise kasvatus tunde huvitavamaks, rohkem arvestada laste individuaalsust ja soove. Teadmised ja oskused paljudel spordialadel annavad ka võimaluse töötada väljaspool koolitunde õpetaja haridusele vastavas ametis, näiteks juhendada spordisektsioonide tööd, olla treener spordikoolis, võtta enda peale mõne asutuse spordihuviliste treenimine, osaleda mõne spordikooperatiivi töös jne. Kohal oli 87 õpetajat, täidetud ankeete andsid ära 79. Nende spordialade pingerida, mida küsitletud olid võimelised õpetama süvendatult, tuli järgmine:

1. kergejõustik	57
2. korvpall	44
3. võrkpall	44
4. suusatamine	28
5. sportvõimlemine	24
6. ujumine	20
7. väravpall	20
8. lauatennis	16
9. rütmivõimlemine	14
10. rahvatants	7
11. jalgpall	6
12. tennis, orienteerumine, tõstmine	5
13. sulgpall	4
14. aeroobika, atleetvõimlemine, maadlus, pesapall	2
15. veetmatkamine, jooga, aerutamine, laskmine, batuudihüpped, poks, uisutamine	1

Spordialade pingerida, mida koolide kehalise kasvatus õpetajad võivad süvendatult õpetada, läheb hästi kokku nende spordialadega, millele on kõige suurem mõju noorte kehalisele üldettevalmistusele, mille harrastamine kindlustab kehalise tubliduse ja harmoonilise arengu. Ühtlasi peegeldab see ka teatud ühekülgst meie õpetajate koolituses. Võrreldes nimekirja enamharrastatavate spordialadega, selgub, et meie õpetajate ettevalmistuses on liialt vähe tähelepanu pööratud jalgpallile, orienteerumisele, sulgpallile ja jalgrattasõidule. Näiteks viimase ala treenimiseks ei olnud küsitletute hulgas ühtegi vilumustega õpetajat. Siit järeldub, et edaspidi peaks kehalise kasvatus õpetajate täienduskursustel rohkem tähelepanu pöörama just jalgpalli, orienteerumise, sulgpalli ja jalgrattasõidu õpetamisele. Neid alasid tuleks rohkem tutvustada ka seetõttu, et nende harrastamine ei vaja erilisi spordirajatisi, koolis omandatud kogemus on eluajaks kasutatav. Spordiharrastust propageeriva arstina tahan siinkohal teha märkuse jalgrattasõidu kohta — selle massiline arenda-

mine ei ole meil ilmselt selle sajandi lõpuni võimalik vastavate teede puudumise tõttu. Praegu on jalgrattaga suurematele teedele ilmumine eluohutlik, eriti lastel.

Tahan veel öelda, et maakooli kehalise kasvatus õpetaja, kelle lapsed ootavad tunde aega bussi, et paar kilomeetrit koju sõita, ei vääri oma nime. Siin on jalgrattasõit igati omal kohal, olles korraga nii mugav viis liikumiseks kui ka efektiivne võimalus kehaliseks treeninguks.

Õpetajate teadmisi ja oskusi suusatamisest ja üldvõimlemisest tuleb hinnata tagasihoidlikeks. Ainult iga teine küsitletu suutis nendel aladel anda süvendatud õpetust.

Edaspidi on VÕTil kavas korraldada lühikesi (kasvõi nädalasi) kursusi mõne kindla spordiala õpetamiseks. Esialgu tuleb aga üldkursuste raames täita kehalise kasvatus õpetajate hariduses selgunud lüngad. Seetõttu ongi viimastel aastatel suuremahuliselt õpetatud orienteerumist, rahvatantsu ja sulgpalli. Igal talvel on Otepääl nn järeldamisaasta suusatamises, kus õpetajad viiakse kurssi viimaste aastate muutustega suusatamise tehnikas ja treeningus.

Ka teoreetilise ettevalmistuse poole pealt soovitakse teemade avardamist, interdistsiplinaarset lähenemist. Õpetajaid huvitavad väga (ilmselt õpilased küsivad palju sellist, millele on raske vastata!) spordimeditsiini probleemid (mõne spordiala tervistkahjustav mõju, dopingus küsimus, alkoholi ja spordi vahekord jne), spordifilosoofia ja -esthetika (sport ja kehaline tegevus kui naudinguallikad, inimese keha iluideaal, sport ja kunst jne), spordipsühholoogia (lapse psüühika iseärasused enne ja pärast puberteeti, muutused suhtumises sporti isiksuse kujunemise mitmesugustel etappidel, spordihirmud ja neurootilised reaktsioonid jpm).

Kõik annab tunnistust sellest, et õpetajaid ei rahulda praegune kehalise kasvatus programm, mis on senini lähtunud VTK normidel põhinevast ühekülgsest musklikasvatamisest. Kõnesolevas küsitluses väljendasid oma arvamust 20aastase staažiga õpetajad. Kelle arvamust siis veel rohkem respektierida kui mitte nende oma! VÕTi eestvedamisel on koostöös paljude õpetajate ja kõrgkoolide õppejõududega välja töötatud uus kehalise kasvatus programm, see on jõudnud igasse kooli. Mitmel pool Nõukogude Liidus on tehtud ulatuslikke teaduslikke uurimusi, mis kõik räägivad VTK ebakohtadest ja sobimatused pedagoogiliseks tööks. Vabariiklik kehalise kasvatus komisjon otsustas üksmeelselt VTKd koolisõidu aluseks mitte võtta.

Lõpetuseks. Läänud aasta «Kehakultuuris» nr 19 ilmus Vabariikliku LNSK direktori Toomas Tõnise analüüsiv kirjutis meie noortesportidist. Selle loo ilmumise ajaks olid käesoleva artikli autoril juba käepärast andmed meie koolide ligi 2600 õpilase sportlikust ja kehaliselt treenivast tegevusest. Hea meel

oli märgata, et tuntud sporditegelase elulised tähelepanekud ja nende alusel tehtud ettepanekud lähevad hästi ühte konkreetsete uurimiste tulemustega. Siinkirjutajal on plaanis kirjutada kogutud andmete alusel pikem artikkel, mis sisaldaks ka andmeid spordikoolide treenerite ja üldkoolide kehalise kasvatusõpetajate osast kasvava põlvkonna kehalise tubliduse saavutamisel. Samas artiklis märkis T. Tõnise, et veelgi varjatam kui spordikoolide treenerite, on laiemal spordivalikkuse eest salajas kehalise kasvatusõpetaja töö. Ometi teeb nende kaudu enamik lapsi esmatutvust regulaarse liikumisharrastuse ja kehakoolitusega. Seetõttu tundubki väga asjalikuna VÕTi kehalise kasvatusõpetajate algatus uurida koolide kehalise kasvatusõpetajate igapäevatoöd, üldistada nende probleeme. Selles artiklis toodud andmete alusel ei tohi teha suuremaid kokkuvõtteid, kuna uuritavate kontingent oli veidi eba-proportsionaalne. Domineerisid ju küsitletute seas kaks suurt rühma — linnade vene koolide õpetajad ja maal asuvate eesti koolide õpetajad. Edaspidi oleks otstarbekas küsitleda kõiki Eesti koolide kehalise kasvatusõpetajaid. Saadud andmete alusel tehtavad üldistused oleksid heaks orientiiriks vähemalt kümneks aastaks, misjärel tuleks teha uus uurimus. Kõnesolev töö oli hea eelproov suuremale.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

### Dispuut koolitunnis

**LEMBIT ÕUNAPUU,**  
**TÜ pedagoogikakateedri õppejõud,**  
**pedagoogikakandidaat**

Isiksusekeskne õpetus ja kasvatus on püsivalt olnud pedagoogide huviobjektiks. Isiksusekeskus põhineb kahel eeldusel: a) arvestatakse õpilase individuaalseid iseärasusi ja seda, b) millise personaalse tähenduse ja tähtsuse õpilane omistab õppetegevusest laekuvale infole ja tema isiksusele suunatud kasvatusmõjutustele. Viimasel juhul on tegemist õpilase isiklike arvamuste ja seisukohtade arvestamise ning kujundamisega.

Et õpilasel kujuneks loov, iseseisev mõtlemine, oma seisukohtade ja arvamuste kaitsmise oskus, tuleks ta lülitada õppetegevusse, mis stimuleeriks mõtete refleksiooni, iseenda olemuse ja tegevuse tulemuste võrdlemist eakaaslaste vastavate näitajatega. Eriti oluline on julgustada õpilasi oma arvamust avaldama ja seda ka vajaduse korral kaitsma.

Eespool toodud ootusi võimaldavad realiseerida mitmed interaktiivsed õppemeetodid: diskussioon, dispuut, ajurünnak ja sotsiodraama. Nende meetodite üldiseks ühiseks jooneks on isiksusekeskus ja võimalus intensiivseks loominguks ühistegevuseks.

Käesolevas artiklis käsitletakse dispuudi ühte koolis kasutatavat võimalikku varianti, vaadeldakse dispuudi kui õppemeetodi põhiomadusi ja korraldamise peamisi protseduure.

#### DISPUUDI MÕISTE, ÜLDISELOOMUSTUS

Kui diskussioon oli ideede ja informatsiooni integreerimine, kusjuures eriarvamused lahendati kompromissi teel (3), siis dispuut põhineb opositsioonil (1; 2). **Dispuut kujutab endast vaidluse ja kaitsmise protsessi. Dispuudiks on vajalik vähemalt kahe teineteist välistava seisukoha olemasolu.** Pooled vaidlevad ja argumenteerivad. Püüavad kaitsa ja tõestada oma seisukoha õigsust ja ümber lükata vastase oma. Kui diskussioon on kooperatiivne (üksteist toetav, abistav) tegevus, siis dispuut on võistlus. Kui diskussioonis asetatakse põhiorhk info kogumisele, uurimisele ja integreerimisele, siis dispuudis on peamine võistlusmoment, oma seisukoha paremuse tõestamine. Ka dispuudiks kogutakse infot, kuid selleks, et vastaspoolt vajalike argumentidega üllatada ning rünnata.

Dispuudis pole tähtis probleemi lahenduse õigus, vaid oma platvormi paremus veenev tõestamine.

Dispuut on intensiivne loomingulise ühistegevuse meetod, mis võimaldab realiseerida järgmisi eesmärgi:

- rahuldada õpilaste osalemistarvet;
- parandada vastastikust mõistmist;
- õpetada sallivust eriarvamuste suhtes;
- stimuleerida mõttetööd (loovuse ergutamise);
- kõrvaldada ükskõikne suhtumine õppetöösse.

## DISPUUDI PROTSEDUURID

### 1. Probleemi püstitus

Dispuut algab probleemse küsimuse esitamise ja kahe teineteist välistava väite formuleerimisega. Tavaliselt on probleem seotud mingi tegevusstrateegiaga või lahendustee otsimisega. Dispuudi jaoks sobiva probleemini võib jõuda eelneva diskussiooni kaudu, kus seisukohad lahkesid ja lahendus polnud saavutatav kompromissina.

Mõnikord kasvavad dispuudiks sobivad probleemid välja aktuaalsetest vastuolulistest situatsioonidest rahvuslikul, majanduslikul või koolielu pinnal. Mõned näited:

- kas usuõpetus tuleks kooli õppeprogrammi desse lülitada,
  - kas on vaja komsomoli ja pionieriorganisat siooni reanimatsiooni,
  - kas sõjaline õpetus koolides tuleks asendada samamahulise seksuaalõpetusega,
  - kas koolivormi kandmine tuleks teha vaba tahtlikuks,
  - kas poisse ja tüdrukuid hakata õpetama eraldi klassides ja koolides,
  - kas vene keele õpetamine koolis on vajalik?
- Nagu toodud probleemidest ilmneb, dispuudi probleem esitatakse mingi lahenduse (otsuse) kujul. Dispuudi probleemi püstitamiseks sobivad kolme tüüpi küsimused:

1. Kas pakutud teguviis on vajalik?
2. Kas pakutud abinõu on vastavuses asjade tegeliku olukorraga?
3. Kas pakutud ettepanek on teostatav?

### 2. Ülesannete püstitus

Õpetaja määrab dispuudis osalejad. Koolitingimustes oleks dispuut kõige sobilikum korraldada kahe õpilase või kahe rühma vahel. Klassi ülejäänud õpilased moodustavad publiku, kellel on täita kindlad ülesanded olenevalt dispuudi üldeesmärgist. Publik annab tagasisidet dispuuteerijatele: hindab dispuuteerijate tegevust ja nende isiksuseomadusi, reageerib mingil sobival viisil leidlikele argumentidele ja kui vaja, teeb osa publikust dispuudi lõppedes analüüsi ning annab üldhinnangu.

Dispuudis osalejad määratakse juba varem, arvestades, et dispuudiks ettevalmistumiseks jääks umbes üks nädal aega. Õpilaste jaotamine rühmadesse võib toimuda probleemse küsimuse ümber tekkinud seisukohtade jaotumise alusel. Kuid pidades silmas dispuuteerimiskuste (vaidlus-, argumenteerimis-, kaitsmisoskuse) kujundamise vajadust, on mõnikord kasulik, kui õpe

taja ise määrab dispuuteerijad ja isegi selle, kas õpilane (rühm) dispuuteerib poolt või vastu. Küllaltki hea kogemuse pakub õpilasele just selle seisukoha kaitsmine, mida ta ise ei aktsepteeri. Seejuures tuleb õpetajal silmas pidada, et rühma satuks vähemalt üks tugevam ja/või sõnaosavam õpilane.

### 3. Valmisoleku loomine

Nagu juba eespool märgitud, ettevalmistused dispuudiks algavad nädal enne dispuudi toimumist. Dispuuteerijad ja publik loevad läbi vajaliku kirjanduse. 1—2 õpilast publiku seast valmistavad ette teemakohased miniettekanded. Viimased on vajalikud selleks, et enne dispuudi käivitamist luuakse üldine informatsiooniline valmisolek. Optimaalsel juhul omab iga osaleja mingit ülevaadet lahendatava probleemi hetkeolukorrast. Õpetaja ise või selleks ettevalmistunud õpilased aktualiseerivad oma lühiettekannetega dispuudi teemat puudutavad põhifaktid ja käsitlusele tuleva probleemi seni pakutud lahendused. See kõik on vajalik, et vältida hilisemat dispuudi «ujumist», kus võidakse targutada tühiste faktiküsimuste ümber.

Informatsioonilise valmisoleku kõrval on väga tähtis ka tegevuslik valmisolek. Dispuuteerijad, dispuudi rühmad koostavad üldise plaani oma seisukohtade tõestamiseks ja panevad selle põhiteesidena kirja (3—5 punkti, olenevalt teemast). Valmistatakse ette sõnavõtt oma seisukohtade tutvustamiseks ja kaitsmiseks, samuti ka vastaspoole seisukohtade kummutamiseks.

### 4. Rakendus

**Tutvustavad sõnavõttud.** Dispuudi juht loosib välja esimese sõnavõtu õiguse oma platvormi tutvustamiseks. Esimeses sõnavõtus tuuakse välja oma seisukoha põhiteesid. Vastaspool teeb samal ajal märkmeid ja võib ühtlasi täpsustada järgneval etapil esitatavaid küsimusi.

**Küsimuste esitamine.** Küsimuste esitamise etapil antakse kummalegi poolele võimalus 2—3 küsimuse abil sondeerida vastaspoole seisukohtade tugevust. Samas pooled ka vastavad esitatud küsimustele.

**Kaitsekõned.** Dispuudi juht loosib välja esimese sõnavõtu oma seisukohtade argumenteerimiseks ja kaitsmiseks. Selles sõnavõtus eristatakse kahte osa: konstruktiivne ja ümberlukkav kõne. Konstruktiivses kõnes avatakse eespool esitatud teesid juba sügavamalt, kuid seda vaid niipalju, kui kaitsestrategia lubab. Kõnesse põimitakse võimalikult reljeefsed tõendused ja kinnitavad faktid. Seejuures apelleeritakse kuulajate emotsioonidele. Ümberlukkav kõne on aga juba ründava iseloomuga. Tuuakse välja vastaspoole nõrgad argumentid ja rõhutatakse oma eriti tugevaid kaalutlusi.

Kaitsekõned toimuvad vaheldumisi. Iga järgmine sõnavõtja võib toetuda oma varem ettevalmistatud kõnestrateegiale ning ka küsimustega selgitatule ja eelnevatest kõnedest teada saadule. Kummalegi sõnavõtjale või rühma esindajale antakse võimalus esineda kaks korda.

Iga dispuuteerija jaoks peitub peamine raskus oskuses seista vastu oponentide argumentidele

ja väidetele ning kiires reageerimises vastuargumentidega. Õpilasel tuleb kummutada oponentide argumentid ja samal ajal rünnata nende põhiseisukohti. Lisaks tuleb konstrueerida oma kõnesse oskuslikult «lõksud», mis juhiksid vastased «libedale teele». «Lõksud» konstrueeritakse just ümberlukkavas kõnes.

Vastase põhiseisukohtade nõrgendamine ja nende argumentide mõju nullimine nõuab küllaltki intensiivset mõttetööd ja koordineeritud analüüsimist.

### 5. Hindamine

Dispuudi hindamine võib toimuda väga erinevalt, kasutades publikut ja ka disputeerijate vastastikust hinnangute andmist. Kõige tähtsam

viljakaks ja sisukaks hindamiseks on lihtsa hindamisinstrumenti olemasolu, mis hõlmaks erinevaid dispuudi karakteristikuid ja oleks kergelt rakendatav. Üldiselt on ka dispuudis kasutatav diskussiooni hindamismetoodika (3).

Dispuudi hindamise teevad raskeks arvukad kõned, mis täidavad erinevaid eesmärke. See raskus on ületatav, kui kõnedest leitakse üldisemad väärtuslikud tahud, mis kuuluvad hindamisele. Selliseid üldaktsepteeritavaid karakteristikuid võib õpetaja välja selekteerida ka koos õpilastega. Dispuudi alguses lepatakse kokku, millised konkreetsed näitajad tulevad dispuudi käigus hindamisele. Järgnevalt on esitatud üks näide kombineeritud (individuaalsest) hindamisvahendist (vt tabel).

### DISPUUDI HINDAMISE NÄIDISVORM

Nimi	I kõne										II kõne									
Teadmised	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kõne veenvus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Piilkontakt vastaskõnelejaga	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hääle juhtimine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oponentidesse suhtumine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Punkte kokku:										Punkte kokku:									

Märkused:  
originaalsemad argumentid ja lõksud.

Sellise tabeli, millele õpilased teevad märkusi, võib anda täitmiseks õpilastele publiku seast või ka disputeerijatele. Iga õpilane publiku seast võib valida ühe või kaks disputeerijat, keda ta dispuudi käigus tähelepanelikult jälgib ja hindab. Õpetaja teatab eelnevalt õpilastele ka selle, mitu punkti on vaja ühe või teise hinde saamiseks.

Millised sisulised aspektid õpetaja valib hindamislehele, oleneb dispuudi eesmärkidest ja loomulikult ka kasvatus üldtaotlustest. Võib näiteks hinnata veel vastaspoolele esitatavate küsimuste sisukust, nendele antavate vastuste täpsust, kõnede loogilisust, selgust, süsteemsust jne. Seejuures on soovitatav iga nimetatud

mõiste koos õpilastega selgeks rääkida. Publik võib dispuudi käigus parimatele, osavamatele argumentidele reageerida ka plaksutamise või muul sobival viisil.

Distipliiniirikkumiste ja vastaspoolele halva, pilkava, üleoleva jne suhtumise jaoks võib samuti välja töötada teatud punktide süsteemi, mis vähendavad dispuudis saadud punkte ja seega ka hinnet.

Dispuudis võidab see, kellel õnnestub paremini oma seisukohta kaitsta. Dispuudis võitnud seisukoht ei pruugi alati õige olla.

### 6. Lõpetamine

Lõpetamise juures peab õpetaja jälgima, et dispuut lõpeks vastastikuse käesurumisega. Kasva-

#### I rühm (kaitsjad)

**T e e s i d k õ n e d e s t:** Kasvatuse eesmärgiks on isiksuse igakülgne areng, mille üheks väljenduseks on oskus kultuuriselt pruukida alkoholi.

On arukas kasvatada inimest eeskujuga, mitte aga seaduste ja vanglaga ähvardades.

Õpetajal oli võimalus oma eeskujuga näidata, kuidas, kui palju ühest pudelist on soliidne veini pruukida.

Oma sellise käitumisega näitas õpetaja, et ta tunnustab õpilasi kui juba isiksusi.

**K ü ü s i m u s e d:** Milliseid võimalusi vastaspool näeb tulevaste kodanike kultuuris jooma õpetamises?

Kas alkoholi keelamine on parim alkoholivastane propaganda?

Kas lugupeetud oponentidel on alati kombeks vanglaga ähvardada?

#### II rühm (süüdistajad)

Praegu pole veel aeg kultuurset joomist õpetada, kuna koolis ei sööda isegi veel noa ja kahvliga.

Tuleb meeles pidada alkoholi kahjustavat toimet tütarlaste tervisele.

Õpetajal oli võimalus üldse mitte juua, jätta pudel puutumata, mis oleks olnud parim eeskuju.

Õpetaja autoriteet ei langeks, kui ta ei pruugiks alkoholi koos lastega.

Mida vastaspool arvab alkoholi kahjustavast toimest noorte tervisele?

Kas pudel on sõpruse ja hea läbisaamise sümbol?

Kuidas vastaspool suhtub alkoholismi puudutavasse seadusandlusse?

tustöö seisukohalt vaadatuna tuleb seda hakata harjutama võimalikult varakult ja mitte ainult dispuudisituatsioonis. Õpilasel tuleb aidata väärtustada oskus soliidset üle olla hetkekaotusest.

On soovitatav, et kõige lõpuks 2—3 minuti jooksul õpetaja või keegi publikust võtab kokku ja sõnastab kõik väärtuslikuma, mis hakkas silma õpilaste tegevuses ja käitumises.

Järgnevalt toome näite dispuudi kahest põhi-protseduurist: probleemi püstitamisest ja selle rakendamisest. Viimasest esitame vaid sisulise vältluse põhiteseid.

**Näide:** 11. klass otsustas minna õpetajale külla. Kaasa võeti pudel veini, mis kohale jõudes ka lauale asetati. On teada, et õpetaja jäi koos õpilastega. Diskussiooni käigus lahenduse otsimine (Kuidas õpetaja oleks pidanud toimima?) viis kahe seisukoha eraldumisele:

1. õpetaja on süüdi, ta ei oleks tohtinud koos õpilastega juua;
2. õpetajal pole mingit süüd, õpetaja toimis antud situatsioonis õigesti.

Lõppkokkuvõtteks võib öelda, et kui enamik õppemeetodeid rõhutavad, õpilase kognitiivset arengut, siis dispuut on üks väheseid, mis võimaldab õpilasel kogeda oma tundmustest juhitud reaktsioone, olla spontaanne ja kogeda oma emotsionaalse käitumise mõju ümbritsevatele.

## KIRJANDUS

1. Hoover K. H. A handbook for high school teachers. Boston, 1970, 171 p.
2. Peterson O. Teaching debate. Speech methods and Resources. New York, 1972, p. 75—91.
3. Üunapuu L. Diskussioon koolitunnis. — Nõukogude Kool, 1989, nr 6 ja 7.

## Noorele õpetajale

# Struktureering emakeeletunnis

## TOOM ÜUNAPUU, pedagoogikakandidaat

Uue aine käsitlemise võime koolitunnis jagada mõneti tinglikult kolme ossa: struktureeringuks, fikseeringuks ja nüansseeringuks. Praktikas uue teema käsitlust küll nii teravalt liigendada ei saa, sest kõik etapid põimuvad üksteisesse või läheb üks etapp märkamatuks üle teiseks. Ent kõrvale jätta ühtki neist etappidest poleks samuti õige, sest igaühel on oma eesmärk ja sisu. Siinkohal vaatleme lähemalt struktureerimist, mida seni on meie metoodilises kirjanduses suhteliselt tagasihoidlikult käsitletud.

Kõige üldisemalt tähendab struktureering keelelist vaatlust, mis tavaliselt toimub frontaalküsitluses. Õpetaja juhhib vaatlusmaterjali analüüsi, kuni õpilastel kujuneb esialgne arusaamine teatud keelemõistetest või -reeglitest. Uue aine struktureerimist võib pidada õppetunni kõige tähtsamaks etapiks, sest sellest sõltub suuresti, kuidas hakkavad õpilased käsitletavat aineosa mõistma.

Kui aega uue aine käsitlemiseks on napivõitu, kasutatakse **deduktiivset**, muidu aga **induktiivset** struktureeringut.

**Deduktiivseks** struktureerimiseks piisab, kui õpilastele tehakse teatavaks (kirjutatakse tahvile või loetakse õpikust) mingi definitsioon või reegel ja kohe seejärel hakatakse vaatlusmaterjalist otsima vastavaid lingvistilisi mõisteid või keelendeid, mis alluvad nimetatud reeglile. Näiteks kaassõna definitsioon (baasmõiste avamiseks): Sõnad, mis alati esinevad koos käändsõnadega (**koos** käändsõnaga, **naabrite pool**, **kuue paiku**, **selle tõttu**, **tolle pärast** jpt), väljendades mitmesuguseid suhteid, on kaassõnad.

Ja reegel: Kaassõnad kirjutatakse käändsõnadest alati lahku.

Käsitletav definitsioon ja/või reegel peaks õpilastel struktureerimise ajal kogu aeg silme ees seisma, et otsikeelendite (antud juhul kaassõnade) leidmisel oleks võimalik toetuda teooriale, kuni see niivõrd kinnistub, et meeelist tuge enam vaja ei lähe.

Vaatlusmaterjaliks sobib näiteks järgmine tekst:

*Ema on poja peale pahane: «Sa jäid jälle hiljaks. Ma ju ütlesin, et pead enne kuut koju tulema.»*

*«See on puha roheliste pärast. Mängisin väljakul koos teistega rongi. Siis aga panid rohelised oma miitinguga meie raudtee kinni ja rong jäi poolteist tundi hiljaks.»*



Deduktiivse struktureerimise tarvis vaatlusmaterjalis mingeid esiletõstmisi algselt ei tehta. Õpetaja ainus töökäsk õpilastele on: «Leidke (võimalust mööda järjekorras) antud tekstis kõik kaassõnad koos käändsõnadega, mille juurde nad kuuluvad.» Õpilased nimetavad poja peale, enne kuut, roheliste pärast, koos teistega ning õpetaja või keegi õpilastest joonib õiged sõnaühendid alla. Otsikeelendite allajoonimine tähendaks juba vaatlustulemuste fikseerimist.

Sama aineosa **induktiivset** struktureerimist alustatakse kohe vaatlusmaterjaliga tutvumisest (mingeid definitsioone ega reegleid ei anta, sest nendeni tuleb õpilastel endal jõuda). Induktiivseks struktureeringuks on sageli tarvis teha vaatlusmaterjalis mõned esiletõstmised, näiteks toodud tekstis võiks kõik kaassõnad olla alla joonitud.

Sageli antakse vaatlusmaterjal koos õppeküsimumustega juba keeleõpikuis, nii et õpetajal on võimalik valida, kas toetuda uue aine käsitlemisel õpikule või luua oma meetoodiline lähenemisviis. Õpiku kasutamise miinuseks on asjaolu, et sealsamas (vaatlusmaterjalist natuke kaugemal) tuuakse ära ka lõpptulemus, milleni õpilased peaksid induktiivse käsitlemise puhul samahaaval jõudma. Kärsitu õpilane ei pruugi õppeküsimumustele vastuste otsimise ega vaatlusmaterjali analüüsimisega oma pead vaevatagi, vaid võib lõpptulemuse ette ära lugeda. See aga ei arendaks õpilase mõtlemisioskust. Pingsamale mõttetööle sunniks õpilase klassi- või kantaval tahvlil, jaotmaterjali, tabeli või diamaterjaliga eksponeeritav tekst. Ükskõik, mil viisil visuaalne vaatlusmaterjal ka serveeritakse (eelistada tuleks siiski tahvlit, kus analüüsis on kõige hõlpsam teha vajalikke täiendusi), peaks vaatlusmaterjal vastama järgmistele nõuetele.

□ Võimaluse korral kasutada seotud teksti (2. 5 ühtse temaatikaga lauset).

□ Tekst olgu maksimaalselt küllastatud, st sõnade minimaalse üldarvu juures esinegu rohkesti teemakohaseid keelendeid, sest abstraktsioon ei saa kunagi toimuda üksikute, vaid ikka paljude nähtuste põhjal. Vaatlusmaterjal peab õpilast õpitavas veenma.

□ Kõik teemakohased keelendid olgu võimalikult struktuuripuhtad, kõik segav tekstist kõrvaldatud, vaatlusmaterjal alaku kõige selgepiirilistega juhtumitega, kusjuures liikuda tuleks küll kergematelt raskematele, kuid mitte desorienteerivatele keelenditele.

□ Alles vaatlusmaterjali lõpus võib nüansseerimise tarvis sisse tuua ka mõne üksiku piirjuhtumi, mille ülesandeks on täpsustada käsitletavat keelenähtust või luua reljeefne opositsioon varem õpitud alternatiivse keelendiga.

□ Et vaatlusmaterjal oleks hõlpsasti loetav, peab käekiri olema selge. Tekst ei tohi olla kokkukurutud, vaid sellesse peab jääma piisavalt ruu-

mi võimalike täienduste (allakriipsutused, pealemärkimised, noolekesed jms) tegemiseks.

□ Kui vaatlusmaterjal esitatakse klassitahvlil, tuleks hoolitseda selle eest, et tekst oleks õpilaste eest varjatud seni, kuni tunni käigus jõutakse struktureeringuni. Paremini sobivad selleks tiib- ja lükandtahvlid, mis võimaldavad teksti avada ja sulgeda vastavalt vajadusele.

□ Kui tekst õpilastele avatakse, ei alustata otsekohe õppeküsimumustega, vaid lastakse enne klassil tekstiga vaikselt tutvuda või kellelgi tekst valju häälega teistele ette lugeda.

Mõnikord tekib emakeeletunnis vajadus ka **auditiivse** vaatlusmaterjali järele, mis esitatakse magnetofoni (grammofoni) abil või õpetaja enda poolt. Nii näiteks läheb kuuldelist esitust tarvis murdevigade (kõnekeele) raviks või II- ja III-värtlaliste sõnade eristamisel. Kohaliku murraku mõjul kipuvad kujunema nn eelgrammatilised seosed, mis on üldiselt palju kindlamad ja püsivamad, aktualiseeruvad kiiremini kui keelereeglitega kujundatavad oskused ja pidurdavad uusi, emakeeletunnis õpitavaid seoseid. See pärast tuleb õpilasi teadlikustada murdelisest kõnepruugist ja juhtida nende tähelepanu konkreetsetele kõrvalekalduvistele kirjakeelsetest sõnavormidest. Vastasel korral kinnistuvad murdevormid ka õpilaste kirjas.

Näiteks VI käändkonna käsitlemisel võib Lääne-Eesti õpilastele esitada auditiivse vaatlusmaterjalina järgmise teksti.

*Leidke kõik viad.*

*Suvel ei saand ma käsa rüppes hoida. Päeval karjatasin koeradega lehmasi ja kitsisi. Öhtul, kui loomad olid lautas, aitasin vanaema kõökis ja pesin tassisi ning kausis. Öösel käisin mõnikord polssidega vähka püüdnmas. Teenisin palju raha ja ostsin öedele uued kengad.*

Auditiivne vaatlusmaterjal tuleb esitada selge diktsiooniga, kusjuures lugemistempo olgu keskmisest märksa aeglasem. Materjali pikkuseks piisab 20. 40 sekundist ja seda tuleb lasta õpilastel kuulata mitu korda. Esimene kuulamine on üldiseks tutvumiseks ja seetõttu konkreetse ülesandeta. Teiseks kuulamiseks antakse juba täpne juhised, mida tuleb jälgida. Vajaduse korral kuulatakse teksti veel kolmandat ja neljandatki korda. Toodud teksti puhul tuleksid arvesse järgmised ülesanded.

1. Kirjutage väilja kõik VI käändkonna sõnad, nagu te neid kuulete.

2. Liigitage saadud sõnad käänete järgi.

3. Leidke igale sõnale sobiv tüüpsõna.

4. Moodustage leitud tüüpsõnast sama kääne, milles on saadud sõna.

5. Võrrelge tüüpsõna ja saadud sõna käändevorme. Kui näete erinevust, parandage saadud sõna vorm.

6. Millest olid tingitud kõik need vead, mis te ära parandasite?

7. Analüüsige käänete kaupa, milliseid erinevusi näete kohaliku kõnekeele (murraku) ja kirjakeele vormide vahel VI käändkonna sõnade juures.

8. Kuulake seda murdevigadega teksti veel kord ja jälgige, kas selles on peale VI käändkonna sõnade ka muid eksimusi.

Lõpuks võidakс kogu tekst kirjakeeles ette lugeda.

Kuigi struktureering on õppetunni otsustav lüli, ei saa selleks väga täpseid juhtnööre anda, kuna just selles tunnis osas peaks kõige selgemini avalduma õpetaja loovus, käsitletava teema meetoodiline interpreteering ja paindlikkus. Mõistagi tuleb uue materjali struktureerimisel arvestada õpilaste iga, vaimseid võimeid, klassi töösusesuhtumist jt lokaalseid iseärasusi. Appi tuleb võtta näitlikustamine ja muud õpilasi aktiveerivad võtted. Oldjuhul ei tohiks struktureering kujuneda kooliloenguks, mis jätaks õpilased passiivsesse kuulajarolli.

Kindlasti tuleks struktureerimisel näidata vana ja uue materjali vahekorda: ühest küljest rõhutada seniõpitu seost käsitletava aineosaga (näit sõnavälde't õppisime selleks, et võiksime praegu eksimatult ära tunda vältevahelduse kui astmevahelduse ühe liigi), teisest küljest aga eristada vana teema (sõnavälde) selgepiiriliselst uuest (astmevaheldus): sõnavälde on olemas igal sõnal; astmevaheldus aga tähendab sõna sisehäälikute muutumist käänamisel või pööramisel.

Paljud hädad praktilises õppetöös saavadki alguse sellest, et õpetaja pole suutnud eri keelemõisteid vajaliku reljeefusega üksteisest lahuse hoida ja samal ajal ka üksteisega seostada. Tulemuseks on õpilaste hulgas sageli esinev keelenähtuste kontaminatsioon: «Aga välde ja astmevaheldus — see on ju üks ja seesama!» Selliste arusaamade juured saavad peituda ainult struktureeringu kui tunni raskuskeskme meetoodilises nõrkuses, vajalike rõhuasetuste puudumises.

Vahel võib struktureerimisel ilmneda, et õpilased pole võimelised uut materjali omandama, sest baasmõisted on selleks liiga ähmased. Sel juhul tuleb kavandatust käigupealt loobuda ja asuda ekspromptkorras baasmõistete kordamisele. Koostatud tunnikonspekti saab kasutada aga alles järgmises tunnis, kui vajalikud eeldused uue aine käsitlemiseks on olemas.

Praegusel ajal, mil räägitakse avatud õpetusest ja ausse on tõstetud isiklike arvamuste pluralism, võib igasugune meetoodika, k. a käesolev kirjutis, tunduda õpetaja (loome)vabadust ahen-dava kaanonina. Siiski ei tohiks ära segada kaht asja: uue aine struktureering kui õppetunni põhietapp jääb oma didaktiliselt taotluselt alati konstantdiks (käsitletav teema **tuleb** õpilastele arusaadavalt avada ja mingeid mõõndusi siin teha ei saa), kuid teed, mida mööda sihile jõuda, jäävad õpetaja enda valida. Seepärast võetagu artiklis toodud näiteid tõesti ainult näidetena, mis ei pretendeeri obligatoorsusele.

## Üldistamise probleeme keemias I

HERGI KARIK,  
TPedI matemaatika-füüsikateadus-  
konna dekaan

### KEEMIA PÕHIMÕISTED JA SEADUSED

Keemia kuulub fundamentaalteaduste hulka, mis määrab üldhariduse sisu ja on tihedalt seotud teaduslik-tehnilise progressiga. Teaduse arengu ja keemiaalase informatsiooni kasvu tõttu on aastate vältel üha suurendatud üldhariduskooli keemiaprogrammi sisu ja mahtu, õppeainele eraldatud tundide arv jäi aga endiseks, mis muutis programmi ülekoormatuks. Uue õppeplaani malli alusel eelistatakse humanitaartsükli aineid täppisteadustele. Humanitaarinete mahu suurendamine toimub peamiselt reaalteadustele, sealhulgas keemiale ettenähtud tundide arvelt. Teaduse areng eeldab programmide ajakohastamist, kuid seostatult õppeainele määratud tundide arvu vähendamiseга nõuab see sisuliselt uue, tunduvalt väiksema mahuga keemiaprogrammi kehtestamist. Programmist tuleb elimineerida teisejärgulised ja aktuaalsuse kaotanud küsimused, kuid ka teooriaküsimuste keerukad tõlgendused.

Senine kaheosaline üldhariduskooli keemikursus, mis algas anorgaanilise ja lõppes orgaanilise keemiaga, ei kindlusta keemiast kui õppeainest tervikliku pildi saamist. Keemiakursuse uus osa — üldistav (üldine) keemia peab andma õpilastele keemiast terviklikuma ja ülevaatlikuma kujutelma. Uus keemiakursus peab üheaegselt kordama, süvendama ja laiendama õpitud materjali, võimaldama näha aineid ja keemilisi protsesse tihedas omavahelises loogilises seoses süsteemsena. Uus kursus peab kujundama veendumuse, et keemia ei ole mitte kaheosaline — anorgaaniline ja orgaaniline keemia, vaid terviklik teadus, milles kehtivad ühed ja samad seaduspärasused. Meie senise koolikeemia programm oli elukauge. Prevalleerisid keerukad teooriaküsimused (aatomi ehitus orbitaalide tasandil, hübriidisatsioon, orgaaniliste reaktsioonide mehhanismi tõlgendus jne), liigselt rõhutati reaktsioonivõrrandite osa, tagaplaanile jäid keemiliste ühendite ja ainete rakendusnäited ja seosed argieluga. Üldistamise vajadus johtub ka sellest, et paljusid põhimõisteid, seadusi ja keemilisi elemente on õpetatud eri tasandil (näiteks vesinikku väga primitiivselt, väävlit või rauda aga põhjalikumalt) ning neile polnud võimalik anda ühesuguse sügavusega teaduslikku sisu. Üldistamine võimaldab integreerida keemiat

füüsika, loodusteaduse ja tööõpetusega, näidata ainetevahelisi seoseid ja rakendusvõimalusi. Aastail 1975—1980 korraldati meie vabariigis edukalt ulatuslik üldistava keemia eksperiment, milles osales üle tuhande õpilase. Eksperiment kinnitas ülevaatliku üldistava keemia kursuse õpetamise efektiivsust ning sellest tulenevalt lülitati niisugune kursus üliõpiliseltselt üldhariduskooli keemiatsükklisse. Mõistetavalt tuleb üldistada aga kõikidel õpetamistasanditel.

**Keemia põhimõistete kontseptsioneerimine keemiakursuse algusse.** Koolikeemia ülesandeks on keemia põhimõistete kujundamine, selgitamine ja järjepidev arendamine. Õpetamise efektiivsus sõltub sellest, kui võrd põhjalikult on põhimõisted omandatud. Mõiste sisu peab õppimise käigus muutuma — ajakohastuma, täienema ning avarduma: kergemalt raskele, lihtsamalt keerulisemale. Keemia õppimise algkursuses hakatakse kujundama põhimõisteid nagu näiteks aine, keemiline element, aatom, molekul, reaktsioonivõrrand jt. Mõistete algsisu õppimise käigus laieneb ja neist tulevad uued mõisted. Näiteks aatomi mõiste avamisega kaasuvad uued mõisted nagu *aatomi tuum, prootonid, neutronid, elektronid, elektronkate, elektronkiht* jne. Keemiline element on seotud mõistetega *lihtaine, allotroopia, isotoop* jt. Enamik põhimõistetest on tegelikult niisiis liitmõisted. Seepärast on keemia põhimõistete arv 7.—8. klassi keemiakursuses erinevate eksperthinnangute alusel oluliselt varieeruv, küündides 40st 100ni. Paljudki mõisted on põhimõistetena diskuteeritavad (nt indikaator, sublimatsioon).

Tavaliselt kujundatakse õppeprotsessis keemia põhimõiste välja mitme aasta vältel. Näiteks oksiidi mõiste tuletus tema koostis-elementide põhjal konkreetsete oksiidide (süsinikdioksiid, kaltsiumoksiid) näitel, millele lisanduvad iseloomulikud tunnused ja omadused (agregaatolek, reageerimine veega jne). Järgmisel etapil eristatakse metalli- ja mittemetallioksiidide ning selle alusel klassifitseeritakse oksiide aluseliseks või happeliseks. Veelgi kõrgemal astmel tuvastatakse, et mitte kõik metallioksiidid pole aluselised, vaid võivad evida amfoteerseid või happelisi omadusi; mittemetallioksiidid võivad kuuluda aga ka neutraalsete oksiidide hulka. Nii kujuneb oksiidi mõiste välja järjepidevalt, asteastmelt.

Üldhariduskooli uue keemiaprogrammi eripäraks on uute mõistete ja raskete faktide koondamine lühemale õppeperioodile. Endine 7. ja 8. klassi kursus on lühendatuna viidud uude 7. klassi, 9. ja 10. klassi anorgaanilise keemia osa aga uude 8. klassi.

Arvestades õpilaste nooremata iga raskendub abstraktsete mõistete kujundamine. Õppe-materjali teooria küsimused on valdavalt koondatud uues keemia programmis lühemale ajaperioodile, seepärast napib aega põhimõistete kujundamiseks. Et uues õppeplaani mallis on keemiatunnid toodud ka nooremata-tesse klassidesse, siis komplitseerib õpetamist raskete teoreetiliste teemade sissetoomine keemia algkursusesse. Võrreldes seni kehtinud programmiga tuuakse umbes aasta võrra ettepoole teoreetilised teemad «D. Mendelejevi perioodilisusseadus ja -süsteem», «Aatomi ehitus ja keemiline side», «Elektrolüütiline dissotsiatsioon». See eeldab vastavate teooria-küsimuste lihtsustatamat käsitlemist ja nõuab üldistamist keemia õpetamise viimases etapis üldistava keemia kursuses.

**Keemiaseaduste arvu tuleb vähendada!** Senine keemiaprogramm haarab endasse kaheksat seadust:

- aine koostise püsivuse seadus,
- aine massi jäävuse seadus,
- energia jäävuse seadus,
- D. Mendelejevi perioodilisusseadus,
- Gay-Lussaci seadus,
- Avogadro seadus,
- massitoime seadus,
- Le Chatelier' printsiip.

Üldhariduskooli keemiaprogrammis on esimeseks aine koostise püsivuse seadus. Klassikalise keemia hariduse malli on see kuulunud juba möödunud sajandist. Nüüdisajal tuleks aga tõsiselt kaaluda selle seaduse jätmist üldhariduskooli keemia programmi. Allakirjutanu peab seda ülearuseks informatsiooniks, sest teatud mõttes on see seadus iseenesestmõistetav ja pealegi pole täpselt kehtiv paljude ainete puhul. Argimõtlemisega ei teki üldse kahtlust, et puhta vee koostis võiks olla erinev, pärinegu ta veekogust või sademetest saadud vee puhastamisel, vesiniku põletamisest hapnikus, vesinikperoksiidi lagundamisest või valmistatuna teistel viisidel. Prousti seadust tundmata ütleb õpilane intuiitiivselt, et kõikidel juhtudel tekib vesi, mille valem on  $H_2O$ . Teatavasti kehtib aine koostise püsivuse seadus täielikult aga vaid gaasilises (auruna) või vedelas olekus ainete puhul. Tahketel anorgaanilistel ainetel esineb enamasti aine koostise püsivuse seadusest kõrvalekaldumisi. Enamik tuntud aineid on aga tahked! Tahke aine kristallivõre sõlmpunktides asuvad ioonid või aatomid, kusjuures kristallivõre pole kunagi ideaalne: mõni võresõlm võib olla tühi (vakantne), täidetud «võõra» aatomiga, aatomid võivad olla sattunud võresõlmede vahele jne. Niisuguste võredefektide tõttu esinevad aine tegelikus valemis mittetäisarvulised indeksid, mis enamasti on küll lähedased täisarvule. Väidetavalt pole senini saadud raudsulfidi, milles Fe/S aatomite vahekord oleks 1:1. Tavaliselt saadakse  $Fe_{0,858}S$ , mida valemil FeS asemel mõnikord püütakse täpsemalt avaldada kujus  $Fe_8S_7$  või

$Fe_{11}S_{12}$ . Ka kaltsiumoksiid, mis saadakse puhta kaltsiumkarbonaadi lagundamisel, erineb koostiselt oksiidist, mis on saadud kaltsiumi oksüdeerimisel hapnikus. Niisiis ei kehti aine koostise püsivuse seadus tahkete ainete puhul. Kui seadust ei käsitleta keemia algkursuses, siis ei ole teda tarvis ka hiljem ümber õpetada nüüdisteaduse seisukohalt. Koostise püsivuse seadusel on vaid ajalooline tähtsus.

Aine massi jäävuse seadus ja energia jäävuse seadus leiavad otsest rakendust ülesannete lahendamisel ja nad on integreeritud füüsika kursusega.

Keskseimaks teoriaküsimuseks anorgaanilises keemias on vaieldamatult D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisuse seadus ja -süsteem. Loodusseaduste hulgas on perioodilisuse seadusel eriline koht. Tuginevalt aatomi ehituse võimaldab perioodilisuse seadus luua ainetevahelisi seoseid eriti füüsikaga, leida elemendi kui ka elemendist moodustunud liht- ja liitainete omadusi sõltuvalt paiknevusest perioodilisussüsteemis. Perioodilisuse seadus annab keemia õpetamiseks meetodilise aluse. Õppematerjali esitamine perioodilisussüsteemi baasil võimaldab luua loogilisi seoseid käsitletava elemendi ja teda süsteemis ümbritsevate keemiliste elementide vahel ning hõlbustab elementide keemia õppimist. Perioodilisuse seadus ja -süsteemi koht keemia kursuses oli pikka aega vaidlusobjektiks. Diskuteeriti, kas perioodilisussüsteem peab eelnema või järgnema aatomi ehituse tundmaõppimisele. Mõlemal seisukohal on plusse ja miinuseid. Üldistava keemia kursuses langeb see küsimus ära. Nii aine ehitus kui ka perioodilisuse seadus ja -süsteem on õpilasele eelnevast kursuse osast tuntud. Nüüd kandub raskuspunkt perioodilisussüsteemis avalduvate seaduspärasuste interpretatsioonile.

Perioodilisussüsteemi käsitlemisel peaksid välja kujunema kaks põhimõistete plokki.

1. Perioodilisuse olemuse füüsikaline põhjendus — aatomite väliselektronkihi struktuuri perioodiline korduvus aatomi tuuma laengu monotoonse kasvu tingimusi ja sellest järelduvalt elementide liht- ja liitainete omaduste sarnasus, millest omakorda tuleneb võimalus omaduste prognoosimiseks.

2. Seosed ja seaduspärasused perioodilisussüsteemi rühmas ning rühmade vahel (diagonaalne sarnasus) ja perioodi piires.

Eespooltoodud tuleks kinnistada arvukate konkreetsete näidetega. Valides muutujaks 3. perioodi elemendid nähtub, kuidas toimub perioodi ulatuses üleminek elemendi loomuses: METALL → MITTEMETALL; muutub elementide oksiidide keemiline loomus: ALUSELINE OKSIID → AMFOTEERNE OKSIID → HAPPELINE OKSIID ja oksiidi ning vee reageerimise seaduse iseloom:

LEELIS → HÜDROKSIID → AMFOTEERNE HÜDROKSIID → NÕRK HAPE → TUGEVA HAPE.

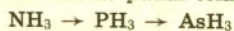
Siit nähtub ka reeglipärasus, mille kohaselt muutub perioodis hüdrosiidide ja hapete koostis nende valemite põhjal. Võrreldakse omaduste muutuvust alarühma piires (leelismetallid, II ja III rühma pealarühma elemendid, süsinik-räni, lämmastik-fosfor, hapnik-väävel, halogeenid, väärismetallid).

Tuntuim analoogia perioodilisussüsteemis on vertikaalanaloogia, nn rühmaanaloogia, mis avaldub ühte või samasse pea- või kõrvarühma kuuluvate keemiliste elementide puhul.

Omaduste muutuvust rühma piires tuleks illustreerida kahe erineva näitega. Metallide (leelismetallide näitel) puhul rühmas ülalt allapoole liikumisel suureneb aatommass, tuumalaeng ja elektronkihtide arv ning metalli keemiline aktiivsus. Aktiivsuse kasv on tingitud aatomiraadiuse suurenemisest ja vahepealsete elektronkihtide ekraanierivast mõjust, mistõttu nõrgeneb väliselektroni side aatomi tuumaga: elektron on kergemini eraldatav. Mittemetallide puhul on olukord vastupidine. Mittemetallide rühmas (halogeenide näitel) keemiline aktiivsus ülalt alla väheneb, sest keemilise reaktsiooni käigus liidab halogeeni aatom elektroni oma väliskihile. Mida lähemal on aga väliskihit tuumale, seda kergemini toimub liitumine ja seda aktiivsem on mittemetall. Toodud näiteist saab teha järelduse, et kõige aktiivsem metall on tseesium (frantsium pole praktiliselt kättesaadav) ja kõige aktiivsem mittemetall on fluor.

Iseloomulik on nn diagonaalanalooogia, mis seostab ühe rühma elementide omaduste sarnasust järgmise või eelmise rühma elementidega. Nii on naatrium liitiumi analoog, magneesium aga liitiumi diagonaalanaloo. Liitiumil on sarnaseid omadusi nii naatrium kui ka magneesiumiga. Magneesium on berülliumi analoog, alumiinium aga berülliumi diagonaalanaloo (Be ja Mg moodustavad analoogilise koostisega hüdrosiidi; Be- ja Al-hüdrosiidide koostis on küll erinev, kuid mõlemad on amfoteersed). Diagonaalanalooogideks on süsinik ja räni, hapnik ja kloor jt.

Esiatsel tutvumisel perioodilisussüsteemiga suudavad õpilased tuginevalt kloori omadustele prognoosida broomi ja joodi omadusi, samuti ka vesiniksulfiidi valemi põhjal ennustada vesinikseleniidi valemit ja omadusi. Üldistamise teisel etapil konstateerivad õpilased VI rühma elementide vesinikuühendite  $H_2O \rightarrow H_2S \rightarrow H_2Se \rightarrow H_2Te$  reas happeliste omaduste kasvu. V rühma elementide puhul toimub reas



aluseliste omaduste nõrgenemine, s.t kasvab samuti happelised. Kuigi VII rühma vesinikuühendid on kõik happelised, saab tulenevalt nende dissotsiatsioonistmest tõdeda, et reas  $HF \rightarrow HI$  happelised suureneb. Toodud järeldustest saab tuletada veelgi üldisema järelduse, nüüd juba vesinikuühendite iseloomu muutuse kohta perioodis, üleminekul

viendast rühmast seitsmendasse rühma:  
 $\text{NH}_3$  (aluseline)  $\rightarrow$   $\text{H}_2\text{O}$  (neutraalne)  $\rightarrow$   $\text{HF}$  (happeline).

Perioodilisussüsteemi üldistav käsitlus tugineb **põhimõistetele** (keemiliste elementide sümbolika, aatommass, elemendi tuumalaeng ning järjenumbr, oksüdatsiooniaste, tüüpoksiidi valem ning sellele vastava hüdroksiidi või happe valem, vesinikuühendi valem, loomuliku rühma mõiste) ja **perioodilisussüsteemi struktuuri koostisosade tundmisele** (lahter, rühm, pea- ja kõrvalrühm, periood, lühike, pikk ja lõpetamata periood, rida, tüüpelement). Meenutada tuleb elementide tähtsamaid loomulikke rühmi (leelis-, leelismuldmetallid, tetreelid, penteelid, kalkogeenid, halogeenid, väärisgaasid).

Aatomite elektronkonfiguratsioonide perioodilise korduvuse tõttu kehtivad perioodilisuseadus ja -süsteem elementide kohta. Kõige vahetumalt avalduvad seosed elementide omaduste (oksüdatsiooniaste, aatomiraadius, elektronegatiivsus, ionisatsioonienergia) vahel. Nii suureneb perioodis korrapäraselt oksüdatsiooniaste ja elektronegatiivsus, aatomiraadius aga väheneb. Üleminekul elemendilt lihtainele komplitseerub olukord tunduvalt. Seejuures tuleb arvestada, et kuigi lihtaine koosneb ühe ja sama elemendi aatomitest, eksisteerib ta kindlas temperatuuri ja rõhu piirkonnas. **Lihtainet** iseloomustab teatud kindel omaduste kogum: tihedus, keemis- ja sulamistemperatuur, värvus, lõhn, lahustuvus, elektrijuhtivus, keemiline aktiivsus teiste ainetega reageerimisel jm. Nimetatud omadusi ei saa elemendile omistada. **Elemendil** ei ole värvust, lõhna jt eespool märgitud omadusi. Keemilisi elemente tuntakse nüüdisajal 110, lihtaineid aga üle 500. Allotroopianähtuse tõttu ületab lihtainete arv elementide arvu tunduvalt. Ühe ja sama elemendi allotroopsed teisendid võivad omadustelt olla sageli äärmiselt erinevad (vrd harilikku hapnikku ja osooni lõhna, tiheduse, mürgisuse ja keemilise aktiivsuse poolest või süsiniku erimeid teemanti ja grafiiti; fosfori teisendeid valget ja punast fosforit). Mõnel juhul on lihtainete omaduste erinevus väiksem (vrd rombist ja monokliinset väävlit, mis erinevad tiheduselt, kristallikujult ja püsivuselt, kuid keemiline aktiivsus on praktiliselt ühesugune). Nimetatud põhjustel ei avaldu lihtainete omaduste perioodilisus alati küllalt ilmekalt. Omaduste perioodilise muutumise kindlasuunaline tendents aga avaldub alati: perioodis nõrgenevad lihtainete metallilised ja tugevnevad mittemetallilised omadused, reeglipäraselt muutuvad oksiidide ja vesinikuühendite omadused ja keemiline iseloom.

Perioodilisussüsteemi käsitlemisel väärib rõhutamist tõik, et mitte kõik elementide omadused ei muutu perioodiliselt ega sõltu aatomi elektronkatte ehitusest. Monotoonselt muutuvateks omadusteks on elementide aatomi mass, aatommass, tuumalaeng, elektron-

kihtide arv ja elektronide üldarv elektronkattes.

Perioodilisussüsteemi teema lõpetamisel peab õpilane oskama kasutada süsteemi elemendi, lihtaine ja tema ühendite koostise ja omaduste prognoosimiseks, tuginedes elemendi ümbritsevate tuntud elementide omadustele.

Gay-Lussaci ja Avogadro seadusi üldistava keemia kursuses korrata ei tarvitse. Õpilased peavad aga teadma ja oskama ülesannete lahendamisel kasutada Avogadro seadusest tulenevat Avogadro arvu  $N_A$  väärtust ja gaasi molaarruumala suurust normaalingimustel. Eraldi probleemiks ongi keemiaülesanded. Need peavad arendama õpilastes nn keemilist mõtlemist, mitte ainult matemaatilise aparatuuri kasutamist. Tihti on olümpiaadidelgi ülesandeid, mis ei nõua mitte keemia- vaid matemaatikateadmisi ja oskusi. Keemiaülesanded peavad baseeruma keemia tundmisel. Mõnede riikide keemiaprogrammidesse pole esimesel aastal üldse keemiaülesandeid lülitatud, stõhhiomeetria koos mooli mõiste rakendamisega kuulub sel puhul keemiakursuse teise õppeastasse.

Massitoimeseadus ja Le Chatelier' printsiip toodi üldhariduskooli keemiakursusesse alles käesoleval aastakümendil, massitoimeseadusega antakse matemaatiline seos reaktsioonikiiruse sõltuvusele kontsentratsioonist. Le Chatelier' printsiip võimaldab määrata tasakaalureaktsiooni suunda, kui muudetakse reageerivate ainete kontsentratsiooni, katsetemperatuuri või rõhku (rõhu mõju avaldub gaasiliste ainete osavõtu puhul). Et õpilased neid seaduspärasusi mõistaksid ja oskaksid rakendada tüüpsituatsioonide (ülesannete) lahendamisel, siis nõuab see mitte ainult teoreetilise keemia, vaid ka elementide keemia tundmist. Kui läheneda formaalselt süsteemile  $3\text{Fe} + 4\text{H}_2\text{O} = \text{Fe}_3\text{O}_4 + 4\text{H}_2$ , võib reaktsioonikiiruse avaldise kirjutada ebaõigesti, kui sellesse märgitakse ka lähteainena esinev tahke aine. Samuti võib rõhu rakendamise kohta teha väära järelduse, kui moolide arvu määramisel arvestatakse ka tahkeid aineid või siis lähtutakse eeldusest, et vesi on vedel. Et antud näite puhul on tasakaalusegus veeauru ja vesiniku moolide arv võrdne, siis rõhu suurendamine või vähendamine süsteemi tasakaalu ei nihuta. Niisugust tüüpi ülesannete lahendamine tugineb elementide keemia tundmisele. Massitoimeseaduse defineerimiseks pole vajadust. Demonstratsioonkatsete (väävli põlemine õhus ja hapnikus) põhjal saab selgitada ainete kontsentratsiooni mõju reaktsiooni kiirusele. Ka seaduse matemaatilist kuju ei tarvitseks käsitleda ei üldhariduskooli keemia põhikursuses ega ka üldistavas keemias. Küllaldase tundide arvu puhul võib selle lülitada süvaõppesse. Üldistava keemia kursusse peaksid eelpool nimetatud kaheksast keemia seadusest kuuluma niisiis vaid kolm — aine massi ja energia jäävuse seadused ja fundamentaalne D. Mendelejevi perioodilisuseadus.

## Kuidas valmib film VII\*

ÕIE ORAV,  
stsenarist, filmiloolane

Operaator Jüri Sillarti filmid, või õigemini, tema filmitud filmid võlvavad eelkõige tervikliku, stiilipuhta visuaalsusega. Olgu see siis «Surma hinda küsi surnutelt...», «Hukkunud Alpinisti hotell», «Nipernaadi», «Karge meri», «Metskannikesed» vt.

Suur osa filmi «Surma hinda küsi surnutelt...» võtted tehti vangla interjööris. Ja selleks, et saada kätte küllaldaselt valgust selle pika vangla koridori väljavalgustamiseks, mida mööda viiakse ja tuuakse peategelast Antonit, oli vaja ehitada nn valgusilda tervelt 60 meetrit. Aga seinad ja aknad on ehtsad, need ei käi eest ära ega ole neid võimalik ka oma tahtmist mööda nihutada siia või sinna, mis paviljonis oleks ju täiesti mõeldav. Paviljonis ongi filmitud vanglakamber, kus toimuvad pikad dialoogid Antoni ja Bruno vahel.

Jüri Sillart: «Põhiliin sai paika pandud muidugi juba lavastusprojekti, aga ega ühtegi filmi nii täpselt lindile ei saa võtta nagu ta paberi peal kirjas on. Sel juhul kaoks ära see filmile omane paindlikkus, mis võtete käigus, st töö käigus kätte tuleb. Aga esineb ka niisuguseid filmikaadreid, mis saavad väga täpselt alguses väljamõeldud plaani kohaselt filmitud. Muidugi, kõige olulisem on, et kogu materjal õiges suunas minema hakkaks, selleks peab olema väga täpne ettekujutus stiilist, et midagi tervikust välja ei langeks. Tavaliselt aga konkretiseerub kõik paari esimese võttenädala jooksul. Ka filmi üldtonaalsuse leidmine toimub esimese kahe nädala jooksul, sest rohkem pole lihtsalt aega katsetamiseks. Aga siis on just esimesed materjalid ilmutatud ja tulemused näha. Nii «Surma hinda küsi surnutelt...» kui «Metskannikesed» on retrohõngulised, seepärast ka selline tonaalsus — pruunikad ja pastelsed põhitoonid.»

«Hukkunud Alpinisti» hotelli võtted tehti ka enamikus paviljonis, milleks oli Kadri-oru tennisehall, kuhu ehitati sisse kolmekorruseline «hotell» — selle kauni maja sise-mus, mis tegelikult ehitati Medeosse. Filmi välisvõtted maja välisvaadetest ja tohutust lumelaviinidest mägedes on filmitud Medeos ja selle lähistel. Vaataja ei märka üleminekuid sisevõtelt välivõtetele. Ka paviljonis oleva «maja» akende taga sinab Kesk-Aasia tume-

sinine taevast ja säravad lumised mäed. See on Fritz Matt'i maalitud foonide lummus.

Kaks kaadrit peavad looma ruumiühtsuse tunde — see on esmane, aluste alus — ja ka aja järjepidevuse tunde. Jüri Sillarti filmides on see aluste alus nii paindlik, et tundub, nagu polekski tal mingit vaeva võtteplatsil. Kõik on nagu iseenesest kõrgel professionaalsel tasemel.

Teame kõik, et filmikunstis on primaarne visuaalsus, ent ometigi on tippfilme, mis on üles ehitatud mõtledramaturgiale, filme, kus sõna osakaal on hindamatult suur («Kaksteist vihast meest», «Ühe aasta üheksa päeva» jt).

Jüri Sillart ütleb, et kui sõnal ei ole visuaalset katet, neid komponente, millest ta koosneb, siis on võimatu leida filmis audio-visuaalset tervikut. Siit veel kord kinnitus, et hoolimata dramaturgiast, selle eripärast, filmi laadist, žanrist või liigist on vaja kõrgtasemelist operaatoritööd.

Väga õnnestunuks võib pidada operaator Ago Ruusi tööd filmi «Kõrboja peremees» filmimisel (režissöör Leida Laius).

Ago Ruus: «Iga uus film toob enesega kaasa uue maailma, uued mõtted, uued väärtused. Olenevalt olukorrast tuleb kas lähemal või pikemal perioodil elada ja mõelda teises ajas, asetada ennast teise kohta, ajastusse, teistesse situatsioonidesse. Selles on meie töö suur võlu, selles on ka üks suuremaid raskusi. Et luua enesele kindlustunnet uude filmi sisseelamisel ja olla n-ö materjali tasemel, tuli alustada päris pikast ettevalmistusest. Tutvumisel ajastu eluoluga sai tunduvalt selgemaks ka ajastu visuaalne külg. Raamatukogus oli võimalik tutvuda 1920. aastate perioodikaga, seda aega puudutavate teatmeteostega. Päris põhjalikult sai tutvutud algmaterjaliga, A. H. Tammsaare loominguga, eelkõige muidugi tema «Kõrboja peremehega». Palju huvitavat ja uut andsid mitmesugused mälestused kirjanikust, kirjaniku artiklid. Muuseumides oli võimalik tutvuda pildimaterjaliga. Sellest ajast on säilinud (küll mitte eriti kogutud ja komplekteeritud) päris põhjalik fotomaterjal. Vanade fotodega tutvumine annab vahest kõige rohkem, mida on filmi visuaalse külje loomisel vaja. Fotode abil saab taastada tegevuse atmosfääri — inimeste poosid, riietuse, soengud, ilmed. Ülaltoodu ei tähenda edaspidi nende kopeerimist. Kuid sadade fotode läbivaatamisel võib teha üldistuse, mida aga on juba täiesti võimalik filmi loomisel kasutada.

Ootamatult meeldiva üllatuse valmistas na-tuuri otsimise ajal viibimine romaaniga seotud paikades, see on Koitjärvel ja eriti Paukjärve ääres, mis Tammsaarel Kõrboja järve prototüübiks. Seistes kõrgel oosil Paukjärve kaldal ja silmates enda ees ühel pool kauguses sinetavate rabasaarte, helklevate laukasilmadega ürgset raba ning teisel pool läbi sirgete männitüvede sillerdavat järvepeeglit, tunnend täiesti erilist tõuget. Loodus oma kontrastidega mõjub võimsalt ja hoopis uue tähenduse omandab Tammsaare romaanis kirjeldatud looduspiil. Siin sündis ka meie filmi üks stiililahendusi — mikro- ja makrolooduse näitamisega liikuda maailma üldise tunnetamise suunas, harmoonilise maailmapildi loomise suunas looduses. Lähtudes samast printsiibist ka tegelaste kujutamisel näeme, kui kaugel on siin harmooniline kooskõla. Siin tõuseb esile üks

Tammsaare põhivõimendusi, et inimene on inimesele käsitamatuseni keeruline, mõistatuslik ja sellisena ettevaatusele manitsev nähtus. Inimese sisekonflikti mõistmiseks ei aita arukusest ega muust, selleks läheb tarvis piirsituatsiooni, mis sunnib järele mõtlema.

Kõrboja Anna ja Rein on teistsugused inimesed, ka Villu on teistsugune inimene. See süvendab konflikti teistega, külaga. Küla elab oma väljakujunenud reeglite järgi, erandeid siin ei sallita, elu on ikka nende jaoks kulgenud ammast ajast peale reegli-päraselt. Ja kui tahetakse olla massist erinev, tekib kokkupõrge. Filmis avaldub see eelkõige mõlemas tantsuepisoodis. Need on võtme-episoodid edasisele. Jaanitule plats asub järve kaldal, poolsaarel, mõned sirgetüvelised männid, nende vahele on tõmmatud üles laternad, valgustamiseks tantsuplatsi. Ühes suunas järv loojangutaeva peegeldusega, teises tume mets. Laternad tantsuplatsil loovad mõneti ebareaalset valguse metsa alla. See mõjub kunstlikuna, mida ta tegelikult ongi, ja see toonitab kunstlikkust inimeste käitumises, ebasirust, maski. Nii peab ja tulebki teha. See on kontrastiks looduse loomulikule valgusele. Paadisõidus algul vähem, hiljem üha enam «lõhub» seda kaldalt paistev lõksetuli ja Villu rakettide valgus. On tahtmine olla osake loodusest ja seda tahet mittearvestav tegelikku (antud juhul Villu lause vangla kohta). Sellest peaks kujunema teine stiililahendus — teo ja teo atmosfääri kontrastile põhinev lahendus, st teo atmosfäär ei põhjenda tegu, vastupidi, on sellele vastunäidustatud.

Kuna filmis on väga vähe liikumist, milleta aga ei ole kino, siis nii mitmeski episoodis on võetud aluseks kaadrisisene liikumine, mida toonitab ka kaamera liikumine. Kaamera liikumine aga ei tohi saada omaette kunstlikuks liikumiseks, vaid täiendab sisulist külge visuaalselt. Siin on tegemist mitme omaette seisva rütmiga: Kõrboja rütm, Villu rütm, jaanipeo rütm. Näitlejatele ei ole ette antud niivõrd täpne tegevusjoon (piiridega ära märgistatult), kuivõrd täpne rütm. See annab näitlejale suurema improviseerimisvõimaluse.

Väga tähtis on eeltoodud arvestades viia kokku episoodi või stseeni meeoleolu looduses valitsevaga. Seda on raske teha, arvestades ilmastiku ebastabiilsust, filmigrupi töö vähest painduvust ja suurt plaani. Et siiski maksimaalselt ära kasutada olemasolevaid võimalusi, on paljudes episoodides loobutud valguse täiendusest, mille tõttu film ainult võidab. Seda võimaldab ka tänapäeva värvifilmi küllaltki normaalne tehniline iseloomustus. Et siiski päriselt ilma ei saa, on tellitud mitmesuguseid abivahendeid näitlejate täiendavaks valgustamiseks (või valguse varjamiseks) — mitmesugused suuruse helen-dajad, peeglid, varjutajad vahetatava materjaliga. See peaks tagama meie tööle mobiilsema iseloomu.

Loodava filmimaailma kunstlikkust vähendab see, et loobusime paviljonist ruumistseenide filmimiseks interjööride kasuks. Paviljoni jäi ainult «Evi saun», sest siin toimub kogu tegevus pimedal ajal, mil aknatagene maailm kaasa ei mängi.

Veel on jäänud rääkimata olustikulisest. Lavastusprojekti kallal töötamisel ja ka juba varem olime kogu grupiga võtnud otsuse loobuda maksimaalsest olustikust, mis ei sobi kokku meie filmi stiiliga. Lühendamise käigus viskasime välja suure hulga olustikku. Tegevus kaadris või episoodis peavad jääma abivahendiks, tähtsamaks peab saama see, mida see uut toob tegelasele, tema sise-maailma avamisele. Selles mõttes on suund

tegelaste sügavuti vaatlemisele, nende sise-maailma avamisele, kogu väline maailm peab sellele kaasa aitama, aga mitte muutuma omaette mahamängimise võimaluseks. Selles mõttes tundub mulle üks kõige paremini avatud stseene olevat episood Kivimäel — Villu töötamas. Selles suunas soovime liikuda kogu filmis.

Kui mainida mingit eeskju või allikat, mis on andnud tõuke visuaalse, aga ka sisulise suuna loomisele, siis selleks on norralase Edvard Munchi looming. Juba Tammsaare romaan on põhjamaalaslik, sellest õhkub skandinaavialikku surma eelaimust, mida on jäänud ka stsenaariumi. See lähendab teost Munchi ja mitte ainult tema, vaid ka teiste skandinaavlaste kirjandus- ja muusikaloomingule.

See oligi ilmselt otsustav, mis minule Kaie Mihkelsoni Anna tegi kõige lähedasemaks. Temas on vahest kõige rohkem põhjamaalaslikku tunnetuse sügavust, varjatust, võimalikkust. Ka väliselt. Õige soengu, grimmi, kostüümi korral ei näe ma teist Annat.

Natuurvõtete kohtade valikul olen teinud ka hulgaliselt diapositiive.

Andrei Tarkovski on öelnud, et natuuri valikul on tähtis, et valitud koht, paik ärritaks, mitte mingil juhul ei tohi olla see lihtsalt ilus koht või lihtsalt mugav võteteks. Natuur — see on meie ja maailma side ning maailmakosmose tundmise ja tunnetamise kammerton.»

Ago Ruusi jutust võib järeldada, kui põhjalik oli ettevalmistus, et võtete aegu pühendada ennast puhtale loominguks.

Pole liialdus, kui öelda, et Ago Ruusi filmikaamera on loominguks. Ta on näitlejatele abiks nende raskete psühholoogiliste rollide loomisel. Kaamera kaudu ja kaamera abil tunnetame kaadris valitsevat meeoleolu. Vaataja peaks mäletama, kui hästi on operaator osanud panna elama looduse selle pidevas muutumises, vastavalt peategelaste meeolule ja sisepingetele. Kui erinevalt on antud kasvõi järv — kord peegelsile, kord ärevalt virvendav, rahutukstegev.

Filmis on väga huvitavalt seatud ja filmitud kaks suurt tantsustseeni, mille keskmes Anna ja Villu. Tants muudab nad teineteisele lähedaseks, eraldab nad massist, foonist. Eriti nende viimane tants «pätklipüha» episoodis. See on ka filmi üks kulminatsioonimomente. Et saavutada parimat, et tabada pisimatki ilmemuutust näos ja mõttelendu pilgus, on operaator Ago Ruus seotud koos käsikaameraga tooli külge ja pandud pöörlema koos tantsiva Anna ja Villuga. Operaator kasutas siin veel kiirendatud võtet, 36 kaadrit sekundis (normaalne on 24 kaadrit sekundis), sest niisuguse kiirusega näidatakse valmis filme kinoprojektoris.

Anna ja Villu «pätklipüha» tantsustseeni jälgides on tunne, et operaator on filminud ka peategelaste vahelist õhku. Erakordne pingestatus tekib ka järveäärses episoodis, kui Anna kutsub Villut Kõrbojale pere-meheks. Loomulikult on see pinge olemas juba dramaturgias, kuid nagu ütles Jüri Sillart, peab sõnadel olema visuaalne kate, muidu võib jääda nende läbi väljendatud

mõte kasinaks. Ago Ruusil on see visuaalne kate sügavale alltekstiga dialoogile olemas. Ka äreval järvepinnal ei ole selles väike osa. Samal ajal ei kammitse operaator oma kaameraga näitlejaid, vaid loob neile vaba mänguruumi. Episood on laetud tugeva seesmise pingega ja kaamera on suutnud tabada näitlejate mängus pooltoone, peenimaidki psühholoogilisi muutusi, üleminekuid ühest hingeseisundist teise, kusjuures liikumine kaadris on minimaalne. Tähtis on läheneva draama vaoshoitus ja karakterite seesmine liikumine.

Loodus on hästi mängima pandud ka filmi finaalis. See rahulikult kohisev, kõrgetüveline mets annaks nagu lootust ja jõudu ka neile kahele naisele, Annale ja Eevile ning süles olevale väikesele Villule.

Nagu iga andekas kunstnik on omanäoline ja talle ainuomase maailmanägemuse ja tunnetusega, nii on seda ka filmioperaatorid, milles võib veenduda kasvõi meie kolme mängufilmi operaatorite tööde põhjal.

Operaatoritöö areng on suurel määral olnud seotud tehnika arenguga. Oli aeg, mil operaatorikunst nagu seisnuks paigal. See oli 1920. aastate lõpp, 1930. aastate algus. See oli siis, kui võtteplatsile tuli heliaparatuur. Ent seisakust saadi peagi üle. Jüri Sillart on sellest rääkinud nii: «Kolmekümnendad aastad, nende teine pool oli kino kõige ilusam aeg. Siis oli üle saadud helišokist ja see aeg lõi tervikliku, klassikalise, tingliku kino-maailma: staar käis läbi terve filmi ühe valgusega, igal staaril oli oma lemmikoperaator, kes teadis, kuidas teda filmida. 1950. aastad olid teataval moel selle peegeldus, kuid siis hakkas sisse tulema värv, segama tekkiv televisioon. Kuid ikkagi oli see uhke ja esinduslik aeg kino jaoks. Ta on seda eriti nüüd, tagasivaates, sest oli ka aeg, kus lugesime seda esteetikat nulliks. Kuid see esteetika väljendab väga täpselt teatud emotsioone, mõisteid, selles mõttes ta ongi klassikaliselt tervik.

Asi pole vahendites, vaid ajas. Kino on tundlik just aja suhtes. Võib-olla tuleb aeg tagasi. Urushevskilik tundlik käsikaamera polnud uus leiutus, neid võtteid kasutati tummfilmis küllaltki palju...»

Filmis on ikkagi kaks eri tasandit, üks on rääkimise tasand, teine visuaalne tasand.

«Kinomeeste peas valitseb kõige sagedamini esteetiline kaos. 99 protsendil kinotegijaist puudub esteetiline arusaam, oma arusaam kujutisest. Nii palju on seda juttu ja rääkimist, sõnu ümber kujutise, stsenaarise külje absolutiseerimine toob sellise olukorra tahes-tahtmata kaasa. Arvatakse, et kui midagi on sõnades formuleeritud, on see ka kujutisse viidud. Kuid on üks ja jagamatu kujutise kultuur, kuhu kuulub kõik, alates «Uku» kingadest ja lõpetades — läbi maali, graafika, kõrgtarbekunsti — kinoga. See on üks ja lahutamatu protsess, üks tervik, see on maailma vastuvõtmine läbi kujutise. Kahjuks selle üldise protsessi sees ei teata, ei tunta kinokujutist, sellest ei osata isegi rääkida.»

«Kui vaadata värvi arengut filmis ja alus-

tada esimestest värvifilmidest, siis — esimesed värvifilmid tehti väga värvilised. Ja oli ka selline arvamus, et kui päike on poolpilves, siis tulevad värvid kõige paremini välja. See oli esimene aste: värvi omandamine. Seejärel tehti nii, et film oli mustvalge ja teatavad lõigud olid värvilised: löögi koht tuli esile tuua. Seejärel tehti kogu film ühesainsas tonaalsuses. See oli lihtsalt ühe meediumi omandamise protsess.

Kino pole värvi tänini öieti omandanud. Aga värvi kasutamise võimalused, mida tunneb vanem kujutatav kultuur, näiteks maalikunst, on peaaegu piiritud. Kino asub veel värvimaailma lapsepõlves.»

Oli juttu sellest, et võtteplatsile tuli ka heliaparatuur. Filmiooperaator ei pääsenud alati (nagu tummfilmi ajal) võtma ainult oma soovidest lähtuvalt õiget võttenurka. Kuid samal ajal toimusid suured intensiivsed otsingud, kuidas sellest olukorrast välja tulla ja ühendada tummfilmi ajal avastatud filmikeel helikino võimalustega. Tuli muuta misanstseene, kaadri kompositsiooni, montaaži, rütmi jpm. Huvitavad olid ka 1920. aastate värvieksperimentid.

1950. aastate keskpaik aga tõi kasa laiekraani, mis on väga omapärane ja nõudlik formaat, mis iga dramaturgilise materjali jaoks ei sobigi. Laiekraan moonutab ära normaalse ruumi — surub selle kokku.

Õnnestunud leiutus on laiformaat, mida filmitakse samasuguse optikaga nagu normaalse ekraani filmi ja ta ei moonuta kujutist, ei ole inimese silmale ebaloomulik.

Tummfilmi ajal, eriti alguses, olid kaadrid staatilised, kaamera liikumist ei tuntud üldse. Kui aga tekkis vajadus liikumise järele, «leiutati» ratastel käru ja operaator võis näitlejatele järele sõita.

Teatrist võeti üle ruumiline misanstseen, mida varem ei tuntud. See oli uudis. Näitleja võis nüüd liikuda mitte ainult vasakult paremale, vaid ka kaadri sügavusest ette ja vastupidi.

Ideaalse sünteesi tummfilmi väga aktiivsete väljendusvahendite ja helifilmi voolavusega saavutasid ameerika filmis «Kodanik Kane» (1941. a) operaator Gregg Toland, režissöör Orson Welles.

Kasvuruumi operaatorikunsti täiustamiseks ja arendamiseks jätkub, jätkuks ka praegusa aja tasemel tehnikat meiegi andekate operaatorite jaoks! Sest senini on nad pidanud konkureerima maailma filmikunstis ajast ja arust tehnikaga!

## Kirjandus

1. Autori intervjuud filmitegijatega telesarja «Teeme filmi» aegu, samuti hilisematest intervjuudest.
2. J. Ruusi intervjuud. — Teater. Muusika. Kino, 1984, nr 1; 1985, nr 6.
3. Дакен Л. Кино — наша профессия. Москва, Искусство, 1963.
4. Мачерет А. Художественность фильма. Москва, Искусство, 1975.
5. Ждан В. Эстетика фильма. Москва, Искусство, 1982.
6. Иахирьян Г. Изобразительный мир экрана. Москва, Искусство, 1977.





## KOOLIEELNE KASVATUS

### Üldõpetus lasteaedagi

MARET PÖLLUSTE,  
TNJTK «Kommunaar» Pärnu  
filiaali 9. lpk vanemkasvataja

Järjest enam kogeme, et hariduselu on ummikus ning vajab ümberkorraldamist. Alusharidusest alates. Praegune lasteaiaprogramm tähtsustab õppetöö ning paneb aluse lojaalse riigikodaniku ja võitleja kasvatamisele. Ikka veel tähtsustatakse eelkõige õppetöö tulemusi — teadmiste kogumit. Mida targemad lapsed lasteaiaast tulevad, seda kergem õpetajal. Ometi ei saa teadmisi pidada primaarseks, sest tähtsam on teadmiste omandamise protsess ja lapse seisund selles. Domineerib verbaalne õpetamine, mis on rikkunud laste arengu tasakaalu. Tunduvalt on langenud laste keskendumisvõime, uudishimu, tegutsemisaktiivsus (I. Kõve). Oleme sunnitud tõdema, et 5aastane enam ei küsi, vaid üksnes «omandab» fakte, sageli ainult abstraktseid, mida ta isegi rakendada ei oska. Nii rõõvitakse lapselt elukogemus. Aineõpetus lasteaedades, kuigi mänguline, on sisult siiski koolilik, lapsele täiskasvanult peale surutud. Elu näitab, et lapsed on jäänud ilma millestki väga olulisest, sealt ka järjest süvenev hoolimatus, jõhkruks üksteise suhtes. Kadumas on häbitunne, võime andestada, lohutada, kaasa tunda. Räägime küll individuaalsest, isiksuslikust lähenemisest, kuid tegelikult elus see lihtsalt ei toimi. Rühmas, kus on ligi 30 mudilast, ei suuda ka kõige parem kasvataja näha igas lapses kordumatut inimest ainult talle omase iseloomu, huvide ja võimetega. Võibolla näha ja mõista veel suudab, kuid iga lapse arengutasemele vastavalt temaga tegelda küll mitte. Enam kannatavad võimekad lapsed, sest mahajääjate upitamine nõutava laticõrguseni võtab palju aega. Nii saadamegi kooli keskmise halli inimhakatise. Kasvatate süda valutab oma töö, lapse ja lapsevanema pärast. Suureks unistuseks on 15 last rüh-

mas ja selline lapsevanem, kes mõistaks, et laps on tema, mitte ühiskonna oma ja et lasteaed on vaid kodust kasvatust toetav asutus. Ometi teeb enamik lasteaednikest päevast-päeva senini õiglaselt väärtustamata tööd ja mõtleb, kuidas kaasa lüüa uuendusliikumises, kuidas muuta lasteaiaelu meeldivamaks, nii et laps tunneks tegevusest rõõmu, rahuldust.

Senine käsumeetodite alusel töö välistas iseseisvate otsuste vastuvõtmise ja üleskutsed loovale tööle jäidki suurelt jaolt verbaalseks müra. Polnud julgust loobuda traditsioonilisest õppeprogrammist ja kasvatada last vastavalt tema arengu loogikale. Ja kas me seda iseenese tarkusest oleksime osanudki?

Nagu muinasjuttu võluriigist kuulasin Inglismaa pedagoogi Margaret Meyerkordi kogemusloengut (14.—15. 03. 1989. a Tallinnas) Steiner-pedagoogika rakendamise kohta lasteaias. Kõik on nii lihtne, mõistetav, elulähedane, inimlik. Siis tundsin, et tahaksin olla laps tema lasteaia, kus tehakse vaid eluliselt vajalikku, kõike lapsi arvestavalt. Staažikas pedagoog rõhutas, et põhisihiks on terve, moraalse, loova inimese kasvatamine.

Pärnu linna kasvatajate aktiiv on seisukohal, et aineõpetus piirab kasvatajate loovust ja valikuvabadust. Ka laste loominguline aktiivsus jääb täiel määral realiseerimata. Lapse kasvatamine toimub nagu mingi mudeli järgi, mille on määranud ühiskond.

Nii on järjest enam hakatud huvi tundma üldõpetuse vastu, mis avab lastele laiemat arengu- ja mängumaa. On loota tuge Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudist (I. Muhel). Ka Pedagoogikamuseumi vastutulelikud töötajad on aidanud saada ülevaadet üldõpetuse rakendusest 1920.—1930. aastate Eesti algkoolides. J. Käisi, H. Turbi, J. Parinbaki jt kirjutised annavad hea ülevaate üldõpetuse printsiipidest, käsitlustest. Kuigi algkooli tarbeks, leiab neist õpetlikku ka lasteaedadele. Väikest last ei huvita üksikud ained, sest lapse maailmakujutelu on diferentseerumata. Ta tajub ümbritsevat elu terviknähtusena, seepärast tuleb ka kõik õppeained ühendada tervikuks. Keskseks aineks (lapsele eluliselt tähtsaks) on kodulugu, mis viib lapse konkreetsete asjade ja elunähtuste juurde. Esikohal on just last huvitavad elulised küsimused, nagu lapse enda elu, kodu, kodukoht, kodumaa inimeste elus, kodukoha loodus, tähtpäevad.

Kogu tegevus nähtusega tutvumisel on kantud lapse loomulikust teadmishimust. Ta on tegevuses kõigi oma meeltega: vaatleb, katsub, nuusutab, vahel ka maitseb, küsib ise seletusi. Kehtivad põhimõtted: ära näita lapsele midagi, mida ta ise võib näha; ära ütelda lapsele ette seda, mida ta ise ütelda võib. Töö ei vaheldu kella järgi, vaid nii, kuidas olukorrad ja õpihuvi nõuavad. Kogu õppetegevus on sihitud selle probleemi lahendamisele, üksikained toetavad üksteist, aitavad süveneda üldprobleemisse ja seda lahendada.

Kogu töö peaks õige korralduse puhul olema kantud otsimise ja lahendamise tungist. Parim aine on see, mis on otseste vaatluste kaudu kättesaadav. Vaatlustel kogutud muljete väljendamine on üldõpetuses kõige raskem. Siin peavad rakendust leidma kõik ained ja oskused: nendega peavad liituma ka harjutused oskuste süvendamiseks. Kirjanduspala või luuletus täiendab teemat või viib uuele küsimusele, matemaatika aitab selgitada probleemi arvuliselt, tööga kaasaskäiv tundetoon leiab väljenduse laulus ja mängus. Laps tuleb asetada olukorda, kus ta midagi kuuleb, näeb, läbi elab, siis on kõneainet küllaga. J. Parinbak, M. ja Th. Branth rõhutavad, et tugevad muljed, elamused otsivad väljendust ka kõige tuimemate ja tagasihoidlikumate puhul. Väljendusvõimalusteks on kõne ja kujutavad tegevused. Siit tuleb ka tagasiside lastelt. Käelist tegevust soovitatakse iga teema käsitlemisel. Silma kaudu saadud muljete väljendamine käe abil aitab last vaimselt areneda, kõlbeliselt kasvatada, esteetiliselt mõjutada. J. Käis väidab, et tund aega joonistamist arendab vaatlusvõimet rohkem kui 10 tundi vaatlemist. Joonistamisel toimivad ka hingelised protsessid.

Oluline koht üldõpetuses on kõlbelisel kasvatusel. Lapsed on rakendatud jõukohasele tööle — töö on aga ise kõlbeline tegevus. Huvitava tööga kaasneb tööõõm, harjutakse nägema väärtuslikku tulemust, kaasneb saavutusõõm. Laps saab ergutust, julgust kordaläinud tööst, hakkab ennast hindama. Ühiste ülesannete juures avalduvad abivalmidus, seltsimehelikkus, sobivus, solidaarsus. Kuna kogu probleem tuuakse lapseni tervikuna, on seda ka kõlbelisest seisukohast kergem hinnata.

Teema käsitluse kestus ja laad olenevad peamiselt selle sisust. Üht teemat võib käsitleda üks kord, terve nädala või kuu (nt jõulula nääriteema). Tuleb hoiduda teema kunstlikust venitamisest, see ei suuda elavana hoida lapse huvi. Samas tuleb jälgida, et teatava pikema ajavahemiku vältel (nt 3—4 nädalat) esineksid üldõpetuses kõik õpetuselemendid selles vahekorras, mis on vajalikud kasvatusel ja õpetuse põhisuhtide saavutamiseks. G. Reial toonitab, et kui lapsed jäävad passiivseteks õpetaja töö vastuvõtjateks (nagu lasteaedade emakeeletundides tihtilugu on — M. P.), siis on vähe head loota. Pole kasu aine ümbergrupeerimisest, kui töö käib endist viisi — see oleks ainult uus vaat vanale veinile. Tuleb arvestada lapse huvi, tungi loogiliselt mõelda. Samuti hoiatab ta võimalike vigade eest:

- väga palju kunstlikku toob töösse püüd iga teema puhul anda koht kõikidele õppeainetele,
- teemade liigne venitamine muudab töö üksluiseliseks ja igavaks,
- üldõpetus liitklassides (-rühmades) on raske kantud.

Plaani koostamisel soovitab G. Reial, et iga

õpetaja ise otsustaks teemade valiku ja ainealade vahetuse. Otstarbekaks peab ta plaani pikema aja ja ka üksikute päevade jaoks. Arvan, et üks üldõpetuse tund võiks olla umbes kahe praeguse tunni pikkune. Kuna muusikakasvatusega tegeleb muusikajuhataja, on otstarbekas jätta muusika (ka kehaline kasvatus) ainetundideks, ülejäänud puhkudel aga rakendada üldõpetuslikku tööviisi, mis ei välista võimalust kasutada nendes muusika- ja kehalise kasvatusel tundide elemente.

Selge on, et kõigile ei saa üldõpetus oma-seks. Kindlasti sobib see loovamatele kasvatajatele, keda piinab raamidesse surutus. Üldõpetuslik tööviis peab olema väga paindlik, nõuab suurt kohanemisvõimet, õiget olukorra hindamist. Vajalikud on seosed omandatud teadmiste vahel. Tuleb avastada varjatud seosed, mitte neid kunstlikult välja mõelda. Üks põhjusi, miks nn kompleksmeetod Veneemaal (1924) läbi kukkus, oligi kunstlikud seosed. Loobuda tuleb sellest, mis tundub endale mugavam ja kergem. Laua tagant üldõpetust ei tee! Väga oluline on rühmakasvatajate tihe ja laabuv koostöö. Kasvatajatele, kes on läbi viinud regulaarselt kompleks-tunde, on üleminek üldõpetusele kergem.

Kahjuks teame koolieelse kasvatusel korraldusest välismaailmas ikka veel väga vähe. Oma silmaga nägemine tundub veelgi utoopilisem. Selle kohta on Pärnus ütlemine (kui linnas komplekteeritakse gruppi välismaale sõiduks), et lasteaednikud ei saa sõita sellepärast, et nad on lasteaednikud. Ometi oleks võimalus kindlasti paljugi õppida. Huvitavat materjali on tutvustanud PTUI teadur Siiri Talu («Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma», Helsinki, 1984). See on üldõpetuse aastaplaan 5—6a laste rühmale. Eriti meeldib, et plaani koostajad on iga teema puhul jälginud nii kehalist, sotsiaalset, emotsionaalset, esteetiliselt, vaimset, eetilist kui ka usulist kasvatusel. Olen arvamusel, et lasteaed peab muutuma õppeasutusest kasvatusasutuseks.

Kui lasteaia ülesanne on kooliks ette valmistada, siis sel juhul peaksid 1. klassi programmid olema loogiliseks jätkuks lasteaia-programmidele. Paraku see nii ei ole.

Probleeme koolieelses kasvatusel on veel palju ja neid lisandub veelgi seoses laste kodukasvatusega 3. eluaastani. Ometi ei muutu midagi iseenesest. Paljuski peame muutuma meie, siis suudame midagi ka (m)uuta. Pärnake vaim on selleks valmis!

#### Kirjandus

1. Kõve I. Koolieelse kasvatusel arengu plaan. Konkursitöö, VÕT, käsikirja.
2. Käis J. Loodusõpetus algkoolis I, II, III. Võru, 1927.
3. Parinbak J., Branth M. ja Branth Th. Üldõpetus Rakvere õpetajate seminari harjutuskoolis. Tallinn, 1928.
4. Pedagoogiline aastaraamat II. Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, 1933. Akadeemilise Pedagoogika Seltsi väljaanne.
5. Pedagoogiline aastaraamat III. Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, 1935. Akadeemilise Pedagoogika Seltsi väljaanne.
6. Turp H. Koduloo meetodika. Tallinn, 1921, k/ü «Kool».



## KOOLIMUUSIKA NR. 8

### Karl Leinus — 100

Leinus, Karl [29. VIII 1889 Vana-Antsila v — 19. II 1968 Tallinn] eesti nõukogude koorijuht ja muusikapedagoog, ENSV rahvakunstnik [1955]. Lõpetas 1916 koorijuhtide ja lauluõpetajate kursused Petrogradis. Tegutses 1911—1951 muusikaõpetajana Tallinna koolides, asutas mitu lauluseltsi ja -koori («Eesti Laululapsed»), oli 1927—1940 Eesti Koorijuhtide Ohingu esimees ja aastast 1929 segakoori («Raudam» dirigent. Juhatanud mitmel üldlaulupeol laste- ja vene koore.

Nii on kirjutatud Karl Leinuse kohta ENEs. Tegelikult oli tegemist ühe markantsema kujuga Eesti koori- ja koolimuusikas mitme aastakümne vältel.

Kui mina noore muusikaõppijana Tallinna 21. keskkoolis õpetama asusin — see oli 1947. aastal, paistisid Tallinnas silma mitmed muusikaõpetajad, kelle koore tase tollal laialdaselt tuntud oli. Nimetaksin Ludmilla Väinmaad (7. kk), Voldemar Toomingat (2. kk), Natalie Tulvikut (16. kk), Eleonore Tamme (17. kk, Ristiku t), Maimo Vetemaad-Ojasood (Õpetajate Seminari Harjutuskool) ja Karl Leinust (22. kk). Viimane torkas silma eriti selle poolest, et Tallinna 22. keskkoolis oli tollal ainukesena vabariigis nn poiste segakoor. Sel ajal oli veel eraldi koole poistele ja tütarlastele. Ka segakoolides olid poiste ja tüdrukute klassid eraldi. Tollal tegutses ülelinnaline lastekoor Pioneeride Maja (hiljem palee) juures Riho Pätsi juhatusel.

Kohe alguses torkas silma Karl Leinuse äärmiselt aktiivne ühiskondlik tegevus. Tallinna muusikaõpetajate sektisoonis oli ta üks kesksemaid. Ta tegi kõik selleks, et kiiremini viia normaalseks rööbastesse kooli muusikakasvatust ja koolikoore tegevust. Ja seda mitte üksnes Tallinnas, vaid kogu vabariigis. Üldlaulupeo Peakomisjoni liikmena oli ta tollal Riho Pätsi kõrval üks koolikoore tegevuse aktiveerijaid. Tema võitles väsimatult selle eest, et Eesti igas koolis tegutsesid laulukoorid. Seda mitte üksnes eesti, vaid ka vene õppekeeleaga koolides, kus olukord oli muusikas nullilähedane.

Minul on oma töökohtade tõttu tulnud nii Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis kui ka ENSV Rahvaloomingus Majas sageli osa võtta arvukatest seminaridest ja nõupidamistest Moskvas ja teistes paikades. Sain asja ikka nii korraldada, et sõitsime sinna kahekesi. Karl Leinus kui hea vene keele tundja ja värvikas sõnavõtja oli alati kaasas. Lühikese ajaga saavutas ta oma esinemistega suure spetsialistina üleliidulise kuuluse. Eriti ei suutnud ta oma masendust väljendamata jätta muusikakasvatuse erakordselt madala taseme kohta eeskätt Vene NFSV koolides. Ilmnes, et laulmist õpetati tollal (ja seda ka praegu) vaid 10—15% koolides. Puuduvat kaader ja huvi asja vastu. Isegi Moskvas olid vaid vähesed koolid, kus toimusid laulutunnid. Selle tule-

musena on seal terved põlvkonnad üles kasvanud muusikahariduseta. Pole siis imestada, et ka koolide juhtkonnad, samuti hariduselu juhid muusikakasvatuse korraldamisse ükskõiksel suhtusid. Sellise ükskõikse vastu hakkas Karl Leinus ägedalt sõidma meie vabariigis. Ta pommitas meie haridusjuhte — ministreid ja haridusosakondade juhatajaid, esines koolidirektorite nõupidamistel, aitas leida koolidele muusikaõpetajaid, käis koolides õhutamaks ja abistamas. Tema tegevuse tulemusena hakkas aegapidi ka meie vene koolides muusikaõpetus jalgu alla saama. Paljudes koolides organiseeriti koorid ning juba 1955. a üldlaulupeol esinesid eesti lastekooreid kõrval ka vene lastekooreid. Nii oli see meil. Aga mujal?

Meenub üks üleliiduline seminar Moskvas, kus arutati muusikakasvatuse parandamist Nõukogude Liidus. Karl Leinus esines seal ettekangetega meie üldlaulupidudest. Huvi paistis olevat suur. Kõik avaldasid soovi, et me neid ka laulupidudele kutsuksime. Tegimegi nii. Oli aga ka neid, kes meie pidude ettevalmistamisse üsna põlgavalt suhtusid. Nii näiteks märkis üks Kuibõševist pärit muusikaõpetaja (ta oli muide Laste Kunstilise Kasvatuse Instituudi andmetel väga tubli muusikapedagoog), et talle on arusaamatu, kuidas saab eestlasti nimetada laulu- ja muusikaarmastajateks, kui nad valmistuvad laulupeoks nii mitu aastat. Neil Kuibõševis löödavat pidu püsti kahe nädalaga: kõigepealt kutsufakse kokku bajaanimängijad, kellele laulud selgeks õpetatakse (muidugi kuulmise järgi), siis kutsutakse järgmisel päeval kokku pioneerijuhid, keda instrueeritakse selles, kuidas viisipidajaid lapsi välja valida. Siis käivad bajanistid mõõda koole ja õpetavad kähku-kähku laulud selgeks ning pidu võib tulla. Kui siis Karl Leinus julges küsida, mitmehäälselt selline koor laulis, vastas esineja: «Aga ühehäälselt loomulikult!» Tavaliiselt ei jäänud Karl Leinus selliste sõnavõttude suhtes ükskõikseks.

Või teine näide. Ohel üleliidulisel seminaril esines täiskasvanute koore juhtidele üleliiduliselt tuntud koorijuht S. Popov (Moskva Ülikooli segakoori juht). Tema esinemise põhiteemaks olid kooritöö organisatsioonilised alused. Kõneleja pööras suurt tähelepanu koori harjutusruumile, et see oleks küllalt suur ja õhurikas. Lektor tõi näite kooriharjutusest, mis toimus väga kitsastes ruumides. Koorijuht oli pannud põleva küünlal klaverile. Mõne aja pärast küünlal kustus, sest — õhk lõppes otsal Kõik kuulajad ohkasid. Karl Leinus küsis lektorilt, mis sai lauljatest, kas need jäid ellu — vajab ju inimese ka elamiseks õhuhapnikku? Selline küsimus tundus lektorile kohatu.

Tuli sedagi ette, et käisime silmapaistvate õpetajate tundides. Sattusime mõne kolleegiga laulutundi ühes Leningradi koolis. Õpetaja närveeris kõvasti, aga midagi tehti siiski tunnis ära. Vaevalt sai kell vahetundi heliseda, kui õpetaja samas klassi ees oma närvide rahustamiseks paberossi süütas ja suitsu pahvima hakkas (naisõpetaja). Pärast tunni arutelul märkis Karl Leinus juhtunut taunivalt.

Karl Leinuse initsiatiivil kutsuti meie üldlaulupidudele arvukalt muusikapedagooge-koorijuhete üle kogu Nõukogude Liidu. Nad olid nähtustkuuldust vaimustuses. Nendele anti alati põhjalik ülevaade peo ettevalmistusest ja organisatsioonilistest küsimustest.

Need on mõned meenutused Karl Leinusest. Ta oli inimene, kelle süda valutas laste muusikahariduse pärast mitte ükski meil, vaid ka mujal. Ta oli väga hästi kursis maailmas kasutatavate muusikakasvatuse meetoditega. Karl Leinus rõhutas: «Muusikaõpetaja peab kodus olema kõikide levinumate muusikakasvatuse meetoditega, et neid vastavalt olukorrale efektiivselt rakendada.»

# Alma-Atas arutletust

**MALL KLAAS,**  
**Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja**

19.—21. aprillini toimus Kasahhi NSV pealinnas Alma-Atas NSV Liidu Riikliku Hariduskomitee, Kasahhi NSV Haridusministeeriumi, Kultuurikomitee, Pedagoogikahingu ja Muusikahingu korraldusel üleliiduline nõupidamine õpilaste muusika- ja kunstikasvatuse küsimustes.

Konverentsi moto oli võetud üldise keskhariduse kontseptsiooni projektist: «Esteetilise kasvatuse kindel ehitus, mis tuleb rajada koolis, peab toetuma kunsti vundamendile. Kool ei liigu edasi humanismi teel seni, kuni kunstiõpetuse ained ei oma väärilist kohta haridusprotsessis, kuni inimliku headuse ja ilu, vaimuse ja südamlikkuse kiirgus neist ei levi kõigile teistele ainetele, kogu koolielule.»

Nõupidamisest võtsid osa kõigi liiduvabariikide esindajad nii kunsti- kui ka muusikaõpetuse alalt.

Plenaarkoosolekud toimusid esinduslikus ja kauni arhitektuuriga Alma-Ata Pioneeride Palees, kunsti- ja muusikaõpetuse tunde külastati grupiti 12 linna- ja rajoonikoolis, sektsioonide töö oli 3. lastemuusikakoolis ja vabariiklikus kunstikoolis. Lahkesti pakuti mitmesuguseid meelelahutusi, kohtumisi ja korraldati väljasõit Medeo spordikompleksi, külastati teatreid, kontserte, rahvapillide muuseumi jm.

Konverentsi avaettekande tegi NSV Liidu Hariduskomitee Õppe-Metoodika Peavalitsuse ülema asetäitja V. Bepalov. Sellele järgnesid liiduvabariikide esindajate sõnavõttud muusika- ja kunstiõpetuse olukorrast ning perspektiividest. Korraldajad olid seadnud eesmärgi töötada välja üleliiduline esteetiline kasvatuse kontseptsioon. Etteruttavalt olgu öeldud, et sellist ühist kontseptsiooni ei suudetud koostada, kuna liiduvabariikidel oli esile tuua rohkesti nii üldisi kui ka spetsiifilisi esteetilise kasvatuse probleeme, mis paistis piirkonniti üsna erinevad.

Leedu esindaja E. Balčytis leidis, et momendil on rahvuskooli kontseptsiooni loomine esmaülesanne. Ta toetas alternatiivseid programme, õpetamise vabadust, programmi valikut isiksusest lähtuvalt. Lõppenud õppeaastast oli neil katseliselt 2 tundi nädalas ja abi on saanud kooperatiividelt kabinetide sisustamisel. Seni on kõigil konverentsidel räägitud esteetilise kasvatuse tõstmisest ilma materiaalse tagatiseta. Põhjuseks, miks muusikaõpetajad koolist ära jooksevad, peab ta üht nädalatundi, millega pole võimalik tulemusi saavutada. Koolikoori juhi tasu on võrreldes tehasekoori juhi palgaga umbes kümme korda väiksem. Balčytis lõpetas oma sõnavõtu väga resolutselt mõttega, et kui jääb üks nädala-

tund muusikat, pole mõtet üldse nõupidamisetele koguneda.

Läti esindaja M. Ukmāne toetas ainete integreerimise põhimõtteid, mitte tundide arvu lõputut suurendamist. Tema arvamuseti võiks olla üleliiduliselt vaid üldine esteetiline kasvatuse kontseptsioon, kuid programmid olgu igal liiduvabariigil omad. Lätimaal on 2 tundi laulmist, 2 tundi kunstiõpetust ja 1 tund rütmikat. Et abistada õpetajat, soovitas ettekandja luua asjakohased programmid, korralikud õpikud, metoodikasoovitused, helilindid ja ka vabariiklikud ainekomsjonid. Läti olukorras, kus on 16 erinevat kultuuri, tuleb luua rahvuskooli kontseptsioon, aidata teistel rahvustel tunnetada ja omandada oma rahvuskultuuri. Hariduskomitee peaks koostama loomeliidud kooli abistama.

Moldaavia esindaja J. Goroi toetas Läti üldise kontseptsiooni loomises, muu jäägu aga vabariigi otsustada. Moldaavias on rahvuskooli kontseptsioone välja töötatud kunsti, kirjanduse, kasvatuse jm kohta. Muusikaõpetust alustatakse lasteaias rahvamuusikast. On koostatud õppekomplektid 1.—3. klassile (teoksil on 4. ja 5. kl), fonokrestomaatia ja metoodika käsiraamat õpetajale.

E. Trušin Vene NFSVst tunnistas, et 1924. a ei olnud mõeldav esteetiliselt arenemata õpetaja, nüüd aga kahjuks on! Juba 10 aastat tagasi kinnitati Vene NFSVs nn Kabalevski programm, kuid see ei lahendanud midagi. Talendikale õpetajale oli see programm kasuks, keskmisele aga takistuseks. Kõik õpetajad ei suuda programminõudeid realiseerida. Praegu koostavad 4 autorite gruppi eri programmivariante. Koolidele on antud valida 12 õppeplaani varianti, sealhulgas on 1.—5. klassis ette nähtud 2 tundi laulmist nädalas.

V. Viltšinski Ukrainast peatus materiaalbaasil, mis ei võimalda esteetilist kasvatust vajalikul tasemel. Puuduvad elementaarsedki kabinetid, varustamine on puudulik. Tema ettepanek on läbi vaadata koolide tüüpprojektid, et viia need esteetikatsükli ainete vajadustega vastavusse.

Usbeki esindaja R. Hassanov märkis, et muusikafakulteedide tehniline varustatus on äärmiselt nõrk, oluliselt tuleks parandada kaadri ettevalmistust. Tema ettepanek oli, et ajakirja «Музыка в школе» toimetusse kuuluksid peale Vene NFSV ka teiste liiduvabariikide esindajad.

V. Sokolnikova mureprobleemiks oli kaadriinappus Vene NFSVs ja seetõttu on hulk inimesi saadetud ellu ilma muusikaõpetuseta.

G. Napalova Valgevenest väitis, et neil toetab valitsus igati esteetilist kasvatust vabariigis. On loodud vastav kompleksprogramm. Koolidele on koostatud 1.—4. kl uued laulikud, 6aastastele valmistatud tabelid. Kasutatakse Kabalevski süsteemi, toetudes valgevene rahvamuusikale. Muusikaõpetus on 7. klassini, 8.—10. kl esteetilise tsükli ained integreeritakse (ajalugu, kirjandus, muusika). Laiendatakse õpetajate ettevalmistust peda-

googilises instituudis, kus lõpetajaile antakse 2 eriala — muusika- ja kunstiõpetaja oma.

Muusika- ja kunstikallakuga koolides on alates 7. kl esteetilise kasvatuses tsükkel 3 tundi nädalas, mille tarvis on kinnitatud eriplaanid. Vabariigis on 20 muusika-, teatri- või kunstikallakuga kooli ning 1 internaatkool esteetika süvaõppega.

Kasahhi esineja G. Kabõldinova kõnes ilmsid samad probleemid, mis teistelgi. Ometi on tehtud vabariigis mõndagi, ootamata Moskvast korraldust. 1.—8. kl on muusikat 2 t nädalas, 9. ja 10 kl 1 tund. 1989/90. õa tuuakse õppeplaani rütmika ja rahvataants, mille programme ja õpikut koostatakse. Kabalevski programm on põhjalikult ümber töötatud ja viidud oma rahyamuusika alusele, valminud on heliplaadid, metoodilised juhendid õpetajale ja täiendused vene õppekoolide tarvis. Pedagoogilises instituudis avati muusika ja kujutava kunsti eriala.

Nõupidamisel esinesid Eestist ettekanne- tega VÕTi metoodik Toomas Lepiksaar ja TPedI dots Maie Vikat. Mõlemad ettekanded olid sisukad ja pakkusid kuulajaile suurt huvi. Tänu neile saadi teada meie kultuuri- traditsioonide kestvusest, meie püüdlustest ja soovidest, esteetilises kasvatuses teosteh- tust.

Nõupidamise teisel päeval toimusid lahtis- sed muusika- ja kunstiõpetuse tunnid kooli- des. Hilisemaid muljeid kuulates oli see päev kõige kasulikum ja rikkam. Kasahhi koolid võtsid külalisi südamlikult vastu ja näitasid parimat. Tunnid, mida kuulati, said enamikus positiivse hinnangu. Põhimõtteks oli näidata muusika ja kunsti seostamise võimalusi, mis ka toredasti korda läks. Nähti Kabalevski süsteemi õnnestunud interpretatsiooni rah- vuslikul alusel.

Viimasel päeval toimus töö sektsioonides. Muusikasektsiooni juhatas professor M. Roi- terštejn, muusikateaduste doktor, Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi muusika- teooria ja -ajaloo kateedri juhataja. Siin läks valla tõsine poleemika muusikaõpetuse eesmärgi ja ülesannete ümber, õpetamisme- todite valiku vähesuse ja asjatundmatuse üle, muusikaõpetajate ettevalmistuse hädade ja materiaalse viletsuse, muusikapsühholo- gia ja inimese tundmise puudulikkuse jm ümber. Leiti, et ka pedagoogikaõppeasutused ei saa töötada üleliiduliste õppeprogrammide alusel ning vajavad liiduvabariigiti omi. Kaadri ettevalmistust on juhtinud inimesed, kes ei ole otseselt seotud kooliga. Tehti ettepanekud luua teaduskeskused, mis võimal- daksid juhtida edaspidi õppe- ja kasvatus- protsessi õigele alusele. Kõige rohkem sõna- võtte toetas ja nõudis esteetilise kasvatus- e korraldamist oma rahvatraditsioonist lähtu- des.

Kahtlemata oli nõupidamine ka niimoodi kasulik ja andis veel kord kinnitust, et mis ise tehtud, see hästi tehtud, ja loota tuleb ainult iseendale.

## PUHKEVEERUD

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

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

## VIIES PEATÜKK

AMÕÖB

Käis viimane, otsustav veerand. Kevad oli täna- vu hirmus oodatud, kuid ei tahtnud kuidagi tulla. Juba ammu oli soe, aga igal pool vedeles ikka veel vastikut tahmast lund. Päevad läksid küll kiiresti, kuid aeg venis ja kõik olid kõigest tüdinud. Suhted kõbidega läksid iseenesest jär- jest halvemaks. Midagi ei teinud, aga ikka said kogu aeg sõimata. Isegi eelmise veerandi viima- sel päeval oli läinud õudsaks moraallugemi- seks.

Pärast tunnistuste kätteandmist hakkas Mets- saar asja eest teist taga korruga Ungari-sõidust rääkima. Ta ütles terve klassi ees:

«Need, kes tahavad sõita kaugele maale, nen- de käitumist vaadatakse praegu koolis eriti. Praegu on see küll väga korrast ära. Ja selle iseloomustuse, selle koostan ainult mina. Ja mina panen sinna kõik nii kirja, nagu on.»

Kristjan, Anton-Ulvar ja Andrus polnud koolis kellelegi rääkinud, et nad võib-olla Ungarisse saavad. Komsomoli-Tiina oli neid selle eest hoiat- tanud, sest esiteks polnud sõit veel üldse kindel ja teiseks võis see klassis halvasti mõjuda. Nüüd lobises Metssaar selle kergemeelselt kõi- gile välja. Kuid ikka polnud veel küll. Natukese aja pärast tuli ta uuesti sama teema juurde tagasi, võttes spetsiaalselt Kristjani ette.

«Õpetajad siin vahepeal juba rääkisid, et Sarga käitumine on muutunud,» teadustas Mets- saar. «Aga see oli ainult üheks päevaks. Ja nüüd on kõik vanaviisi.»

Veerandilõpu meeleolu oli täiesti rikutud. Onnaks võis kohe maale sõita, kus oli hoopis teistsugune olemine. Vaheajal mõtles Kristjan elu üle järele ja otsustas, et neljandal veerandi tuleb hakata koolis Kristiinat mängima. Kristiina ja Madli olid täielikud laudad. Nad olid kogu aeg vait, ükskõik millist nõmedust ka peale ei surutud. Kristiina oli oma elu jooksul ainult ühe märkuse saanud, dire käest neljandas klas- sis. Märkus ise oli selline: «Kasvatamatu käitu- mine — õpetaja selja taga seistes teeb sarvi». Tegelikult jäi sarvede tegemisega vahele hoopis Kitsepoiss.

\* Algus NK nr 2, 1988.

«Niimoodi vana inimest solvatal» läks dire näost punaseks ja söimas Kitsepoisi läbi. Kuid see ütles, et ega tema ükski ei teinud, Kristiina tegi ka.

«Kas sina tegid ka sarvi?» võttis dire Kristiina ette.

«Tegin küll natuke,» tunnistas see kohe üles. Dire läks nüüd täitsa endast välja.

«Te mõelge, kui kõik õpilased hakkaksid mulle sarvi tegemal» hüüdis ta. «Kujutage ette, direktor läheb mööda koridori ja kõik teevad talle sarvi, sülitavad talle pähe ja torgivad teda igasuguste asjadega! Isegi see on jube solvav, kui sinu poole nina nuusatakse.»

«Me oleme teistele õpetajatele ka sarvi teinud,» püüdis Kristiina dire solvamist leevendada.

«Kellele täpselt?» nõudis dire.

«Õpetaja Vaikele,» ütles Kristiina laulukõbi Kalda kohta.

See lõi dire täitsa pahviks.

«Te võrdlete õpetaja Vaike Kaldat ja mind!» hüüdis ta vapustatult. «Kas te üldse suudate ette kujutada, milline tohutu vahe on meie vahel? Õpetaja Vaike Kalda on koolis ainult kaks aastat töötanud, aga mina olen 32! Kellele te veel olete teinud?»

«Rohkem praegu meelde ei tule,» ütles Kristiina igaks juhuks. Ning siis ta oma elu esimese ja viimase märkuse saigi.

Ainuke inimlik omadus oli Kristiina ja Madli juures see, et nad ette ütlesid.

Nüüd otsustas ka Kristjan lauaks hakata. Peasi, et Metssaarele midagi silma ei hakkaks. Isegi esimesel aprillil ei olnud ta ühegi nalja juures initsiaator, vaid ainult teiste otsuste täidesaatja.

Nagu alati sai kõige rohkem tõmmata Pingu, kes oli seda ka väärt. Kõigepealt otsis ta kümme minutit koolimaja peal klassipäevikut taga, mille Kitsepoiss oli ära peitnud. Kui Pingu lõpuks klassi tagasi jõudis, seisis päevik ilusti õpetaja laual. Teise tunni alguseks oli sinna veel üks kummul vaas ilmunud. Pingviin hakkas seda oma rumaluses kohe õiget pidi keerama, kuid selle alt

voolas vaasitäis vett välja, mis kõik tema paberid üle ujutas. Seda ette nähes oli klassipäevik eest ära aknalauale pandud.

Ka teine aprill möödus viperusteta, kuigi koolis juhtus väga palju distsipliinirikumisi. Dire tegi isegi kogunemise ja kuulutas välja hästi käitumise nädala. Seejärel naelutas ta häbi-posti õpilased Järviste ja Meeksa, kes olid lahti teinud ülemise korruse akna, mida õpilastel ei ole lubatud avada.

«Ja eile keegi kurja südamega õpilane,» teatas dire lõpuks, «keeratas lahti söökla kraani, pani sinna alla kaasõpilase saapa ja laskis selle ääreni vett täis.»

Ka kolmandal aprillil läks kõik rahulikult kuni Metssaare tunnini.

Ajalugu sai olla kas väga huvitav või väga igav. Kui Metssaar ise jutustas või midagi ette luges või kogu klass midagi arutas, siis oli see küll huvitav. Aga kui Metssaar iseseisva töö andis, siis pidid kogu aeg ennast sundima raamatu kroonulikkude juttu lugema ja lõpuks samasorti küsimustele kirjalikult vastama. See kestis vähemalt kakskümmend minutit ja hakkas oma kuivusega inimesele vastu. Mõni, kes ei kannatanud seda välja, hakkas siis pulli tegema ja Metssaar vaatas, et mis jälle lahti on.

Tänane tund oli just seda teist sorti. Raamatust tuli lugeda paragrahvi «Võitlus katoliku kiriku ja teaduse vahel». See oli täis süüdistusi kirikule. Autoripositsioon oli nii tugev, et kogu peatükk tundus katoliku kiriku tagakiusamisena. Ajaloo õpikust võis üldse leida hulgaliselt kilde kultuuriselt rääkimise võistluse jaoks. Aga kui pidid sellist teksti pidevalt lugema, siis ei kannanud enam kildusid täheleegi, vaid väsisid lihtsalt ära. /.../

Tunni lõpus jäeti katoliku kirik oma inimvaelike dogmadega rahule ja Metssaar kehastus ümber klassijuhatajaks. Selgus, et maipühadeks tuleb välja anda temaatiline seinaleht.

Siiamaani polnud uues koolis pidanud seinalehtedega jändama. Vanas koolis oli küll nendega üsna palju tegemist olnud. Peale klassi seinalehe, mida vähemalt iga kuu tuli uuendada,

## KOGEMUSNÕU

### Mänge ja võtteid kehakultuuriminutiteks

Noorema kooliea lastel on suur tarvidus tegevuse ja liikumise järele. Et õpilased kogu tunni vältel püsiks erksad ja tähelepanelikud, on vaja kasutada mänguelemente ning kehakultuuriminuteid.

Järgnevalt mõned kehakultuuriminutite ja mängude kirjeldused, mis sobivad kasutada kas teatavate teemade käsitlemisel või kõikides tundides.

#### EESTI KEEL

##### Teema: Lause lõpumärgid

Õpetaja ütleb lauseid. Õpilased tõmbavad jutustava lause puhul käed rusikasse, küsilause puhul kükivad, hüüdlause puhul tõstavad käed üles.

##### Teema: Suur ja väike algustäht

Õpilastel on käes punane ja roheline signaal-

kaart. Õpetaja nimetab sõnu. Kui sõna algab suure tähega, tõstavad õpilased üles punase kaardi, kui väikesega, siis roheline.

##### Teema: Tegusõna

Tee seda, missugust tegevust nõuab lause:

1. Hiireke läheb **jalutama**.
2. Kass **lebab** päikesepaistel. (Näita pingil.)
3. Uhke kukk **kõnib** õues.
4. Hiireke **piilub** magajat.
5. Kiisu **ringutab** mõnusalt.
6. Pojake **sibab** pessa tagasil.

NB! Arendab mõtlemist, tähelepanu.

##### Teema: «Lapsed metsas», «Kuused ja jänkud»

Jalutuskäik metsa:

- kõrged puud — sirutus;
- väikesed põõsad — kükimine;
- puud tuules — kere kallutus;
- jätku metsas — kükis hüplemine;
- metsast koju — rahulik kõnd ümber pingirea.

##### Teema: «Näärid»

Mängukirjeldus A. Roomere laulule «Vaata, vaata, näärimees».

Lapsed laulavad ja teevad liigutusi kaasa.

oli dire kohe sügisel lasknud koridoridesse kolossaalsed stendid üles riputada. Need olid õpilastele ülimalt tähtsatel teemadel: «Liiklus», «V. I. Lenin», «Tsiiviilkaitse», «Rahvaste sõprus», «Kutsevalik», «Suur Isamaasõda», «Pioneerid-kangelased». Stendid olid klasside vahel ära jaotatud ja neid tuli hooti täita. «Rahvaste sõpruses» tutvustati tavaliselt mõningaid vennas-rahvariideid koos sobivate hüüdlauseetega. «V. I. Lenini» stendil rippusid enamasti mass-tootmisse läinud pildike «Lenin ja tuvid» ning tuhat korda eesti, vene ja inglise keeles läbi võetud kirjutis «Volodja lapseõlv». «Suure Isamaasõja» stend oli kas mõnda kangelast täis tõmmatud või seisid seal ilmatu lahinguskeem «Punaarmee võitlusteel» või siis sõjapilt, kus üldises mõllus viisnurkadega lennukid haakristidega tanke pommitasid. «Kutsevalikut» tegid peamiselt viienda klassi pägalikud, kes maalisisid pealkirja «Tulge õppima... KKK», said Peetmanni käest selle kutsekooli fotosid mõne noore freesija või maaparandajaga ja tüüpjuttu, et «õppeaeg kolm aastat», «kogu õppimine toimub käsikäes spordi ja taidlusega» ning lähemat infot saab telefonil... «Tsiiviilkaitstes» rippusid üleval hirmsad pildid üleni lahastes inimestest kanderuumidel, gaasimaskide pähetõmbamise õpetused, verejooksu sulgemised žgutiga ja kunstlikud hingamised.

6.a kaela oli jäänud pägalike liiklusleht, milleks materjali sai samuti Petsi käest. Kuid stendi plekkribad, mille vahele oli materjalid ette nähtud kinnitada, tulid uutel stendidel kohe küljest ära. Ei saanud muud moodi, kui pidi artiklid seinalehe külge liimima. Ära tirides jäi osa paberist alati stendi külge, nii et iga kord tuli jälle ulatuslikum seinaleht teha. Koolimaja mahapõlemisega sai sellest vaevast õnneks lahti.

Uues koolis toimetasid klassi seinalehte päriselanikud. Need tegid oma lehte nagu juhuliku mõõdamineja jaoks. Üles olid riputatud nende pioneerisalkade nimekirjad tohutu suures kirjas ja hirmsate õhuaukudega. Kõige lõpus oli pisike ajaleheartikkel punkaritest. Selle lugesid ka kõik

õhtupoolsed huviga läbi, sest endal polnud seinalehega mingit muret.

Kuid nüüd käskis Metsaar ka nendel maipühiks oma temaatilise seinalehe teha. Tegijateks määrati Meeksa, Anton-Ulvar, Kadri, Anneli, Loki ja Kristjan. Värskes toimetuses tekitas see nurinat. Isegi läks õhtupoolse kooliskäimisega nii palju aega ära, nüüd hakka veel kauemaks kooli jääma.

«Aga milleks seda üldse vaja on?» küsis Meeksa tüdinud häälega.

Paistis, et Metssaarele see ei meeldinud. Ta oli viimasel ajal üldse kuidagi närviline ja ka täna ei olnud ta heas tujus.

«Elus on asju, mis tehakse vastuvaidlematult ära,» ütles ta üsna vihaselt. «Ma olen teile juba öelnud, et vabadus on tunnetatud paratamatuse.»

Praegu tundus see lause eriti küsitav. Kui tunnetad seda, et mingi asi on paratamatu ja tuleb vastuvaidlematult ära teha, siis ei ole see küll mingi vabadus.

«Tehke sinna lihtsalt mõni maiteemaline luuletus,» soovitas Metsaar ja oli näha, et ta tahab selle asja kaelast ära saada.

Polnud midagi parata ning toimetuse asus tööle.

Kadri lõigatud kunstipärase kujuga paberilehele kirjutas Loki tohutute sabatähtedega «Elagu 1. Mai» ja Anneli joonistas paar lillekest kõrvale. Kristjani meelest sai nende väljaanne päris nõuetekohane.

Kui aga Metsaar valmis seinalehte nägi, vihastas ta veel rohkem. Ta puuris seinalehte pika pilguga nagu härg punast riiet.

«Seda ei saa küll üles panna,» venitas ta lõpuks. «Vaadake, mis loom see on.»

Mingit looma ei olnud kellelgi kavatsustki joonistada. Alles siis, kui paber Kadri käärde all iseenesest väga imeliku kuju oli võtnud, leidis Meeksa hämmastava sarnasuse ühe loomaga, keda Pingu alles äsja oli läbi võtnud. Kuid imelik, et Metsaar selle kohe ära tabas.

«See on ju amööb,» teatas ta nagu mõni kogunud toimetaja, kes näeb kõike saba ja sarvedega. (Järgneb.)

1. salm. Kõnnitakse paigal. Kahe viimase takti ajal tehakse paigalkeerutus, käed puusal ja jäädakse seisma.

2. salm. Parema käega tehakse rinna kõrgusel ringe. Käed viiakse ette kokku ja pikkamisi laiali. Sirged käed pea kohal kokku. Paigalkeerutus vabalt käsi plaksutades.

3. salm. Kumardus ette. Kükitatakse, käed põlvedel. Tõustakse ja matkitakse trummilöömist. Marsitakse kohapeal.

4. salm. Kordub 1. salmi tegevus.

#### Teema: Sisseütleva käände lõpp

Kui kuuled tekstis sõna, mis vastab küsimusele *kellesse? millesse? kuhu?* lasku kükki ja häälda: sss...!

Isa vedas kartulid **keldrisse**. Juurvili pandi **salvedesse**. Moosid pani ema **purkidesse** ja kurgid **tünni**. Herned puhastati **kottidesse**, aga sibulad pandi **võrkkotti**. Tehtud töö tõi rõõmu **südamesse** ja virkust **kättesse**.

NBI kriitilise sõna sidumise võimalusi kehakultuuriminutiga on mitmeid.

Teema: g, b, d sõna alguses

Kuulata õpetaja laulmist, korrata laulu koos plaksu löömisega (viisil «Vasak-parem»).

1. ;,; Nüüd me teame, nüüd me teame, g, b, d-ga sõnu: ;

;,; bakter — pisik  
doktor — arst  
teistest keeltest saadud: ;;

2. ;,; Nüüd me teame, nüüd me teame g, b, d-ga sõnu: ;

;,; džemm — moos  
grupp — rühm  
teistest keeltest saadud: ;;

#### Kirjatehnika 1.—3. kl

Õpilased loevad kooris salmikest:

1. Pisikesed pardikesed paterdasid vees, sabakesed väljas, nokakesed vees.

Tehakse ringe ja raputatakse käsi.

2. Palju kirjutas mu käsi (ringid ühele poole), väike käsi ära väsis (ringid teisele poole). Puhka, puhka, väike käsi (käte toomine ette). Ära enam ära väsi (käte raputamine).

Võru rajooni algklassiõpetajate materjalide põhjal koostanud HELJU KÕIV

## Kui ujuda ei oska . . .

**ASTRID NEEME,**  
**VÕTI psühholoogiakateedri dotsent**

Ujumine pakub naudingut ja liikumisrõõmu, rahustab närvisüsteemi, virgutab kõiki elundeid ja rakendab tööle lihased. Suurepärane ja tervistav suvemõnu, millest jäävad kahjuks ilma need, kes ei oska või mingil põhjusel ei saa ujuda. Kuid ega ujumine ainuke veesolemise võimalus ole, lisaks tavalisele märjaskastmisele võime leiutada endale ka vees mitmesugust tegevust, mis küllaldase intensiivsuse korral annab ujumisega peaaegu samaväärse kasu.

Valime ohutuse tagamiseks endale meelepärase sügavuse ja järgnevaid harjutusi sooritades liigume kas paralleelselt kaldaga või mere poolt kalda suunas:

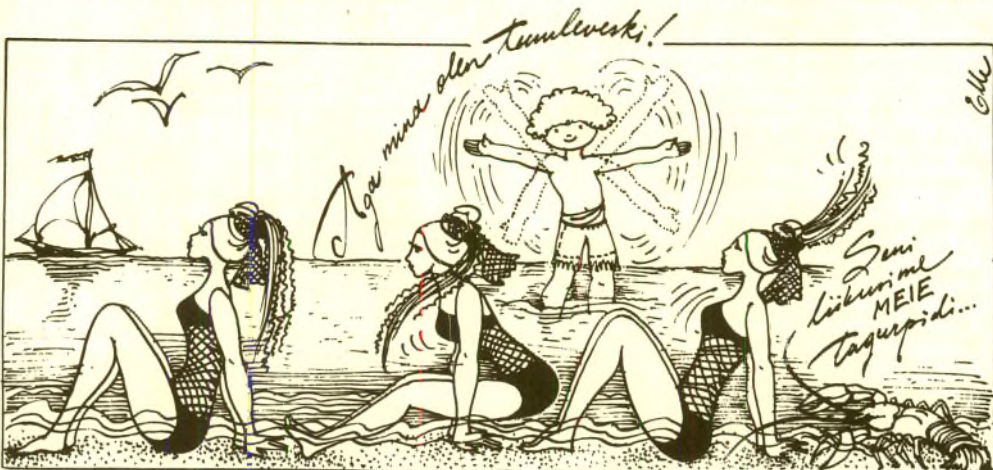
- jooks vahelduva kõnniga vees;
- kõnnime vees jalgu kõrgemale tõstes nagu kartes end märjaks pritsida;

- liigume edasi ja tagasi (selg ees) põlvist jäikade jalgadega, ennast võimalikult palju pritsides;
- jookseme pikkade, hüplevate sammudega;
- liigume põlvi kõrgele tõstes nn põlvetõstejooksuga;
- liigume puusapöõretega;
- kummardame pisut ette ja liikumisel vibutame vees käsi ette ja taha;
- sama võime teha käsi paremale ja vasakule vibutades;
- seistes pisut madalamas vees kui eelmiste harjutuste puhul liigume edasi või tagasi nii, et põlvist sirgeid jalgu vahelduvalt ette tõstes pritsime varvastega vett üles;
- seisame kergelt kõverdatud põlvedega ja sooritame põlveringe mõlema jalaga korraga; algul aeglases tempos, et saaksime veenduda liigutuse õnnestumises kogu ringi ulatuses, hiljem tõstame tempot seni, kuni vesi põlvede ümber keerise moodustab; pärast väikest puhkust ringitame põlvi teises suunas;
- istudes madalal vees nii, et käed toetuvad põhja puusade joonel või pisut tagapool, pritsime vett üles kord sirgete, kord kõverdatud jalgadega;



- istudes toengistes (nagu eelmises harjutuses) kõverdame jalad nii, et nad toetuksid taldadega maha; tõstame keheraskuse kätele ja viime puusad käte vahelt läbi, lükates jalad seejuures

täiesti sirgeks; nüüd toome käed puusadele järele, asetades nad võimalikult kaugemale taha puusade juurde, kõverdame jälle jalad ja alustame uut «vähiliikumist»; (Sooritades analoogilist







harjutust ette liikudes, peame alustama istest sirgete jalgadega. Käed toetuvad pisut ettepoole, siis kõverdame jalad, tõstame puusad üles ja langetame kandade juurde. Et harjutus toimiks ka õlavööle venitavalt, selleks jätame käed mõneks hetkeks kaugele taha.)

□ põlvitades vees, liigume mööda põhja, aidates kaasa käte hoogsa tööga;

□ püüame ees toenglamangus edasi liikuda jalgu järele lohistades;

□ liigume eestoenglamangus mööda põhja (loomulikult madalas vees, nii et pea veest välja ulatub!), jalgadega aktiivselt üles-alla vibutades nagu ujudes.

Seistes rinnuni või isegi õlgadeni vees

□ teeme käteringe, kusjuures pool ringist läbib õhu, teine pool vee; (Kumb pool on kergem sooritada? Kumb aga kasulikum?)

□ käed kõrval, sooritame (kui see meil õnnestub!) vahelduvalt jalgade tõsteid samapoolse käe puudutamisega;

□ puudutame parema jalaga vasakut kätt ja vastupidi;

□ südamele koormuse andmiseks sooritame mitu üleshüpet võimalikult kõrgele, seejärel liigume kindlasti edasi või suundume kaldale, s. t ei jää pärast väsitavaid hüppeid seisma.

Toodud harjutuste järjekord ei kohusta milleski. See oli vaid väike näidiste seeria, mis igaühe oma mõtte jälle tööle ergutaks, sest endale valime ikka ainult neid harjutusi, mis meile kõige enam sobivad...

Oluline aga on meenutada põhitõdesid, mis küll ammu tuntud, kuid mida kipume ignoreerima:

□ pärast tugevat kõhutäit pole õige kohe vette minna;

□ esimesed suplused (alustab ju igaüks erinevalt) olgu lühiajalised, pärastised pikemad;

□ tervise seisukohalt on kasulikumad 3—4 lühiaegset kui üks pikk;

□ külmatunde või väsimuse tekkimisel tuleme KOHE kaldale;

□ keha liigse jahtumise vältimiseks hõõrume naha kareda rätiga kuivaks ja vahetame märja trikoo kuiva vastu;

□ turvalisuse tagamiseks oleks hea, kui me ei läheks vette üksi või siis paluks kaldalt kedagi end jälgida. Nii on ohutum!

# HARIDUS

## Декларация прав ребенка.

Первая публикация перевода «Декларации прав ребенка», принятой 20 ноября 1959 г. на XIV Генеральной ассамблеи ООН. (Перевод сделан главным педиатром г. Тарту Калью Миттом).

**Наши цели и задачи** (Речь Й. Кяйса на открытии Выруской семинарии 13 марта 1921).

Старой школе зубрежки Й. Кяйс противопоставляет «педагогику развития» (развитие чувств и творческих сил); отвергает вульгарное и упрощенное понимание трудовой школы. Он утверждает, что в практике старой школы имеется много ценного и что от трудностей старой школы постепенно можно избавиться. Введение в жизнь новых идей предполагает наличие определенных предпосылок, прежде всего наличие образованных учителей и необходимый педагогический инструментарий. Текст комментируют Ф. Эйзен и К. Лехт.

**Проблемы дифференциации учебной работы в ГДР** (доклад профессора Р. Капа).

Статья знакомит с дифференциацией учебной работы и исследованием комплексных учебных планов в ГДР. Авторы опираются на доклад директора педагогической секции Берлинского университета им. Гумбольдта, профессора Рольфа Капа.

**Т. ПАУЛЬ. О библии и ее переводах.**

В этом году исполняется 250 лет со дня выхода полного текста библии на эстонском языке. Профессор Института теологии Тоомас Пауль пишет о различных переводах и толкованиях библии.

**Э. ЛИБА. Учителя и его работу — в центр внимания.**

Дается оценка положения в школах (ученики и учителя устали, учителя находятся в состоянии кризиса как психологического, этического, так и экономического). Ставится вопрос: с чего начинать обновление (повысить роль семьи, улучшить внутришкольную социальную среду, ввести 5-ступенчатую квалификацию учителей и др.)?

### **X. ЛАХТ.** Посмотрите на свою школу глазами учащегося.

Обзор исследования того, что учащимся в школе нравится, что их беспокоит и тревожит. Автор рекомендует каждому учителю подумать, как повысить школьную культуру в своей школе.

### **Экзамены на получение соответствующего разряда у скаутов. [X. Таммисте].**

22 июня 1989 коллегия Комитета ЭССР по народному образованию зарегистрировала постановление Дружины эстонских скаутов. Статья знакомит с программой проведения экзаменов на разряд среди подростков 12—17 лет.

### **T. БАХМАНН.** NB! Внимание!

Автор знакомит с некоторыми конкретными данными о закономерностях внимания, которые экспериментально установлены психологией — областью знаний, направленной на выявление закономерностей (принципы воздействия внимания в зависимости от различного типа людей, от сложности задания, времени суток и т. д.).

### **Э. СЕПП.** О возрастных особенностях при усвоении второго языка.

Автор реферировал исследование ученых Амстердама, которое выявляет, в каком возрасте следовало бы начинать изучение иностранного языка, когда усвоение языка протекает наиболее успешно.

### **Мы пришли к науке о человеке и начали вести борьбу за результативность научной работы в вузе [X. Роотс].**

В статье приводятся отклики на создание Центра наук о человеке (К. Смирнов «Перевернуть пирамиду», «Известия» 17 мая 1989); проблемы, связанные с научной работой в вузе, освещаются глазами ректора Московского высшего технического училища им. Баумана А. Елисеева (Б. Коновалов «Обучение неотделимо от науки», «Известия» 9 мая 1989) и студентов (В. Афанасьев «О бедном студенте замолвите слово», «Молодой коммунист», № 4 за 1989 г.).

### **П. ЛАСТИНГ.** Учитель физкультуры о себе и о своей работе (продолжение).

**Л. БУНАПУУ.** Диспут на школьном уроке. Речь идет об свойствах диспута как учебного метода и основных процедурах его организации в школе.

### **T. БУНАПУУ.** Структурирование на уроке родного языка.

Структурирование (дедуктивное и индуктивное) при изучении нового материала, требования к подаваемому на уроках родного языка визуальному и аудитивному материалу наблюдений.

**X. КАРИК.** Проблемы обобщения в химии. I. Декан физико-математического факультета ТПеди Херги Карик знакомит с новым курсом химии для общеобразовательных школ, который позволяет проводить одновременно повторение, углубление и расширение пройденного материала, видеть вещества и химические процессы в тесной взаимной логической связи.

Обобщение позволяет интерпретировать химию посредством физики, природоведения и трудового обучения, показывать межпредметные связи и возможности их использования.

### **M. ПЫЛЛУСТЕ.** Интегрированное обучение — в детский сад!

Образование требует перестройки начиная уже с дошкольного образования: в детсады следует ввести общее образование, воспитателю необходимо знать, как обучают детей в других странах.

### **K. ЛЕЙНУСУ — 100 [A. Паюпуу].**

Автор рассказывает о Карле Лейнусе как о педагоге, лекторе, человеке, которого волновали вопросы музыкального образования детей в ЭССР и за ее пределами.

### **M. КЛААС.** Совещание в Алма-Ате.

Приводятся тексты некоторых выступлений на всесоюзном совещании в Алма-Ате 19—21 апреля 1989 г., где обсуждались вопросы музыкального и художественного воспитания детей.

### **A. НЕЭМЕ.** Если не умеешь плавать.

Оздоровительные упражнения для выполнения на пляже или в воде для тех, кто не умеет или по какой-нибудь причине не может плавать.

## **JÄRGMISES NUMBRIS**

■ Toimetuse vestlusringis «Üldõpetusest tänases algkoolis» osalesid õpetajad, kes aasta, kes kaks praktiseerinud üldõpetuslikku tööviisi ning selle kooliuuendusliku katse juhendajad. Nende arvamused vahendab lugejaile **V. LEHT.**

■ «Läbipõlemise sündroom õpetajal... ja mis see endaga kaasa toob». Nii pealkirjastab **HARRI KOONARPUU** ülevaate lääne psühholoogiakirjanduses avaldatud uurimustest. Väga vajalik ja mõtlemapanev lugemismaterjal kõigile õpetajatele ja koolijuhtidele.

■ **HERGI KARIK** jätkab üldistamise probleemidest keemias.

■ **JAAK ARRO** «Keemiliste vahendite kasutamine aias, põllul ja farmis» juhatab sisse keskkonnakaitse soovitusmaterjalide tsükli keemiaõpetajate jaoks.

**T a g a k a n e l:** Mälestuskivi avamine Paide esimese eesti õppekeelega kooli asukohas 23. aprillil 1989.

HILLAR UUSI foto

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Toompuiestee 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 29. 06. 1989. Trükkimisele antud 04. 08. 1989. Trükiarv 3800.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 2831.

Tellimishind aastaks — rubl. 3,60, 6 kuuks — rubl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

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

Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).



Raamatupalat  
89-16272  
18.08.89

