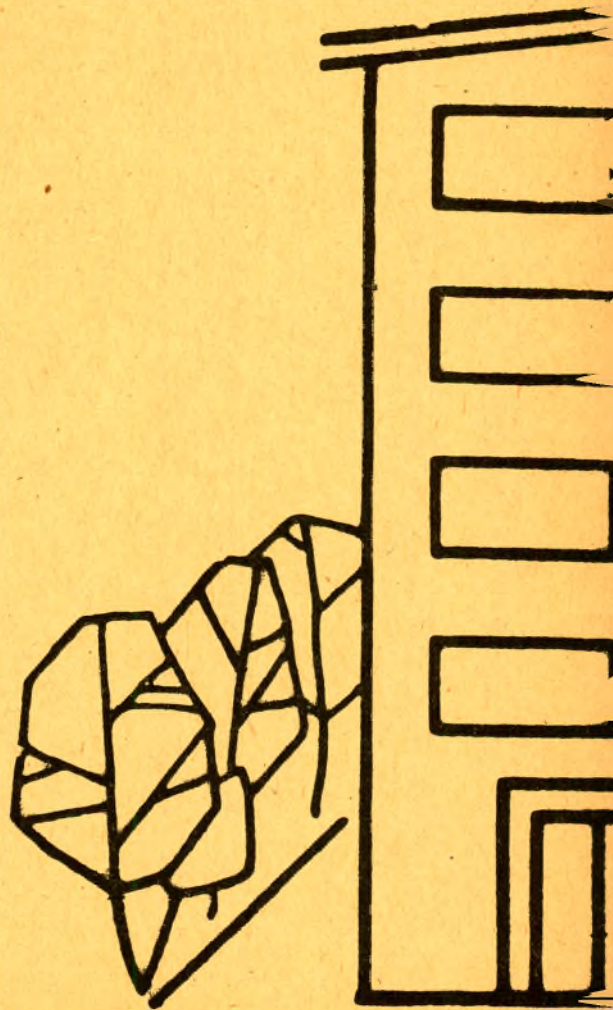


# Nõukogude KOOL

**9**  
**1971**





## Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

XXIX AASTAKÄIK

Nr. 9      SEPTEMBER      1971

Kirjastus «Perioodika», Tallinn

## SEEKORD ESTEETILINE KASVATUS

**K**ätte on jõudnud taas september — kesimene koolikuu. Suvel tühjana seisnud kooliruumides, kus vaikust häirisid sageli üksnes remondihääled, keeb nüüd jällegi temporikas koolielu. Koolikell aga hoiab selle õiget rütmi, kuulutades raudse järjekindlusega õppetundide ja vaheaegade algust ning lõppu. Nii algas see 1. septembril ja kestab päev päeva järel taas õppeaasta lõpuni

Seljataha on jäänud kosutav suvepuhkus, millest uut energiat ja tegutsemisindu ammutati. Möödus on ka augustikuu nõupidamised ja õppeaasta esimene õppenõukogu koosolekki, kus kavandati ülesanded käesolevaks õppeaastaks. Nüüd seisab ülesanne selles, et kõike kavandatut ellu viia. Seda pole aga sugugi vähe, sest direktiivid, mis NLKP XXIV kongress hariduse valdkonnas käesoleval viisaastakul üldsuse ette lahendada seadis, on väga suured. Nende lahendamine peab jõudsalt edenema aga juba äsjaalanud õppeaastal.

Siinkohal pole vajadust pikemalt peatuda ülesannetel, mida hariduse alal lahendada tuleb, sest sel teemal on juba varem meie väljaannetes juttu olnud ning sellest kõneldi väga konkreetselt ka õpetajate augustikuu nõupidamisel. Küll aga rõhutame, et nende täitmise eeldab kõigi pedagoogide sisutihedat ja hoolikat tööd. Näiteks ülesannet minna üle üldisele keskharidusele ei saa täita

üksnes organisatsiooniliste abinõude rakendamisega, vaid neile peab kaasnema samal ajal ka õppe- ja kasvatustöö sisu tunduv paranemine, sest tegelikkus kinnitab tõsisasja, et peamine põhjus, miks osa noori langeb koolist välja, on just halb õppeedukus. Järelikult peab iga õpetaja oma töö kvaliteedi tõstmisele senisest veelgi suuremat tähelepanu pöörama, rakendama heade teadmiste ja avara silmaringiga noorte kasvatamiseks oma teadmiste ja oskuste kogu arsenal.

Õppe- ja kasvatustöö tase oleneb omakorda väga paljudest teguritest, eeskätt õpetaja kogu töösüsteemist tervikuna. Ja üks praegu, õppeaasta algul olegi ülim aeg veel kord järele mõelda selle üle, kas ja kuidas kõik kavatsetav on kindlasse süsteemi viidud ja kokku sobitatud, et õpetuslikult ja kasvatuslikult kõige paremaid tulemusi saavutada. Kui aga midagi veel vajaka on, saab selle korda seada, vähem selge veel läbi mõelda, sest edu kasvatustöös eeldab hästi läbimõeldud tegutsemist.

Nagu juba nentisime, kujundavad noort inimest paljud tegurid kasvatuslikud mõjutused. Igal neist on oma funktsioon, igaüks neist tegureist annab oma osa kasvatatavasse isiksusse. Nende hulgas on tähtis koht ka esteetilistel mõjutustel, noorte esteetilisel kasvatamisel.

Nagu lugeja edaspidi märkab, ongi «Nõukogude Kooli» käesolev number pisut erinev eelmistest. Ja erinev ainult selle poolest, et kõigis artiklis leiavad käsitlemist esteetilise kasvatusprobleemid. Pealegi tehakse seda mitmest eri

aspektist ja ka eri ainete puhul. Järelikult peaks artiklis käsitlevad ootuspäraselt huvi pakkuma kogu pedagoogilisele üldsusele ning seesugune temaatiline «Nõukogude Kooli» number ka lugejale igati vastuvõetav olema.

Ent kes käesolevas numbris esteetilise kasvatusküsimumustes sõna võtavad?

Käesolev number on septembri-rikuu number. Juba õige mitu aastat on olnud tavaks, et septembris jagavad õpetajale juhendusi, soovitusi ja annavad nõu õppe- ja kasvatusküsimumustes Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi kollektiivi liikmed. Nagu varemadel aastatel, nii on tänavugi septembrikuu «Nõukogude Kooli» leheküljed usaldatud täita instituudi kollektiivi liikmeil. Ent erinevus on seekord mõneti olemas. Vahe seisneb selles, et varem esinesid instituudi erinumbris artiklite autoritena instituudi teaduslikud töötajad. Käesoleva numbril on aga lisaks instituudi töötajale haaratud autoreiks mitmeid tuntud spetsialiste esteetilise kasvatusküsimumustes väljastpoolt instituutigi. Pearaskus temaatika väljatöötamisel sobivate autorite leidmisel ja erinumbril ettevalmistamisel lasus aga instituudi esteetilise kasvatussektoril ja sektorijuhatajal Kalju Lehel.

Ent ikkagi autorid? Need on üldisusele tuntud esteetilise kasvatusentusiastid. Kes nad on — seda saab teada juba artiklist, samuti nagu sedagi, millest nad kirjutavad. Nüüd aga annamegi neile sõna.

**K**äesoleval ajal rõhutame eriti veendumuslikult esteetilise kasvatusvõrdväärst kommunistliku kasvatusvõrdväärst komponentidega. Ühtaegu teame, et see võrdväärst pole tagatud kõigepealt õppekorralduslike sätetega. Sel rohkesti ekspluateeritud teemal märgime siinkohal vaid üht: ehkki ühe nädalatunnine mõõtkava kunstispetsiaalsetes ainetes (kunst- ja muusikaõpetus) ei vasta kaasaja nõudeile, on ikka põhjust asetada küsimus — mis tasemel kasutatakse olemasolevaidki võimalusi? Teiste sõnadega — asetame küsimuse esteetilise tsükli korraldusest ja eriti teadusliku uurimistöö tulemustest sel alal. Siingi võime konstateerida teatud mahajäämust, mida esteetilise kasvatusvõrdväärst aktualiseerimine pole mõistetavalt ületada suutnud. Võtkem vahest markantsemaid näide: esteetikud ja kunstipedagoogid diskuteerivad esteetilise kasvatusvõrdväärst (sisu) üle, lähemalt — ühed autorid arvavad, et esteetilise kasvatusvõrdväärst peab olema piiritletud suveräänse alana, teised peavad seda muude kasvatusvõrdväärst vormide teatud küljeks või omapäraseks aspektiks (vt. selle kohta: A. И. Буров, Предмет и содержание, его соотношение с другими видами воспитания. «Советская педагогика» 1971, № 6). Juba seegi asjaolu osutab kontseptsiooni puudumisele, mis hõlmaks selle keeruka protsessi kõiki aspekte. Meie vabariigis täheldame üldtuttavat paradoksi: esteetilise kasvatusvõrdväärst kohati tähelepanudavaid saavutusi pole teoreetiliselt töödeldud ega üldistada suudetud.

Olemasolevad käsitlused püsivad valdavalt konkreetse kunstispetsiaalsete õppeaine piires ja kuuluvad pigem erialametoodikasse, või siis käsitlevad kitsamaid üksikküsimusi. Harva on nähtud esteetilist tsükli selle sisemise ühtsuses (kunstide kompleksne mõju), veel harvemini seoseid õppe- ja kasvatusvõrdväärst muude külgedega.

Meil on olnud algatusi esteetilise kasvatusvõrdväärst taseme selgitamiseks kui ka selle ala probleemide uurimiseks (TRÜ diplomitööd, artiklid ja mõttevahetused perioodikas). Tähelepanudavamaks reageerimiseks esteetilise kasvatusvõrdväärst olukorrale oli L. Stolovitši artikkel «Maitsest, selle uurimisest ja kasvatamisest» («Looming» 1963, nr. 10), mis hindab olukorda Tartu koolides korraldatud esteetilise maitse ankeedi tulemustest lähtudes. Artikkel põhjustas mõttevahetuse, milles autorit küll täiendati kogemuslike tähelepanekutega, ent avaramalt resümeerivate järeldusteni ei jõudud. Hiljem on esteetilise kasvatusvõrdväärst probleemidele uurimuslikult lähenetud

## Esteetilise kasvatusvõrdväärst uurimistöö Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis

KALJU LEHT

TRÜ pedagoogika kateedri uurimismetoodika kursantide mitmes töös, mille tulemused on kättesaadavaks tehtud kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» III (Tartu, 1969).

Viimaseil aastail on esteetilise kasvatusvõrdväärst probleemidele koondatud tähelepanu ka Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis. «Nõukogude Kooli» käesoleva numbriga kirjutistega ongi sel alal saavutatud lugejale vahendatud.

Meie instituut oli vähesed (kui mitte ainuke?), kus kõige viimase ajani puudus esteetilise kasvatusvõrdväärst sektor (k. a. 1. sept. pooldus eesti keele, kirjanduse ja ajaloo sektor esteetilise kasvatusvõrdväärst ning eesti keele ja ajaloo sektoriteks). See ebatähtsus sundis otsima tööd avardavaid võimalusi.

Aasta tagasi tuli tollase eesti keele, kirjanduse ja ajaloo sektori täienduseks mittekooresseisuliste teaduslike töötajate õigustes grupp teaduslikult uurimistööst huvitunud pedagooge — L. Raudsepp (Tallinna 22. keskkooli direktori asetäitja klassivälise töö alal), M. Nilson (Tallinna Pedagoogilise Kooli muusikapedagoog), L. Tõnisson (Tallinna 24. keskkooli kunstõpetaja), T. Lepiksaar (VÕT-i kunstilise kasvatusvõrdväärst kabinetimetoodik), kes praegusele esteetilise kasvatusvõrdväärst sektorile on kõigiti arvestatavaks jõududeks saanud.

Lähenemine esteetilise kasvatusvõrdväärst probleemidele algas kirjandusõpetusest lähtuvaist vajadusist. Selle aine õpetamise uuenduskatsed näitasid kunstielamuse süvendamise häid võimalusi mitme kunstiliigi koondmõju kaudu, mida tuleb pidada esteetilise kasvatusvõrdväärst juhtivaks ja perspektiivikamaks printsiibiks. Lähtume kirjandusõpetuse seostamisest eelkõige teatri- ja filmikunsti algetega, aga ka kujutava kunsti ja muusika elementidega. Nende katsete

tulemused on üldistatud L. Villandi ja allakirjutanu artiklis (viimane «Loomingus» nr. 9, 1971) ning L. Villandi esialgsel tasemel kooli jõudnud kirjandusõpikus 5. ja 8. kl. (koosautorluses A. Kriisaga). Teatri- ja filmikunsti aluste õpetamine ja selle mõju õpilaste ideelis-esteetilisele kujunemisele on sektori töötajate M. Kirsipuu ja L. Raudsepa uurimiselaks juba avaramas ja suveräänsemas mõttes. Esimeses astmes lähtub see töö eelkõige eriklasside võimalustest.

Kunstiõpetuse eriala esindavad sektoris nimekad kunstipedagoogid T. Lepiksaar ja L. Tõnisson, kelle töösuunda selgitavad nende kirjutised. Sektorivälise kaastöona esitame teeneka kunstipedagoogi, Haridusministeeriumi kunstõpetuse komisjoni esimehe A. Remmeli programmilise artikli. Muusikaõpetusest avaldame M. Nilsoni kirjutise A. Behterevi vaadetest väikelapse muusikalisele arengule, mis on autorile läh-

tekohaks nimetatud probleemi eksperimentaalsel uurimisel.

Väga kaalukas probleem on esteetilise kasvatuses suhted õppeprotsessi teiste külgedega, s. o. mittekunstispetsiifiliste õppeainetega. Eesti keele ja ajaloo sektori töötajad V. Maanso ning S. Oispuu ja H. Sema käsitlevad esteetilise elemendi sidumise võimalusi vastavalt emakeele ja ajaloo õpetamisega.

Sektor on püüdnud leida ka vabariigiväliseid töökontakte. Käesolevasse numbrisse on need ulatunud ühe artikliga. «Utšitelskaja Gazeta» toimetuse töötaja B. Volkov uurib meile huvipakkuvat probleemi — õpiku teksti vahendavast rollist kirjandusõpetuses — ja esitab lõigukese oma tööst.

Valdavalt ei ole märgitud kirjutised pikaajaliste uuringute resultaadid, pigem märgistavad nad töö hakul kollektiivi esialgseid orientiire ja liikumissuunda ning jõudude koondumist süvenevaks uurimistööks.

## Kultuuriteemade käsitlemisest 8. klassi uusaja kursuses

HELGI SEMA

«Inimese loomuse üheks põhiomaduseks on tahtmine teada, teada võimalikult palju... Kuid peale tahtmise teada on inimesel tahe ka tunda, midagi läbi elada, mis ei ole saavutatav igapäevase tööga. Selle tarbe rahuldamiseks on ta loonud kunsti, kirjanduse, muusika, teatri, kino.»<sup>1</sup>

Tulevaste inimisiksuste kujundamise huvides peame niisugust tarvet tahes-tahtmata arvestama juba koolitöös. Eelkõige on kõnealust probleemi kutsunud lahendamise esteetilise tsüklil ained (kirjandus, muusika- ja kunstõpetus). Esteetilise kasvatuses mõjuvälja piiramine üksnes kunstispetsiifiliste õppeainetega oleks ometi kitsas lähtekoht. Oma osa võivad siin suuremal või vähemal määral anda kõik õppeained.

Ka ajalugu pakub mõistusepärase kõrval arvukaid võimalusi õpilaste emotsionaalseks mõjutamiseks, ajaloo kultuuriteemade puhul aga mõnel määral esteetiliseks kasvatuseks selle otsesemas tähenduses.

Koolis käsitletava ajalookursuse kultuuriteemade all mõtleme teatava ajalooajalooperioodi hariduse, teaduse, rahvaluule, kirjanduse, muusika, kunstikäsitöö, arhitektuuri, kujutava kunsti ja teatri arengu põhietappide ning tippsaavutuste tutvustamist õpilastele jõukohases vormis. Esteetilise mõjustamise vaatevinklist pakuvad erilist huvi kirjanduse ja kunsti ajalugu. Kahjuks on kunstiteemade käsitlemine koolitunnis suuresti raskendatud (piiratud aeg, individuaalse töö raskendatus jm.), ja mis kõige olulisem:

<sup>1</sup> Ott Kangilaski, Jaan Kangilaski, Kunsti kukeaabits. Tallinn, 1967, lk. 9.

kujutavat kunsti ja muusikat peab tingimata nägema oma silmaga ja kuulma oma kõrvaga.

Seega ei saa ajalooõpetusega ühenduses kõnelda täisväärtuslikust esteetilisest kasvatuses, ent teha saab siiski mõndagi.

Siin esitatud mõtted on kokkuvõtteks uusaja töövihiku eksperimentaalsest rakendamisest 8. klassis 1969/70. õ.-a.<sup>2</sup> Töövihiku katsetamise üks eesmärke oli iseseisva suhtumise ergutamine õppeülesannete täitmisel, eriti ühenduses kultuuriloolise materjali ja kunstiteostega. Püüti pakkuda mitte palju ja pealiskaudselt, vaid väheste ja tüüpiliste näidete varal selgitada põhilist. Omaette lõigu moodustasid eelülesanded,<sup>3</sup> mille kaudu oli võimalik luua seoseid 5.—7. klassi ajalookursuse ja 8. klassi uusaja kursuse vahel ühelt poolt ning ajaloo ja teiste õppeainete vahel teiselt poolt.

Uusaja I perioodi õpikut 8. klassile<sup>4</sup> on välja antud korduvalt täiendatud trükina, kuid endiselt on programmi ja õpiku vahel ebakõlaks asjaolu, et õpik ei sisalda kõike programmikohast materjali uusaja kultuuriloost. Maalikunsti puudutab õpik mõne lausega, lisamata ühtki reproduktsiooni mainitud kunstnike töödest. (Millal lisanduvad 8. klassi õpikule nii vajalikud värvilised reproduktsioonid?). Õpiku läbitöötamisel ei saa õpilased konkreetset ettekujutust romantismist ja realismist kui põhisuundadest tolle ajastu kirjanduses ja kunstis. Ülalõeldud arvestades esitame töövihikus kultuuriloolist materjali, mis peaks aitama teatud ajalooepohhi ja sama perioodi kultuuriloo vahel seoseid luua.

S. Oispuu oma uurimuslikus töös<sup>5</sup> tegi kokkuvõtte kultuuriteemade käsitlemisest Eesti NSV koolides. Selgus, et sageli ei õpetata kultuuriteemasid küllalt tihedas seoses ühiskondlik-poliitilise eluga. Ilma selleta jääb kultuur liiga isoleerituks.

8. kl. ajaloo programmi<sup>6</sup> kohaselt on uusaja I perioodi kirjanduse, muusika ja maalikunsti arengu põhisuundade õpetamiseks ette nähtud 3 tundi, millest ei piisa kuigivõrd põhjalikuma ülevaategi andmiseks. Ülikasina aja tõttu tekib eriline vajadus otstarbekohase töökorralduse järele. Töövihiku koostamisel valisime kultuuriloolise materjali selliselt, et õpetaja kasutuses oleks vähemalt 5 tundi. Tundide arvu oli võimalik suurendada kordamiseks ettenähtud tundide arvel. Töövihiku materjali pakub lisa õpikule, aitab luua varemõpitu põhjal süsteemi ning avaramalt selgitada romantismi ja realismi ühiskondlik-poliitilist tingitust. Töövihik ei kohusta õpetajat millekski, vastupidi — jätab õpetajale vabad käed südamelähedasema ja õpetajale kättesaadavama materjali pakkumiseks. Õpilased võivad teha töö käigus märkmeid, kordavad iseendale märkamatu varemõpitud. Eelülesannete osatähtsus tuleb siin eriti ilmsiks.

Kultuuriloolise materjali tihedust ja hulka silmas pidades peame otstarbekaks esitada uut ainet tunni vältel forsseeritult. Et töö ei kujuneks õpilastele üksluiseks, valime teatud situatsiooniks võimalikult sobivamad meetodid (õpetaja jutustus, vestlus, iseseisev töö tekstiga või õpetaja antud materjaliga, tehniliste õppevahendite kasutamine ja siit väljakasvavad õppeülesanded jms.). Kui töö on tihendatud, s. o. kui toimub järjekindel tagasiside majandusliku ja ühiskondlik-poliitilise eluga, siis on kultuuriloo tunnid sisuliselt ka kordamistunnid. Töövihik sisaldab veel mitmeid ülesandeid ja küsimusi, millest on kuigivõrd juttu edaspidi. Tavalise kordamistunniga võrreldes on need tunnid ilmekamad ja emotsionaalsemad. Viimane tund (viiest kultuuriloole pühendatud tunnist) tarvitseks kujuneda sõna otseses mõttes kordamistunniks, kus õpetaja organiseerib küsitluse selliselt, et kogu programmikohane kultuurilugu saaks õpilastel läbi töötatud.

<sup>2</sup> H. S e m a, Uusaeg. Katsetöövihik VIII klassile. Tallinn, 1970.

<sup>3</sup> Vt. S. O i s p u u, Eelülesanded ajaloo õpetamisel. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 3.

<sup>4</sup> A. J e f i m o v, Uusaeg I osa. Tallinn, 1969.

<sup>5</sup> S. O i s p u u, Olukorrad ja probleemidest NSV Liidu ajaloo kultuuriteemade õpetamisel. Tallinn, 1968.

<sup>6</sup> Eesti NSV Haridusministeerium, kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid 1970/71. õppeaastaks, ajalugu. Tallinn, 1970.

Iga hea kunstiteos, olgu raamat, maal või muusikapala, jätab meisse jälje, kui ise sellesse süveneme. Kordame veel kord tuntud tõde, et kujutavat kunsti ja muusikat peab tingimata nägema oma silmaga ja kuulma oma kõrvaga.

Paraku tuleb nentida, et kujutava kunsti ja muusika käsitlemine jääb ajaloo õpetamisel üsnagi tagasihoidlikuks. Tagasihoidlikuks just selles mõttes, et aeg ja võimalused ei luba alati oma silmaga vaatamist ja kõrvaga kuulamist. Ja mõnikord me ei vaeu ära kasutama tagasihoidlikkegi võimalusi.

Võime selles veenduda õpilaste vastuste vahendusel. Töövihik sisaldab üldise küsimuse: milline kolmest kunstiliigist (kirjandus, muusika, maalikunst) on teile kõige mõistetavam? Mispärast? Enamik õpilastest otsustasid kirjanduse kasuks. Allpool on ära toodud Turba keskkooli ja Keila-Joa sanatoorse internaatkooli eksperimentaal-klasside õpilaste kõige tüüpilisemad vastused:

*Kõige mõistetavam on mulle kirjandus. Kirjandusest saab välja lugeda mõtet. Muidugi ka igal muusikateosel ja maalil on oma mõte, kuid selleks peab olema silma ja kõrva, et seda tabada. (Sirje K., Turba keskkool.)*

*Kõige mõistetavam on kirjandus. Muusikast on tihti väga raske aru saada. Maalikunstniku ideid ma igakord ära ei mõistata. (Tiiu T., Turba keskkool.)*

*Kõige mõistetavam on minule kirjandus — ta annab kõige kergemini edasi teose mõtte. Peale lugemist saab veel meelde tuletada ridu ja üldse tervet raamatut. Aga kui vaatad maali, siis peab juba peamise mõtte kohe tabama. (Anne T., Keila-Joa sanatoorne internaatkool.)*

*Mulle on kõige mõistetavam muusika sellepärast, et ma ise olen õppinud muusikat. (Andres N., Turba keskkool.)*

Käesoleval juhul küllap ei vaja pikemat põhjendust, miks kirjandust peetakse kõige mõistetavamaks, võrreldes teiste kunstiliikidega. Kirjanduse lugemise harjumus omandatakse koos lugemisoskusega (saab sealt vähemalt alguse); kirjanduse kättesaadavus ja tihe side ajaloo kui õppeainega määravad siin paljudi. (Ka kirjandus- ja ajalooõpetaja leiavad omavahel kergemini kontakti kui näiteks ajaloo- ja muusikaõpetaja.) Kaugeltki kõigil õpilastel ei ole harjumust kuulata muusikat ja vaadelda maali (reproduktiooni).

Kirjandust käsitleva tunniga rajame vundamenti maalikunsti ja muusika käsitlemisele järgmiste tundide jooksul. Neid asjaolusid arvestades on toimunud ka käesoleva töö rühmuasetus: kirjandusele on eraldatud üks, maalikunstile ja muusikale kolm tundi.

Töövihik püüab täiendada õpikus leiduvaid materjale. Suudame pakkuda lisa õpikus leiduvale tekstilisele materjalile — ajastu ühiskondlik-poliitilise palge ja tol perioodil valitsenud kunstisuundade vahelisi seoseid ja halltrükireproduktioone. Õppeülesanded eeldavad, et aineõpetaja tutvustab õpilastele teatava kunstniku **värvireproduktioone**. Nii kaua, kui ajalooõpetajaid ei ole varustatud lubatud kultuuriajaloo albumitega ja ammuoodatud suuremaformaadiliste reproduktioonidega tsentraliseeritud korras, tuleb igaühel omaalgatuslikult leidlik olla nii vajaliku abimaterjali hankimisel kui selle esitamisel õpilastele.

Põhilised suunad kapitalismiajastu maalikunstis on klassitsism, romantism ja realism. Märgitud suundadega tutvusime kirjandusloo ülevaates, nüüd avaneb soodne võimalus omandatud materjali korrata, lisades sealjuures just maalikunstile spetsiifilised avaldumisvormid. Juhime tähelepanu faktile, et eelmärgitud suunad ei lange kõigil kunstialadel samasse ajajärku.

Uusaja programmi kohaselt tutvume 8. klassis selliste kunstnikega, nagu David (klassitsism), Delacroix (romantism), Daumier, Millet, Courbet ja Goya (realismi esindajad). Oleks hea, kui suudame nimetatud kunstnike põhitemaatika, loomingu laadi ja **väljendusvahendite** kaudu õpetada lapsi nägema nende aja kunsti laadi ja kunstnike endi isikupära.



Klassitsismi maalikunstis viljeleb J. L. David. Kordamisküsimused lähtuvad klassitsistlikust arhitektuurist, mida õpiti tundma 7. klassis, juba tuttavast aimest on soodne üle minna klassitsismile maalikunstis. Pidasime otstarbekohaseks umbkaudu järgmisi küsimusi: milliseid mõtteid ja tundeid tekitavad Davidi teosed? milline teos meeldib kõige enam ja mispärast? milliste võtetega kunstnik oma mõtteid avaldab? Lähema vaatluse all olid Davidi teosed «Horaatslaste vanne» ja «Marat' surm».

Õpilaste vastustes märgiti näiteks järgmist:

*Davidi maalide järgi võib öelda, et David ise oli õiglane ja julges elu näidata, nagu see oli. Tundub, et teda erutasid väga ajaloolised sündmused ja heroilisus. Miks muidu oleks ta Marat' näidanud suremas. Kõige rohkem meeldiski mulle Davidi maalidest «Marat' surm». (Sirje K., Turba keskkool.)*

*«Marat' surm» meeldis mulle. Selle maali puhul jääb mulje, nagu oleks Marat surnud raske töö juures, nagu oleks ainult raskelt magama jäänud oma kurnava töö juures. (Tiia O., Keila-Joa sanatoorne internaatkool.)*

Nendest vastustest (ja veel enam edaspidistest) nähtub õpilaste põhiline viga — maalikunsti lahtimõtestamisel püütakse seletada ajalugu ennast, mitte ajalugu kunstniku silmade läbi, tema poolt kasutatud vahendeid. Kuid kas ongi õige nimetada seda õpilaste veaks?

Delacroix' reproduktsioonide vahendusel ja õpetaja kaasabil tutvuvad õpilased romantismiga maalikunstis. Kirjanduses me tutvusime romantismi põhijoontega, romantismi kujunemise ajalooliste põhjustega ja selle suuna viljelejatega. Kunsti kaudu püüame süveneda allegoorilisse kujutusviisi ja peatume mõtetel-tunnetel, mida loovad Delacroix' «Vabadus, mis juhib rahvast üle barrikaadide» ja «Chiose vere-saun». Delacroix' peamine relv on värvid. Paar vastust õpilastelt:

*Kunstnik on oma maaliga tahtnud öelda, et inimeste vabadusvõitlust ei saa millegagi murda. Niikaua, kui säilib rõhumine, võitleb ka rahvas parema tuleviku eest. (Andres N., Turba keskkool.)*

*Tundub, et Delacroix armastas väga vabadust, püüdlust õnnele ja mõistis hästi, mis on õnn ikestatud rahvale. Ja kes suurtest kunstnikest ei armastaks vabadust. Tema maal «Vabadus, mis juhib rahvast üle barrikaadide» on elavaks näiteks selle kohta, et igal ülestõusul ja väljaastumisel peab olema ühtne jõud ja eestvedaja, eesmärk, mille poole püüeldakse. (Elve P., Keila-Joa sanatoorne internaatkool.)*

Realismile kujutavas kunstis püüame läheneda selle kaudu, mida kirjanduses sellega ühenduses tundma õppisime. Kunstnikud Daumier, Rembrandt van Rijn, Millet, Courbet ja Goya pakuvad oma loominguga selleks suurepärase materjali. Goya puhul tundsin huvi, missuguste kunstivõtete ja õnnestus tal tõsielu edasi anda. Õpilased arvavad näiteks järgmist:

*Goya oli revolutsiooniline maalikunstnik. Ta ei kartnud paberile panna seda, mida tundis ja mõlles. Tal õnnestus edu saavutada sellega, et ta tõi välja inimesele kõige isikupärasemad jooned. Ta tõi ju ka «Hertsoginna Alba» näol välja tõsise, range joone. Silmist paistis välja hertsoginna seisus. Selle järgi võiks ta olla kui mitte kunagi naerataw naine. Kuid kas on see ikka päris nii? Kas ei paista sellest näost välja ka lahkust, õrnust ja siirust? (Sirje K., Turba keskkool.)*

*Ta oli poliitiliselt terav. Ta maalís nii, nagu elu talle näis, nagu ta tõeliselt oli. (Kersti O., Turba keskkool.)*

Realistlike maalide reproduktsioonidesse süvenemisel lastagu õpilastel kirjeldada, millest kunstiteos neile kõneleb ning iseloomustada kunstniku hoiakut kujutatava suhtes, kunstniku kasutatavaid kunstivõtteid jne. Goya «Kuningas Carlos IV perekond», Millet' «Viljapeade korjajad», Courbet' «Kivilõhkujad» jt. pakuvad selleks head materjali. Kujutava kunsti temaatika lõpetamisel küsime õpilastelt: milline kunstiteos uusaja I perioodist jättis kõige sügavama mulje? milliseid tundeid ja mõtteid see

tekitas? Vastused, tōsi küll, ei paku kunstiteoste analüüsi seisukohalt kuigivõrd sisukat pilti, aga õpilaste mõte sai liikumisjõudu mõneski suunas:

*Kõige sügavama mulje jättis mulle Millet' «Viljapeade korjajad». See kunstiteos tõi silme ette kuuma suvepäeva, mil päike kõrvetab talupoegadel otse pealage, janust kuivad huuled vaevalt jõudsid liikuda ja selg kippus kangesti ruttu ära väsima. (Tiiu K., Turba keskkool.)*

*Kõige sügavama mulje jättis Davidi maal «Marat' surm» sellepärast, et see on kujutatud tõetruult. On näidatud, kuidas üks inimene, kes nii väga tahtis elada ja oma plaane ellu viia, peab lootusetult surema. (Sirje K., Turba keskkool.)*

*Kõige sügavama mulje jättis mulle Courbeti «Kiviõhkujad». See maal tõi silme ette, kuidas inimesed tagusid kive armetute tööriistadega. Kuid kivi on kõva ja rakud peos valutavad. (Avo U., Turba keskkool.)*

*Delacroix «Vabadus, mis juhiv rahvast üle barrikaadide». See maal tekitab tundeid. Silme ette tuleb elav pilt — mehised revolutsionäärid võitlevad vapralt barrikaadidel sammugi taganemata. (Viktor T., Turba keskkool.)*

Õpilaste vastused tervikuna ei ole kaugeltki sügavuti analüüsivad, õiged kogu oma sõnastuses. Kõige vähem osatakse näha seda, missuguste kunstivõtetega on autor teose mõtet väljendanud. Aga nad on kujuneva inimese iseseisvad mõtted, momendil temas valitseva meeleolu näitajad.

Kui kunstiteoste puhul rõhutame (meie oludes) reproduksioonidesse süvenemise vajalikkust, siis muusikalehekülgede läbitöötamisel on vaja heliteoseid kuulata. Et kõik programmis esinevad neli heliloojat (Mozart, Bach, Beethoven, Chopin) on oma ajastu suurvaimud, et nad on inimkonnale jätnud surematuid helitöid, selles peaksid õpilased veendumata konkreetse materjali läbitöötamisel. Et aga igal heliloojal on oma, kordumatu helikeel, seda tuleb õpetajal selgitada näidete varal helilooja loomingust. Oluline on, et õpilane oskaks jälgida väljendusvahendeid. Suurepärast lahendust pakuks tihe koostöö muusikaõpetajaga, seda eriti soovitatavate muusikapalade kuulamisel ja läbitöötamisel. Ei ole ülearune, kui ajalooõpetaja isiklikult kannab hoolt selle eest, et koolil oleksid vajalikud heliplaadid või lindistatud materjal heliloojate kõige isikupärasematest töödest. Millist töövormi (koolitund, ainering, muusikaõhtu, muusika- ja ajalooringi koostööna valminud etteaste, õppe- või kunstiline film, kontserdi külastamine vms.) õpetaja eelistab, see sõltub kahtlemata konkreetse kooli oludest. Igatahes tuleb katkendite kuulamine heliteostest kasuks ka ajalootunnile.

Töövihik sisaldab mõned ülesanded muusika kohta. Osa neist peab silmas õpilase mõtteid, tundeid, meeleolusid muusikapalade kuulamisel. See võib ja peabki olema üksikute õpilaste puhul väga erinev. Mõnel juhul on võib-olla otstarbekas, et õpilased oleksid teadlikud neile antavaist ülesannetest enne muusikapala kuulamise juurde asumist. Osa ülesandeid nõuavad üldistamist ja analüüsimisoskust.

Arvestades inimese loomupärast tarvet tunda, midagi läbi elada, tuleks meie arvates ajaloo kultuuriteemade (eriti kunstiajaloo materjali) käsitlemisel valida võimalikult õpilaste iseseisvat suhtumist ergutavaid töövõtteid. Selles veenas meid ka uusaja kursuse eksperimentaalne õpetamine töövihiku baasil.

## ИЗУЧЕНИЕ ТЕМ ПО КУЛЬТУРЕ В КУРСЕ НОВОЙ ИСТОРИИ ДЛЯ VIII КЛАССА

ХЕЛЬГИ СЕМА

### РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблема изучения тем культуры (особенно вопросов искусства) в курсе новой истории для VIII класса. Данные получены при экспериментальном изучении курса новой истории в 8 классе в 1969/70 учебном году. Экспериментальное изучение проводилось при помощи специально подготовленной рабочей тетради и методического руководства.

Подчеркивается, что овладению наиболее прочными знаниями по вопросам культуры способствует стимулирование личного отношения учащихся к учебному материалу, особенно к произведениям искусства. Для подтверждения сказанного в статье приводится целый ряд примеров из вопросов и заданий, с помощью которых оказалось возможным выяснить лич-

ное отношение учащихся (например: какое произведение искусства произвело на тебя наиболее глубокое впечатление? и т. д.). Приводятся и характеризуются примеры из ответов учащихся на такие вопросы. Оказалось, что основным критерием оценки учащихся является сюжет произведения, при этом здесь важное место занимает моральный фактор. Учащиеся рассматривают произведение, исходя из своих мыслей и чувств, из имеющихся знаний. Школьникам трудно понять, какими художественными средствами произведение изображено, однако важно уже то, что они чувствуют и переживают при рассмотрении произведений. Это обстоятельство надо учесть, когда преподаются темы культуры, особенно же вопросы искусства.



*Kunstiklassi õpilaste tööd.*

Küllap paljud õpetajad on mõtisklenud Fr. Tuglase väljenduse üle, et ka «...suurtel aegadel ja suurte asjade puhul vajatakse südant. (— —) Tõmmates kõik range eeskava, külma loogika ja karmi järjekindluse liistule, teeme vägivalda inimese tundeelule. Kuid ilma tundmusteta pole kiindumust, andumust ega tõsivaimustust. Ilma selleta pole ohvrimeelsust ega kangelastegu. Mõistuse kõrval tuleb suurist asjust rääkida ka südamele. Mõistust võib külmalt veenda, kuid südant vaid soojusega valutada. Olgem inimlikult suured, et sünnitada suurt!»<sup>1</sup>

Ajaloo koolikursus kätkeb rohkesti erutavaid ajaloo sündmusi eri epochidest. Ja ometi leidub hulgaliselt õpilasi, kellel jääb puudu nii kiindumusest, andumusest kui tõsivaimustusest selle õppeaine vastu.

Ajalugu õpetades lähtume ühiskonna arenemise seaduspärasustest, faktide ja nähtuste omavahelisest seosest. Olen kaugel absolutiseerimisest, aga küllap teeme seda liiga sageli üksnes range eeskava, külma loogika ja karmi järjekindlusega. Õppeprotsess on keerukas ja mitmetahuline. Ühekülgus ei ole siin lubatud. Kui ei peeta silmas psühholoogilisi tingimusi — ei ergutata aktiivset mõtletegevust tunnis, ei keskendata õigetel alustel tähelepanu aine vastu, ... ei mõjustata õpilaste emotsionaalset sfääri, siis ei suuda õpetaja kindlustada ka teadmiste efektiivset omandamist.»<sup>2</sup>

On teada, et tähelepanu erksus ja püsivus sõltuvad suuresti emotsionaalsest seisundist. Emotsioonid on tähtsad ka mäluprotsessis, õpilaste mõtletegevuses. «Kui suudame mõjustada õpilaste emotsionaalset sfääri, suurendame ka märgatavalt huvi õppeaine vastu. ... huvi mõjul areneb mõtlemise aktiivsus, mis väljendub paljudes küsimustes, millega õpilane pöördub õpetaja, vanemate, teiste

<sup>1</sup> Fr. Tuglas, Marginaalia. Tln., «Eesti Raamat», 1966, lk. 174.

<sup>2</sup> В. М. Экземплярский, Очерки психологии учебно-воспитательной работы в школе. М., «Учпедгиз», 1955, lk. 14.

## Õpilaste emotsionaalse sfääri mõjustamisest ajaloo õpetamisel

SILVIA ÕISPUU

täiskasvanute poole, püüdes selgitada teda huvitava nähtuse olemust.»<sup>3</sup>

Õeldu kõneleb õpilaste emotsioonide mõjustamise vajalikkusest õppeprotsessis. Kuidas jõuda õpilaste emotsionaalse sfääri mõjustamiseni ajaloo õpetamisel? Alustame mõne märkusega emotsionaalsest mõjustatavusest üldse.

Teadupärast erinevad emotsionaalse elu avaldused vormilt, suunituselt ja kestvuselt.

Paljude tegelikkuse mõjul esilekutsutud emotsionaalsete vastukajade vahel ei ole võimalik tõmmata selget piirjoont, kuna need on seotud sageli märkamatu üleminekutega. Mõnikord esineb emotsionaalne vastukaja keerulisel, kompleksel kujul. Nimetatud asjaolu tekitab sageli arvamuste ja hinnangute lahkuminekku selle suhtes, mida inimene õieti läbi elab.

Siiski on võimalik fikseerida mitut üksteisest tunduvalt erinevat emotsionaalse vastukaja liiki. Nende kogum kujutabki inimese psüühilise elu valdkonda, mida nimetatakse emotsionaalseks sfääriks.

Emotsionaalse elu avaldumise vormid on eelkõige episoodilised emotsionaalsed reaktsioonid, mis võivad tekkida mitmesuguste ootamatute asjaolude tõttu. Need ei ole kuigi sügavad ega muuda inimesele omast tavalist enesetunnet.

Teisiti võib iseloomustada seda emotsionaalse vastukaja vormi, mida nimetatakse

<sup>3</sup> Г. И. Щуккина, формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. М., «Учпедгиз», 1962, lk. 16—17.

emotsionaalseks seisundiks. Siia kuuluvad meeleolu ja inimese teatav psüühiline seisund. Võrreldes episoodilise emotsiooniga, on see kestvam, tekkimine aga seostub tähtsamate asjaoludega kui juhuslik situatsioon. (Kui laps on õppetöös pingutustele vaatamata ebaedukas, võib see põhjustada surutud hingelise seisundi.)

Elamus, mida inimene tunnetab lihtsa emotsiooni puhul, erineb oluliselt terviklikust emotsionaalsest seisundist. Hirmu, erutuse, õrnuse ematsioonid on alati suunatud mingisugusele objektile, mis on nende põhjuseks. Meeleolu või hingelist seisundit iseloomustab asjaolu, et puudub suunitlus mingisugusele objektile, vaid, nagu me kõneleme, inimene viibib selles seisundis. Teatavil põhjusil tekkinud meeleolu või hingeline seisund annab värvingu kõigile psüühilistele protsessidele. Õpilaste meeleolud võivad avalduda mitmesuguste elamuste erineva jõuga. Mingis konkreetsetes hingelises seisundis võib emotsionaalse reaktsiooni iseloom teatud mõjustuste tulemusel olla mitteamaldkvaatne, s. o. sündmusele enesele mittevastav. Seetõttu räägitakse: ta vastas viisakale pöördumisele jämedalt, kuna oli halvast (erutatud) meeleolus.

Emotsionaalne seisund ja mõningad tunnete liigid võivad aja jooksul muutuda isiksuse emotsionaalseks jooneks. Võib kohata lapsi, kelles ebasoodsate kasvutingimuste toimel juurdusid emotsionaalse käitumise mittesoovitavad jooned, näiteks pidev alaväärsustunne või kartus, egoism, kadedus jne. Isiksuse jooneks kujunenud emotsionaalne suhtumine võib seejärel ilmnedada (juba ebateadlikult) käitumises, suhtlemises kaaslastega.

Teades, et mõned emotsionaalse suhtumise liigid võivad muutuda isiksuse jooneks, s. t. inimese reageerimise püsivaks eripärasuseks ümbruskonna mõjutustele, peab kasvataja oma mõju suunama sellisel viisil, et järk-järgult kujunevad emotsionaalsed jooned oleksid sotsiaalselt tähtsad. Eriti olulised on terved kõlbelised põhimõtted.

Õpilaste emotsionaalsest suh-

tumisest koolisse oleneb suurel määral kasvatustöö edu. Kui õpilane armastab kooli ning tal tekivad kooliga seoses valdavalt positiivsed elamused, võivad õpetajad teda tunduvalt edukamalt mõjutada kui ükskõiksete, veel enam — negatiivsete suhtumiste korral. Kool võib õpilasi kõita mitmeti, kuid peamine on õppetegevus — teadmiste ja oskuste omandamine.

Inimese vaimne pale väljendub eriti kõrgeimates tunnetes — kõlbelistes ja esteetilistes tunnetes, samuti ka nn. praksislikes (практические) tunnetes. Viimased on seotud teatud tegevusprotsessiga, nagu konkreetne töö, õppimine, sportimine. Rõõm jõukohaste takistuste ületamisest, entusiasmistunne omaenese aktiivsusest, otsinguist, ületatavaist raskusist ja saavutusist annab tõuke igale järgnevale tegevusele ja muudab selle meelepäraseks. Praksislike tunnete kasvatamine õpilastes on eelduseks, et lõpptulemusena formeerub isiksuse püsiv emotsionaalne hoiak: armastus töö vastu, vajadus kasuliku tegevuse järele.

Muutused lapse emotsionaalses sfääris ilmnevad kasvatusel ja õpetuse protsessis. Tekib küsimus: millal ja missugustes tingimustes avaldab teadmiste omandamise protsess seesugust mõju, et selle tulemusel tekiks uued kõlbelised tõekspidamis- ja võime õelda, et teadmiste ja oskuste maht iseenesest mõjustab emotsionaalset sfääri? Ilmselt ei või. Kui teadmiste omandamine ei ole mingil määral seotud isiksuse vajadustega ega tekita tõsist emotsionaalset vastukaja, ei kutsu esile tunnetamise rõõmu — elamusi, siis ei arene ka õpilase emotsionaalne sfäär. Kui aga teadmised omandavad isiksusliku tähenduse (õpilane omandab huviga senitundmatut), siis kaasneb õppimisega virgutav toime ka õpilase püüdlusile, mis mõjustab positiivselt ematsioonide liikumist ja kaasmõju.

Kuidas siis toimida, et vajadused teadmiste järele omandaksid õpilaste jaoks teatud tähenduse?

Alustame õppeaine sisust. Võidakse õelda, et õppeaine sisu on ikka

enam-vähem ühesugune — mis siin tar-  
gutada. Praegu ametlikult teadaolev esi-  
mene eestikeelne raamat trükiti 1535. aas-  
tal — see on fakt ja selle fakti peavad  
õpilased 7. klassis meie koduvabariigi  
ajalugu õppides omandama. Aga palju  
sõltub sellest, kuidas fakti esi-  
tada. Kui piirdume palja konstateerimi-  
sega, ei tekita see õpilastes ilmselt mõt-  
teidki, rääkimata juba emotsionaalsest  
reageerimisest. Opetaja jutustusega luteri  
usu katekismuse katkendite avastamis-  
loost asetub fakt juba teise valgusse.  
Näiteks:

*«Kaua peeti meie esimeseks eestikeel-  
seks raamatuks Heinrich Stahli 1632.—  
1638. a. ilmunud «Käsi- ja koduraama-  
tut». Teated teistest, varem ilmunud raa-  
matutest muutusid järjest vähem usuta-  
vamaks, sest keegi veel elavaist ei olnud  
neid näinud. Ja alles 1928. a. järgnes  
üllatus: selleaegses Eestimaa Kirjanduse  
Ühingu raamatukogus avastati 11 lehe-  
katkendit ülalnimetatud katekismusest.  
Need olid küll armetud, makulatuurina  
kaane täiteks kasutatud leheräbalad, aga  
õnneks oli nende hulgas ka viimane leht  
ja lehekülg ilmumise andmetega, mis  
näitas, et raamat oli trükitud 1535. aastal  
Wittenbergis. See rabav avastus viis esi-  
mese eestikeelse raamatu korruga ligi 100  
aasta võrra tagasi.»<sup>4</sup>*

Ajaloo kultuuriteemade õpetamisel kont-  
rollisime eksperimentaalselt faktide esi-  
tamise mooduseid, näiteks faktid eesti ja  
vene raamatutrükkimise ajaloost. Esi-  
meste vene raamatute trükkimisega ühen-  
duses esitasime õpilastele huvipakkuvaid  
andmeid Ivan Fjodorovi isikust, eesti-  
keelse «Katekismuse» ilmumise fakti aga  
lihtsalt teatasime õpilastele. Teadmiste  
kontrollimisel osutusid tulemused häm-  
mastavalt erinevateks (vene raamatutrük-  
kimise kasuks). Enesestmõistetavalt pea-  
me niisugusel puhul arvestama kõikvõi-  
malike kaasmõjudega, tulemuste nii suure  
erinevuse puhul aga on põhjust järeldada  
ka fakti erineva esitamise mõju. Siinjuu-  
res räägime ainult teadmiste omandamise

astmest, kuna emotsionaalse sfääri mõ-  
justamist nii lihtsalt kontrollida ei saa.  
Võime aga oletada, et mitte vähem tähtis  
osa olj ka emotsioonide kaasaraäkimisel.

Teiseks oleneb palju fakti läbitöö-  
tamise ja hindamise võtetest. Kõnealuse fakti puhul on õpetajal muidu-  
gi lihtsam kõnelda ise esimese eestikeelse  
raamatu ilmumise tähtsusest meie kultuu-  
riloos jne. Nii aga jätaksime kasutamata  
meie eneste poolt õpilastes äsja tekitatud  
emotsionaalse reaktsiooni. «Kui õpilastel  
ei ole võimalust oma emotsioone avalda-  
da, kui nende spontaanseid seisukohavõtte  
ei aktiveerita ega töödelda läbi õpetaja  
poolt, minetavad emotsioonid isikupära  
ja valguvad laiali mittekontrollitavates  
suundades.»<sup>5</sup>

Kui erinev olekski indiviidide emot-  
sionaalne vastukaja faktide esitamisele,  
võib tervikuna siiski eeldada soodsa pin-  
na tekkimist edasiseks tööks. Antud ju-  
hul ei tohiks küsimus «Missugune tähtsus  
oli meie esimese emakeelse raamatu ilmu-  
misel?» õpilastele ootamatuna tunduda,  
vastuse leidmine sellele aga tõenäoliselt  
ergutab nende mõtte- ja tundemaailma.  
Seega omandab siinkohal erilise tähtsuse  
õpilaste iseseisev töö. Ei ole kaht-  
lust, et iseseisva töö kaudu ja emotsio-  
naalse reaktsiooni kaasmõjul omandatud  
faktid on õpilastele paremini mõistetavad.

Esitan veel ühe näite. 8. kl. NSV Liidu  
ajaloo kursuses käsitletakse 1812. a. isa-  
maasõda. Õpilaste emotsionaalse sfääri  
mõjustamise seisukohalt on kõnesolev tee-  
ma eriti tänuväärne. Kuid teema pakub  
ka rohkesti mõtlemisainet: sõja põhjused  
ja iseloom, vene armee taktika jne. Või-  
malusi emotsionaalse ja ratsionaalse vaheldumiseks aine käsitlemisel on siin roh-  
kesti. Näiteks võib õpetaja enne sõjatege-  
vuse tutvustamist esineda lühikese sisse-  
juhutusega, mis n.-õ. häälestaks õpilased  
ainet vastu võtma.

*24. juunil kell 2 öösel ületas Napoleon  
Neemani. Tema sõjaväes oli 600 000  
meest. Ta lootis vene väed purustada  
juba piiriärses pealahingus. Algas suu-*

<sup>4</sup> H. Miller, Esimene eesti raamat. —  
«Horisont» 1967, nr. 11, lk. 16—20.

<sup>5</sup> H. Rühmann, Emotionen im Ges-  
chichtsunterricht — aber wie? —  
«Geschichtsunterricht und Staatsbürger-  
kunde» 1970, Heft 12, lk. 1112.

rim sõdadest, mida ta iganes pidanud oli. Heatujuline Napoleon lootis kergelt võitu.

30. juunil, kohtumisel Aleksander I ministri Balašoviiga, ütles Napoleon: «Ma tean, et sõda Prantsusmaa ja Venemaa vahel ei ole tühine ei Prantsusmaale ega Venemaale. Mina tegin selleks suuremaid ettevalmistusi ja mul on kolm korda rohkem vägesid kui teil. Ma tean, samuti nagu teie, aga võib-olla isegi paremini, kui palju on teil vägesid. Jalaväge on teil 120 000, ratsaväge — 60 000—70 000. Üldkokkuvõttes — vähem kui 200 000. Mul on kolm korda rohkem.»

Balašov omakorda vastas: «Kuulutan täis otsustavust — te alustate hirpsat sõda, valitseja! Sellest kujuneb terve rahva sõda. Vene sõdur on vapper ja rahvas armastab oma kodumaad.»

Selles oli tõesti peamine eelis. Võitluses kodumaa eest näitas vene rahvas sajan-dite jooksul üles imestama panevat kangelaslikkust. Ja pole vene rahva süü, et valitsejad sageli ei väärinud oma rahvast. Paremi ei olnud lugu ka Aleksander I-ga. Isegi Napoleon ütles Balašovile: «Ma kuulsin, et imperaator ise hakkab armee ülemjuhataks. Mispärast siis? Tähendab, et teeb enese vastutavaks kaotuse ees. Sõda — see on minu eriala, mina olen sõjaga harjunud. Tema suhtes see aga ei kehti. Paremi vastutagu juba kindral tema ees, kui tema rahva ees. Vastutama peab ju isegi valitseja — seda ei tohi unustada.»<sup>6</sup>

Niisiis — suurt ja halastamatut sõda ei saanud enam keegi ära hoida.

Vene väejuhatuse plaanidega ja sõja käiguga kuni Borodinoni võivad õpilased tutvuda iseseisvalt raamatu teksti ja kaardi alusel. Muidugi on nõutav küsimuste olemasolu. Võib oletada, et õpetajapoolne kõitev sissejuhatus tekitab õpilastes teatava emotsionaalse reaktsiooni, mis omakorda löi pinna järgnevaks mõttetööks. Emotsionaalse ja ratsionaalse vaheldumine võib siingi kujuneda õppetööd soodustavaks teguriks. Kui eeldada, et Venemaa ja Prantsusmaa olukorda sõja puhkemise eel ning sõja põhjusi vaeti ülesannete lahendamise abil (õpiti ju sama perioodi sündmusi uusaja kursu-

ses alles mõni kuu tagasi), siis võib küll loota, et materjali omandamine õpilastele raskusi ei valmista.

Eriti soodsaid võimalusi õpilaste emotsionaalse sfääri mõjustamiseks pakuvad kultuuriteemad, neist omakorda kõige enam — kunstiajaloo materjal. Viimasega ühenduses võib teatud tasemel kõnelda esteetilisest (resp. kunstilisest) kasvatusest. Muidugi on ajalooõpetuses raske õpilasi viia kunstiteose sügavama tajumiseni, sest tegemist on ülimalt subjektiivse nähtusega, mida õpetingimustes oluliselt arvestada ei saa. Liiasi pole olemas kunstiteose vaatlust juhendavat retsepti. Kõigele lisaks on koolis kasutatavad reproduktsioonid ebakvaliteetsed ning kultuuriteemadele eraldatud tundide arv napp. Aga seda enam peame nende minimaalsetegi teadmiste andmisel iga ajajärgu kunstist valima niisugused õppeviisid, mis kõige rohkem soodustaksid huvi tärkamist õpitava vastu, tunnete ja mõtete tekkimist. Selleks on mitmeid võimalusi.

Kultuuriteemade eksperimentaalsel õpetamisel küsitleti tööjuhendi alusel õpilasi selle kohta, mida nad pildil (reproduktsioonil) näevad ja kuidas nende arvates kunstnik oma objekti on kujutanud. Peaesmärk oli kujundada õpilaste isiklikku arvamust. (Mida sina teostest arvad? Mida tunnend seda teost vaadates? Mis on sinu arvates selles teoses eriti mõjuv? jne.) Lootsime sel teel mõjustada õpilaste tundemaailma, liiasi nõuab isikliku arvamuse selgitamine suuremat süvenemist.

Iseseisva suhtumise kasvatamise huvides, aga samuti andmete saamise eesmärgil erinevate kunstiteoste vastuvõtmisest, esitasime XVIII ja XIX saj. vene ning XIX saj. eesti kunsti õppimise järel järgmised küsimused ja ülesanded: «Misesugune ...sajandi kunstiteos jäi sulle kõige enam meelde? Mispärast? Milliseid mõtteid see tekitas? Järjesta meeldivuse järjekorras kõik õpikus ja töövihikus leiduvad reproduktsioonid ...sajandi kunstist.»

Õpilaste vastuseis avaldus kunstikogemuste nappus ning arusaamade primi-

<sup>6</sup> Vestlus Napoleoni ja Balašovi vahel on võetud teosest: E. B. Т а р л е, 1812 год. М., Издат. АН СССР, 1959, lk. 457—460.

tiivsus. Näiteks XVII saj. vene portree-kunsti hindamisel osutus kriteeriumiks mitte sedavõrd kunstiteose tase ja meeldivusaste, kuivõrd sümpaatia või antipaatia portreeteeritud isiku vastu, kusjuures niisuguse tunde kujunemist orienteerisid kõlbelised tõekspidamised. On huvitav märkida, et analoogilistele tulemustele vana-aja kunsti käsitlemisel 5. klassis jõudis ka G. Kossova. «Selle vanuseastme õpilaste sümpaatia, kaastunde, vaimustuse kutsuvad eelkõige esile kunstimälestised, mis teostes väljendatud ideede kaudu on lähedased meie ühiskonna moraalinormidele. (—) Näiteks Egiptuse vaaraode kujusid õpilased meeldivamate teoste hulka ei nimeta.»<sup>7</sup>

Niisugune hoiak komplitseerib kunstiteemade õpetamist veelgi. Arvestades kujunenud tõekspidamisi, tuleb ühtaegu silmas pidada ka kunsti vulgariseerimise ohtu.

Võisime ometi täheldada, et näiteks

---

<sup>7</sup> Г. Р. Косова, Произведения искусства древности и средневековья как источник знаний в обучении истории. Кандидатская диссертация, М., 1968, lk. 278.

XIX saj. vene ja eesti kunsti teoseisse suhtumine oli (XVIII saj. vene kunstiga võrreldes) märksa küündivam, ehkki primitiivsusi esines ka siin. Ometi ei saa kunstiteemade käsitlemisest loobuda. Asjaolu, et laps maali või skulptuuriga ühenduses üldse midagi mõtleb ja tunneb, on juba iseenesest tähtis. Liikuma hakanud kujutlusi on võimalik juba mitmeti edasi arendada. Kummatigi osutused väärtuslikeks iseseisvat suhtumist ergutavad ülesanded.

Lähtusime sellest, et episoodiliste emotsionaalsete reaktsioonide esilekutsumine võib soodustada püsiva positiivse emotsionaalse seisundi tekkimist, ja märgitud asjaolu rakendamise mõnest võimalusest ajalooõpetuses. Sellest johtuvalt rõhutasime, et ajalookursus pakub häid võimalusi ka esteetiliste ja eetiliste ning praktilike tunnete kujundamiseks, eriti ühenduses kultuuriteemade käsitlemisega. Nende võimaluste hoolikas läbikaalumine ning otstarbekohaste käsitusviiside leidmine tähendaks uut kvaliteeti ajalooõpetuses, sealhulgas esteetilise elemendiga rikastamist ning kasvatusliku toime tõhustamist.

## О ВОЗДЕЙСТВИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

СИЛЬВИЯ БИСПУ

### РЕЗЮМЕ

*В статье рассматриваются возможности влияния на эмоциональную сферу учащихся при изучении истории. Опираясь в основном на соответствующие точки зрения П. М. Якобсона, автор характеризует формы проявлений эмоциональной жизни (эпизодические эмоциональные реакции, эмоциональное состояние, чувства). Исходя из сказанного, автор рассматривает, как излагать и разрабатывать историко-фактический мате-*

*риал таким образом, чтобы воздействовать на эмоциональную сферу школьника, обеспечивая при этом эффективное усвоение знаний учащимися. По мнению автора, хорошие результаты дает чередование эмоционального и рационального, особенно самостоятельная работа учащихся в условиях эмоциональной реакции. Сказанное иллюстрируется отдельными примерами, особенно по вопросам культуры.*



# Teiste kunstide elemente kirjanduse algkursuses

LEO VILLAND

Et eri kunstiliikide koondmõju õpilaste esteetiliste vaadete kujunemisele on suur, pööratakse sellele viimasel ajal üha rohkem tähelepanu. Tegemist on kommunistliku kasvatuse keeruka probleemideringiga, mille üksikküljed on leidnud käsitlemist iseäranis selle ajakirja kuj ka «Nõukogude Õpetaja» veergudel.\* Küsümuse tähtsus ei vaja rõhutamist ja võib-olla teistest paremini mõistab seda kirjandusõpetaja — on ju kirjandus niisugune õppeaine, mille ümber teised kunstiliigid kõige loomupärasemalt koonduvad. Siit tulenevalt on hakatud astuma esimesi samme kirjandusõpetuse vastavasuunalisel moderniseerimisel. Uute, veel viimistlusjärgus olevate õppeprogrammide ühe juhtmõttena tõuseb esile, et kunstiharidus ei tähenda piirdumist ühe kunstialaga, vaid kunstiline kasvatus peab tuginema kunstide koondmõjule, mis omakorda viib välja kunstilise kasvatuse süsteemile.

Sellest lähtuvalt on programmis leitud ilukirjanduse kõrval ruumi ka teiste kunstide, eelkõige **teatri- ja filmikunsti**, aga mõnevõrra ka **kujutava kunsti** ja **muusika** tutvustamiseks. Nimetatud lõikude kaudu taotletakse iga kunstiala vastu huvi äratada ja ühtaegu vajalikku informatsiooni anda, kusjuures peetakse silmas üldhariduslikke eesmärke — kasvatada noortest kunsti mõistvaid kodanikke.

Programmide koostamisele eelnes mõningane **uurimistöö**, selgitamaks õpilaste huviastet teatri-, filmi- ja kujutava kunsti vastu. Ankeetküsitluse\* alusel sai rajada mitmeid teoreetilisi-praktilisi lähtepunkte.

Ilmnes, et teatri- ja filmikunst on nende liikide spetsiifika tõttu väga sugestiivse mõjuga, kusjuures filmikunstil on kalduvus teisi kunstiharrastusi kõrvale tõrjuda ja ainuvalitsejaks saada (77% vastajate üldarvust käib kinos vähemalt üks kord nädalas). Moodsate kommunikatsioonivahendite (kino, raadio, televisioon) mõjul ilmneb õpilaste kirjanõudushuvides taandumine. Ilmnes sedagi, et kujutava kunsti osatähtsus õpilaste huvidesfääris on tagaplaaniline.

Samal ajal aga on tähelepanuväärne, et 8,2% neist, kes väitsid, et kujutav kunst «huvitab väga», on samaaegselt märkinud ka oma lugemis-kirjanõudshuvi. Samuti on tugevas korrelatsioonis teatri- ja kirjanõudshuvid (83,2%), mida ei saa aga öelda kino- ja kirjanõudshuvide kohta. Mõõdukatel kinos käijatel avaldub märksa suurem kirjanõudshuvi kui hasartsetel kinoküllastajatel.

Saadud tulemused lubavad teha põhimõttelisi ja õpetaja tööpraktikaseni ulatuvaid järeldusi teiste kunstialade kõige tihedamast, läbipõimuvast seosest kirjandusõpetusega. Nii teatri-, filmi-, kujutava kunsti kui ka muusika tutvustamisel tuleb ühtaegu silmas pidada ka seda, kuidas nad aitavad kirjanduspala mõistmist süvendada ja rikastada.

Ankeetidest ilmnev tugev korrelatsioon teatri- ja kujutava kunsti vahel osutab ühele reaalsele kirjanõudshuvi tõstmise võimalusele: viia õpilased tihedamasse kokku-

\* Nimetatud probleemideringi on käsitletud K. Leht järgmistes kirjutistes: Kirjanõudusarmastus kunstilise kasvatuse süsteemis. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 9, 10; Esteetilise kasvatuse mõnest lähteprobleemist ja arengujoonest. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 4. Kas teater peaks lähenema koolile või vastupidi? «Nõukogude Õpetaja» 4. IV 1970, nr. 14.

\* Anketeerimine toimus 1970. aasta maikuu ja hõlmas 794 õpilast vabariigi erinevate koolide 8. klassidest.

puutesse nimetatud kunstialadega. Kino suhtes aga, millega kontakt on üleliia tihe, saab vahekorda normaliseerida filmikunsti aluste tutvustamise teel, mis aitab õpilastel jõuda filmi hindamiskriteeriumide mõistmisele ja seose nägemisele filmi ja selle kirjanduslike algete vahel.

Mõistagi ei saa pidada otstarbekaks nimetatud kunstialade üksikasjalisemat õpetamist. Ent õpetajal on tarvis tunda aine olemuse ja eesmärkide üldistki piirjoonestust.

Alustame **teatrikunstit**.

Teater astub laste ellu väga vara, esijoones nukuteatri kaudu. Kuid draama- ja ooperiteatritegi repertuaar sisaldab alati midagi laste jaoks. Neile määratud teatriteoseid annavad edasi ka raadio- ja televisiooniprogrammid.

Esielgu, vähemasti nukuteatri perioodil, on lapse kontakt teatrietendusega sedavõrd vahetu, et teatriillusioon haarab ta jäägitult. Oleks ülearune hakata sellealisi lapsi pühendama teatrikunsti saladustesse, mis tooks kaasa illusioonide purunemise. Illusioonid taanduvad aja jooksul iseenesest, järjest enam muutub lapsele tajutavaks teatrilavastuse tinglikkus. Ja jõubki kätte aeg — koolis mitte enne 5. klassi —, kus lapsi on vaja teadlikult juhtida teatrisaladuste nägemisele, mis on aluseks uutele teatrielamustele, aga nüüd juba uues kvaliteedis. Selleks on tarvis anda olulised põhimõisted, luua arusaam teatrilavastustest kui kunstinähtusest, lavateose väljendusvahenditest ja lavastuse loojate töö ühtsusest.

Teater kui komplekskunst tugineb paljudele eri kunstiliikidele, kõigepealt aga **ilukirjandusele**. Kaasaegse teatrilavastuse aluseks on näidend. Lavastuse loojad tuginevad esmajoones näidendi autori kavatsustele. Lavastus pole mõeldav ilma dekoratsioonide ja kostüümidega. Isegi miinimumini viidud lavakujunduse juures on **kunstnik** asendamatu. Lavastusele annab palju juurde **muusikaline** taust, rääkimata juba näitleja vahetust ettekandest. Ja lõpuks **näitleja**, kelle kunst kehastub sõnas, miimikas, žestides ja liikumises.

Kuigi teatril on kokkupuuteid paljude kunstialadega, ei tähenda see ometi nende mehaanilist summat, sest iga üksikelement saab teise kõrval hoopis uue varjundi, sageli tähendusegi. Nii on lavastuse dekoratsioonid eraldi võetult (näiteks kunstniku eskisina või maketina) hoopis midagi muud kui tegelikku lavastseeni lülitatuna. Laval toimuva tegevusega ühtesulav muusikagi saab uue värvingu. Sõna, mida varjundab näitleja liikumine ja miimika, mis kõlab dekoratsioonide ja saatemuusika taustal, on midagi muud kui see sõna, mida võime lugeda näidendi tekstist.

Teatrilavastus kujutab endast niisiis väga keerukat tervikut, mis aga vaatajale peab mõjuma harmooniliselt ja lihtsalt. Sellisena saab ta sündida vaid ühe kindla inimese — lavastaja juhtimisel. Tema sulatab lavateose üheks tervikuks, tema mõtted ja kavatsused läbivad lavastust algusest kuni lõpuni, kehastudes näitlejate mängus, dekoratsioonide valikus, muusikalise tausta laadis ja paljudes muudeski üksikasjades. Tema määrab lavastuse üldise atmosfääri, stiili, tempo ja rütmi. Ka kõige suurema isikupäraga näitleja peab lähtuma lavastaja kontseptsioonist.

Need kõige üldisemad lähtekohad peaksid olema aluseks teatrikunsti aluste tutvustamisel kirjanduse algkursuses. Ei ole mõeldav kõikidesse teatrikunsti üksikasjadesse ulatuv käsitlus, tuleb piirduda vaid üldisematele ja lastele jõukohasematele juurde-minekutele osutamisega. Kuigi käsitluskava on klassiti jaotatud üksikteemadeks, ei tohi need jääda tervikust eraldi seisvaks. Iga üksikteema käitlemine eeldab niisugust lähenemisviisi, kus õpilaste kujutlused on suunatud lavateose tervikkuse tunnetamisele.

Lõpuks on küsimus selles, et dramaturgia kirjandusliigina eeldab oma **kunstilise lõppfunktsiooni** viimist. Eraldi võttes ei saa tema käsitlus põhimõtteliselt õnnestuda.

Siit tuleneb vajadus mitmekülgse pideva praktilise tegevuse, eelkõige dramatiseerimisharjutuste järele. Dramatiseerimisharjutustel on suur väärtus kirjandusõpetuse seisukohalt, kui võrd nad sunnivad tungima inimese olemusse, võimaldades sel teel kan-

gelasi läbi elada. Dramatiseerimiseks on kohane iga pala, kus on veidigi reljeefsemal kujul esindatud kaks vastandlikku tegelast või tegelasarühma, kes loovad pinget. Nime- tagem niisuguseid palu, nagu I. Krõlovi valm «Hunt ja Talleke», O. Lutsu «Kevade» (Toots kutsikaga koolis, episoodid Arno ja Tõnissoniga jt.), E. Vilde «Maatra sõda» (tutvumine seaduseraamatuga), M. Twain «Tom Sawyer» (plangu värvimine) jne. Hoiduda tuleb pikast, kogu teost või ulatuslikku katkendit haaravast dramatiseer- ringust, enamasti piisab väiksemast tervikkatkendist. Kõigele lisaks aitavad dramati- seerimisharjutused leevendada igasugusteks üritusteks (klassiõhtud, pioneerikoondus- ed, kohtumised) tarvis minevat repertuaaripõuda.

Töövorme saab varieerida lõpmatult, iseäranis suur väärtus on mitmesugustel õpi- lastele antavatel teatrikujutuslikel ülesannetel: kuhu suunaksid lavavalgustuse, kuhu paigutaksid tegelased ja kuidas korraldaksid nende liikumise igal antud momendil, millisena kujutled tegelaste suhtumist üksteisesse ja ümbritsevasse esemetesse, mil- list helitausta kasutaksid. Võimalusi on teisigi — etenduse kavalehe koostamine, mitme- suguste pealkirjavariantide väljamõtlemine jm. Lugemispalad uutes lugemikes on sel- lesuunaliste küsimuste ja ülesannetega parajal määral varustatud.

Selle töö tulemusena areneb lastes teadlikum suhtumine mitte ainult teatrilavas- tustesse, vaid ka teistesse kunstinähtustesse, nagu filmisse, kirjandusteosesse, kju- tava kunsti teosesse. Suur väärtus on võimel osata võrrelda näidendit ja selle järgi loodud lavastust (selles kooliastmes esineb vaid üksikpuhkudel). Võrrelda tuleb ka ühe ja sama näidendi erinevaid lavastusi (näit. Tartu «Vanemuises» ja Tallinna Draama- teatris). Võrdlus võiks ulatuda veelgi kaugemale. Leidub kirjandusteoseid, mis on andnud ainet nii teatri- ja filmikunstile kui ka kujutavale kunstile ja muusikale. Nende võrdlemine rikastab õpilaste kujutlustemaailma ja arendab üldist kunstimõist- mist. Sellele võib rajada mitmeid viljakaid kirjandivorme, nagu teatrikirjandid jt.

**Filmikunsti** aluste õpetamisel on eeltooduga rohkeid kokkulangevusi. Filmigi on sünteetiline kunst. Filmi loomises võtab osa väga suur erinevaid erialasid esindav kollektiiv, keda juhib **režissöör**. Kuid erinevalt teatrikunstist on tal mitmeid spetsiifi- lisi iseärasusi, millele õpilaste tähelepanu tuleb juhtida. Filmikunsti sünteetilisus ula- tub veelgi kaugemale ja tinglikkust lubatakse seal hoopiski vähem kui teatrikunstis (film loob enam-vähem täieliku illusiooni). Filmipildi üks iseärasusi on võimalus näi- data inimest kord teda ümbritsevas keskkonnas, kord nii suurelt, et vaatajate ette ilmub ta koos miimika ülmate peensustega. Filmivõtteid võib teha isesugustest rakurssidest, esitada paralleelselt erinevaid tegevusliine (montaaži teel).

Vaevalt pruugib rõhutada filielelementide tundmaõppimise osatähtsust õpilaste kunstilise kasvatusel, esijoonel aga kirjandusõpetuse seisukohalt. Pandagu tähele kas või järgmisi püdepunkte.

1. **Kujutlusvõime arendamise** võimalusi. Kirjanduspala tekst jääb õpilaste teadvu- ses sageli elutuks, kuivõrd ei jätku kujutlusvõimet näha sõnade taga konkreetseid pilte. Filmikujutuslike seoste loomine aitab selleni jõuda. Uutes lugemikes on seesugust seost püütud luua arvukate ülesannete näol. Näiteks ühenduses I. Turgenevi «Mu- muuga» leidub ülesanne 6. klassi lugemikus: «Meenuta Gerassimi lahkumist linnast: «Ta sammus maanteed mööda mingi vankumatu südidusega, meelegeitliku ja ühtlasi rõõmsa otsustavusega. Ta käis, tema rinnaesine olj laialt lahti, silmad olid ahnelt otse ettepoole suunatud. Ta ruttas...» Kujutle seda lõiku kinoekraanil. Kuidas näitaksid maanteed, Gerassimi ruttamist, tema välimust? Milliseid plaane kasutaksid? Kas on mõeldav mingi helitaust?»

Samalaadne tegevus on rakendatav ka draamateose käsitlemise puhul. Näiteks «Ülemiste vanakese» (5. kl.) juures leidub küsimus: «Missuguseks kujundaksid lava- pildi, kui oleksid «Ülemiste vanakese» lavastaja?»

Kujutlusi ergutavalt mõjub ülesanne seoses erinevatele plaanidele osutamisega. P. Cvirka «Ööbik» (6. kl.) puhul antakse õpilastele ülesanne: «Milliseid plaane kasu-

taksid jutustuse kolme esimese lõigu filmimisel: a) «Väike salk sõdureid marssis kohe pärast lõunat külasse. Oigupoolest oli see ainult küla ase, sest mõlemal pool tänavat olid üksnes põlenuvad ahervaremed...», b) «Leitnant, kes istus väliköögi veokil, vaatas taoti oma põlvedele laotatud kaardile, taoti sõja kurbadele jägedele...», c) «Sõdurite tolmunud ja tülpunud nägudelt paistis sügav väsimus ja nad vedasid vaevaga jalgu järel.» Põhjenda valikut.»

2. Kirjandusteose **süžeeväliste komponentide** (alates kirjeldustest ja portreedest ning lõpetades detailidega) tähelepanelikum jälgimine ja mõtestamine.

Õpilastest libisevad need sageli mööda, vajalikku tähelepanu äratamata. Filmipilt võimaldab kõike seda mõjukamalt ja ilmekamalt esile tõsta kui teised kunstid.

Oletagem, et meie silme ees on filmikaadrid, mis kujutavad kangelaskalmistut. Kalmistu üldvaade. Kaamera peatub ühel haul. Hauakünkasse torgatud puuksa küljes on äsja elule puhkenud roheline võrse, mis on antud ekraani kogusuuruses — detailina. Sõdur läks surma, aga ta tegi seda elu nimel, räägib see detail vaatajaile.

Kirjandusteose **detail** jääb noore lugeja juures sageli tähelepanuta. Kirjandusteoses vaid paar-kolm sõna, filmis — terve ekraan. Film muudab kirjandusteose vähemärgatavad, ent olulised üksikasjad näitlikuks, asetades need nagu suurendusklaasi alla. Seesuguseid näitlikke olukordi saab esile kutsuda harjutades. Need teritavad pilku ja süvendavad vaatlusvõimet, aidates mõista kunstiteose üksikelementide ja terviku vahelisi seoseid. Näiteks ühenduses J. Mändmetsa «Ahervaremega» (6. kl.): «Oletame, et järgmist lõiku tuleks filmida: «Paari aasta vältel leidis Tiit vaevalt mahti lüüa selga sirgeks. Ikka uuesti sööstis ta oma mõjuva sõjariistaga, maakirvega, võsa ja mätaste kallale ja visa vaenlane taganes toll-tollilt ta sauna juures kaugemale». Mida tuleks filmilindile jäädvustada, millist eset esiletõstvalt (detailina) näidata? Põhjenda.»

Film toob esile teisi kunstiteose üksikkülgi, näiteks **helisid**, mis sageli moodustavad iseseisva kunstilise kujundi. M. Šolohhovi jutustuse «Inimese saatuse» (8. kl.) alusel loodud filmis on stseen, kus Andrei Sokolov põgenes vangilaagrist. Nüüd lamab ta põllul, ümberringi lainetab lokkav kaer. Kõik on vaikne, ka Andrei vaikib. Siis aga eristab kõrv koerte vaevukuuldavat haukumist. Ei tahaks nagu uskuda, et vabadus nii üürrike oli, kuid... — koerte haukumine läheneb järjest. Pole näha ei koeri ega tagaajajaid, kuid mõlemale, nii filmikangelasele kui ka vaatajale on selge: pääsu ei ole.

Detaile juhime nägema mitte ainult ilukirjanduses ja filmis, vaid ka teatrilavastuses ja näidendis, aga ka lugemikes leiduvates kunstiteoste reproduktsioonideski.

Kasutame näitena veel kord «Ülemiste vanakest». Selle tegevus algab pisut enne südaööd. Laval saab läheneva öö meeleolu ilmekalt edasi anda detailide — akende abil, millele õpilaste tähelepanu võiks sellekohase küsimusega juhtida: kuidas saab linnamajade valgustatud akende abil luua laval mulje, et keskkõõ on lähenemas? (Aknad lähuvad üksteise järel pimedaks.)

3. **Oluliste ja ebaoluliste külgede eristamine kunstiteose loomisel.**

Filmistsenaariumi koostamisel (kirjandusteos → kirjanduslik stsenaarium → režiistsenaarium) ilmneb, kuidas kõik materjal, mis ei allu seatud eesmärgile, läheb kõrvaldamisele. 6. klassi lugemik näiteks sisaldab mitmeid analüüsivõimet arendavaid ülesandeid, milles õpilane teeb kirjandusteose katkendist niisuguse valiku, mis võiks olla aluseks filmi loomisele. Lastakse võrrelda ka mingi episoodi esitusviisi erinevusi kirjandusteoses (O. Lutsu «Kevade») ja vastavas filmistsenaariumis ning püütakse põhjendada ühe või teise lõigu valikut.

Kõik see on jälgitav teisteski kunstiliikides: eluline materjal ja ilukirjanduslik teos, ilukirjanduslik teos ja selle dramatiseering, eluline materjal ja maal või skulptuur jne.

4. **Kunstiteose tervikkuse nägemine, selle kompositsiooni sügavam tunnetamine.** Kirjanduspalade käsitlemise nõrga küljena annab see sageli teravalt tunda. Filmikunst suudab siin aga tõsiselt tuge pakkuda, sest ta toob teose ülesehituse hoopiski konkreet-

semalt ja ilmekamalt — montaaži teel — silme ette. 7. klassis vaadeldav teema «Tegevuse arenemine eepilises teoses» saab siit ilmselt tõhusat toetust. 8. klassis aga süveneb vaatlus M. Solohhovi «Inimese saatuse» alusel, näiteks stseenis, kus fašistid lendur ründab Andrei Sokolovi autot. Stseeni monteerimine (kompositsioon) põhineb vastaste kordamööda näitamisel: 1) suurel lagendikul kihutab üksik auto; 2) Andrei Sokolovi erutatud nägu: Andrei teab, et teda jälitab vaenlase lennuk; 3) auto vaadatuna ülevalt — vaenlase lennukikabiinist; 4) vaenlase — õhuässa rahulolev, muigelnägu: ohver on käes.

Kaadrite sellisel järjestusel — montaažil — on vaatajatele sügav mõju, hoopiski sügavam sellest, kui stseen oleks antud ühe üldplaanilise filmikaadrite ühtlase reana. Seesugust lõikude ja episoodide vahelduvust taotletakse sageli ka ilukirjanduses ja teatrikunstis.

5. Õpilaste vaatlusvõime ja väljendusoskuse arendamine. Selleks pakuvad lühistseenaariumid ja -dramatiseeringud (instseneeringud) ammendamatu võimalusi. Kui õpilane omandab elementaarsegi oskuse näha kirjandusteost filmirežissööri või teatrilavastaja pilguga, avardub kirjandusteos tema ees hoopiski suuremas sisusügavuses. Sellekohaste ülesannete töömaht ei tohi suur olla. Ei ole mõeldav tervikteose või pikade katkendite haaramine, enamasti tuleb piirduda mingi ilmeka terviklõigu või isegi ühe lausega. Näiteks O. Lutsu «Kevade» juures on ülesanne: «Püüa kujutleda ja endale hästi selgesti silme ette tuua I peatüki 1. lõik. Milliseid pilte selle alusel saaks joonistada? Millisena kujutled kinolinal jutustuse esimest lauset: «Kui Arno isaga koolimajja jõudis, olid tunnid juba alanud.» Koosta lühistseenaarium.»

\*

Väiksemal määral kui teatri- ja filmikunstile pööratakse kirjanduse algkursuses tähelepanu ka kujutavale kunstile ja muusikale. Uued lugemikud sisaldavad rohkesti kunstiteoste reproduktsioone ja mõningal määral, peaaesjalikult 8. klassis, ka vastavasisulisi palu: üldistavat laadi «Kunst meie elus», P. Rummo publitsistlik kirjutis E. Viiralti loometööst «Viiralti tamm» ja L. Prometi «Lamav tiiger». Kõige selle eesmärk on õpilasi kunstile lähemale viia, kunsti ühiskondlikku funktsiooni selgitada, eri kunstiliikide vastastikustele suhetele osutada ja näidata, kuidas elulisest materjalist sünnib kunstiteos.

Reproduktsioonide valikul on enamasti lähtunud mingi kirjanduspala motiivist. Reproduktsioonide eesmärk ei ole niivõrd pala illustreerida, kuivõrd eelkõige osutada enam-vähem sarnaste motiivide erinevale kehastumisele mitmes kunstiliigis. On peetud silmas laadide ja stiilide vahelduvust alates natuuri jäljendavast realismist kuni tänapäeva assotsiatiivsete laadideni välja. Teoste vaatlusel tuleb mõistagi vältida liigset ratsionaalsust, jääka taotlust kunstiteost «...täpselt sõnadesse ümber panna, seda mõnele lühikesele, lihtsale ja loogilisele väitele taandada».\* Õpilaste juhtimisel kunsti juurde tuleb tugineda kunsti hindamise üldtunnustatud lähtekohale: «Ka kõige paremad ja õigemad sõnad kunsti kohta ei suuda iialgi asendada vahetut esteetilist elamust, nad võivad ainult juhtida selle poole.»\*\*

Niisiis, lugemikku paigutatud reproduktsioonide peamine eesmärk on, et need tekitaksid õpilastes kujutlusi ning ärataksid tundeid-mõtteid. Sealjuures eeldatakse elementaarteadmisi kujutava kunsti põhilistest liikidest ja žanritest ning tehnikatest, milleks 8. klassi lugemik pakub mõningaid pidepunkte. Oeldu ei tähenda kaugeltki, et iga pilt muutuks omaette käsitlusobjektiks, piisab sellestki, kui õpilased neid lihtsalt näevad. Teiselt poolt aga saab paljudel juhtudel (M. Bormeister «Linnuse ehitamine», A. Adamson «Äreval ootel», E. Allsalu «Talu pere lõunalauas», V. Loik «Protestilaul»

\* J. Kangilaski, Sõnadest. «Noorus» 1971, nr. 4, lk. 1.

\*\* Sealsamas, lk. 2.

jt.) arendada üksikasjalikumaid vaatlusi, kaasa arvatud vastavasisulise kirjatöö koostamine.

Põiked muusikasse tulevad kõne alla eelkõige niisuguste luuletuste puhul, millele on loodud viisid ja mis sellest tulenevalt on tuntuks saanud lauludena: L. Koidula «Mu isamaa on minu arm», J. Liivi «Lauliku talveüksindus», K. E. Söödi «Metsateel», K. Merilaasi «Põhjarannik» jt. Mõeldav on peatumine ulatuslikumatelegi teoste loodud muusikal, näiteks I. Meituse «Noor Kaardivägi», E. Kapi balletid «Kullaketrajad», «Kalevipoeg» jt. Viljakat loomingulist tööd pakub kirjanduslik-muusikaliste kompositsioonide koostamine, näiteks sõnalis-muusikalised põimikud «Loodus eesti luules ja muusikas», «Revolutsioonimotiive kirjanduses ja muusikas» jt.

Üksikasjalikum temaatika teatri- ja filmikunsti aluste õpetamiseks klasside kaupa võiks olla järgmine.

## **Teatrikunst**

### **5. klass**

Tutvumine O. Lutsu näidendiga «Ülemiste vanake». Näidendi ja proosateose erinevus. Näidendi dialoogiline sõnastus. Remargid autori seletuste ja kirjeldustena. Näidendi keel, selle iseloomulikud tunnused (hoogsus, dünaamilisus ja ilmekus). Näidendi lugemine osade kaupa, tähelepanu juhtimine kõne intonatsioonile, tempole ja pausidele. «Ülemiste vanakese» lavakujunduslikke võimalusi. Lavapilt, kostüümid, rekviisidid.

### **6. klass**

Tutvumine A. Rammo lühinäidendiga «Haruldane postmark» ja selle lavastusvõimalustega. Konflikt näidendis, sellest tulenev sündmustiku pingelisus. Tegelase karakteristika avamine tegevuse kaudu (võrdlus eepilise teosega). Näidendi keskendatus (pika aja jooksul toimuv sündmustik esitatakse mõne tunni jooksul) ja tihendus (näidatakse ainult kõige olulisemat). Tegelase liikumine, žestid ja miimika lavastuse tähtsa koostisosana. Lavastuse helitaust. Teatrikirjand (muljed teatrietenduselt).

### **7. klass**

Teatrilavastus kui sünteetiline kunstiteos (aluseks V. Panso pala «Teatrikunsti võlus»). Teatrilavastuse valmimine. Näidend kui lavastuse kirjanduslik lähtekoht. Lavastaja töö näidendiga, režiiplaan. Lugemisproov, liikumisproov, üleminek ühelt teiselt. Lavastaja abilised: kunstnik, helitehnik, helilooja, inspitsient. Näidendi süžee ja kompositsioon. Teatrilavastus kui keerukas, aga harmooniline tervik. Näitleja ja publik. O. Lutsu «Kapsapea» režiiplaani koostamine. Dramaatika žanrid. Lehekülgi eesti teatri ajaloost.

### **8. klass**

Teatrikunst teiste kunstide taustal (aluseks katkendid V. Panso teosest «Töö ja talent näitleja loomingus»). Teatrikunsti liigid ja žanrid: sõnalavastused, muusikalavastused ja pantomiim. Lehekülgi eesti teatri ajaloost.

## **Filmikunst**

### **5. klass**

Film liikuvate kujutiste esitajana. Film kui sünteetiline ja kollektiivne kunst. Filmipildi eripära, selles kasutatav üld-, kesk-, suurplaan ja detail. Filmikunsti eriliigid ja

žanrid. Nukufilm. Elementaarne tutvumine nukufilmi stsenaariumiga (katkend V. Pandi ja B. Tuganovi nukufilmi stsenaariumist «Ott kosmoses»). Käsitluse lähtekohaks on kirjanduse lugemikus leiduv pala «Teeme tutvust filmikunstiga».

#### 6. klass

Filmi valmimiskäik. Film kui kollektiivne looming (stsenarist, režissöör, operaator, kunstnik, helilooja ja näitleja). Näitlejatöö erinevusi kinos ja teatris. Kirjanduslik ja režissööristsenaarium, nende võrdlus kirjandusteosega. Katkend O. Lutsu «Kevade» järgi valmistatud kirjanduslikust ja režissööristsenaariumist. Kombineeritud võtted (filmitrikid). Käsitluse aluseks on lugemikus leiduv pala «Kuidas sünnib film?».

#### 7. klass

Filmi kompositsioon: kaadri kompositsioon, motaaž, filmi rütm. Filmi teisi kunstilisi väljedusvahendeid: liikuv kaamera, rakurss, helid. Muusika, laul, mürad filmi sisuliste komponentidena. Dialoog filmis. Tinglikkus filmis ja teatrilavastuses. Käsitlus tugineb lugemispalale «Filmi montaaž».

#### 8. klass

Filmikunst teiste kunstide taustal. Huvitavaid lõike filmikunsti ajaloost. Tummfilmist helifilmini. Charlie Chaplin. Nõukogude filmikunsti arengust. Pilk eesti filmikunstisse.

Kirjandusõpetuse seostamine ja rikastamine teiste kunstiliikidega, eriti teatri- ja filmikunstiga annab rohkesti uusi tödvorme, mille kaugemaid perspektiive siinkohal on raske kõikides üksikasjades ette näha. Loodetava kasuteguri suurus sõltub paljuski mitte ainult õpetaja iseseisva ettevalmistuse tasemest, vaid sellestki, kuidas kõrgem kool õpetaja tulevase kutsetöö neid aspekte silmas peab.

## ЭЛЕМЕНТЫ ДРУГИХ ИСКУССТВ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

ЛЕО ВИЛЛАНД

### РЕЗЮМЕ

*Литература является учебным предметом, вокруг которого наиболее естественно объединяются другие искусства. Отсюда одновременно вытекает, что основная тяжесть этого раздела работы ложится на словесника. Однако соответствующие опорные пункты до сего времени были скромными как в подготовке учителей, так и в организации обучения. В настоящее время делаются первые шаги в модернизации обучения литературе. В новых программах начального курса*

*литературы, которые находятся в стадии завершения, отведено место ознакомлению со спецификой театрального и киноискусства, в какой-то мере и основ изобразительного искусства и музыки. При этом ставится цель возбудить интерес к соответствующей области искусства и одновременно дать необходимую информацию, придерживаясь общеобразовательных задач — воспитать молодых людей гражданами, понимающими искусство. Составлению новых программ*

предшествовала соответствующая исследовательская работа, связанная с массовым анкетированием учащихся. На этой основе была определена главная исходная точка нового направления: при ознакомлении с другими видами искусства нужно иметь в виду взаимосвязь с преподаванием литературы. Это позволяет видеть в общем умственном развитии учащихся, особенно же в развитии по искусству многие важные точки опоры: 1) развитие фантазии, 2) более внимательное прослеживание и обдумывание внесюжетных компонентов (описания, портреты, детали), 3) выделение существенных и несущественных сторон в создании художественного произведения, 4) способность видеть целостность художественного произведения, более глубокое восприятие композиции, 5) развитие способности наблюдать и выражать свои мысли. Мы не нашли нужным фиксировать названные разделы программы слишком детально, но сущность каждого

раздела и определение целей раскрыты с необходимой конкретностью. Мы нашли, что для обучения основам театрального и киноискусства необходимо разработать по классам (V—VIII кл.) относительно подробную тематику, в области изобразительного искусства и музыки ограничиться более общими положениями. Согласно требованиям программы составлены и новые учебники литературы. Они содержат посильные для детей статьи соответствующего содержания. В анализ литературных произведений включены задания, связанные с другими видами искусства, много отведено места для репродукции художественных произведений. Целью всего сказанного является приблизить учащихся к искусству, развить их эстетические вкусы, объяснить общественную функцию искусства, указать на взаимосвязь разных видов искусства и показать как из жизненного материала рождается художественное произведение.



*Kiviõli 1. keskkooli õpilaste tööd.*

*S. Rosenfeldi foto.*



# PSÜHHOOGILIS-DIDAKTILISI LÄHENEMISI KIRJANDUSÕPIKU TEKSTILE

BORISS VOLKOV

Tihenevad arutlused laste ja noorukite esteetilisest kasvatusest annavad tunnistust intellektuaalse ühekülgsuse kasvatamisest koolis. Ja seda ajal, mil filosoofid, sotsiaalsühholoogid ning eesrindlikud pedagoogid tõestavad: mida kõrgemale oma arengus tõuseb nõukogude ühiskond, seda enam on vajalik iga tema liikme moraalne ja esteetiline täiuslikkus.

Füsioloogid ja psühholoogid omistavad inimese bioloogilis-psühholoogilises arengus tähtsa koha esteetilistele väärtustele. Ilu vaegus võib viia koguni füüsilise tervise ning psüühika nõrgenemiseni, elu vaesumiseni, inimväärikuse hääbumiseni. See teadlaste arvamus meenutab Sergei Jessenini sõnu, kirja pandud pool sajandit tagasi pärast Ameerika Ühendriikide külastamist: «Rõhuv raudbetoon ja hiigelhooned on surunud kokku ameeriklase aju ja ahendanud tema vaatevälja.»<sup>1</sup>

Meie maal tehakse palju, et tehnika saavutused ei segaks kunstil äratamast inimestes kunstnikke ja uue elu loojaid. Paraku ei saa kool alati kiidelda saavutusterikkusega noorte ettevalmistamises tõelise kunsti vastuvõtmiseks; kunst pole veel saanud iga õpetaja endastmõistetavaks abiliseks kommunistliku moraaali kujundamisel.

Ühest viimasest kirjandusmetoodika uurimisest loeme: «Noortel inimestel, kes on saanud hea erialase ettevalmistuse ja õppinud tootmisprotsessis looma masinaid ning kes ilmutavad kujutluslikke võimeid, esineb esteetiliselt kurtust ja pimedust ning sotsioloogidel tuleb ikka ja jälle tegelda vaba aja probleemide uurimisega.»<sup>2</sup>

Kunagi unistas D. Mendelejev, et füüsika ja keemia tundmine saab aja jooksul hariduse samasuguseks tunnuseks, nagu seda on klassikalise kirjanduse tundmine. Mendelejevi unistused on täitunud, kuid koos sellega on ilmunud ka humanitaaraladesse nihilistliku suhtumise ohtlikud sümptoomid. See tendents on täheldatav eelkõige poistel.<sup>3</sup>

Kui räägime nendega, keda «tänavarüütlikeks» nimetatakse, siis veendume, et paljud neist ei ole hoidnud käes ühtki raamatut peale kooliõpiku, neile pole osaks saanud erutavat kokkupuudet sõnapoeesiaga, mille pinnalt sünnib vaimsus, elu mõte ja rõõm. G. Botšarjovi uurimuslikud andmed õpilaste ja alaealiste kurjategijate kõlbelse käitumise motiivide kohta annavad tunnistust vaimsete vajaduste puudumisest viimaseil.<sup>4</sup>

On üldteatav, et vaimse ja emotsionaalse kultuuri vormimises on ainukordne roll kirjandusel. V. Belinski juhib tähelepanu sellele, kui tähtis on arendada ja laiendada lugeja maitset, kujundada tema «esteetiliselt tunnet». «Ilma selleta, ilma selle tundeta pole geeniust, pole talenti, pole mõistust — jääb ainult labane «terve mõistus»...»<sup>5</sup> Esteetiline tunne on headuse ja kõlbluse alus.

<sup>1</sup> Сергей Есенин, Собр. соч. М., 1967, т. IV, lk. 169.

<sup>2</sup> Е. В. Квятковский, О некоторых аспектах проблемы изучения литературы в общеобразовательной школе. Докторская диссерт. М., 1970, lk. 20.

<sup>3</sup> Вт. Ю. В. Шаров, Духовные потребности советских школьников. Научные труды Новосибирского пединститута. Вып. 48, 1970; Т. И. Щукина. Познавательный интерес как педагогическая проблема. Докторская диссерт. Л., 1968.

<sup>4</sup> Uurimust on refereeritud artiklis: Б. Волков, Жажущий, жажущий, жажущий ум, «Учительская газета» от 24 июня 1969.

<sup>5</sup> В. Г. Белинский, Полное собр. соч. М., 1953—59, т. II, lk. 47.

Nõukogude esteetiline ja kirjandusteaduslik mõte on viimase 15 aasta jooksul tõestanud Belinski mõtte õigsust, aktsentueerides eriti tema tuntud teesi: mis on kunstiline, see on ühtaegu ka kõlbeline; mittekunstiline võib olla vaid mittekölbeline.

Tõepoolest, isegi kui inimese maailmavaade pole veel välja kujunenud, aitab esteetiline tunne tal orienteeruda sotsiaalsetes väärtustes ja oma positsioonis ühiskonna liikmena. Nii sulab esteetiline kõlblisega paratamatult kokku, muutudes maailmatunnetuse osaks. Kommunistlikust ühiskonnast unistades rääkis K. Marx, et inimitund saavad siis «teoreetikuteks».<sup>6</sup>

Hinnangulised tunded lubavad inimesel eraldada ilu inetusest, õilist alatusest. meeldivat ebameeldivast. Esteetiliselt väärtustatud tunnet võib pidada kompassiks, mis aitab orienteeruda ühiskonna jaoks kasulike ja kahjulike nähtuste keerukas maailmas; selle kompassi nõel on suunatud headusele ja ilule, õilsaile ja ülevaile tegudele. Nii juhivad esteetilised tunded inimese käitumist ilma nähtava sunduseta, sest esteetiliste tunnete omakasupüüdmatus on ühtaegu huvitavuse kõrgeim vorm.

Võime kujutella, kuidas elavneks huvi õppimise vastu ning esteetilise ja eetilise tajumise erksus, kui õpikute autorid arvestaksid igal sammul laste ja noorukite vajadusi nende kujunemise protsessis. Kirjandusõpikute koostajate eriliseks kriteeriumiks peaks olema lugemishuvi äratamine ja suunamine kunstiteose süvendatud mõistmise ja teadliku vastuvõtmise alusel. Teiste sõnadega — jutt on kirjandusõpiku psühholoogilistest ja esteetilisest kriteeriumidest, mida paraku õpikute koostamise praktikas sageli ei arvestata.

Näib koguni, nagu oleksid mitmed kirjandusõpikud loodud otsekui selleks, et õpilased sõna poeesiast ilma jätta. Kui kirjandusõpik ei erguta kujutluslikke protsesse, kujundlikku mõtlemist, saab juttu olla vaid tema ebaõnnestumisest. Sel juhul on autor(id) ignoreerinud vaimse tegevuse üht põhivajadust — vajadust loometegevuseks.

*Kunagi enne Esimest vene revolutsiooni oli A. Lunatšarski Genfis järgmise stseeni tunnistajaks. Ohel küllalt osavõturohkel bolševike kokkutulekul, kus viibis ka Lenin, kaldus jutt Saltõkov-Stšedrinile. Üks koosolijaist — Mihhail Olminski — süttis eriti ja rääkis väga innustunult: taaselustas kõnekaid detaile Saltõkov-Stšedrini elust, rääkis sellest, et kirjanik, kes maailmale on kinkinud nii palju naeru, oli inimesena kinnine ja sünge. «Vladimir Iljitš,» meenutas A. Lunatšarski, «lõpetas meie vestluse märkusega: «Noh, Mihhail Stepanovitš, kunagi tuleb teile anda ülesandeks elustada Stšedrin masside jaoks, kes on saanud vabaks ja asunud rajama omaenda sotsialistlikku kultuuri.»<sup>7</sup>*

V. I. Lenin oli hästi teadlik gümnaasiumiõpikute puudustest ja tundis elavat huvi teiste maade õpikute vastu. Ta tõstab tunnustavalt esile S. Južakovi artiklit ses mõttes, et autor käsitleb kriitiliselt tolleaegseid keele- ja kirjandusõpikuid.<sup>8</sup> Južakov aga kirjutab, et «õpikuid peaksid hindama... teadlased ja kirjanikud, kes on hästi informeeritud teaduse edusammudest ja jälgivad kirjandust».<sup>9</sup>

Tahtsime ülalõelduga osutada sellele, et V. I. Lenin hindas õpikut kui loova mõtte resultaati ja selle äratavat mõju.

Ei ole huvitaveta märkida, et alles 1965. aastal ilmus andekalt kirjutatud raamat — seesugune, millest, võime kujutella, onnistas V. I. Lenin. Jutt on A. Turkovi monograafiast Saltõkov-Stšedrinist<sup>10</sup>, mille kohta kirjutab K. Tšukovski: «Range teaduslikkus on siin ühendatud kunstilise esitusviisiga. Turkov ei muuda Saltõkov-Stšedrini pühapildiks, vaid räägib temast kui imetlusväärsest inimesest, ning tema raamatut

<sup>6</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений. М., 1965. lk. 566.

<sup>7</sup> В. И. Ленин о литературе и искусстве. М., 1967. lk. 678.

<sup>8</sup> В. И. Ленин о народном образовании. Статьи и речи. М., АПН РСФСР, 1957. lk. 15.

<sup>9</sup> С. Н. Южаков, Вопросы просвещения. СПб., 1897. lk. 200.

<sup>10</sup> А. М. Турков, Салтыков-Щедрин. М., 1965.

loevad mitte ainult «Stšedrinini spetsialistid»...»<sup>11</sup> Niisiis võiks Turkovi raamat õpikute autoreile mõneti eeskujuks olla. Õpikuis aga kirjutatakse sellest rahutust ja ujedust andest kuidagi raskepäraselt ja tuimalt ning selles maneeris ei saa olla juttugi tema isiku ja teoste lähendamisest õpilaste südamele. Kahjuks pole asi nii ainult Saltõkov-Stšedriniga. Kui 50–60-ndail aastail leidis aset diskussioon kirjanduse õpetamisest koolis, ilmutati täit üksmeelt selles, et on aeg revideerida printsiipe, millele seni olid üles ehitatud kirjandusõpikud. Suurimaks puuduseks peeti kirjanike elulugude esitust, need on niivõrd sarnased, et õpik tuletab meelde šabloonsete fraaside kogumikku. Kosmonaut German Titovi isa S. Titov lõpetas ühe diskussiooni sõnadega: «On ju Tšukovskil õigus, kui ta ütles, et kooli kirjanduskursuses on suured kirjanikud — võimsad individuaalsused — tehtud üksteisega sarnaseks nagu kuldnokad traadil. Nad kõik protestisid, süüdistasid, armastasid rahvast ja tunnetasid sügavalt kodumaa looduse ilu.»<sup>12</sup>

Õpikute silmahakkav ja kauaaegse traditsiooniga puudus on usaldamatus kirjan-dusteoste endi mõju suhtes, millest tuletatakse vajadus seda õpiku kui «ülekandeme-hhanismi» varal tegevdada. Siit saab alguse pealetikkuv moraliseerimine ja didak-tiliste teeside surve, kunsti «tõlkimine» käibemoraali keelde. Kujundiline mõtlemine pole esmaseks nõudeks seatud isegi kirjandusõpikuile pühendatud uurimustes, mida õpiku autor ometi kirjaniku elu ja loomingu käsitluses järgima peaks. Kõigutamatus usus eetilise otseütlemise jõusse lahutavad autorid sageli kirjaniku tema loomingust, jälgides seda, millist kõlbelist mõju võiksid avaldada omaette võetult üks ja teine; nad unustavad Belinski hoiatuse: «Teil on kõlbeline tõekspidamine — suurepärane, ärge tehke sellest oma jutustuse puanti, vaid andke neile (lugejaile) endile võimalus järeldada.»<sup>13</sup> Ka õpikuis peaks kõlbeline väljenduma mitte sõnalises otseühenduses, vaid esteetilise tunnetuse kasvatamises ja suunamises.

Vaatleme nende sissejuhatavate märkmete valgusel kahe õpiku käsitluslaadi: esi-mene — vene kirjanduse õpik-lugemik läti õppekeelega koolide 9. klassile<sup>14</sup>; teine — S. Florinski vene kirjanduse õpik 9. klassile, mis on käibel vene õppekeelega kooli-des. Siinkohal saame mõlemast õpikust analüüsi aluseks võtta vaid kitsa tekstilõigu, kuid sellest peaks piisama, illustreerimaks meie lähtekohta ja osutamaks mõlema õpiku laadile. Mõlemad tekstilõigud on peaaegu ühepikkused ja käsitlevad sama teemat — A. Puškini lapsepõlve.

### Sünnipäev

*Sel hommikul heitis hoidja Arina Ro-dionovna või Ariša, nagu kutsusid teda härrased, mitmel korral pilgu lastetuppa. Märganud, et Sašenka lõppeks ärkas, lä-henes ta voodile ja pani naeratades too-lile tema särgi, mille ta ise oli välja tik-kinud.*

*Aleksander ei suutnud kohe taibata, milles on asi, aga lõi sealsamas rõõmust särama: täna on ju 26. mai... sünni-päev!*

«Kanna õnneks,» ütles hoidja, «ära

*usu, mis räägib rahvas: mais sünnid — sajandi vaevled. Önn, see on nagu vaba lind, laskub sinna, kuhu tahab...»*

*Ohtul kogunesid Puškinite majja küla-lised. Tuli onu Vassili Lvovitš, tol ajal tuntud poeet, ja temaga koos veel mõned literaadid. Võtnud tähtsa poosi, kandis ta tundeliselt ette läkituse vennapojale. Ja siis läks jutt selle maja tavalisele tee-male — kirjandusele.*

(Viidatud õpik, lk. 5.)

<sup>11</sup> Корней Чуковский, Личность писателя неповторима. «Вопросы литера-туры» 1965, № 8, lk. 152.

<sup>13</sup> Собр. соч. т. X, lk. 137.

<sup>14</sup> В. Д. Свирский, К. К. Францман, Русская литература, Рига, 1963. — Õpik on kirjatatud Moskvast vene kirjanduse õpikuna rahvuskoolidele.

## Lapsepõlv

Venemaa süda — Moskva — oli suurima vene poeedi sünnikoht. Aleksander Sergejevitš Puškin sündis 26. mail (6. juunil ukj.) 1799. aastal. Isa Sergei Lvovitši poolt kuulus ta vanasse, kuid vaesunud aadlisuguvõssa. Tema ema Nadežda Ossipovna oli Ibrahim, «Peeter Suure moorlase» lapselaps. Poeedi isa tundis elavat huvi kirjanduse vastu. Tal oli suurepärane raamatukogu, milles leidus täielik kogu nii vene XVIII sajandi kirjanikest kui ka Lääne-Euroopa XVII—

XVIII sajandi klassikast. Lapsepõlves nägi ja kuulis tulevane suur poeet isakodus paljusid tuntud vene kirjanikke: Karamzini, Žukovskit, Batjuškovi. Puškini onu V. L. Puškin oli XIX sajandi algul tuntud kui poeet-arzamaslane. Arukas ja terane poiss mõistis paljut vanemate inimeste vestlustest, teda veetlesid raamatud ja ta hakkas varakult huvi tundma kirjanduse vastu.

(Tekst on võetud Florinski õpiku eesti-keelsest väljaandest — 1958, lk. 25.)

Vaatleme mõlemat lõiku semiootika ja informatsiooni seisukohast.

Esimesel pilgul tundub, nagu sisaldaks Florinski tekst informatsiooni rohkem, kuid see on näiline. Teadupärast ei sõltu informatsiooni väärtus mitte hulgast, vaid uudsusest — informatsiooni hulk taandub selle originaalsuse ees. Vaadeldavad tekstid kasutavad üldtuttavaid fakte A. Puškini biograafiast. Küll aga on V. Svirski neid elemente originaalsemalt järjestanud ja seostanud, tema tekst on kujundiline, kunstipärane. Kunstipärase teksti originaalsust on aga käsitletud kui informatsiooni hulka, tema teised kriteeriumid olenevad alati vastuvõtja subjektiivsusest.

Vaatleme Florinski teksti, tõestamaks selle suhtelist informatsioonivaesust kõrvuvalt Svirski tekstiga.

Venemaa süda — Moskva — see fakt niisuguses sõnastuses on tuttav koolieelsest east.

Venemaa süda Moskva oli suurima vene poeedi sünnikoht, kes sündis 26. mail (6. juunil ukj.) 1799. aastal — seegi ei üllata kui teadumus ega ärata sellisena kujutlusi.

Ilmselt saab õpilane nende esimeste ridade ülelugemisel vähem informatsiooni kui Svirski teksti pildilisest algusest — *Sel* (sünnipäeva) *hommikul*... Õieti on kergem Svirski teksti antud kujul korrata kui ümber ütelda, sest kunstiline mudel on alati laiem ja elulisem tema tõlgendusest.<sup>15</sup> Näiteks seda, et kirjeldatud hommik on sünnipäevahommik, taipab lugeja juba paelkirjast, seega kandub kunstilisse struktuuri ka asesõna *see* (*sel hommikul*).

Konstateerides läti õpiku teksti kunstilisust, järeldame ühtaegu, et see soodustab emotsionaalse suhtumise tekkimist ja ergutab kujutlusvõimet; paralleeltekstilt selle käibekeelses informatsiooniesituses niisugust mõju oodata ei või. Me võime öelda ka nii, et kunstiline tekst äratab omakasupüüdmatut imetlust (бескорыстное удивление), seda õppe- ja kasvatustöö nii hindamatut stiimulit, mida mõned uurijad (G. Štšukina) on nimetanud sünonüümselt uudsuseks, harukordsuseks, ootamatuseks, veidruseks, mittevastavuseks. Kummatigi leiab samasugune lähenemine tekstile kinnitust nii informatsiooniteooria kui ka semiootika poolt.

Kui meil on tegemist selliste keeruliste struktuuridega nagu kunst ja pedagoogika, peab teaduslik lähenemine neile olema sünteetiline. Seda enam, et näiteks kirjandusõpetuses on väga levinud vastupidine suund — analüütilised menetlused. Vastukaa- luks on tarvis püüda struktuuri leidmise poole, **ühendava emotsionaalse tausta ja pingepoole**. Sünteesist tuleb rääkida kui meetodite pluraalsusest. Kahjulik on ignoreerida mõne meetodi võimalikkust, ent vähem kahjulik pole eelistada üht neist. See-

<sup>15</sup> Ю. Лотман, Структура художественного текста. М., 1970, lk. 89.

sugune tohiks olla marksistlik-leninliku dialektika lähtekoht pedagoogilise protsessi uurimisel.

Meilt võidakse muidugi küsida: kas omakasupüüdmatu imetluse tunne (näit. sõnastuse kujundlikkuse kaudu) on pedagoogiliselt eesmärgistatav? Millist tunnetuslikku ja kasvatuslikku võimalust kätkeb näiteks informatsioon selle kohta, et Puškini hoidja heitis mitut puhku pilgu lastetuppa?

Märkisime, et ka Florinski tekst sisaldab tunnetuslikke väärtusi, näit. Arina Rodionovna olemasolu. Paraku väljendab autor ennast seesuguses laadis, et tekst jätab mõne lugeja kas ükskõikseks või annab koguni vastunäidustatud suhtumise, sõnad kihutavad tema teadvusest mööda ja jätvavad puudutamata tunded: *Lapse iseloomu kujunemisele ja väimsele arenemisele avaldasid suurt mõju poeedi vanaema... ja lapsehoidja Arina Rodionovna, kes... oli «vene lastehoidjate tõeline esindaja...»*

See üsna vähenõudlikult sõnastatud informatsioon, mis on iseloomulik kogu Florinski teksti struktuurile, sisaldab liigse informatsiooni elemente ega kutsu esile isegi vahetu huvi välgatusi. Tartu ülikooli psühholoogide uuringud aga näitavad, et tähelepanu keskendamise esimest staadiumi iseloomustatakse tema kontsentratsiooni tugevusega. Omandatavast tekstist on tendents kõrvaldada kõik, mis pole seotud oodatava signaaliga ja vastusega sellele. See etapp nõuab tugevat pingutust ja on seotud psüühilise energia suure kuluga. Seepärast ei tohi see väldata kaua.<sup>16</sup>

Bunin, Hemingway, Paustovski ja paljud teised kirjanduse suurkujud on mõtisklenud esimese rea üle... Nad mõtlesid enne kirjutamist lugejale — millise pingutuse ta peab ületama kirjaniku tunnete ja mõtete vastuvõtmiseks. Tõepoolest, loominguline keskendumine on tarvilik nii loojale kui ka loomingu vastuvõtjale. Seda asjaolu peaksid ülimalt tähele panema ka õpikute autorid. Oigus küll, nad ei loo uut kunsti, s. o. ilukirjandust, aga nende kohus on kirjandust seda väärivalt vahendada, ja see pole ülesanne, mis loomuldasa kunstist eemal seisaks. Need küsimused olid kõne all eksperimentaalõpiku «Läti kirjandus» (vene õppekeele koolidele)<sup>17</sup> koostamisel ja arutlemisel. Sel puhul peeti tähendusrikkaks Vilis Lācise pihtimust: «Uue teose juurde asudes püüan alati vaateväljas hoida lugejat, vaadata oma tööle tema silmadega: kas see, millest jutustan, teda köidab? Raamatul pole õigust olla igav — see on põline loominguseadus.» See mõtteavaldus on viidud kõnesoleva õpiku monograafilise peatüki «Vilis Lācis» teksti, ja see peaks ühtaegu rõhutama — õigust igav olla ei tohiks endale reserveerida ka õpik. Oelduga ei taheta väita, nagu oleks õpik vaba sellest ja teistest puudustest, kuid ta väljendab püüdlusi selles suunas.

Käesolev käsitlus ei seadnud kahe õpiku **igakülgse** eritlemise eesmärki nagu ka õpiku tekstile seatavate nõuete **süsteemi**. Pigem arutlesime kirjandusele kui õppeainele kirjandusepärasema lähenemise mõne võimaluse üle. Tõepoolest, Svirski õpiku tekstilõik võib näida juhuvalikuna, ent ta võimaldas selgitada mõnd lähtekohta. Muide, juhuslikkus on üldse kunsti vajalik omadus, sest juhuslikel protsessidel on suurem informatsioonihulk — oma ootamatuse ja uuduse poolest. Mida enam õpiku tekst läheneb kunstilisele tekstile, seda vähem on võimalik tema tähttäheleline tõlgendus. Ja kas ongi õige nõuda kirjandusõpikult rangelt struktureeritud informatsioonisüsteemi? Kas pole tema esmane ülesanne kujutlusi luua ja ergutada ning vastavalt sellele informatsiooni valida?

**TOIMETUSELT.** B. Volkovi vaated kirjandusõpiku kohta pakuvad suurt huvi. On ju kirjandusõpikule esitatavad nõuded erinevad ses mõttes, et tegemist on kunstispet-

<sup>16</sup> У. Сийман, Время реакции и способность к сосредоточению. Материалы конференции психологов Прибалтики. Вильнюс, 1966, lk. 7—8.

<sup>17</sup> Б. Инфантьев, Б. Волков, Л. Лосев, Латышская литература. Рига, 1964. — Õpikust ilmunud kordustrukid: 1967, 1969, 1970.

siifilise õppeainega (õpiku funktsioon peaks seega olema kooskõlas õppeaine eesmärgidega). B. Volkov rõhutab õigesti kirjandusõpiku teksti kujundilisust kui informatsiooni väärtust määravat kriteeriumi; loogiline on ka selle lähtekoha pedagogilis-didaktiline väärtustus. Ometi tahame juhtida tähelepanu ka probleemi teistele aspektidele. On nimelt mõeldav ka **teadlikult** lakooniline ja hoolikalt läbikaalutud faktoloogiaga aineesitus (sel pole midagi ühist näit. Florinski õpiku stiiliga) kas teatud rubriikides või koguni õpikus tervikuna. Sellise õpiku rakendusmetoodikasse peab endastmõistetavalt kuuluma kujutuslike protsesside ergutamine **teiste vahenditega**, nagu mitmesuguste lišamaterjalide süsteemipärane kasutamine, kujundiline aineesitus õpetaja elavas sõnas, õppefilmide demonstreerimine jms. Õpik jääb sellisel juhul kirjanduskursuse orienteerijaks kõige üldistavamal tasandil, eeldades suuremat aktiivsust õppetegevuses õpetajalt ja lõppkokkuvõttes — õpilaselt. Meie tähelepanekuid mööda mõjub autori-poolne sugestiivsus ja esituse kujundlikkus koguni negatiivselt kirjandusteoste interpreteerimisel kui autorimudeli surve õpilaste iseseisvale esteetilisele otsustusele. See-tõttu kaldume pooldama seda laadi, mille esitas H. Siimisker 10. kl. eesti kirjanduse õpikus A. H. Tammsaare loomingu käsitluses. Teadupärast on seal traditsiooniline analüüs asendatud tööülesannete süsteemiga, mis võimaldab õpilaste iseseisva töö juhendamist mitmel tasandil.

Ometi tuleb tõsiselt arvestada ka B. Volkovi esitatud kriteeriume, eriti biograafilise materjali, kirjanduslike kommentaaride jms. esitamisel. Eriti oluline on nende seisukohtade arvestamine noorema astme õpikus. Kuna õpikute koostamise teoreetilised alused on meil oluliselt läbi töötamata, tuleb käesolevat kirjutist tervitada kui arvestatavat algatust ses suunas.

## О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЯХ К ТЕКСТАМ УЧЕБНИКА ЛИТЕРАТУРЫ

БОРИС ВОЛКОВ

### РЕЗЮМЕ

*Статья посвящена некоторым психолого-дидактическим требованиям к школьным учебникам, главным образом к учебникам литературы. Автор исходит из факта нигилистического отношения большинства средних и старших школьников (особенно мальчиков) к гуманитарным предметам. Естественно, что учебники литературы, которая в старших классах остается главным предметом эстетического цикла, вопреки установившимся традициям должны не только не снижать эмоциональный тонус изложения, а, наоборот, усиливать в нем художественность текста и всю его эстетическую структуру. Другой исходной предпосылкой автора является известное высказывание В. Г. Белинского, которое до сих пор еще кое-кем оспаривается: «Что художественно, то уже и нравственно, что нехудожественно, то может быть не безнравственно, но уже не может быть нравственно».*

*Поскольку в условиях современного школьного преподавания учащимся в основном прививается научно-понятийный подход к явлениям, постольку у них односторонне развивается способность к словесно-логическому анализу. Этому способствуют и многие учебники литературы, которые будто для того и создаются, чтобы отбивать даже у школьников с интуитивным (художественным) типом мышления вкус к поэзии слова. К сожалению, часть методистов и даже литературоведов, а тем более и авторов учебников, считают закономерным общий логический путь познания сущности художественных творений. Тем самым идейность искусства как бы выносятся за скобки художественного мышления.*

*Учебник литературы, несущий чисто информационную (и при этом далеко не эстетическую) функцию и не организующий личной встречи школьника с произведениями великих мастеров слова, ча-*

ще приносит вред, нежели пользу. Литературовед и автор школьного учебника литературы, пользующийся языком самой литературы, скорее и лучше найдут отклик в сердце юного читателя.

Речь в статье идет об экспериментальных учебниках «Русская литература» В. Д. Свирского и К. К. Францман для IX класса с латышским языком обучения и «Латышская литература» Б. Ф. Инфантьева, Б. В. Волкова, А. Г. Лосева для старших классов с русским языком обучения, неоднократно переиздававшихся на протяжении последних семи лет. Авторы очерков, посвященных А. С. Пушкину и М. Ю. Лермонтову, а также Райнису; Упиту и Лацису, избежали в своих текстах обеднения и искажения личности писателя. Они изложили биографию пи-

сателя в неразрывности с его творчеством, но при этом не забыли уроки В. Г. Белинского: «У нас есть нравственная мысль — прекрасно, не выговаривайте же ее детям, не дайте ее почувствовать, не делайте из нее вывода в конце вашего рассказа, но дайте им самим вывести».

Автор считает основной целью учебника стимулирование духовного роста молодого человека. Учебник литературы не должен заглушать конечный критерий ценности изучаемого произведения, которое может возникнуть у школьника автономно на основе той красоты, которую он непосредственно ощущает. И ведь это и значит «быть самим собой» — величайшая ценность человека, которую мы стремимся воспитать, формируя гармонично развитую личность.

## Mõlgutusi keelest, selle ilust ja emakeeleõpetusest

VIIVI MAANSO

«Iseäranis peab emakeele õpetus esteetilise hariduse poole sihitud olema, ta peab õpilastes arusaamist keele ilu, sügavuse ja rikkuse kohta äratama ja sel teel lugupidamist ja armastust emakeele vastu kasvatama.»

(M. Kampmann.)

**K**ui kõneleme vajadusest õpetada lapsi tajuma, mõistma ja looma ilu, kandub mõte tavalisti muusikale ja kujutavale kunstile, teatrile ja kirjandusele, kõigele sellele, millega enamik inimesi tegeleb oma jõudehetkedel. Hoopiski harvemini suuname oma kasvandike ilumeelt kõige suhtes, mis meid iga päev ümbritseb. Küllap on mõneti inimlik, ehkki mitte alati õigustatud ega tululik, tähelepanematus ja hoolimatus häriliku vastu. Võrreldem omaendagi suhtumist perekonnaliikmeisse ja kaugelt tulnud külalistesse, pidu- ja töörõivaisse, õitsvaise varsakapjadesse kraavipervel ja kingituseks toodud roosidesse. Haruharva mõtleme ka selle üle, missugune on meie igapäevane keel ja kõne — kas ilus või inetu, elav või ilmetu, kas ta veenab, haarab kaasa, tekitab positiivseid emotsioone, äratav vastuseisu ja viha või jätab kuulajad-kaasvestlejad külmaks ja ükskõikseks.

### ILU KEELES — MIS SEE ON?

Eesti keelt on peetud kauniks keeleks. Meie keele ilu oli teemaks juba «Beiträge'des». Eriti vaimustatud eesti keelest oli D. Luce, kes ülistas selle kõlavust, loomulikku paatost ja sonoorsust. Saksamaal olles lugenud Luce seltskonnas pikamisi ette «Meie isa» palve eesti keeles ja igakord olnud kõik kuulajad vai-

mustatud keele armsast kõlast, asetanud ta palju kõrgemale hispaania ja itaalia keelest ning palunud harilikult kordamist, et kõrv võiks toda keelt nautida (6, lk. 212—213). Laialt levinud on muistend keelte võistlusest, kus eesti keel pärvinud lausega «Sõida tasa üle silla» teise auhinna. Et võistlus olevat toimunud Itaalias, oli esimene koht kuulunud itaalia keelele (1).

Kuid alati pole suhtumine meie emakeelesse olnud samasugune. Käesoleva sajandi algus tõi kaasa ohtrasti arvamusi, et eesti keel on kohmetu ja puudulik (M. Põdder), küllalt saamatu, vilumatu ja karune (V. Grünthal-Ridala), vaene, inetu ja labane (J. Aavik). «Mis iseäranis kõlasse puutub, ei tunne ma keelt kui vemat ja konarikumat kui meie oma,» kirjutas J. Aavik 1912. a. (6, lk. 213). Need ja teised selletaolised arvamused hävitasid illusiooni eesti keele kaunikõlalisesest ja selle võistlusvõimest Itaalia keelega ning said lähtepaigaks keeleuuen-dusliikumisele.

Aastakümned läksid. Nende jooksul tegi põhiliselt iluprintsiibile toetuv keeleuendus koos otstarbekust rõhutava keelekorraldusliku suunaga tohutult palju meie emakeele teadlikul korrastamisel ja rikastamisel. Tänu lingvistide ja kirjanikest keeletaaurite innukusele pole eesti keele arenemine pidurdunud. Nii võimegi, akadeemik A. Kase sõnu kasutades, kõnelda oma emakeelest kui haritud kultuurkeelest, mis on küllalt paindub ja sõnarikas selleks, et rahuldada tänapäeva sotsialistliku ühiskonna nõudeid, et teenida sotsialistlikku kultuuri.

Ent nimetatu on vaid keeleilu eelduseks. Kui headest eeldustest hoolimata on põhjust kurta meie ajakirjanduse, raadio-, loengu- ja üldise käibekeele mannetuse ning halluse üle, tuleb meenutada A. Saareste tabavat võrdlust: «Et viuldaja mängiks ilusalt, pole vaja, et viul ise oleks ilus, vaid peab hoolt kandma viuli ehituse otstarbekusest, kunstnikule tuleb õpetada riista käsitlemise oskust, peame tõstma tema maitset.» (6, lk. 472—473.) Hiljem on nimekas keelemees öeldut oluliselt täpsustanud: «... ükski keel iseendast ei saa olla hea ja halb, vaid kõige olulisemalt määrav on selle keele üldine tarvitamise oskus ja osavus, vormide, lausekujundite ja sõnavara mitmekesisus ja nende otstarbekas käsitlemine, lausete meloodia ja rütm, kirjutaja või kõneleja isiklik stiil, niisiis keele käsitlemise kunst, kuid ka see mõtteline ja tahteline sisu — ühesõnaga vaim, mida keeles avaldatakse.»

Ülaltoodud read on otsekui täpsustuseks üldharidusliku kooli keeleõpiliste eesmärkidele. Need ajendasid ka alljärgnevate mõtete kulgu.

### ILUS KEEL ON KORREKTNE

Veatut, normidele vastavat keeletarvitust peetakse ilusaks peamiselt seepärast, et ta tagab väljendatavate mõtete arusaadavuse ja selguse. Nii kirjutas J. Jõgever: «Keel ei ole mitte iseene pärast olemas, vaid ta peab mõtteid suutma välja ütelda, ja mida täpipealsemalt ta seda suudab teha, seda parem ja ilusam on keel. Muud ilu ei ole keelel ega või olla.» (6, lk. 322.)

Kummatigi on keele normeerimise ja keelenormide küsimus põhjustanud rakenduslingvistika ajaloos vastukäivaid seisukohti. Ühelt poolt on normeerimises nähtud takistust keele arengule, mis on viinud keelenormide täieliku eitamiseni. Näiteks väidab 19. saj. nimekaid lingviste J. Grimm, et iga sakslane, kes oma keelt ausalt ja õigesti, s. o. ilma õppimata teab, tohib end nimetada omaenda elavaks grammatikaks ja võib julgesti käega lüüa kõigile keelemeestrite reeglitele (6, lk. 169). Teiselt poolt on normimist peetud keele arendamise vajalikuks teguriks, mis soodustab selgust ja hõlbustab vastastikust arusaamist. Kaasajal on viimane seisukoht muutunud üldtunnustatavaks.

Ometi kohtame tänapäevalgi üldharidusliku kooli (ja veel enam tehnikumide,



kutsekeskkoolide) emakeeleõpetuse vajalikkuse eitajaid. Et laps juba enne kooliminekut õpib kasutama oma emakeele põhilist sõnavara ja peamist vormistikku, peetakse pahatihti ülearuseks keeleõpetust üldse või küllaldaseks üksnes õigekirjareeglite tundmaõppimist. Vastuargumendina neile, kes näevad korrektse keele nõudes liialdust, lubatagu esitada V. Tauli mõttekäik.

Kirjutada võib väga mitut moodi, ilma et arusaadavus selle all kannataks. Me saame aru kirjast, kus on vahetatud *d* ja *tt*, *b* ja *pp*, ja mõista ühtviisi lauset, olenemata sellest, kas seal on sõna *kirjanikkudel*, *kirjanikel*, *kirjanikkel* või koguni *kirjanikuil*. Me võime kõnest aru saada ka siis, kui selles sisaldub mõni tundmata, päris uus või hoopis tähenduseta sõna. «Ja just see asjaolu — see paistab paradoksina —, et võib väga mitmel viisil kirjutada, sunnib meid tegema otsust, et ei kirjutataks igal viisil. Sest kuhu jõutaks nii? Arusaadavast vormist on ainult samm edasi arusaamata vormini ja see piir ei ole kaugeltki kindel. Ja igauks ei ole kaugeltki võimaline määrama seda piiri.» (6, lk. 146.)

Olgu lisatud, et süntaktiliste normide järgimatus raskendab arusaamist tunduvalt suuremal määral.

Enam hälbimusi fikseeritud norminguist kui kirjas esineb kõnekeeles, suhtuminegi neisse on leebem, nõudlikkus enda ja teiste vastu siin väiksem. Kui õpilase etteütlust parandades kasutab õpetaja punast tinti viiendat-kuuendat korda, on hinne vaieldamatult «2». Analooiliste eksimustega suulise vastuse eest, kui just ei kontrollita eksimust põhjustanud keelendite tundmist, võib õpilane saada keeletunniski hea või väga hea hinde. Ortoeepiat ja suulist keeletarvitust unarusse jättes ning harjutuslausete lohakat lugemismaneeri lubades süvendame tahtmatult keelelist ebakorrektsust: *garaasist* jõuame *sokulaadini*, *vanfaarist vestifali* ja *vilmini*, peatselt lõikab kõrva *präägult* ning vääratused sagenevad kirjalikus kõneski.

Keelenormid pole ainult suvalised, fikseeritud üksikisiku(te) maitseomaduste vastavalt, vaid nad baseeruvad keeleomasel süsteemipärasusel, mis avaldub niihästi foneetikas, morfoloogias, süntaksis kui ka sõnavaras. Süsteemikindluses peitub ikka oma võlu. Normidele vastav keeletarvitus aitab süsteemsust tunnetada ja mõista, süsteemi omandamine aitab suuresti kaasa normide omaksvõtmisele. Kas siit ei tulenegi praktiline järeldus, et emakeele koolikursuse põhieesmärk seisneb mitte niivõrd õigekirjutus- ja õigekeelsusreeglistiku äraõppimises, kuivõrd keelenormidega tutvumises ja nende omaksvõtus, viimase vältimatu eeldus on aga keele põhisüsteemi omandamine?

Et keel on arenev, ei saa normingudki olla muutmatud. Õigustamata vähimalgi määral vigast keeletarvitust, tuleb ometigi taunida mõnede õpetajate pedantsust vaieldavate keelendite veaks pidamisel subjektiivse maitse või 1960. a. ilmunud ning praegu veel käibiva ÕS-i järgi. Rõhutavad ju uue sõnaraamatu tegijadki: «See, mis pole tavaline, ei tarvitse veel sugugi olla viga. Mitteveaks tuleb pidada nii mõndagi, mida tegelikult ei ole tarvitatud või tarvitatakse väga harva.» (2, lk. 739.)

Eelöeldust kerkib taas paljuarutatud küsimus,

#### KUIDAS SUHTUDA MURDEKEELENDIŠISE.

Siingi on valitsenud ja valitsevad vastakad tendentsid. Ühed ülistavad murrete värskust ja ilu. Juba F. J. Wiedemann ütles, et kirjakeele külge jääb ikka midagi kunstlikku, külma ja elutut, ja kuigi tõsist ja teaduslikku on temas kergem ja kohasem käsitleda kui üheski rahvamurdes, osutub siiski naiivse ning hubase jaoks ja piltide jaoks rahvaelust elav rahvakeel sageli sobivamaks (6, lk. 207). F. Tuglasele kuuluvad järgmised read: «Kui olen väsind praeguse kirjakeele kuivusest ja kõledusest, siis katsun esil olevat teksti Tartu murdes kujutella, — ja kohe omandavad verevaesed laused uue ilu ning värskuse. Näib, nagu

ei tõlgiks ma yksi sõnu, vaid ka mõtted muutuvad nõtkemaiks, peenemaiks, ylevaimaks.» (8, lk. 39.) Murdesõnu ja -vorme on kasutanud oma keele ilmestamiseks sõnameistrid, murdeist on ammutanud uusi rikkusi kirjakeelele niihästi keelekorralduslik kui ka keeleuenduslik suund.

Teised, ennekõike paljud emakeeleõpetajad, kõnelevad igasugustest murdekeelenditest kui vigadest ning peavad halastamatut võitlust murdepäraste hälbimuste vastu keelenormidest. Kumba tendentsi kooliõpetuse seisukohalt õigeks pidada? Kas too võitlus on õigustatud või mitte?

Näiliselt vastuolulisele probleemile andis toreda põhilahenduse küllap kõigile emakeeleõpetajaile tuntud artiklis «Emakeeleõpetus ei tohi ignoreerida emakeelt» kirjanik A. Kaalep: murre tuleb teha normeeritud kirjakeele õpetamise liitlaseks, kirjakeele normide õpetamise aluseks oleks siis võrdlemine (4). Loomulikult ei tähenda A. Kaalepi püstitatud loosung «Emakeeleõpetajad, austagem kõigi emade keelt!» seda, et Lihula keskkooli lõpukirjandis jäetakse parandamata tugevaastmeline inessiiv, põhjaranniku õpilaste töödes vormid *panivad* ja *saivad* ning Võnnu kandi koolilaste *ess ole* ja *kasunu* tuleks õigeks lugeda. Küll aga võiks olla teretulnud murde kasutamine elamuskirjandite tegelaskönes ning ortograafilisse süsteemi viidud murdesõnad keele ilmestamiseks muuski sobivas paigas. Siinjuures ei saa unustada, et ka iga murre on terviklik keelesüsteem, mida saab kasutada vaid see, kes seda tunneb.

### ILUS KEEL ON RIKAS

Kõne võib olla veatu, kuid ometi mitte väljendusrikas ega veenev. Ta võib olla koguni väga hall, ilmetu ja inetu. See on enamasti siis nõnda, kui jäetakse kasutamata enamik keeles peituvatest rikkustest.

Keelerikkuste nimetamine meenutab esijoones sõnavara rikkust. Vaevalt et me, veel vähem õpilased, oma igapäevases kõnes sellest kümnendikkugi kasutame. Tõsist huvi peaks ses mõttes pakkuma õpilaskirjandite (ja ehk õpetajate keeletarvituse ning õpikute) sõnavaralise struktuuri uurimine. Kuid selletagi võib vist öelda, et sageli jääb õpilastel sõnadest vajaka, mistõttu ühed ja samad tüved hakkavad korduma ja taoti peab mõni standardväljend võtma enda kanda sootuks teise sõna tähenduse. Raske on niisugusel puhul otsustada, kas keelevaesuse tingib mõttevaesus või vastupidi. Kuid ilmselt valitseb nimetatud nähtuste vahel kõrge korrelatsioon.

On tõenäoline, et asja ei paranda tutvumine pikkade sõnaloenditega, mida käibivad õpikud esitavad mõnede keeleõpetuslike teemade juures (näit. sõnaalguline *h* ja klusiil, võõrhäälikute märkimine kirjas, sõnavaraõpetus). Nende käsitluseks määratud üksikuis tundides ei omanda igakord sõna tähendust ega õigekirjutustki, veel vähem muutub vaadeldav materjal õpilastele tarvitamisomaseks ja seostub sobilikeks sõnaühendeiks. Niisiis peab veelkord rõhutama vajadust muuta sõnavaraline töö keeleõpetaja kogu tegevust läbivaks metoodiliseks printsibiiks.

Mõistagi oleks väär keelerikkusi piirata sõnarikkusega. Illustratsiooniks piisab vaid ühest näitest. V. I. Lenini nn. kirjandusliku tehnika uurijad on märkinud suurepärase oraatori ja stiilimeistri üllatuslikult tagasihoidlikku sõnavara. Kuid «Lenini leksikaalset kitsidust», kirjutab Tomaševski, «korvab konstruktsioonide omapärane väljendusrikkus.» (7, lk. 120.)

Toodud tsitaadiga oleme jõudnud süntaksiküsimusteni. Hinnata ei saa muidugi ka morfoloogilist ühekülgsust. Kuid kui morfoloogias on paralleelkeelendite väärtus keele väljendusliku ülesande seisukohalt kas võrdne või vaieldav, tihtigi sõltuv otsustaja subjektiivsest maitsest, siis süntaksis on väljendusväärtuste erinevus märksa ilmsem. Nagu sõnavalikuski, ristuvad süntaksis keel ja stiil; sõnajärg,

lauselühendid ja palju muudki on niihästi keele kui ka stiili elemendid. Mono-  
toonne lauserütm pole väiksem pahe kui sõnavaraline vaesus.

Keeles peituvaid rikkalikke väljendusvõimalusi tutvustab keeleõpetus kitsamas  
mõttes, teisendite sisulisi vahesid ja stiililisi erinevusi selgitab ning paljude seast  
õiget valikut tegema suunab sõnastusõpetus. Siit järeldub, et sõnastusõpetus ei  
saa olla omaette ainelõik — me ei kõnele praegu kirjandite koostamisest ja sel-  
lega seotud kompositsiooni- jms. probleemidest —, vaid peab orgaaniliselt ühen-  
duma grammatikaga. Sel juhtumil ei piirdu näiteks verbi vormistiku käsitlus  
ainult informatsiooniga, et eesti keeles on minevik kolmesugune, ja vastavate  
vormide moodustamise oskuse kujundamisega, vaid õpitakse ning harjutakse ka  
täis- ja ennemindevikku kasutama; teonime tutvustamisel hoiatab õpetaja ühtlasi  
sellega liialdamast ja osutab teksti varieerimisvõimalustele. Ja ehk poleks üle-  
arune häälikuõpetuse ja ortograafia tundidessegi soovitusnõudena tuua J. Aaviku  
mõtted, et «... üleliia korduv samasugune mulje — värv, heli, sõna, häälik —,  
olgugi endast mitte ineto, kogoni meeldiv, saab tüütavaks, igavaks, vastomeelseks  
ja hakkab inetusena mõjoma.» (10, lk. 127.) Eeldada võib, et selline käsitlus mit-  
mekesistaks grammatikatunde ja ärataks õpilastes kaduma kippuvat huvi keele-  
küsimumste vastu. Võib-olla oleks sõnastusõpetuse asemel õigem kõneldagi keele  
koolikäsitluse sõnastusõpetlikust suunitlusest, kui töö õpilaste väljendusoskuse  
arendamisel poleks märksa laiem, hõlmates kujundite ning koondkujundite loo-  
mist ja kasutamist.

Ülipüüdlikkus keelerikkuste tarvitamisel võib viia ühetoonilisuse võrdsest tau-  
nitava vastandini — mõnede keelendite kuhjamiseni ja siit sugenevate maitse-  
väärtusteni. Seepärast ei saa unustada, et

#### **ILUS KEEL TÄHENDAB VÄLJENDUSVAHENDITE MÕÖDUTUNDELIST KASUTAMIST.**

Üliõpilaskandidaatide eksamikirjandite analüüsi põhjal märgib G. Laugaste  
selliste liialdustena ja lausa eksimustenagi ülipikki ja keerukaid lauseid, mis aja-  
vad mõtte «umbkotti» ning elliptiliste väljendite ja öeldisteta lausete kuritarvita-  
mist, pinguldatud-kunstlikku emotsionaalsust, mis avaldub tunderõhuliste ja  
sealjuures sobimatute sõnade, eriti adjektiivide paljuses, ülearustes rõhusõna-  
kestes ja rohketes superlatiivsetes väljendites, ebaloogilisi liitsõnu, milles üks  
komponent on tihti liigne, ülepakkumist saava ja oleva käändega jpm. Need  
võtavad ta kokku järgmise nõuandena: «Iga mõte astugu ette nägus keelelises  
rüüs, aga mitte maskikostüümis, lehvide ja kurinatega.» (5, lk. 47.)

Lisame siia uudsustaotlusest tingitud soovi kord meeldima hakanud väljendit  
ikka ja alati kasutada, nagu unustades sünonüümide olemasolu, mille tagajärjeks  
on sõnastuslik šabloonsus.

Mõõdutunde alla kuulub oskus keelelisi vahendeid teadlikult valida ja õigesti  
kasutada elulistes kõnelemis-kirjutamissituatsioonides, mis alati esitavad väljen-  
dusele isesuguseid ja kokkuvõttes väga mitmekülgseid nõudeid. Kõnelemis-kirju-  
tamissituatsioonide erisus oleneb paljudest teguritest: kas on tegemist suulise  
või kirjaliku väljendusega, monoloogi või dialoogiga, missugune on auditoorium,  
kas eesmärgiks on anda erapooletut informatsiooni, väljendada oma suhtumist  
kirjeldatavasse või lugejaid-kuulajaid milleski veenda jne. See on küsimus eri  
stiilidest kui iseloomuliku sõnavara ja kõnekonstruktsioonidega alasteemist  
keeles. Vaevalt on võimalik ja vajalikki anda optimaalseid karakteristikaid iga  
juhtumi tarvis; küll aga toetame õpilaste keeletunnet ja teritame stillimeelt, kui  
võimalikult sageli juhime tähelepanu väljendusväärtuste erinevustele mitte üks-  
nes ilukirjanduse käsitlemisel, vaid mis tahes suulise või kirjaliku kõne jälgimi-  
sel ja osutame nõudlikkust nende kasutamisel.

Peale konkreetse kõnelemis-kirjutamissituatsiooni esitab omapoolseid nõudmisi kontekst, see, mida ja kuidas kõneleja-kirjutaja ise varem on väljendanud. Levinud ebakohaks on üksikkeelendite kasutamine võõras stabiilses keskkonnas, olgu seks siis labasevõitu argipäevaliste väljendite sobitamine lüürilise mõtisklusega, uudis- ja võõrsõnade tarvitamine kaugetest aegadest kõneldes, paatos ja tunderõhulisus asjalikus kirjelduses või midagi muud.

Halba ja inetut keelt põhjustab mitte üksi oskamatus ega stiilitunde puudumine, vahest ehk sagedamini on see tingitud hoolimatusest sõnastuse vastu. Siia kuulub ennekõike žargooni kasutamine. Õpilasžargoon, tekkinud küll enam loomislustist ja soovist erineda teistest sotsiaalseist rühmitusist kui väljendusvajadusest, on kiire kanduma õpilaste omavahelisest vestlusest kirjalikku keelepruuki, aga ka nooremate õdede-vendade sekka, vanemate ja mõnikord isegi õpetajate suhu (loomulikult ei mõelda siin eesti keele õpetajaid!) ning muutuma ühistarvituses harjumuseks. Sama võib öelda kõrva lõikavate üksikute võörkeelsete sõnade kohatu tarvitamise suhtes (harašoo, niisugune prijomm jms.)

Hoolimatuks harjumuspäraks on ka mitmete keelestampide, moesõnade ja parasiitkeelendite kasutamine, milleks omajagu põhjust annavad paljudele autoriteetsed, kuid ometi halvad eeskujud — ajalehe- ja õpikukeel, raadios ja televisioonis esinejate või õpetajate kõne.

Lubatagu piskuks põigata keelest endast kõnetarvituse piirialadele. Emakeeleõpetaja vaateulatuses väljapoole ei tohiks jääda suulist kõnet ilmestavad, aga väära pruukimise korral seda kahjustavad vahendid, nagu esinemistoon ja hääle tugevus, diktsioon, kõnetempo, žestid, miimika jms. Ning eks seostu ka käekiri, kirja paigutus paberil (ja tahvlil) ning mõnel puhul kirjutuspaberi ja -vahendite valikki omamoodi keelekultuuriga.

## ILUS KEEL ON ISIKUPÄRANE

Öeldakse, et kõnepruuk iseloomustab inimest. Küllap see nii on. «Kevadet» lugedes tunneme autorikõneta, millal räägib Toots, millal Tali, kunas kõkutab Kiir ja kunas ümahtab sõna sekka Tõnisson. Manilovi kõne kubiseb meelitusõnadest, mühaklik Sobakevitš väljendub lakooniliselt ja katkendlikult. Ja ehkki kunstitõde ei tähenda alati tõde elus, on keel vaieldamatult inimese haridustaseme, mõtteviisi, iseloomu ja temperamendi, ühesõnaga kogu isiksuse kõige ilmekamaid vastupeegeldusi. Veel enam, ta reedab tahtmatult momendi elamusi — ärritust, vaimustust, kohmetust... Võrrelgem vaid ühe ja sama inimese sõnavalikut ägestumise korral ja kramplikku kõnemaneeeri mikrofonis ees.

Kinnitatu ei välista keelise väljenduse arendamise võimalikkust. Kuid midagi individuaalset jääb püsima ka keelevahendite täiuslikul valdamisel. Vaevalt õnnestub kellelgi teisel osava sulemeistri kirjapandud kõnet esitada kuulajale veenvalt, oma mõtetena; ikka mõjub see kuidagi kunstlikult.

Halbade eeskujude teadlikust või ebateadlikust jäljendamisest ja selle negatiivsetest tagajärgedest oli juttu eespool. Käsitletavais seostes peab osutama kahjule, mida võib endaga kaasa tuua headegi eeskujude matkimine. Erakordse üksiksõna või -väljendi saamatu kasutamine mõjub plagiaadina; ka otselaenudena väljendusse kantud sõnaseosed ja lausekonstruktsioonid, mis pole keeletarvitajale endale omaseks saanud, jäävad häirivaiks võörkehadeks. Peale loomulikkuse hävib nõnda ka kõne isikupära.

Võib-olla maksaks öeldu üle järele mõtelda meetoodilisestki vaatekohast. Kas tunneme piisavalt iga õpilase loomulikku väljenduslaadi, suutmaks just seda arendama ja täiustama suunata? Kas mõistame igakord piiri tõmmata vea või maneerlikkuse ning isikupärase, ehkki pisut saamatu keeletarvituse vahele? Ja kas

mõnikord, kui nõuame õpilaskirjandeleit enam emotsionaalsust, poleks kasulik meenutada, et üht ja sama mõtet on võimalik väljendada mitmeti ning sealjuures mitte halvasti? Sest *ultra posse nemo obligatur*.

### «KOOL EI KASVATA KIRJANIKKE»

Kõiki keelerikkusi õpilastele kooliaja kestel kasutamiseks muuta ei võimalda õppeplaani piiratud aeg, programmid, laste vastuvõtuvõimegi. Põhieesmärgiks peab ilmestati jääma korrektne, normidele vastav keeletarvitus, mis tagaks mõtete selge, täpse, loogilise, arusaamist võimaldava edasiandmise. Keelele seatavad kunstilised nõuded võivad olla selle taotlusega omamoodi vastuolus, näiteks luuletajale nii hädavajalikud sünonüümid on mõtteselguse seisukohalt ebaotstarbekad. Nii võib õppeprogrammis kahtluse alla asetada paljugi, millest pole õpilase keelepruugile käegakatsutavat kasu: elliptiline lause ja lausestik, lisandi keerukad juhtumid, arhaismid ja antonüümid, veel enam mitmesugused kõla-, kõne- ja lausekujundid.

Jätkem kõrvale asjaolu, et koolist võrsub ka kirjanikke. Jätkem arvestamata sedagi, et emakeeleõpetus peab seni enam kui ükski teine koolidistsipliin silmas puhtpraktilisi eesmäärke. Kas julgeksime siiski täienisti eitada kõige selle õpetamise vajalikkust, mis teeb keele ilusaks — kõlavaks, painduvaks ja varjundrikkaks ning annab talle tugevdatud emotsionaalse värvingu?

Pöördugem veel kord J. Aaviku poole. «Keel pole mitte yksi mõtete väljendamise abinõuks,» kirjutab ta, «vaid ta on ka kunsti-instrumentiks, millega kirjanikusliku kunsti teoseid — romaane, novelle, näidendeid, luuletusi — luuakse.» (10, lk. 203.) Süvenemata sõnasse ja tundmata teisi keele väljendusväärtusi jääme ilma paljust nauditavast, samuti kui külastatav kontsert või kunstinäitus jätab külmaks selle, kellele helide ja värvide maailm võõras. Nii ulatub keelgi kaugelt üle kooli. Kooli ülesanne on korrektse keeletarvituse kõrval õpetada aru saama kõigest, mis on kätketud sõnaliselle väljendusse — niihästi asjalikust informatsioonist kui ka esteetilisest väärtustest. Sõna valdamise kunsti mõistmine ei jäta positiivset tagasimõju avaldamata individuaalsele keeletarvitusele.

### JÄRELMÄRKUSI

\* Väljenduse tagab terminite täpne kasutamine. Siiski on eespool piiritlemata jäetud mõisted **keel** (ühine kogu rahvale; ajaloolise arenemise käigus väljatöötatud suhtlemisvahendite süsteem) ja **kõne** (individuaalne; keele abil toimuva suhtlemise vahend). Seda teadlikult. Keele ilu sõltub ju sellest, missugune on keeletarvitajate kõne.

\* Keele ilu ei tähenda tühisõnalist ilutsemist. «Meie räägime ja kirjutame lõpulikult ikkagi ainult selleks, et midagi selgelt öelda. Mõte on tähtsam kui kõik muu. Ainult lugupidamine mõtte vastu sunnib meid ka lausekujus ja sõnavormides otsima selgemaid, lühemaid, täpsenaid ning kõlavamaid võimalusi.» (Fr. Tuglas.)

\* Seoses haridustaseme üldise tõusuga päevakorraile nihkunud keelekuultuuri küsimused on käsitletust märksa laiemad. On ehk kasulik suunata oma kolleege ja õpilasi aeg-ajalt pilku heitma «Keele ja Kirjanduse» keelenurka, silmama «Nooruses» rubriiki «Keel, milles me elame» või lehitsema U. Liivaku brošüüri «Kuidas öelda teisiti?».

## Касutatud kirjandus

1. P. Ariste, Kogemata eesti keel. — «Keel ja Kirjandus» 1963, nr. 5, lk. 274—275.
2. T. Ereht, R. Kull, Morfologia, kooliõpetus ja õigekeelsussõnaraamat. — «Nõukogude Kool» 1970, nr. 8, 10, lk. 583—589, 735—739.
3. Johannes Voldemar Veski keelelisi töid. Eesti NSV Teaduste Akadeemia. Emakeele Seltsi Toimetised nr. 1, ERK, Tallinn, 1958.
4. A. Kaal, Emakeeleõpetus ei tohi ignoreerida emakeelt. — «Nõukogude Õpetaja» 1970, nr. 3.
5. G. Laugaste, Eksamikirjanditest. ERK, Tallinn, 1962.
6. V. Tauli, Õigekeelsuse ja keelekorralduse põhimõtted ja meetodid. Akadeemilise Emakeele Seltsi Toimetised nr. 17, Tartu, 1938.
7. I. Tšernov, Lenin kui kirjamees kaasaegse pilguga. — «Looming» 1970, nr. 1, lk. 109—123.
8. Fr. Tuglas, Tartu keele nimel. «По» 1920, nr. 4, lk. 37—40.
9. L. Villand, Stiiliprobleeme emakeeleõpetuses. Kog.: Kirjandusõpetuse küsimusi, III, Tallinn, «Valgus», 1968, lk. 65—88.
10. Üheksa aastakümnet. Pühendusteos Johannes Aavikule. Tallinn, «Valgus», 1971.

## О КУЛЬТУРЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

ВИЙВИ МААНСО

### РЕЗЮМЕ

Вместе с повышением уровня образования в современных условиях на повестку дня все настоятельнее выдвигаются вопросы культуры речи. Бесспорно, язык играет существенную роль в эстетическом воспитании школьной молодежи. Школа должна воспитывать чувство красоты языка. Однако красота языка зависит в основном от речи тех, кто пользуется им.

Изящная речь должна прежде всего быть корректной и отвечать нормам языка. Корректности нужно требовать не только от письменной, но и от устной речи. Требование соблюдения норм языка не должно доходить до крайности в спорных вопросах и до полного отрицания диалектных особенностей.

Изящный язык богат как по словарному запасу, так и по форме и строению предложений. В соблюдении этого принципа нельзя проводить резкой грани между вопросами языка и стиля. Поэтому всячески следует приветствовать обучение стилю языка, которое все шире охватывает школы республики.

Использование богатства языка не означает изысканности и нагромождения

красивых языковых выражений: изящный язык предполагает наличие чувства меры в использовании выразительных средств. Вопросом чувства меры является и соответствие языковых средств цели высказывания и пригодность отдельных слов и выражений для контекста.

В культуре речи мы ценим и своеобразие языка, которое школа должна всячески развивать, а не искоренять. Чрезмерное подражание образцам может привести к безвкусице.

В школьный курс родного языка включены и тонкости языка, которыми учащиеся не пользуются в повседневной речи, но мы должны поощрять ознакомление учащихся с разнообразием языковых выражений. Без знания их молодежь не поймет в жизни информации, которая заложена в сложных текстах, не говоря уже о наслаждении искусством слова.

При этом нельзя забывать, что главное в любом выражении — это смысл. Только уважение к содержанию высказывания заставляет нас искать ясные точные и звучные выражения.

# Filmikunsti aluste õpetamise võimalusi üldhariduslikus keskkoolis

LINDA RAUDSEPP

Tänapäeva inimene peab oma eksisteerimiseks saama informatsiooni kogu maailmast. Trükkida ja lugeda ei jõuta niipalju kui vaja. Kaasaja kommunikatsioonivahendid — kino, raadio ja televisioon — peavad appi tulema. Meenutagem, et kahel viimasel maailmanäitusel Montrealis ja Osakas oli suhtlemisvahendiks eri rahvuste vahel filmikeel. Suured näitusepaviljonid, näit. Midori-kan, Mitsubishi jt. kujutasid tihti kinosaalet. Seega on kinoõpetus oma tähtsusele tulevikuinimesele sama mis kirjaoskus kaasajal. Praegusajal ei tule enam kõnesse, et filmikunst võiks kommunistliku kasvatusesüsteemist kõrvale jääda. Filmikunst on kõige massilisem ja populaarsem taideliik. See just eeldab tema tundmaõppimist ka sügavuti. Vaatajat peetakse lõpliku kohtuotsuse tegijaks filmi üle. Kõik ei saa aru S. Eisensteini, F. Fellini või I. Bergmani filmidest, kuid sellest hoolimata jäävad nad filmiklassikuiks. K. Marx väitis, et ainult kunstiliselt haritud inimene suudab kunsti nautida. Elu ise tingib filmiõpetuse vajaduse koolides. Ungarlaste ja jugoslaavlaste eksperimendid filmiõpetuse alal selle obligatoorseks aineks muutmise eesmärgil kestavad juba mitu aastat, kinnitades algatuse elujõudu ja -õigust.

## FILMIÕPETUSE ESIMESED SAMMUD EESTI NSV KOOLIDES

1960-ndail aastail hakati Eesti NSV koolides asutama pioneeri- ja koolikinosid, kus pearõhk oli asetatud populaarteaduslike, dokumentaal- ning laste ja noorsoofilmide näitamisele. Koolikino personal (näit. mehaanikud, kassiirid, kunstnikud jt.) oli põhiliselt õpilaste endi hulgast. Vahel eelnes filmile sissejuhatav vestlus, kus anti informatsiooni ja teadmisi filmikunsti teooriast sõltuvalt sellest, kui palju juhendav pedagoog ise sellega kursis oli. Korraldati filmide arutelusid, kohtumisi filmi autoritega.

Samm edasi oli filmiklubide loomine, kus juba süstemaatilisemalt õpitakse tundma filmikunsti saladusi. Erilist tähelepanu pööratakse lühifilmidele, arutatakse nähtud filme ja üksikute autorite loomingut, püütakse mõista kaasaegses kinematograafias toimuvaid keerulisi protsesse. Esimene filmiklubi Eesti NSV-s avati 1966. a. Rakveres, praegu on neid 11, sealhulgas 5 on koolinoorte klubid.

Fakultatiivainete võtmine üldharidusliku keskkooli õppeplaani 1967/68. õppeaastast tõi uusi võimalusi filmikunsti õpetamiseks koolis. Seda kasutasid kohe 4 keskkooli, kus leidis filmikunstimetodoloogiline pedagoog. Kuna eeskujusid praktiliselt polnud, tuli alustada otsast peale — programmi ja tunnimetoodika väljatöötamisega ning näitlikustamise kui raskeima probleemi lahendamiseks. Kõige ulatuslikumalt oli katse planeeritud Tallinna 22. keskkoolis, eelkõige selle tulemustest ongi alljärgnevas juttu.

## FILMIÕPETUS TALLINNA 22. KESKKOOLIS

Mõni sõna kooli iseloomustamiseks. Alates 1. klassist töötab koolis üks paralleelidest süvendatud muusikalise kasvatuses programmi alusel. Klassivälisest ringidest on staažikad tütarlaste kunstilise võimlemise grupid kõigis vanuseastmetes ja kunstiringid 1.—4. ja 5.—11. kl. õpilastele. Pealinna teatritega on tihe side. Kooli teatriakti-

vistid vaatavad kontrollatavate, aitavad koolis pileteid levitada, agiteerivad õpilasi osa võtma teatri poolt korraldatavatest joonistus- (1.—5. kl.), foto- (5.—11. kl.) ja retsensioonide (9.—11. kl.) võistlustest. Juhendajaks on üks kirjandusõpetajaist. Igal kevadel toimub koolis teatripäev; sel puhul kohtutakse näitlejate, lavastajate ja dramaturgidega, tehakse kokkuvõtteid saavutusist teatrikunsti tundmaõppimisel. Filmikunsti aluste õpetamine 9.—11. kl. on üks esteetilise kasvatusse komponendi, mille eesmärk on eelkõige arenenud isiksuse kujundamine kunsti kaudu. Et filmikunst enam mõjuma pääseks, peame õpetama noori mõistma filmikunsti olemust, spetsiifilisi väljendusvahendeid, lühidalt — filmi esteetika põhiküsimusi. See on tarvilik filmi kui kunstiteose analüüsimiseks ja hindamiseks.

1967/68. õ.-a. anti kõnesoleva kooli 9. ja 10. kl. õpilastele võimalus valida kolmest fakultatiivkursusest kaks, need olid: filmikunsti alused, kunstiajalugu ja soome keel. Enamik otsustas kino kasuks. Katse oli planeeritud kahele aastale ühe nädalatunniga, üldmahuga 70 tundi.

1968/69. õ.-a. lisandusid uued 9. klassid, kellele koostati programm juba 3 aastale, s. o. 105 tundi. Kursuse sisu ja struktuuri on määratlenud eelkõige kaasaja filmi esteetika põhimõtted. Vastavalt näitliku materjali kättesaadavusele jääb üksikteemade käsitlemine teatud piires varieerivaks. Igal õppeaastal on ette nähtud 10 tundi filmide ja retsensioonide analüüsiks. Esitame näiteks 1970/71. õ.-a. käibinud programmi.

### Filmikunsti aluste fakultatiivkursuse programm 1970/71. õ.-a. (105 tundi)

#### Sissejuhatus (2 tundi)

*Kaasaja kommunikatsioonivahendid — kino, televisioon, raadio. Filmikunst kui kaasaja populaarsemaid taideliike. Filmi ja vaataja vahekorrad (esteetilised, eetilised, psühholoogilised, sotsioloogilised). Filmikunsti sünteetilisus, seos teatri, kirjanduse, muusika, maalikunsti ja arhitektuuriga.*

#### I. Filmi loominguline kollektiiv (4 tundi)

*Filmikunsti tööstuslik iseloom. Film kui kollektiivne looming. Filmi peamised autorid: stsenaarist, režissöör, operaator, kunstnik, helilooja ja näitleja. «Tähtede» süsteem.*

*Kinoalase erihariduse omandamise võimalusi Nõukogude Liidus.*

#### II. Film kui tehnika arengu tulemus (2 tundi)

*Esimeste liikuvate kujutiste saamine (filmid «Zanri sünd» või «Võlukäär»). Lumièrè'de esimesed filmid.*

*Stereofilmid. Laiokraan-, panoraam- ja laiformaatifilmid. «Laterna Magica» (Tšehhoslovakkia). Autokinod. Polüekraan.*

#### III. Kaasaegse filmi valmimiskäik (10 tundi)

*Filmidramaturgia probleeme. Kirjanduslik ja režissööristsenaarium. Kirjandusteose ja filmi võrdlev analüüs (S. Bondartšuki film «Sõda ja rahu» ning L. Tolstoi samanimeline romaan, A. Kruusemendi film «Kevade» ja O. Lutsu samanimeline jutustus, L. Laiuse film «Libahunt» ja A. Kitzbergi samanimeline draama).*

*Ettevalmistus- ja võtteperiood. Montaaž, helistamine ja tee ekraanile (laenu-tamine).*



#### IV. Filmj kunstilised väljendusvahendid (6 tundi)

*Liikuv kaamera. Erinevad objektiivid ja plaanid. Rakurss. Valgus ja värv. Kaadri kompositsioon. Montaaž, rütm. Grimm ja kostüümid. Kombineeritud võtted. Heli (sõnad, müra, muusika).*

#### V. Tummikino algaastad ja kõrgperiood (7 tundi)

1) *Georges Méliès'i instseneeringud, trikk- ja kroonikafilmid. Prantsusmaa osa kinotööstuse arengus. Diafilm «Kino sünd».*

2) *Kino areng Ameerika Ühendriikides. Edwin Porteri osa «westernite» loomisel. David W. Griffithi looming («Rahvuse sünd» ja «Sallimatus»). Diafilm «Kino sünd».*

3) *Kino algaastad Venemaal. Välismaiste ettevõtjate kommertstehingud. Esimesed vene kroonika- ja mängufilmid. Kino esimesed sammud Eestis.*

4) *Charlie Chaplini elu ja looming, tema filmide satiir ning ühiskonnakriitika. Diafilm «Charlie Chaplin».*

5) *Sergei Eisensteini looming, selle maailmatähtsus. Filmide «Soomuslaev «Potjomkin»» või «Oktoober» analüüs. Diafilm «Sergei Eisenstein».*

#### VI. Heli tulek kinno (3 tundi)

*30-ndate aastate filmikunst. Esimesed nõukogude helifilmid (režissöör N. Ekk'i «Lähetus ellu» ja Dziga Vertovi «Donbassi sümfoonia»). Vene Vassiljevite filmi «Tšapajev» või B. Barneti «Kolgas» analüüs. Sõnaga liialdamine 30—50-ndatel aastatel.*

#### VII. Filmikunsti eriliigid ja žanrid (8 tundi)

*Mängufilm (kunstiline film). Komöödia- ja detektiivfilm, nende populaarsus. Režissöör E. Rjazanovi, L. Gaidai ja näitleja J. Nikulini looming. Lühifilmid «Peni Barbos ja ebatavaline kross» ning «Samagonniajajad» (rež. L. Gaidai).*

*Dokumentaal-, kroonika- ja fotofilm, nende spetsiifika. Rindeoperaatorite töö Suure Isamaasõja ajal, dokumentaalfilmid sõjast (R. Karmeni jt. tööd). Dokumentalism kunstilises filmis. Režissööride M. Kase ja A. Sõõdi «Enderby valge maa». G. Binde fotofilm «Hallo, Moskva!», V. Karasjovi «Uus aeg». Ringvaated «Nõukogude Eesti» ja «Novosti dnja».*

*Populaarteaduslik film (A. Zguridi «Metsasümfoonia», E. Tuganovi «Žanri sünd» jt.). Ühe õppefilm analüüs.*

#### VIII. Kaasaegne nõukogude filmikunst (12 tundi)

*Kaasaja filmikunsti arengusuundi. Väljapaistvamaid nõukogude filmirežissööre ja näitlejaid.*

*M. Rommi looming, filmid «Tavaline fašism» ja «Ühe aasta 9 päeva».*

*S. Gerassimovi looming, töö näitlejatega. Filmid «Ajakirjanik» ja «Järve ääres».*

*G. Kozintsev W. Shakespeare'i teoste ekraniseerijana, filmid «Hamlet» ja «Kuningas Lear».*

*Filmileniniana loojad (S. Jutkevitši «Lenin Poolas» ja J. Karassiku «Kuues juuli»).*

*I. Smoktunovski näitlejameisterlikkus (tema rollide analüüs filmides: G. Kozintsevi «Hamlet», L. Kulidžanovi «Kuritöö ja karistus», I. Talankini «Tšaikovski» ja E. Rjazanovi «Ettevaatust, autol!»).*

#### IX. Eesti filmikunst (3 tundi)

*Filmikatsetusi enne II maailmasõda (K. Märskat jt.). «Tallinnfilm» loomine, «Lenfilm» abi esimeste filmide tegemisel («Elu tsitadellis»). Esimesed kinoringvaated, dokumentaal- ja kunstilised filmid. Nõukogude Eesti nukufilmi süünd, režissööride E. Tuganovi ja H. Parsi tööd («Peetrike unenägu», «Ott kosmoses», «Park», operaator Kõpsu lood). Tänapäeva Nõukogude Eesti film (A. Kruusemendi «Kevade», G. Kromonovi «Viimne reliikvia»). Televisiooni- ja reklaamfilmid.*

#### X. Sotsialismimaade filmikunst (7 tundi)

- 1) Rahva-Poola kino süünd. Poola filmide ajalooline taust. A. Wajda elu ja looming, filmid «Tuhk ja teemant» ning «Kõik müügiks». Z. Cybulski näitlejate. Diafilm «Poola kino».*
- 2) Tšehhoslovakkia filmikunst. Vanameister O. Vávra filmi «Romanss kornetile» analüüs. K. Zemani osa multiplikatsioonifilmi arengus.*
- 3) Ungari filmikunst (Zoltan Fabri, Miklos Jancso jt. looming).*
- 4) Saksa Demokraatliku Vabariigi film (Konrad Wolf, Annelie ja Andrew Thorndiked).*

#### XI. Kapitalistlike maade filmikunst (11 tundi)

- 1) Rahvusvahelised filmifestivalid.*
- 2) Kommertsfilmid, nende tagapõhi ja mõju noortele.*
- 3) Prantsuse filmikunst. «Uue laine» otsingud. Kodanliku kunsti formalistlikud tendentsid. R. Clair'i osa prantsuse kino arengus. G. Philipe'i näitlejatöö. Miks «Fantoom» noortele meeldib? J. Demy' ja C. Lelouche'i filmide populaarsus.*
- 4) USA filmikunst. Hollywoodi õitseng ja langus. «Westernid». Diafilmid «Business and Art» ning «West-filmidest». Kino võitlus televisiooniga, superfilmid. Ameerika progressiivse filmikunsti esindajad, S. Kramer'i film «Nürnbergi protsess».*
- 5) Jaapani filmikunst. A. Kurosawa looming, koostöö näitleja Toshiro Mifunega. Hirošima tragöödia Jaapani ja maailma kinos.*
- 6) Itaalia filmikunst. Neorealism. F. Fellini elu ja looming. V. de Sica režissööri ja näitlejana (filmid «Leib, armastus ja fantaasia», «Altona vangid», «Politseinik», «Päevalilled»). Alberto Sordi tragikoomika. Kommertsfilm itaalia kinos, USA mõju itaalia kinole.*

### FILMIÕPETUSE METOODILISI LÄHTEKOHTI

Esimeses kinoõpetuse tunnis said õpilased ülesande kirjutada kodus kirjand ühele järgmistest teemadest: «Millised filmid mulle meeldivad?», «Minu lemmikfilm», «Mida on kino mulle andnud?» või «Kas teater või kino?» Kirjandite analüüs annab õpetajale ülevaate õpilaste suhtumisest filmikunstisse ja nende maitseotsustustest sellega ühenduses.

Õppetunnid kulgevad üldjoontes järgmiselt. Käsitletakse programmis ettenähtud teooriaküsimusi õpetaja vestluse, loengu või õpilaste koostatud referaatidena. Analüü-

sitakse filme, loetakse ette paremaid filmiretsensioone, analüüsitakse neid. Igas tunnis toimub jooksev filmipropaganda linastuvate filmide informatiivmaterjali põhjal. Analüüsiks ettenähtud filmide vaatamise eel saavad õpilased juhendi, millele pöörata erilist tähelepanu. Näiteks «Soomuslaev «Potjomkini»» vaatamiseks anti järgmised ülesanded: jälgida filmi montaaži, eriti alg- ja lõppkaadreid, detaili kasutamist, massistseenide ülesehitust, valguse kui väljendusvahendi kasutamist, metafoori osa, dokumentalismi kunstilist funktsiooni.

Osa filme nõuab kindlasti n.-õ. häälestust, vastasel korral võidakse neist hoopis valesti aru saada. Näiteks A. Wajda filmi «Tuhk ja teemant» käsitlemisele eelnes ühes 10. klassis ülevaade Poola filmide ajaloolisest taustast, Armija Krajova reavõitlejate traagikast; teises klassis orienteerivat sissejuhatust ei antud ja osa õpilasi mõistis asja nii, et Maciek oli saksa okupantide käsilane, kes, jäänud Rahva-Poolasse, asus kommuniste tapma. Mõistmata jäi neile poola patriootide traagika, mida süvendab Poola emigrantlik valitsus Londonist, samuti kui see, et Maciek võis olla Poola noorte lemmikkangelane kinos.

Eelnevat selgitust vajavad veel filmid, mis on väga kauged oma olustikult (A. Kurosawa «Rashomon»), rõhutatult allegoorilised ja sümboolikast lähtuvad (I. Bergmani «Maasikavälu». E. Tuganovi «Hiirejaht» jmt.).

Ei ole mõeldav õpetada filmikunsti ilma filme vaatamata. 45-minutilise tunni jooksul ei saa küll täismetraažilist filmi näidata, ehkki mõningat materjali leidub. Ilmselt jääb näitlikustamine filmiõpetuse üheks raskemaks probleemiks. Teatud teemade puhul võib leppida näiteks kaadri kompositsiooni käsitlemisel ka projitseeritava pildimaterjaliga. Oht-teist leidub ka 16-mm filmil. Põhimõtteliselt ei tohiks toimida nii nagu televisioonis, kus näidatakse isegi laiekraanifilme teleekraanil, patustades kõige jämedamal kombel kaadrikompositsiooni põhimõtete vastu (näitleja nina või jäse kusa-gil kaadri servas, keskel mitte midagi ütlev tükike fooni). Hulk dokumentaal-, populaarteaduslikke, multi- ja isegi kunstilisi lühifilme on 8-mm lindil, kus heli puudumine nagu ei häirigi (näiteks L. Atamanovi multifilm «Pink» või L. Gaidai komöödia «Samagonniajajad»).

Tunni näitlikustamisel on oma koht diafilmidel. Tõhusa töö nende koostamisel on teinud Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud H. Palamets, kes ise õpetab filmikunsti aluseid Tartu 7. keskkooli ajaloo kallakuga klassides. Ta on seni koostanud 6 diafilmi: «Kino sünd», «Charlie Chaplin», «Sergei Eisenstein», «Poola filmikunst», «Business and Art» (USA filmitoodangust) ja «Westernid». Kuna Chaplini filme meil vabariigis enam ei ole, siis tulebki tema loomingut käsitlemisel piirduda diafilmi ja pildimaterjaliga. Diafilme on mõnel määral saada ka müügivõrgust, kuid nende valik on juhuslik ega lähe kokku programmiga. Mõned diafilmid on koostanud ka meie kooli õpilased, näiteks «Filmileniniana», teoksil olev «Alberto Sordi tragikoomika», «Jaapani kino», «D. Vertov», «L. Kulešov» ja «A. Dovženko».

Järjekindlalt tuleb jälgida ja jooksvat kinorepertuaari: kuj ekraanile tuleb mõni kõrgetasemeline film, minnakse seda ühiskülastuse korras vaatama. Tihti ei ole need n.-õ. kassatükid ning oma initsiatiivil õpilased neid ei vaataks. Nii on vaadatud filme «Vennad Karamazovid» (rež. I. Põrjev), «Algus» (rež. G. Panfilov), «Lühijutu süžee» (S. Jutkevits), «Tšaikovski» (I. Talankin) jt. Neil puhkudel antakse filmi autoritest eelinformatsiooni.

Koduse tööna kirjutavad õpilased retsensioone, referaate, vaatefilmi stsenaariume. Töövihik sisaldab tunnimaterjali kõrval ka vaadatud filmide nimistu, milles on märgitud filmi vaatamise aeg (see annab informatsiooni kinokülastuse sageduse kohta), peamised autorid, kuid kõige olulisem osa on õpilase isiklik arvamus nähtud ekraaniteose kohta. See ei tohi piirduda ainult lakoonilise otsustusega (meeldis, halb vms.). Tähtis on märkida lähemalt, mis meeldis eriti, mis ei meeldinud ning põhjendada lühidalt arvamust. Selline järeloomõtisklus sunnib õpilast nähtut aktiivselt kujutlema.

V. Nemirovitš-Dantšenko on öelnud, et etendus küpseb kodus. See käib ka filmi kohta.

Retsensioone kirjutatakse kas vabalt valitud filmile või on retsenseeritav film kõigile ühine. Näiteks teema «Kommertsfilmid, nende tagapõhi ja mõju noortele» käsitlemisel kirjutasiid kõik õpilased retsensiooni filmile «Ara lase mööda, Asunta!» (M. Monicelli, peaosas Monica Vitti). Retsensioone kirjutatakse keskmiselt kord kuus ja selle töövormiga taotletakse filmispetsiifika eritlemise oskust, eeldades ühtaegu üldarendavat toimet. 9. kl. kipuvad retsensioonid tihti ümberjutustused olema, ei osata leida põhiideed, analüüsida selle väljendamist kunstiliste vahendite abil, konkretiseerida oma väiteid näidetega filmist. 10. ja 11. kl. kohta seda enam kurta ei saa, selles astmes kirjutatakse juba heatasemelisi töid, nii et oleme sõandanud neid saata ka filmide autoritele, nagu režissöör Ilja Frezile filmi «Ma armastasin Teid...» ja Leida Laiusele «Libahundi» kohta.

Referaadi koostamine ei ole kohustuslik, seda tehakse soovi kohaselt. Opetaja pakub välja mitmeid teemasid või on kellelgi endal mingi huviobjekt, millega tahab lähemat tutvust teha. Nii on valminud referaadid filmileninianast (koos diafilmiga), M. Rommi, S. Gerassinovi, S. Jutkevitsi, Z. Cybulski, L. Olivieri elust ja loomingust, «Anna Karenina» ekraniseeringutest, A. Batalovist jm. Neid kantakse ette mitte ainult filmitundides, vaid ka temaatilistel komsomolikoosolekutel (referaat «Noorte osa sotsialistlikus ühiskonnas», mis on koostatud filmide «Viktor Tšernõšovi kolm päeva», «Ühe noore elu neli lehekülge» ja «Valentin Kuzjajevi isiklik elu» põhjal) ning ühise kinos käimise eel (referaat filmileninianast filmi «Kuu esimeste juuli» vaatamise eel).

#### KOOLINOORTE FILMIKLUBI OSA KINOÕPETUSE TUNDIDE NÄITLIKUSTAMISEL

Programmi teemade sisustamisel ja illustreerimisel etendab tõhusat osa Tallinna keskkoolide filmiklubi «FIMA» (klubi nimi on tuletatud eestikeelsete sõnade «film», «inimene», «maailm» ja «aeg» esitähedest) töö, mis asutati 1968. a. jaanuaris. Eesmärgiks on tutvustada õpilasi nõukogude filmikunsti paremikuga, võimaluste piires filmiklassikaga, samuti maailma suurmeistrite töödega ning õpetada noori õigesti hindama väärtusi ekraanilt, langetama asjatundlikke otsuseid nähtu kohta. Kuna «FIMA» ja kinoõpetuse tundide eesmärk on ühine, rikastavad ja täiendavad nad teineteist. Koolitund pakub häid võimalusi klubis vaadatu kollektiivseks analüüsimiseks ja retsenseerimiseks. Klubil on õigus filmilaenustest tellida filme, mis vabariigi ekraanidel enam ei jookse, aga mida praegused noored näinud ei ole või vaatasid algklassides, kus mõistmisest jäi vajaka. Kuna Tallinna 22. keskkooli filmikunsti aluste õpetaja oli üks klubi asutajaid ja selle juhatuse liige, siis on klubi tööplaani tihedalt seotud filmiõpetuse programmiga koolis. Olgu siin toodud näiteks «FIMA» tööplaani 1968/69. a.

20. sept. 1) Vestlus «Ilja Frezi noorsooteemalised filmid»  
2) Mängufilm «Ma armastasin Teid...»  
3) Retsensioonide võistluse väljakuulutamise tähtajaga 17. jaanuar 1969
4. okt. 1) Vestlus «Stanley Kramer — Ameerika progressiivse filmikunsti esindajaid»  
2) Mängufilm «Nürnbergi protsess» I—II seeria
18. okt. 1) Vestlus «Värv kui filmi kunstiline väljendusvahend»  
2) Mängufilm «Unustatud esivanemate varjud» (S. Paradžanov)
1. nov. 1) Vestlus «30-ndate aastate filmikunst. Heli tulek kinno»  
2) Mängufilm «Kolgas» (B. Barnet)
22. nov. 1) Vestlus «Filmi eriliigid ja žanrid». Kohtumine «Tallinnfilm» nuku-  
filmirežissööri E. Tuganoviga  
2) Populaarteaduslik film «Žanri sünd» (E. Tuganov)

- 3) Dokumentaalfilmid «Liivalossid» (Kirgiisi), «60 ringi» (Kanada), «Armukadedus» (Poola)
- 4) Lühimetraažiline mängufilm «Vihmavari» (Gruusia)
13. dets. 1) Vestlus «Poola filmide ajalooline taust». Andrzej Wajda ja Zbigniew Cybulski looming
- 2) Mängufilm «Tuhk ja teemant»
20. dets. 1) Vestlus «Jaapani kino. Akira Kurosawa ja Toshiro Mifune koostöö»
- 2) Mängufilm «Rashomon»
17. jaan. 1) Vestlus «Filmimine varjatud kaameraga». Kohtumine «Tallinnfilmi» dokumentalisti Peeter Toominga ja filmikriitiku Ivar Kosenkraniusega
- 2) Dokumentaalfilmid «511 paremat fotot Marsist» (A. Sööt), «Hallo, Moskva!» (G. Binde), «Olen valmis, ma lähen» (S. Školnikov)
- 3) Soovitus filmiklubi liikmetele tutvuda uue Nõukogude Eesti mängufilmiga «Hullumeelsus», kuna veebruaris toimub kohtumine režissööriga
7. veebr. 1) Vestlus «Ingmar Bergman kui omalaadse suuna esindajaid Rootsi filmikunstis»
- 2) Mängufilm «Maasikavälu»
21. veebr. 1) Kohtumine filmi «Hullumeelsus» režissööri Kaljo Kiisaga, filmi arutelu
7. märts 1) Vestlus «Fašismi teema filmikunstis»
- 2) Dokumentaalfilm «Pisar palgel» (S. Zaninoviš, Jugoslaavia)
- 3) Mängufilm «Kauplus väljaku ääres» (Jan Kadar ja Elmar Klos, Tšehhoslovakkia)
4. apr. 1) Vestlus «Vittorio de Sica kui näitleja ja režissöör»
- 2) Mängufilm «Altona vangid»
25. apr. 1) Vestlus «Sergei Jutkeviš filmileniniana loojana»
- 2) Mängufilm «Lenin Poolas»
16. mai 1) Vestlus «Nõukogude komöödiafilm. Leonid Gaidai ja Juri Nikulini koostöö»
- 2) Mängufilm «Briljantkäsi»
- 3) Aasta kokkuvõtte, retsensioonivõistluse võitjate autasustamine

«FIMA»-sse kuuluvad õpilased 8 Tallinna keskkooli 9.—11. klassidest, seega võib kolme aasta tagant samu filme näidata, muidugi neid, mis on aja kriitikale vastu pidanud. Filmide valik klubi repertuaaris näib nagu juhuslikuna, kuid on asjaolusid, mis tingivad just nende ekraaniteoste programmi võtmise, näit. tuli kiirustada «Maasikavälu» ja «Nürnbergi protsessi» näitamiseks, kuna nende litsentsi tähtajad olid lõppemas.

Klubi esimesel tööaastal oli planeeritud süstemaatiline filmiajaloo kursus, kuna vabariiklikud filmifondid seda lubasid. Kuid selgus, et tummfilmid ei paku kaasaja vaatajale esteetilist elamust ja loodetud kasvatuslik efekt jäi tulemata. Kolme aasta jooksul saab klubi iga liige siiski teatud ülevaate filmiajaloo põhietappidest. Otstarbekohane on vaadata filmiajaloo seisukohalt olulisi teoseid vaheldumisi kaasaja filmidega, et mitte hirmutada noori, kes veel asjasse teadlikult suhtuda ei oska. Põhimõtteliselt on püütud näidata rahvusvaheliselt hinnatud filme, nagu «Unustatud esivanemate varjud» (välismaal nime all «Tulihobu»), «Rashomon», «Tuhk ja teemant» jt., et saada ettekujutust, mida maailma filmikriitika hindab.

Et noored õpiksid filmižanrites orienteeruma ja neid õigesti hindama, on kunstiliste filmide kõrval antud küllalt tähtis koht dokumentaal-, populaarteaduslikele ja multifilmidele. Loomingulised kohtumised ja mõttevahetused filmi autoritega aitavad valgust heita kaasaja filmi kui tööstusliku iseloomuga kunstiiliigi kulsside taha.

1968. a. alustas vabariigis tööd Nõukogude Filmikunsti Propaganda Büroo Eesti osakond loengute sarjaga «Filmimaailm». Kuulajate hulgas oli arvukalt ka Tallinna 22. keskkooli õpilasi, ilmselt tänu kinotundides äratatud huville filmikunsti vastu. 1969/70. a. korraldatud lektorium «Camera Magica» oli adresseeritud ainult koolinoortele, toimus ka koolidevaheline võistlus teemal «Kuidas tunnend filmikunsti?». Võitis Tallinna 22. keskkool.

Koolis tegutseb ka filmiamatöörade grupp lastevanemate juhendamisel. Õpitakse ise filmi tegema. Kinoringis aga õpitakse tundma kino tehnilist külge, valmistatakse igast klassist (7.—10. kl.) ette 2—3 kitsafilmi demonstraatorit, kes abistavad õpetajad tunnis õppefilmide näitamisel.

### LÕPPVAATLUSI

Kvantitatiivsete uurimustega on selgitatud Tallinna 22. keskkooli 9.—11. klasside õpilaste kinokülastuse sagedust ja lemmikfilme. Kvalitatiivselt on uuritud õpilaste suhtumist filmikunstisse ja kino osa nende elus, filmi mõistmise oskust on selgitatud kirjandite ja retsensioonide kaudu.

Filmikunsti aluseid õppijate kinokülastuse sagedus pole kasvanud, kuna filme vaadatakse valikuliselt. Käiakse keskmiselt 1—2 korda nädalas kinos. Tõsi, sagedus võib pisut muutuda sõltuvalt ekraanile tulevatest filmidest. Televisioon kahtlemata suurendab nähtud filmide hulka. On püütud õpilasi veenda, et normaal- või laiekraani jaoks tehtud filmi on mõttetu TV-s vaadata. Erandeid muidugi tuleb teha filmihariduslike saadete puhul, nagu «Ekraanimeistreid» (Kesktelevisioon) ning «Film ja aeg» (Eesti TV). Üldiselt on kool asunud seisukohale, et vaadata tuleb filme ikkagi kinos, mitte madala tehnilise taseme häirivais tingimuses. Seepärast on loobutud 16-mm filmile kantud kunstiliste filmide vaatamisest koolis.

Kinoõpetuse positiivseks resultaadiks tuleb lugeda õpilaste sihispärase huvi tekkimist dokumentaal-, populaarteaduslike ja multifilmide vastu. Sellele on kahtlemata aidanud kaasa nende analüüs tunnis ja võtmine filmiklubi programmi. Nii on isegi lemmikfilmide hulgas märgitud filme nagu «60 ringi» (Kanada dokumentaalfilm), «Pisar palgel» (Jugoslaavia dokumentaalfilm) ja «Elu munakooses» (Ungari populaarteaduslik film).

Filmikunsti aluste õpetamine loob häid võimalusi klassi- ja koolivälise töö süsteemipäraseks suunamiseks ning õpilaste vaba aja kasulikuks sisustamiseks. Filmikunst on üks väheseid taideliike (kui mitte ainus), mille harrastamiseks ei tule õpilasi veenda. Kinosaal on aga ilma õpetaja soovituseta. Sageli tuleb pahandada isegi liigse kinosaalikäimise pärast. Küsimus on aga selles, mida vaadatakse ja kuidas seda vastu võetakse. «Kui laps vaatab ühe etenduse teise järel, nähtut küllaldaselt lahti mõtestamata, siis harjub ta passiivse rahuldusega, mis sageli ei ületa sundkorras vaataja muljeid, ta ainult «silmitseb» ja kõik» (A. Makarenko). Kas ei saa sellised «silmitsejad» soovitud kasu asemel hoopis kahju? Pole õige lasta filmikunstil noori stiihiliselt mõjutada, lootes sellele, et küllap nad selles midagi head isegi leiavad. Aeg, kus leiti lemmikkangelased põhiliselt kirjandusest, on möödas, tänapäeval annab lemmikud ekraan.

Filmiõpetuse hulgalisel rakendamisel on ees veel pikk tee, eespool kirjeldatud katsetused on üks osake selles keerulises ülesandes — igakülgsest arenenud inimese kasvatamisest.

## ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ КИНОИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЛИНДА РАУДСЕПП

### РЕЗЮМЕ

*В данной работе затрагиваются следующие темы:*

*1. Первые шаги изучения кино в школах Эстонской ССР. В 1960-х годах при школах Эст. ССР*

*стали создавать пионерские и школьные кинотеатры и кино клубы. Введение с 1967/68 учебного года в учебный план общеобразовательных школ факультативных предметов открыло новые воз-*

возможности для изучения киноискусства. Наиболее обширный эксперимент был проведен в Таллинской 22-й средней школе.

2. Изучение кино в Таллинской 22-й средней школе. Преподавание основ киноискусства проводится в IX—XI классах по 1 часу в неделю за счет факультативных часов. Программа факультативного курса основ киноискусства составлена на три года (105 часов).

3. Методические предпосылки изучения кино. Занятия проходят в общих чертах следующим образом. Теоретические вопросы рассматриваются в виде бесед и лекций учителя или подготовленных учениками рефератов. Анализ кинофильмов сопровождается разбором лучших рецензий.

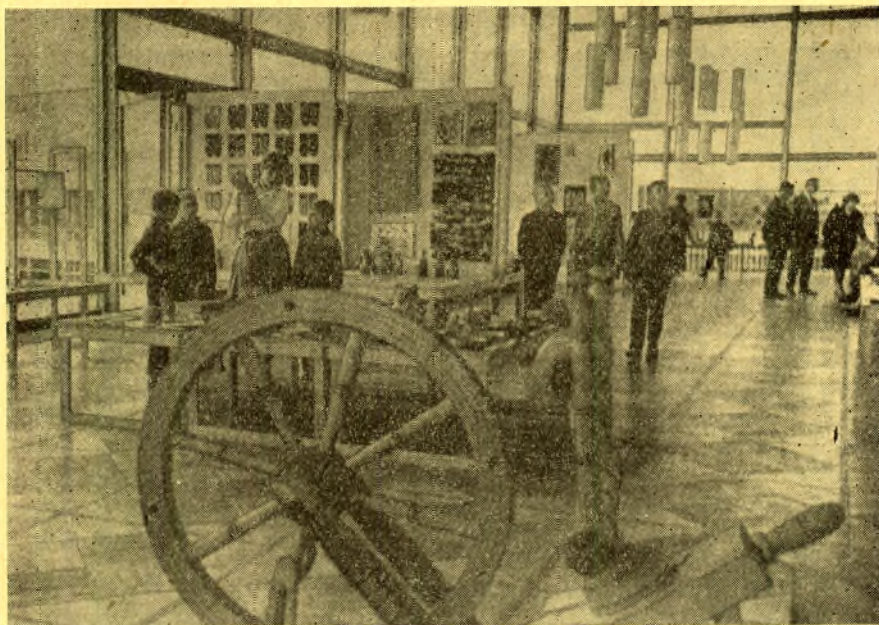
В качестве домашнего задания ученики пишут рецензии, рефераты, сценарии видового фильма. В рабочей тетради учащихся кроме материала, записанного на уроках, содержатся также список просмотренных фильмов, имена главных авторов, личное мнение ученика об увиденном на экране. Конкретно отмечаются удачные моменты фильма, при этом учащиеся обосновывают свое мнение.

4. Роль киноклуба в изуче-

нии киноискусства. Большое значение при иллюстрировании уроков по киноискусству имеет киноклуб «ФИМА», куда входят ученики восьми таллинских средних школ. «ФИМА» и кинофакультатив в школе прекрасно дополняют друг друга: цель у них одна — познакомить учеников с лучшим наследием советского киноискусства, по возможности с киноклассикой, а также работами выдающихся мастеров современного мирового кино и научить компетентно судить о достоинствах фильмов. Рабочий план «ФИМА» тесно связан с программой изучения кино в школе.

Заключение. Среди учащихся IX—XI классов было проведено исследование с целью определить степень посещаемости кино и выявить наиболее понравившиеся фильмы. Исследовались также отношения учащихся к киноискусству и роль кино в их жизни. Способность учеников понимать киноискусство выяснилось на основе их сочинений и рецензий.

Преподавание основ киноискусства позволяет развивать эстетическую культуру учащихся, усиливать связь литературы, музыки и изобразительного искусства в преподавании, направлять внеклассную и внешкольную работу.



Eesti koolinoorte tööd näitusel Moskvast.

# KUNSTIÕPETUSE LÄHTED ÜLDHARIDUSLIKUS KOOLIS

ALEKSANDER REMMEL

## I. KUNSTIÕPETUS NÕUKOGUDE KODANIKU KASVATAMISE LAHUTAMATU OSANA

Me ehitame uut ühiskonda ja uut kultuuri, mida kannab masside looming. Me ehitame vabade ja sotsiaalselt võrdsete tööinimeste ühiskonda ja kultuuri, kus igaüks on kohustatud rakendama oma võimed ühiskonna majandusliku ja kultuurilise ülesehituse ning harmoonilise funktsioneerimise huvides. See kõik on lahutamatu seotud laiade rahvahulkade loominguga ning aktiivse osavõtuga ühiskondlikust elust. V. I. Lenin on öelnud: «Masside elav looming — see on uue ühiskondliku elu põhitegur ... elav loov sotsialism on rahvahulkade endi kätetöö» (1, 259—260). Sedasama kinnitab partei programm: «Sotsialism on töörahva hulkade elav looming. Rahvahulkade aktiivsuse kasv uue elu ehitamisel on sotsialismiajastu seadus.» On selge, et seda loomingut peab kandma eesmärgiteadlikkus, sest «mida kõrgem on ühiskonnaliikmete teadlikkus, seda täielikumalt ja laialdasemalt areneb nende loominguline aktiivsus...» (NLKP programm).

Meie eesmärk on kõrge vaimse kultuuriga, seega ka kõrge esteetilise ja kunstilise kultuuriga ühiskond. Igasuguse loomingulise tegevuse ajend on mingi inimlik tarve; loomingu tulemus on konkreetne saavutus, mis ajendiks olnud tarvet rahuldab.

Tarvete suures mitmekesisuses võib eraldada neid, mis moodustavad teatud paratamatuse sfääri; need on elu alalhoiu ja ratsionaalse organiseerimisega seotud tarvidused. Loodud vormi utilitaarne kõlblikkus rahuldab neid tarbeid täielikult.

Inimsoo loova tegevuse esmane avaldus oligi eluliselt vajalike tarbevormide kujundamine, lähtuvalt funktsionaalseist ja utilitaarseist nõudeist. Kui esmased elulised vajadused olid ületatud, pani tootmiskultuuri arengus end maksma vaimne tarve kui täiuslikkuse vajadus, kui loogilisuse, harmoonia ja ilu nõue. Nõnda lõi inimene endale esteetilise miljöö, arendas esteetilist suhtumist tegelikkusesse, nõnda kujunes inimeste olustikuline esteetiline kultuur.

Selle kõrval arenes ka inimese vaimse tarbe teine pale: tarve väljendada, teistele vahendada ja jäädvustada oma tunnetusi, mõtteid, veendumusi, ideaale ja elamusi. Siingi leiutas inimene kõigepealt utilitaarse vormi — pildikirja (piktograafia), millega hiljem seostusid vaimsed tarbed: tahe saavutada vormi ja väljenduse täiuslikkust kui harmoonia ja ilu avaldust. Pandi alus inimsoo kunstilisele kultuurile kujutavas kunstis.

Uus ühiskond, millest meie inimesed unistavad ja mille loomine on meie põlvkonna ülesanne, peab saama inimühiskonna kõrgeimaks kultuurivormiks, kus materiaalne ja vaimne kultuur seostuvad orgaaniliseks tervikuks, kus kõrge esteetiline ja kunstiline kultuur on ühiskondliku olemise ja ühiskondliku teadvuse lahutamatu ning orgaaniline osa. Need juhtmõtted orienteerisid nõukogude kooli korraldust juba V. I. Lenini ajal, mil Rahvahariduse Komissariaati juhtis A. Lunatšarski.

Sotsialistlik ühiskond vajab sügava emotsionaalse kultuuriga inimesi. Kasvatada inimese tundmuse tähendab kasvatada kogu inimest, või nagu väljendab nõukogude psühholoog P. Jakobson: «...tundmuste kasvatamise protsess eeldab, et inimese kogu isiksus on riivatud alati kas suuremal või vähemal määral.» (9, 342.) Emotsionaalse



sfääri kasvatavat mõju hindas kõrgelt A. Makarenko, kes oma «Pedagoogilises poeemis» ütleb: «Igaühes oli vaja üles leida tema eriline emotsionaalne keel ja anda võimalus kasvada sellel emotsionaalsel veetlusel teadlikuks loominguks elus.»

Sotsialistliku ja kommunistliku ühiskonna inimese ideaale ja püüdlusi peab kandma sügav emotsionaalne jõud. Teadupärast on V. I. Lenin öelnud, et inimlike emotsioonideta ei ole olnud ega saagi olla inimlikku töötsimist. Samas mõttes väljendub tabavalt V. Belinski, öeldes, et tundmusteta ideed hiilgavad külmalt, kuid ei soojenda; neil puudub energia ning nad ei ole võimelised saama teoks. L. Leonovi romaani «Vene mets» kangelasel Ivan Vihrovil jätkus jõudu võidelda metsa eest tänu unustamatule mälestusile, tänu ilutundele ja elamustele, mis olid jäänud ta hingesügavusse kaugest lapsepõlvest. Seega on emotsionaalse sfääri areng vajalik eeldus just teo- ja loomisvõimeliste inimeste kasvatamisel.

Emotsioonid on ühiskonnas inimsuhteid humaniseeriv tegur. Eriti sotsialistlikku ühiskonda peab iseloomustama kollektiivsus ja harmoonia, humaansed suhted inimeste vahel ja armastus kodumaa vastu. Need on moraali nõuded, kuid nad eeldavad võimet kaasa elada, eeldavad sügavat emotsionaalset kultuuri.

**Kunstiõpetus on meie kultuuri loojate ning kandjate kasvatamise oluline tegur.** Me märkisime, et meie ühiskond vajab loominguks, elavate vaimsete ja esteetiliste tarvete ning sügava emotsionaalse sfääriga inimesi. Esteetiline ja kunstiline kasvatus on täielikult nende eesmärkide teenistuses, moodustades nõnda nõukogude kodaniku kasvatusel orgaanilise ning põhilise osa. Kunstiõpetus esineb harmoneeriva täiendusena enamiku õppeainete keskel, kus on esikohal faktiline materjal, intellektuaalsed ja praktilised ülesanded. Ei piirdu ju ta mõju kunstidiletantide kasvatamisega, see on peaaegu universaalne, haarates inimese teadvuse ja intuitsiooni kogu olemuse, seda mitmekülgset arendades.

Laiahaardeline mõju inimpsüühikale annab õiguse lugeda kunstiõpetust meie kultuuri loojate ning kandjate üheks oluliseks kasvatajaks. Esteetiline ja kunstiline kasvatus mõjusfääri meetodiline rakendamine kunstiõpetuses vajabki järgnevas lähemat vaatlust.

## II. KUNSTIÕPETUSE LÄHTEID EESTI NSV KOOLIDES

Kunstiõpetuses on orgaaniliselt seotud kaks põhilist meetodilist teed: loomingu tee, mis meie kooli programmis haarab kujutamiseõpetust, temaatilist ja dekoratiivset kompositsiooni; kunstiteoste vaatlusest lähtuv, kunstilisele tajule ja elamusele rajanev tee, mis meie programmis haarab vestlusi kunstist ja kunstiajalugu. Meie programmis märgitakse: «Mõlemad kunstilise kasvatusel teed tõhustavad kasvatuslikku tööd üksnes seostatult ja koordineeritult. Määravaks jääb muidugi kujutav loomingu, kuna tõeliselt suudab inimene (eriti laps) omandada ainult seda, mida ta on omandanud loovas töös.» Seepärast on meie kunstiõpetuse programmis loomingu tee esikohal.

**Kõige üldisemalt võttes on kunstiloomingu täiusliku vormi ja väljenduslikkuse otsimine.** Inimese kogu loovat tegevust juhib (kui eesmärk) kujutus täiuslikust vormist kui mõtte ideaalsest kehastusest. Muidugi on täiuslikkuse määrang tuhandepalgeline, olenevalt loominguks alast, ühiskondlikest nõudeist ja loova isiksuse kavatsusist.

Sama pürgimus juhib ka kunstniku loominguks — selles suhtes ei erine kunstniku loominguks loominguks muudel aladel. Vastupidi, ta võib olla mudeliks muudele aladele, kuna siin peab vormi funktsionaalse täiuslikkusega vältimatult seostuma ka ilu ja väljenduslikkus. Kunstnik ju loob neile, kel on tarve vaimse rikastumise järele; ta loominguks peab seepärast paeluma oma ilu ja uudsete elamuste väljendusel. See ilu ja väljenduslikkus võivad avalduda elementaarses meelelis-meeldivas ja tehnilises viimistluses, sisu ning vormi täiuslikus harmoonias või inimlikult väärtuslike ideede ja elamuste ekspressiivses avalduses.

Põhimõtteliselt ei saa laste kujutaval loomingu olla kunstniku loomingu erinevat eesmärki. Areng täiusliku ja väljendusliku vormi suunas peab siingi olema tuumprobleem ja kehastuma ilu mõistes, ehkki tee ise ei ole «akadeemiline», vaid allub lapsele omaste arusaamade arengule, ehkki ta kohta on maksvad vaid lapse võimetele vastavad täiuslikkuse ja väljenduslikkuse kriteeriumid. Kuid seesmine täiuslikkuse tarve peab lapses kasvama ja lõpuks üle kanduma kõigile ta tegevusile. Kui seda toetavad õpetajate kollektiiv ja kodu, siis see ka toimub.

Lasteloomingu üks eesmärke on anda neile endi loovtegevuse kaudu võti kunstnike loomingu mõistmiseks; seegi eeldab, et laste loomingu meetod oleks analoogiline kunstniku loomingu meetodile ja et õpilanegi aste-astmelt õpiks mõistma kunsti vormi ja väljenduslikkuse põhilisi aluseid.

Loova isiksuse kasvatamine kunstiloomingu kaudu on kunstõpetuse peamisi ülesandeid. Meie eitame seejuures kunstiloomingu vaatlust hāmara alateadvuse ja spontaanse endaväljenduse taustal ning lähtume seisukohast, et nii kunstiloomingu kui ka kunstõpetuse lähteks on tegelikkus ning kõigepealt selle kaemuslik, meeleline tunnetus ja peegeldus; seepärast peame õpilaste sensoorse vaatlusteravuse ja diferentseerituse ning meelise sensübluse, s. o. kokkuvõttes sensoorse kultuuri arendamist loomingu- lise töö produktiivsuse aluseks; meeleliste muljete, elamuste ja kujutluste kogumist aga loomingu lise töö eelastmeks.

Tuleb arvestada meelise tunnetuse komplitseeritust, temaga seostuvat fantaasiat, mõtetegevust, taju üldistust, paljusid subjektiivseid apertsepsioone ja elavat emotsionaalset reaktsiooni eriti. Nõnda moodustavad just taju ja kujutus seostatult eesmärgiteadvusega kujundilise mõtlemise ja loomingu lähted. E. Gromov märgib: «...kunstnik mõtleb (sünteesiliselt). Sünteesilisus seisneb selles, et ta abstraktsed ideed osutuvad nagu uputatiuks elavates, konkreetsetes kujutlustes. Näitlikkus, meelelisus, kirglikkus on tähtsaimad ja vältimatuid eeldused mõtte funktsioneerimiseks kunstilises loomingu- s» (5, 86). On siiski veel liikumas arvamusi, milles avaldub teatud skepsis, isegi alavääristav suhtumine kujundilisse mõtlemisse. Inimloomingu tõeline analüüs näitab aga vastupidist. «Kujundiline mõtlemine, mis nii eredalt esineb kunstnike, lavastajate, modelleerijate, inseneride, konstruktorite ja paljude teiste spetsialistide juures, ei ole oma taseme või tähtsuse poolest sugugi madalam kui füüsiku või ajaloolase mõtlemine, kes kasutab peamiselt teoreetilisi teadmisi, seadusi ja abstraktsed mõisteid» (3, 200—201). Seega laieneb kujundilise mõtlemise ja kujundilise loomingu viljelemise tähtsus ning kunstõpetus omandab hoopis avarama mõtte — ta on teeks tugeva vormitahtega loova isiksuse kasvatamisel üldse.

Erilist tähtsust loomingu lise kogemuste üldistamisel ja nähtuste struktuurisse tun- gimisel evivad laiu nähtuste komplekse haaravad mõisted ja kategooriad, seosed ja sõltuvused, millest johtub teooria omandamise tähtsus kooli keskmises ja vanemas astmes. Selliste kategooriate hulka kuuluvad näiteks: täiuslik, harmooniline, meeldiv, kaunis, loogiline, funktsionaalne, idealiseeriv, karakteriseeriv, väljenduslik jne. Teatud üldistusi suudavad intuiitiivselt aimata ka nooremad õpilased; seda intuiitiivset vaistu tuleb nooremal astmel igati arendada.

Muidugi on oluline, et loomingu lises töös pandaks suurt rõhku fantaasia arendamisele, mis kaugeid analoogiaid kasutades suudab sageli leida hāmastavalt uudseid lahendusi.

Teravaid vaidlusi põhjustab kunstiloomingu intuiitiivsuse ja teadlikkuse suhe. Kunstõpetus asetub sellega seoses probleemi ette: kuivõrd õpetamine kunsti alal on üldse mõeldav.

Loomingu intuiitiivsuse tunnustamine avaldus juba vanakreeka filosoofi Platoni igaveste ja absoluutsete ideaalide (kui täiuslikkuse ideaalid) õpetuses ja on paljudes variatsioonides edasi elanud hilisemais idealistlikes õpetustes, omandades sageli äärmuslikke ja konkreetsete nähtustega vastuolus olevaid vorme.

Kuid intuitsiooni kui fenomeni eitada ei saa. Paljud konkreetsed nähtused osutavad, nagu jätkuks mõtetegevuses alanud loominguine protsess edasi teadvusetuse sfääris, andes sageli soodsal inspiratsioonimomendil ootamatult otsitava lahenduse.

Kuidas ka on, intuiitivel vaistul kui näiliselt vahetul tunnetusel on kunstilises loomingu oluline osa. «Inspiratsiooniaktis on kunstnik intuitsiooni võimuses,» ütleb E. Gromov (5, 97).

Vahenditus ja intuiitivsus iseloomustavad ka kunstimaitset. Seda rõhutab L. Stolvitš: «Esteetiline maitse — see on **esteetiline intuitsioon**, mis eelneva esteetilise kogemuse alusel aimab esemes ta esteetilise omaduse karakterit sarnaselt sellele, kuidas süüme on **kõlbla intuitsiooniks**...» (8, 6).

Intuiitivne loomingu on omane ka lapse psüühikale ja seda tuleb kunstõpetuses hoolikalt arendada kui väärtuslikku komponenti igasuguses loomingu. Kuid loomingu lähtepunktiks jäävad ometi tegelikkusest omandatud muljed, nõnda et elavat kaemust ja sensoorse kultuuri arendamist ei asenda miski. Samuti on loogiline, et intuiitivselt vastuvõetud kujundiline teema vajab teadlikku, loogilist töötlust. Nõnda lähtub meie programm seisukohast, et **kunstõpetuses on õpetajal ja ta metoodilisel juhendajaosal suur tähtsus**.

**Kujutamisoskus on loominguilise töö eeldus**, sest kunstõpetuses on loominguine töö lahutamatu seotud kujutamisega ja avaldub kujutistes — olgu pildina või kavandina. Siit kasvab välja kujutamiseõpetuse probleem.

Lapse kujutav loomingu kulgeb oma seaduspärasuste alusel, olenevalt tema küpsusest. Seda tuleb arvestada, kuid ometi mitte last omapead jätta. Omapead jätetuna võib ta tarduda primitiivsesse šabloonis ja enesekriitika arenedes on kriis vältimatu. Kordan siin V. Kirijenko mõtteid, kui ta märgib, et on vaja «leida looduspärase jõudude ja loomupärase eelduste vormimiseks selline periood, mil selle või teise võime arenemise tingimused on kõige optimaalsemad» (6, 22).

Õpetaja inspireerival ja suunaval juhendamisel areneb lapse loomingu võitluses ja raskuste ületamises «...sisu ja vormi vaheliste konfliktide lahendamises» (programmi seletuskirjast). Selles arengutees võib eraldada kahte põhilist astet.

1. **Algkooliaste**, s. o. lapse kujutustegevuse arenemine algelisest skeemist (kui see ei ole ületatud juba koolieelses eas) **dekoratiivsele ja naiivsele realismile**, mida iseloomustab pinnalisus, põhivaadete (*en face* ja profiil) kasutamine, karakterne siluett, lokaalvärvused, kompositsiooni dekoratiivsus ja ekspressiivsus, kujutamine vaatlusest lähtuva kujutluse alusel. Siin on olulisim ülesanne säilitada lapse huvi ja usk endasse, arendada loominguilist meetodit ja anda mõningaid loomingu olemust selgitavaid kunstimõisteid ja printsiipe. Elava tähelepanuga tuleb jälgida lapse kujutava väljenduse omapära, kuid on vähe mõtet iga hinna eest ülistada lapse oskamatust.

2. **Kujutamiseõpetuse teisel astmel** algab n.-õ. plastilise vormi ja ruumi vallutamine, natuuri süstemaatilisem õppimine, valguse-varjude modelleerivasse mõjusse süvenemine, koloriidinähtuste jälgimine. See ei tähenda aga mitte esimesel astmel omandatud dekoratiivsuse ja ekspressiivsuse hülgamist, vaid selle edasiarendamist.

Kooskõlas sellega, kuidas arenevad lapse mõtlemisvõime ja enesekriitika, arendagem ka lapse käe vilumust kujutaval alal. Tuleb arvestada, et **vormitunne on mitte ainult kujutluses, vaid ka käes**.

Lapse käsi peab omandama teatud osavuse ja suutma väljendada loominguilisi kujutlusi. Siin võib tinglikult eraldada kahte astet:

a) käe mehaaniline osavus (hoogsa joonega saadud ringid ja ornamentaalsed vormid);

b) sensomotoorne koordineerimine (skitseerimine natuuri järgi).

Muidugi tuleb õpilasele õpetada mitmesuguseid maali ja graafika **tehnikaid**, mis avardab lapse loominguilisi võimalusi ja hoiab pinevuses huvi. Tehnikatest võiks siin nimetada järgmisi: pliiaats, guašš, akvarell, monotüüpia, diatüüpia, linoollõige jne.

**Väljenduslikkuse arendamine lapse loomingus** peab läbima kogu kunstiõpetust esimesest klassist lõpuni; seejuures (seda tahaks rõhutada eriti) ei ole väljendusliku vormi peamine väärtus ta «loomulikkus», vaid vormide ja värvuste karakterisus ning emotsionaalne ekspressiivsus.

Väljendusvahendite tundmaõppimine koolis on seni metoodiliselt veel vähe läbi töötatud. Selge on, et tuleb tundma õppida kõigepealt **inimese** liigutuste, žestide ja mii-mika keelt ning õpetada «inimlikult» tõlgendama ka looduse vorme ja nähtusi, ka tehisevormide väljenduslikkust, sest, meenutagem A. Lunatšarskit: kõik kunsti avaldused on ikka vaid inimhinge väljendusvahendid.

Seoses loomingulise tööga tuleb erilise hoolega süveneda värvuste maailma, selle dekoratiivsesse ilusse ja väljenduslikkusesse. Värvuste kultuur on küll, nagu väljendub K. Marx, *esteetilise tunde populaarseim vorm*, ent ometi vajab ta süstemaatilist arendamist; eriti suurt tundeersust vajab värvuste väljenduslikkuse tajumine ja loominguline kasutamine.

**Emotsionaalse sfääri kasvatamine on kunstiõpetuse suuremaid ülesandeid.** Joonistamisõpetuse endiste programmide puudus oligi see, et nad orienteerisid õpetajat põhiliselt kujutamiseaabitse mõistuslikule õpetamisele, jättes hoopis tagaplaanile õpilaste emotsionaalse kasvatus.

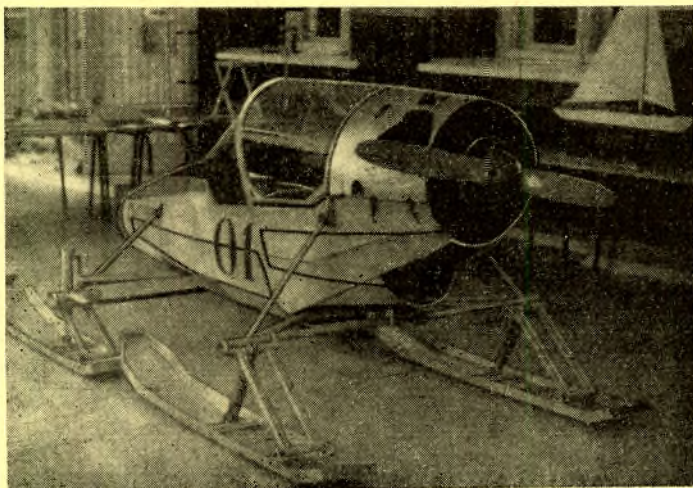
Tõeline ja sügavalt haarav kasvatus on see, kui laps käitub hästi mitte käskude ja keeldude nõudel, vaid seemisest tarbest ajendatuna, kui see käitumine on mõtte- ja tundmustemaailma orgaaniline ja loomulik avaldus. Seega on kasvatus üks olulisi lähteid noorte tundmustesfääri laiendamise, peenendamise ja süvendamise, nõnda et inimene suudab **kaasa elada** õilsale ja heale. Kordan meeleldi pedagoogikateadlase I. Kairovi sõnu ta kõnest NLKP XXII kongressil (1961): «Noori on vaja õpetada mõistma teiste rõõmu ja teiste muret... ühiselt üleelata rõõm on kahekordne rõõm, ühiselt üleelatud kurbus — see on pool kurbust.»

Loominguline töö on ikka milgi määral emotsionaalselt toonitatud, eriti on seda looming kunsti alal. Kui eespool oli kõnelus, et kunstilise loomingu algtooge on tegelikkuse muljed üldse, siis tuleb rõhutada, et seda on eriti tegelikkusest saadud elamuslik laeng. Näiteid selle kohta võib leida palju, kui õppida tundma kunstnike loomingu. Tegelikusest saadud elamustest on kantud kriitiliste realistide, aga ka impressionistide ja ekspressionistidegi tööd. Just elamuses saab tegelikkus «inimlikuks» või, nagu ütleb Cézanne: «Maastik peegeldub minus, saab inimlikuks, omandab mõtte.»

Loomingulise elamuse äratamises on olulise tähtsusega õpetaja andekus väljendada lühidalt, elavates kujundites ja meeolukalt. Ammu andis selleks joonistusõpetajale head nõu Viini kunstipedagoog R. Rothe, kes ütles, et ei tule pidada õpilastele ettekannet selle kohta, kuidas nad **peavad** loodust tajuma. «Peab suutma laste meeoleolu edasi anda sundimatul kujul. Selleks on enamasti küllalt paarist sõnast ja rohkest vaikimisest» (4, 32).

Paljudel puhkudel suudab kujutavas loomingus kätkevat elamust vahendada luule või lapsele mõistetav muusikapala. Tuleb märkida ometi, et liialt ülespiitsutatud meeoleolu ei disponeeri lapsi läbimõeldud kujutavas tegevuses ja võib anda koguni negatiivseid tulemusi. Tugev, täiuslikkusele pürgiv vormitahe peab hoidma väljendustungi tasakaalus, olgu kunstniku või lapse kujutavas loomingus.

**Lastes ja noorukites tuleb kujundada esteetilist ja kunstilist tarvet.** Nagu märkisime eespool, on kõrge kultuur lahutamatu kõrgetest vaimsetest tarvetest, mille hulka kuulub ka **esteetiline ja kunstiline tarve**. Kunstiõpetuse üks ülesandeid ongi nende tarvete istutamine ja viljelemine, nõnda et täiuslikkuse ja ilu taotlused muutuksid laste ja noorukite tegevuse ja käitumise lahutamatuks osaks. Esteetiliste tarvete olemasolu on viljakas pinnas ka esteetiliste väärtuste viljelemisele, annab neile elu ja veetlust. «...kommunistliku isiksuse vaimne progress... kulgeb eetilise ja esteetilise



Viljandi pioneerimajas õpilaste valmistatud aerasaan.

S. Rosenfeldi foto

aina tihedama ühinemise, lähenemise poole inimese käitumises, ta suhtumises inimesesse ja ühiskonnasse tervikuna», märgib L. Sohan (7, 235).

Esteetiliste ja kunstiliste tarvete kasvatamisega tuleb alata varajases lapseas, rakendades selleks lapse loomingut, kuid vast veel enamgi — ümbritsedes teda esteetilise miljööga ning rikastades kunsti muljetega.

On selge, et tulemuste saamiseks ei piisa ühest kunstiopetuse nädalatunnist, ühine eesmärk peab haarama kogu kooli elu.

**Üks esteetilise kasvatuse teedest on kunstiteoste vaatlus**, mis taotleb üldiselt loominguga ühiseid eesmärke, asetades ehk ainult pearõhu nendele aspektidele, mis avalduvad efektiivselt just kunstitaju protsessis. Siin võib nimetada sensorset kultuuri, erinevate kunstnike kunstikeele mõistmaõppimist ning kunstimaitse laiendamist ja süvendamist.

Kunstiteose esteetiline mõju sõltub põhiliselt kahest asjaolust: **kunstiteose sisu** ja vormi väärtustest (objektiivne tegur) ning **vaatleja võimest** kunstiteost nautida ja lahti mõtestada (subjektiivne tegur). Siinkohal meid huvitabki peamiselt viimane.

Kunstniku looming on lapse loomingust täiuslikum ja talle, lapsele, suur eeskujude maailm. Muidugi on eeltingimuseks, et kunstiteos oleks lapsele arusaadav mitte ainult sisult, vaid ka vormilt üldistatud — dekoratiivne ja ilmekalt väljenduslik; sel tasemel saavutab kunstnik suurema ideelise sügavuse ja emotsionaalse haaravuse ning suudab kasvatada lapse tundmuse sfääri.

Kunsti vaatlusel õpib laps **avama vormides nende sisu**; siit ei ole kauge tee, et laps õpib ka elunähtusi sügavamalt tunnetama, nägema välistes avaldustes nende sisulist olemust, mõistma nende ideoloogilist ja elulist mõtet.

**Ka kunstiteoste vaatlus on looming.** Ta on siis mitte passiivne retseptsioon, vaid loominguline interpretatsioon, kunstniku loomingu jälgedes liikumine ja teatavas mõttes kunstniku loomingulise protsessi kordamine. Kunstiteose selline tajumine nõuab fantaasia elavust, erilist andumist ja süüvimist vaatlusesse, teatud määral «endaunustust», «ümberkehastumist». Kas seda suudab ka laps? Lapsel on elav fantaasia ja suur võime, isegi tarvidus mõneks ihaldatavaks kangelaseks või loomaks ümber kehastuda, olgu dramatiseerides või ainult kujutledes. Seda näeme laste mängudes; kuid ka laste-

raamatutes huvitab neid eriti see, mis võimaldab kujutleda end jutukangelase osas. See kõik loob häid eeldusi kunstiteoste vastuvõtuks.

**Kunstitajus avaldub mitmeid individuaalseid erinevusi.** Erinevatel inimestel on kalduvus haarata ja nautida kunstiteoses esijoones teatud aspekte. Nendest võib esile tõsta kolme.

**Sensoorne aspekt** iseloomustab tavaliselt esimest muljet, see on rõõm meelelis-meeldivast ja dekoratiivsest vormide eurütmiasst ja värvuse harmooniasst. Kõnesolev aspekt on omane ka lastele.

**Assotsiatiiv-emotsionaalset aspekti** iseloomustab see, et kunstiteose tajumisel mängivad elavalt kaasa vormi ja sisuga seostuvad subjektiivsed kujutlused (mälestused) ja elamused, mille tõttu kogu taju omandab subjektiivse värvingu. Seegi ei ole lastele võõras.

**Intellektuaal-loogilises aspektis** tõusevad esikohale hinnangud kunstiteose tõetruuduse, ülesehituse ja ühiskondlik-ideoloogilise väärtuse kohta. Need mõttekäigud on enam omased esijoones vanema astme õpilasile.

Juhul kui üks nendest aspektidest omandab täieliku ülekaalu, muutub kunsti tajumine ühekülgseks, sageli ka kunstniku kavatsustele mittevastavaks. Seepärast on vaja, et õpilased aasta-aastalt harjuksid kunstiteost tajuma mitmekülgsest, omandades kogu selle rikkuse, mida kunstiteos suudab pakkuda.

**Kunstiteos olgu lapsepärane, lapse arengutasemele vastav.** Nagu on peetud vajalikuks luua lastele oma kirjandus, luua lastelaulud ja -filmid, nõnda vajab laps ka spetsiaalset kunstžanrit kujutavate kunstide alal.

Noorematele õpilastele sobivad kunstiteoste vaatlemise esimeseks astmeks lasteraamatute illustratsioonid, kui need kuuluvad kunstnikele, kes on suutnud sisse elada laste mõtte- ja fantaasiamaailma. Et laste meeli haarata, olgu kujutised sisult lapse lähedased, kujunduselt üldistatud, värvikad, dekoratiivsed ja ekspressiivsed; pildi kõne mõistmisele aitab siin kaasa raamatu teksti elav sõna, inimlikult-elamuslikule suhtumisele aga asjaolu, et lasteraamatutes on loomad, puud ja esemedki sageli kujutatud personifitseeritult ja antropomorfelt.

Kunstiajaloo teoseid valides, ka veel kooli keskastme õpilasile, peab arvestama, et varasemate aegade kunstikeel oli enamasti lihtsam ja on lastele arusaadavam; seevastu on tänapäeva kunstikeele komplitseeritus ja sageli vaieldavuski raskelt mõistetavad isegi vanemaile õpilasile.

5. ja 6. klassis tutvuvad õpilased ajalootundides vana- ja keskajaga. On seepärast täiesti kohane vaadelda ka tüüpilisemaid Vana-Egiptuse seinamaale, Assüüria-Babüloonia bareljeefe, hiina kunsti kaunimaid näiteid, Euroopa keskaegseid miniatuure ja klaasimaale jne. Kõigi nende kaudu on võimalik näidata kunstiliste kujundite tinglikkust olenevalt materjalist, tehnikast ja kunstiteose funktsioonist, samuti erinevate rahvaste ja ajaloo perioodide karakterist ning vaimseist tarbeist.

See, missuguseks kujuneb meie elu pale ja meie kultuur, ei olene ainult teaduse ja tehnika kõrgest tasemest. Teadus, tehnika ja nende tuginev tootmine loovad vajalikke võimalusi kultuurseks elamiseks; kultuuri tõelise palge aga kujundavad inimesed, kes teadust ja tehnikat suunavad ning rakendavad — meie tuleviku kultuuri loojaiks ning kandjaiks saab meie tänane noorsugu. Seepärast kujuneb meie kultuuri pale olenevalt noorsoo vaimsetest tarvetest, huvidest ja ideaalidest, nende disponeeritusest loominguks ülesehitavaks tööks ja nende emotsionaalse sfääri sügavusest — nende seemisest kultuurist üldse.

Kunsti tuleb võtta kui täiesti erilaadset, mitte millegagi asendatavat kasvatustegurit. Selle teguri alahindamine annab kibedalt tunda elava loominguks kaasaelamise puuduses, noorte psüühika kalkuses, maitse labasuses ning kõiges, mis sellest nende käitumises tuleneb.

Kunstiõpetus ja kunstiline kasvatus kui noorte kasvatamise peamisi vahendeid on kõitnud pedagoogilist mõtet kogu maailmas ning sageli rõhutatakse kunstikeele tähtsust rahvaste lähendamisel, sest see keel on üldinimlik ega tunne rahvuste barjääre. INSEA aupresident H. Read lõpetas oma läkituse selle rahvusvahelise ühingu XVIII kongressile (Praha, 1966) järgmistel sõnadega: «Lapsed kogu maailmas kujundavad sundimatu vabariigi, nad on liitunud oma süütus elurõõmuga; meie eesmärk on rajada selline vabariik kogu maailma inimsoo südames ja hinges» (2, 43).

#### Касutatud kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed, 26. kd., Tallinn, 1954.
2. Art and Education. Report from the XVIII World Congress of INSEA. Praha, 1968.
3. V. Bogoslavski jt., Psühholoogia. Tln., 1968.
4. R. Rothe, Kindertümliches Zeichnen, Wien und Leipzig, 1922.
5. Е. С. Громов, Художественное творчество, М., 1970.
6. В. И. Кириенко, Психология способностей к изобразительной деятельности. М., 1959.
7. Л. В. Сохань, Духовный прогресс личности и коммунизм. Киев, 1966.
8. Л. Н. Столович, Категория прекрасного и общественный идеал. М., 1969.
9. П. М. Якобсон, Психология чувств. М., 1958.

## ИСТОКИ ОБУЧЕНИЯ ИЗО В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

АЛЕКСАНДР РЕММЕЛЬ

### РЕЗЮМЕ

Нашим идеалом является высшая форма культуры, в которой высокий уровень эстетической и художественной культуры является неотъемлемой частью нашего общественного сознания и бытия, в которой глубокая эмоциональность служит предпосылкой в воспитании общественно-активных и творческих людей, где эта же эмоциональность служит основой гуманистических общественных отношений. Художественное воспитание является главным фактором в достижении этих целей, а уроки изо одним из важных путей к ним.

К своей цели на уроках изо мы продвигаемся двумя путями: решая художественно-творческие задачи и вводя учащихся в общение с произведениями искусства, при чем творческая работа является основным — только в методически водимой, активной творческой работе имеются условия для глубокого вникания в основную сущность художественного творчества, где эта работа становится ключом к пониманию искусства.

Во всякой человеческой деятельности и работе им руководит представление о совершенной форме — как цель и идеал желаемого; в этом аспекте художественное творчество может служить моделью творческой работы вообще, а также как путь к воспитанию потребности в совершенной форме во всякой жизненной деятельности, во всякой работе.

Подчеркивая важность художественного творчества в воспитании молодежи,

мы отрицаем взгляд на это творчество, как на подсознательное спонтанное самовыявление; мы убеждены, что художественное творчество должно исходить от впечатлений действительности, от чувственных впечатлений и проработки их идейного и эмоционального содержания, где интуитивное сплетается с сознательным. В этом смысле творческая работа есть мышление в образах и имеет обобщенное жизненное значение. Для достижения этого обобщенного значения важно методическое руководство, важно вникание в структуру явлений, в ознакомлении с понятиями и категориями широкого охвата (гармоническое, прекрасное, выразительное и т. д.)

Основую обучения художественному творчеству являются навыки выразительного изображения, развитие которых проводится систематически, соотносясь с психическим развитием ребенка и не теряя живой эмоциональности. На ступени начальной школы — это декоративный реализм, который в дальнейшем переходит в пластическое-пространственное изображение. Основным критерием оценки творчества учащихся является его выразительность и декоративность.

Восприятие и переживание художественных произведений является вторым путем художественного воспитания, в котором развивается умение раскрыть содержание, воплощенное в форме — это требует творческого подхода к работе над произведением.

# Kunsti- ja tarbekunstiõpetuse arenguhooni

TOOMAS LEPIKSAAR

## I. TEHNILINE PROGRESS JA KASVATUS KUNSTI KAUDU

Mida tähelepanavamaks muutuvad tehnika ja täppisteaduste saavutused, seda enam tunnetame vajadust kunstilise kasvatuses järele.

Süvenev spetsialiseerumine tootmisprotsessis keskendab töövõtteid sooritava inimese mõttele ainult sellele, kuidas operatsiooni kiiremini täita; endastmõistetavalt automatiseerub inimese mõtlemine seejuures lausa ohtlikul määral. Süveneb võõrandumine kõigest sellest, mida üldhariduslikus koolis kunagi õpitud. Teadupärast peame kunsti tema emotsionaalse iseloomu tõttu selleks vahendiks, mis inimesi seob ja integreerib «konveierirobotist» taas harmooniliseks isiksuseks. Tehniline progress ei ole identne sotsiaalse progressiga ja hästi korraldatud ühiskonnas peaks humanitaarse kultuuri vajadus olema ligilähedaseski kooskõlas tehnilise arengu tasemega.

Vähemasti kunstipedagoogidele on hästi teada, et kunst pääseb mõjule ainult siis, kui tema vastuvõtmiseks piisavalt haritud ollakse, teiste sõnadega — kunstit osasamine eeldab kunstihariduse teatud taset. Oeldu on seda olulisem, et kokkupuuted tõelise kunstiga aitavad kõige tõhusamalt lahendada noorsoo vaba aja sisustamist ja väljdivad tema kõrvalekaldumist ühiskonna elunormidest.

Tootmisprotsesside edasine mehhaniseerimine ja automatiseerimine toob endaga paratamatult kaasa töökaite vabanemise. Juba praegusajal juhtub sageli, et inimene, kes täitis konveierilindi taga mehaanilist operatsiooni, peab järsku leidma endale uue töö(-ala). Töövõimalusi talle leitaksegi, sest meie ühiskonnas pole see lahendamatu probleem. Kuid püsima jäävad teised probleemid: kas vahetatud tööala tegijat rahuldab ja veel enam — kas ta suudabki uude töösituatsiooni sisse elada?

Jaques Anquetil, Prantsuse Kunstkäsitöö Maja juhataja, kes tunneb samade probleemide pärast muret oma kodumaal, soovib kunstiopetuse kõrval arendada koolides laialdaselt kunstikäsitööd, kujundamaks sellest tänuväärne lisaspetsiaalsus (4, 281). Meie vabariigis on sama probleemi asetanud vilgas ja laienev turism. Juba praegu on suur vajadus seeriaviisiliselt valmistatavate ja unikaalsete tarbekunstiesemete ning suveniiride järele. Väikesed meistrid koolipinkidest on seda vajadust mõnel määral aidanud rahuldada. Võib-olla muutub kunstikäsitöö tulevikus, mil masin hakkab inimese eest aina enamal määral tööd ära tegema, paljude meelisharrastuseks või isegi põhiliseks tegevusalaks. Vabariigis tegutsebki juba aastaid tarbekunstimeistrite koondis «Uku», kus vajatakse oskuslikke töökäsi, ja mitte ainult tarbekunstnike kavandatud suveniiride reprodutseerimiseks, vaid ka seeriaviisi toodetavaile esemeile isikupäraste nüansside andmiseks. Koos elustandardi tõusuga rahuldab meid ikka vähem masstoodanguline pseudokunst, tahame omanäolise ja heamaitselise näha isegi tarbekunstiesemete miniseeriat.

## II. KUNSTI- JA TARBEKUNSTIOPETUSE PÕHIHOONI

Kunstiõpetuse\* üldkasvatuslikke väärtusi ja didaktikat on teaduslikult vähe uuritud. Meie vabariigis on selle aine õpetamise praktikas otsitud uudseid lähtekehti ja töövorme ning üht-teist ka leitud. Ent lähemalt pole suudetud selgitada kunstiopetuse

\* Kasutan siin terminit «kunstiõpetus», mille all mõtlen laste kasvatamist üldhariduslikus koolis kujutava, tarbekunsti, arhitektuuri ja kunstikäsitöö vahendusel.



üldkasvatustlikke väärtusi ega määratleda tema kohta ja seoseid obligatoorsete õppeainete konfiguratsioonis. Püüan siin esitada mõningaid kaalutlusi ja argumente, mille paikapidavus hakkab selginema seniseist kogemust ja millele lähemas tulevikus tahame panna põhjendatuma aluse õpetajate-eksperimentaatorite arvukama rühma töötulemuste üldistusena.

Joonistusõpetus, mille ülesannet 60-ndate aastate alguseni nähti esmajoones natuuri kujutamise elementaarse oskuse andmises, joonistusliku kujutise praktilise tähtsuse selgitamises ja kunstiga retseptiivses tutvumises (nn. illustratiivne meetod), ei vastanud enam kaasaja üldhariduse nõudele. Aastakümnete pikkused meetoodilised katsetused ja tähelepanekud tõestasid, et õppeaine, mille põhieesmärk madaldub joonistamisele natuurist või mälu järgi (ja ainult vähesel määral ka maalimisele) ning senso-motoorse koordinaatsiooni kujundamisele selle alusel, ei anna soovitud tulemusi. Juba 5. ja 6. kl. ja kogu puberteedias eraldus teiste laste hulgast vaid väike protsent andekaid joonistajaid, kes suutsid õpetaja nõudeid laitmatult täita. Illustratiivse meetodi asemel hakati proovima teisi õpetamissuundi, mis pöörasid rohkem tähelepanu maalimisele; joonistamise õpetamisel aga lähtuti figuuride dünaamilisest edasiandmisest värvilaigulise siluetina jne. Vaatamata ponnistustele heade natuurist joonistajate arv kesk- ja vanemas astmes oluliselt ei kasvanud. See olukord põhjustas kunstõpetuse tõelisi võimalusi mittetundvate pedagoogide hulgas arvamusel, nagu polekski joonistusõpetusel tänapäeva tehnikamaailmas enam üldhariduslikku tähtsust, seda enam, et sellele ainele omistatud ülesannetega said hakkama vaid vähesed andekad lapsed. Kunsti tutvustamise eesmärki, mida see aine samuti kandis, arvati võivat korvata informatiivsete loengutundidega keskkooli vanemas astmes, millest pidi piisama kunsti olemuse tunnetamiseks.

Aastate pikku hakkas selguma nähtus, mis on praegu üheks meie uurimisülesandeks ja mida märkasid peaaegu kõik kunstõpetajad, ka need, kes polnud tuttavad seniste uurimistulemustega kunstõpetuse alal. Lihtsustatult väljendatuna selgus, et üldhariduslikus koolis on väike protsent nn. häid joonistajaid, veidi suurem hulk lapsi on võimelised hästi lahendama maalimis- ja voolimisülesandeid. Erinevate graafika ja paljunduslike tehnikatega tulid aga kaasa kõik lapsed. Hakkasid silma õpilased erilise soodumusega manuaalseks tegevuseks. Esines näiteid, kus need kalduvused ja võimed varieerusid, harvemini esinesid kõik soodumused ühe õpilase juures võrdset.

Tekkis vajadus kujundada põhiolemuselt niisugune õppeaine, mis aitaks paremini selgitada laste dispositsiooni igasuguseks tegevuseks (loovast manuaalseni) ning arendada nende võimeid vastavuses lapse ja nooruki temperamendile. Või nagu väidab V. Kru-tetski: «Oluline riikliku tähtsusega ülesanne on selgitada, milleks iga inimene on kõige enam võimeline, mil viisil on võimalik saavutada kõigi inimeste võimete arendamist, luua igale kodanikule tingimused, et ta suudaks anda kodumaale oma võimete maksimumi» (10, 2).

Inimnatuur on piiritletult mitmekülgne ning meie esmane hool peaks olema mitte maha murda neid võsuid, mis ei kasva soovitud suunas. Teisiti väljendades: kasvatus peab olema alati üles ehitatud temperamendi erinevuste mõistmisele, kusjuures soodumuse loomust lapses võib kõige paremini ära tunda selle järgi, kuidas ta end pildilikult-plastiliselt väljendab (3, 73).

Kujutava kunsti ajaloo kogemused ja lastejoonistuste võrdlev analüüs näitasid, et kunstnike ja laste töödes kehtivad spetsiaalsed vormiomadused, mis võimaldavad neid gruppidesse jagada ning nn. kujutamistüüpe tuletada. Viimaste arv kõigub aga eri uurijate töötulemustes 3—12-ni. Nii eraldab K. Schwerdtfeger (6) järgmised tüübid: **konstruktiivne** (selge, ülevaatlik, range kompositsioon nagu egiptuse, kreeka arhailises ja romaani kunstis); **rütmilis-ekspressiivne** (prevaleerivad dünaamilised ja värvustekorralduslikud elemendid — ekspressionistlik kunst); **visuaalne** (maailma optilise

ilmingu õige kujutamise taotlus — positiivse näitena Düreri ja Holbeini realistlikud maalid, negatiivsena aga 19. saj. saksa naturalism). Schwerdtfeger väidab veel, et selgitamaks laste kunstisoodumusi, tuleks antud tüübistikule vastavalt seadistada ka õppeülesanded. H. Trümper (5) pakub orienteerumiseks isegi 12 kujutamistüüpi tasapinnaliste ja volüümsete näidetega; seda liigitelu peetakse küll mõnevõrra problemaatiliseks, kuid ta võimaldab siiski üksikasjalikumalt määratlada lapse soodumusi mitte ainult kujutavaks, vaid ka konstruktiivseks ja puht manuaalseks tegevuseks.

Meie vabariigi üldhariduslike koolide kunstiõpetajate uuemad töökogemused ja tähelepanekud ning teiste maade kunstipedagoogide praktika võimaldavad väita, et tänapäeva kunstiõpetuse üks ülesandeid peab olema eelduste diagnoosimine kujutavaks, konstruktiivseks või puht manuaalseks tegevuseks. Kõige sobivam selekteerija koolieelikule ning alg- ja keskastme õpilastele on loominguilist algatusvõimet stimuleeriv kunsti- ja tarbekunstiõpetus. Ei tule kahelda, et sel viisil selgineb laste konstruktiivne algatusvõime ka avaramas mõttes. On ju iga looming seotud kujutluse kui



*Eesti õpilaste tööd näitusel Saksa DV-s.*

reaktiveeritud kogemusega, mis on häälestatud emotsionaalselt, osutudes koos esteetiliste ja mänguliste momentidega lastele kõige haaravamaks (8).

Taoliselt orienteeritud kunstiopetus kooli alg- ja keskastmes sisaldab väga mitmesuguse iseloomuga õppe- ja tööülesandeid, mis apelleerivad soodumustele kujutava ja tarbekunsti, arhitektuuri, masinaehituse elementaarsete konstrueerimisülesannete ning konstruktsioonide ja puht manuaalse tegevuse alal. **Kuid kunagi ei tohiks prevaleerivaks saada puht manuaalne käsitöö**, sest ka kõige vähemate enesealgatuslike soodumustega õpilasele tuleb anda võimalus oma loominguilise initsiatiivi ilmutamiseks. Sajandipikkusesse minevikku hakkab vajuma kunstkäsitöö see laad, kus etteantud näidiseid (tekstiil, puit, papp) püüti vaid tuimalt kopeerida. Halvemal juhul võiks tulla kõnesse kunstinike või võimekamate kaasõpilaste kavandite isikupärane interpreteerimine.

Tegelikult peaks tänapäeva tarbekunstiõpetus aga tuginema võimalikult teostaja oma mõtte realiseerimisele teatud materjalil. Millise hindamatu kontrasti andsid stagneerunud või tehniliseerimise surves hääbuvale tekstiiliõpetusele Euroopas «kõrbelilled» Harrania külakoolist Kairo lähedal — uskumatu süntees lapse algupärasest kompositsioonitaidest ja materjali tunnetusest vaipade kudumisel (9).

Sõjajärgsel perioodil levinud utilitaristlik suund töö- ja tootmisõpetuses, mis püüdis loominguilisel ja emotsionaalselt orienteeritud tarbekunstiõpetust üldharidusest täiesti elimineerida, oli tegelikult lapse aprioorsete soodumuste, võimete ja lõppkokkuvõttes — isiksuse nivelleerimise kurb näide. Meenutagem V. I. Lenini arvamust, mida ta väljendas liberaalse professori Tugan-Baranovski vastu, kes püüdis vääralt tõlgendada võrdse olemust sotsialistlikus ühiskonnas: «...kui sotsialistid kõnelevad võrdsusest, siis mõtlevad nad selle all alati *ühiskondlikku* võrdsust, ühiskondliku seisundi võrdsust, mitte mingil viisil aga üksikisikute füüsiliste ja vaimsete võimete võrdsust» (1, 126). Sedasama mõtet on huvipakkuvalt arendanud V. Krutetski: «...inimesed ei saa võrdsiks oma võimete poolest isegi kommunismi ajal — ühiskondlikus korras, kus igaühel on ideaalsed arenevõimad, ideaalsed tingimused õpetamiseks ja kasvatamiseks. Igaühe isiksust arendatakse mitmekülgset ja harmooniliselt, kuid annete nivelleerimist ei tule. Kui isegi ideaalseis õpetamise ja kasvatamise tingimusi, ideaalseis võimete välise väljaarendamise mõjustusis annete võrdsust siiski ei ole, siis võib seda seletada ainult ühega — looduslike soodumuste olemasoluga, mis ongi arenemise tingimusi» (10, 2).

Kesk- ja vanema astme tarbekunstiõpetus kui tööõpetuse koostisosa on meie vabariigis häid tulemusi andnud. Mitmesuguseid tööriistu ja materjale õpitakse käsitsema ja tundma üheskoos loominguiliste ülesannete lahendamiseiga metalli, tekstiili, puidu, keraamika, nahkehistöö alal.

Niisiis peab kaasaja kunstiopetus kasvatama lapse loominguilist algatusvõimet kõige laiemas mõttes; siit lähtub huvi mitte ainult kujutava, tarbekunsti ja arhitektuuri, vaid ka tehnilise loomingu vastu, siit saab alguse aktiivse ühiskonnaliikme kujundamine üldse vastavalt lapse sünnipärasele eeldustele ja kalduvustele. Kunstiopetus on emotsionaalse sensiibluse kujundamise ja tundmuste sfääri süvendamise hädavajalik vahend, millela pole võimalik arendada loominguilist fantaasiat ega kasvatada harmooniliselt arenenud isiksust. Kunstiopetus peab haarama kõiki lapsi kogu üldharidusliku õppeaja vältel ning olema jõukohane ja huvipakkuv kõigile õpilastele, ka neile, kelle dispositsioon kunstiliseks tegevuseks on keskpärane.

Sotsialismimaade väljapaistvamaid kunstipedagooge Karl Manthey väitis: «Meie jaoks pole kunst ja kunstiline tegevus ei üleliigne ega lisaharrastus, vaid hädatarvilikkus. Sotsialistlikus kasvatuses ei tohi põhimõtteliselt tekkida niisugust situatsiooni, kus ta puududa võiks. Kui puuduvad kunst ja kunstiline tegevus, siis mõjuks see halvavalt kogu pedagoogilisele organismile» (7, 16).

Järeldame siis, et loominguilisele kogemusele toetuv kunstiopetus on meetoodiliselt

kõige efektiivsem tee kujutava, tarbekunsti ja arhitektuuri olemuse mõistmiseks ning nende kunstide kättesaadavaks tegemiseks.

Seega peaks õppeprogramm kujutama endast vaid miinimumdirektiivi, mis piiritleb küll **õppeülesanded**, ent jätab suhteliselt vabaks **tööülesanded**. Muidugi eeldab seesugune programm, et õpetaja ise oleks pedagoogiliselt loov isiksus, kes otsib järjest uusi teid kunstiõpetuse eesmärkide saavutamiseks. Siis võime ka loota, et saadame ellu loominguliste võimete ja kogemustega noori, kes suudavad kohaneda kaasaja komplitseeritud elu kõige mitmekesisemates olukordades.

Kunst on meie ühiskonnas kõigile kättesaadavaks tehtud, seda enam on meie ülesanne kasvatada tema olemust mõistvaid ja kõrge esteetilise kultuuriga ühiskonnaliikmeid. See on mõjuvamaid vahendeid kitsa spetsialiseerumisega kaasnevate võõrandumisnähtuste ja võimaliku ümberkvalifitseerumisega kaasnevate raskuste ületamisel ning rohkeneva vaba aja sisustamisel.

### III. KUNSTIÕPETUS JA TEISED ÕPPEAINED

Eespool püüdsin piiritleda obligatoorse kunstiõpetuse kõige üldisemaid jooni, jättes peaaegu välja meetodika küsimused. Siin vaatlen aga kunstiõpetust üldkasvatuse integratsiooni elemendina.

Nagu selgus, seab kunstiõpetus enda ette küllalt nõudliku üldharidusliku eesmärgi — lapse loomingulise algatusvõime kasvatamise ning tunnetemaailma rikastamise. Loomulikult ei välista see sihiseade kunstialaste oskuste ja vilumuste andmist, mis on tarvilikud vastavate apriorsete soodumuste väljaselgitamiseks ja edasiarendamiseks ning avaramas mõttes — isiksuse kujundamiseks üldse. Me ei rõhuta lapse kunstilist andekust kui määravat faktorit, lähtume pigem sellest, et kunstiõpetuses peavad selginema lapse loomupärased eeldused kujutava tegevuse üheks või teiseks laadiks, nagu eespool juba selgitatud. See diagnoosiva väärtusega faktor peaks väärtustuma avaramalt, suunama lapse tegevust teistelgi aladel — kogu õppeprotsessis. Ses mõttes on kunstiõpetusel kõigi teiste õppeainete hulgas unikaalne roll ning üldhariduse süsteemis pole ta õieti millegagi asendatav. Seega on kunstiõpetuse tuum mitte niivõrd kunstihariduse andmine, kuivõrd **kasvatamine kunsti kaudu**. On ju loominguline algatusvõime tarvilik igale ühiskonnaliikmele, olgu see kunstidesse puutuv või siis tehniline ja konstrueeriva iseloomuga looming.

1.—4. klassis on kunstilise algatusvõime peamine kasvataja õigetele alustele rajatud kunstiõpetus. Sellesamas vanuseastmes ilmnevad ka tehnilise konstrueerimise loomingulised alged (lihtsad arhitektuurilised konstruktsioonid, masinaehituslikud konstrueerimiskastid jms.). Nende elementide sisseviimist tuleb hinnata kõrgelt, sest kesk- ja vanemas astmes on ju näiteks füüsikal ja omaaegselt tootmisõpetusest säilinud vormidel suuresti informatiivne ja mehhanistlik iseloom. Nagu juba mainitud, köidavad kunstilised ja arhitektuurilised konstruktsioonid lapsi kooli algastmes eriti ja sellest võib kujuneda järjepidev initsiatiivne huvi nii kunstilise kui ka tehnilise loomingu vastu ka vanemas astmes, kui seda õigesti stimuleerida osatakse. See on asendamatu täiendus esteetilise kasvatuse seesugustele kunstiainetele, nagu kirjandus, muusika, näitekunst, rütmika, mis valdavalt on interpreteeriva iseloomuga.

Esteetilise kasvatuse teist põhieesmärki — lapse tundeelamusliku maailma väljakujundamist, tasakaaluks meie õppeplaanis prevaleerivale intellektualismile, saab kunstiõpetus jagada juba peaaegu kõigi teiste esteetilise tsükli õppeainetega, kõigepealt kinoõpetusega, tingituna filmikunsti suurest populaarsusest; teiste õppeainete võimalused jäävad selles suhtes üsna piiratuks.

Kui hinnata vääriliselt emotsionaalselt häälestatud ja praktiliselt suunitletud algatusvõimet kui kommunistliku kasvatuse komponenti, siis tuleb õppekorralduses anda senisest hoopis suurem osakaal kunstiõpetusele kui võimalusterikkamale ainele selle eesmärgi realiseerimiseks. On ju pedagoogika põhilisi probleeme esteetilise kasvatuse

ühendamine kasvatusena laiemas mõttes. Kujundiline nägemine, abstraktne ja assotsiatiivne mõtlemine ja fantaasia, mida V. I. Lenin pidas suure väärtusega inimomadusteks, on võrdsel määral hädavarvilikud ümbritseva maailma tunnetamisel ja ümberkorraldamisel. Sellel pinnal on võimalik läheneda teaduse ja kunstiga ühtsusele nii teoorias kui ka praktikas (2).

#### IV. KLASSIVÄLINE KUNSTIÕPETUS

Kuna kunstõpetuse tundide arv meie üldhariduslike koolide kesk- ja vanemas astmes on väga piiratud (seda tendentsi võib märgata ka mõningates teistes tööstusmaades), oleme püüdnud rakendada mitmesuguseid õppevorme, säilitamaks olemasolevateski tingimustes ühtset kunstõpetuse süsteemi (kohustuslik kunstõpetus 7.—11. kl. teadupärast puudub). Püüame selle poole, et 7.—11. klassini kasutataks kunstõpetuseks üht fakultatiivset nädalatundi, tagamaks võimalusi kunstiliseks enesarendamiseks vähemalt neile õpilastele, kellel on selleks soovi ja kalduvusi.

Vabariigis on kooli, kus fakultatiivne kunstõpetus on heal tasemel. Ent on ilmnenud ka puudusi, millel on üldisem iseloom. Olulisemaid neist on fakultatiivrühmade koosseisu juhuslikkus ja käsitletava aine ebaotstarbekohane valik. Näeme selle põhjusi järgmistes asjaoludes: a) õpilase väljakujunemata võimed ja eelistused huviala valikul (erianekus ilmneb paljude uurijate arvates alles 15.—16. eluaastail); b) kunstõpetaja autoriteet ja veenmisoskus kui otsuse langetamise sagedane, ent alati mitte objektiivne mõjutegur; c) kooli juhtkonna mõnikord ebakompetentne sekkumine fakultatiivkursuse sisu määramisse; d) paljude 7. ja 8. kl. õpilaste eitav suhtumine fakultatiivseisse õpinguisse üldse; e) lastevanemate väärarusaamad ja suvalised sekkumised.

Kunstõpetuse taset vabariigis on viimasel ajal aidanud tõsta eriklassid, kus kunstõpetust antakse 3—6 nädalatunniga osaliselt teiste õppeainete arvel. Praktika on tõestanud, et kunstõpetus ei mõju lastele koormavalt, vaid isegi soodustab intellektuaalsete ja informatiivsete õppeainete paremat omandamist. Häid pedagoogilisi tulemusi oleme fikseerinud Tallinna 46. keskkooli ja Tallinna 24. keskkooli kunstiklasside töös. On väga tähelepanuväärne, et õppetase neis klassides on üldisest kõrgem, niisamuti on positiivselt hinnatav õpilaste kõlbeline hoiak, suhtumine õppetöösse ning sotsiaalsesse väärtustesse ja probleemidesse. Õpilaste valik eriklassidesse toimub oma ja naaberkoolide õpilaste avalduste põhjal vastavalt kooli võimalustele.

Laialdast rakendamist on leidnud meie vabariigis ka klassivälised ning lastevanemate kulul töötavad kunstiklassid, kus lapsed võivad saada õpetust 2—4 tundi nädalas (väljaspool normaalõppeaega) võrdlemisi väikese tasu eest. (Tasu määr 1—2 rub. kuus sõltub kunstiklassi õpilaste vanuseastmest.) Õpilaste arv mõlemas klassitüübis on 12—16.

Ma ei peatu selles kirjutises kunstõpetuse teistel, üldtuntud klassivälistel vormidel, nagu pioneerimajade kunstistuudiod, mis on meil igas linnas ja rajoonikeskuses, ja laste kunstikoolid, mida rakendatakse andekamate laste kunstiopinguteks. Püüdsin keskendada tähelepanu kunstõpetuse neile vormidele, mis seovad last tema kooli ja kunstõpetajaga — kunstõpetuse üldhariduslike rakendusvormidega, mis lõppkokkuvõttes määravad meie edu kõige kaalukamalt. Kunstõpetuse lisavormid hõlmavad ikkagi vaid piiratud osa asjast huvitatud õpilastest, obligatoorseid üldhariduslikke tunde nad asendada ei saa.

Tänu kunstõpetajate entusiasmile on kõnesoleval alal mõndagi saavutatud, mida ülevaatlilikustavad vabariiklikud õpilastööde näitused iga paari aasta järel. Tööde valik tehakse koolisiseste ja rajoonikeskustes korraldatavate näituste alusel. Peab ainult märkima, et see suhteline edu, eriti valiknäituste eksponeerimine teistes liiduvabariikides ja välismaal, on mõnedes kunstõpetajate ning isegi juhtivates pedagoogilistes ringkondades põhjustanud arvamuse, nagu oleksid meie saavutused piisavad. See-

sugune vaatekoht on mitte ainult liialdav, vaid ka ohtlik — rahulolusse suigutav, Meie ees on veel palju sisulisi ja organisatsioonilisi probleeme, mis ootavad lahendust. Olulisim neist on obligatoorse kunstõpetuse osakaalu suurendamine ja sisuline täiustamine. Eespool nimetatud lisa- ja täiendusvormid ei saa korvata lünki ja vajadusi, mis tulenevad kõiki õpilasi hõlmava ja üldhariduslikke eesmärke taotleva kunstõpetuse vajadusist.

Pedagoogikas kaldun lähtuma seisukohast, et kunstiline kasvatus laiemas mõttes peaks tulevikus aina enam saama kogu kasvatusel aluseks. Tahame ju vormida tulevikukodanikke maast-madalast selleks, kes ta on oma põhiloomult — inimeseks sõna kõige üllamas mõttes.

#### Kasutatud kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed, Tln., 20 kd., 1953.
2. V. I. Lenin kirjandusest ja kunstist. Tln., 1964.
3. H. Read, Education Through Art. London, 1967.
4. J. Anquetil, Les métiers d'art et l'éducation artistique, L'art et l'éducation (Rapport du XVIIIe Congrès Mondial de l'INSEA). Prague, 1966, p. 281.
5. H. Trümper, Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Berlin, 1958, S. 26.
6. K. Schwerdtfeger, Bildende Kunst und Schule. Hannover, 1960.
7. K. Manthey, Bildgestaltung und Unterrichtsprozeß, 2 V., Berlin, 1970.
8. Kujutava kunsti ja disaini õpikud jaapani koolidest; kunstõpetuse ajakiri «Biiku-Bunka». Tokyo, 1967.
9. V. und B. Forman, Blumen der Wüste. Praha, 1960.
10. В. А. Крутецкий, Развитие ленинских идей в советской психологии способностей. [Доклад на симпозиуме для советских и итальянских деятелей по художественному воспитанию. Москва, 1970. — Paljundatud käsikiri.]

## О ЧЕРТАХ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

ТООМАС ЛЕПΙΚСААР

### РЕЗЮМЕ

*Потребность в художественном воспитании возрастает по мере развития техники и точных наук: потребность в гуманитарной культуре должна согласовываться с уровнем технического развития. Воспитание эмоционально настроенных и творчески инициативных людей является важной задачей коммунистического воспитания молодежи. Образное видение, абстрактное и ассоциативное мышление и фантазия в равной мере необходимы для восприятия и переустройства окружающего мира.*

*Обучение рисованию, которое до начала 60-х годов сводилось к привитию навыков изображения отдельных элементов природы, к объяснению практического значения передачи изображения и к рецептивному ознакомлению с искусством, не отвечает современным требованиям образования. Возможности художественного воспитания значительно шире, поэтому и возникла потребность в таком учебном предмете, который помог бы лучше выявить способности детей ко всякой деятельности (от творческой до*

*мануальной) и развивать их соответственно темпераменту.*

*Опыт преподавателей художественного воспитания общеобразовательных школ нашей республики и практика педагогов других стран позволяют утверждать, что одной из задач современного художественного воспитания должна быть диагностика предпосылок детей к изобразительной, конструктивной или мануальной деятельности.*

*Таким образом будет выяснена конструктивная инициатива детей и в более широком смысле. Художественное воспитание на начальной и средней ступени обучения содержит весьма разнообразные учебные и трудовые задания по изобразительному и прикладному искусству, архитектуре, элементарные задания по конструированию из курса машиноведения и задания по конструированию и мануальной деятельности. Следует остерегаться мануальной деятельности, которая сводится к ручному труду, необходимо дать учащимся возможность проявить творческую инициативу.*

**T**ulevikühiskonna liikme kasvata- mine ja õpetamine on kaasaja tingimuses, mil informatsiooni- tulv meid ühtaegu kammitseb ja kohustab, komplitseeritud protsess. Selles on olulisema tähtsusega kui kunagi varem **kasvatava õpetuse** põhimõte, kujundamiseks isiksust, kelle puhul tõepoolest võime rääkida vaimse rikkuse, moraalse puhtuse ja füüsilise täiuslikkuse heast kooskõlast, nagu seda rõhutab NLKP programm.

Isiksuse kujundamise protsessis on alustpaneel tähtsus **õppeainete õigel jaotusel ja mahul**; kasvatus-e efektiivsuse määrab ju suuresti teaduslik motiveeritus ja õppekorralduslik läbimõeldus. Praegusel etapil näeme kommunistliku kasvatus-e tõhustamise võimalusi eriti esteetiliste distsipliinide kaudu. Osa- saamine sotsialistliku ja kogu maailma- kultuuri rikkustest ja veel enam selle edasiarendamine pole mõeldav kõrge esteetilise hariduseta. Probleemi teine aspekt rõhutab esteetilise faktori täht- susest üldarengus.

Inimese avarat teadmistehorisonti seotakse ühekülgsest ainult intellektuaalsusega. Ometi on ammu mõistetud, et teadmine saab elavaks vaid läbi subjektiivse kogemuse, omandades seejuures **emotsionaalse värvingu**. Tunnete- kultuuri kasvatamisel koolis on aga juhtiv osa just esteetilistel õppeainetel, seal- hulgas kunstiopetusel. Püüdlus kauni poole toimub eelkõige kunstide kaudu, mille eripära on peegeldada inimese ja looduse, inimese ja ühiskonna seoseid kõige mitmekülgsemalt, sageli märka- matuis nüanssides. Meenutagem G. Tšernõševski väga tuntud lausungit: «Ilu on elu..., ilus on see olend, kelles näeme elu sellisena, nagu ta meie aru- saamade järgi olema peaks; ilus on see ese, mis ilmutab endas elu või meenu- tab meile seda.»

Võimalikult laialdaste teadmiste and- mise õhinas on tundemaailma esteetiline suunamine koolis mõneti unarusse jäe- tud. Eksaktsete õppeainete erikaal on teaduse ja tehnika intensiivse arengu mõjul suurem. Sellest johtuv hälbimi-

## Kunsti- ja tööõpetuse suhetest

LEO TÖNISSON

ne tasakaalust reaali- ja humanitaar- tsükli vahel tähendab tegelikult nende- vahelise suhte rikkumist ka kasvatus- protsessis. Akadeemik A. Kolmogorov on sel puhul öelnud: «Loogilist mõtle- mist arendav matemaatika ei ole kasva- tuses ainumäärav. Pole mõeldav õppida ainult matemaatikat» (3). Nii on siingi tegelikult rõhutatud õppeainete vastas- tikuse kooskõla vajadust. Aktsentueeri- des esteetiliste ainete kasvatavat mõju, sõnas akadeemik D. Kabalevski: «NLKP XXIV kongressi materjalides kajastub üldise kultuuritaseme tõstmise nõue. See kohustus on otseselt adresseeritud nõukogude koolile, et kohustusliku keskhariduse baasil kujundada avarate teadmiste ja sügava tundeeluga kul- tuurset inimest.»

Kitsas mastaabis püüab seda ülesan- net täita ka Tallinna 24. keskkool, kus 1965/66. õ.-a. alates on õpilaste esteeti- list kultuuri viljeldud tarbekunstiõpin- gute kaudu. Selleks andis tõuke vaja- dus tõsta kunsti- ja tööõpetuse efek- tiivsust, rakendada mõlema õppeaine koosmõju õpilaste üldarengu huvides.

R. Zazzo, diagnostilise psühholoogia autoriteete, peab intellektuaalset aren- gut soodustavaks faktoriks **emotsiooni- de aktiivset toimet psüühikale**. Hüpo- tees ei kujuta endast uusavastust. I. Pavlovi õpetuse põhjal teame, et in- tensiivsed emotsionaalsed impulsid er- gutavad ajukoore suurte poolkerade

tegevust, mis omakorda soodustab vaimset vastuvõtlikkust. See psühholoogiast johtuv asjaolu leiab õppetöös järjest rohkem rakendamist pedagoogide poolt, kelle empiirilised tähelepanekud on saanud jaatava põhjenduse nende endi korraldatud ja teaduslikult suunitletud vaatlustest laste arengu kohta uute kunstilise kasvatusmeetodite toimetel. Selliste õpetajate pere on hakanud rõõmustavalt kasvama TRÜ pedagoogika kateedri poolt korraldatud teadusliku uurimistöo kursuste ergutaval mõjul. Mitmete uurimuste ja eriklasside kogemuste põhjal tuvastati märgatavaid positiivseid nihkeid just süvendatud kunstilise kasvatusvormides (muusika ja kujutava kunsti eriklassid), mis annavad märgatavalt avaramaid võimalusi õpilaste emotsionaalse sfääri rikastamiseks ja arendamiseks.

Tallinna 24. keskkooli vastavasuuna-line eksperiment püüab vastust leida küsimusele, mil määral soodustab lapse arengut kunstiopingute ühendamine tööõpetusega. Aastaid tagasi peeti kooli «raskete» hulka kuuluvaks suhteliselt madala õppeedukuse ja käitumiskultuuriga. Õppe- ja kasvatustöö näitajad püsisid viimaste hulgas rajooni ja linna pii-

res. Esteetilistele õppeainetele, nende hulgas kunstiopetusele, ei pööratud tarvilikku tähelepanu. Kunstilise kasvatusmõjuvälistajast olid kõrvale jäänud eriti vanemad klassid. Tegelik elu näitas, et nimetatud asjaolud olid seotud noorte käitumise, ellusuhtumisega. Esteetilise faktori unarusse või koguni kõrvalejätmine on suur puudus kommunistlikus kasvatuses. Meenutame paljude autoriteetide väidet: seal, kus lõpeb inimese esteetiline tunnetus, algab künism, vandalism.

Tarbekunsti eriklasside loomine 1. ja 9. klassis vastavalt 1965/66. ja 1966/67. õ.-a. osutus pöördepunktiks kooli elus. Paranes distsipliin ja käitumiskultuur, senisest enam suunati tähelepanu ruumide sisekujundusele, näitlike materjalide eksponeerimisele, õppevahendite soetamisele, mis omakorda mõjus õppe- ja kasvatustööd soodustavalt. Seda pöört võiks seletada A. Makarenko tähelepanekuga, et käitumine on mitte ainult teadvuse, vaid ka teadmiste, harjumuste, oskuste, kohanemise ning — mis tähtsaim — sotsiaalse kogemuse keeruka põimlemise tulemus. Ilmselt on selles protsessis väga oluline roll ka esteetisel kasvatusel.



*Tund Tallinna 24. keskkooli kunstiklassis õpetaja Leo Tõnissoni juhtimisel.*



Algaval õppeaastal töötavad koolis eriklassid 1.—11. klassini (rööbiti tavaliste klassidega). Vastuvõtmine 1. klassi toimub ainult mikrorajooni ulatuses lastevanemate avalduste alusel. Need on lapsed, kes millegi poolest ei erine tavalisse klassi vastuvõetuist, kaasa arvatud arengulised näitajad ning vanemate sotsiaalne kuulusus. Hoolimata asjaolust, et algõpetuse ulatuses töötavad eriklassid suurema koormusega (pluss 2 nädalatundi) ning et eesti keele ja matemaatika nädalatunde on kärbitud ühe võrra (niisiis lisatakse töö- ja kunstõpetusele 4 nädalatundi), — on õppeedukus eriklassides olnud pidevalt 100%. Kontrollklasside keskmised hinded on olnud madalamad ja õppejõudlus alates 2. kl. mitte alati positiivne. Selles, muide, eksperimendi eriline väärtus ka seisneb.

Meil on alust rääkida eriklasside õpilaste kiiremast arenemisest ja paremast õppejõudlusest, mida oleme jälginud vaimsete võimete ja manuaalsete oskuste mõõtmise alusel. Kontrollkatsete tulemused annavad positiivseid korre-

latsioone õppetöö tulemustega. Tehtud järeldused osutavad kunsti- ja tööõpetuse soodustavale mõjule, mida võib kokku võtta järgmiselt:

- a) kunstiklasside õpilaste paindlikum emotsionaalsus, mis peegeldub võimes elavamalt, kujukamalt väljendada mõtteid ja tundeid kirjandeis ning joonistustes (resp. muudes kujutatav laadi töödes);
- b) ilmselt positiivsem eetiline hoiak käitumises;
- c) teadmiste sügavam omandamine, mida tõestavad õppejõudluse (hinnete) ja spetsiaalsete kontrolltööde kokkuvõtted, sealhulgas õpingute järjekindlus ja seda fikseeriv hinnete dünaamika.

Eraldi vääriwad märkimist õpetajate tähelepanekuile rajatud vaatlused, mille eesmärgiks oli jälgida kunstiklasside mõju ülejäänud õpilaskontingendile. Nende põhjal toimivad laste loomingu- lised saavutused kunsti- ja tööõpetuses ergutava eeskujuna. Omavahelises suhtlemises kandub hea ja ilusa esteetiline tunnetamine suuremal või vähe-



*Eksamitööde kaitsmine Tallinna 24. keskkoolis.*

mal määral ka teiste õpilaste teadvusse, mille kaudu omakorda tõhustub sotsiaalne kogemus — käitumise ajendite põhiallikas. Viimast aga on võimalik ja tarvilik õigesti organiseeritud kasvata-mise ja õpetamise teel teadlikult kujundada (5).

9. klassi tarbekunsti erialale astuvad noored, kellel on tahet ning huvi töö- ja kunstiõpetuseks. Mitte alati ei tähenda see veel vastavate võimete olemasolu. Vastuvõtukatsed selekteerivad vaid üldjoontes sobiva kontingendi, võimed selginevad alles õppimise käigus. Nende edasiarenemine ning suunamine on eriklassi töö põhiülesanne. Võimalusi selleks on rohkesti, kuivõrd eriainete valik on mitmekülgne — joonistamine-maalimine, graafika, kirjaõpetus, kunstiajalugu, keraamika, puidu-, metalli-, tekstiili- ja nahkehistöö. Ülekaal on tööõpetuslikel eriainetel. Kui algklassides asetub peamine tähelepanu tunnetemaailma kasvatamisele, fantaasia ja leidlikkuse arendamisele, kujutamisoskuse õpetamisele, siis vanemas astmes nihkub esiplaanile tööõpetuslik aspekt, kus manuaalne tegevus on tihe-das sõltuvalt vaimse tööga.

«Loominguline töö koos mõnesuguse füüsilise pingutusega on viljakam. See-pärast on töö- ja kunstiõpetuse osatähtsus laste arengu seisukohast ammenda-matu» — nii järeldab L. Vögotski (1). Samal seisukohal asub tuntud psühho- loog N. Leites: «Vaimse andekuse are-nemist soodustab töö ja töökalduvuste kasvatamine, samuti aga tunneterikkuse arendamine loomingulise tegevuse kaudu» (5). Need mõtted orienteerivad meie kooli töösunda, põhjendades üht-aegu tarbekunsti kallaku otstarbekoha-sust.

Erialatundides on püütud õpetus ra-jada meetodeile, mis sünteesivad vaimset ja füüsilist tööd. Iga ülesande soo-ritamine toimub kolmes etapis: ülesan-de idee leidmine, selle kujutamine ka-vandina ja teostamine materjalis lõpliku kavandi põhjal, s. o. valmistamine käeli-se töö tulemusena. Seega koosneb töö- protsess terviklikust loomingulisest

tsüklist, milles aktiveeritud mõttete-gevus, kujutuslik väljendus ja füüsilise töö oskus mõjustavad isiksuse arengut komplekselt.

Katsed kinnitavad, et ka vanema astme eriklasside õpilaste silmaring on avaram, huvid mitmekesisemad ja käi-tumine kultuursem kui paralleelklassi-des. Võrdlusandmed fikseerivad esimes-te suurema aktiivsuse ka klassi- ja koo-liväliseis üritusis ning elavama huvi kirjanduse, muusika, kujutava ja teat-rikunsti vastu. Mõnesuguseid raskusi on kunstiõpilastel olnud reaalinete oman-damisega. Muidugi ei kuulu reaalinete grupp nende õpilaste erihuvidesse. Liiasi on eriklasside õpilastüübil kal-duvus konkreetsele, kujundilisele mõt-lemisele (kuuluvad sel alusel Pavlovi kahe signaalsüsteemi vahelisse rühma). Ometi on kunstiõpinguis süvenenud distsipliin ja tööharjumus neist raskus-test üle aidanud. Sellega ühenduses ta-haks tähendada: kas ei peaks matemaatikaõpetuse korraldajad uurima fakto-reid, millest lähtuvalt võiks seda õppe-ainet paremini vastuvõtlikustada neile õpilastele, kellel kujundiline mõtle-mine prevaleerib abstraktse ees?

Peatume veel kunstiklassides valitse-vate huvide, mentaliteedi ja hoiakute kandumisel teistele õpilastele. See on probleem, mis vajab süvendatud sotsio-meetrilist uurimist. Esialgseile tähele-panekuile toetudes rõhutame veel kord, et loominguliste huvide ja üldse kul-tuurihuvi ülekandumine on ilmne; eri-klasse õpilastesse suhtutakse kui loo-va vaimuga kaaslastesse. Koolinäitu-sed, mis eksponeerivad nende loomingu-lisi saavutusi, avardavad esteetilist huvi ja kultuuri ning lugupidavat suhtumist töösse. Seda stimuleerivad toimet mär-kame eriti nooremas ja keskastmes, kus tööõpetuse tundides valmistatakse meel-sasti tarbe- ja dekoratiivesemeid. Sel-les töös kasvab sihitaotlus ja ületatak-se hõlpsamini need hädad, mida iga-päevakeeles lihtsalt laiskuseks nime-tame.

Optimaalsete suhete leidmine kunsti- ja tööõpetuse vahel ning vastava me-

тоодика loomine nõuab veel rohkesti katsetamist ja teaduslikku põhjendamist. Siin on suur hulk osaprobleeme, kõigepealt need, mis seovad töö- ja kunstõpetust omavahel, neid mõlemaid omakorda esteetilise tsükli teiste ainetega ning lõppeks kogu õppeprotsessiga. Osutame veel ühele asjaolule, mis siiani pole kuigivõrd tähelepanu pälvinud, nimelt sellele, et töö- ja kunstõpetus peavad arvestama kunstiloomingu rikastumist mitmesuguste uude materjalide kasutusele võtmisega. See on oleviku- ja veel enam tuleviku-

probleem, mis oluliselt määrab selle aineala sisu ja vormi, seega siis ka metoodilise kontseptsiooni.

Tallinna 24. keskkooli eksperiment, millest siin saime anda vaid põgusa ülevaate, pole lõpule jõudnud, samuti pole lõplikult läbi töötatud senise töö tulemused. Ent juba praegugi võime konstateerida olulisimat: kunsti- ja tööõpetuse lähendamise kasutegur on mitte ainult olemas, vaid mitmemõjuline. Meie tähelepanekute laialdasem rakendamine ja jälgimine vabariigi koolides peaksid seda kinnitama.

#### Kirjandus

1. Л. С. Выготский, Воображение и творчество в детском возрасте. М., Изд. «Просвещение», 1967.

2. А. Т. Ковалев, Очерки педагогики. Сборник. Изд. Ленинградского университета, 1963.

3. А. Н. Колмогоров, Проблема углубленного изучения математики и физики в средней общеобразовательной школе. Доклад на всесоюзном совеща-

нии по опыту углубленного теоретического и практического изучения отдельных учебных предметов по выбору учащихся. АПН СССР, М., 1968.

4. А. Левшин, Учитель в изменяющемся мире. «Народное образование», 1968, № 6.

5. Н. С. Лейтес, Об умственной одаренности. М., АПН Институт психологии, 1960.

## О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МЕЖДУ ПРЕДМЕТАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

ЛЕО ТЫНИССОН

### РЕЗЮМЕ

В процессе формирования личности воспитание искусством имеет большое значение. Глубокое познание человеческих чувств, эстетическое и мировоззренческое убеждения в значительной мере влияют на общее развитие детей.

С другой стороны, и трудовое обучение воздействует на всестороннее развитие особенно тогда, когда труд является творческим.

Совместное преподавание художественного воспитания и трудового обучения эффективно влияет на общее интеллектуальное развитие детей в школьном возрасте. Об этом свидетельствуют исследования, проведенные в 24-ой средней школе г. Таллина.

Результатом исследования подтверди-

лась выдвинутая гипотеза о том, что в экспериментальных классах (с уклоном преподавания прикладного искусства) успеваемость, тем самым и общее развитие учащихся по сравнению с контрольными классами, выше;

дисциплина и поведение в целом — лучше; наблюдается более активное участие учащихся в классных, внеклассных и внешкольных мероприятиях.

На основании сказанного можно сделать вывод, что эстетическое воспитание наряду с трудовым обучением по созданной в школе системе оправдывает себя в педагогическом процессе полностью. Некоторые опубликованные здесь материалы отражают часть данных первого этапа исследования в названной школе.

Oktoobrirevolutsioon avas pedagoogilise mõtte ees avarad perspektiivid. Uue inimese kasvatamise ülesanne tingis haridussüsteemi ümberkorraldamise. Tuli luua hoopis uut tüüpi kool, mis vastaks ajastu vaimule, ideaalidele, nõuetele.

Sotsialistliku kooli põhiprintsiipide väljatöötamine nõudis Hariduse Rahvakomissariaadi töötajailt visa tööd. Kutsuti kokku õpetajate konverentse, avati teaduslikke uurimisinstituute, alustati esimeste pedagoogiliste ajakirjade väljaandmist. Selles suures vastutusrikkas töös osalesid nii õpetajad, metoodikud kui ka teadlased, kunsti- ja pedagoogikategelased.

16. oktoobril 1918 avaldati ühtse töökooli põhiprintsiibid. Seades oma eesmärgiks õpilaste igakülgse arendamise, osutas uus kool esteetilisele kasvatusel kui ühele tähtsamale tegurile lapse isiksuse kujunemisel.

Juba 1918. aasta juunis loodi ühtse töökooli reformide osakonna juures esteetilise kasvatuselise sektsioon, mille kaastööliseks olid nimekad pedagoogika-, kunsti- ja ühiskonnategelased: N. Bahtin, N. Brjussova, P. Blonski, S. Bondi, G. Rošal, N. Sats, S. Šatski, N. Šer ja paljud teised, kelle seisukohti ka käesolevas kirjutises refereeritakse.

Vastavalt «Ühtse töökooli põhiprintsiipidele» kavandati esteetilise kasvatuselisele aja kohta suurejooneline ja terviklik programm, mis nägi ette esteetiliste elementide orgaanilise lülitamise õppeprotsessi, kogu kooliellu.

Esteetiline kasvatus oli nõukogude kooli algaastate pedagoogika kesksemaid probleeme. Tolleaegsed teoreetilised seisukohad ja koolipraktika sisaldasid palju huvitavat ja väärtuslikku ka tänapäeva kooli tarvis. Sellekohane materjal on küllalt ulatuslik ja väärivad kindlasti üksikasjalisemat tutvustamist. Muidugi ei saa kõiki tolleaegseid vaatekohti praegusajal ilma kriitilise eritlemiseta omaks võtta. Olid ju nõukogude pedagoogika alused veel kujunemisejärgus ja marksistlikult mitmeti läbi töötamata, samal ajal andis tunda kodan-

## Teatrikunsti kohast esteetilise kasvatuse süsteemis nõukogude kooli algaastail\*

MARI KIRSIPUU

like teooriate mõju. Ent kordame veel: põhijoontes olid nii üldpedagoogiline suunitus kui ka esteetilise kasvatuselise orientiirid heas kooskõlas sotsialistliku ühtluskooli eesmärkide ja vajadustega.

Üks juhtivamaid põhimõtteid esteetilise kasvatuselise korraldamises oli järgmine: esteetilise kasvatuselisele all ei tule mõista mingi lihtsustatud lastekunsti õpetamist, vaid meeleorganite ja loomelise süstemaatilise arendamise eesmärgiga anda lastele võime nii nautida kui ise ilu luua. Töökasvatus ja teaduslik haridus selle elemendita jääksid hingetuks, kuna ka töö ja teaduse lõppeesmärk on töö- ja loomise rõõm.<sup>1</sup> Nii siis, esteetilise kasvatuselise ülesanne on mõjustada lapse psüühika süvasfääre, kuhu ei küüni tavapäraste haridus- ja kasvatusmeetodite toime, avada lapse meeled ümbritseva maailma mitmekesisusele, õpetada teda tundma iseennast, märkama, hindama ja ise looma ilu. Igas lapses peitub looja, ka esteetilise

\* Käesolev artikkel tugineb kogumikule «Революция — искусство — дети», I—1966, II—1968, М., изд. «Просвещение». Kogumikus on publitseeritud esteetilist kasvatuselise käsitlevad dokumendid ja artiklid aastaist 1918—1927. Edaspidi viidatakse kogumikule asjaomast artiklit (dokumenti) ja köidet ära märkides.

<sup>1</sup> Основные принципы Единой Трудовой Школы (I, lk. 102).

väärtuste looja, kes aga võib jääda ka äratamata.

Esteetiline kasvatus on põhiolemuselt kasvatus **kunsti vahenditega**, kuid erinevalt kunstiharidusest ei valmista ette spetsialiste teatud kunstialadel, vaid annab õpilastele aktiivse, loomingulise ellusuhtumise. «Kunsti kaudu,» seisab ühtse töökooli esteetilise kasvatusprogrammis, «tuleb kasvatada laste loomingulist tahet, tegutsemistahet; isegi teiste loodud kunstiteoseid kuulates, vaadates või esitades loovad lapsed neid nagu uuesti, elades läbi seda tugevat tahet ja tugevat tunnet, mis teose on loonud.»<sup>2</sup>

Ühtse töökooli esteetilise kasvatusprogrammi hõlmab põhilisi kunstiliike. Kujutava kunstiga tegelemine arendab lapse vormitunnet, värvi- ja ilumeelt, õpetab mõistma asjade otstarvet, kujundama ümbritsevat vastavalt oma äranägemisele. Muusika võimaldab tundeid ja meeleolusid helides vahetult välja elada, plastika õpetab valitsema keha, tunnetama ruumi ja liikumist. Näitekunst arendab väljendusoskust sõnas ja tegevuses.

Nii annab tegelemine kunstiga lapsele oskuse tunnetada end ja ümbritsevat maailma sügavamalt, rohkem kuulla-näha, vabalt kõnelda, vabalt liikuda, elada tervet ning tugevat loomingulist elu.<sup>3</sup>

Alljärgnevalt peatume lähemalt **teatrikunsti osal** ühtse töökooli esteetilise kasvatusesüsteemis.

Vaated teatrikunsti osale esteetilisest kasvatuses olid vaadeldaval perioodil küllalt erinevad, kohati äärmuslikudki. Nii laste dramaatiline tegevus üldse kui ka kooliteater eraldi leidsid kohati vastuseisu ja said isegi süüdistuste osaliseks, nagu oleks esinemine koolilaval õpilastele pigem kahjulik kui kasulik. Arendades küll mõningaid võimeid, tõstvat taoline tegevus üksikuid õpilasi kogu kooliperest liialt esile. Kahjulikult

mõjuvat ka laval esinemisega seotud erutus. Ühtekokku arendavat dramaatiline tegevus lastes-näitlejates silmakirjalikkust, auahrust, iseteadvust, närvilisust ja teisi ebasoovitavaid omadusi. Vastasleer oli veendunud, et dramaatiline tegevus ehk nn. teatritegemine moodustab esteetilise kasvatuselulise ja lahutamatu osa, kuid ei arvestanud seejuures pedagoogika printsiipe ja raskendas koolipraktikas professionaalsele teatrile omaseid töövorme kõigis üksikasjus. Selline lähenemine, ühendatuna õpilaste väheste lavakogemustega, tõi tihti esteetilise loominguga terve maitse asemel kaasa võltsteatrailsuse. Elukutselise teatri matkimise kõrval esines sageli tarbetut liialdamist esitatavate näidendite hulga ja raskusastmega, kusjuures lavastusmeetodiks kujunes sageli treenimine. Meenutagem Makarenko kolonistide teatritegemisi.

Ühelt poolt usaldamatus laste dramaatilise loominguga suhtes, selle pedagoogilise väärtuse eitamine, teiselt poolt kooliteatri mõõdutundetu edendamine, isegi õpilaste huvide ja maitse arvel — need on ühtviisi äärmuslikud tendentsid selle ajajärgu koolipraktikas.<sup>4</sup>

Lapsepsühholoogiale tuginedes pidasid tolleaegsed autorid väga oluliseks lähtumist mängust kui kogu dramaatilise tegevuse ja teatrikasvatuse loomulikust lähtekohast. On ju mäng lapse üks loomulikke eneseavaldusi. Mäng peegeldab tema maailmatunnetust, arusaamu, kujutlusi, aga ka üldist arenemistaset. Mängus leiab rakenduse lapse loomupärane matkimispüüd, fantaasia ja tegutsemislust. Loetu, kuuldu, nähtu valdavad lapse meeli, ergutavad kujutlusi. Lapse fantaasia ei lahene unistustes nagu täiskasvanuil, vaid vajab konkreetset kehastust elavates kujundites, tegevuses. Mängu võime vaadelda kui lapse dramaatilise tegevuse esmast vormi, millele on tunnuslik näitleja ja vaataja, etenduse autori, kujundaja ja tehniku esinemine ühes isikus. Kuna

<sup>2</sup> Из программы Единой Трудовой Школы 1921 года (I, lk. 177).

<sup>3</sup> Sealsamas, lk. 176—177.

<sup>4</sup> Из программы Единой Трудовой Школы 1921 года (I, lk. 178—179).

laps mängib endale ja enda pärast, hoolimata sellest, kas tema tegevus leiab tähelepanu ja hindamist kõrvalseisjailt, on ta mängus pingevaba ja loomulik. Mäng on lapse füüsilise, vaimse ja kõlbelse arengu loomulik kool.<sup>5</sup>

«Kui mäng üldse, ja dramaatiline mäng eriti, evib laste elus nii tähtsat kohta, kui ümberkehastumispüüe on lapse loomuse üks põhiomadusi, siis ilmselt ei ole kasvatusel koolis õigust sellest mööda minna, veel vähem laste elust ja kasvatusprogrammist maha kriipsutada kõike, mis sellega seotud on.»<sup>6</sup>

Vastavalt ühtse töökooli esteetilise kasvatuse programmile pidi laste dramaatiline tegevus omandama õppetöös väga tähtsa koha, kuid sellise sisu ja vormidega, mis on lastele lähedased ja kindlas seoses kogu mitmekesise tööga koolis.

Esimestel kooliaastatel peeti kõige kohasemaks mänguvormi. Pedagoogi mõju laste mängudele võib olla väga suur, sest mängude sisu sõltub oluliselt sellest tunde- ja vaimutoidust, mida lastele suudetakse pakkuda. Mängust sihipäraselt orienteeritud dramaatilise tegevuseni on ainult üks samm.

Dramaatiline tegevus koolis ei tähenda kitsalt traditsioonilist etendust koolilaval, tema skaala on tunduvalt laiem, ulatudes lihtsatest mängulistest improvisatsioonidest valmis etenduseni.

Ei ole kasulik lapsi kunstlikult teatri juurde viia. Neil tuleb oma dramaatiliste mängude periood läbi elada. Teatritele peaks lähenema siis, kui tema järele tekib tõeline vajadus.<sup>7</sup>

Dramaatiliste mängude perioodil piirub pedagoog laste mängu süstemaatilise organiseerimisega. Ta ei sekku otseselt mängusse, võib aga selle sisu

<sup>5</sup> О. Н. Петрова, О детских театральных постановках и их технике (II, lk. 181—182).

<sup>6</sup> Sealsamas, lk. 180.

<sup>7</sup> Sealsamas, lk. 182.

oluliselt mõjustada. Seoses mängude sisu ja temaatika avarumisega tuuakse mängusse teatri elemendid, improvisatsioonid ja etüüdid. Järk-järgult areneb temaatilisest improvisatsioonist instseneering. Siin vajab laps juba rohkem pedagoogi abi. Keerukamatel teemadel improviseerides ei leia ta alati kõige otstarbekamat lahendust, on tarvis täpsemat tegevuskava, isegi teksti. Muidugi võib tegevusstenaariumi kui ka teksti koos lastega ette valmistada, luua sel kombel näidend ja jõuda lõpptulemusena etenduseni. Selles arengufaasis võib kasutada ka lapsemeelele lähedast kirjanduslikku temaatikat.

Dramaatilise tegevuse järgmine etapp on töö valmis näidendiga. Sel puhul ei ole rolli päheõppimine sugugi soovitav. Ringijuht loob lavalise tegevuse plaani ja selle kohaselt hakkavad lapsed tegevuses improviserima. Näidendi teksti võib proovides lastele ette öelda kui parimat, täpsemat väljendusviisi. Nii lähenetakse järk-järgult näidendi sõnastusele. Kui mõni väljendus ei ole lastele suupärane, pole tarvidust sellest täpselt kinni pidada. Tuleb arvestada ka näidendi dramaatilist struktuuri, osata seda laste jõududega avada.

Koolietendus ei tohi jääda ainult rollide kaupa teksti deklameerimiseks. Lapsed peavad laval **tegutsema**, mitte **jutustama**. Pedagoog on laste tegevuse organiseerija, nõuandja, mitte näitejuht. Näitlejameisterlikkuse taotlus selles eas on väär.<sup>8</sup>

Dramaatiline tegevus peaks loomulikult välja kasvama õpilaste endi soovist kehastada neid kujusid ja nähtusi, mis on neile sügavamulje jätnud, väljendada oma suhtumist neisse.

Teatritöö eesmärk ei ole valmis etendus. Kaugelt tähtsam on tööprotsess ettevalmistusperioodil, selle töö toime lastele endile. Etendus on ühelt poolt grupi arengu ja võimete näitaja, teiselt poolt — elava, intensiivse töö stiimul.

Ebaõige on nende koolide praktika,

<sup>8</sup> Игра в театре в школе I ступени (II, lk. 172—174).

kes peavad kooli näiteringide töö sisuks eeskätt kavade ettevalmistamist igaks tähtpäevaks. Kiiruga ja hooletult tehtud etenduste tagajärg võib olla laste arenemata maitse, puhtväline suhtumine kunstisse.<sup>9</sup>

On soovitatav, et teatritöö hõlmaks võimalikult rohkem õpilasi, töö võiks toimuda kõigis klassides 1—2 tundi nädalas, kuid mitte kohustuslikus korras, sunniviisil. Kui teatritööd tehakse huvitavalt, köidab see kindlasti kõiki õpilasi.<sup>10</sup>

Kui pole võimalik korraldada teatritööd kõigis klassides ja koolis tegutseb nooremate klasside näitering, on oluline ringi liikmete valik. Kuigi andekamate lastega tegelemine tundub etenduse seisukohalt tulusam, tuleks eelkõige mõelda neile, kes teatritööd rohkem vajaksid. Häbelikel, kinnistel lastel aitab teatritöö end avada, vallatute, ekspansiiivsete õpilaste energia vajab rakendamist ja suunamist. Tööl näiteringis oleks ühtedeleg ergutav, teistele distsiplineeriv toime.

Mitmesugused harjutused, etüüdid ja improvisatsioonid õpetavad lapsi kollektiivselt tegutsema, arendavad osavust, liigutuste selgust ja ilmekust, esemetega manipuleerimise täpsust ja leidlikkust ning lõppeks — kõneosavust, oskust ilmekalt improviseerida nii mängus kui ka muus tegevuses.<sup>11</sup>

Koolietenduse ettevalmistamisel tekib hulk tehnilisi probleeme, Esinemiskoht ei tarvitse tingimata olla saali lava. Lastel peab olema ruumi vabalt liikuda ja tegutseda, joosta, ronida, hüpata. Mida enam on etenduse paigal mitmesuguseid konstruktsioone, seda elavam on laste mäng. Olenevalt õpilaste vanusest ja etenduse iseloomust on suhtumine dekoratsioonidesse erinev. Kuigi mängus, improvisatsioonides loob laps kujundi mis tahes eseme abil, nõuab ta tekstiga näidendis teatavat olukorda

kuni otsese naturalismini.<sup>12</sup> Kooliteater on küllaltki tingliku iseloomuga. Kui lavapildis on ette nähtud ahi, pole lastele niivõrd tähtis sarnasus tõelise ahjuga, kuivõrd võimalus ahju otsa ronida, potti või panni ahju torgata.

Teatritööst lahutamatud on kostüümid ja grimm. Isegi tavalises mängus armastavad lapsed end vastavalt riietada. Sobiv kostüüm toetab last mängus, aitab improviseerida teksti ja liikumist. Laste kostüümid ei tarvitse olla eriti naturalistlikud, tihti piisab üksikutest detailidestki (müts, vöö jne.). Erilist tähelepanu tuleks pöörata butafooriale, esemetele, millega lapsed näitlejad manipuleerivad. Lasteteatris on neil mänguasja tähendus.

S. Bondi toob välja kooliteatri neli tähtsamat olemusjoont: dünaamiline tegevus, ümberkehastumine, oma välimuse muutmine ja mäng esemetega. Kõik need on lapsele loomupärased ja avalduvad lihtsamateski mängudes. Koolilaval on aga tarbetud, isegi kahjulikud mitmed elukutselise teatri meetodid. Sisseelamine rolli, keeruliste pühhooloogiliste momentide kujutamise on lapse psüühikale koormav. Stanislavski süsteemi rakendamine laste dramaatilises tegevuses on lubamatu. Ka täiskasvanute teatri meetod — autori tekstilt mängule — on noorematele lastele raske ja vaevalt kasulik.<sup>13</sup>

Osade jaotamisel tuleks lähtuda laste iseärasustest, kuid mitte alati ühelt aluselt. Tuleb arvestada seda mõju, mida mäng võib avaldada igale osatäitjale. Töö näidendiga vormib laste hingelist ja vaimset palet. Pedagoogilisest aspektist on kõige tähtsam laste loomevõimete äratamine ja arendamine, kuid tuleb aidata neil sügavamalt mõista ka teatrikunstis eripära.

Teatritöö lastega nõuab pedagoogilt suurt tähelepanelikkust ja takti, väga tõsiselt suhtumist. On soovitatav, et seda

<sup>9</sup> К. П. Спасская, Театр в школе II ступени (II, lk. 158).

<sup>10</sup> С. М. Бонди, Работа по театру в школе I ступени (II, lk. 205).

<sup>11</sup> Sealsamas, lk. 206.

<sup>12</sup> О. Н. Петрова, О детских театральные постановках и их технике (II, lk. 183).

<sup>13</sup> С. М. Бонди, Работа по театру в школе I ступени (II, lk. 204).

tööd teeks oma kooli õpetaja, mitte teatritegelane. Etüüdid ja improvisatsioonides avaneb lapse loomus. Õpetajal on siin suurepäraseid võimalused tööks lastega nii nende tundmaõppimise kui ka arendamise mõttes. Muidugi nõuab see omakorda teadmisi, huvi ja tahtmist teatritööga tegelda.<sup>14</sup>

Nõukogude teatri algaastail hinnati õpilaste dramaatilist tegevust kui üht tähtsamat esteetilise kasvatuselise komponenti, sest see ühendab endas orgaaniliselt nii kirjanduse, kujutava kunsti, plastika, muusika kui ka näitekunsti ja arendab sel alusel loominguilisel õpilaste kõige erinevamaid võimeid: kõnet, kujutlusvõimet, mälu, tähelepanu, tehnilisi ja kunstilisi võimeid, liikumisostust ja rütmitunnet, rikastab laste emotsionaalset sfääri.

Dramaatiline tegevus kui õppemeetod aktiveerib lapse isiksust tervikuna. Asendades kuiva mälutöö sügava ja

<sup>14</sup> К. П. Спасская, Театр в школе II ступени (II, lk. 161).

elava läbitunnetusega, aktiveerib ta kogu teadmiste omandamise protsessi.<sup>15</sup>

Dramaatilisel tegevusel on üldarendava toime kõrval ka tähtis kasvatuslik mõju. S. Bondi rõhutab, et kooliteater vastab alles siis täielikult kunstilise kasvatuselise ülesannetele, kui tema töö sisaldab mänguliste elementide kõrval ka organisatoorseid momente, raskusi, edasiminekuid.<sup>16</sup>

Nõudes igapäevast oma väikese osa täitmist ühises töös, isiklike huvide allutamist üldistele, arendab töö näiden-diga kollektiivsustunnet, annab ühise töö vilumusi, virgutab enesealgatust ja loomevõimet.

Nii esteetiline kasvatus üldse kui ka teatrikasvatus eraldi on nüüdisajal tungivalt päevakorras, mistõttu huvi sellele alusepanijate teoreetiliste seisukohtade ja tööpraktika vastu on endastmõistetav.

<sup>15</sup> Из программы Единой Трудовой Школы 1921 года (I, lk. 181—182).

<sup>16</sup> С. М. Бонди, Работа по театру в школе I ступени (II, lk. 203).

## О РОЛИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

МАРИ КИРСИПУУ

### РЕЗЮМЕ

Статья написана на основании материалов, опубликованных в сборнике «Революция — искусство — дети» I 1966, II 1968, в которых рассматривается эстетическое воспитание, в том числе воспитание интереса к театру.

Эстетическое воспитание в первые годы советской школы было одной из центральных проблем. Теоретические положения и школьная практика того времени содержат много интересного и полезного и для современной школы. Соответствующий материал весьма обширен и безусловно достоин детального раскрытия. Разумеется, мы должны критически подходить к положениям того времени. Ведь основы советской педагогики еще не оформились и не подвергались марксистской обработке, в то же время давало себя знать влияние буржуазных теорий. В основных чертах как общепедагогическое направление, так и ориентиры

эстетического воспитания соответствовали целям и потребностям социалистической единой школы.

Взгляды на роль театрального искусства в эстетическом воспитании в рассматриваемый период значительно отличались, иногда высказывались крайние положения: отрицалась драматическая постановка детей, с другой стороны, безмерно пропагандировался школьный театр.

Согласно программе эстетического воспитания драматизация должна была занять в учебной работе очень важное место, и формы и содержание должны были оставаться близкими для детей и тесно связанными с разнообразной жизнью школы. Считалось, что нужно опираться на детскую психологию, исходить из игры как естественной предпосылки воспитания интереса к театру через драматическую деятельность. Дея-



тельность учащихся весьма разнообразна, она начинается с простейших игровых импровизаций и доходит до постановки спектакля. Конечной целью в театральной работе не является спектакль. Значительно важнее процесс труда в подготовительный период, его воздействие на детей.

*В первые годы советской школы дея-*

тельность учащихся по постановке драм оценивалась как один из важнейших компонентов эстетического воспитания: она органически объединяет как литературу, изобразительное искусство, пластику, музыку, так и элементы артистического искусства и развивает на этой основе разносторонние творческие способности учащихся.

Väikelapses peituvad suured arenemisvõimalused. Eitamata pärilike mõjutusi, rõhutavad kõik kaasaegsed väikelapse psühholoogia eriteadlased sotsiaalse miljöö otsustavat mõju väikelapseas. Nii peab nõukogude teadlane A. Zaporozets lapse arengus oluliseks koolieelset iga. Oma «Psühholoogias» (7, 216) väidab ta, et koos üksikute psüühiliste protsesside arenemisega toimub ka lapse isiksuse kujunemine tervikuna just koolieelses eas.

Prantsuse psühholoog H. Wallon jõudis järeldusele, et lapse igal arenguetapil kujunenud sisemised eeldused on tunduvalt rikkamad nende tegelikust realiseerimisest. Näiteks sisalduvad lapse lalimises eeldused kõigi maailma keelte omandamiseks, kuid tavaliselt õpib laps selgeks ainult ühe keele. H. Walloni töid läbib kindel veendumus suurtest arenguvõimalustest, mida seni on liiga vähe kasutatud. Eeldused, mis lapses peituvad, realiseeruvad vaid sotsiaalses miljöös. Seda kinnitavad mitmed juhtumid, kus need on jäänud realiseerimata, kui laps oli juhuse tõttu kõrvaldatud ühiskonnast.\*

\* Tuntuim neist on juhtum Indias. 1920. a. leidis misjonär ja lastevarju-paiga juhataja Singh koos abikaasaga kaks huntide juures üleskasvanud tütarlast. Üks neist oli leidmise momendil ligikaudu poolteiseaastane, teine umbes kaheksa-aastane. Tütarlapsed käitusid nagu loomad, liikusid neljakäpakil. Neid harjutati teiste laste seltskonnaga, õpetati rääkima. See oli väga vaevaline töö. Vaatamata 9 aastat kestnud pingutustele ei suudetud ühe lapse õpetamisel inimesele omast käitumisviisi täielikult taastada. Teine tütarlastest suri juba 11 kuud pärast leidmist.

## V. Behterevi vaated väikelapse esteetilisele kasvatamisele

MALLE NILSON

Ch. Bühleri (5) pikaajalised ja põhjalikud uuringud näitasid veenvalt, et laps naeratas esmakordselt oma viiendal elukuul teisele lapsele, kes lamas 60 sm kaugusel naabervoodis; 6-kuuselt otsib aga omavanustega kontakti enamik lapsi. Ch. Bühleri järgi ilmub naeratus esmalt spetsiifilise reaktsioonina häälele ja inimese pilgule, kusjuures inimhäälel kutsub seda esile juba teisel elukuul, pilk — teise kuu lõpul. On tähelepanev, et kõigist kuulmisärritajaist kutsub lapses naeratus esile ainult inimhääle. Positiivne huvi inimese vastu tekib seetõttu, et kõik lapse vajadused rahuldab täiskasvanu. Inimhäälel on algselt söömise ajal tekkiva üldärrituse üks komponente. Hiljem hääle ja teised helid, mis seostuvad inimese ilmutamisega, on tajutavad kui midagi eraldi eksisteerivat ning kutsuvad esile reaktsioone, mis kõnelevad positiivsest huvist iga inimese vastu. Suhtlemispüüel teisel aastapooltel väljendub selles, et laps otsib kaasinimese pilku, naeratab talle, laliseb, püüdleb tema poole, haarab tast kinni ja on rahulolematu, kui teine eemaldub. Need suhtlemispüüdlused märgitsevad esmast positiivselt suunitletud sotsiaalsust lapse esimesel eluaastal.

Emotsioonid on kasvatatavad üksnes inimühiskonnas. Seega pole ka esteetiline

tundmus kaasa sündinud, vaid arendatav, ning seda juba kõige varasemas lapseas. Esteetilise tundmuse kasvatamist lapses tuleb pidada üheks kasvatusel põhprintsipiiks (3).

Kasvatamiseks last inimeseks, kes oskab tunnetada ilusat elus ja kunstis, peame talle andma esteetiliselt mitmekülgse, harmoonilise kasvatusel. Esteetiline kasvatus koosneb paljudest komponentidest: kujutatav kunst (joonistamine, voolimine, sepitsustööd), muusika (muusika kuulamine, laulmine), loodus, ilukirjandus (jutustamine, luuletuste esitamine, ilmekas lugemine), meid ümbritsev elukord jne. Kuid eri vanuses laste jaoks ei ole kõik komponendid kaugelki üheväärsed.

Muusikalise kasvatusel tulemusrikkuse määrab asjaolu, kui tugevaid emotsionaalseid mõjustusi me lapses muusika vahenditega esile kutsume. Optimaalse mõju saame muusikaõpetust ja muusikalist haridust harmooniliselt ühendades.

Laste esteetilise kasvatusel küsimustes pälvivad tänini tähelepanu V. Behterevi (1857—1927) vaated. Too väljapaistev vene teadlane, neuropatoloog, psühhiaater, psühholoog, morfoloog ja füsioloog on kirjutanud ligi 600 teaduslikku tööd nimetatud aladelt. Kõige selle kõrval jätkus tal aega ka pedagoogiliseks tegevuseks. V. Behterev oli pedagoogilise psühholoogia ja eksperimentaalse pedagoogika ülevenemaaliste kongresside peamisi organiseerijaid ning mitme teaduslik-pedagoogilise asutuse loojaid Peterburis. Tema pedagoogilised vaated, mis on lähedased K. Ušinski ja P. Lesgafti omadele, põhinevad väikelapse (sünnist kuni kolmanda-neljanda eluaastani) reflektorse tegevuse eksperimentaalsel uurimisel. V. Behterev pidas vältimatuks kasvatusel varases lapseas, leides, et see on niisuguse füüsilise, vaimsete kui ka esteetiliste harjumuste kujundamine. Ta pööras suurt tähelepanu mitmekülgse isiksuse kasvatamisele, rõhutades füüsilise ja vaimse kasvatusel harmoonilist ühtsust. Laste vaimses kasvatusel on tema arvates erakordselt vajalik äratada armastust teadmiste vastu ja arendada iseseisva mõtlemise võimet. V. Behterev

leidis, et lapse kasvatamist tuleb alustada väga varakult, alates sünnimomendist. On ju esimesed etapid lapse elus kõige tähtsamad ja kasvatus selles eas avaldab otsustavat mõju isiksuse edaspidisele arengule.

Esteetilise kasvatusel põhialusena näeb V. Behterev emotsioonide arendamist. Sealjuures avaldavad positiivsed emotsioonid mõju lapse kogu organismile, soodustades ainevahetust jms., negatiivsed emotsioonid seevastu tekitavad rõhuvat tunnet, halvavad ainevahetust ning takistavad organismi teisi funktsioone. «Seepärast peab kasvatusel esimeseks põhialuseks väikelapseas olema ühelt poolt kiindumuse ja armastuse arendamine ema ja isa ning kõigi lähedaste vastu, samuti lapse positiivsete või rõõmsate emotsioonide toetamine, teiselt poolt võimalikult kõige niisuguse kõrvaldamine, mis kutsub esile rõhutatud seisundi» (4, 5).

V. Behterev juhib tähelepanu sellele, et lapse ebaõige kohtlemine esimesel eluperioodil on kahjulik, tingides parandamatuid vigu lapse hilisemas vaimses ja füüsilises arengus. Nii mõjub imikule väga halvasti, kui teda hoitakse pidevalt külmas, märjas ja näljas; laps vastab sellele nutuga. Sisuliselt tähendab see lapse pidevat traumeerimist, s. o. tema hoidmist negatiivsete emotsioonide mõjus. Harmoonilise isiksuse edaspidine kujundamine muutub teostamatuks.

Hoolimata sellest, et inimene sündis suurepärase vaimsete ja füüsiliste eeldustega ning ta hilisemad elutingimusedki olid väga head, võib ta siiski jääda kogu eluks vaimset sandiks. Põhjus peitub «hüljatud» lapsepõlves, mil kasvatingimused olid ebarahuldavad, või õigemini, täiesti ebanormaalsed.

V. Behterev rõhutab füüsilise ja vaimse kasvatusel suurt osatähtsust varases lapseas ning eriti lapse elu esimesel perioodil, sest puudused selles eas teevad hilisemas vanuses niisugust kurja, millega ei tule toime enam ühegi vanema ega kasvataja jõupingutused (4, 6—7).

Juba imikueas puutub laps kokku välismaailmaga ning omandab järk-järgult vajalikud oskused, nagu käimine, söö-



*Nii valmivad nägusad esemed.*

mine jt., mis varsti muutuvad automaatseteks. Just sel perioodil vajab laps hoolitseva ema hellust, mis ei ole asendatav ühegi lapsehoidja omaga. Hindamatud on kõik need tingimused, mis soodustavad lapses positiivseid emotsioone, tema armastust vanemate ning teiste last ümbritsevate täiskasvanute vastu.

V. Behterev on üks esimesi teadlasi, kes kirjutas esteetilisest kasvatuses varases lapseas. Erilist tähelepanu pööras ta muusikale, sest maalikunst ega lasteraamat pole lapsele tema esimestel elukuudel kättesaadavad.

«...laste muusikalise kuulmise arendamine peab mängima kasvatuses mitte väiksemat, vaid pigem suuremat osa kui maalikunst,» kinnitab Behterev, «sest muusika võib juba alates varasest lapseast äratada esteetilisi emotsioone» (3, 8).

V. Behterevile kuulub huvitavaid ideid väikelapse muusikalisest kasvatuses. Mitmeis artiklreis ja monograafias avaldatud kontseptsioonid koondas ta hiljem ühte raamatusse (3). Vaatleme nende kontseptsioonide peamist sisu.

Nagu öeldud, arvab V. Behterev, et esteetilist kasvatust tuleb alustada võima-

likult varakult. Ainsaks esteetilise kasvatuses komponendiks, millega saab kõige varasemas eas algust teha, on muusika, täpsemalt — muusika kuulamine.

«...ma arvan,» kirjutab ta, «et muusikaline arendamine peab algama ja toetust leidma mitte noorukieast, vaid väikelapsest, koguni lapse elu esimestest päevadest alates» (3, 10).

Et inimene võiks muusikat sügavamalt mõista, on vaja teda ette valmistada, teiste sõnadega, tema kuulmisorganit arendada. Arendatud kõrva esteetiline hinnang on hoopis midagi muud kui arendamata kõrva oma. Seoses muusikalise kuulmisega areneb ka lapsel muusika sügavam tunnetamine.

Kuulmist hindab teadlane kõrgemalt kui nägemist; kurdid lapsed jäävad oma vaimses arengus palju rohkem teistest maha kui pimedad. Ja isegi üldises vaimses arengus mahajäänud lapsed võivad olla suurepäraseks muusikud. Täiesti alarenenud lapsed, kes isegi rääkida ei suuda, laulavad muusikalisi motiive ja tajuvad rütmi.

Hällilaul või vaikne meloodia mõjub väikelapse psüühikale rahustavalt. Ohe kuu vanusele lapsele meeldib rahulik

laulmine; ta uinub laulu saatel kiiresti. V. Behterevi arvates ei ole tähtsust sõnal, vaid just rütmil: sõnu võib muuta või need hoopis ära jätta ja ainult vaikselt ümiseda, tulemus jääb ikka täpselt samaks. Edaspidi etendab tähtsat osa meloodia, s. o. toonide kõrgused, ning alles hiljem avaldab mõju tämbr.

«Väga olulisteks abivahenditeks esteetilise tunde arendamisel on muusikainstrumentid,» ütleb V. Behterev (3, 11). Kõige varasemas eas on sobivaimaks «instrumendiks» inimhäääl, esitades lapsele häällaulu, õrnu meloodiaid. Pisut hiljem minnakse üle instrumentaalmuusikale: mängitakse palu tsimbalil, mänguorelil ja lõpuks klaveril. Need mõtted olid oma aja kohta uudsed.

Väga tähtis on ka muusikapalade valik. V. Behterevi tegutsemisajal ei olnud veel erirepertuaari lastele, mida teadlane nimetab kasvatuslikuks repertuaariks. V. Behterev avaldas lootust, et selle loomisele asutakse kõige lähemas tulevikus, mislābi lastelaul ja -muusika omandaksid väikelapse esteetilisest kasvatuses kindla koha.

Muusikapalad, mida laps kuulab, peavad eelkõige olema eakohased. Kui väikelaps on suuteline muusika kuulamise ajal keskenduma, siis ei ole see talle raske. Eakohatu muusikapala ei võimalda aga mingisugust keskendumist. Kuid kesken- dumisest üksi on muusika kuulamisel vähe; muusika peab mõjuma nii, et kutsub esile ka lapsepoolse reaktsiooni. V. Behterev näitas, et ühtedele paladele reageerib laps nutu ja ärritusega, teised seevastu mõjuvad lapsele rahustavalt. Nende väliste käitumisviiside järgi soovitati teadlane lastele muusikapalu valida. Kuid ta uuris ka lapse reaktsioone muusikale, nimelt muutuste põhjal hingamis- teedes (hingamisvõõ abil) ja südame veresoonkonnas, ning leidis, et lapse suhtumine muusikapaladesse erineb olenevalt vanusest. Näiteks bravuurne muusika varases lapseas ärritab, kuid pisut hiljem ergutab ja äratav rõõmsaid emotsioone.

V. Behterev juhib oma töös korduvalt tähelepanu sellele, et kõrvasse kui kuul-

misorganisse tuleb suhtuda suurima ettevaatlikkusega. Eriti ohtlik on kuulmise rikkumine lapse esimesel eluperioodil. Liiga tugevad kõlaefektid, mis ei vasta lapse eale, on väga kahjulikud; ka keerukad muusikalised helid ja pikk meloodia väsitavad kõrva. Ka beebikõristid ei ole muusikalise kuulmise arendajad, vaid vastupidi — rikuvad viimast. See pärast tulebki alustada primitiivsete vaiksede meloodiatega ja järk-järgult üle minna keerulisemate palade juurde, samal ajal pidevalt jälgides lapse arengut ja väsimist.

Juba oma ajal pööras V. Behterev tähelepanu ka tehnilistele vahenditele. Ta soovitas tungivalt lapse muusikalise kuulmise arendamiseks kasutada grammofooni (ent mitte varem kui 2 aasta vanuses), millelt kuulatakse rahvaviise ja lastelaulu. Samas viitas ta lapse laulma õpetamise võimalustele grammofooni saatel. Kuid enne grammofooni peab teadlane sobivaimaks instrumendiks aristoni.\*

Oluline on õhutada last laulma. Väiksematele lastele avaldab mõju suurematga kooslaulmine, mida tuleks teha. Suurt huvi laulmise vastu tekitavad laulu saatel mängitavad mängud, ringmängud ja tantsud. Tantsud võivad esialgu olla väga lihtsad, piisab vaid kohapeal tammumisest (2, 29).

Teadlane on veendunud, et muusikalise kasvatuses varases lapseas sõltuvad suurel määral inimese esteetilise kasvatuses, aga siitkaudu ka eetilise kasvatuses tulemused.

Väikelaste muusikalise kasvatuses eesmärgid ja muusikaliseks arendamiseks kasutatavad pedagoogiliste mõjustuste süsteemid on V. Behterevi ajast täiustunud, kuid tema põhiideed on säilitanud oma tähenduse tänapäevani. Neist tahaksin siin eriti esile tõsta kolme järgmist.

V. Behterevi üks põhiteese kõneleb positiivsete emotsioonide vajadusest väike-

\* See pill on mehaaniline muusikaline instrument, väliselt kastikujuline, ümmarguste kartongist noodiplaatidega; pan- nakse mängima käepidet pöörates (laste leierkast).

lapse kasvatuses, mis on täielikus kooskõlas muusikalise kasvatuses esimese põhiülesandega: anda lastele rõõmu. Muusika valmistab rõõmu isegi kahekuusele imikule. Täiskasvanu laulmine, muusikainstrumentidel, nagu metallofonil, suupillil jne. mängimine keskendavad lapse tähelepanu, kutsuvad esile naeratuse ja mõnikord «vastulaulmisega» (lalisemise). Mida vanemaks lapsed saavad, seda eredamad ja rikkamad on muusikast põhjustatud positiivsed emotsioonid.

Tohutu faktiline materjal on kinnitanud täielikult teadlase teist põhiteesi, s. o. muusikaliste võimete arendamise võimalikkust kõige varasemas eas. Nii on N. Kassatkin oma eksperimentidega veenvalt tõestanud, et lapse hääleanalüsaator saavutab juba teisel kuul pärast sündimist niisuguse arengutaseme, et on võimeline diferentseerima kvalitatiivselt erinevaid hääli, kolmandal-neljandal kuul aga erinevusi hääle kõrguses neljast toonist kuni oktaavini (8). V. Teplov väidab (9, 223), et lapse esimesel eluaastal ilmnevad kõik kolm muusikalist põhivõimet — laulmine, rütmilised liigutused ja muusika kuulamine.

Sellel kontseptsioonil on suur tähtsus, kuna see pani aluse massilisele muusikalisele kasvatusel lastesõimedes. Kuid muusikaalsuse varajaste ilmingute puudumine ei osuta veel selle puudumisele üldse. Muusikaliste võimete arenemise käik on väga individuaalne, mis kõneleb tungivast vajadusest lastele individuaalselt läheneda. Kui üks võimetest ilmneb nõrgalt või puudub üldse, võib see pidurdada ka teiste arenemist. Sellise piduri kõrvaldamine loob lapses suurepäraseid eeldused teiste muusikaliste võimete suhtes. Ei saa kõnelda muusikaliste võimete puudumisest, kuni laps pole saanud süs-

temaatilist ja kvalifitseeritud muusikalist kasvatust ja õpetust.

Kuna muusika kutsub väikelastes esile emotsionaalse reaktsiooni varem kui mis tahes teine kunstiliik, on muusikalisel kasvatusel täita teine oluline ülesanne: anda lastele ereda muusikalisi kujutlusi. Ainuüksi kujutlusi äratav muusika, kutsudes esile positiivseid emotsioone, viib lapsi kauni maailma, mis ongi lapse harmoonilist arenemist soodustava esteetilise kasvatuses alus (1).

See V. Behterevi tees, et muusikaline kuulmine on arendatav, on samuti erakordselt tähtis. Lapse muusikaline kasvatus ei arene iseenesest, vaid sõltub muuhulgas suurel määral sihikindlast õpetamisest. V. Behterev rõhutab õpetamise vajadust ning seega ka teaduslikult põhjendatud õpetamise meetodika väljatöötamist. Kahjuks sai 20-ndail aastail eluõiguse teooria, mis eitab õpetamise vajadust ning asetas pearõhu lapse «sisemisele loomingujõule». 1938. ja 1941. aastal toimunud muusikalisele ja kunstilisele kasvatusel pühendatud konverentsidel tunnustati see vääraks ja kinnitati taas, et muusikalise taju arenemine sõltub oluliselt sihikindlast õpetamisest.

«Võib tekkida arvamus, et lapse muusikalises arenemises pole üldse vaja aidata õppida paremini kuulma muusikalise väljenduslikkuse eri vahendeid: kuulama tempot, hääle jõu vaheldust — valjult, vaikelt, kiirelt, aeglaselt. See pole õige. Kui me aitame lapsel kuulata muusikalise kõne üksikelemente, annab see palju eredama muusika tajumise tervikuna. Kuid kui seda tehakse eraldi muusikast, eraldi emotsionaalsest sisust, siis muutub see formaalseks õpetamiseks, mis on lahti kistud lapse muusikalisest kasvatuses» (6, 21).

### Kasutatud kirjandus

1. Т. С. Бабаджан, Музыкальное воспитание детей раннего возраста. М., «Просвещение», 1967.

2. В. М. Бехтерев, Вопросы воспитания в возрасте первого детства. С.-Петербург, 1909.

3. В. М. Бехтерев, Значение музы-

ки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. М., 1916.

4. В. М. Бехтерев, О воспитании в младенческом возрасте. С.-Петербург, 1913.

5. Ш. Бюлер, Б. Тюдор-Гарт, Г. Тетцер, Социальное психологиче-

ское изучение ребенка первого года жизни. М.-Л., Медгиз., 1931.

6. Всероссийское совещание по художественному воспитанию детей. — Архив ИХВАПН РСФСР, 1941.

7. А. В. Запорожец, Психология. М., 1961.

8. Н. И. Касаткин, Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., Медгиз., 1956.

9. Б. И. Теплов, Психология музыкальных способностей. М., изд. АПН РСФСР, 1947.

## ВЗГЛЯДЫ В. М. БЕХТЕРЕВА НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДЕНЦЕВ

МАЛЛЕ НИЛЬСОН

### РЕЗЮМЕ

*В общем развитии младенцев мы исходим из генетических предпосылок и влияния среды. Эти факторы имеют решающее значение и в эстетическом воспитании. Наблюдения многих исследователей подтверждают, что ребенок восприимчив к музыкальным влияниям уже в грудном возрасте; это согласуется с большими возможностями развития ребенка вообще, но данный вопрос мало исследован и использован лишь частично на практике.*

*Основой музыкального воспитания ребенка является развитие эмоциональной сферы в целом. Вместе с повышением общего эмоционального тонауса весьма существенное значение имеют ранние возбуждения и развитие эстетических эмоций. Музыка в этом отношении имеет особое значение. Успех музыкального воспитания определяется тем, в какой степени мы сумеем вызвать эмоции посредством музыки.*

*В области эстетического и в том числе музыкального воспитания не утеряли своего значения взгляды разностороннего русского ученого В. М. Бехтерева. Он подчеркивал важное значение начала вос-*

*питательного процесса в раннем возрасте вообще, необходимость развития всесторонней личности. Особое внимание он уделял эстетическому воспитанию младенцев. Ему принадлежат интересные идеи о музыкальном воспитании. Музыкальное воспитание должно начинаться со слушания музыки. Прежде всего — слушание человеческого голоса — пение матери, затем слушание инструментальной музыки (цимбал, игрушечный орган, рояль). При этом важное значение имеет выбор репертуара, отвечающего определенному возрасту. Реакция ребенка очень чутко отражает правильность выбора. Бехтерев предупреждает, что нельзя раздражать орган слуха ребенка (сильные звуковые эффекты, утомительная мелодия и т. п.). От слушания музыки переходят к активному музыкальному самовоспроизведению.*

*Ученый ценит равивающее влияние музыки как возбудитель положительных эмоций; он связывал музыкальную неразвитость с другими отклонениями в развитии. Последующие исследования подтверждают правомочность взглядов В. М. Бехтерева.*

# Esteetiline kasvatus Eesti NSV-s arvude ja faktide keeles

Koostanud

ANNE NAHKUR

1970-71. õ.-a. õppis Eesti NSV üldhariduslike koolide esteetilise kasvatus eriklassides üle 1600 õpilase. Kõige rohkem õpilasi oli hõivatud muusikaõpetusega (816); muusika eriklassid tegutsesid Tallinnas 21. ja 22. keskkoolis ning 18. 8-kl. koolis; Tartus 5. ja 7. keskkoolis. Oppeainena on kunstõpetus Tallinna 24. keskkoolis (tarbekunst) ja Tallinna 46. keskkoolis (kujutav kunst) kokku 675 õpilasele. Kirjanduse eriklassides Tartu 8. keskkoolis ja Elva keskkoolis õppisid möödunud õppeaastal 193 õpilast.

Fakultatiivtunnid esteetilise kasvatus rakenduses toimusid 1969-70. õ.-a. 254 vabariigi koolis. 9170 õpilasele õpetati filmikunsti aluseid, teatriajalugu, muusikat, esteetikat, kujutavat kunsti, kirjandust jms.

Esteetilise kasvatusetõhustamise üks vorme vabariigi koolides on lastevanemate kulul töötavad klassid. 1968-69. õ.-a. andmeil oli sel viisil kunstipingutega seotud 5117 õpilast. Muusikaklassid tegutsesid 100 koolis, kunstiklassid 36 ja balletiklassid tegutsesid 4 kooli juures, kusjuures õpingud kestavad 1.—11. klassini.

Muusikaõpetuse edemist iseloomustavad andmed meie koolikoolide kohta: 1967/68. õ.-a. tegutses vabariigi koolides 513 koorikollektiivi 24605 lauljaga, 1970/71. õ.-a. olid need arvud vastavalt 636 ja 31020.

1967/68. õ.-a. kuulus orkestritesse ja instrumentaalansamblisse vabariigi 170 koolis 2961 õpilast, neist puhkpilli-orkestris 1968, mandoliiniorkestris 710, akordionistide ansamblis 314, rahvapilli-orkestris 134 ja sümfooniaorkestris 105 mängijat.

Eesti NSV juubelilaulupeost 1969. a. võttis lauljatena osa 12015 õpilast. Esindatud olid sega-, nais-, laste- ja poistekoorid. Noori mängumehi oli orkestris 566; kokku esines juubelilaulupeo lastekollektiivides 12591 lauljatmängijat.

Järjest kasvavat populaarsust on võitnud koolinoorte laulupeod, mida seni on toimunud kaks. I koolinoorte laulupeol esines 17760 lauljat-tantsijat-mängijat, II peol — 17175. Järgmisel, ettevalmistataval koolinoorte peol astub rahva ette 16500 lauljat ja mängijat.

Alates 60. aastaist on Eesti NSV-s toimunud mitmeid ülevabariigilisi

õpilastööde näitusi. Meie õpilaste töid on eksponeeritud Lauluväljakul, Tallinna Kunstihoones, Poliitharidusmajas, Tallinna suuremates keskkoolides. Küllastajate arv on kasvanud 2000-lt 12000-le. Üldse on õpilastööde väljapanekutega tutvunud ca 61000 inimest.

Meie õpilaste töid on eksponeeritud ka väljaspool vabariigi piire — alates 1958. a. 57 korral. NSV Liidu õpilastööde ekspositsiooni koosseisus on Eesti laste töid esitanud Prantsusmaal, Inglismaal, Kanadas, Saksa DV-s, Itaalias, Jaapanis, Uus-Meremaal, Kesk- ja Ida-Aafrikas, Kuubas, Tšehhoslovakkias, Rumeenias jm. — kokku 25 maal. Korduvalt on eksponeeritud laste töid teistes liiduvabariikides ja Moskvas, eriti ulatuslikult aga Moskvas 1970. a. toimunud näitusel «Noorte looming», kus Eesti NSV ekspositsioon koosnes 310 väljapanekust. Tööde tasemest räägivad tunnustavalt auhinnad ja diplomid.

1958. a. ilmus trükis Tallinna 21. keskkooli kirjandusliku almanahhi «Suleproovid» esiknumbr. Nüüd on sellele rohkesti kaaslasti, ca 30 ringis. Järjepidevuse ja sisutiheduse poolest paistavad silma Tartu 8. keskkooli «Tipa-tapa»,

Tartu 2. keskkooli «Kutsuv Rada», Pärnu 1. keskkooli «Kajakas», Tallinna 22. keskkooli «Kevade» jpt. Peale trükitud almanahhide antakse vabariigi 8 koolis välja käsikirjalisi almanahhe.

Tallinna 24. keskkooli tarbekunstiklassid esitavad õppeaasta töötulemused ulatusliku näitusena. Eriklasside lõpetajad kaitsesid oma lõputöid žürii ees, kuhu kooli esindajate kõrval kuulusid ka vabariigi nimekad kunstipedagoogid ja -teadlased.

1970. a. juulis toimus Tallinnas Eesti NSV kunstipetajate II kon-

verents. Kolme päeva jooksul kuulati 20 ettekannet vabariigi kunsti-pedagoogidelt ning külalistelt Saksa DV-st, Poola RV-st ja mitmest vennasvabariigist. Konverentsi aegu oli avatud vabariiklik õpilastööde näitus.

1970. a. detsembris leidis Eesti NSV Haridusministeeriumi ja vabariigi Kirjanike Liidu korraldusel aset koolinoorte-kirjandussõprade III vabariiklik kokkutulek, millest võtsid osa kõigi vabariigi keskkoolide esindajad (150 õpilast). Kokkutuleku rõhuasetuseks oli noorte kirjandusliku loomingu arutamine kirjanike

juhtimisel ja seks puhuks väljaantud kogumiku alusel. Noortele korraldati kirjandus- ja teatriüritusi.

1971/72. õ.-a. alustas Tallinna 32. keskkoolis tööd teatriklass. Juunis toimus klassi komplekteerimine, enam kui poolestajast soovijast võeti vastu 32. Teatriklassi töö suunamisest võtavad osa Eesti NSV Teatriühing, PTUI ja eriti Eesti NSV Riiklik Noorsooteater.

1971. a. mais toimus Pariisis rahvusvaheline esteetilise kasvatusesümposium, millest võttis osa VÕT-i kunstilise kasvatuses kabinetis ka teatriteodid T. Lepiksaar.

## Эстетическое воспитание в Эстонской ССР (на основании цифр и фактов)

АННЕ НАХКУР

В 1970/71 учебному году в специальных классах эстетического воспитания общеобразовательных школ Эстонской ССР занималось более 1600 учащихся. Более всего учащихся было охвачено обучением музыке (816); соответствующие спецклассы занимались в Таллинских 21 и 22 средних школах и в 18 восьмилетней школе; в Тартуской 5 и 7 средних школах. Художественное воспитание в качестве учебного предмета введено в Таллинской 24 средней школе (прикладное искусство) и в Таллинской 46 средней школе (изобразительное искусство), всего для 575 учащихся. В спецклассах с уклоном преподавания литера-

туры Тартуской 8 средней школы и Эльваской средней школы в прошлом учебному году занималось 193 учащихся.

По показателям 1969/70 учебного года факультатив эстетического воспитания проводился в 254 школах республики. 9170 учащихся изучали основы киноискусства, историю театра, музыку, эстетику, изобразительное искусство, литературу и т. п.

Углубленное эстетическое воспитание в школах республики проводится за счет средств родителей. По данным 1968/69 учебного года с искусством в обучении были связаны 5117 детей. Музыкальные классы работа-

ли и 100 школах, классы художественного воспитания в 36 и классах балета при 4 школах, при этом обучение продолжается с 1 по 11 класс.

О развитии музыкального воспитания свидетельствуют данные о школьных хоровых коллективах: в 1967/68 учебном году в школах республики было 513 хоров с 24605 певцами, в 1970/71 учебном году соответственно 636 и 31020.

В 1967/68 учебном году в оркестрах и инструментальных ансамблях 170 школ занимался 2961 ученик, в том числе в духовом оркестре 1968, в мандолинных оркестрах 910, в ансамблях аккордионистов 314, в оркестрах



народных инструментов 134, в симфонических оркестрах 105 музыкантов.

В юбилейном празднике песни Эстонской ССР 1969 года приняло участие 12015 учащихся-певцов. Были представлены смешанные, женские, детские хоры и хоры мальчиков. Юных музыкантов в оркестрах было 566; всего в юбилейном празднике песни выступил в детских коллективах 12591 певец-музыкант.

Возрастает популярность праздников песни школьников, которых проведено 2. На первом празднике песни выступило 17560 певцов — танцоров — музыкантов, на втором 17175. На следующем празднике школьников выступит 16500 певцов и музыкантов.

Начиная с 60-годов в Эстонской ССР проводится несколько республиканских выставок ученических работ. Работы учащихся экспонировались на певческом поле, в Таллинском Доме художников, в Доме политпросвещения, в крупнейших средних школах Таллина. Количество посетителей возросло с 2000 до 12000. Всего с экспонатами ученических работ ознакомилось около 61 000 человек.

Работы наших учащихся начиная с 1958 года 57 раз экспонировались за пределами республики. В составе ученических работ Союза ССР работы детей нашей республики экспонировались во Франции, Англии, Канаде, ГДР, Италии, Японии, Новой Зеландии, Центральной и Восточной Африке, на Кубе, в Чехословакии, Румынии и т. п. — все-

го в 25 странах. Неоднократно работы учащихся экспонировались в братских республиках и в Москве, особенно широко на выставке «Творчество юных» в 1970 году в Москве, где было выставлено 310 работ. Об уровне работ говорит коллекция наград и дипломов.

В 1958 году вышел первый номер литературного альманаха таллинской 21 средней школы («Сулепроовид»). В настоящее время появилось около 30 спутников. По содержанию и своевременному выпуску отличаются «Типа-тапа», Тартуской 8 средней школы, «Кутсув Рада» Тартуской 2 средней школы, «Каякас» Пярнуской 1 средней школы, «Кеваде» — Таллинской 22 средней школы и т. п. Альманахи не только печатаются, но и пишутся от руки в восьми школах.

Классы прикладного искусства Таллинской 24 средней школы продемонстрировали результаты учебного года на обширной выставке. Выпускники специальных классов защищали свои работы перед жюри, в которые наряду с представителями школы входили известные педагоги и ученые, занимающиеся вопросами искусства в республике.

В июле 1970 года в Таллине была проведена вторая конференция учителей художественного воспитания Эстонской ССР. В течение трех дней выступило 20 докладчиков, которые представляли нашу республику, ГДР, Польскую народную республику и наши братские республики. В дни работы конферен-

ции была открыта республиканская выставка ученических работ.

В декабре 1970 года Министерство просвещения Эстонской ССР и Союз писателей Эстонской ССР организовали третий республиканский слет школьников — друзей литературы, в нем приняло участие 150 учащихся средних школ. В центре внимания слета было обсуждение литературного творчества юных авторов под руководством писателей. К слету издан сборник лучших произведений школьников. Для участников проводились мероприятия, связанные с литературой и театром.

В 1971/72 учебном году начнет свою работу театральный класс Таллинской 32 средней школы. В июне класс был укомплектован, из 50 желающих было принято 32. Работой класса руководят театральное общество Эстонской ССР, НИИП и особенно Государственный молодежный театр.

В мае 1971 года в Париже состоялся международный симпозион по эстетическому воспитанию, в котором принял участие методист кабинета художественного воспитания РИУУ Т. Лепиксаар.

В Эст. ССР работает 336 преподавателей музыки с основным местом работы, из них у 124 отсутствует специальное музыкальное образование. Среди преподавателей художественного воспитания с основным местом работы 79 имеют высшее специальное образование, 37 — среднее специальное образование, 38 не имеют специального образования.

## SISUKORD

... Seekord esteetiline kasvatus ..	641	õpetamise võimalusi üldhariduslikus keskkoolis .....	677
<b>K. Leht.</b> Esteetilise kasvatus <u>e</u> uurimistaotlusi Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis ..	643	<b>A. Remmel.</b> Kunstiõpetuse lähted üldhariduslikus koolis .....	686
<b>H. Sema.</b> Kultuuriteemade käsitlemisest 8. klassi uusaja kursuses	645	<b>T. Lepiksaar.</b> Kunsti- ja tarbekunstiõpetuse arengujooni .....	694
<b>S. Oispuu.</b> Õpilaste emotsionaalse sfääri mõjustamisest ajaloo õpetamisel .....	650	<b>L. Tõnisson.</b> Kunsti- ja tööõpetuse suhetest .....	701
<b>L. Villand.</b> Teiste kunstide elemente kirjanduse algkursuses ....	655	<b>M. Kirsipuu.</b> Teatrikunsti kohast esteetilise kasvatus <u>e</u> süsteemis nõukogude kooli algaastail* .....	706
<b>B. Volkov.</b> Psühholoogilis-didaktilisi lähenemisi kirjandusõpiku tekstile .....	663	<b>M. Nilson.</b> V. Behterevi vaated väikelapse esteetilisele kasvatamisele .....	711
<b>V. Maanso.</b> Mõlgutusi keelest, selle ilust ja emakeeleõpetusest .....	699	<b>A. Nahkur.</b> Esteetiline kasvatus Eesti NSV-s arvude ja faktide keeles .....	717
<b>L. Raudsepp.</b> Filmikunsti aluste			

Toimetuse kolleegium: K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.  
*Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.*

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 8. VII 1971. Trükkimisele antud 3. IX 1971. Trükiarv 4600. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoo<sup>n</sup>aid 8,23. MB-06980. Tellimuse nr. 2305. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Oksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц.





30 kop.

Индекс  
78189

Roomatupalat  
71-1000a