

HARIDUS

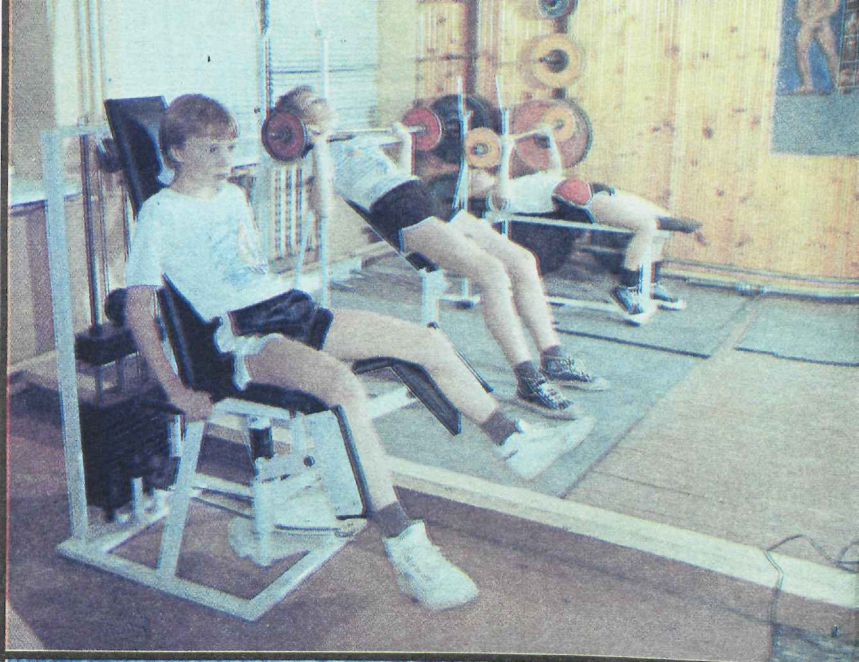
JANUAR

1-1991



Viimsi poolsaarel alustati emakeelse hariduse andmist juba kolmsada aastat tagasi, mil üks esimesi Forseliuse seminari lõpetajaid hakkas ümbruskonna taludes lapsi õpetama. Viimsi kool, mille järglane on Viimsi keskkool, tegutseb järjepidevalt alates 1866. aastast, tähistades käesoleval aastal oma 125. aastapäeva.

Koolis on praegu 760 õpilast ja 65 õpetajat. Oleme üks nendest koolidest, kes kolm aastat tagasi sai õiguse alustada haruhariduse eksperimendiga. Nii humanitaar- kui reaal-



▲ Kehalise kasvatuse tundides annab head koormust atleetika-saal, mille sisustus valmis Kirovi nim Näidiskalurikolhoosi laevaremonditehases.

klasside õppeplaanide koostamisel oleme tõstnud võõrkeele tundide arvu, viinud sisse kaks kohustuslikku võõrkeelt (inglise ja saksa keel). Lisaks sellele saavad soovijad õppida soome ja prantsuse keelt. Kui senini oli alates 2. klassist võimalus õppida üht võõrkeelt lastevanemate kulul, siis käesolevast õppeaastast saime loa alustada tööd inglise keele süvaklassi õppeplaani alusel.



■ Koos uue hoonega sai kool ka talveaia, mille rajamine ja hooldamine on bioloogiaõpetaja MAIRE JOOSTI mureks olnud. Pildil näeme teda koos heade abiliste KRISTJAN VARMI, MARGE LIIVARI ja INGE FORSEGA.

Esikaanel on nurgake kooli õdusast raamatukogust, mille mööbel on valminud Kirovi-kolhoosi eksperimentaal-mööblitsehhis.

▼ Alumisel fotol näete Viimsi keskkooli arvutiklassi 15 «Jukuga». Arvutiõpetuse õpetajast Madis Lepikust on vahepeal saanud TPEDI õppeprorektor ja nii tutvustasid oma õppe-ruumi reaalkallakuga 12.b klassi õpilased YIIVE ROOSIOKS, ILMAR MÄNDSALU ja matemaatika-füüsikaolümpiaadidel punkte kogunud SIIM KAARE.



TOIMETUSE
KOLLEGIUM:

A. EGLON,
V. EKSTA (ajakirja
asetoimetaja),
H. HIIEAAS,
F. KUPP (vastutav
sekretär),
E. LAANVEE,
O. NILSON,
J. ORN,
H. ROOTS (ajalehe
asetoimetaja),
I. RUTE,
T. SAAL,
I. SAULEPP,
J. SEPP (peatoimetaja),
E. TALPSEPP,
Ü. TIKK,
I. UNT,
Keeletoimetaja
A. TAKLAJA
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA
Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse aadress:
200 031 Tallinn,
Toompuiestee 30.

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

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

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

Ladumisele antud
30.11.1990.

Trükkimisele antud
29.12.1990.
Trükiarv 2500.

Fotoladu. Kiri školnaja.
Trükipoognaid 7,0.
Tingtrükipoognaid 5,46.
Arvestuspoognaid 7,3
Tellimise nr 5396.

Tellimishind aastaks —
rbl 15,60,
6 kuuks — rbl 7,80,
3 kuuks — rbl 3,90.
Üksiknumbri hind rbl 1,30

© Kirjastus «Perioodika»
«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

1 M. MAKSING. Kas arvutist peab kõike teadma?
(Järg.)

SILMARING JA VAATENURK

6 M. REMMEL. Haridusreformi teadusmetodoloogiline
liin.
12 K. LUKK. Inimsuhted ja Freinet' pedagoogika.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

15 J. MIKK. Õppekirjanduse konverents Saksamaal.
16 V. RUUS. Õpetaja kutsenõudeist USAs ning
mõtteid Eesti õpetajate täiendusõppest.

KASVATUSTEEMADEL

20 S. SAARSOO. Kõlblusõpetus iseseisva õppeainena
Eesti Vabariigi algkoolis.
22 M. TUULIK. Eetika ja väärtused.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

25 E. KÄRNER. Kunstiõpetuse probleeme.
30 A. KELAM. Noored Eesti perekonnad Soome
perede taustal.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

35 S. RAUDVERE. Luulekujundi käsitus keskastmes
(Järg.).
38 O. KRÜS. Bernard Kangro eesti uue romaanitüübi
rajajana.

KOOLIEELNE KASVATUS

42 T. TULVA. Eesti rahvamängud maakonniti
ja läbi aegade.

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

45 E.-M. VERNIK. Kõrgkooli funktsioonidest ühiskonnas.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

47 Märt Meos 110 aastat.

KOOLIMUUSIKA

50 L. KÕLAR. Ergutada, kujundada laste loomingulisust.

PUHKEVEERUD

52 R. KAUGVER. Viimse meheni (Järg.).

KROONIKA

54 ÜPUI-lased Vana-Antslas.

KOGEMUSNÕU

55 Ise tehtud, hästi tehtud. Mänge Pärnumaalt.

Kas arvutist peab kõike teadma?*

MATI MAKSING, TPedI informaatika kateedri õpetaja

Arvuti on ilmatu keeruline riistapuu — sellega nõustuvad nii need, kes kompuutriga on juba kokku puutunud, kui ka need, kes arvuteid oma sõrmega veel torkinud pole. Ja oleks siis ainult arvuti üks! Oh ei, talle topitakse külge ekraan, trükkal, kettaseadmed ja igasugu muu riistvara. Kogu selle krempli juures peab teadma, kuhu nupule vajutada ja mida vilkuvad tulukesed tähendavad. Lisaks arvuti- tehnikale on olemas mitmesugused arvuti- ja programmeerimiskeeled, programmid, süsteemid, mängud (edaspidi nime-tame neid kokkuvõtvalt tarkvaraks), mis asja veelgi segasemaks teevad. Millist programmi valida, missuguses keeles programmeerida, kas pakutav tarkvarasüsteem on hea või halb — kes küll ometi oskaks kõigile küsimustele vastata? Ja nüüd tahavad nad arvutiõpetusega kooliõppisid ja -tüdrukuid kirasama hakata! Suurel mehelgi ajab säärane virvarr pea ringi käima, mis veel lastest rääkida...

Mida siis ikkagi ja kuidas õpetada? Need on didaktika kaks põhiküsimust, mille lahendamiseks ei pääse mööda ühegi kooliaine juures ei õpetaja, kes tegelikult õpetab, ega ministri ametnik, kes programmi kokku sätib. Vaatamata oma uudsusele pole informaatika erand. Ei maksa lootagi, et värske teadusharu alles nii napp on, et suudame selle koolijärgsele otsast otsani pähe ajada.

Informaatika kooliprogrammi võib laias laastus jaotada viieks teemaks: arvuti ehitus, algoritmide teooria, programmeerimiskeel ja tarkvara, arvuti rakendused ja kasutamine, arvutustehnika mõju inimesele ja ühiskonnale. Esmapilgul tunduvad kõik viis teemat parasjagu teoreetilise maiguga olevat. On's neid säärasel kujul kooli üldse tarvis? Kool olgu ju ikka praktiliseks eluks ettevalmistaja rollis.

Arvutiõpetuse konkreetse kursuse teoreetilise astme määravad kaks tegurit. Esiteks, teooria ja praktika vahekorid iga teema juures. Õpetajatele on ammu tuntud tõsiasi, et alati on võimalik õpetada sama asja erinevalt: kas abstraktsemalt

või elulähedasemalt. Teiseks suunab teoreetilisust suuresti eespool loetletud teemade osakaal kursuses. On ilmne, et esimesed kolm teemaderingi moodustavad põhiosa teoreetilisest informaatikakursusest, aga praktilise õpetuse korral pööratakse rohkem tähelepanu kahele viimasele.

Tutvume järgnevalt lühidalt iga teema sisuga ja põhjendame, miks peab kooliinformaatika suuremal või vähemal määral igapäevaga neist tegelema.

Arvuti ehitus paistab olevat vaid inimestele vajalik tehniline distsipliin. Tehnikaülikoolide õppeplaanidest leiame selle teema nime all loenguid lülitusalgebrast, loogika elementidest, arvuti tööpõhimõttest ja lisaseadmetest. Olgugi, et Läänes kasutab 70—80% inimestest kompuutrit oma igapäevatoos, on lihtinimesel vaevalt kunagi tarvis teada, kuidas informatsioon ühest seadmest teiseni jõuab või mis arvuti sees täpselt toimub. Kui õige viskaks siis arvuti ehituse kooliinformaatikast välja?

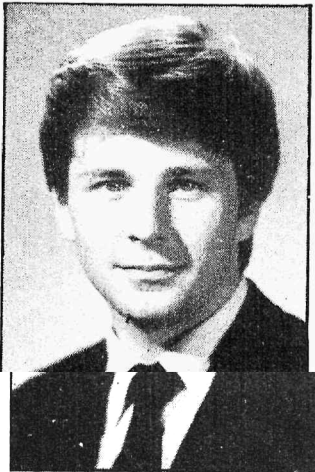
Ent Ameerikas korraldatud põhjalikud uurimused näitavad, et arvutit üksnes kasutaval ja mitte tundval inimesel on sellest masinast äärmiselt puudulik või lausa vale ettekujutus. Nii peetakse tihti peale arvutit isiksuseks, kes mõtleb, otsustab ja tegutseb oma äranägemist mööda, metafüüsiliseks, seletamatuks aparaadiks või lihtsalt arvutusmasinaks, mis suudab kiiresti matemaatilisi tehteid sooritada. Ükski nimetatud seisukohtadest pole õige. Kui keegi väidab, et arvutid ei sobi kooli, siis jagab ta vähemalt üht asja nimetatud väärarusaama.

Tegelikult on arvuti elektroonikaseade, mis vastavate programmide abil oskab töödelda informatsiooni. Sellest lähtuv arvuti ehituse tutvustamine (kui see on veenev ja näidetega illustreeritud) on kooliinformaatikas täiesti omal kohal. Vastuvaidlejad võiksid mõelda sellele, kui perspektiivne saab olla ühiskond, kus neli viiendikku inimestest kasutab neile endile tundmatut võimsat vahendit?

Arvuti ehituse õpetamisele ei maksa siiski liialt palju aega kulutada. Peaks piisama, kui õpilastel kujuneb:

- teadmine, et arvuti on programmeeritav masin,
- arusaam operatsioonisüsteemi vajalikkusest ja selle olulisematest funktsioonidest,
- sisend- ja väljundseadmete käsitsusoskus,
- ettekujutus informatsiooni ülekandmise ja salvestamise põhimõttest.

Algoritmide teooria informaatika koolikursuses hõlmab küsimusi algoritmi struk-



Kogu arvutiõpetus koolilapsele pähe ei mahu.

Kõigest peab midagi teadma, ent mida just!

*Algus «Haridus» nr 12, 1990.

tuurist, algoritmkeelte esitusvormidest ja elementidest, algoritmi abil probleemi lahendamiseks ja modelleerimisest.

Võtame edaspidi aluseks informaatika põhimõistete — algoritmi ja protsessori lihtsa tõlgenduse.

Algoritm on sammude jada, millega antud eesmärk saavutatakse.

Protsessor on seade (või subjekt), mis (kes) algoritmi täidab.

Arvamus, et algoritm on üksnes programmi käigu plaan ja see tuleb märkida kastikeste, ringide ja nooltega, nii nagu õpetajale meeldib, on tänaseks lootusetult vananenud. Algoritmi koostab probleemi lahendaja oma tarbeks ja talle endale sobivas stiilis. Siiski on algoritmimisel ja modelleerimisel hulk seaduspärasusi, mida peaks arvesse võtma. Järgnevalt selgitame, miks tasub neid just informaatika tundides tutvustada.

Igas arvutis on protsessor, seega peab inimene arvutit loovalt kasutades igal juhul koostama algoritmi protsessori juhtimiseks.

Teisest vaatekohast lähtudes on probleemi lahendamine algoritmi abil täiesti omamoodi meetod ja mõtlemisviis, mida eelkõige matemaatilistes, aga ka matematiseeritavates ülesannetes kasutada saab. Algoritmilise mõtlemise üheks huvipakkuvamaks rakenduseks on modelleerimine. Paljud Saksamaa metoodikud soovivadki algoritmide õpetamisel alustada just nimelt modelleerimisest. Mudelite abil saab algoritmide kohta omandatavaid teadmisi kohe ka praktiliselt rakendada.

Märgime siinkohal ka olulisemad nõuded õpilasele algoritmide teooria vallas:

- lihtsa struktuuriga protsesside modelleerimine,
- valimine erinevate lahenduste vahel ja neist optimaalseima leidmine,
- algoritmide koostamine (loomulikus ja sümbolkeeles),
- ülesannete ja probleemide plaanipärase lahendamise oskus.

Programmeerimiskeel on hädavajalik talle kahekümnendikule inimkonnast, kes arvutitega põhjalikumalt tegeleb. Ainult 5% õpilaste pärast poleks tõesti mõtet koolis programmeerimisoskusi arendada. Järgnev jutt peaks lugejat siiski veenma, et programmeerimiskeele õpetamisel võib olla muidki eesmärke peale perfektse programmeerimisoskuse kujundamise.

Kaasaegne kooliinformaatika on orienteeritud praktilistele probleemidele, mis on probleemid eelkõige just õpilaste jaoks. Mida aga hakata peale juhul, kui klassis kerkib arvutile jõukohane probleem, mille kohta puudub tarkvara?

Eespool selgitasime, et põhiteadmised arvuti ehitusest on tänapäeva ühiskonnas igale inimesele vajalikud. Kahtlemata võib neid teadmisi esitada koolis faktidena, mis ei vaja kontrollimist. Kuivõrd usutav on säärane esitus õpilasele, kes varem arvutit «kellekski» pidas?

Õpilaste motivatsiooni uuringud näitavad, et kõige enam stimuleerib lapsi võimalus arvuti juures ise midagi teha ja kohe ka oma töö tulemust näha. Valmis tarkvara muudab arvuti lapsest tükk maad «targemaks» ja endatehtu osa tulemusel tunduvalt väiksemaks. Kuidas anda lapsele võimalus ise arvutit juhtida?

Kõigi kolme probleemi lahendamiseks on programmeerimiskeele lihtsate elementide õpetamine. Valida võib mõne küllalt universaalse keele (BASIC, PASCAL, COMAL, LOGO jt), tehisintellektkeel PROLOG või ka lõpuni programmeerimata tarkvarasüsteemi (s.t süsteemi, mille kasutaja töötab loovalt, mitte mehaaniliselt). Isegi kui õpetaja loobub konkreetse keele õpetamisest, tuleks tal õpilastele selgitada programmeerimiskeelte kui universaalsete ja veel küllalt kasutajasõbralike arvuti rakendamise vahendite aluseid. Huvitav on märkida, et programmeerimiskeele õpetamine on läbi aegade kõige stabiilsema teemana Saksamaa õppeprogrammides püsinud. Arvestades programmeerimiskeele suhteliselt madalat rakenduslikku väärtust õpilaste edaspidises elus ja töös, piisab enamikule ka ülevaatlikest teadmistest:

- programmeerimiskeelest kui küllaltki universaalsest vahendist arvuti juhtimiseks,
- programmeerimise loogikast,
- lihtsamatest andmestruktuuridest,
- dialoogi korraldamisest kasutaja ja arvuti vahel,
- menüü-dialoogist, selle koostamise alustest ja kasutamise headest-halbadest külgedest.

Oleks hea, kui programmeerimiskeelega kokku puutudes õpilased tunnetaksid oma loovat rolli arvutiga suheldes ja mõistaksid, et nad saavad kompuutrit oma äranägemist mööda juhtida.

Arvuti rakendused ja kasutamine on teema, mille õpetamise vajalikkuses keegi enam suurt ei kahtle. Kõik õpilased peavad koolis saama ülevaate arvutustehnika tüüpilisematest rakendustest ja omandama piisavad vilumused arvutiga iseseisvalt töötamiseks. Minu arvates võib vaadeldava teemaderingi koolis praktiliselt ammendatuks lugeda, kui õpilased:

- oskavad tuua arvutite tüüpikenduste näiteid,
- tunnevad arvutustehnika kasutamise võimalusi ja piire,

Arvuti ehitusele pole palju aega tarvis kulutada.

Programmeerimiskeele tundmine lubab lapsel endal arvutit juhtida.

Algoritmilise mõtlemise arendamiseks sobib informaatikatund kõige paremini.

Arvuti kasutamise õpetamisest ei pääse kuidagi mööda.

Üleolev suhtumine sotsiaalse fausta tundmisse võib viia kurbade tagajärgedeni.

- suudavad iseseisvalt ja interaktiivselt arvutiga töötada,
- oskavad valida antud probleemi lahendamiseks kõige sobivama tarkvara,
- teavad, mis tarkvarasüsteemi kasutaja-sõbralikuks teeb.

Nii mõnigi lugejatest võib siinkohal imestada, et õpilastele esitatud põhinõuetes ei ole sõnagi juttu konkreetsete tarkvarasüsteemide kasutusoskusest. Kuid arutlegem loogiliselt: tarkvara praktiline kasutusaeg on ülimalt 10 aastat, s.t lühem kui noore haridustee. Ainult valmis programme kasutama õppinud inimesel pole oma teadmistepagasiga üsna pea enam midagi peale hakata. Tekstiredaktorite, graafikaprogrammide ja andmebaasisüsteemidega tutvumine on koolis küll täiesti omal kohal, kuid kaugema ees-

Kõike tuleks õpetada tervikseosis.

märgina tuleks ikkagi näha arvutiga suhtlemise oskuse kujundamist.

ARVUTUSTEHNICA MÕJU INIMESELE JA ÜHISKONNALE on kooli-informaatika noorim teemadering. Varem jäeti arvutustechnika arenguga kaasnevad psühholoogilised, majanduslikud ja globaalsed probleemid kui vähemolulised kõrvale. Aeg on näidanud, et üleolev või tõrjuv suhtumine nendesse küsimustesse võib viia kurbade tagajärgedeni. Nii kurdavad paljud Lääne sotsioloogid, et inimeste arusaamad kaasajast, arvutitest ja infoühiskonnast on väga tugevalt moonutatud. Vaevalt meilgi vastavate uurinutega paremaid tulemusi saavutataks.

Kui autotööstus oleks viimase 40 aasta jooksul nii kiiresti arenenud nagu arvuti-

TÖNU KALLE FOTO

AMEERIKALE JÄRELE AMEERIKA TEHNIKAGA!



Haridusreformi teadusmetodoloogiline liin

MAIE REMMEL, TA Ajalooinstituudi vanemteadur, bioloogiakandidaat

Praegu ajakirjanduses levivad koolikurtmised tunnistavad, et puudub ülevaatlik ning mõtestatud ettekujutus kooliütmise tegelikust käigust. Esmane välismaa ideoloogilise matkmise ohin on toonud kaasa ka pisikesi pettumusi, sest niisuguses süsteemis kui kool pole otsematkimistki kerge ellu viia. Järsult tõusnud välismaaialhuluses polnud aga aega märgata, et ehk on meil endil pakkuda midagi, mis rahvusvaheliste kultuurikontaktide süvasünteesist tuleneb, oma kultuurioludele kohendatud ning tarvitamiskõlbulik on. Suur kultuurimasohhismi laine, mis kuulutas, kui mannetud absoluutselt kõik me ise oleme, kujunes ühtaegu infomüraks, takistades eesti kultuuriiseste koolisaavutuste õigesti mõistmist ja hindamist. Loodan, et kaine enesehinnang ei jää tulemata. Siin tutvustaksin vaid üht liini, mida võib pidada koguni põhimõtteliseks reformiks koolifilosoofias üleüldse.

Ei ole saladus, et inimese mõtlemine pole n-õ jumalast kaasaantud and, vaid sõltub kultuuriomasest mõttekoolitustüübist. 1930. aastail keelustati N. Liidus seda tõestavad teadusuuringud, mis näitasid Kesk-Aasia rahvaste «jaburat» mõtlemist; pärast seda on kogu maailmas tehtud arvukalt uurimusi, millest selgub, et meie mõistes normaalne loogiline mõtlemine ei teki iseenesest, vaid vajab sellist koolitamis tüüpi, mis juurutati Antiik-Kreekas (mõtlemine, kus ei suhestata sõnu tegelikusega, vaid abstraktse lauseloogikaga). Üldiselt arvatakse, et klassikalise loogika nõuetele vastava mõtlemise omandavad lapsed algharidusega (vt P. Tulviste. Mõtlemise muutumisest ajaloo. Tln, 1984).

Tegelikult, nagu näitasid Tartus tehtud katsed, saavad eesti lapsed oma teaduskultuuripärase mõtlemistraditsiooniga elukeskkonnalt klassikalise loogika õppetunni kätte juba enne kooli ja lahendavad 5—6aastaselt loogiliselt õigesti ülesandeid, mis käivad üle võimete euroopaliku koolituseta kultuurikeskkonnas kasvanud täiskasvanutele (samas).

Sellegipoolest selgub, et ainult niisugusest mõtlemisstruktuuri muutmisest jääb tänapäeva koolisituatsioonis väheks; kuigi ka kooliprogrammid on liiga raske, on tüüpilised kaebused õpilaste nõrga mõtlemisvõime üle. Eelöeldu põhjal on mõistlik oletada, et põhjus pole bio-

loogilises päritolus, vaid koolis küpsenud tunnetusteoreetilises kriisis.

1970. aastate lõpuks Eestis kujunenud olukorras tundis allakirjutanu väga tõsist huvi teaduses valitsevate seda tüüpi tunnetuskriiside vastu, mis meenutavad koolitamata rahvaste «jaburat» mõtlemist. Nimelt mõjustasid tookord teadusmetodoloogiat tugevasti USAs töötava Th. Kuhni seisukohad paradigmaatilise mõtlemisest, mille kohaselt ühtset, n-õ seinast seinaga teadusliku mõtlemise loogikat polegi. Teadus kujuneb üksikute loogiliselt teraviklike saarekestena (paradigmadena), mille pinnal üksteist mõistetakse, erinevate paradigmade vahel valitseb aga tavaliselt sügav mõistmatus. Loogilise mõtlemise varal on üleminek ühest paradigmat vastandparadigmasse peaaegu võimatu. Kuigi N. Liidus süüdistati Th. Kuhni ka nõukogudevaenuulikkuses, oli tookordne teadussituatsioon siiski juba niisugune, et osa teadusmetodoloogide valis ta vaated oma uurimistöõ metodoloogiliseks aluseks. Siin tuleb nimetada allakirjutanut ja hiljem NSVL Loodusteaduse ja Tehnika Ajaloo Instituudi direktoriks tõusnud valgevene teadusmetodoloogi V. Stjopinit.

Huvi teadlaste «jabura» mõtlemise vastu tekkis aga meie kultuurilooga üpris tihedalt seotud põhjustel. Tartu ülikoolis õppinud K. E. v. Baer rajas bioloogias uue ning võimsa paradigmaatilise süsteemi — arengubioloogia — alused. Juba 1844. a pakuti välja ka arengubioloogia esimene loogiliselt õige evolutsiooniteoreetiline tõlgendus, mille edasiarendusi tänapäeval tuntakse fülembriõgeneesiteooria nime all. 1859. a esitas aga Darwin arengubioloogia paradigmaatikaga loogilises vastuolus oleva darvinismi. Baeri süsteemi vastu algul võideldi, siis lepitillega osaliselt, ent siiani on darvinism takistanud arengubioloogiast tuletatud evolutsiooniteooria väljatöötamist. Sellest on kahju, kuna arengubioloogia keskne teema on organismide areng, darvinismile käis see aga kaua aega üle jõu.

Mis määrab darvinistide hoiaku arengubioloogiasse, eriti arengubioloogia ning darvinismi suhetesse? Ühes 1972. a ilmunud artiklis («Looming», nr 2) nimetasin sellekohase kirjanduse lugemisel tekkivat tunnet koõmaarseks, ja nii see ka on: kummagi paradigma sees valitseb loogika, paradigmade suhestamine käib aga «jabur-meetodil». Kui tekstide luge-

mise asemel suhelda eri meelt teadlastega, jääb valitsema sama košmaarne tunne.

Kuhnile mõeldes jõudsin järeldusele, et fikseerunud mõtlemisega täiskasvanute puhul on lootusetu oodata metaparadigmaatilist mõtlemist. See on nii haruldane võime, et sellega meie oludes arvestada ei maksa (võime mõista mõlemat suurt paradigmat ning nende loogiliste vastuolude struktuuri). Seepärast tuleb alustada kooliõpilaste paradigmaatilise mõtlemise muutmisest. Nisuguse ideoloogia põhjal korraldatigi 1977/78. õa Tallinna 2. keskkoolis koolikatsed õpiku mõistmise selgitamiseks. Samal ajal ilmus ka keskkoolile mõeldud populaarteaduslik raamat, mis püüdis modelleerida arengubioloogia ja darvinismi metaparadigmaatilise suhestamise üht võimalust (M. Valt. K. E. v. Baer ja darvinism. Etüüd arenguideede draamast bioloogias. Tln, 1977). Raamat võeti vastu rõhutatult ebasõbralikult (näiteks «Eesti Loodus» ei pühendanud sellele originaalsele stilistiliselt huvitavale trükisele rjrdagi, ka ei avaldanud ta selleteemalisi artikleid). Õpiku mõistmise katsete tulemus töödeldi informaatikas kasutatavate meetoditega ja järeldus oli küllalt ebameeldiv: keskkooli lõpuklasside õpilased ei valda emakeele täpset semantilist struktuuri. Nii et probleem muutus üldise paradigmaatilise mõtlemise omast veelgi avaramaks.

Arengubioloogia konflikti tõttu darvinismiga tuntakse nüüdisaegses süsteemide teoorias küllalt halvasti Baeri paradigmaatikat, enamasti ei tunta üldse. Ometi on bioloogilisel materjalil tuvastatu palju laiema, üldsüsteemse tähendusega. See puudutab ka Baeri seaduste väidet, et arengu fundamentaalkreovidid (kõige fundamentaalsemad reguleeritud arengusuunad) pannakse paika arengu alguses. Tutvunud koolis meie õpilaste kriitilise keeleoskusega, tuln esimesel võimalusel mõttele alustada kooliteaduste aluste (loomulikult eakohast) õpetamist paralleelselt esmase emakeeleõppega. Sest kidakeelne õpilane ei ole mitte ainult õpetaja nuhtlus, vaid ka tunnetusteoreetiline objekt. Need suhteliselt vähesed katsed, mis trükitud koolikeele (bioloogia) mõistmiseks olid tehtud, tekitasid üldise kurtmise taustal kindla veendumuse, et meie koolis on kujunenud sügav tunnetuskriis, mis vajab tunnetusteoreetilist ravi. Nüüd selle ravi olemusesst.

Haridusministeeriumi ettepanekul tegin aastail 1986/87 peaaegu kõigi eestikeelse kooli õpikute teadusmetodoloogilise analüüsi ning jõudsin järeldusele, et kooliteadust õpetatakse metodoloogiliselt iganenud printsiipide järgi, mis on vastuolus teadusliku mõtlemise n-ö loomulike seadustega.

Baeri seaduste mõjul olin hakanud olukorda muutma väikelapse õpetuses, töö jätkus loogiliselt algõpetuse reformimisega.

1988. a haridusstsenaariumide konkursil premeeritud programm «Üldhariduse reformimise teaduslooline liin» oli järgmine:

1. Alusparadigmas käsitati haridusüsteemi teaduskultuuri taastootmise mehhanismina ning seega koolikriisi teaduskultuuri kriisi ilminguna, mille ületamiseks on vaja teaduse olemust ning eripära arvestavaid meetodeid, eriti teadusloolisi. Otsustati, et rahvakooli traditsioonidel põhinev algharidus ja kõrgharidusele seadunud gümnaasiumiharidus töötati ajalooliselt välja eri sotsiaalsete kihtide tarvis (gümnaasium eeldas algselt rahvakooli asemel individuaalõpet, koduõpetust). Tagajärjeks on see, et algharidus on konstrueeritud tunnetusteoreetilistel põhimõtetel, mis ei valmista ette teaduskultuuri algete vabaks valdamiseks vajalikke mõtlemisstruktuure. Küsimust on puudulikult uuritud ja koolis tekkinud tunnetuskriisi ei seostata sellega, et praegune õppekirjandus on üles ehitatud ajalooliselt väga iganenud teadusmetodoloogiale, mis takistab algõpetuse reformi.

2. Rakenduslik ettepanek oli algõpetuse õpikute põhimõtteline reform, samuti kooliõpetajate õpetamise nüüdisajastamine (mitte pedagoogilises, vaid teadusmetodoloogilises mõttes). Põhiesmärk oli alget empirismi rõhutatult ideoloogialt (mis ekslikult peab seda mitte kultuurilooliselt, vaid ealiselt determineerituks) üle minna loovmõtlemise ühikute õpetamisele. «Neid võib käsitada mõtteliste mudelitenä, mis ühtaegu sisaldavad loogiliselt kooskõlastatud teavet teadusliku maailmapildi, empiirilise maailma, seda kirjeldavate konkreetsete teaduslike arusaamade ning viimaste tuletamisel kasutatud matemaatiliste mudelite kohta. Empiirilised katsed näitavad, et loovmõtlemise ühikud on esitatavad lastepäraste tunnetusvormidena, nimelt kontseptuaalselt täpselt mõtestatud piltmudelite süsteemidena.» Osutati sellele, et tookord algõpetuses rakendatav piltmudeliopeetus oli sügavalt empiirilne ja teadusliku loovmõtlemise ühikutega seostatamata; loovmõtlemise arendamisele seadutakse vanemates klassides, kus häälestutakse puhtalt verbaalsetele mudelitele ning piltmudelite osa taandub miinimumini. Seega takistab traditsiooniline õpikukultuur normaalse mõttelise modelleerimise teket, ei väärtusta õigesti ikonograafiliste mudelite osa tunnetuspatoloogia vältimisel.

Seniste väga heade õpetamistulemuste põhjal nimetati «teadusmetodoloogiliselt reformitud algõpetust intensiivalgõpetuseks. Viimane on hästi seostatav põhimõtteliste muudatustega füüsika, biolo-

Kooliteadust õpetatakse metodoloogiliselt iganenud printsiipide järgi, mis on vastuolus teadusliku mõtlemise n-ö loomulike seadustega.

gia, geograafia, ajaloo, eesti ja vene keele õpetamisel, pakub vajadusel võimalusi ka matemaatika ja keemia õpetamise reformimiseks (kui peetakse otstarbekaks neis ainetes juba väljakujunenud õpikirjanduse muutmist). Intensiivõpetus vastab tunnetustegevuse arengupsühholoogilistele iseärasustele ning moodustab loomuliku integratiivse baasi kogu järgnevale aineõpetuse süsteemile. . . . Erinevalt senise algõpetuse laadi määravast J. H. Pestalozzi empiristlikust teadusideoloogiast (mis põhineb 18. sajandist pärineval F. Baconi empirismil), on intensiivõpetuse aluseks nüüdisaegse teadusmetodoloogia tunnetusteoreetilised suunad (eriti teadusliku maailmapildi, mõttelise modelleerimise, kategooriaalse mõtlemise ja teaduskeele kontseptsioonid). Uusimatest pedagoogilistest süsteemidest on arvestatud eeskätt J. Piaget' ja V. Davõdovi koolkondade printsiipe. Süsteemi matemaatilisel modelleerimisel on kasutatud informaatikat, topoloogiat ja graafide teooriat. Reformitud õppekirjandus on välja töötatud katse najal, selle empiiriline kontroll jätkub.»

Lähemalt on juttu tookord juba valmis olevast õpikust, mida on ka hiljem kirjanduses tutvustatud. Nimelt «Kuubiaabitsas». Õpik «on vormistatud õpimängudena loogilise mõtlemise, mõttelise modelleerimise, nägemismälu, verbaalse suhtlemise, üldhariduses vajaliku teaduskeele elementaarsete algete, teadusliku maailmapildi aluste, matemaatilise mõtlemise (aritmeetika, geomeetria ja algebra alged), lugemise ja piltides sisalduva teabe retseptiooni, joonistamise ning mõnesuguse muu manuaalse tegevuse integratiivsele treenimisele. Õpimängude süsteem on orienteeritud peaaegu neuroküberneetiliste mudelite teooriale ning taotleb aju nägemis-, kõne- jt funktsionaalsete keskuste koordineeritud koostöö treenimist, s.o efektiivseks tunnetustegevuseks vajaliku psühho-füsioloogilise potentsiaali arengut, kusjuures viisil, mil sensoorne tegevus algusest peale korreleerub abstraktsete mudelitega.¹ See on normaalse teadusliku tunnetuse tekkeks oluline lüli, mida praegusaegses üldharidussüsteemis tervikuna pole suudetud vajalikul määral rakendada.

Kuigi õpik sisaldab valikut üldhariduses rakendatud teaduskategooriatest

¹ Autobiograafiline vahemärkus: olen õppinud Tartu ülikoolis lastepsühhiaatriat. See on tugevasti mõjutanud mu pedagoogilis-didaktilisi arusaamu, häälestades erinevate ajukeskuste funktsionaalse koostöö treeningule. Anohhini koolkonna seisukohtade põhjal arvan, et just siin on neurofüsioloogiline mehhanism, mis muudab euroopaliku koolitusega inimese mõtlemistüübi «naturaalsest inimõtlemisest» erinevaks.

kogu üldhariduse ulatuses², on õpimängude struktuur ja juhendid sellised, et materjal on jõukohane 6aastasele ning seda saab kasutada ka kodusõppes, s.o õpetaja juhendamisetä.

Õpiku koostamisel on arvestatud kirjanduses toodud arvukaid katseandmeid andekate, keskpäraste ja väheandekate laste põhimõtteliselt erinevast tunnetustegevusest. Õpimängudena vormistatud õpik treenib andekate laste tüüpilist abstraktset mõtlemist, kuid teeb seda keskpärastele ning väheandekatele lastele tüüpilises empiirilise tegevuse vormis. On arvestatud asjaoluga, et katseandmetel andekad ning mitteandekad lapsed erinevad ülesannete loogilise algoritmi omandamiseks vajalike õpitegevuste kordamise arvult. Erinevus on kuni 40kordne, kusjuures andekale piisab isegi ühestainsast tunnetusükslikust. Nende vastuoluliste tendentside koordineerimiseks on õpik koostatud kõigile lastele omase korduva tegevuse — mängu — vormis.

Õpiku koostamisel tekkis fundamentaalseid teoreetilisi probleeme, kuna seal loobutakse traditsioonilisest algõpetuse paradigmat, tuuakse üldhariduse põhiainete alused juba algõpetusse ning õpetatakse neid uue, mitteempiriilise pedagoogilise paradigma alusel, mille rakendamisevõimalused on seni läbi töötatud põhiliselt matemaatikas.³

² Näiteks «Kuubiaabitsas» läbimängitavaid märksõnu: joon, punkt, areng, suhe, graaf, vektor, mudel, märk, kuup, tahk, pind, jõud, riist, masin, energia, aine, hulk, element, rakk, loode, organism, loomariik, raha jne. Koolis traditsiooniliselt kasutataval defineerival meetodil kõiki neid mõisteid algõpetuse eas lapsele selgeks teha pole minu arvates võimalik. Teadusmetodoloogias uuritud erinevaid tunnetusmehhanisme kasutades on mõisted muudetud aga lapsele arusaadavaks; see on samuti iseseisvat käsitlust vääriv teema.

³ Eesti kultuuritraditsioonis ei arvestata piisavalt asjaolu, et möödunud sajandil ennetas Tartu ülikool meditsiinilistel ja bioloogilistel aladel maailmateaduse arengut, oli tiptasemel liider (vt nt I. Käbini ja allakirjutanu uurimused). Infobarjääride tõttu ei järgnenud väga ulatuslikke otsemõjusid eesti teadusele (kuigi teatud mõjud on vaeeldamatud). Ent vene teadlaste maailmaklassi töid neil aladel võib sageli vaadelda Tartu ülikooli teadustöö infojärglastena. 1920.—1930. aastail ennetas vene teadus maailmataset aastakümnete võrra. Stalinism hävitas selle. Eestlastele tõenäoliselt raskesti usutava teadussituatsiooni näiteks on Tartu ülikoolis tehtud kõrgtasemel närvisüsteemi uuringute teisenemine vene teadustraditsioonis (I. Pavlov, L. Vögotski) ja viimase töist tulenev V. Davõdovi koolkonna õpetamisreform. (Siin ongi viid: Davõdovile, mitte Bourbakile.)

Õpik moodustab ühe põhiosa teaduslikule maailmapildile orienteeritud algõpetuses... ja arendab eeskätt füüsilise, matemaatilise ning loodusteadusliku mõtlemise aluseid, harjutab käsitama keerulisi semantilisi süsteeme, õpetab teaduskeele algeid ja treenib tunnetustegevuses olulise spontaanse kõne oskust, mõtlemist ning mälu.

Ühtlasi sisaldab õpik selget rakenduslik-olmelist liini, mis seostab teadusliku maailmapildi õpetuse empiiriliste elunähtustega.

Sotsiaal-majanduslikud, ajaloolised ja eetilised mudelid on õpikus esitatud retsessiivsete struktuuridena.⁴

Kõik need funktsioonid on ühitatud lugema õppimiseks koostatud aabitsa funktsioonidega.»

Niisiis aabitsavahetus, ent sajandeid püsinud aabitsa põhifunktsioonid — lugema ja ka natuke rehendamata õppimine — asendatakse siin tunnetuspektriga, mida vajab professionaalne teadlane. Aluseks: Baeri seaduste paradigmaatika ning kaudandmed selle kohta, et kooliteaduse vabaks omandamiseks vajalikud mõtlemisstruktuurid omandatakse kooliväliselt, individuaalkontekstis teadusliku mõtlemise aluseid valdavate isikutega. Seda kinnitab õppeedukuse sotsiaalne sõltuvus (madalama haridustasemega vanemate laste suuremad kooliraskused kuni funktsionaalse kirjaoskamatuseni, mida küll on uuritud põhiliselt Läänes, mitte meil), kõrgharidusega koduõpetajate eriline tähendus tippteadlaste kujunemises (kusjuures koduõpetajaks võivad olla ka vanemad ise), samuti teadusvõhiklikult koostatud õpikute analüüs, lisaks kõigele sellele vahetu tunnetuskontakt areneva lapsega, tema tunnetusdünaamika dokumenteerimine⁵.

Tõsi, lapse psüühika arengu uuringud pole pedagooge enamasti viinud sellisele järeldusele, et põhjuseks pole mitte lapse vaimse arengu olemus, vaid see, et uuringutesse pole kaasatud koolitatud teadusmetodoloogid. Seepärast valitseb selles valdkonnas teatud mõttes teoreetilise paradigmaatika vaegus. Ning seetõttu pole ka viimane reformikatse pannud põhiorhku tunnetuspsühholoogiliste võimaluste ja tunnetusteoreetiliste põhjen-

duste täpsele analüüsile. Selle asemel on püütud rakenduslikult töökindel mudel välja töötada. Kui see mudel end tõesti õigustab (ja näib, et õigustab), tuleks ette võtta veel nii täiendavaid eksperimentaalseid uurimusi kui ka puhtteoreetilist refleksiooni.

Senise põhjal on uues süsteemis tugevama empiirilise, vahetu katse põhjendusega lapse tunnetusdünaamika, see on n-õ lapse pealt maha kirjutatud. Kindla teoreetilise motivatsiooniga on aga lapsele pakutava tunnetusmaterjali valik. Olgu kohe öeldud, et see motivatsioon on tundunud paljudele rahvakooli ideoloogia põhjal algharidusega tegelevatele spetsialistidele liialt keerukana ja lapsele üle mõistuse käivana. Diskussioonid pole siin selgust toonud (tegemist on tugeva paradigmaerinevusega, nagu öeldud, jääb teaduses erinevate paradigmade vahele «jabura mõtlemise maa»). Otsustajaks on saanud kogemus, katse, laps ise: oma käitumisega tõestavad nad, et pakutav süsteem on neile tunnetuslikult jõukohane.

Kuigi eespool oli teoreetiline motivatsioon esitatud programmilise teksti järeldustena (mis on ja mis tehtud), selgitaksin veel kord selle teoreetilise struktuuri lähtealuseid.

□ Areneva lapsetunnetuse ühe teoreetilise seletusena on kasutatud bioloogias evitatud biogeneetika reeglit, mille kohaselt arengus läbitakse üksteise järel varasemaid arenguetappe, kusjuures individuaalne areng kordab ajaloolist. Siit siis ka siiani algõpetusteooriaid määrav printsiip, et algõpetus peab jääma ajalooliselt vanema mütooloogilise maailmapildi kontrollida (olme ja muinasjuttude tase), teadusliku maailmapildiga alustatakse hiljem aineõpetustes. Seda seisukohta toetab ajalooline traditsioon, mille põhjal algõpetus järgib vana kiriku- ja rahvakooli, keskharidus on tuletatud aga kõrghariduse ja teaduskultuuri vajadustest.

Nagu öeldud, on selle traditsiooni tegelikuks tagajärjeks laste tunnetuskriis, mis tekib algharidusest edasiminekul (praegu seletatakse seda eeskätt ealise psühholoogia ja prepuberteetsete psüühikakriisidega, mis langevad umbes samasse perioodi).

Biogeneetiline reegel on arengubioloogiaga loogilises konfliktis olnud darvinismi teoreetiline konstrukt. See on loogilises vastuolus reaalsusele täpselt vastavate Baeri seadustega, mille kohaselt fundamentaalkreodide (antud juhul siis mütooloogilise ja teadusliku maailmapildi) järjestikusele vaheldumisele samal arenguteel langeb keeluprintsiip. Mida biogeneetilise reegli järgi peab, seda Baeri seaduste järgi ei tohi.

«Kuubiaabits» on vormistatud õpimängudena loogilise mõtlemise, mõttelise modelleerimise, nägemismälu, verbaalse suhtlemise, üldhariduses vajaliku teaduskeele elementaarsete algete, teadusliku maailmapildi aluste, matemaatilise mõtlemise (aritmeetika, geomeetria ja algebra alged), lugemise ja piltides sisalduva teabe retseptiooni, joonistamise ning mõnesuguse muu manuaalse tegevuse integratiivsele treenimisele. . . »

⁴ Jutt on «Kuubiaabitsa» I osast, need teemad tulevad sisse teistes õpikutes.

⁵ Tegelikult on analoogiline suund nüüdisaegses aabitsauuenduses juba olemas, kuigi see on 17. saj pärinevast J. Komenský pakutud teaduslike piltmudelite õpetusest suhteliselt aeglaselt edasi arenenud, sest kaua on aabitsas väärtustatud rahvakooli lihtsustatud tunnetustraditsioone. Siin pakutav on aga mulle teadaolevast teadusmetodoloogiliselt kõige järjekindlam.

See on eriteaduse väga tõsine küsimus. Selle ala asjatundjaid Eestis peaaegu pole. Siit ka nii muretu usaldus biogeneetilise reegli loogika vastu. Näib, et mujalgi maailmas valitseb pedagoogikas selle problemaatika spetsialistide pöud. Niisiis teadvustame probleemi, jättes selle detailsemalt läbi arutamata (erialakirjandus on põhiliselt bioloogiline). Uus aabitsasüsteem pole tehtud rahvahääletuse alusel, vaid teadusmetoloogilise analüüsi põhjal. Ja seepärast pole selle teoreetiliseks aluseks mitte populaarne biogeneetika reegel, vaid teoreetiliselt tunduvalt sügavam ning reaalsusele täpsemalt vastav Baeri seaduste paradigmaatika. Selle kohaselt on katsetatud mütoloogilise ja teadusliku maailmapildi mitte järjestikuse, vaid paralleelse õpetamisega, kusjuures dominant on selgelt teadusliku maailmapildi kasuks. See tähendab, et kool häälestub algusest peale kooliteadusele, valulisi maailmapildimurdmisi (mis teadusloo andmetel on väga ränk tunnetusprotsess) kuskil koolitee keskel, erinevalt praegustest ideaalidest, ette võtta ei tule.

Ühtlasi tähendab see, et loobutakse rahvakooli ja gümnaasiumi tunnetustraditsioonide mehaanilisest liitmiseist ning tuuakse keskhariduse ette loomulik tunnetusteoreetiline ning tunnetuslik algaste — teadusliku loovmõtlemise lähteelementide treening.

Oponentidele: seda ei tehta õnneliku lapsepõlve arvelt, see ei traumeeri lapse loomulikku emotsionaalset ning eetilist arengut. Kõike seda tehakse ettevaatlikult ning lapse tegelikeks vaimseid tarbeid tähelepanelikult jälgides. Viimases ületatakse rahvakooli traditsioonidele tüüpiline huvi lapse tegelike vaimse arengu potentsiaalide vastu.

□ On mõtlemisstiile, kus «teadusliku maailmapilti» kasutatakse prügisõnana. Uus aabitsasüsteem on välja töötatud tänapäeval moodsaima ja teadusmetoloogiliselt äärmiselt sisuka teadusliku maailmapildi teooria põhjal. J. Maxwelli teadustegevuse süstemaatilise analüüsi põhjal töötas selle välja (ka Th. Kuhnist lähtudes) V. Stjopin.⁶ Kui esimesed kaks nime on maailmakuulsad, siis viimane vist veel mitte, ometi on tegu nüüdisaja ühe sisukama teadusmetoloogilise teooriaga. Eestis tunneb

⁶ Степин В. С. К проблеме структуры и генезиса научной теории. — В кн.: Философия, методология, наука. М., 1972 с. 158—186. Он же. Становление научной теории. Минск, 1976. Он же. Структура и эволюция теоретических знаний. — В кн.: Природа научного познания. Минск, 1979, с. 179—241. Научная картина мира. Логико-гносеологический аспект. Киев, 1983.

Stjopini süsteemi mõni inimene enam kui Baeri paradigmaatikak. Niisiis tugineb uus aabitsasüsteem vähemalt kahele vähepopulaarsele tippteaduse liinile. Sellega võib-olla seletub osaliselt ka aabitsat saatev boikotti meenutav tõlgendushäirete hulk: kui lapsed võtavad selle vastu vahetu ja meeldiva kogemusena, siis professionaalid otsivad tuttavat teooriat, millest lähtudes hindama hakata. Meil kujunenud teadustraditsioonide tõttu nad kahjuks aga neid teooriaid ei valda.

□ V. Stjopini süsteemi kohaselt on ideaalne tervikblokina anda empiiriline kogemus, selle erinevatel abstraktsioonastmetel sõnaline ja matemaatiline mõtestamine, kultuurilooline kontekst ja ruumiliselt ettekujutatava piltumodeli tüüpi nn teaduslik maailmapilt. Lühidalt olen nimetanud selle üpris keerulise süsteemi teadusliku tunnetuse tervikühikuks.

Kui tegu on maailma õige teoreetilise mõtestamisega, on loomulik, et samalaadsetele tulemustele võivad teisi teid pidi jõuda teisedki autorid. Küllaltki erinevatest metodoloogilistest seisukohtadest lähtudes on teadusliku tunnetuse tervikühikute lülitamiseni algõpetusse jõudnud ka V. Davõdovi koolkond, ja seda ammu enne «Kuubiaabitsa» süsteemi väljatöötamist.⁷ Need teed on olnud sõltumatud, kuigi kuluarides selgus, et G. Stëdrovitski tegevusfilosoofia (milles on märgatav skolastikavastane element; ja mida omal ajal tauniti) on mõjustanud mõlema süsteemi väljatöötamist. Erinevalt traditsioonilises algõpetuses levinud empirismist nõuab tegevusfilosoofia, et tunnetussükkel empiirikast abstraktsioonini oleks sidus (kui see katkeb, ähvardab ühele poole jääda empirism, teisele poole skolastika; traditsioonilises koolis vastab esimesele poolele algõpetus, teisele poolele keskharidus; pole hoopiski juhus, et termin «skolastika» ongi tuletatud otse terminist «kool»).

Davõdovi koolkond on tegelnud algõpetuse tüüpiliste komponentide — emakeeleõpetuse ja matemaatika — moderniseerimisega. Seejuures lähtutakse matemaatikast, emakeeleõpetuse muutmise on tuletatud selle analogina.

Kuigi alghariduse teoretiseerimise üldprintsipiidid on mul Davõdovi koolkonnaga sarnased (ja erinevad sellistena näiteks Käisi, Steineri või Montessori printsiipidest), konkreetsete programmid erinevad. Mis matemaatikasse puutub, siis arvan, et Davõdovi süsteemi süntees

⁷ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

«Kuubiaabitsa» omaga tuleks asjale kasuks. Emakeele puhul aga matemaatika variandi mehaaniline kopeerimine ei sobi; emakeeleõpetus tuleb seostada mitte rahvakooli traditsioonidega (mille ideaaliks on lugema ja kirjutama õpetamine), vaid Stjopini süsteemiga ja teaduskeele teooriaga. Nimelt toimib rahvakoolimentaliteet vastu lapse keeleaparaadi tegelikule arengule: eas, mil laps on juba ammu ületanud keeleõppe aluseks oleva häälikuanalüüsi ja jõudnud leksikaalse abstraksionismi arendamiseni (s.o. abstraktse mõtlemise regulatiivsete mehhanismideni), nõutakse talt kirjaõppe huvides tagasilangust häälikuanalüüsini. Kurbi küll, aga kool, hoolimatu lapse vaimse arengu tegelike tendentside vastu, hakkab oma traditsioonide ja teooriatega takistama laste mõtlemisvõime loomulikku arengut(!). Nii et koolilaste lollust kasvatab kool ise väärtalt ajastatud emakeeleõpetusega. Seda tendentsi ei tohiks teoreetiliste võtetega süvendada, sellest tuleks teha skandaal.

■ Algõpetuse teadusmetodoloogilise reformi üks keskseid teemasid peale maailmapildiõpetuse ja teadusliku tunnetuse tervikühikute õpetuse ongi **teaduskeele algte õpetus**. Loomulikult on kõik need kolm omavahel väga tihedas seoses ja vastastikuselt sõltuvuses, kuna moodustavad koos Baeri seadustega reformi paradigmaatilise tuuma.

Lähtutakse eeldusest, et kooli keeleõpetussüsteem tervikuna on teoreetiliselt puudulikult mõtestatud. Arvamusega, et koolis õpetatakse ainult emakeelt ja võõrkeeli, on raske nõustuda, tegelikult õpetatakse koolis kaootiliselt ning probleemi teadvustamata ka teaduskeelt. Õpimisraskused taanduvadki põhiliselt sellele, et õpilased kooliteaduses vajaliku teaduskeele aluseid ei omanda.

Teaduskeele õpetamise süsteem on omaette teema, mis väärib iseseisvat käsitlemist. Seda süsteemi on rakendatud «Kuubiaabitsas».

■ Ülalöeldu võtab kokku teadusmetodoloogilise algõpetusreformi paradigmaatilise tuuma mõned kõige olulisemad probleemid. Sellest paradigmaatikast lähtudes (ja lapse konkreetset tunnetustegevust arvestades) on välja töötatud asjakohane õpetamise sisu ning metoodika.

Metoodika on mänguline ja paljuski lähedane nii Käisi, Steineri kui ka Montessori süsteemides kasutatavatele võetetele.

Õpetamise sisu on aga paradigmaatiliselt hoopis erineva lähemise tõttu nendest süsteemidest tugevasti erinev. Näiteks on toodud algõpetuse keskseks teljeks USA kolledžite jaoks 1960. aastal reformitud

nüüdisaegse füüsika kursus⁸, muidugi lapsepärases töötluses. Uskumatu? Aga selles pakutava reformi nipp ja võimsus seisnevadki.

Suund põhineb ajalooliselt L. Vögotski rahvusvaheliselt arvestatavatele uurimustele inimteadvuse arengupõhjustest. Osa Vögotski uuringuid keelustati N Liidus 1930. aastail ning nende liini jätkati Läänes alles aastakümneid hiljem. Niisiis on tegu mitte üksnes originaalse, vaid oma ajastust tugevasti ees olnud paradigmaatikaga, mille järelmõjudki pakuvad huvi ning uudseid lahendusvõimalusi. Vögotski uuris ka lapse vaimset arengut ning jõudis järeldusele, et seda saab loomulikku psüühikat kahjustamata kultuurimehhanismidega oluliselt kiirendada. See on järeldus, millega Vögotskit järginud koolkonnad erinevad Piaget' vaadetest, kus pole uuritud mõtlemise arendamise kiirendusmehhanisme, vaid n.ö naturaalmõtlemise arengut. Vögotski paradigmaatikat arendasid psühholoogias edasi niisugused rahvusvaheliselt tuntud teadlased nagu A. Leontjev ja A. Luria. Loogilise jätkuna tulenes siit pedagoogikauuendus, millega seoses tuleks nimetada näiteks P. Galperini ja D. Elkonini töid, ning nendega vahetus kontaktis arenenud V. Davõdovi kooliuuenduslik tegevus. Nagu juba eespool öeldud, rakendasid nad õpetuse reformimiseks vana rahvakooli mudelit; teadusmetodoloogiline liin, mida ma esindan, reformib aga algõpetuse gümnaasiumihariduse ning — tunnistage üles — vanaaegse aristokraatliku koduõpetuse eeskujudest lähtudes. Seega ei piirdu hariduse sisu reform matemaatika ning emakeelega, vaid haarab keskharidusliku aineõpetuse tervikuna.

Mida öelda lõpetuseks? Ma mõistan küllalt hästi kolleegide neid retseptisooniraskusi, mis põhinevad kontseptuaalsel informeerimatusel. Andestatagu aga, et mul on raske mõista poliitikaanlust ja intrigaanlust tulenevaid mõdamõttestusi. Igatahes on küllalt võrastav lugeda käsitusi, mis siin kirjutatut absoluutselt ignoreerivad.

⁸ Physics. Physical Science Study Committee. Boston, o.a.

Inimsuhted ja Freinet' pedagoogika

KÜLLI LUKK, EHA metoodik

«Lastest tuleks alati otsida head, mis neis peitub, ja seda tugevdada. Õpetaja ei tohiks kunagi öelda: vale, istu ja ole tasa, kui sa ei tea! Õpetaja peab ergutama ja toetama. See eeldab, et ta on oma isiksust tugevdanud ja julgeb olla õpilastele sõber.» Nii arvab Ameerika kasvatusfilosoof Phil Gang.

Seda, mida laps ei õpi täna, sel nädalal ega sel aastal, õpib ta natuke hiljem.

Raha- ja söögimurede kõrval, mis ka kooli ustest-akendest sisse murravad, ei tohiks unustada inimlikkust ja eetikat, mille defitsiit tundub olevat tänases Eesti ühiskonnas igas eluvaldkonnas kõige suurem. Ainelistel hädadel näivad üha enam alguse saavat kõlbluse kriisist ja aina laiemalt levivast hundimoraalist. Kuid rääkides koolist, kus eluhoiakute põhisale alus pannakse, kuuleb sageli väidet, millega põhjendatakse soovimatust inimsuhtes midagi muuta: meie ühiskonnas pole võimalik, meil pole tingimusi ega vahendeid, me ei suuda!

Enne nii resoluutse otsuse langetamist tasuks süveneda sellesse pärandisse, mille on koolile andnud maailma tuntumad kooliuuendajad, teiste hulgas prantslane Célestin Freinet, kellele kuuluvad järgmised mõtted: «Ühiskonnas valitseb alalhoidlikkuse poliitika. Tähelepanu pööratakse üksnes käesolevale hetkele ega mõelda sellele, mis toimub kümne või kahekümne aasta pärast. Sellest tulenevalt asetab ühiskond koolile kohustuse valmistada noori ette vahetu eesmärgi jaoks, mille ta püstitab ja mis ei tarvitse olla arukam või inimlikum kui need eesmärgid, mille kohaselt tehasejuht käivitab seeriatoodangu, turustades tarbetut, sageli kahjulikku ja ühiskonnaohtlikku toodet.»

Üks praegusaja märksõnu on «kiire». Kiire on kõigeaeg, ka laste arendamise-õpetamisega. Normid ja nõuded ripuvad ähvardava mõõgana väikelaste emade peade kohal — hoidku taevas, kui laps ettenähtud ajal käima ja rääkima ei hakka! Siis tähed selgeks ja lugema. Mida varem, seda parem. Ja lapsepõlv, mida keegi kunagi tagasi ei saa, mureneb tükkhaaval.

Mis võiks küll juhtuda, kui usuks Freinet', kes arvas, et seda, mida laps ei õpi täna, sel nädalal ja võib-olla ka sel aastal mitte, õpib ta natuke hiljem. Tähtis on, et ta küpseb, areneb ja tugevneb vaimselt, kehaliselt, moraalselt ja psüühiliselt nii, et tema isiksus kasvab loogiliselt ja tõhusal viisil. Kõik muu tuleb pealekauba.

Freinet rõhutas tervete inimsuhte olulisust koolis. Ta soovitas õpetajail püüda näha asju lapse vaatenurgast.

Kui õpilane on hooletu või käitub halvasti, järeldatakse enamasti, et ta teeb seda tahtlikult. Nii see vahel ongi, aga mõnikord võib ka pea või hammas valutada või ebaõnnestunud töö närviliseks teha. Hommikune pooltunnine vestlus annab võimaluse südameilt ära rääkida mured, aga ka teistega rõõmu jagada, erinevate õpilaste tähelepanekute üle arutleda ja probleemidele lahendusi otsida. Nii saab igaüks vähehaaval aru, kuivõrd isemoodi mõistavad inimesed maailma. Teiste arvamust ära kuulata on hea ja kasulik, sest sellest saab värve ja avarust juurde ka oma maailmapilt. Kasvab usaldus ja koostöövalmidus. Nii pole see pooltund sugugi kaotatud aeg, vaid häälestab ja avab igaühe uue koolipäeva tööde-tegemiste tarvis.

Autoritaarsus on tavakooli põline kaaslane. Distipliin on vajalik, kuid reeglid peavad olema põhjendatud ja lastele arusaadavad. Freinet' koolis «loovad» lapsed koos õpetajaga õpilasreeglid ise. Nii ei ole need väljastpoolt peale sunnitud, vaid ühise arutelu põhjal elust enesest tuletatud ja lapsed jälgivad nende täitmist.

Käsu peale ei taha keegi midagi teha. Kask sunnib last passiivselt alistuma — kui sageli aga just see ongi aluseks korralikkuse ja tubliduse hindamisel! Laps tahab elada ja kogeda, täiskasvanu ootab sõnakuulelikkust. Sellest tekib pidev vastasseis. Vähehaaval laps kohaneb ja allub. (Temast saab koolilaps!?) Kuid on lapsi, kes kunagi ei õpi sellele taktitulele autoritaarsusele alluma, kes on jonnakad, isepäised ega kohane kõikvõimalike probleemolukordadega, mida autoritaarsus sünnitab. Tulemuseks on vastumeelsus kõige, eriti koolitöö suhtes. Laps ei õpi tööd tegema, tekivad koolihirmud, apaatia ja tõsised kompleksid.

Freinet' koolis töötavad õpilased ise-iseisvalt ja saavad oma tööd ise planeerida. Õpetaja suunab ülesannete valikut märkamatu, jälgides programmi. Õpilane vastutab enda ja kaaslaste eest, et ta planeerituga toime tuleb, sest ka tööle hinnangu andmine ja analüüs toimub tähtaja lõppedes. Õpikute asemel on ainekartoteegid, teatmeteosed jm materjalid. Lisaks teadmistele kasvab iseseisvus, vaba väljendusoskus, aja ja võimaluste arvustamise oskus, vastutustunne ja palju muud eluks vajalikku. Ning tööõõm, mida õpiku taga istudes iialgi ei koge! Põhimõtteks on, et õpilane vastutab oma koolituse eest ise. Vastutus oma töö ja tegemiste eest on inimpsühholoogia kesksemad põhimõtteid.

Freinet' koolis «loovad» lapsed koos õpetajaga õpilasreeglid ise.

Õpilane vastutab iseenda ja kaaslaste ees, et ta planeerituga toime tuleb.

Kooli ülesanne on õpetada lapsi mõistma seda, mida nad veel ei tea. Õpetaja seletab ja kasutab seejuures mitmesuguseid pedagoogilisi nippe laste tähelepanu köitmiseks. Kuid kui laps ei kuula? Freinet soovib töö korraldada nii, et õpilane saaks tegutseda omaalgatuslikult, katsetada, küsimusi esitada, lugeda, valida ja järjestada informatsiooni, sest normaalne teadmiste hankimise viis ei põhine selgitustel ega tõestustel. Nii eelneb õpetusele lapsepoolne huvi ja valmisolek teada saada. Ainus, mis last ja ka täiskasvanut väsitab, on tema loomusega vastuolus olev pingutus, mida saadab sundus. Traditsioonilises koolis peab igale 40—45minutilise tunni järgnema puhkepaus. Freinet' koolis töötatakse järjest 2—3 tundi ja kauemgi, sest huvitav ja mõtestatud tegevus ei väsita. Olulisemaks teadmisesest endast peetakse selleni jõudmise teed, protsessi, arengut. Teoreetiline teadmine on motiveeritud tegevuse lõpptulemus.

Freinet ei pea intelligentsust, arukust eriliseks, iseenesest täiuslikuks ja indiviidi muudest omadustest sõltumatuks võimeks. Intelligentsust on indiviidis peituvate olulisemate võimaluste mitmekülgne väljendus. Järelikult pole olemas ka mingit eri meetodit selle arendamiseks. Intelligentsust võib vaadelda kui tundlikkust kogemuste vastuvõtmisel. Mida tundlikum on indiviid kogemuste suhtes, seda rohkem mõjutavad õnnestumised tema käitumist ja seda kiiremini ta areneb. Intelligentsust võib arendada üksnes mingit nähtust katseliselt uurides.

Kool rõhutab üldiselt intelligentsuse abstraktset vormi, mille aluseks on päheõpitud mõisted ja mõttekäigud väljaspool elavat tegelikkust. Kuid rahvas tunneb ja on alati austanud ka sellist arukust, mis väljendub käteosavuses ning mille abil ümbritsevat kujundatakse. Ajaloost teame geniaalseid kunstnikke, leitujaid ja tarku mehi, kes sageli ei saanud koolis hakkama, sest kogu nende olemus protesteeris traditsioonilise õppetöö korralduse vastu. Tänapäeva ühiskond vajab veelgi rohkem mitmekülgset andekaid juhte, uurijaid ja loovisikuid. Annete ja võimete arendamine toimub suures osas kooliväliselt. (Siinkohal kummardus õpetajatele-ringijuhitule, kelle tänuväärne töö kompenseerib seda, mis koolis saamata jääb.)

Kõik inimesed, ka lapsed, tahavad kordaminekutest rõõmu tunda. Tublimad klassis saavad tänu mõnele omadusele hästi hakkama. Ülejäänud surub kool pidevasse ebaõnnestumiste voolu: halvad hinded ja tunnustused, lohakad ja rapakad vihikud, pärast tunde istumised. Kooli hindamissüsteem laseb sellistel lastel harva õnnestumisest rõõmu tunda. Halva töö eest head hinnangut anda pole õige, kuid

hoole ja armastusega tehtud võimete-kohane töö väärib tunnustust ning õpetaja võib karmi kohtumõistja rolli vahetada sõbraliku abimehe omaga.

Freinet peab kontrollimist ja karistamist inimväärikust alandavaks. Kooliatmosfääri iseloomustab ta nii: «Traditsioonilises koolis toimib laps põhimõtteliselt alati valesti. Õpetaja ei näe õpilaste töodes seda, mis on hea, vaid seda, mis on tema arvates laidetav. Selles meenutab ta politseinikku, kes jätkuvalt kurjategijatel silma peal hoiab.» Kuid samuti nagu ema ei pahanda lapsega, kes käima õppides esialgu kohmakas on ja sageli komistab, peaks igasuguse õppimise juurde kuuluma kobava katselise etapi läbimine. Laps püüab loomu poolt parimat. Õpetaja peaks laitmise ning halva hindega karistamise asemel toetama ja aitama vigadest üle saada. Ebaõnnestumised tekitavad lapse hinges tasakaalutust.

Karistamine alandab ja selle mõju on alati hävitav, kuigi reaktsioon võib olla ülbe, üleolev ja trotslik. Karistamise vajadus kaob, kui õnnestub äratada laste huvi ja rahuldada nende loovat tegutsemistungi. Õpetaja võiks karistamise asemel oma tegevust analüüsida ja otsida, kus ta oleks saanud teisiti käituda, et probleemi ennetada.

Hinne on täiskasvanu väljamõeldis, millel puudub objektiivne ja tõene sisu. Tavakoolis on hindamine paratamatu nähtus. Hinded ja paremusjärjestus on töömotivatsiooni puudumise puhul heaks võistlusmomendi käivitajaks ja karistusvahendiks. Freinet' pedagoogikas püütakse hästiorganiseeritud ühistegevuses väljendada tunnustust tehtud töö eest hinnangulises vormis. Tulemusi vormistatakse ka graafiku kujul, mille abil areng saab visuaalselt jälgitavaks. Õpilasi ei võrrelda üksteisega.

Lapsel peab olema võimalus oma rütmi kohaselt töötada. Seepärast loobutakse traditsioonist kõikidele õpilastele samaaegselt ühesuguseid ülesandeid pakkuda. Laste vajadused ja kalduvused on erinevad. Osa õpilasi tunneb masendust, kuna ei suuda teistega ühes rütmis edasi minna, teisi aga ärritab paigaltammumine.

Uue sisu saab ka rühmatöö mõiste. Koos tegutsemine ei tähenda tingimata ühe ja sama tegemist. Üksikisik peab oma individuaalsuse säilitama.

Õpetajal soovitab Freinet tunnis võimalikult vähe rääkida: «Mida vähem räägite, seda rohkem teete!» See, kes hisipäraselt tegutseb, ei pruugi palju sõnu. Õpilane ei arene selgituste ja tõestuste, vaid iseseisva tegevuse kaudu.

Sageli arvatakse, et Freinet' meetodid viivad hõlpsasti anarhiani ning vabade

Õpikute asemel on ainekartoteegid, teafilmid jm materjalid.

Freinet' koolis töötatakse 2—3 tundi järjest ja kauemgi, sest huvitav ja mõtestatud tegevus ei väsita.

Teadmisesest olulisemaks peetakse selleni jõudmise teed, protsessi, arengut.

Freinet' pedagoogikas väljendatakse tunnustust hinnangulises vormis.

Freinet' kooli töökorraldus ise loob korda ja distsipliini.

tekstide kirjutamine on laiskuse ja minnalaskmise tunnuseks. Tegelikult on vastupidi. Kool, kus kasutatakse samaaegselt erinevaid töömeetodeid ning püütakse vältida autoritaarsust, vajab palju täpsemat korda ja distsipliini kui tavakool, kus töötatakse õpikute abil. Küsimus pole formaalses, vaid sügavama tähendusega korras ja süsteemsuses, mis kasvab välja laste tõsisest ja väärkast suhtumisest oma töösse. Töökorraldus ise loob korda ja distsipliini.

Omavaheeline koostöö koolis on kõige eeltoodu loomulik eeldus, aga ka tulemus. Freinet nimetab kooliuuenduse esimeseks tingimuseks õpetaja lugupidavat suhtumist lastesse ja laste austust õpetaja vastu. Vanarahva tarkus — mida sa ei taha, et sulle tehakse, seda ära tee teistele ja mida soovid endale tehtavat, seda tee ka teistele — saab siin sügava tähenduse.

Just inimsuhted on valdkond, kus igauks võib midagi ära teha ka juhul, kui muud võimalused ahtad on.

Rasked ajad on ikka inimeste hingejõudu karastanud. Kui on nappus kõigest asisest, siis seda enam omandavad kaalu südametunnistus ja käed, mis on võimelised uut looma.

Meie koolis on alati olnud õpetajaid, kes olude kiuste on kasvatanud oma õpilastest tublid inimesed. Neid ei unustata ka aastate möödudes ning nende õiglane nõudlikkus mõjub vajaliku ja loomulikuna, sest selle taga aimub lugupidamine lapse kujuneva isiksuse vastu.

Inimese tee teise inimeseni võib olla lootusetult pikk. See tee tuleks üles leida juba koolipõlves, siis ehk lõpeb viimaks luige, haugi ja vähi kombel Eesti elu edendamine.

Detsembris
avafi
Tallinnas,
Luise
tänaval
õppe-
kombinaadis
esimene
arvutiklass.
mis varustatud
USA
korporatsiooni
IBM tehnikaga.
Selliseid
õppeklasse
avatakse
veel neli.
Arvutiklassi
olid
koos
Rein
Loiguga
vastu
võtmas
IBM esindaja
Jacques
Dawans
(paremal) ja
N. Liidu
Hariduskomitee
esimehe
esimene
asefüüja
Feliks
Peregudov
(vasakul).
TÖNU KALLE
foto



Õppekirjanduse konverents

Saksamaal

JAAN MIKK, TÜ pedagoogika kateedri professor

1. ja 2. novembril toimus Köthenis (endine SDV) õppekirjanduse konverents teemal «Õpikute võrdlus». Konverentsi korraldas Kötheni Pedagoogilise Instituudi õpikute uurimisgrupp eesotsas prof M. Baumanniga. See oli juba viieteistkümnese nende korraldatud konverents, aga eelnevatest erinev, kuna osa võtsid ka endise SFV teadlased ja väliskülalised.

Konverentsi ettekannetes räägiti kriitriumidest, mille alusel õpikuid võrrelda saab, õpikute sisust ja ülesehitusest. Analüüsi tekstide, jooniseid, ülesandeid, mõisteid, õpiku kujundust jne. Toodi esile huvitavaid üksikparameetreid, näiteks, kuivõrd optimistlik on õpik. Voorusi ja puudusi leiti peaaegu igas vaadeldud õpikus. Näiteks prof G. Merzyn oli kokku lugenud erialasõnad mitmes reaalse-õpikus ja hämmastas kuulajaid järeldusega: erialasõnu õpikus on palju ja neid selgitatakse enamasti vähe.

Väga õpetlik oli konverentsi ajaks organiseeritud õpikute näitus, kus osales Saksamaa 12 õpikute kirjastust. Kirjastused on huvitatud õpikute levikust ja endine SDV avab neile nüüd uue turu. Peaaegu igal liidumal on õpikute kirjastus, aga toodangut realiseerivad nad üle kogu Liitvabariigi.

Välismaa õpikuid vaadates hämmastab meid kõigepealt nende värvirohkus ja maitsekus. Nii on see ka Saksamaal. Aga samal ajal oli küllaltki palju ka mustvalgeid õpikuid. Teiseks üllatas, milliste kursuste jaoks on keskkooliõpikud kirjutatud. Näiteks õpik Ida-Lääne suhetest, kaanefotol M. Gorbatsšov ja R. Reagan, õpikud religiooni, eetika, raskakunsti jne kohta. Õpikud on erineva raskusastmega: põhikooli, reaalkooli ja gümnaasiumi jaoks. Peale selle kuulub põhiõpiku juurde sageli lisaõpik (*Leistungskurs*), milles antakse täiendavat materjali neile, kes ainet kiiremini omandavad.

Õpikute sisust jäi mulje, et üldiselt on need meie omadest palju konkreetsemad ja elulähedasemad. Tuuakse hulgaliselt näiteid, hoidutakse teaduslikust terminoloogiast. Näiteks ühes geograafiaõpikus algas Nõukogude Liidu plaanimajanduse tutvustamine sellega, kuidas sakslaste turismigrupp Taškenti jõudis ja seal giidturiste kuidagi turule ei tahtnud lasta.

Õpikute konkreetsus ja elulähedus aitavad ilmselt vältida meile tuntud hukatuslikult madalat õpimotivatsiooni. Samal ajal oli ka õpikuid, mis oma sisu teoreetilise ja valemite rohkuse poolest meie omasid ületavad.

Vestlusest Baieri õppekirjanduse kirjastuse esindaja B. Oostiga selgus, et õppekomplekt koosneb sageli kolmest elemendist: õpik õpilasele, käsiraamat õpetajale ja töövihik õpilasele. Viimases on ka enamik ülesandeid ja harjutusi, eraldi ülesannetekogusid oli vähe. Käsiramatust õpetajale on detailsed juhtnöörid õpiku kasutamiseks (näiteks harjutuse täitmine, katse sooritamine jne), aga ka ülesannete ja kontrolltööde tekstid, mida õpetaja saab koolis ise soovi korral igale õpilasele paljundada. Peale selle olid näitusel üsnagi mahukad meetodika käsiraamatud õpetajale. B. Oost kinkis meile emakeele lugemikke ja matemaatikaõpikuid.

C. C. Buchneri kirjastuse esindaja A. Strobel selgitas, kuidas õpikuid koostatakse ja valitakse. Autoriteks on kooliõpetajad. Õpikute eelnevat kontrolli pole, kuna õpetajad teavad oma kogemusest, milline peaks õpik olema. Autorite tasu sõltub õpiku levikust, ulatudes (A. Strobeli kõhkleva hinnangu kohaselt) 2000—10 000 margani. Ühe aine kohta on Liitvabariigis 10—20 õpikut, mille seast õpetaja valib endale sobiva, lähtudes ka haridusministeeriumi poolt etteantud loetelust. Õpikud on kallid — 20—30 marka eksemplar. Sellest hinnast tasub sageli mingi osa liidumaa ja õpikuid antakse koolis õpilaselt õpilasele edasi. Seetõttu kasutab kool üht õpikut pikka aega.

Konverentsi lõpetades rõhutas maailma kuulus lugemisuuri R. Bamberger Austriast, et me ei saa otseselt muuta 1000 õpetaja tööd, uue õpiku kaudu aga suudame seda teha. Ta ütles, et Köthenis on suured kogemused õpikute uurimise alal ja Köthen peaks uues olukorras kujunema ülesaksamaaliseks õppekirjanduse keskuseks. Selline keskus teeks õpikute võrdlevaid analüüse, aitaks autoreid ja toimetajaid õpikute koostamisel, hindaks õpikute kasutamist koolis jne. Prof R. Bamberger kutsus üles õppekirjanduse alast uurimistööd Euroopas rahvusvaheliselt koordineerima.

Õpetaja kutsenõudeist USAs ning mõtteid Eesti õpetajate täiendusõppest

VIIVE RUUS, EHA innovaatika kateedri dotsendi kt

Alakirjutanul õnnestus oma era- viisiliselt USA-visiidilt kaasa tuua raamat õpetajale esitavaist kutsenõudeist USAs (1). See raamat (edaspidi NTE: «*National Teacher Examinations*») võimaldab õpetajakandidaadil — kas isikul, kes lõpetamas kõrgkooliõpinguid pedagoogika alal või staažiga pedagoogil kohavahetuse, kõrgema kvalifikatsiooni või täiendava eriala taotluse korral — valmistuda riiklike eksamite sooritamiseks. Eksamid kontrollivad õpetajakandidaadi akadeemilist edukust pedagoogikas ning on standardiseeritud ja objektiivsed: vastavad kontrollküsimused on pea eranditult esitatud testidena. NTE on koostanud Princetonis asuv keskus, mille funktsiooniks ongi pedagoogiliste testide koostamine. Minimaalne punktisumma, mis võimaldab lunastada õpetajana tegutsemise luba, on osariigiti teataval määral erinev, kuigi üsna väheste kõikumistega, sõltudes nõudlusest tööturul. Kõigis osariikides on vastavad keskused (enamasti ülikoolide või kolledžite juures), kus õpetajakandidaat eksamid sooritada võib. Reeglina on osariigis isegi mitu sellist asutust — näiteks New Jersey's 13, Massachusetts's 7. Eksamitele tuleb end eelnevalt registreerida ja need on tasulised: näiteks tuleb testide põhipatarei — milles see seisneb, sellest allpool — sooritamise eest maksta \$ 48, kui aga registreerimisega on hiljaks jäänud, siis täiendavalt veel \$ 13. Viimasel juhul on eksami sooritamine võimalik vaid vabade kohtade olemasolul.

Testid (resp eksamid) jaotuvad kahte suurde plokki.

1. Testide põhipatarei.

2. Kitsama eriala eksamid.

Testide põhipatarei on õpetajakandidaadile kohustuslik, sõltumata tema erialast. Selle abil kontrollitakse a) professionaalsete teadmisi;

b) üldkultuurilisi teadmisi (sotsiaalteadmised, kirjandus ja kaunid kunstid, teadusalased üldteadmised, matemaatika);

c) kommunikatiivseid oskusi (kuulamine, lugemine, kirjutamine); kirjutamine omakorda hõlmab objektiivselt kontrollitavaid teadmisi (ortograafia valdamist, lausete moodustamise korrektsust jmt) ning õpetajakandidaadi eneseväljendusvõimet teksti loomisel (essena).

Professionaalsete teadmiste kontrollimine

lähhtub õpetaja rolli kontseptsioonist, milles eristatakse kaht peakomponenti:

1) õpetamisprotsess;

2) õpetamise sotsiaalkultuuriline kontekst.

Õpetamisprotsess omakorda liigendatakse järgnevalt:

a) õpetamise kavandamine (õpetamise eesmärgid, õppematerjal, selle struktureerimine, lapse arenguga seotud teadmised jm);

b) rakendamine (õppimise dünaamika ja tagasiside, õpetamisstandardid, õpetamisvahendid, õppimisteooriad ja nende rakendamine);

c) õppimistulemuste hindamine (kontrolltöö, testid, tulemuste statistiline interpretatsioon, kontrollimismeetodite reliiabilus ja valiidsus, kontroll väiksemate õppimisühikute ja ka kogu õppeprogrammi omandatuse üle);

d) õpetaja professionaalne käitumine (õpilaste suhtumine õppetöösse, õpetaja kohustused ning õigused, kooli roll ühiskonnas).

Õpetamise sotsiaalkultuurilise konteksti mõistmist kontrollitakse haridust ja hariduspoliitikat puudutavate juriidiliste dokumentide tundmise kaudu. Siin nõutakse ka sotsioloogilisi teadmisi koolitööd mõjutavate tegurite kohta (õpilaste erinev sotsiaal-kultuuriline keskkond ja sellest tulevavad erinevad stardipositsioonid hariduse omandamisel jmt).

Õpetamise sotsiaalkultuurilise konteksti tundmisega haakub üldkultuuriliste teadmiste alaplokk «Sotsiaalteadmised», mis sisaldab küsimusi ajaloost, majandusteadusest ning sotsioloogiast, sealhulgas nõuet, et õpetajakandidaat suudaks orienteeruda geograafilistes kaartides, tõlgendada graafikuid ja mitmesuguseid arvandeid.

Lisaks testide põhipatareile on õpetajal võimalik sooritada eksamid ühel või mitmel kitsamal erialal. Need on järgmised:

1) kunstiharidus; 2) bioloogia ja üldteadus; 3) keemia, füüsika ja üldteadus; 4) koolieelne kasvatus; 5) algõpetus; 6) vaimselt alaarenenud laste õpetamine; 7) inglise keel ja kirjandus; 8) tööstuskunst (selle all on mõeldud üldisi tehnilisi teadmisi); 9) matemaatika; 10) muusikaharidus; 11) kehaline kasvatus; 12) lugemine (peaõhk on selle kontrollimisel, kuivõrd õpetaja suudab suunata õpilaste, eriti nooremate õpilaste vaikselt ja valjusti lugemise oskusi); 13) sotsiaalteadused

(küsimused ajaloost, geograafiast, politoloogias vastavate ainete õpetajale).

Siinkohal refereeritud raamat (NTE) on mõeldud õpetajakandidaadile abivahendiks kutseeksamiteks valmistumisel. Seetõttu ei ole testiküsimused identsed nendega, mida tegelikult eksamil esitatakse, vaid on koostatud sellise arvestusega, et need piisavalt täpselt imiteeriks eksamiküsimusi, andes õpetajale võimaluse kontrollida oma valmisolekut eksamiteks. Selleks on kõik testid varustatud ka vastustega, ühtlasi on antud võti üldtulemuse arvutamiseks (testide sooritamise edukuse hindamiseks).

Peale enesekontrolli funktsiooni on raamatul (NTE) ka õpetav ülesanne. Kõigepealt soovitatakse õpetajal tutvuda eksamiteemadega, et selgusele jõuda, kuivõrd ta üldse antud valdkonnas orienteerub. Näiteks sisaldab üks põhiteemasid «Akulturatsioon ja sotsialiseerumine» järgmisi märksõnu: A. Perekonna roll: 1) nukleaarperekond; 2) ühe vanemaga perekond; 3) töö käivad vanemad. B. Eakaaslaste roll. C. Kooli roll. D. Õpetaja roll. E. Teiste sotsiaalsete institutsioonide, s.h kiriku roll. F. Massimeediumide roll. Järgnevad lühikesed kiirküsimused, mis esitatud sobitus-testidena. Olgu siinkohal näiteks toodud teadmiste kontroll pedagoogilise psühholoogia valdkonnas: vasakpoolses tulbas on nimetatud 10 tuntud psühholoogi (Piaget, Mead, Vögotski, Freud, Bloom, Kohlberg, Erikson jt), parempoolses tulbas aga igaühe kontseptsiooni iseloomustav väide. Testi sooritajal tuleb öige nimi öige väitega kokku sobitada. Alles seejärel järgnevad testiküsimused (enamasti valiktestid), millel on juba diagnoosiv väärtus. Diagnostilisi teste ühel ja samal teemal esitatakse mitu korda, võimaldades eksaminandil jätkuva õppimise käigus arenda ja saavutada — ikka iseenest kontrollides — suurem edukus.

Raamatus on näpunäiteid ka selle kohta, kuidas end psüühiliselt ja füüsiliselt heasse eksamivormi viia. Kõige olulisem on järgmine põhimõte: proovitestide edukas sooritamine ja tulemuste päheõppimine ei taga edukust kutseeksamitel; edu aluseks on vastavate teemade põhjalik läbitöötamine. Vajalik kirjandus on esitatud raamatu lisas. Peab nentima, et see on koostatud vähimagi hinnaalanduseta õpetajale ja oleks küllalt kõva pähele katki hammustada isegi meie pedagoogikateadlastele. Mõned näited, võetud valdkonnast «Õpetamise printsiibid ja nende rakendamine klassis»: Bandura A. Social Learning Theory. N. Y., 1977; Skinner B. F. Science and Human Behavior. h.y., 1981; Biehler R. F. and J. Snowman. Psychology Applied to Teaching, h.y., 1982.

Üldse sisaldab tekstide põhipatateri sooritamiseks vajaliku kirjanduse loetelu 93 tõsiteaduslikku teost. Muide, NTEs on põhirõhk pandud just testide põhipatateri sooritamiseks ettevalmistamisele; erialaste testide maht, samuti vastav kirjanduse loetelu on tunduvalt väiksem: matemaatikas näiteks 5 nimetust jne.

Mõistagi huvitab meid kõigepealt: kas selline kutseeksamite süsteem kõlbaks ka Eestis? Mis on selle head ja vead? Alljärgnevas püüame eespool kirjeldatud USA süsteemi vaadelda õpetaja täiendusõppe aspektist, kuigi probleem ise on kahtlemata laiem, puudutades ka õpetaja ettevalmistust.

Mis kõigepealt silma torkab, on õpetajate litsentseerimise süsteemi suur standardiseeritus ja formaliseeritus USAs. Kas ei teki ohtu, et õpetaja loovust ahistatakse, õpetamine kui kunst surutakse maha? Teiseks: eksamid on ühetaolised üle USA, nende seos õpetaja tegeliku tööga teatud paikkonna konkreetses koolis konkreetsete õpilastega puudub. Kolmandaks: eksamil on pearõhk asetatud õpetaja üldkultuurilisele ja üldprofessionaalsele akadeemilisele ettevalmistusele, ainealaste teadmiste kontrollimine on sootuks tagasihoidlikum. Kuidas see kõik end Eesti oludes õigustaks?

Püüdkem nimetatud küsimustele vastata, lähtuvalt õpetajarolli mõtestamisest (õpetaja täiendusõppe näitel) globaalsemas taustsüsteemis (2).

1. Eristatakse kahte, teineteisest fundamentaalselt erinevat kontseptsiooni õpetaja täiendusõppes: a) suunatud olemasoleva praktika täiustamisele; b) suunatud arengule. Esimene paradigma lähtub eeldusest, et on olemas mingi väline autoriteet, kes teab, milline üks hea õpetaja olema peab ja mida talle selleks vaja on, teine aga lähtub õpetaja arenguvajadusest, kusjuures ei ole kindlat, üheselt määratletud, väljastpoolt etteantud eesmärki, millises suunas õpetaja oma arengus või muutumises peaks liikuma. On ilmne, et formaalsete testide sooritamise nõue õpetaja kutsesobivuse kriteeriumina lähtub esimesest paradigmat. Eestis valitsev situatsioon — järsk pööre ühiskonnakorralduses — nõuab **objektiivselt**, tahes või tahtmata just teise paradigma omaksvõtmist. Ent nimetatud kahe paradigma põhimõtteline erinevus ei tähenda seda, et need teineteist välistaksid. Vastupidi: areng saab toimuda vaid siis, kui arenguprotsessis on olemas mingid kindlad **püsilemendid**, mis tagavad muutumise sujumise, arengu pidevuse.* Vastasel korral

* Olukord sarnaneb Newtoni ja Einsteini füüsikate vahekorraga: teine ei välista esimest, esimene on teise alljuhtum.

ootab süsteemi lagunemine ja surm. Seega ka, vastates esimesele küsimusele formaalsete testide kasutamiskõlblikkusest õpetajatöö hinnangukriteeriumina, tuleks öelda: objektiivsed testid on lubatud ning vajalikud, kuid peame teadma nende rakendatavuse piire. Õpetaja loovust ei tohi tõkestada, küll aga on looming sotsiaalkultuuriliselt ja isiksuslikult produktiivsem, kui see toetub inimeste (inimkonna, rahvuse, eriala) omandatud kogemustele.

2. Õpetaja kutsealase arengu olulisim tõukejõud on kindlasti pedagoogitöös esilekerkivate reaalsete probleemide lahendamine. Samas on ülimalt oluline rõhutada, et

1) probleemide professionaalseks märkamiseks ning sõnastamiseks on vajalik mingisugune mõistete süsteem, s.t teooria;

2) probleemide professionaalseks (ja mitte ainult puhtintuitiivseks) lahendamiseks on vaja mõista ja teada, kuidas on analoogilisi küsimusi analoogilistes situatsioonides varem lahendatud; see eeldab antud ülesannete ja nende lahendusviiside viimist mingite üldisemate mõistete, s.t teoreetiliste kontseptsioonide süsteemi;

3) on mõeldav, et osa pedagoogilisi probleeme püstitatakse algul puhtteoreetilisel tasapinnal, seejärel toimub nende uurimine ja lahendamine praktikas.

Seega siis, vastates teisele küsimusele teoreetiliste teadmiste ja praktika vahekorraldust õpetajate litsentseerimise korraldamisel USA-s, ütlesime nii: kahtlemata on USA süsteem liialt teooriale orienteeritud. Õpetajate kutsesobivuse hindamisel Eestis tuleks leida teoreetiliste teadmiste ja praktiliste kutseoskuste demonstreerimise optimaalne kombinatsioon.

3. Arengule suunatud paradigma puhul on oluline eristada üldisi, kõigile õpetajaile vajalikke teadmisi ja oskusi kitsama eriala (aineõpetaja, kutsekonsultandi, klassijuhataja) rolli täitmiseks vajalikest teadmistest, oskustest jne. Meie arvates väärrib USA kogemus ses mõttes Eestis järgimist. Ja nimelt: õpetaja litsentseerimisel peaks tingimata kaalukas osa olema õpetaja üldkultuuriliste ja üldprofessionaalsete teadmiste, ka kommunikatiivsete võimete kontrollil. Nii, nagu see USA-s ongi. Iseküsimus on muidugi, kas USA nõudmised üldprofessionaalsuse suhtes pole meie jaoks liiga kõrged, vähemalt esialgu. Tõenäoliselt oleks meil otstarbekas rakendada mingit leebemat ja vähem teoreetilist, mitte nii mahuka teaduskirjanduse läbitöötamisele orienteeritud varianti. Seda enam, et suur hulk pedagoogika klassikalist ning tähelepanuväärset kaasaeg-

set kirjandust ei ole meil (ka võõrkeeles mitte) kättesaadav.*

Mõned järeldused

Kui eespool toodud mõttekäike aktsepteerida, esitaks see teatud nõuded ka õpetajate täiendusõppe (aga osalt ehk ka ettevalmistuse) korraldusele.

Näiteks 1. Õpetajakandidaadid peavad saama piisava üldkultuurilise ja üldprofessionaalse ettevalmistuse (loengud, seminarid, kirjandus iseseisvaks läbitöötamiseks, praktikumid — näiteks kommunikatiivsete võimete arendamiseks).

2. Õpetajakandidaadid peavad saama piisava erialase ettevalmistuse (kommentaarid ei ole siinkohal vast vajalikud, sest see süsteem on meil suhteliselt rahuldavalt toiminud; küll aga tuleb läbi mõelda ainealase ettevalmistuse seos Eesti haridusuuendusega, millega on kaasnenud või kaasnevas mitme uue õppeaine sisseviimine õppekavadesse; sellest siis vajadus lisaerialade omandamise järele ja õpetaja ettevalmistamine liiterialadel).

3. Ilmselt vajab edasiarendamist õpetajate täiendusõppe seos igapäevase koolitööga (video- ja helisalvestused tundidest, nende pärastine analüüs, *workshop*'id, rollimängud, konsultatsioonid, eksperimenteerimine, ka meeskonnaõpe, näiteks ühe klassi õpetajad või ühe klassi õpetajad pluss lapsevanemad, õpetajad pluss lapsevanemad, pluss õpilased jne).

Siit omakorda tekib küsimus täiendusõppe organisatsioonilisest struktuurist. Tuleks nähtavasti eristada — nii, nagu seda üldiselt maailmas tehaksegi — kolme erinevat õpetajate täiendusõppe tasandit: riiklik-rahvuslik, regionaalne (maakond, vald, jms), lokaalne (kool, klass jmt). Maailmakogemus (2) räägib sellestki, et oleks halb, kui mõni tasand esindamata jääks.* Näiteks tundub üsna loogiline, et otstarbekas oleks kursusi vm täiendusõppe moodseid korraldada eelkõige regionaalsetel tasandil: ökonoomsem on õppejõudude tulek õppijate juurde kui õppijate tulek (majutamine jm) õppejõudude juurde. Ometi on kogetud, et õpetaja vajab ka harjumuspärasest miljööst eemaldumist, sest distants oma igapäevatööga loob eeldused selle sügavamaks mõtestamiseks. Rahvuslik-riiklikul tasandil tuleb õpetaja täiendamise korraldamisel kõne alla kaks põhimoodust: vastavate keskuste ja kõrg-

* Siit vajadus infobaasi väljaarendamiseks Eestis.

* Tegelikult on kõik kolm tasandit alati eksisteerinud ka Eestis. Lähimõtlemit aga vajab nende omavaheline tööjaotus ja koordineerimine.

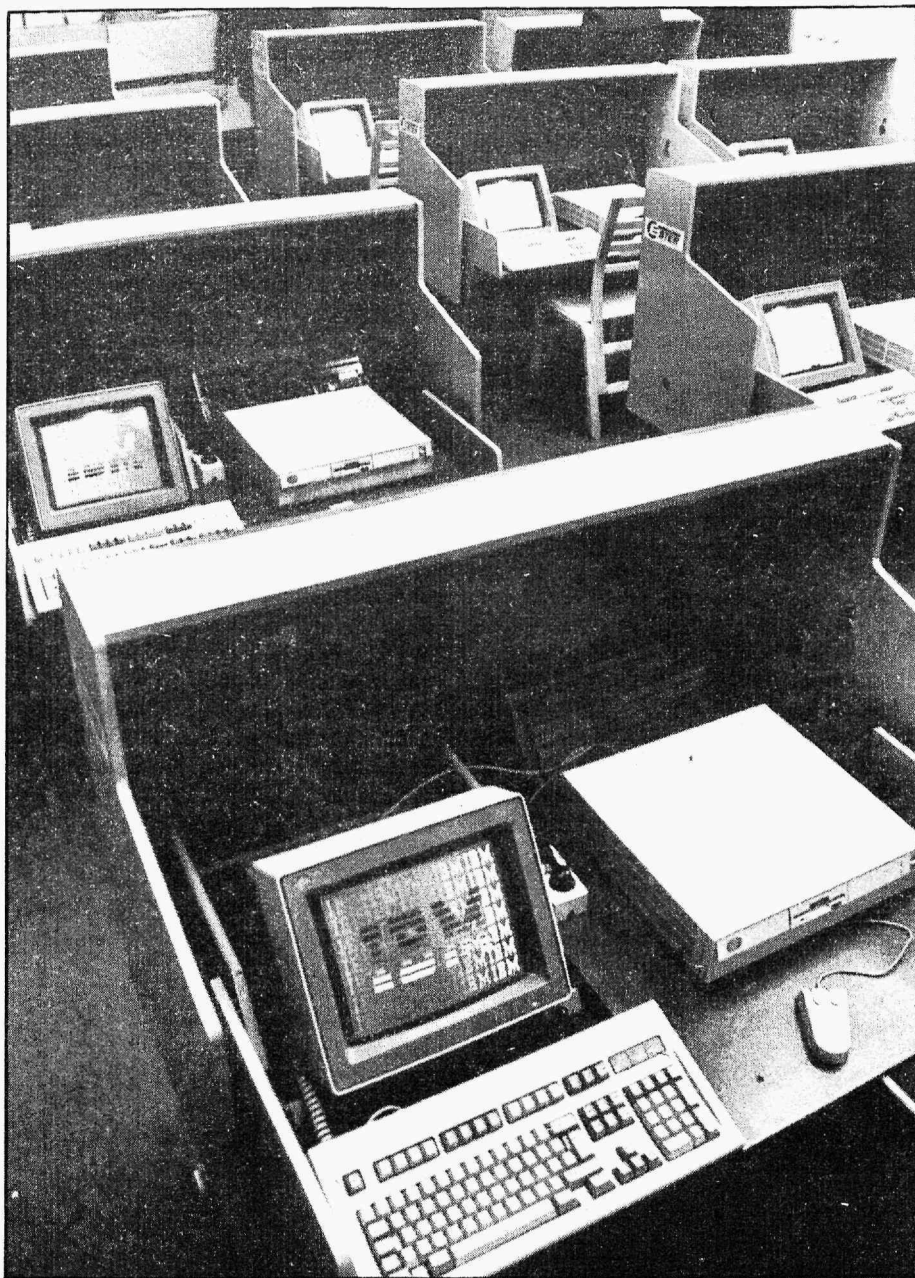
kooli juures. Maailmakogemus näitab, et parimad tulemused saadakse siis, kui kasutatakse paralleelselt mõlemat moodust. Täiendusõppe toimumine ainult kõrgkooli juures ei õigusta end seetõttu, et liialt võib hakata domineerima mingi üks pedagoogiline koolkond.

Ülalöeldu ei tähenda sugugi seda, et arenguparadigmast lähtumine välistaks õpetaja täiendusõppes need kursused, teemad jne, mis on suunatud mitte õpetaja kui professionaali, vaid õpetaja kui inimese enesetäiendusele, lähtuvalt tema huvidest, kalduvustest jne. Õpetajal nagu kõigil inimestel on õigus enesearendamisele. Isegi rohkem: õpetajakutse võib kaasa tuua olukorra, kus õpetaja teatud määral isoleerub täiskasvanute maailmast, seega ka kultuurist selle arengus. Täiendusõppe peab seda ohtu kompenseerima.

Ja lõpuks. Käesolev kirjutis ei pretendeeri isegi püstitatud küsimuse esialgsele lahendamisele. Küll aga püütakse sellega tähelepanu juhtida vajadusele välja töötada õpetajate täiendusõppe ning ettevalmistuse ühtne süsteem. Varem või hiljem vajab õpetajate täiendusõppe korraldus õppeplaani (*curriculum*-tüüpi õppeplaani), kus on kindlasti nii obligatoorsed kui ka fakultatiivsed elemendid. See omakorda peaks seostuma õpetaja atesteerimise ning tema kvalifikatsioonijärgkudega.

Kirjandus

1. Fox D. J. NTE: National Teacher Examinations. N.Y., Lnd., Toronto etc. ARCO, 1988, 523 p.
2. Eraut M. Inservice Teacher Education. In The International Encyclopedia of Education: Research and Studies. Ed. T. Husen et al., Oxford etc.: Pergamon Press, vol. 5, p. 2511—2526.



Eesti esimeses arvufiklassis, mis varustatud IBM tehnikaga, jooksid avapäeval, 17. detsembril, firma värvilised reklaampildid. Kui efektiivselt me oskame Ameerika tehnikat õpetuses kasutada, näitab aeg. TÖNU KALLE foto

Kõlblusõpetus iseseisva õppeainena Eesti Vabariigi algkoolis

SILVI SAARSOO, TPedI algõpetuse eriala 4. kursuse üliõpilane

Eesti Vabariigi aegne algkool saavutas kasvatuses häid tulemusi. Õppekavad rõhutasid esmajärjekorras kooli kasvatusning alles siis õpetusülesandeid.

«Algkooli esimene tähtsam ülesanne on kasvatus. Kogu õpetus algkoolis peab võtma oma sihiks laste kehalise ning vaimlise arendamise ning kõlbla täiendamise, luues sellega aluse selge ilma-vaate, kindla ning hea iseloomu ja teovõimsa isiksuse kujunemisele.» (2, lk 1.)

Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi 1928. a väljaantud õppekavad algkoolidele nõudsid kõlblusõpetuse kui uue õppeaine kasutuselevõtmist ühenduses koduloo ning kodanikuõpetusega.

«Algkooli esimene tähtsam ülesanne on kasvatus.»

Kõlblusõpetus ilmus algkooli tunnikavasse esimest korda 1928/29. õppeaastal. See paigutati õppeainete loetelus koos koduloo ja kodanikuõpetusega esimesele kohale (1).

Ühiste kasvatusesmärkidega kodulugu, kõlblus- ja kodanikuõpetus moodustasid tervikliku ainerühma.

Õppekavas toodi kõlblusõpetuse sihiks kõlbeline arusaamise arendamine, sise- ja kindluse kasvatamine õige ning hea eest võitlemiseks, tahte kasvatamine väärtuslikeks tegudeks, vastupanemiseks ning vastutöötamiseks ühiskondliku elu pahedele.

«Kõlblusõpetus liitub algastmel koduloo- ja kirjandusega. Järgmisel astmel jääb ta ligemasse ühendusse emakeelega ja ajaloo- ja kasvatusega ainet lugemis- ja lugemispaladest, väärtuslikust ilukirjandusest ja inimsoo sõprade elutegevusest.»

Ligemat sidet tuleb hoida ka kõlblusõpetuse ja usuõpetuse vahel, kordumise ja veel rohkem vastuolude ärahoidmiseks seal, kus nimetatud ainete sihid kokku puutuvad.» (3, lk 3.)

Kõlblusõpetus pidi viima lapsi igapäevaste elunähtuste mõistmisele alates lähedasest ümbrusest ning jõudes lõpuks kaugemate paikade ja kõrgete kõlbliste eeskujudeni.

Milliseid ülesandeid tuli kõlblusõpetusel täita Eesti Vabariigi algkoolis, sellest annab meile teada kõlblusõpetuse seletuskiri 1928. a õppekavades algkoolile.

«Kõlblusõpetuse eriliseks ülesandeks ongi laste juhtimine selgele, õigele kõlbesele arusaamisele, püsiva kõlbla

meelsuse loomine ja kõlbla tahte arendamine.

Kõigi abinõudega, mis õpetajal kasutada, tuleb selgitada lastele, mis on õige, hea ja ilus. Vale, halb ja inetu teguviis ei tule mitte iga kord kurjast tahtest, vaid kõlbla arusaamise puudusest: laps ei anna lihtsalt aru oma teguviisist ja teeb kahju endale kui ka teistele.» (3, lk 48.)

Kõlbeline meelsuse arendamisega pidi õpetaja äratama lapse sellised vaated ja tunded, mis tema tegevust õigesti suunaksid. Lapse enese eluvaatluste ja elu ülesannete õige hindamise kaudu tekkivat ka püüded kõrgemale, paremale, sisemine julgus ja kindlus hea ning õige eest võitlemisel.

Kõlbeline tahe kasvab selgest vaa- teist ja soojest tundeist. Kõlblusõpetus pidi lastes äratama vaimustust kõrgest ja üllast, aukartust tugevast ja elujõulisest ning rõõmu ilusast. Kõlbeline tahe, püüded kõrge eeskujuga poole aga juhib inimese väärtuslikele tegudele.

«Südame- ja tunnetus on see, mis nõuab kooskõla meie kõlblais vaateis ja tegevuses. Ta näitab meile, mis on kõlblalt õigustatud, ja annab meile vaimlise vabaduse. See on kasvatus kõrgem saavutis.» (3, lk 49.)

Kõlblusõpetuse seletuskirjas on rõhutatud, et kasvatama peab kogu aeg: tunnis, vahetunnis, väljaspool kooli. Kasvatuspõhimõtted tuleb põimida läbi kogu koolielu ning samas neid ka ühte punkti koondada. Viimase teostamiseks nähtigi ette kõlblusõpetuse tund.

Üks olulisi nõudeid või soovitusi oli usu- ja kõlblusõpetuse ainete koondamine ühe ja sama õpetaja kätte.

Peale laste juhuslike kogemuste ja elusündmuste tuli kõlblusõpetuses kasutada ka valitud lugemis- ja lugemispalade, väärtuslike kirjandusteoseid, laule, jutustusi paljudelt ainealadelt. Samas **hoiatati** labase moraliseeriva tooniga palade kasutamise eest.

Laste arvamused näitavad nende kõlbeline arusaamu. «Järelikult on kõlblusõpetuses suur tähtsus **õpetaja isiksusel**, talt nõutakse sooja **kaasaalamist**, vaimustust ja sügavat **armastust** laste vastu ja **huvi** kõigele sellele, mis nad omast elust jutustavad.» (3, lk 50.)

Erakordselt tähtsaks peeti kooli ja kodu

tihedaid sidemeid, ühesuunalisi püüdlusi.

Olulisemad individuaalsed vourused, mida kool pidi kasvatama, olid näiteks puhtus, täpsus, hoolsus, püsivus, ausus, tõearmastus, julgus, iseseisvus, karske eluviis jpt. Sotsiaalsetest vourustest enesevalitsemine, teistest lugupidamine, viisakus, usaldus, seltsimehelikkus, õigus, lahkus, kohuse- ja vastutustunne.

Rõhutati, et kõlblusõpetuse ainest üksi ei piisakski inimese paremate püüete arendamiseks.

Seletuskirja lõpul on öeldud kokkuvõtvalt: «Kõlblusõpetust ei saa käsitleda valmiskirjutatud õpperaamatu järgi. Õpetaja peab hoollega jälgima oleviku sündmusi ümbruskonnas ning kauge- ja lähedaste parajal momendil kasutama, mis aitabki õpilast eetilisel kasvatada. Õpetaja peab uurima ka kodukohta minevikku ja sealt ammutama. Õpetajale võiks olla abiks kõlblusõpetuse lugemik, mis pakuks illustratsioone käsitlemiseks. Kuid õpetaja vaim peab jääma ärkvele ja liikvele. Hoitagu kuiva dogma ja šabloni eest!» (3, lk 53.)

Miks võeti kõlblusõpetus õppekavva, kui õppeainete arv oli algkoolis küllalt suur?

Põhiliseks vastuargumendiks uuele ainele oli tema üleliigsus, sihtide samasus usuõpetuse, koduloo ning teiste ainetega. Suure küsimärgi all oli kaua ka kõlbluse õpetatavus. M. Kotkas kirjutas uute õppekavade ja kõlblusõpetuse kaitses pedagoogilises ajakirjas «Kasvatus»: «On õige, et ei ole küllalt kõlblusõpetusest, vaid pearaskus lasub kõlblisel kasvatusel, mis peab olema kogu koolitöö ülesandeks. Aga kõlbliste ideede selgitamiseks, kõlblise kasvatusettevalmistamiseks ja kestuseks on kõlblusõpetuse eritunnid kasulikud ja nende sissetoomine tunnikavasse õigustatud vähemalt seni, kui meie terve koolielu veel ei ole läbi imbutunud kõlblise kasvatusettevalmistamisega.» (5, lk 347.)

Paljud kirjutised kõlblusõpetuse kohta näitasid, et uus aine tabas kooliõpetajat väga ootamatult ning ettevalmistus selle aine alal oli vähene. Soovitused uueks tunniks aga nõudsid sügavate elamuste pakkumist ning hoiatasid pealiskaudsete teadmiste andmise eest.

Kõlblusõpetuse õppekavva võtja ja selle aine tuliingeline kaitsja oli Joh. Käis. Ta põhjendas õpetajaskonnale kõlblusõpetuse nimetuse ning andis soovitusi selle aine käsitlemiseks.

«Kõlblus (*die Sittlichkeit, Moral, нравственность*) on mõiste, mis sisaldab endas inimese sisemisi väärtusi. Ka omab eesti keeles sõna «kõlblus» «vää-

rusliku» tähenduse ja vastab ka selle tõttu ligemalt uue aine sihtidele ja sisule.» (6, lk 385.)

Joh. Käis põhjendas, et kõlblusõpetuse aine vajalikkus on olemas ja see olevat seotud püüdega tõsta algkoolis üldise kasvatusetöö kvaliteeti. Vana aja pedagooge nimetades (Komenský, John Locke, Pestalozzi, Herbart jt) kirjutas ta, et kõik, mis tahetakse viia ellu, tuleb viia kooli; kõik, mis viia kooli, tuleb viia eelkõige algkooli.

Joh. Käisi sõnul andis koolis tunda kasvatusetöö killustatus, kooskõlastamatus õpetajate omavahelises tööjaotuses, järjekindlusetus üksikute õpetajate töös. Ta kirjutas: «Kogu teine tagajärg oleks kõigel tööl, kui kasvatuslikke mõtteid, nagu valguse kiiri koondada ühte tulpunkti, kus nende mõju mitmekordselt kasvab. Kõlblusõpetuse tunnid peavadki olema niisugusteks keskusteks, kuhu koondatakse kõik koolielu ja töös liikuma pandud kasvatuslikud mõtted.» (6, lk 387.)

Joh. Käis tõestas, et kõlblus on õpetatav. Korduvalt hoiatas ta morali-seerimise eest kõlblise arenemise kõigil kolmel astmel ning nimetas, et kõlblise tahte eelduseks on alati selge mõistus ja elavad huvid ning tunded. Laps tuli viia selleni, et ta oskaks end kujutleda teise inimese olukorras olevana, elustada lapse fantaasiat, et ta teatud kõlblist situatsiooni psühholoogiliselt läbi elaks. Need mõtted on pärit juba J. Dewey'lt. Kõige olulisemaks pidas Joh. Käis lapse vabatahtlikku osavõttu kogu tegevusest, iga eeskuju jõudmist õpilaseni tema enese mõtte- ja huvimaailma kaudu.

«Ei tule lähtuda käsust ega keelust, vaid lapsest ja tema sisemistest jõududest, arendades ja juhtides neid soovitas sihhis.» (6, lk 391.)

Joh. Käisilt jääb kõlama mõte, et seoses usuliste vaadete äärmisel suure lahkuminekuga ei suuda usuõpetus üksi rahuldada kõigi laste ja noorte usulis-kõlblisi huvisid.

Kõlblusõpetuse õpetamisel soovitas Joh. Käis jälgida laste kolme arenemistaset: 8—10aastased (1. ja 2. õa), 10—12-a (3. ja 4. õa) ja 12—15-a (5. ja 6. õa) ning sellega seoses tuntud pedagoogilist printsiipi: lähemalt kaugemale, lihtsamalt keerulisemale, tuntult tundmatule. Kui esimesel ja teisel astmel võis jätta kõlblised mõisted sõnaliselt selgitamata ning piirduda nende sisemise mõistmisega, siis 5.—6. õppeaastal tuli juba kindlasti anda suulisi selgitusi. Joh. Käis soovitas õpetajal järgida järgmist plaani:

1) mõiste sisu selgitamine,

Kõlblusõpetus kui õppeaine ilmus algkooli tunnikavasse esimest korda 1928/29. õppeaastal.

Kõlblusõpetuse õppekavva võtja ning selle aine tuliingeline kaitsja oli Johannes Käis.

Kõik, mis tahetakse viia ellu, tuleb viia kooli; kõik, mis viia kooli, tuleb viia eelkõige algkooli — kirjutas Johannes Käis.

Johannes Käis
tõestas,
et kõlblus
on õpetatav.

2) sisemiste kui ka väliste motiivide leidmine kõlbelises tegevuses,

3) kuidas kasvatada või harjutada ennast teatud kõlbelisel alal (7, lk 435).

Kolmandal astmel võis kasutada ka ettekandetunde, mille kasulikkust põhjendas Joh. Käis Võru Õpetajate Seminari harjutuskooli näitel.

Kui kaua oli kõlblusõpetus algkooli õppeaine?

Uued õppekavad kinnitas haridusminister 1937. aastal (4). Nende jõustumisest 1938. aastal andis teada vastav määrus (2).

Nendes õppekavades pole kõlblusõpetust iseseisva õppeainena enam käsitletud. Kõlbelist kasvatust tuli teha usuõpetuse tundides ning ka emakeeles, koduloos, ajaloos, kodanikuõpetuses. Uuendusena oli kavas 1937. a alates klassijuhatajatund, kus tuli samuti kõlbluse teemat käsitleda.

Möödunud aegadest säilinud mõtted panevad juurdlema praegusaja probleemide üle. Erinevate põlvkondade inimeste püüdlustes on palju sarnast. Ka tänane kool on hädas kasvatuselise killustatuse ja kõlbelise kriisiga.

Tänane õpetaja-klassijuhataja võiks kõlblusküsimusi väga edukalt käsitleda näiteks klassijuhatajatunnis. Sageli jäävad need tunnid ju hoopis toimumata või on kuivad ja üksluised.

Kõlblusõpetust (miks ka mitte?) võiks õpetada näiteks fakultatiivainena vanemates klassides.

Kõlblusprobleeme hakkab puudutama ka tulevane usunditeõpetus. Selle aine saab samuti siduda kõlblusõpetusega, nagu see korraldati juba 1930/31. õppeaastal.

Kõlblusõpetus võiks olla õpetaja-entusiastiga käes täiesti iseseisev õppeaine ka tänapäeva algkoolis, kus lapsi haritaks varakult selles vaimus, et tööarmastus, ilu ja headus pole mitte ainult sõnad, vaid igale inimesele vajalikud omadused, mille järgi teda ühiskonnas väärtustatakse.

Kirjandus

1. Algkoolide tunnikava. — Kasvatus, 1988, nr 6.
2. Algkooli, keskkooli ja gümnaasiumi õppekava määrus. — Riigi Teataja, 1938, nr 73, lk 1937—1938.
3. Eesti Vabariigi Haridusministeerium. Algkooli õppekavad. Tln, 1928.
4. Eesti Vabariigi Haridusministeerium. Algkooli õppekavad. Tln, 1937.
5. Kotkas M. Mõtteid kasvatusel ja haridusest (algkooli uute õppekavade puhul). — Kasvatus, 1928, nr 7.
6. Käis Joh. Kõlblusõpetus algkoolis. — Kasvatus, 1928, nr 8.
7. Käis Joh. Kõlblusõpetus algkoolis. — Kasvatus, 1928, nr 9.



i maksa otsida ühest vastust küsimusele, mis on väärtused. Teatavasti on väärtusteoreetiline filosoofiateadus — aksioloogia

— üsna pika arengulooga, ometi on siin võrdväärseid täiesti erinevaid ja vastandlikudki kontseptsioonid. Meie filosoofid on väärtuse määratlemisel rõhutanud näiteks järgmisi momente: väärtus on eseme, nähtuse, sündmuse tähendus, tähtsus inimese või ühiskonna jaoks (A. Anissimov); väärtused on vajalikud rahuldumaks inimese (ühiskonna) vajadusi ja huve ning väljenduvad normides, ideaalides ja eesmärkides (V. Tugarinov); väärtused on elustunud asjad (N. Drobnitski); väärtused ei ole objektiivselt eksisteerivad objektid ega ka psüühilised läbielamised, vaid dispositsioonid (väärtuses peegeldub subjekti ja objekti ühtsus) (I. Narski). Lääne filosoofias on kõrvuti vastandlikud, üksteist välistavad kontseptsioonid. G. Rikkerti järgi on olemine empiirilisel ajal ja ruumis eksisteeriv reaalsus, väärtused aga on igavesed, absoluutse tähendusega (üleüldised printsiibid, normid ja ideaalid) ning ei allu mõistuslikule tõestusele. R. Perry järgi on aga väärtuste tõeliseks allikaks huvi, asjad on väärtusteks sedavõrd, kui võrd need on soovitatavad; ükskõik missugune objekt muutub väärtuseks niipea, kui huvi, ükskõik missugune see ka poleks, on ta vastu arganud. J. Dewey järgi sünnitab väärtuse situatsioon ja inimese tegevus. N. Hartmanni järgi on väärtused igavesed, need võivad kaduda ja ilmuda taas inimeste vaateväljale, mitte aga ise muutuda; antud ajajärgule iseloomulikud väärtused kuulutatakse normideks — väärtused realiseeruvad, muutuvad aktuaalseteks, omandavad tähtsuse alati seal, kus on vastavad tingimused ja suhted. M. Schelleri arvates on inimesest endast, kui võrd ta on võimeline väärtusi nägema ja neid tundma: mida täiuslikum on inimene, seda enam avastab ta väärtusi olemises, tervises, valguses, jne (3).

Toodud näited peaksid illustreerima, et küsimus ei ole terminoloogilistes vaidlustes, vaid olulistes põhimõttelistes arusaamades, näiteks kas väärtused on vaid vaimsed või ka materiaalsed, kas väärtused on absoluutsed või suhtelised jne. Samal ajal ei jää väärtused pelgalt teadusteoreetiliste arutluste maailma, väärtused on igapäevaelu lahutamatu koostisosa, väärtustest ei ole vabad ei eri teadused ega ka eri kunstiliigid. Jättes kõrvale väärtusteoreetilised ehk aksioloogilised arusaamad, võiksime vahet teha asjade, nähtuste, sündmuste jms vahel nii, nagu need on (s.o teadmised, faktid, info), ja nii, nagu

EETIKA JA VÄÄRTUSED

MAIE TUULIK, TPedI dotsent

meie neid hindame, neisse suhtume, neile tähenduse anname (s.o väärtused). Teisisi öeldes — ükskõik missugune objekt (sündmus, tegevus) muutub väärtuseks vaid teda tunnetava ja hindava subjekti läbi.

Läbi aegade on tunnustatud kolme klassikalist iseväärtust — **tõde, headust ja ilu**. Eetika peaks andma vastuse küsimusele, mis on hea, millest tuleb elus juhinduda. Eetika ajalugu näitab meile, kui võrd raske on sellele küsimusele vastata olnud ja kui erinevad võivad olla lähemisiisid.

Alljärgnevalt piirdun vaid Peeter Põllu raamatus toodud eetiliste väärtuste tutvustamisega (2). Eetilised väärtused kuuluvad inimese ühtsesse väärtusmaailma ja on tihedalt seotud ülejäänutega. P. Põld eristab järgmised väärtusalad: 1) vitaalsed; 2) tehnilis-majanduslikud; 3) tunnetuslikud; 4) esteetilised; 5) õiguslikud; 6) eetilised; 7) usulised väärtused. (2, lk 24.)

Vitaalsed väärtused on esitatud hierarhia madalaim aste. Siia kuulub keheline tervis, jõud, osavus, meelte teravus. Osa kasvatusteadlasi (näiteks Herbart) on arvanud, et tervis on kasvatusel eeldus ning ei pea selle arendamist kasvatus-teaduse asjaks.

Majanduslik-tehnilised väärtused tähendavad asja väärtust. Siin maksab kasulikkuse põhimõte. Majanduslikud ja tehnilised väärtused on konkreetseks abinõuks eri eesmärkide saavutamisel (abinõude hindamine vastavalt otstarbele).

Tunnetuslikud väärtused on eeskätt õpetusse puutuvad asjad. Tõde on väärtus, mis lubab end loogiliselt tõestada, ilu ja pühadust võime aga ainult üle elada, mitte tõestada.

Esteetilised väärtused viivad inimese välja kitsast argipäevast, need kosutavad ja ülendavad inimest. Nimetame eri kunstielamusi, isikliku elustiili väljaarendamist, viisakust, puhtust, riietust, ajavaidet, lõbustusi, looduseilu nautimist jms. **Õiguslikud väärtused** on lugupidamine korra vastu, õiguse austamine, teiste (ühiskonna) huvide respektseerimine, teiste isikust lugupidamine, ühistunne ja ühtehoidmine. Need väärtused pole aga mõeldavad ilma eetilise aluseta, mistõttu on neid ülepea raske lahutada.

Eetilised väärtused on vaadeldavad kolmetasandilistena (W. Wundti eeskujul).

1. Individuaalsed väärtused — iseendast lugupidamine (mõtles ja toimis nõnda, et sa iial ei kaota lugupidamist

iseenda vastu) ja kohusetruudus (täida võetud kohustus nii enese kui ka teiste suhtes).

2. Sotsiaalsed väärtused — lugupidamine kaaslaste vastu (austa oma ligimest nagu iseennast) ja sotsiaalne meelsus (seisa ühiskonna, millesse sa kuulud, teenistuses).

3. Humaansed väärtused — alandlikkus (tunne ennast kõlbla ideaali tööriistana) ja andumus (pead ohverdama end eesmärgi heaks, mida oled tunnetanud oma ideaalse eesmärgina).

Fr. Paulsen eraldab **individuaalsed ja sotsiaalsed eetilised väärtused**. Esimestele on aluseks enesevalitsemine, teistele heatahtlikkus. Enesevalitsemisest tulenevad vaprus, püsivus, arukus, aatelus; heatahtlikkusest tulenevad ligimesearmastus, õiglus, s.o teiste huvide silmaspidamine oma huvide taganõudmisel, nende samaväärtuslikuks pidamine.

Võiksime tuua näitena veel teisigi liigitusi. Lahkuminekutest hoolimata on neil lõppeks üks ja seesama sisu: enesevalitsemine, sisemine vabadus, sisemine kooskõla oma vaadete ja iseendaga, õiglus lubada teistele sama, mis iseendalegi ja heatahtlikkus, mis väljendub suhtumises teistesse inimestesse ja nende püüdlustesse. **Religioossed väärtused** annavad elule mõtte, need on vajalikud inimeseks saamisel.

Peeter Põllu järgi pole väärtused ühetasandilised, vaid astmestatud. Nii näiteks leiab füüsiline arendamine, aga samuti majanduslik kasu oma õige tee vaid kõlbeliste väärtuste kaudu. Ka esteetiliselt on kõrge vaid see, mis pole kõlblusvastane. Tunnetusväärtused pole samuti kõige kõrgemad — inimene tohib olla teadmata paljudestki asjadest, kuid kõlblusetult toimida ta ei tohi. Ja ainult religioosset väärtused on need, mis annavad jõudu kõlbelistele, millele viimased toetuvad (2, lk 41).

Just väärtused on see lähtealus, millele toetudes on vaja tuletada kasvatusel eesmärgid. P. Põllu järgi saame järgmise eesmärkide rea:

1) terve keha ja meelte arendamine (füüsiline kasvatus);

2) tegevuste ökonoomse sooritamise oskuse arendamine (kasulikkuse põhimõttest arusaamise kasvatamine);

3) kutsekasvatuse või riigikodaniku kasvatus (elu ja töö ülesandest arusaamise õpetus);

4) intellektuaalne kasvatus (teadmiste andmine, mõtlemise arendamine);

Iga objekt — sündmus, tegevus jm — muutub väärtuseks teda tunnetava ja hindava subjekti läbi.

Klassikalised iseväärtused on tõde, headus ja ilu.

Eetilistele väärtustele annab mõtte ainult kõlblus.

Väärtustest lähtuva kasvatusel eesmärgid P. Põllu järgi: keheline, ökonoomse, kutse-, intellektuaalne, esteetiline, kõlbeline, usuline kasvatus.

5) esteetiline kasvatus (mõista ja osata hinnata kunstiteoseid, argipäevaringist väljaaitamine);

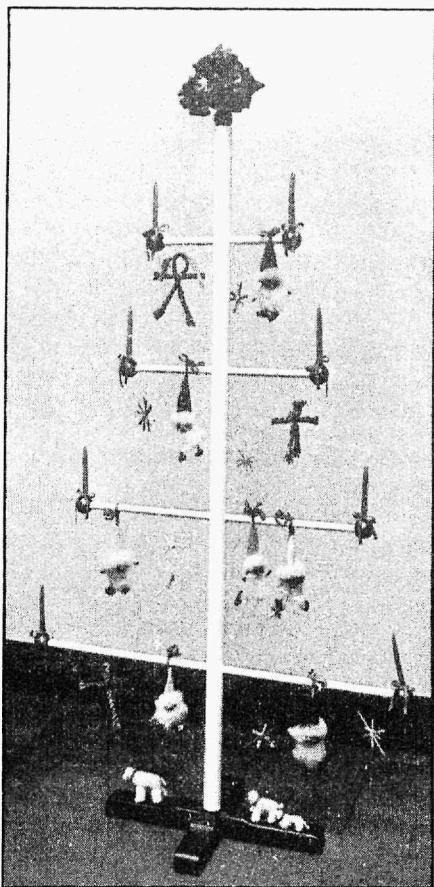
6) kõlbeline kasvatus;

7) usuline kasvatus.

Meie omaaegse kasvatus- ja usuteadlase arusaamad eri väärtuste ja neist tulenevate kasvatusesmärkide hierarhilisusest on vajalikud käimasoleva kooliuuenduse taotluste hindamisel. Meie küllaltki kitsas eesmärgiasetus — rohkem intellektuaalseid teadmisi, rohkem haritust — ilma kindla kõlbelise kasvatuseluseteta ei tooa head vilja. Siinkohal on ehk sobilik meenutada teistki Eesti Vabariigi tunnustatud koolimeest J. Käisi. Tema oli üks neist, kes on oma kirjutistes toonitanud kõlbluse suurt tähtsust inimeseks kujunemisel. Just tema on väitnud, et kui tahame kõlbelisi väärtusi ühiskonnas au sisse tõsta, peame alustama algkoolist (1). Eesti Vabariigis oli kõlblusõpetus iseseisva õppeainena koolides sees (1928—1937). Tolleaegsete põhimõtete ja väitluste tutvustamine on aga juba järgmise artikli teema.

Kirjandus

1. Käis J. Kõlblusõpetus algkoolis. — Kasvatus, 1928, nr 8.
2. Põld P. Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1932.
3. Проблема ценности в философии. М.-Л., 1966.



H aridus peab andma inimesele oma sünnipäraste eelduste väljaarendamise ning realiseerimise parima võimaluse. See on iga inimese kohanemisvõime alus, ühiskonna tasandilt vaadelduna aga ühiskonna liikumapanev jõud. Neid eesmärke aitab realiseerida humanitaarainete, sealhulgas ka kunstiaainete tähtsuse suurendamine õppeprogrammis. Muutused pole puudutanud vaid kunstiopetuse mahutu. Praegu on ilmne tendents kunstiopetuse metoodiliseks ümberkorraldamiseks vabakasvatuse põhimõtete alusel. Kuidas aga siduda õppetööd laste loovuse, intuitsiooni, enesealgatuse arendamise taotlustega?

Järgnevas vaatleme ja püüame hinnata uusi suundumusi kooli kunstiopetuses. Selleks heidame esmalt pilgu tagasi varasematele kunstiopetuse seisukohtadele.

Kunstiopetuses on aegade jooksul valitsenud kaks põhimõtteliselt erinevat lähenemist. Esimene seisneb teadmiste, oskuste, vilumuste omandamises ümbritseva tööruuks, looduspäraseks edasiandmiseks. Teine suund lähtub lapse eneseväljendusest, tema meeleolude, tunnete kajastamisest kunstivahenditega. Varasemal ajal valitses kunstiopetuses esimene suund paljudes eri variantides. Vaatleksime neist olulisemaid.

A. OBJEKTIIVSET KUJUTAMIST TAOTLEVAD KUNSTIOPETUSE SUUNAD

1. Kunstiopetus on looduse tunnetamise vahend

Valitseb seisukoht, et joonistamisõpetuses tuleb algusest peale lähtuda ümbritseva maailma, looduse ja inimeste elu vaatlemisest. Õpetajapoolne abi seejuures praktiliselt puudub. Rousseau' järgi on joonistamine vaatlusoskuse ja vormitunde arendaja; seda ei tule õppida valmisjoonistatud eeskujusid kopeerides, vaid tegelikkust vaadeldes ja natuuri järgi kujutades. Maja peab joonistama järgi, puid puu järgi, inimest inimese järgi, et laps harjuks esemid ja nende kuju täpselt vaatlema. Tal peab silme ees olema originaal, aga mitte paber või tahvel kujutisega. Ka A. Rimmel väidab, et suurim eksitus on see, et ei kujutata looduslikke esemeid, vaid ainult nende kujutusi pildidel (3). Kunsti põhiprobleem on ju ikka ümbritseva keskkonna (kolmemõõtmelise ruumi) kujutamine tasapinnal. Kopeerimine toimub aga ikka kahemõõtmeliselt pinnalt kahe mõõtmelisele pinnale. Pealegi õpib kopeerija ainult maha joonistama, natuuri kujutades tuleb seda aga interpreteerida.

Kunstiõpetuse probleeme

EVE KÄRNER, TÜ pedagoogikakateedri vanemõpetaja

rida. Viimane on loov töö, mida kopeerimine ei asenda. Sel moel laps küll kritseldab palju, enne kui midagi äratuntavat joonistab, aga selle eest omandab ta terava pilgu. Ta omandab teadmisi loomade, taimede ja muude looduskehade suuruse ja kuju tõelistest suhetest. Eesmärk ei pea olema esemete kujutamiseõpetus, vaid nende tundmaõppimine. Jaapani kunstis on maksvusel seisukoht, et kunstniku meel peab olema külm ja selge nagu peegel. Hea peegel näitab asju nii, nagu need on. Et asju nii, nagu need on, näha ja kujutada, tuleb end nendega samastada, mediteerida, jõuda asja olemuseni. Ebaoluline jääb kõrvale, kujutamist väärib asja tuum. Siin on tegemist looduse tunnetamise kõrgema astmega, kus peale vaatluse toimub veel tungimine asjade olemusse. Sellises õppeviisis on tähtsal kohal loodusvaatlused, toimub laste kujutluste rikastamine, kuid ei pöörata tähelepanu laste kujutamisoskuse arendamisele. Vanemates klassides aga võivad sellise õpetuse puhul tekkida õpilastel kujutamiskasused, kuna puuduvad graafilised oskused ja õpilased esitavad samal ajal oma töödele suuremaid nõudmisi.

2. Kunstiõpetus kui kujutamisoskuse arendaja

Kui nooremates klassides pole kujutamiseprobleeme, siis vanemates klassides on need järgmised: ei osata vaadelda vorme ega värve, ei suudeta säilitada optilisi mäluhilte joonistusprotsessis, tihti on sensomotoorne koordinaatsioon puudulik, joonistaja ei tea, kuidas joonistust üles ehitada jne. Puudub arusaamine, kuidas kolmemõõtmelist ruumi tasapinnal kujutada. Tihti pöördub laps abi saamiseks õpetaja poole. On kaks võimalust, kas joonistab õpetaja ette ja laps jäljendab või otsib laps õpetaja suunamisel lahenduse ise. Näiteks on võimalik ka selline õpetusviis, mis seisneb vanade meistrite või oma õpetaja tööde paljukordses ning ülimalt täpses jäljendamises (kopeerimises). Selline õpetus aga ei taga lapse isikupärast arengumist. Kunstiajaloo on teada palju juhtumeid, kus suure meistri välist käekirja jäljendas hulk tema õpilasi, ilma et nad sellega ometi märkimisväärsed tulemused oleksid saavutanud. Väljakujunemata isikupärast õpilastele on eeskujude mehaaniline jäljendamine väga ohtlik, sest see võib viia tema töödes

stampkujunditeni. Stampkujutiste vältimiseks on kasutusel palju metoodikavõtteid: esemete kujutamine eri vaadetest, figuuride kujutamine eri liikumisasendeis, eri tehnikate (näit paberirebimine, paberilõige, voolimine jt) kasutamine, eseme proportsioonide teadlik moonutamine, asjade olemuse avamine nende sümbolse kujutamise kaudu jne.

Kui kunstiõpetuse eesmärk on tõetruu, looduslähedane kujutamine, kui taotletakse kujutise vastavust originaalile, on õpilase kunstilase andekuse arvestamine vältimatu. Kuid ka andekaid õpilasi tuleb aidata ületada kujutamiskasusi, andes neile teadmisi ja arendades vilumust. Õpilase isiksusele, tema tundemaailmale pööratakse selle õpetuse puhul vähe tähelepanu. Siin arendatakse õpilase kätt ja silma, õpitakse joonistuse tehnilisi võtteid ja eeskujusid järgides arendatakse ka kunstimaitset.

B. SUBJEKTIIVSET KIJUTAMIST TAOTLEVAD KUNSTIÕPETUSE SUUNAD

Teine suundumus kunstiõpetuses seab eesmärgiks isiksuse harmoonilise kujundamise, õpilase eneseväljendamise. Selline suund toetub paljuski vabakasvatuse ideedele (3). Kasvatuse ülesanne on säilitada isiksuse erandlikkus. Kasvatuses ei pea raskuskese asuma mitte kasvandiku teadvuse kujundamisel, vaid tema alateadvuse sfääri — meeleolude, impulsside ja intuitsiooni arendamisel. Tihti on kunstikasvatuses loobutud näiteks maalingu või joonistuse hoolikast teostusest, traditsioonilisest värvide kooskõlast, joonistuse täpsusest, välise ilu poole pürgimisest. Lapsele antakse ülesandeid, kus ta oma fantaasiakujutlusi fikseerib mitmesugustes tehnikates, kus mõeldakse välja uusi kujundeid, otsitakse uusi materjale. Ei ole mingeid ühtseid nõudeid, vaid on väga palju eesmärke ja lähenemiseid. Vaatleksimegi neist olulisemaid.

1. Kunstiõpetuse põhirõhk on õpilase esteetiliselt üldarengul

K. Leht (1) kirjutab, et esteetilis-kunstiline kasvatus ei ole suunatud kunstiloomingule, vaid võimalikult avarale esteetiliselt üldarengule, mis toimub kunstikontaktidest. Esteetilis-kunstilise kasvatus tulemuslikkust saab

Kunstiõpetuse põhiprobleem on kolmemõõtmelise ruumi kujutamine tasapinnal.

Kopeerimisõpetus ei arenda lapse isikupärast väljendust.

Kunstikasvatuse eesmärki — isiksuse harmoonilist kujundamist — ei saavutata esteetilis-kasvatuse, fantaasia, alateadvuse ja intuitsiooni arendamisega.

hinnata selle järgi, kuivõrd suudab see rikastada laste kõlblust ja virgutab nende emotsionaalset arengut, soodustades ja edendades seeläbi lapse sotsiaalset arengut. Esteetiline kasvatus võimaldab ka teiste kasvatusmõtutuste toimet, neid mõistagi asendamata ning ka ise asendamatuks jäädes. Esteetilised vajadused kasvavad üle kunstivajadusteks ja tegevuseks, milles määrav osa on mängul. Kunstilisele tegevusele lähenevas mängus on võimalik õpilast sotsialiseerida, arendada tema loovvõimeid. Esteetiline hoiak ja orientatsioon kujuneb paljude tegevuste koosmõjus, mistõttu on võimalik vaid põhimõtteline suunamine. Mitmesuguseid tehnikaid omandades ja nendega oma elamusi väljendades tekibki lapse looja.

2. Alateadvuse ja intuitsiooni arengut toetav kunstiopetus.

Selle voolu teke on seotud loomeprotsessi psühholoogilise uurimisega.

Juba F. Schelling väitis, et teaduslik tunnetus võtab mehaaniliselt üksikud võtted tegelikkusest, kuid ei suuda tungida inimese hinge. Ka kunst ei saa adekvaatselt peegeldada puhast elulist kogemust, vaid peab seda väljendama eriliste vahendite — sõnade, helide, värvide jne kaudu. Inimesele on omane lihtsustatud ettekujutus tegelikkusest ja tavaline inimene ei võta vastu asjade olemust, vaid muljeid nendest. S. Freudi järgi on isiksust ajendavaks jõuks tungid, eriti seksuaaltung. Mittetäidetavate soovide ja realiseerimata tungide alateadvusse suunatud energia võib väljenduda kunstikujundites, -sümbolites. C. Jung uuris alateadvuse sugemeid rahvaluules ja religioonis. H. Bergson käsitleb intuitsiooni kui mingit spontaanset «selgeltnägemist», mis on oma olemuselt irratsionaalne. Selline selgeltnägemine on omane just kunstnikule — tõeline ja sügav kunstilooming ongi nähtuste olemuse irratsionaalne, intuiitiivne tunnetamine ja väljendamine. Nende õpetuste mõjul väideti, et näiteks sümbolism peabki väljendama teatud müstilist, meeltega tajumatut, vaimset aimatavat maailma, mida on võimalik väljendada ainult sümbolite abil. Ekspressionismis väljendab kunstnik enda sisemist mina, ta ei püüagi kujutada tegelikkust, vaid annab edasi seda kunstniku kujutluses tekkinud muljena. Tuleb lahti saada igasugusest mõistuse kontrollist, moraalist, religioonist või esteetilisest laadi murest ja anduda takistusteta unistustele.

Sellised vaated kunstiloomelise avaldusid mõju ka kunstiopetuse metoodikale. Nõnda leidsid kunstiopetusse tee H. Bergsoni, S. Freudi jt kunstiteooriad

(3). Siit tekkiski järeldus, et laste õpetamisel pole vaja mingit erilist kunstiopetuse metoodikat. Intuiitiivne mälu- ja fantaasiapiltide kujutamine peabki looma eeldused selleks, et lõpuks muutub joonis õpilaste mõtete kujundlikuks väljenduseks. Kõike seletati sügavate instinktide ja tungidega, mis lapse eri vanuseastmel avalduvad erinevalt ja mille vägivaldne ületamine on mõttetu ning lapse arenemisele kahjulik. Näiteks F. Čizekiti lähtekohaks oli, et igas lapses peitub loominguenergia. Lastel on vaja lubada joonistada seda, mida nad tahavad, mitte aga dikteerida, mida on tarvis joonistada. Iseloomulik on Ch. Natteri väljendus, et kõik, mis tuleneb mõistusest, on saanud meile teadmiseks, on kunstilises mõttes surnud; kõik aga, mis teadvustamata hingest väljendub, on elu. See laste spontaansete loominguenergia tugevuse kunstiopetuse suund on praegu kõikjal laialt levinud.

Kuid see laste loovuse arendamist silmas pidades suund on kahjuks alustanud ka paljudeks väärkäsitlusteks. See võib avalduda mitmeti: õpetaja suunamise täielikus eitamises, kujutamistehnikate meelevaldses jaotamises «loovvaiks» ja «mitteloovvaiks» ning selle alusel mõningate tehnikate ignoreerimises, lõpuks ka intuiitiivsete võimete kui loovuse põhikomponendi vastandamises intellektile ning sellest tulenevas irratsionalismis. Viimane ei ole muidugi ainult kunstiopetuse, isegi mitte pedagoogika eriprobleem, vaid puudutab kogu ühiskonna vaimset elu. See on ilmselt reaktsioon vulgaarmaterialismi võimutsemisele, kuid kindlasti ka ülemaailmse stsientismi kriisi järelkaja ning globaalsete ohtude ahistatud inimese psüühilise seisundi kajastus.

Mis tahes kunstiopetuse seisukohtade absolutiseerimine tähendab valikuvõimaluste ahendamist, kuna õpilaste individuaalsed kalduvused ja võimed suuresti varieeruvad. Valikuvõimaluste ahenemine viib lapse eneseväljendusvõimaluste kitsendamisele, sattudes seega vastuollu loovuse arendamise kui eesmärgiga. T. Lepiksaare (2) järgi avaldub lapse temperamenti eripära ja loominguenergia soodumus just nende kunstilises loominguenergia ning on seetõttu iseloomustav tema kujutamise või väljendustüübi kaudu. Ta väidab, et kuigi väljendustüübid ei esine kunagi päris puhtal kujul, vaid enamasti kombinatsioonides, on siiski prevaleerivad mõningad väljendusoskused, mida tuleks õppetöös kindlasti arvestada. Väljendustüüpide määramine 7—9aastaste laste puhul on võimalik ainult osaliselt, sest kõigil ei ole veel isikupära välja

kujunenud. Kuid tema arvates võib öelda, et näiteks voolimistööd (kui need on ekspressiivsed) ja maalimine on omased õpilastüübile, kellel on ülekaalus tundmused ja aistingud; struktuurikombinatoorika ja konstrueerimisülesanded aga sobivad väljendustüübile, kellel intuitsioon ja mõtlemine on tasakaalus; õpilane, kellel nii intuitsioon, mõtlemine kui ka tundmused esinevad mingis tasakaalus, võib lahendada hästi dekoratiivseid ülesandeid jne.

Eeltoodust järeldub, et õpilast, kellel selgelt domineerib loogiline, diskursiivne mõtlemine ning kellel T. Lepiksaare järgi on soodumus objektiivselt realistlikule, naturalistlikule kujutamisele, ei saa rahulduda intuiitse mõtlemistüübiga õpilasele omane maaliline kujutamisaal. Näiteks piirdudes kunstiopetuse tundides ainult abstraktsete värvimängudega, jätame me osa õpilasi ilma neile omasest eneseväljendusvõimalusest, millela pole mõeldav mingi loovuse arendamine. Kuid kui me tunnustame, et vähemalt osal lastel on soodumus realistlikule, konkreetsete objektide ja situatsioonide kujutamisele, siis tuleb neile anda ka minimaalne oskuste ja kujutluste määr, et nad oma tööst saaksid rahuldust tunda. Kui nad seda ei saa, võib loogilise mõtlemisviisiga õpilastele omane kriitiline suhtumine kergesti viia rahuldamatuse tundeni oma loomingu suhtes ning selle täielikult pärssida. Seda ohtu võib mõnevõrra vähendada igasuguse võistlusmomendi vältimine ning kunstiliselt mitteandekate õpilaste orienteerimine mittekujutatava kunstiväärtuse, vaid õpilase huvidega seostatava praktilise väärtuse suunas. Teatud tehniliste ja kujutamisoskuste edasiandmine on vältimatu. Kinni tuleb pidada põhimõttest, et õpetatav on õpilase jaoks vaid abivahend, mida ta soovi korral võib kasutada, mitte aga midagi kohustuslikku.

Kuid loovuse arendamiseks on peale tehniliste oskuste vaja hoolitseda ka laste kujutluste rikastamise eest, sest loov fantaasiapärg vajab toimimiseks toitu.

Praktilises loometöös on kaks poolust — subjektiivne ja objektiivne. Objektiivsus seisneb ümbritseva maailma loomutruus tunnustamises, subjektiivne poolus rõhub maailma nägemist isikupäraselt, kunstniku silmadega. Kui kõrvaldaksime kunstist kõik selle, mis on loodud fantaasia abil ja jätaksime ainult reaalse, siis jääks J. Kangilaski kujundliku võrdluse järgi järele kunsti skelett, raagus puu, mis seisab küll püsti, aga millelt on röövitud lehed ja õied, mis annavad peamise võlu sellele aiale, mida

nimetatakse kunstiks. Kuid igasugune fantaasia tugineb elementidele, mis on elust võetud ja toetuvad inimese kogemusele. Fantaasiat on võimatu arendada ei millestki. Mida rikkam on lapse kogemus, seda suurem on materjal, millele toetub tema fantaasia (4). Kunstiopetuse abil tuleb arendada nii laste fantaasiat ja intuitsiooni kui ka kujutluste rikkust, luua kindel üldkultuuriline alus, sest nii ühe kui teise pooluse eelistamine viib ummikusse. Õpilase loomevõime on määratud nii sotsiaalselt kui subjektiivselt. See tuleneb ühelt poolt sotsiaalse kogemuse rikkusest ja kultuuritasemest, teisalt ürgsest andest ja selle väljendumise määra. Seejuures üldkultuurilist taset, samuti intellekti ei saa vastandada intuitsioonile ega loovusele. Me ei tea, mis on inimese puhas, tema kogemustest ja kultuuritaustast lahutatud loovus. Ja kui me seda teaksimegi, ei muudaks see midagi, sest sellist loovust pole vaja õpilases arendada. Inimene eksisteerib ainult kultuuris ja tänu kultuurile, seetõttu on ta alati seotud tuhandete sidemetega. See, mida tegelikult vajame, on inimene, kes on suuteline piiranguid tajuma ning võimeline neid ületama. Ületamine eeldab piiranguid, õige otsus asjatundlikkust ning selget pilku.

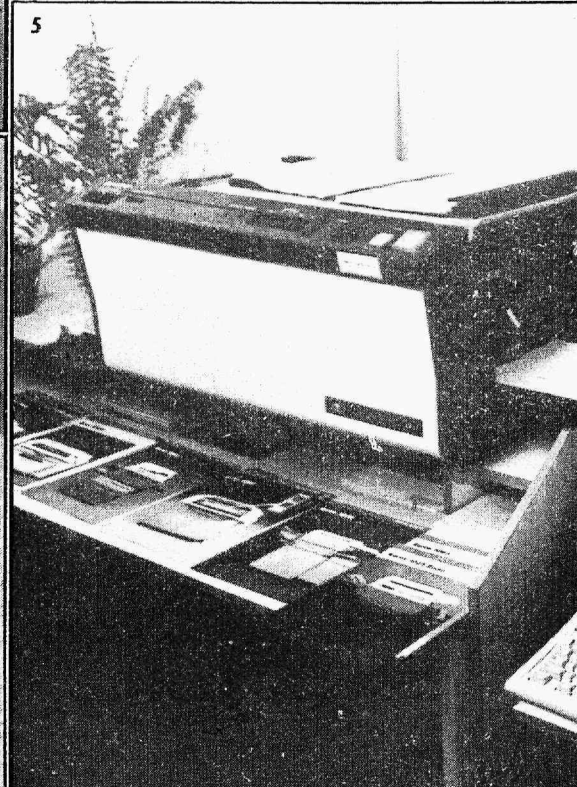
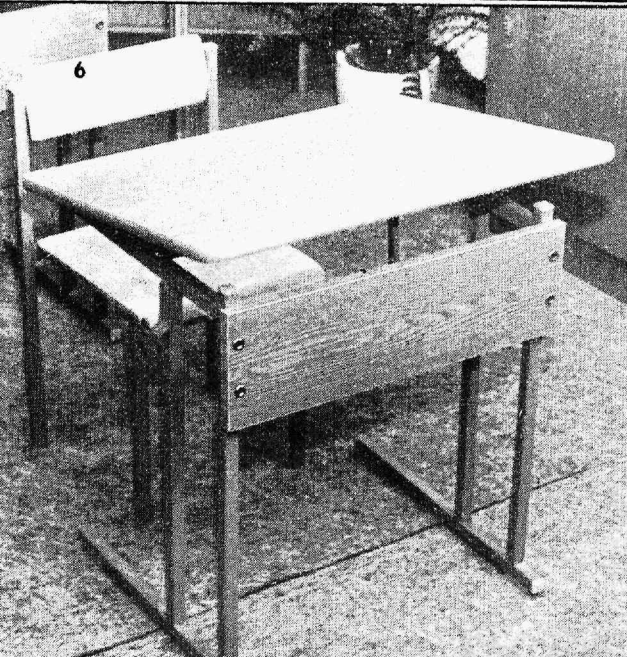
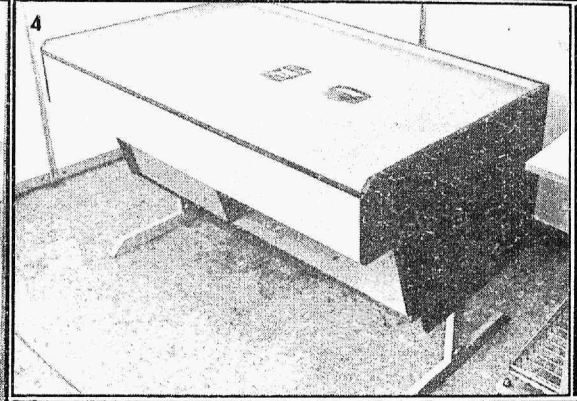
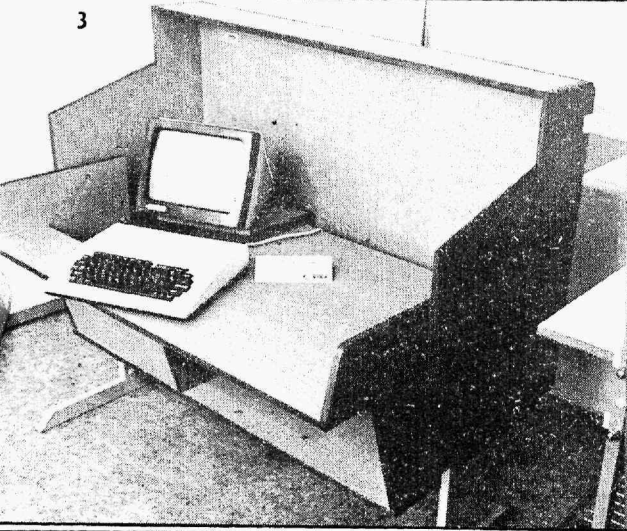
Täisväärtuslikuks, loovaks eluks on vaja **eneseusaldust**, harjumust enesele loota ja ise toime tulla, **teravat pilku** asjade ja olukordade olemusse tungimisel, **intuitsiooni, teadmisi, oskusi ja kogemusi**. Kõike seda on kunstiopetus võimeline andma. Peame hoidma õpilaste ja õpetajate valikuvõimalust. Ei tohi unustada, et ka õpetaja on loovisiksus ning tema töö edukus sõltub tema valikuvõimalustest, mil määral ta saab realiseerida oma soodumusi. Ka pedagoogikas on olemas moevoolud, kuid tuleb jälgida, et ükski neist ei hakkaks pretendeerima ainuõige õpetuse tiitlile. Pedagoogika peab jääma kogu maailma ja kõigi aegade kogemust kasutavaks ning kõige uue jaoks avatuks.

Kirjandus

1. Leht K. Esteetilis-kunstilise kasvatusosa isiksuse arendamises ja sotsialiseerimises. Rmt: Kunstikasvatuse probleeme. Tln, 1985, lk 11—14.
2. Lepiksaar T. Väljendustüübid ja kunstikasvatuse. — Rmt: Nõukogude pedagoogika ja kool, XX. Tln, 1980, lk 83—95.
3. Remmel A. Joonistamise ja kunstiopetuse metodika põhijooni, I. Tln, 1981, lk 120.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., Просвещение, 1967, 882 с.

Oheste kunstiopetuse seisukohtade ainuvalitsemine ahendab valikuvõimalust ja pärsib loomevõimet.

Loovus areneb kujutluste rikastamisel. Fantaasiata reaalsus on nagu raagus puu, millelt röövitud lehed ja õied.



Noored Eesti perekonnad Soome perede taustal*

AILI KELAM, Filosoofia, Sotsioloogia ja Õiguse Instituudi vanemteadur, ajalookandidaat

Tuleviku Eesti perekonda hakkavad kujundama praegused noored perekonnad. Selleks, et enast paremini näha, vaatame peeglisse. Nii teevad sotsioloogidki võrdleva uurimuse puhul. Täiesti üheguse ankeediga küsitlesime 1985. a 300 Tallinnas ja 300 Helsingis elavat noort (alla 30aastaste) perekonda. Ankeedi täitsid nii naised kui ka mehed. Samadele küsimustele saadi kahel maal üsna erinevaid vastuseid.

Kuna tegemist on kahe erineva ühiskondliku korra ja arengutasemega maaga, on raske võrrelda noorte perede olmet. Seetõttu põõrasime võrdluses põhitähelepanu abikaasade hoiakutele, omavaheliste suhetele ja käitumisele.

Iga perekonna tekke proloogiks on **abikaasade tutvus** enne abiellumist. Siin selgubki üks erinevus: soome noored olid enne abiellumist omavahel kauem tuttavad kui eesti noored. Eestis oli lühikese (kuni pooleaastase) tutvusega noori peresid 14%, Soomes vaid 4% ning mõnevõrra pikema tutvusega (kolm ja rohkem aastat) Eestis neljandik (25%), Soomes pooled (50%).

Tänapäeval pikendab abiellujate tutvusketvust levinud kooselu vorm — vabaabieliu enne juriidilise või kirikliku abieliu sõlmimist. Barjäärid vabaabieliuks on nii Eestis kui Soomes (vähemalt kahe maa pealinnades) ühtviisi kadunud. Seda kinnitab tõik, et küsitletutest oli mõlemal maal enne abieliu koos elanud 70% abiellupaaridest. Tahaks loota, et vabaabieliu on abieliu püsivuse üks tagatis. Kas see nii on, seda näitab abiellulahutuste statistika tulevikus.

Teiseks abieliu õnnestumise lähte-positiooniks on see, millisest perekonnast noored pärit on, kas poolikust või täisperekonnast. Varasemad uurimused ja empiirilised vaatlused näitavad, et šansid luua õnnelikku perekonda on väiksemad juhul, kui abikaasad (eriti siis, kui mõlemad) pärinevad lahutatud perekondadest. Seda silmas pidades on meie noorte abieliu õnnestumise tõenäosus mõnevõrra väiksem kui põhjanaabritel. Nii pärineb meie noortest abiellumeestest ja -naistest iga nel-

jas (23%) poolikust perekonnast, Soomes meestest 18%, naistest 16%.

Vanuse poolest olid meie noored perekonnad nooremad. Noori, 19—20aastasi abiellunaisi oli Eestis kolmandik (33%), Soomes kuuendik (15%), mehi vastavalt 18% ja 5%; 25—29aastasi naisi oli meil 61%, Soomes 74%, mehi vastavalt 70% ja 74%. 30 aastat ja vanemaid naisi oli Eestis vaid 5%, Soomes 11% ning mehi Eestis 13% ja Soomes 21%.

Eesti perekondade noorem vanuseline struktuur on ühelt poolt seletatav nende suhteliselt lühema tutvusketusega enne abiellumist ja teisalt Venemaalt Eestisse tööle tulnud ja siia elama asunud migrantide suhteliselt noore vanuselise struktuuriga. Seetõttu on migrantidest abiellupaarid eestlastest abiellupaaridest nooremad.

Eestlaste seas mõjustavad noore perekonna vanuse struktuuri selle noorenemise suunas üliõpilasabieliud. Üsna oluline noore perekonna vanuselise struktuuri kujunemisel on veel noorte neidude juhuslik rasestumine. Sageli saadakse emaks vastu tahtmist, kuna ei osata kasutada või ei ole saada rasestumisvastaseid vahendeid. Et olukorrast kuidagi välja tulla, noored abielluvad. Planeerimata laps võib olla sundabieliu põhjuseks, see aga kätkeb eos abieliu õnnestumise riski.

Kui palju on noortes peredes lapsi? Lastetuid perekondi oli Tallinnas 14%, Helsingis — 21%. Seevastu on Tallinnas märksa enam ühelapselisi peresid (vastavad protsendid 58 ja 38). Helsingis on hoopis rohkem kui Tallinnas perekondi, kus kasvatatakse kahte ja kolme last: Tallinnas on kahelapselisi peresid 25%, Helsingis 32% ning kolmelapselisi perekondi vastavalt 2,7% ja 8%. Küsitluse hetkel ootas meie noortest peredest last 14%, Helsingis aga 10%. Keskestlubi on Soome noortes peredes rohkem lapsi kui Eesti omades. Laste arvu kahe vaadeldava maa noortes peredes mõjustavad ka erinevused nende vanuselises struktuuris.

Korteritingimuste võrdlemisel võime öelda, et Tallinnas elab koos vanematega kommunaal- või ametikorteris 39% noori peresid. Helsingis elab koos vanematega vaid 12% noori peresid.

Kuna Soome ja Eesti noorte perekondade rahalised sissetulekud pole võrreldavad (ka juhul, kui teha ümberarvestused ametliku kursi alusel), vaat-

* Artikkel on mõeldud lisamaterjalina perekonnaõpetuse tundides.

leme perekonna väljaminekuid abikaasade hoiakute tasandil: kuivõrd abikaasad pere ostudest vastastikku teavad ja neid ühiselt plaanivad. Nii Soomes kui ka Eestis on abikaasadel hea ülevaade suurematest sisseostudest, eriti kehtib see aga meie perede kohta, kus sissetulekud napimad ja ostuvõimalused kasinamad. Peaaegu kõik Eesti naised (94%), pisut vähem Eesti mehed (87%) teavad täpselt suurematest ostudest (Soomes on need protsendid pisut madalamad). Soome peres pole väiksemad ostud üldse probleemiks: vastastikku ei tea neist midagi 63% naised ja 58% mehi. Eestis ei tea neist üksnes ca 5% mehi ja naised, üle poolte teavad ligilähedaselt ja üle kolmandiku täpselt.

Eesti noorte abielupaaride vabadus ja võimalused oma raha kasutamisel on piiratumad. Seda kinnitab mõlemapoolne hea informeeritus väiksemate ostude tegemisel: neist ei tea üksnes kolmandik abikaasadest, ülejäänud kaks kolmandikku teavad täpselt või enam-vähem täpselt.

Laste kasvatamist on raske mõõta eri tegevuse liikide ja neile kulutatud aja järgi, mistõttu vaatleme lastega tegelemist suhtumist väljendava hoiaku kaudu. Küsimus oli, kui palju vanemad enda arvates lastele aega pühendavad. Enda hinnangu alusel on laste kasvatamisele piisavalt aega pühendanud 35% Eesti ja 50% Soome emasad, Eesti isadest 21% ja Soome isadest 40%. Vastuse «vähem kui vaja» andis 51% Eesti ja 43% Soome emadest ning 61% Eesti ja 54% Soome isadest. Arvamuse, et lastega on liiga vähe tegeldud, väljendamisest Eesti emade ja isade ning Soome isade vastused nii väga ei erinenudki, kõikides 14–18% vahel. Soome emasid oli samal seisukohal veidi vähem (8%). Eestiga võrreldes on Soomes enamharitud emad ja isad rohkem rahul oma laste kasvatamisele pühendatud ajaga. Seejuures on emad isegi isadest rahulolevamad.

Ülaltoodust näeme, et Eesti emad ja isad on rohkem kimpus oma laste kasvatamisega kui Soome lapsevanemad. See pole imekspandav, sest meie isadel ja emadel kulub palju aega ning energiat igapäevaste argiaskeldustele, eelkõige aga toidu ja kehakatete hankimisele.

Laste kasvatamisel ja perekonna kodukliima kujundamisel on oluline, kui palju jääb perel vaba aega ja millega nad selle sisustavad. Nii siin- kui sealpool lahte veedab noor pere kõige rohkem vaba aega üheskoos kodus (naistest väidab nii 98% ja meestest 96%). Soomes oli kodus koos perega veedetud vaba aja osatähtsus suur (naised 91%, mehed 92%). Ka suurem osa väljaspool kodu veedetud vabast ajast ollakse koos perekonnaga (naised 86%, mehed 64%). Naised veedavad meestest rohkem vaba aega üksi kodus ja mehed väljaspool kodu ilma perekonnata, seejuures kõige sagedamini koos sõpradega.

Et meil vaba aja veetmise võimalustega kõik korras pole, näitab rahulolematust hinnanguis. Kui meil oli vaba aja veetmisega rahul neljandik mehi ja naised, siis Soomes tervelt kaks kolmandikku.

Mis puutub meeste ja naiste rollihoiakutesse, siis vaatamata «nõukogude võimu viljastavates tingimustes» tehtud võrdõiguslikkuse propagandale Eestis, avaldub selle pseudo-olemus. Nii on Soomes meeste ja naiste rollihoiakud väga sarnased ja palju tolerantsemad kui hõimukaaslastel siinpool Soome lahte. Näiteks arvamus «*mees peaks kindlustama perekonna sissetuleku, naine aga olema kodus*» ei leidnud Soome meeste ja naiste poolehoidu (jaatavalt vastas vaid 2%). Seevastu 12% Eesti mehi ja 6% Eesti naised aktsepteerisid seda seisukohta. Palju ei erinenud ka hinnangud väitele «*kodutöid peaks põhiliselt tegema naine, mees ainult aitama*» (Eesti mehed 10%, naised 6%, Soomes 6% ja 2%). Veelgi drastilisemad olid arvamused seisukoha suhtes, et *naine peaks tegema naiste töid ja mees meeste töid*. Sellega oli päri 24% meie meestest ja 13% naistest, Soome meestest üksnes 4% ja naistest mitte ühtegi.

Kodutööde jaotust, mille puhul «*peres, kus naine ja mees tööl käivad, tuleks kodutööd mõlema abikaasa vahel võrdselt jaotada*», pooldas Eesti naistest 43% ja meestest vaid 27%. Soomlaste vastused, sõltumata soolisest kuuluvusest, olid väga sarnased (naised 38%, mehed 35%).

Hõimurahvaga võrreldes on meil meeste ja naiste tegeliku võrdõiguslikkuse teel veel pikk samm astuda. Muuseas, niisuguse demokraatiamõingu, nagu meeste ja naiste võrdõiguslikkuse poolest on Soome üks arenenumaid maid.

Hoiakud realiseeruvad võimalust mööda ka tegelikkuses. Tegelikkus on kodu

köögipool: kuidas abikaasad omavahel kodutöid jaotavad. Peab ütleva, et sellistes kodutöodes, nagu toidu valmistamine, toidunõude pesemine, parandus- ja remonditööd loövad Soome mehed Eesti meestest innukamalt kaasa. Peaaegu võrd-selt käivad mõlema maa mehed poes, mängivad lastega ning jalutavad nendega väljas. Mõlemal maal on kodumasinatega ja mööbli remont jäänud rohkem meeste kanda.

Soomes on varem ja tõhusamalt kui Eestis teaduslikult uuritud meeste ja naiste võrdõiguslike hoiakute kujunemist ja kodutööde jaotamist; massimeediumi vahendusel on propageeritud nende omaksvõttu abielusuhetes. On näha, et külv on vilja kandnud.

Pole saladus, et oluliselt mõjutab abieluga rahulolu tulevasele abikaasale asetatud ootuste ja hilisemas kooselus ilmnenud käitumise vaheline kooskõla. Seda, kui võrd need kaks tasandit näiteks kodutööde jaotamisel Eesti peredes erinevad, väljendab ankeediküsimus «*Kas Teie abikaasa osavõtt kodutöödest kujunes selliseks, nagu Te enne abiellumist endale ette kujutasite?*» Oletatavasti tähtsusid rohkem meeste kui naiste ootused. Nii oligi, et ligi pooled meestest ja üksnes pisut üle kolmandiku naistest kinnitasid, et abikaasa vastab nende ootustele. Pettumusega koges neljandik naisi, et mees osaleb kodutöodes oodatust vähem. Seevastu tühine vähemus mehi (6%) väitis, et naine teeb koduseid toimetusi kasinamalt, kui mees seda oma tulevaselt abikaasalt oodanud oli. Ligi neljandik mehi ja alla kümnendiku naisi olid meeldivalt üllatunud, et abikaasa toimetab kodus agaramalt, kui nad enne abiellumist olid arvanud.

Kuna see hoiaküküsimus on võetud ühest teisest sotsioloogiaspektori ankeedist, puudub kahjuks võrdlusvõimalus Soome noorte peredega.

Abielu algaastail kujunevad välja mehe ja naise vahelised suhted: kaks koos elavat inimest peavad olema alati muutma oma harjumusi ja tõekspidamisi, et abikaasaga suhtlemisel paremini ühist keelt leida. Kui võrd selleks valmis ollakse? Veidi üle kolmandiku Eesti mehi ja naisi on peaaegu alati nõus end muutma, mõnikord soostuvad sellega veidi alla poole ja üldse ei püüa seda teha ligi kolmandik noortest abielumeestest ja -naistest. Samas aga näeme, et soomlased on eestlastest isekamad, kangekaelsamad. Nende seas soostus vaid 5% mehi ja

8% naisi peaaegu alati end muutma ning kategooriliselt oli selle vastu 12% mehi ja 6% naisi. Ülejäänud olid nõus aeg-ajalt järeleandmisi tegema.

Meeldiv on tõdeda, et Eesti abikaasad püüavad Soome omadest rohkem lahendada omavahelisi erimeelsusi rahulikult ka siis, kui teisel poolel õigus pole (meestest 35% ja naistest 25% ning soomlastest vastavalt 25% ja 15%).

Abielu nõuab abikaasadel pidevat psüühilist valmidust püüda mõista teist nagu iseennast, mis aga tähendab, et nii mees kui ka naine on valmis teineteisele oma ootusi, mõtteid, tundeid avaldama. Vastastikusest avameelsusest jääb abielus eestlastel vajaka, soomlastel veelgi rohkem. Siiski tödes kaks kolmandiku meie noori abielupaare, et nad mõistavad oma abikaasa tundeid ja mõtteid peaaegu alati, harva õnnestub see vaid neljandikul. Keegi ei väitnud, et ta mitte kunagi oma abikaasa mõtteid ja tundeid ära ei taba.

Võtame teise, eelmisega tihedalt seotud küsimuse: «*Kas räägite abikaasale kõigest, mis Teie jaoks on tähtis ja huvitav?*» Peaaegu alati jagab oma mõtteid 79% Eesti meestest ja 75% Soome meestest, naistest vastavalt 89% ja 85%; harva — Eestis meestest 17,8% ja Soomes 25%, naistest vastavalt 10,7% ja 14%.

Näeme, et Eesti noortes peredes vähemasti verbaalne konversatsioon toimub. Võib-olla tingivad abikaasade sagedasemat mõttevahetust meie maa keerukamad olme- ja ühiskonnaprobleemid.

Eesti naine arvestab rohkem mehe kui mees naise arvamusega. Peaaegu alati arvestavad abikaasa arvamust 72% meie meestest ja 80% naistest. Soomes aga arvestab peaaegu alati oma abikaasa arvamust 87% mehi ja naisi. Kahtlemata kõneleb see fakt Soome abikaasade lähedasematest suhetest ja teineteise paremast mõistmisest.

Lisaks teineteise mõistmisele ja emotsionaalsele toonusele on kooselus äärmiselt tähtis teadmine, kui võrd saab teise poole abile loota, seega turvatunde tagamine.

Vastupidiselt traditsioonilistele ootustele on meil teineteise aitamine ja teatud mõttes ka turvatunde tagamine naiste kätes. Võrreldes meestega lööb naiste altruism rohkem läbi, mida tõendavad hinnangud väitele «*Püüan oma abikaasat aidata kõiges, milles suudan*». Peaaegu alati väitis seda tegevast üle poolte nii Eesti kui Soome naistest. Eesti meestest 39%, naistest 29% ja soomlastest vasta-

valt 45% ja 35% arvasid seda tegevat tihti). Enamharitud naised on rohkem aldis oma mehi abistama. Meestel aga, sõltumata haridusest, taolisi erinevusi ei täheldatud.

Väärtushinnangute kokkulangevus on perekonnaelu peamine nurgakivi, erisus aga paljude perekonnakonfliktide lähtepunktiks. Näeme, et Soome abielupaaridel on sellest seisukohast võrsvate erinevuste pinnas enam ära lõigatud.

Soomes tödes ligi 20% võrra rohkem mehi ja naisi kui Eestis (meestest 65% ja naistest 60%), et nende arusaamad elu põhiküsimustes langetavad kokku.

Väga vajalik on teave noorte abielu poolte emotsionaalsete tunnete ehadusest. Küllalt lühikese abielukestuse juures näeme, et meest ja naist ühendav emotsionaalne side on üldjoontes väga sarnane, erinevused vaid teatud varjundis ja emotsionaalsetele tunnetele antud hinnanguis. Seda kinnitavad otsustused ankeedi väite «Tunnen, et abikaasa on mulle väga lähedane» kohta, mida täielikult jaatas 59% Eesti ja 74% Soome mehi ja naisi. Erinevus on väga suur. Emotsionaalses mõttes «külmetavad» meie abielupaarid rohkem. Näiteks 40% Eesti meestest ja 51% naistest ei ole kunagi tundnud, et abikaasa oleks nende vastu külm. Seda sama väitis Soome meestest 46% ja naistest 66%. Vastupidist väidet «mõnikord on abikaasa mu vastu külm», kinnitas 18% meie meestest ja 12% naistest; soomlastest vastavalt 11% ja 3%.

Soome naised kogevad meie naistest hoopis rohkem abikaasa õrnust, soojust, hellust. Lisaks sellele ei hellita meie naisi ka ühiskonna okkiline keskkond. Kui siis kodus abikaasa poolt samuti midagi roosilist ees ei oota, pole imekspeandav, et meie naiste hinge midagi jäika sugeneb. Ent see jäikus ei peegeldu tagasi mitte ainult suhetes abikaasaga, vaid ka lastega. Viimased kannavad kogu elu endaga kaasas kodus saadud emotsionaalset hallatunnet.

Veelahkme armastuses töid esile kahe maa abielupaaride vastused küsimusele «Kas olete veendunud, et oma abikaasat armastate?» Oma armastuses oli kindel 83% Soome mehi ja 78% naisi. Eestis aga ligi paarkümmend protsenti vähem: mehi 66% ja naisi 62%. Kõhklevalt

(«Võib-olla armastan teda») vastas 14% Eesti meestest ja 16% naistest, Soomes vastavalt 10% ja 12%. Ülejäänud protsendid vastustest langesid sõpruse ja teineteisega harjumise arvele.

Kaaluviht, mis vaeb abielu kordaminekut, on küsimus abielu õnnestumisest. Millises seisus on Eestis ja Soomes perekonnaõnne kaalukaunid?

Peab ütleva, et vihid Soome perekonna kaalukaunisil on meie omadest raskemad. Soome abielupaaridest pidas oma abielu õnnestunuks tervelt 91%, meil aga üle 60% (mehed 69%, naised 64%); mitte eriti õnnestunuks — Soomes 5%, Eestis 17%. Hea, et Eesti abielupaaridest vaid paar protsenti arvas oma abielu lausa ebaõnnestunud olevat. Soomes polnudki aga oma abielu ebaõnnestunuks pidavaid abielupaare.

Panime veel kord abielu õnnestumise hinnangu proovile, sedapuhku intrigeeriva küsimusega: «Kas oleksite abiellunud oma abikaasaga, kui oleksite teadnud, milliseks teie suhted kujunevad?» Vastused sellele küsimusele kinnitavad abielu õnnestumise paikapidavust. Peaaegu sama palju, kui oli oma abielu õnnestunuks pidanud abielupaare Eestis ja Soomes, oli ka neid, kes siiski oleksid riskinud abielluda oma praeguse kaasaga.

Meie noored abielupaarid jäävad igal juhul oma abieluõnne sepistamisel hõimurahvale alla.

Perekonnaeluga rahulolu hinnang on otsekui mosaiik, milles peituvad abielupaaride emotsionaalse ja reaalse käitumise eri tahud. Erinevalt Eestist on Soomes mehed ja naised abielu emotsionaalsete suhetega ühtviisi ja eestlastest keskmiselt rohkem rahul. Soomlastest oli täiesti rahulolijaid 45%, seevastu Eesti meestest 42% ja naistest 39%; vaid tühine osa Soome abielupaaridest ei olnud oma abielus emotsionaalsete suhetega rahul. Seevastu Eesti naisi, kes tunnetasid oma abielus emotsionaalsete suhete vajakajäämisi, oli kurjakuulutavalt palju — tervelt viiendik (21%). Ka pole eriti vähe selles mõttes rahulolematuid Eesti noori abielumehi (11%), ülejäänud abikaasad olid oma emotsionaalsete suhetega enam-vähem rahul. Tundub, et rahulolematuss emotsionaalsete suhetega on veritsev haav meie noorpaaride hinges.

Tungides abielu tundevaldas veelgi sügavamale, küsisime abikaasade rahulolu intiimsuhetega. Nii hämmastav kui see ka pole, on meil intiimsuhetega täiesti rahulolevaid abikaasasid rohkem kui Soomes. Huvitava kombel on mõlemal maal meeste

ja naiste hinnangud peaaegu ühesugused — küllaltki madalad. Kui nii on see juba noortel abielupaaridel, mis saab siis edasi, kui eluaastad lisanduvad ning abielusuhed sammalduvad? Küsimus, mis paneb mõtlema mitte pikantsuse, vaid abielude kooshoidmise pärast.

Mida näeme, vaadates seda delikaatset küsimust arvude keeles? Naabermaal olid oma abielus seksuaalsuhetega täiesti rahul 36% meestest ja 38% naistest, rahulolematud 11% meestest ja 9% naistest (ülejäänud olid enam-vähem rahul). Võrreldes soomlastega domineerisid Eesti abielupaaridel rohkem äärmuslikud arvamused: täiesti rahul oli 44% mehi ja 48% naisi, rahulolematuid oli aga hoopis rohkem: 30% mehi ja 27% naisi, (enam-vähem oli rahul 26% mehi ja 27% naisi).

Selleks, et intiimsuhete vakantsi abielus ei kiputaks rahuldama väljaspool abielu, tuleks meil teha senisest ulatuslikumat ja kompetentsemat seksuaalkasvatust.

Võib-olla tundub üllatuslik, et Soome abielupaarid, vaatamata suuremale rahulolule abielusuhete üksikute külgedega, pole üldhinnangu andmisel oma abielusuhetele tervikuna sugugi heldekäelisemad. Nii Soome kui Eesti meeste **abieluga rahulolu hinnangud** langevad kokku: täiesti rahul on 52%, enam-vähem rahul 45% (Eestis 46%) ning mitterahulolijaid 2% (Eestis 1%). Eesti naiste hinnangud on diferentseeritud: nii palju, kui oli mehi, kes olid oma abieluga rahul, sama palju oli ka naisi (52%), kuid rahulolematuid naisi on meestest palju rohkem. Enam-vähem rahulolevaid mehi ja naisi oli 34%. Soome naistest oli oma abieluga

täiesti rahul 45%, enam-vähem 53% ja üldse mitte 2%.

Tervelt kuuendik meie noori naisi ei ole oma abieluga rahul ja tunnetab seda kui rasket taaka, mida ta päev päeva kõrval endaga kaasas kandma peab.

See on aeg, mil laste kasvatamisega seotud paljude röömude kõrval masendavad naist olmemured ja puurilinnu tunne. Ta pääseb nii üksi kui ka koos abikaasaga argimiljööst harva välja. Koik see annab tagasilöögi mehe ja naise emotsionaalsetele suhetele.

Eestis on ka Soomest hoopis vähem abielupaare, kes oma elule optimistliku hinnangu annavad. Soomes on nii meestest kui naistest oma eluga täiesti rahul 53%, Eestis meestest 48% ja naistest 46%.

Soomlasi, kes ei ole oma eluga rahul, praktiliselt polnudki. Kahjuks ei saa sedasama öelda eestlaste kohta — tervelt 16% meie abielupaaridest ei ole oma eluga rahul. See on tõsiasi, mis paneb taas mõtlema meie noorte perede oleviku ja tuleviku üle.

Kahe maa noorte perekondade võrdlus reflekteerib võrdlemisi julmalt madalseisu meie noorte abielupaaride omavahelistes suhetes. Toodud protsentide tagant, mida tunnete hindamisel ei saa võtta saja-protsendiliselt, võime siiski välja lugeda, et Eestis, kus 50 aastat on toiminud totalitaarse ühiskonna mudel, on inimsuhted, sealhulgas abikaasade vahelised suhted, vääristunud. Armastadagi ei suudeta enam kogu hingest — või siis ei julgeta seda täiel häälel välja öelda.

27. detsembril oli «Estonia» teater õpetajate ja õpilaste päralt. Toimus soovikontsert balleti-, ooperi- ja operetimuusikast nii praegusest repertuaarist kui ka varem kavas olnud etendustest. Pildil osake neist.



Luulekujundi käsitus keskastmes*

SILVA RAUDVERE, emakeeleõpetaja

6. klass: õpitakse terminitena isikustamist, epiteeti ja võrdlust. Värsitehnikast mõisteid: rütm, riim ja stroof e salm (luuletuse «Mälestusi isast» järel).

LK

K. Merilaas «Rändlinnud»

Kuidas kirjeldatakse rändlindude lahkumist? Mida teevad sel puhul pojad? Leia võrdlusi, isikustamist. Miks luuletaja seda võtet kasutab? Leia kirjeldavaid epiteete, meeldejäädavat luulerida. Opi luuletust esitama ja meeldivamad salmid pähe. Püüa seda looduspilti joonistada.

Mõistatame: Kädetu, jalutu, koputab akna all — palub majasse sisselaskmist? (Tuul.) Must mees, kalasaba taga? (Pääsuke.) Ohus ma lendan, aga tiibu pole? (Pilved.) Must nool kaob metsa taha? (Rändlinnud parves.) Kes tuleb mujalt maalt, katab merd ja katab maad? (Külm.)

K. Merilaas «Kindakiri»

Kes koob kinnast? Kellele? Kirjelda õe kindakudumist. Mis ajaks peavad kindad valmis saama? Millised kindad saab endale väikemees? Kirjuta luuletusest ilusamad värsiread vihikusse ja illustreeri koduse kindakirja muustriga.

Rahvalaul «Kiis ja hunt»

Kes on selle rahvalaulu tegelased? Kirjelda loomade kohtumist metsas. Mida töötab hunt kitsele? Kes hoiatab kitse hundi eest? Kui asendada loomad inimestega, millise koosseisu saaksid? Leeluta, esine sellega koolipeol.

H. Mänd «Rannalaps»

Mille poolest erineb rannalaps maa- ja linnalapsest? Iseloomusta tema tundeid; kuidas neid on mõjutanud meri? Mida erilist täheldad rannalapses? Põhjenda seda luuletuses olevate võrdlustega. Milliseid luuletusi rannalastest või inimestest veel tead? Loe mõnd mereluuletust (E. Priideli kogumik «Merelaulud», 1980). Leia luuletustest merekirjeldusi. Vaatle pildialbumit: P. Tooming «Saaremaa» (1982). Koosta merealaseid mõistatusi või jutuke «Jussike läks merele».

J. Sütiste «On jälle talv»

Kuidas kirjeldatakse talve tulekut? Milline osa on luuletuses võrdlustel? Leia neid. Opi luuletust ilmekalt esitama, õpi see pähe. Koosta mõistatusi talvest. Vesteldes võiks vaadata almanahhist «Eesti maastikud» (1984) talvepilte. Kuula

heliplaadilt talvemuusikat, näit P. Tšaikovski «Aastaajad».

K. Kangur «Talv»

Millise kirjeldusega algab luuletus? Kirjelda ahjupaistel istuja mõtteid. Kuidas iseloomustab autor akent, küdevat ahju ja eidekest? Kuidas kirjeldab luuletaja eidekese käsi? Miks on autor valinud sellise pealkirja? Kodukirjandi teemad: «Ootel», «Talveõhtul», «Mõtteid talveüksinduses». Kujutluse saamiseks vaata albumis «Eestimaa etüüdid» (1986) ptk «Sirgumine».

O. Saar «Kes on see mees?»

Kuidas alustab luuletaja kirjeldust Vanast Toomast? Kuidas luuletaja kujutab, nagu vana Toomas elaks. Leia isikustamise näiteid. Kelleks peavad Vana Toomast Tallinna õpilased? Leia luulekujund, mis loob tuulelipust Tallinnale võrdkuju (sümboli)? Mida saame Vanalt Toomalt teada Tallinnas olles? Joonista tuulelipp. Vaata R. Kangropooli albumit «Tallinna rae-koda» (1982). Millest räägib see pildiraamat? Meenutame Tallinna kohti, kus oleme viibinud.

E. Niit «Kurekell, «Meelespead»

Milllega muudab luuletaja kurekella meile lähedaseks? Kellega kurekella võrreldakse? Millised sõnad annavad luuletusele kõla? Mis on mõlemas luuletuses ühist? Kas oled juba kuulnud kevadist linnulaulu? Kirjelda saadud elamust. Soovi korral luuleta kevade tulekust. Vaata A. Raitviiru raamatut «Suvelilled». Kuula heliplaadilt linnuhääli või K. Kikerpuu laulu «Võilill» (plaadilt).

LE

J. Liiv «Sügisene kodu»

Kelle elamusi luuletus kujutab? Leia tekstist read, kus autor räägib kodust. Milles avaldub autori rõõm? Millised on nukrad värsid? Põhjenda. Miks on luuletusel selline pealkiri? Kirjuta meeldivamad salmid vihikusse ja illustreeri kodu pildiga.

Rahvalaul «Kui ma olin väiksekene»

Kelle lapsepõlvest rahvalaul räägib? Mis on laulu mõte? Leia sõnu ja mõtteid, mida laulus korratakse. Leia laulule mõni teine pealkiri.

Mõistatame: Mis on kenam kui kevade, soojem kui suvi, sigusam kui sügise? (Emaarmastus.) Leeluta.

R. Ruud «Oma emast ei ole mul laulu»

Kellest luuletaja kirjutab? Leia tekstist koht, kus autor kõneleb emast. Milliseid ridu luuletuses korratakse? Kuidas saab näha südame kaudu? Jätka vanasõna:

* Algus «Haridus» nr 11, 1990.

«Kui kaob isa, ...; kui kaob ema, ...»
koosta sünnipäeva õnnesoov kõige kallimale inimesele maailmas. Kui oskad, tee seda luulekeeles. Õpilased võtku kodust kaasa ema (vanaema) fotosid ning tutvustagu teistele nende töid ning toiminguid.

Rahvalaul «Oleks minu olemine»

Millest on tingitud lauliku pahameel? Kellele on see sihitud? Leia laulust sõnakordusi. Kuidas mõjub sõna «nüüd» rea algul? Kuidas sobivad siia liialdatud sõnad? Leia need. Kes omal ajal seda laulu esitasid — tüdrukud, poisid või...? Miks? Kuidas mõista väljendit: «Julgus on meeste pärisosa»? Leeluta!

Rahvalaul «Kui ma pääsen mõisa'asta»

Kellest on laulus juttu? Miks eesti rahva suhtumine mõisasse on olnud vaenulik? Leia sõpradega liialdamist. Leia laulust kordustena antud võrdlus. Pööra tähelepanu sõnade kõlavusele. Kuidas need aitavad ilmestada ütlemit? Leeluta. Joonista põrgu põlemist.

LP

Rahvalaul «Hall»

Kelle poole laulik pöördub? Milliste sõnadega ta seda teeb? Mida hellalt soovitatatakse? Mis annab kordustele ilmekuse? Mis võiks olla luuletuse mõte? Kuidas kujutada halla pildil? Püüa seda teha. Leeluta.

Rahvalaul «Kuku, kuku, käokene!»

Leia pöördumissõnad luuletuse algul. Kellele kägu kukub? Keda peab rahvalaulik teistest paremaks? Leia laulust sõnakordusi? Miks leelutaja seda kasutab? Mis annab laulule kõlavuse? Leeluta. Mõtesta lahti vanasõnu töö kohta (lugemikust). Loo ise mõni rahvalaul (lilledest, loomadest, õppimisest jm). Leeluta neid klassis, kodus.

K. Merilaas «Nuga»

Kellele on luuletus pühendatud? Mida saab poeg kingiks? Milliseid õpetusi talle antakse? Milline mõte jääb luuletusest kõlama? Koosta lugu: «Enne mõtle, siis ütle», «Nuga», «Teen, mis tahan», «Sepa jutustus», «Pajupill» jt. Soovi korral luuleta.

EP

V. Luik «Sügis»

Luuletuses pöördub autor sügise poole ning kirjeldab ka loodust.

Kellega räägib lugeja? Kuidas alustab autor oma mõtteid? Kuhu jääb peatuma sügisevalgus? Kuidas nimetame kujundit «Küsi päevalille käest...»? Leia tekstist kohad, kus kirjeldatakse sügist. Milline pilt kõige enam meeldib? Joonista see. Kirjeldau oma ühikrepaneküü sügiseses taevast (püüa sõnu valida).

7. klass: kinnistatakse varemõpitud mõisteid, uudsena vaadeldakse metafoori. Jälgitakse pikemalt regivärsilise rahvalaulu vormi, mõistetest pööratakse tähelepanu värsile, mõttekordusele e parallelismile ja algriiemile. Tööülesanded suunavad leidma riimuvaid värsse «Eesti pastoraalis» ja annavad paarisriimi mõiste seletuse. Ristiriimi mõiste antakse P.-E. Rummo ja V. Härmi luuletusi võrreldes. Vabavärsilist luuletust seletatakse A. Suumani «Sügise etüüdid» järel.

LK

A. Alle «Eesti pastoraal»

Milllega algab luuletus? Kirjelda karjalapse välimust ja tema tööd. Milliste sõnadega äratav peremees karjalast? Leia luuletusest perenaise ütlus karjase kohta. Leia riimuvaid sõnu ja räägi nende sobivusest antud teemaga. Kuidas need mõjutavad luuleelamust ja teksti meeldjämist. Mis jääb lugedes kõige eredamalt meelde? Õpi luuletust ilmekalt esitama ja õpi see ka pähe. Kirjuta luuletuse põhjal vihikusse jutuke «Sügispidid karjamaal».

Räägi A. Allest ja ta nooruspäevadest. V. Härm «***juba vaevad päevad...»

Kuidas näeb luuletaja iga päevaga lähenevat sügist? Leia luuletusest kirjeldusi. Leia isikustamist. Millised väljendid sulle eriti meeldivad? Põhjenda. Leia riimuvaid sõnu. Miks kirjanik pole kasutanud kirjavahemärke ega suurt algustähte? Kuidas võiks pealkirja teisiti sõnastada?

E. Niit «Taata»

Millise portree loob luuletaja taadist? Reasta pildid, mis teda kirjeldavad. Kuidas on võimalik pilguga «ehmatada rõõmsaks»? Kuidas saavad «habemekahlust välja lipsata muinasjutud»? Kuidas mõista 4. ja 5. salmi kirjeldust haldjatest? Loe värsid, kus juttu kätest ja südamest. Kuidas öelda teisiti? Mis on vanataadi elurõõmsa oleku põhjus? Kirjelda luuletaja sõnadega, kuidas rõõm läheb südamesse ja silmisse. Kuidas mõistad vanasõnu: «Silmad on südame peegel», «Mis silmist, see südamest»? Koosta lühikirjeldus, näit «Kortsud», «Minu vanaisa», «Eesti talutaat», «Meie isa», «Lell» jt. Joonista taadi portree. Milline tähendus on sõnal «isakene»? Millal seda tarvitata?

LE

Rahvalaul «Ilu kannan kaasassana»

Mida tähendab rahvalaulus ILU? Leia värsid, mis räägivad ilust. Milleks inimevaja vajab ilu? Mis kordub värssides? Leia korduvate mõtete rühmad. Leelutame. Esine «Ilulauluga». Kust rahvalaul on kogutud?

L. Seppel. Jrgäi nommõkõravan-peo

Kellest ja millest autor jutustab? Kuidas

ta seda teeb? Keda on võrreldud? Kuidas? Mida ütled riimide kohta? Millist tarkust ja ilu leiad luuletusest? Koosta jutuke teemal «Sõnumitooja», «Salajane sõnum» või muud. Kus elab luuletuse autor? Mida temast tead?

H. Runnel «Kirjatarkused»

Kelle kõnena on luuletus esitatud? Leia luuletaja arvamusi õppimise kohta. Milline mõte jääb luuletusest kõlama? Millest oled sina oma elus rõõmu tundnud? Põhjenda mõtet: õppimine on konflikti ületamine. Kirjuta vihikusse lugu «Onnestunud...», «Millest tekkis tüli õpetajaga» jt.

J. Liiv «Talvine tihane»

Milline looduspilt paneb autori mõtlema? Milliseid mõtteid äratab see meis seoses kirjaniku eluga? Leia värsiread, mis räägivad autori mõtetest pärast tihase lahkimist. Miks on luuletuses kasutatud palju hääumärke? Koosta ise lühilugu «Linnud talvel», «Leevike» jt, soovi korral luuleta. Illustreeri oma kirjatööd.

(Soovi korral võiks luuletuse tõlkida murdekeelde). Näiteks Võru rajooni Meremäe kk 7. kl õpilase Lea Lendla tõlge setu murdesse.

TALVINÕ TIHANÕ

Tihanõ lendas mu paja pääle:
kaala alt valgõ, kõtt kõllanõ,
tsäukas, tsäukahtas, targastõ kaes
sisse — tihadsõ muud om sääne —
kaala alt valgõ, kõtt kõllanõ!

Puhastas nokka, targastõ kaes tä:
vaenõ tsirgukõnõ, talvõ käeh ütsindä!
Vaivalt, vaivalt sedä sai mõtelda,
lindas sääll vallalistõ siibõga
tõõnõ ka!

Kaesõ minno nä ku kahõ rõõmuga,
kaesõ, hüppäse, lindasõ minemää.
Jää perrä näid, kaema.
Mõtli ma: tull' tä
linnuga vallalistõ siibõga —
tõõnõ ka.

D. Vaarandi «Muinasvärav»

Luuletus sündis autoril Kr. Raua sõe-
joonistuse mõjul. Mida arvab luuletaja
muinasväravast? Kuidas leida sinna teed?
Mis jääb värava taha? Mõtesta lahti
luuletuse 4 viimast rida. Kas oled ise ka
tundnud mõnd maali vaadates, et tahaksid
sellest kirjutada (rääkida)? Millest? Mida
tead Eesti muinasajast? Kes olid taara-
lased?

LP

P.-E. Rummo «Kevad»

Kellele on määratud küsimus luuletuse
alguses? Kes vastavad? Mida? Kirjelda
jõeäärseid pajusid. Keda pajudega võrrel-
dakse?

Mõistatame: Kellel on pikad põlle-
paelad? (Pajul.) Kirjuta luuletus «Keva-
del», püüa seda sobivalt illustreerida.
Esita neid klassis (koolipeol).

EP

L. Koidula «Sügise mõtted»

Mida luuletuses kirjeldatakse? Kelle poole
pöördutakse? Mida annab pöördumine
kirjeldusse? Leia luuletusest metafoori ja
isikustamise näiteid. Kuidas mõista pilt-
likku ütlust: «...aasta kellal rõõmuhääl
on lõppend:/ viimseid tunde hakkab lööma
ta.»/ Mis kujundiga on tegemist? Mil-
lisel kujundil põhineb pöördumine? Millise
meeleolu loob luuletus? Kuidas mõjuvad
riimsõnad sügismeeleolu tekkimisel? Mil-
lest on kirjutatud Koidula? Laulda kogu
klassiga.

P.-E. Rummo «Härmaniitide lend»

Mida paneb kirjanik sügiseses looduses
tähele. Kelleks autor end peab? Milliseid
mõtisklusi kutsub sügis esile luuletajas?
Millele viib mõtte metafoor «pohlade poeg
mina olen?» Aga järgmine rida: «vaeva-
haskede vend»? Loe mõttlikult sügispile
kodumaast ja kodumaa loodusest ning
püüa seda kujutada pildil.

Vaadelda albumi «Eestimaa etüüdid»
(1986) ptk «Maa».

E. Niit «See maa»

Kuidas luuletaja ühendab end oma maaga?
Kuidas vastab 1. stroofi kujutluspilt
meie sünnipaiga maastikule? Nimeta 2.
salmi metafoorid. Milline osa on luuletu-
ses epiteetidel? Mida ütleb 3. salm?
Millest on juttu 4. salmis? Milliseid de-
taile leiad? Mida nimetatakse motiiviks?
Püüa seostada luuletuse teemat mõtte-
sügavate lõpuridadega. Keda siin kujuta-
takse? Koosta kirjeldus Eesti loodusest,
näit «Eestimaa — see on mu kodumaa»,
«Kui siit pilvepiirilt alla vaatan...»
jt. Soovi korral võid hoopis luuletada.

5.—7. klassidele valitud luuletekstid on
õpilastele üldiselt jõukohased, kuid kirjel-
duste hulgas kohtame ka liiga neutraal-
seid, eruduseta ja kujutlusvõimet vähe
virgutavaid tekste. Ka põiminguid (sega-
tüüpe — EP) võiks olla rohkem. Prog-
rammide osi tuleb kohendada, näit 6.
klassis ei paku pinget P. Rummo «Töö
algab», D. Vaarandi «Lenin õpetas»,
M. Kesamaa «Matkalaul» ja neis klassides
pakutavad mitmed tõlketekstid. On aeg
läbi sirvida kõik luulekogud ja otsida
õpilastele sobivat, isegi seni vähetuntud
rahvalaule, nagu «Kust tunnen oma kodu»,
«Tütre ilu kiitus», «Kari koju» jne.

(Järgneb.)

Bernard Kangro eesti uue romaaniüübi rajajana

OSKAR KRUUS

Bernard Kangro esimestest, aastail 1930—1932 trükitud proosatöödest on ta ise hiljem esile tõstnud romaaniatkendit «Konrat puhub tornist», kirjutades selle kohta 1953. aastal: «...uesti tahaksin kirjutada koguni «sürrealistlikku» romaani «Konrat puhub tornist», absurdsuseni viivat, iroonilist, kolmel plaanil mängivat

teost, milles puudutati sama probleemi, millega alustasin — maailm on minu kujutus.» (2, lk 38.) Atkendit «Konrat puhub tornist» meenutab Kangro ka kirjas K. Ristikivile 20. I 1966 (5, lk 11) ning peab selle mõjustajateks André Gide'i ja Henri Barbusse'i romaane. Väljend «maailm on minu kujutus» pärineb saksa filosoofilt Arthur Schopenhauerilt, kellele Kangro ka ise otsesõnu viitab. **Maailm on minu kujutus** — see ongi Kangro üks juhtlause oma proosateoste loomisel ning osutab algusest saadik eemalepürgimisele tavapärasest naturalismist ja realismist, see tähendab: mitte pildistada maailma, vaid luua sellest vabu kujutluspilte.

Ka oma teisele juhtlausele on Kangro ise selgelt osutanud — selleks on hispaania draamakirjaniku Calderón de la Barca (1600—1681) tunnetus «*La vida es sueño*» (elu on unenägu). Calderonile on eesti luuletajatest esmakordselt viidanud Gustav Suits oma luuletuskogu «Kõik on kokku unenägu» eessõnas 1922. aastal ning seda on Kangro korranud oma «Kogutud luuletuste» I köite eessõnas 1990. aastal. Kuid elu unenäolisuse mõtte juurde on ta juba palju varem jõudnud: 1924/1925. aasta Kangro lugemisvihik näitab otseselt G. Suitsu «Elu tule» lugemist ning ka luuletuskoguga «Kõik on kokku unenägu» tutvumine pidi toimuma veel 1920. aastail. Mainitud lugemisvihikus leidub sissekanne, et Kangro on 1925. aasta veebruaris tutvunud saksa luuletaja ja näitekirjaniku Franz Grillparzeri raamatuga «Unenägu-elu», mis ju viib sama mõtte juurde.

Kui aga Kangro aastail 1949—1950 avaldas oma esimesed romaanid «Igatsetud maa» ja «Kuma taevarannal», siis Võrumaa revolutsioonilise liikumise kujutamisel näib kirjanik teatelpulga üle võtvat eesti kriitilistelt realistidelt. Kuid

romaanidilooja üle järelemõtlemisel võib nentida, et Kangro on juba siingi rakendanud printsiipi «Maailm on minu kujutus». Ta on romaanide Lõuna-Võrumaal asuvasse tegevuskohta üle toonud mujal juhtunud sündmusi ja teisal eksisteerinud tegelasi. Esimese romaani proloogis kujutatud Vihanurme talurahva rahutuste eeskujuks on olnud 1841. aasta Pühajärve sõda, 1905. aasta Vihanurme vabariigi väljakuulutamisel revolutsioonilised sündmused Sangastes, peamiselt Põhja-Tartumaal ringi rännanud hullumeelne luuletaja Juhan Liiv on Jukupojaks ümbernimetatult toodud Võrumaale. Eesti rahva iseseisvuse ja vabariigi mõtted on romaani-diloo-gias saanud palju suurema jõu kui neil tegelikult võis olla. Seda on märganud ka kriitik Harald Parrest: «Ajalooliselt ehtsast läheb vahest liiga kaugele Eesti iseseisvuse mõtte mõtlemiste teoks arendamine «Kumas taevarannal», (7, lk 229). Ka Juhan Liivi ümberpaigutamise Võrumaale on H. Parrest küsitavaks pidanud. Kuid sellised võtted võivad küsitavaks osutada ainult Kangro-eelsest eesti ajalooromaanist lähtudes. Kui aga juhinduda teesist, et «maailm on minu kujutus», siis langevad säärased küsimused ära.

Edaspidi hakkab Kangro järjest rohkem juhinduma printsiibist «maailm on minu kujutus». Mälestuslikele episoodidele ja vahetult kogetud muljetele hakkab ta üha rohkem ja järjest julgemalt liitma kujutlusi ning kirjandusest saadud motiive. Romaanis «Kuma taevarannal» vilksatab sarvilise kuradi kujutus vaid korraks leheküljel 224 ning võib lugeja poolt jääda tähele panemata. 1954. aastal avaldatud romaanis «Peipsi» on juba kuradimotiiv serveeritud julgemalt, seda on võimatu jätta märkamata: «Ta seljataga puu all, otse vastu puutüve, seisis vanakurat, punane ning hirmus.» (3, lk 204.) Idast tulevate hädaohtude eest hoiatavas romaanis on loodud nii hirmuäratav meeleolu kui ka ohtu sisendav maastik. Mõlemas on kokkupuutepunkte F. Tuglase novelliga «Jumala saar». Kui Tuglase suutis välja arendada vaid sümbolistliku novelli, aga mitte sümbolistlikku romaani, siis viimase ülesande on temalt üle võtnud B. Kangro. Ja Kangrol on «Peipsiga», eriti aga järgmise proosaraamatuga «Tae-va võtmed» (1956) õnnestunud luua eesti sümbolistlik romaan.

Kui Kangro kolm esimest romaani püsi-



vad enam-vähem usutavuse piirides, siis «Taeva võtmed» ütleb mitmeti need piirid. Siin on Kangro sümboolistlike kunstiteoste süsteemi ülesehitamisel lähtunud sellest erinevast juhtmotiivist: Urvaste kiriku 200aastase kroonika sissekandest imeliste, mittekustuvate küünalde kohta ning Tammsaare romaani «Põrgupõhja uus Vanapagan». Kangro on teinud Vanapagana tütre Riiast «Taeva võtmete» peategelase ning toonud ta elama Lääne-Võrumaale Löödva kiriku kellamehe Peetruse hoole alla. Löödva on Urvaste läbipaistvalt maskeeritud ümbernimetus, võetud Urvaste ürgorus asuvalt Löödva järvelt. Peetruse nimi viitab piiblile, kergesti tabatavat sümboolikat kätkevad samuti mõnede teiste tegelaste nimed (piibli uskmatu Tooma järgi on nime saanud pastor Toomas Raudam, üks talumees on otseselt nimetatud Uskmata Jaaniks, kohanimede hulgas leiduvad väljamõeldud Patuorg ja Kuningamägi). Romaanis rõhutatakse muinasjutu tõesust — paar aastat varem oli ka Karl Ristikivi oma «Hingede öö» vahekirjas (8, lk 175) esitanud oma ülesandena kirjutada realistlikku muinasjuttu. Kuna uus romaani tüüp eesti kirjanduses hakkas alles kujunema, siis on Kangro analoogiliselt «Hingede ööga» ka «Taeva võtmetele» lisanud seletuse autori püüetest, alustades siingi muinasjutust.

Järgmisena ilmunud poleemiline romaan «Sinine värav» (1957) püsib suuremas osas tegelikkuse piirides, kuid ka siin on kujutluste ümberkujundav roll suur. Salapärasust ja mõistatuslikkust toob «Sinisesse väravasse» romaani keskel esitatud teise naistegelase Tiili uppumine Võrumaal. Lugejale jäetakse arutada, kas võtta seda tõesuse või nägemusena. See nägemus võib osutada ka unenäoks ning Kangro on juhtmõtelt «maailm on minu kujutlus» läinud märkamatuks üle teesle «elu on unenägu». Järves uppumine on üldse Kangro üks meelismotiive, mis tähtsat rolli mängib Tartu-romaanide Asse Jairuse loos. Olulisel kohal on see ka «Taeva võtmetes», kus selle eeskujuks näib olevat Aino järve tormamise episood «Kalevalas».

Enne Kangro Tartu-romaanide juurde

siirdumist peab mainima veel üht kirjannikku, kellel on Kangrole olnud mõju. See on prantslane Marcel Proust oma mammutromaaniga «Kadunud aega otsimas». Prousti romaaniüksikli juhtmõtteid on Aleksander Aspel iseloomustanud nii: «Kogu seda elu valitseb aga ajalise liikumise halastamatu seadus, mis muudab ja hävitab kõik, millel ta laseb sündida. /- - / Mälestused moonduvad samuti inimeste mälus. Inimene ise omas ajalises arengus killustub tuhandeiks eri kujudeks, millel pole muud ühist kui isikut tähistav väline nimi. Kõik langeb tühja, et aina uuel kujul korrata samu üldisi püüdlusi (armastust, ühiskondlikku positsiooni ja võimu jahti).» (1, lk 124.)

Sedasama võinuks A. Aspel kirjutada ka B. Kangro 1958. a ilmuma hakanud Tartu-tsükli kohta. Kangro ise on kõnelnud oma juhtmõtetest kirjas K. Ristikivile 20. II 1966: ««Jäälätetes» läksin välja teadlikult mingi «vaba» romaani vormi taotlusele, säärase, kus ka sisu oleks võimalik muuta, mõni osa kaotada, seda eitada, ümber ehitada... /- - / Nii äratasin inimesi surnuist üles kavatsuslikult, rikkusin tõelisuse illusiooni tagamõttega, et illusoorus püsima jääks lugeja teadvuse teistes punktides.» (5, lk 11.)

Tartu-romaanides on tähtis aja voolamine, mille sümbooliks on valitud teisele romaanile pealkirja andnud Emajõgi. Emajõge on kujutatud erinevates funktsioonides: kord on ta reaalne jõgi, kus üliõpilased teevad traditsioonilisi paadimatku; samas muutub ta surmajõeks Styxiks. Kujutatud sündmuste ahel on poolitatud kaheks erinevaks osaks süboolse episoodiga — Kivisilla õhkulaskmisega 1941. aasta suvel. Ja nii moodustavad kolm esimest raamatut rahuaegade triloogia, «Kivisillaga» algab tormikeeristega sõjaaja triloogia. Kui Proust hakkas oma mõttelõnga kerima biskviitkoogi lõhnast saadud inspiratsiooni ajal, siis on samalaadse võttega alustanud Tartu-romaanide seeriat ka Kangro. Kangro sari-romaanide üks peategelasi Naatan Üirike tunneb Tartu Ülikooli peahoone auditoriumis pealetükkivat sirelilõhna, mis viib ta tähelepanu läheduses istuvale nais-tudengile Asse Jairusele ning käivitab sel viisil romaanimehhanismi.



Alustanud Naatan Üirikese vaatekohalt ülikoolielu jälgimist, peab Kangro peatselt vajalikuks siirduda uuele jutustamispositsioonile ning ta lülitab romaani autorile veelgi lähedasema tegelase, tema teisi-kuks peetud Benno Marani. Marani ülesandeks näib algul olevat kommentaatori roll, kuid hiljem paiskab autor Maranigi kõige ohtlikemate sündmuste keerisesse. Kui Kangrol sarja kolmandas romaanis tuleb soov kujutada nõukogude ülikooli, siis saadab ta meelegujutuslikule matkale Tartusse just Benno Marani.

Kangro vahetab veel edaspidigi mitmel kombel jutustamispositsiooni, ta vaheldab esimeses ja kolmandas isikus jutustamist, põimib teksti kirju ja päevikukatkendeid, mõned peatükid on kirjutatud näidendi-vormis. Nähtavasti tšehhi kirjandusest saadud impulsi mõjul laseb Kangrogi dialoogi pidada elavatel ja surnutel. Kui esimene romaan «Jäälätted» püsib veel enamvähem võimalikkuse piirides, siis edaspidi, keskmistes raamatutes, suureneb unenäolisuse tunne. Kord tutvustatud sündmuste juurde pöördub kirjanik tagasi, esitades neid teise tegelase vaatepunktist või luues ise teistsuguse valgustuse. Autor on taotlenud *laterna magica* efekti, tegelased keerlevad mingis võlugaleriis, ikka ja jälle suudetakse lugejat millegagi üllatada.

Oluliseks tegelaseks muutub sündmusti-kust eemal seisev Justus Pernambuk, kes on oma nime pärinud Paul Viidingu novellist «Valge krae». Pernambuki lähtepunktiks on Euroopa kirjanduses ja rahvaluules esinev kurat Mefistofeles. Kuid Kangro on seda Mefistofelest ristanud eesti Vanapaganaga ning loonud uue kuraditüübi. Justus Pernambuk on tegelaste heatahtlik juht ja nõumees, ta ilmub areenile siis, kui kedagi ähvardab oht ning siis peletab Pernambuk oma filosoofilise lobisemisega vähemalt hirmu eemale.

Tartu-romaanide sarjas on Kangro välja arendanud modernse romaanitüübi, ta on realistlikule jutustamisviisile julgesti lisanud sümbolismi ja sürrealismi võtteid. Kuid ta ei lähe äärmusteni, vaid säilitab mingi loogikale alluva üldkompositsiooni.

Pärast 1969. aastal avaldatud Tartu-tsükli viimast romaani «Keeristuli» võib nentida, et Kangrost on saanud eesti romaanikunsti peamine uuendaja. Algataja roll kuulub küll Karl Ristikivile, kelle «Hingede öö» ilmus juba 1953. aastal. Kuid «Hingede öös» olevatest moodsa romaani võtetest kasutas Ristikivi hiljem üpris vähe ning töötas enda jaoks välja rahuliku ja kiretu kroonikustiili ajalooliste romaanide kirjutamiseks. Just Kangro hakkas kasutama «Hingede öös» rakendatud võtteid ning

lõi uuele romaanile laia kandepinna ning kujunes selle põhiliseks arendajaks.

Kangro otsingud moodsa romaani alal ei lõppenud Tartu-tsükliga, vaid ta jätkas uute võtete katsetusi ka edaspidi. Tartu-romaanide vastuvõtt polnud küll üksmeelne ja seda võiski oodata, sest Kangro oli uuendajana varasemaid romaanimudeleid purustanud ja harjumuslikke seisukohti ümber lükanud. Kangro põhiliseks toetajaks kujunes vanema põlve kriitik Ants Oras, kes võrdles Kangrot pärast «Keeristule» ilmumist Tammsaarega: «*Vaevalt vähemal määral kui Tammsaare «Tões ja õiguses» pulseerib selles terve ajajärgu elu. Sama avalart ning veel vapustavamate sündmuste taustal. Ning traagilisemalt.*» (6, lk 45.)

Kangro astus proosateel edasi triloo-giaga «**Joonatan, kadunud veli**» (1971), «**Õõ astmes X**» (1973) ja «**Puu saarel on alles**» (1973). Selle triloo-gia ülesannet on autor ise näinud nii: «*Psühholoogilisel plaanil on see vana «kadunud aja otsimine», nostalgia teema, ühiskondlikust perspektiivist vaadatuna aga aktuaalne põletav päevaküsimus: imperialistliku suurvõimu röövpoliitika väike-rahva suhtes, selle survepoliitika ilmingute, vale ja vägivaldalla deformeeriv mõju inimesele.*» (4, lk 5.) Kompositsiooni loomisel on Kangro kasutanud romaanis «Tartu» (1962) järeleproovitud salapärase kodulinna ilmumise võtet, mida vahepeal oli rakendanud ka Albert Kivikas oma romaanis «Kodukäija» 1963. a. Kangro peategelane Joonatan tahab teada, mis on saanud tema koolivendadest Eestis 30 aasta jooksul. Kangro näitab, kuidas Joonatani koolivennad on enamasti vahendeid valimata karjääri teinud ning kõige kõrgemale on tõusnud võimukas parteisekretär Johannes Jeep. Kuid kirjanik on näidanud ka teistsugust käitumisi-liini — koolivend Laur on vaene valvur paadisadamas.

Ka selles triloo-gias on Kangrole meeldinud vaatepunktide rohkus. Esimeses raamatus vaadeldakse koolivendi Joonatani silmade kaudu, teises romaanis tutvustavad kokkutulnud ennast iseloomustavate sisemonoloogidega, kolmandas romaanis saab keskseks tegelaseks, Joonatani teejuhiks unistuste naine Mirjam. Kas Mirjamit tuleks arvata reaalsesse maailma kuuluvaks või täiesti mõttekujutuslikuks olendiks, selle jätabki autor lugeja otsustada. Joonatani-triloo-giaski on kirjanik soovinud reaalset maailma täiendada fantastiliste elementidega. Triloo-gia teises romaanis on tooniandev satiiriline valgustus, tegelaste sisemonoloogid kõigile eneseõigustustele vaatamata häälestavad lugejat nende isikute vastu. Satiiriline vaatenurk on Kangro loomingus uudne, Tartu-romaanides seda veel peaaegu ei

esinenud. Kõiki kolme raamatut ühendab hirmuatsmosfäär. Algul tundub Joonatanile, et kardetakse ja jälitatakse teda kui mujalt tulnut, süsteemi mittekuuluvat isikut. Kuid hiljem selgub, et koolivendadel on veel hoopis muudki, tähtsamat karta — totalitaarne ühiskond on jõudnud valulise võimuvahetuseni.

Juba Tartu-romaanide sari näitas nõukogude korda kriitiliselt, Joonatani-triloogias on aga kriitiline hoiak muutunud ründavaks, saanud vihase allhoovuse.

Uuele kujutamistasandile siirdub Kangro romaanipaarik «Kuus päeva» (1980) ja «Seitsmes päev» (1984), mida autoril on kavatsus edasi kirjutada triloogiaks. Selle põhitegevuskohaks on Lõuna-Rootsi Lundi linna ja Ivö saarega, «Kuue päeva» tegevusaeg on kauges minevikus XII sajandi lõpul ja XIII sajandi algul, «Seitsmenda päeva» tegevus toimub põhiliselt 1972. aastal, kuid siingi tehakse mõtterände XIII sajandisse.

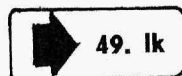
«**Kuus päeva**» on piiskopi ja riigimehe Andreas Suneseni pihtimusromaan, kui ta vanas põlves pidalitõvekahtlasena on oma suurtest ettevõtmistest loobunud ja isoleerunud Ivö järvesaarele. «Kuus päeva» ongi komponeeritud biograafilise romaanina, tal on kokkupuutepunkte Karl Ristikivi sama tüüpi, ajaloolisteks biograafiateks nimetatud romaanidega «Mõrsjalinik» ja «Nõiduse õpilane». Kõigis neis kolmes on ulatuslikult kujutatud keskaegset religiooset mõtteviisi, kuid igas romaanis on tulipunkt erinev. «Kuues päevas» otsivad autor ja tema peategelane inimest — enese juurde tagasi jõudmist ja eneseleidmist võib pidada selle romaaniga teemaks. Romaanis varasem, minevikuline tasand on esitatud peamiselt narratiivselt, olevikuline tasand esitab meditatsioone ja eneseanalüüse. Romaan on müstifitseeritud Andrease enda lünklikuks käsikirjaks ning selle mulje jätmiseks esitatakse rohkesti arhaisme, tsitaate ladina, rootsi ja taani keelest. Jutustamisviis on stiilne, ent raskepärane. Nagu Ristikivi ajaloolistes romaanides, nii on ka siin välditud põnevusetaotlust, kuigi ajalooline kaugus otse ahvatleb selleks oma dramaatiliste sündmustega.

Kangro ei ole oma teoseid lõpetanud ummikutundega, vaid ta on ikka püüdnud lugejale edasi anda ka optimistlikku lootust. Võib-olla selleks, et peletada «Kuue päeva» sünget üldmuljet, on kirjanik selle romaaniga järje «Seitsmes päev» lavastanud nüüdisaegse päikesepaistelise Lundi taeva all. Peategelaseks on Linus Asseri varjunime kasutav literaat, kes kirjutab raamatut peapiiskop Andreas Sunesenist. Küllap on siin Kangro kasutanud oma meeleolusid ja mõtteid «Kuue päeva» kirjutamisel. Niisiis on «Seitsmes päev» õigupoolest romaan ro-

maani kirjutamisest, mida mõni aeg tagasi eriti prantsuse kirjanduses harrastati. Ka «Seitsmendas päevas» võib leida sugulust Karl Ristikiviga, eriti tema romaanidega «Hingede öö» ja «Rooma päevik». «Hingede öö» ja Kangro enda Tartu-romaanide taoliselt esinevad siin korduvalt unenäolised pildid, kummalised juhtumid ja loogiliselt seletamatud asjaolud, tehakse ulatuslikke hüppeid ajas, sümbolkujundid on rõhutatud. Linus Asseri eluloo kokkuseadmisel on otseselt kasutatud Karl Ristikivi biograafiat. Jutustamisviisilt on «Kuues päev» kergestiilsem, siia on paigutatud väike lembelugugi. Kuid ka Linus Asser otsib iseenast ning ikkagi leida lunastust.

Ristikivi ja Kangro ongi seisnud eesti romaaniuueenduse eesotsas ning on oma mõju avaldanud ka Eestimaa eesti proosale. Kangro on pidanud XIX sajandi lõpul kujunenud ning tavaliselt kriitilise realismi märksõna alla paigutatud romaani tüübi võimalusi ammendatuiks, ta on leidnud, et XX sajandi pöörase maailma kujutamiseks on vaja leida teistsuguseid kujutamishendeid. Neid uusi kujutamismõtteid ongi Kangro oma romaanides järele proovinud ja teistele teetähisteks seadnud.

Ristikivi ja Kangro loodud uus eesti romaani tüüp pole küll üldist pooldamist leidnud, kuid on mõjutanud eesti proosakirjanikke nii eksilil kui ka kodumaal. Näiteks Helga Nõu romaan «Paha poiss» (1973) on kirjutatud Kangro poolt järeleproovitud mõtteid kasutades, tegelikkus lastakse muutuda unenäoks ja vastupidi. Ka Enn Nõu romaanid kuuluvad modernse romaanivaldkonda, kuigi ta on uenduslikest elementidest kasutanud peamiselt kollaaži. Ilmar Jaks on romaaniga «Eikellegi maal» (1963) kirjutanud assotsiatiivsete motiivide ahelana, korrates ja tehesendades põhilisi episoodide. Samasugust maapagulase fantastilisel viisil kodumaal käiku, nagu serveerib Kangro romaanis «Tartu» 1962. aastal, on kasutanud Albert Kivikas romaanis «Kodukäija» 1963. aastal.



Eesti rahvamängud maakonniti ja läbi aegade

TAIMI TULVA, TPedI koolieelse kasvatus kateedri juhataja

Iga kultuur on rikas rahvamängude poolest. Rahvamänge on kogutud ja uuritud juba ammu. Mäng on paljude erinevate distsipliinide — folkloori, etnoloogia, antropoloogia, sotsioloogia, psühholoogia, pedagoogika jt uurimisobjekt. Praegusaegsete etnoloogiliste uurimuste hulgast tuleks eriti esile tõsta I. ja P. Opie (15) rahvamängude alaseid töid. Teadlased kinnitavad, et rahvamängud elavad lapses iga päev, kinnistuvad lapse sõnalise loomingu lisandudes. Täenduslikuks peetakse folkloori osa. Laste folkloori vaadeldakse alternatiivkultuurina, mille kaudu lapsed saavad väljendada kõike seda, mis täiskasvanute maailmas on neile keelatud. Nimetatud uurimustes on välja pakutud idee mängust kui laste ühiskondlikku elu reguleerivast süsteemist.

Iga põlvkond on end ise loonud. Kuigi lapsed on paindlikud ja kergesti mõjutatavad, ei suuda nad korrata eelmise generatsiooni suhtlemisviisi, tavasid. Nad teostavad iseenast kui isiksust.

Mäng moodustab osa maailmapildist ja kahtlemata pole see pelgalt täiskasvanu maailma jäljendamine. Vana ja uut kasutades põimib iga põlvkond oma sotsiaalse keskkonna, loob vastastikused suhted ja arusaamise mudelid. Tugevalt urbaniseerunud elukeskkond pakub lastele aina vähem võimalusi sotsiaalseteks kontaktideks täiskasvanutega ning mängukogemuste edasikandumiseks ühelt põlvkonnalt teisele. Silmapaistev rahvamängude uurija A. Marjanovič (11) arvab, et laste mängu võib pidada ühiskonna kultuuriajaloo vundamendiks.

Rahvaloomingu süstemaatiline kogumine on hiline nähtus. Kummatigi on andmeid, et esimese rahvamängude kollektsooni avaldas 1283. aastal Kastilia kuningas Alfonso Tark. Kuningas käsitles mängu sama tähtsana nagu ajalugu, religiooni, astronoomiat ja maagiat (4).

19. sajandi keskel äratas rahvusvahelist tähelepanu saksa folklorist Wilhelm von Mannhardt (1831—1880). Ta asus uurima rahva uskumusi, kombeid, mütooloogiat. Tema kaastööliseks oli F. R. Kreutzwald. Siit sai nähtavasti mõjutusi ka Jakob Hurt (1839—1907), kes hakkas samalaadset aineistikku koguma ja uurima Eestis. Innukalt järgneti Jakob Hurda üleskutsele: «Mineviku tundmaõppimine

näitab, missugune vahe on meie ja vana aja vahel. See õpetab hindama oleviku väärtusi, kuid ka minevikust leidma seda, mis on olevikust parem.» (5)

Sellesama palvega pöörduti taas eesti rahva poole seoses J. Hurda 150. sünniaastapäevaga. Jakob Hurt pidas oluliseks rahva vaimuvara, rahvaluule ja ajaloo tagasiandmist rahvale. Eriti tähelepanuvääriv on meie päevil J. Hurda programmiline nõue väikerahvale: saada suureks kultuurilt, saada suureks vaimult.

Rahvamängude ja rahvapäraste mänguasjade uurimiseks võtsid ulatusliku uurimistöo ette ka TPedI koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala üliõpilased. On valminud sisukaid diplomitöid (1; 12; 16) ning teoreetilis-praktilise suunitlusega kursusetöid (9; 13; 14 jt). Kõigi nende uurimustega on tahetud kaasa aidata rahvapäraste mänguasjade ja rahvamängude taaselustamisele, kohandades neid mängu sobivaiks praegusajale, kaotamata sealjuures pärimuslikku väärtust, ning tuues need mängud laste igapäevaelu.

Rahvamängude üldiseloomustamisel tugine I. Iviči (16) seisukohtadele. I. Iviči juhib praegu ülemaailmset rahvamängude kogumist, analüüsimist ning antoloogiate koostamist. Vastavalt semiootilistele kriteeriumidele soovitab ta jaotada rahvamängud kahte suurde rühma: **praktilise tegevusega** mängud sensoorika, motoorika, psühhomotoorika, intellekti ja kõlbelse kasvatusedendamiseks; **semiootiliste komponentidega** reeglistatud mängud, mis sisaldavad sümboleid, rollimängimisi, miimilist kujutamist jne. Siinkohal võiks olla huvitav tutvuda ka meile lähedase kultuuriga Soome rahvamängude liigitusega Kalle Justanderi (7) töö põhjal.

- 1. Püüdismängud.** Neil mängudel on palju nimetusi, kuid mängureeglid on väga sarnased. Sageli on mängutavad huvitavas seoses maagiaga. Üldjuhul sisaldavad need mängud püüdja narritamist.
- 2. Peitmis- ja otsimismängud** on kõige populaarsemad õues mängitavad mängud. Lihtsat peitmist ja otsimist muudetakse reeglitega keerukamaks.
- 3. Sõjamängud** ei sisalda tavaliselt kaklemist ega teiste «tulistamist». Põhimõtteliselt ei erine need palju püüdmiss- või pallimängudest.
- 4. Loovmängud** peegeldavad täiskasvanute

Esimese rahvamängude kollektsooni avaldas 1283. aastal Kastilia kuningas Alfonso Tark. Ta käsitas mängu sama tähtsana nagu ajalugu, religiooni, astronoomiat ja maagiat.

maailma: poisid mängivad üldiselt autodega, samuti politseiniku- ja röövlime. Tüdrukud mängivad kodumänge.

5. **Salaühingu-mängude** mudel võib olla võetud lasteraamatutest või on tuntav televisiooni mõju. Edasiantavate juttude sisu polegi tähtis. Eesmärk on ülendada rääkijate kokkukuuluvustunnet teiste õriritamiseks.

6. **Kolleksioneerimist** peetakse traditsiooniliseks, muutunud on üksnes kogumisobjektid. Kolleksioneerimine võimaldab kogutavaid asju vahetada, omades seega olulist kohta seltskondlikus suhtlemises.

7. **Ajaviiteriimid.** Riime on hakatud pidama mängudeks, suhtlemisvormiks. Avaldatud luuletustele, hästi tuntud lauludele ja poemidele lisatakse oma sõnu ning moonutatud variandid saavad populaarseteks. Riimimisel pakub naudingut sõnadega mängimine.

Soomlaste uurimustes on 200 aasta pikkuse mängutraditsiooniga mängu. Need mängud on avaldatud raamatus «Mängida on lõbus» (10). Kogumik sisaldab rahvamänge, -laule, ka tavade ja uskumuste kirjeldusi.

Rahvamängudel on veel sotsiaalsete suhete reguleerimise funktsioon. Siinjuures võib leida aset sotsiaalne integratsioon (grupi liikmete assimileerumine, allumine reeglitele ja kujunenud normidele) ning diferentseerumine (grupi liikmete eraldatus alarühmadeks, võib-olla ka individuaalseks tegevuseks).

Märgatav on perekonna traditsiooniliste kasvatustarkuste vähenemine. Selle nähtusega on kaasnenud perekonna võime üha kasinamalt mängukogemusi oma lastele edasi anda. Ja küllap on see ka selgitustöö tulemus, et rahvamänge on hakatud kasvatuseesmärkidel meie laste-aedades enam mängima. Tõuke selleks on usutavasti andnud 1980. aastate keskel alanud selgesti tajutav rahvustraditsioonide renessanss. Meie rahvast, sealhulgas pedagooge on hakanud huvitada rahvakunst (rahvalaul, rahvaluule, rahvamäng ja -tants), samuti elustub rahvakalendri tähtpäevade tähistamine.

Käesolevas tutvustatava uurimuse eesmärk oli koostada teoreetiline ülevaade rahvamängudest ja rahvapärastest mänguasjadest (19), koguda rahvamänge, neid analüüsida ning koostada antoloogia. Vanavanemate poolt meelde tuletatud mängud on kogutud aastail 1986—1989. Meeldiv on, et sellesse töösesse on eespool nimetatule lisaks lülitunud eriala päevase ja kaugõppe üliõpilasi, kes on teinud mängude kogumisel tähelepanuväärset tööd. Nelja aasta jooksul on kogutud 455 mängu ja esitatud hulgaliselt rahvapäraste mänguasjade kirjeldusi.

Analüüsime rahvamänge paikkonna (maakonna), liigituse ning psühhotera-

peutilise toime põhjal. Rahvamänge on kogutud Eesti kõigist maakondadest. Maakonnad kujunesid Eestis II aastatuhande algusest ja need likvideeriti 1950. aastal.

Mänge analüüsides lähtusime ENE (6 kd, 1973) andmetest rahvamängude liigitamisel.

Eristatakse kolme rühma eesti rahvamänge (2):

— vaimsed mängud (mõistatamine, pandimängud);

— liikumismängud (jõu-, osavus-, jooksu-mängud);

— jäljendus-, etendusmängud (laulu- ja ringmängud, samuti mängud mitmesuguste mänguasjadega).

Arvestades Eesti geograafilist asendit on siinsete rahvamängude seas hulgaliselt laene. Sageli on ühes maakonnas (nt Setu) nii vene kui läti, teises (nt Lääne- ja Saaremaa) rootsi ja saksa mõjutusi. Rahvamängud nagu -laulud (-muusika), -luule ja -muinasjutudki on rahva looming, on nii pärimuslik ajaviide kui ka lõbustus.

A. Kalamees (8) on mängude kogumikus rühmitanud eesti rahvamängud samuti kolme rühma: liikumismängud (mängud väljakul, maastikul; lume- ja jäämängud); seltskondlikud mängud (pantide lunastamisega ja ilma selleta) ning meelelahutuslikud mängud (väljas, ruumis).

Kõige enam on kogutud mängu Harjumaalt (76); põhiliselt on need kogutud Harju ja Rapla rajoonist ning Tallinna linnast. Hulgaliselt kogunes mängu Virumaalt (61) — Iisakust, Aserist, Varangult, Narva-Jõesuust ning Valgamaalt (59) — Hummulist, Tõrvast, Otepäält, Helmest. Huvitavaid mängukirjeldusi saime Tartumaalt (55), kusjuures põhilise materjali kogusime Põlva, Jõgeva ja Tartu rajoonist. Kaaluka panuse on rahvamängude kogumisse andnud Viljandimaa (41), Saaremaa ja Muhu (35), Setumaa (37) ning Pärnumaa (31). Suhteliselt vähe materjali kogunes Võrumaalt (22), Järvamaalt (21) ning Läänemaalt (17). Kõiki mängu on sobiv mängida koolieelikutega ning paljud neist pakuvad kindlasti mängurõõmu veel algklassideski.

Harjumaal (XII saj—1950) mängudest moodustavad kaaluka osa liikumismängud vahenditega (kepp, pulk, nõör, ratas). Huvitavamateks mängudeks on «Linna-põletamine» ja «Rattamäng». Kogunes selliseid toredaid arvamisimänge nagu «Hea mälu», «Korv kummuli», «Ei ega jaa». Esitati mitmeid tänapäeva lastele tundmatuid laulumänge («Meil kevad käes», «Nuudimäng», «Meie tahame taeva minna»).

Virumaal (XIII saj—1950) on mängitud põnevaid matkimismänge («Linnud», «Vanaema lõngakera», «Kull ja kanad»). Saadi mitmesuguseid pallimängude kirjeldusi.

«Mineviku tundmaõppimine /.../ õpetab hindama oleviku väärtusi, kuid ka mineviku leidma seda, mis on olevikut parem.» (J. Hurt)

Kasvataja, kes tunnetab rahvaloomingu tähtsust, pöördub sagedamini rahvaluule, rahvalaulu ja rahvamängu poole.

Rahvamänge on võimalik kasutada psühhoteraapia vahendina.

dusi: «Pallikool», «Palli Mats», «Ameerika». Ka Põhja-Eestist kogunes vähemtuntud laulumängude («Mina uhke», «Väike Hans läks kosima» jt) kirjeldusi.

Tartumaa (1582—1950) mängu analüüsidest selgus, et rohkesti on ringmängude kirjeldusi («Tuikesed», «Moosekandid», «Talurahvamäng» jt). Kirjeldati veel mõningaid arvamismänge, mis on seotud asjade peitmise ja äraarvamise. Esitati sportlike mängude kirjeldusi («Mustlasmaadlus» ning osavusmängudena tuntuid («Pulkade korjamine», «Kivimäng»).

Võrumaalt (1783—1950) kogunes hulgaliselt vaimseid mängu («Arva ära!», sõnamänge loomade-lindude nimede või luuletuste-laulude kohta). Liikumismängudest domineerisid vahenditega (eriti pulgaga) mängud, nagu «Penipulk», «Popka», «Pulgamäng». Kirjeldati mitmeid tähelepanu ja kiirust nõudvaid mängu.

Valgamaal (1920—1950) huvitati enam jõu- ja osavusmängudest («Käe surumine», «Leiva ahju viskamine», «Vähkide võidujooks», «Karkudel käimine» jt). Enamik Valgamaa mängukirjeldusi on kogunud Piret Mitt (13). Saime mitmeid hüpitemängude kirjeldusi. Mõned laulumängud on praegugi väga populaarsed (ringmängud «Kes aias?», «Üksinda kõnnin ma»), samas leiti ka vähetuntud mängu («Nukumäng», «Kosjad»). Näpimängudest harrastati kassikanga kudemist ja vurrikeerutamist.

Viljandimaalt (1783—1950) kogunes huvitavaid pandilunastusmängu. Palju mängiti etendus-jäljendusmängu («Kapsapea», «Lambamäng», «Kingsepp»). Liikumismängudest mängiti kõige enam osavust nõudvaid mängu («Laptuu», «Seitse pulka», «Hüpped mööda kive»). Kirjeldati veel tähelepanu ja reageerimiskiirust nõudvaid mängu («Tee seda, tee teist», «Plaksumäng»).

Järvamaale (enne XIII saj—1950) võib omaseks pidada vaimset võimekust, taibukust ja erilist tähelepanu nõudvaid mängu («Püüan, püüan kiisapoegi», «Tühi koht»). Ilmeka kogumi moodustavad pallimängud ja sportlikud võistlusmängud.

Pärnumaal (1582—1950) armastati liikumismängu («Trihvaa», «Kekskastimäng»), nende seas olid levinud veel pallimängud. Suuremad, juba koolis käivad lapsed mängisid laevade pommitamist. Meeldisid mängud pantide lunastamisega.

Läänemaal (enne XII saj—1950, XVI saj lõpp—1946 ka Hiiumaa) mängiti hulgaliselt arvamismängu pantide lunastamisega, populaarsed olid mõistatamismängud. Mujal vähetuntud liikumismängudena kirjeldati «Linnukest» ja «Vilemängu».

Petseri (Setumaa) (1920—1950) vaimu-

laadi ja rahvakultuuri kujunemist on tugevasti mõjutanud venelased. Meenutatakse ringmängu ja laulumängu («Kus käisid, väike Annake», «Leigo, leigo»). Karjas käies mängiti kivimängu. Meelelahutuslikest mängudest mängiti kaikaviskamist («Krasna-palka», «Tsõõriviskamine»). Tuntud olid jooksumängud.

Saaremaa (enne XII saj—1950) mängukirjelduste hulgas oli kõige rohkem laulumängu («Need pulmad tulid Saarest», «Kus on minu roosi õitse?»). Liikumismängudest võib huvitavateks pidada «Päevapulka», «Karu Murkat», «Kuremängu».

Ühesuguse sisuga rahvamängu mängiti Eestimaa eri paigus. Nimetagem nendest «Kivimängu», «Nipsumängu», «Trihvaad» (ka «Ukraudina»), laulumängudest «Me lähme rukist lõikama», «Üksinda kõnnin ma», kassikanga kudumine.

Laste mänguaeg jäi üldiselt napiks. 5—6aastased olid juba hane-, lamba- ja lehmakarjas, 6aastasi jäeti sageli koju nooremaid õdesid-vendi hoidma või anti kodust välja lapsehoidjaks. Mängiti karjas ning siis, kui sai vanemate silma alt kaugemale. Rahvakalendri tähtpäevi peeti koos perega, siis mängisid ikka suured koos lastega. Sügis- ja talvaõhtutel õpetas ema vokivurina saatel lapsi lugema. Eestlased olid 96,2% kirjaoskajad juba ligi 100 aastat tagasi.

Järgnevalt analüüsime rahvamängu Eestis levinud mängude tüüpilise jaotuse alusel. Kõige rohkem mängiti üle kogu maa liikumismängu. Säärased mängud tagavad liikumisvabaduse ning arendavad laste reageerimisvõimet. Nõnda on need kasulikud ja vajalikud lapse üldarengu huvides. Need mängud loovad rõõmsa meeleolu ja tõstavad emotsionaalset toonust. Enamik liikumismängudest on üles ehitatud jooksja-püüdja põhimõttel. Tihti on püüdismängudel loomade nimed («Kass ja hiir», «Kull ja linnuke»). Hüppemängudest on kõige enam levinud «Keksukast». Arvestatava osa moodustavad mitmesugused jõumängud. Põnevust pakuvad loomade liikumist imiteerivad mängud. Palju on mängitud pallimängu.

Vaimsed mängud nõuavad lastel taibukust, osavust ja head koordineerimist. Lemmikmänguks võis olla «Kivimäng», mida esitati 36 eri variandis. Hoolega mängiti pandilunastamismängu. Lasteaedades tehtud mängude mängitavuse katsed näitasid veenvalt pandimängude suurt populaarsust.

Vaimsete mängude hulka liigitasime needki mängud, mida saatis joonistamine paberile või õues liivale («Kotimäng», «Eit ja taat maja ehitamas»).

(Järgneb.)

Kõrgkooli funktsioonidest ühiskonnas*

Kõrgkool täidab ühiskonna tervikus mitut olulist funktsiooni.

1. Sageli on esiplaanile nihkunud funktsioon kindlustada valmisolek kutsetegevuseks mingil konkreetsel alal, seega ühiskonna professionaalse tegevuse struktuuri taastootmine. Viimastel aastatel ongi eriti seda elementi kõrghariduse tervikus rõhutatud. Ei ole kahtlust, et see on kõrgkooli ettevalmistuse oluline aspekt. Tähtis on ainult olla väga täpselt selgusel, millised valmidused kuuluvad ühte või teise kutsetegevuse struktuuri. Pahatihti on lähenemine olnud kitsas ja kutsetegevuses on tehtud keskseks väheste operatsioonide sooritamise valmidus (oskus täita neid või teisi formulare, nagu klassipäevikut, vormistada plaane jne), ignoreeritud on antud kutse laiemat konteksti, eriti isiksuse kui terviku suhet kutsetegevusega. Seega tähelepanu keskendamine üksnes kutsetegevusele on väga problemaatiline. Kogu tähelepanu keskendamine üksnes sellele elemendile võib oluliselt desorienteerida kõrgkooli kui terviku, teaduskondade ja kateedrite ning üksikute õppejõudude tegevust. Vähemalt võrdselt oluliseks tuleb pidada veel teisi kõrgkooli funktsioone.

2. Kujundada üliõpilasel selline elu- ja õpitegevuse stiil (individuaalne elutegevuse süsteem), mis võimaldab talle omaste psüühiliste ja kehaliste ressursidega toime tulla õpingutega (tulevikus kutsetööga) ning teiste talle eluliste probleemidega (suhtlemine sõprade ja vastassooga, tegelemine oma harrastustega, kohustuste täitmine oma perekonnas ja teistes koostes, millega ta seotud on, ilma et tekiks selliseid pingeid ja konfliktsituatsioone, mis võivad viia kehalise või vaimse tervise häireteni või mis tahes alal tegevuse efektiivsuse olulisele langusele.

3. Kujundada valmisolek ja võimalikud isiksuslikud potentsiaalid eneseregulatsiooniks erinevates elusituatsioonides. Arvestades, et isegi kutsetegevuse efektiivsus on elutegevuse teistest elementidest, on äärmiselt oluline võimaldada kõrgkoolis välja arendada tegevusrepertuaar, mis võimaldab lõõgastust, pingest vabanemist, aga arendada ka valmidust mõistlikult valida erinevate alternatiivide vahel, asendada ühed vajaduste rahuldamise viisid teistega. Niisiis isiksuslikku küpsust ei või unustada agaruses tahta head

ametnikku või käsitöölisi. Kui meil õnnestub kujundada küps isiksus, siis see võib tulla pikemata toime tehnoloogiliste pisi-asjadega.

4. Kujundada eeldused enda identifitseerimiseks ühiskonnas ja selle mitmesuguste allsüsteemidega (haridussüsteemi ja intelligentsi kui sotsiaalse kihiga).

SAATEKS

ENE-MALL VERNIK,
TPedI pedagoogika ja psühholoogia
kateedri vanemteadur, dotsent,
psühholoogiakandidaat

Käesolev kirjutis Heino Liimetsalt pärineb lähiminevikust — ajast, mil koostati kommunistliku kasvatustöö programme kõrgkoolidele. Need napilt poolteist masinakirjalehekülge näivad olevat kirjutatud sissejuhatuseks ja seletuseks ühele taolisele programmile, mis kannab pealkirja «TPedI üliõpilase isiksuse arendamise programm». Et programm ei kuulu ajakirjas avaldamisele, võtsin endale voli H. Liimetsa tekstile uus pealkiri panna. Mulle tundub see lühike tekst aktuaalne olevat, see peaks tänasele lugejale huvi pakkuma.

Juba 1990. a septembrikuust käib (suhteliselt kitsas ringis) Eesti kutsehariduse reformi (eelnõu) arutelu. Selles sisaldub ka kõrgkooli reform. Keegi ei kahtle, et kutse- ja kõrgharidus uuendamist vajavad. Raske on aga olnud leida inimesi, kes võtaksid enda peale ülesande vastava kontseptsiooniga vaeva näha, ja seetõttu tuleb muidugi autoritele tänulik olla. Kontseptsiooni koostamisel on rakendatud süsteemiteoreetilist lähenemist ja tahaks loota, et see meie haridusuuenduse tohuvabohusse selgust tuua aitab ning konstruktiivsete tulemusteni viib.

Ma ei kirjuta praegu retsensiooni eelnõule tervikuna. Keskendun vaid eelnõu sellele osale, mis kõrgharidust puudutama peaks ja puudutabki. See osa tekitab minus nõutust. Miks siis?

Kõrgharidus kui mõiste on eelnõus allutatud kutsehariduse mõistele: «Kutseharidus on üldmõiste senise kutse, keskeri- ja kõrghariduse kohta» (lk 5). Kõrgkooli aga käsitatakse kui kutsekooli tüüpi: «Luuakse kolm kutsekoolide põhitüüpi: kutseõppekeskused, kõrgkoolid, täienduskoolid. ... Kõrgkoolid on keskkooli baasil kõrgharidust ja kutseoskusi andvad õppeasutused» (lk 11).

* Käsikirjaline materjal Heino Liimetsa arhiivist.

Just nende lausetega eelnõus nõustun ma kõige vähem. Mulle ei meeldi kõrgkooli vaatlemine kutsekoolina ega kõrghariduse käsitus kutseharidusena. Formaalselt võttes on selline käsitus küll õige, sest kutsehariduses eristatakse tööpooldest madalamat, keskmist ja kõrgemat astet. Ja kõrgemat astet saab tööpooldest kõrgkoolist. Kõik oleks nagu õige ja ometi ei ole ka. Kõrgkooli ja kõrghariduse käsitus allutatuna mõistele «kutse-» ja ainult mõiste «kutse-» kontekstis tekitab minus arusaama, et kõrgharidusest saab senise (reformieelse) kutsehariduse pikendus. Ja et senisele kutsekoolile lisaks hakkab nüüd lumpenproletariaati tootma ka kõrgkool. Eelnõu põhitekstile lisatud märksõnastiku andmetel on kutseharidus «kutse o k u s i a n d e v h a r i d u s» (lk 66; minu sõrendus E.-M. V.). Niisiis, väärtustub reformi tulemusena oskus, kutseoskus. Vähevõitu kõrghariduseks. Muidugi on kõrgharidus ka kõrgem kutseharidus. Aga mitte ainult.

Teine nõutuks tegev teema kõnealuses eelnõus on üld- ja kutsehariduse seos. Eelnõust jääb mulje, nagu oleksid üld- ja kutseharidus eraldi seisvad, teineteisest sõltumatud, hierarhiliselt korrastuvad haridusosad, kusjuures kutseharidus oleks nagu kõrgem, parem, väärtuslikum; üldharidus justkui alluks talle võimalike haridusliikide redelil. Eelnõu põhiteksti alusel seda päris kindlalt väita ei või, sest üldharidusest seal praktiliselt juttu ei tehta. Öeldakse küll, et üldharidussüsteem on kutseharidussüsteemi metasüsteemi osa, kuid milles tema meta-ollus seisneb, ja kuidas kutseharidussüsteem üldharidussüsteemi kui metasüsteemiga seostub, sellest eelnõu põhitekstis juttu ei tehta. (Kas kutsehariduse reformiga loodetakse toime tulla üldharidusreformist sõltumata?). Selline üld- ja kutsehariduse seose kõrvalejätmine tekitab mõtte, et siingi on midagi lahti väärtustega. Mida ikkagi tuleb haridusreformi käigus ja tulemusena väärtustada?

See kahtlus saab kinnitust eelnõu põhitekstile lisatud materjale lugedes. Seal köitis mu tähelepanu liidese probleemi käsitus haridussüsteemis. Nagu juba öeldud, on eelnõu autorid haridussüsteemi kontseptsiooni koostamisel kasutanud süsteemiteoreetilist lähenemist. Indiviidi vaadeldakse aktiivse lahtise süsteemina, mille metasüsteemi moodustavad looduskeskkond, teised inimesed, tehiskeskkond, kunst, muusika, kirjandus, teadus (lk 33). Haridus on liideseks indiviidi ja keskkonna vahel, hariduse kaudu toimub info vahetamine keskkonna ja indiviidi vahel. Hariduse all mõistetakse seejuures terviklikku osa kultuurist, mida konkreetne inimene on omandanud ning mida ta kasutab

suhtlemisel ümbritseva keskkonnaga. Indiviidi suhe keskkonnaga on kas passiivne või aktiivne; esimesel juhul toimub info liikumine keskkonna või selle alamsüsteemi poolt indiviidi poole, teisel juhul vastupidi. Oma kõrgemas vormis tähendab aktiivne suhtlus keskkonnaga loovust (lk 33). «Selleks, et keskkonnaga aktiivsesse suhtluse asuda, peavad inimesel olema teatavad kutseoskused, s.t. kutseharidus» (lk 33).

Loetu tekitab minus ettekujutuse, et loovuse allikaks on kutseharidus, üldharidus kujutab endast aga indiviidi passiivset suhtlust keskkonnaga. «Üldhariduse ülesandeks on luua tasakaalustatud, s.t. ligikaudselt võrdse läbilaskevõimega liideseid indiviidi ja tema keskkonna alamsüsteemide vahel. Seejuures on need liideseid valdavalt passiivsed» (lk 33; minu sõrendus E.-M. V.). «Kutsehariduse ülesandeks on eelkõige mõne liidese läbilaskevõime suurendamine ja selle muutmine aktiivseks (lk 35; minu sõrendus E.-M. V.). Niisiis — kutseharidus on indiviidi ja keskkonna aktiivse suhtluse allikaks ja seega ka aktiivse kõigeima vormi — loovuse — allikaks. Üldharidus on valdavalt passiivse suhtluse allikaks. Minu jaoks on sellises käsituses kaks arusaamatust.

Siin vastanduvad kutse- ja üldharidus, nad asetuvad semantiliselt «aktiivne-passiivne» erinevatesse otstesse. Sellise vastandamise tulemuseks võib olla (ja viimased aastakümned ongi olnud) tahtmine pöörata põhitähelepanu kutseharidusele, kutseoskuste andmisele, alahinnates üldhariduse osa inimese arengus, taandades selle vaid kutsehariduse kui tõelise hariduse alusele. Kutseharidusesse suhtutakse kui tõelisesse haridusesse, kui päris haridusesse. Ent tegelikult on üldhariduslik ettevalmistus kutseteetvalmistuse lahutamatu koostisosa. Ei ole nii, et üldharidus kujundab passiivse suhte indiviidi ja keskkonna vahel, ja alles kutseharidus toob sellesse suhtluse aktiivse, loova iseloomu.

Veelgi olulisem, et loovus polegi niivõrd oskuste kvaliteedi probleem, see on hoopiski isiksuse kvaliteedi probleem. Selle asemel, et väärtustada (kutse)oskusi, vajab väärtustamist hoopis isiksus — tema enesetunnetus, eneseteostus, eneseregulatsioon ja muu «enese-»ga seotuv. Just selles kontekstis näen H. Liimetsa kirjutise aktuaalsust. H. Liimetsa lemmikteema oli — milliseid funktsioone täidab kool. Kool on mitte ainult õppimise koht, vaid ka elukeskkond, kultuuri-keskus; kõrgkool olgu teaduskeskuseks. Koolis käimise eesmärgiks ei tohi olla ainult oskuste omandamine, kutseteetvalmistus ei saa olla efektiivne vaid kutseoskuste andmisega.

Märt Meos 110 aastat

16. jaanuaril täitis 110 aastat koolitegelase Märt Meose sünnist. Pärit Tarvastu vallast talupidajate perest, õppis ta aastail 1892—1895 Tarvastu kihelkonnakoolis, 1897—1901 Tartu Õpetajate Seminaris. Töötas õpetajana Vana-Löve ministeeriumikoolis Saaremaal, juhatas Kärstna ministeeriumikooli Viljandimaal 1902—1907 ja samas ametis Väike-Maarja kihelkonnakoolis 1907—1919, Virumaa koolinõunik 1919—1944. Aastatel 1944—1957 vene keele õpetaja V.-Maarjas ja Simunas. On osa võtnud seltskondlikust tegevusest, olnud Valjala Põllumeeste Seltsi juhatuse liige. Helme karskusseltsi «Üksmeel» esimees, Väike-Maarja Laenu- ja Hoiuühisuse asutajaid ja seltsimaja ehitajaid, Eesti Aju-tise Maanõukogu liige, Viljandimaa volikogu abiesimees 1918—1921.

Avaldanud brošüüri «Meie kool» (1922), raamatud «Kuidas õpetada lugema ja kirjutama» (1925), «Kooliaed» (1928), «Vaatlusi ja harjutusi õigekirja õppimiseks» I ja II õppeaasta (1929), III ja IV (1930), V ja VI (1931). On teinud kaastööd kooliküsimustes ajakirjades, «Postimehes», Rakvere, Viljandi ja Väike-Maarja ajalehtedes. Suri 1.03.1966. a Viljandis.

Märt Meose elulookonspektist võib välja lugeda pikaajalist ja erakordselt viljakat tegevust nii koolipõllul kui ka ühiskondlikus elus. Palju huvitavat praegusele põlvkonnale pakuvad tema kodu-uuringud ja memuaarid. Ta on oma eluõhtul kirja pannud mälestuste vihikud «Minu haridustee, haridusjuhid ja tsaariaegne tööväli» (1963) ning «Virumaa I koolinõuniku jaoskonna koole, õpetajaid ja õpilasi» (1965). Kaks viimast on hoiul Pedagoogikamuuseumis. Direktor Ilmar Kopso lahkkel loal avaldame viimatinimetatust suhteliselt iseseisva peatüki näitamaks M. M. ladusat ja haaravat jutustamisoskust ning head mälu ja teravat tähelepanuvõimet. Tema käsikirjad on niivõrd korrektsed, et toimetajal pole vaja kätt

külge panna. Alljärgnevas on säilitatud autori kirjaväisi.

3. ÕPILASED

Tsaariajal oli koolikohustus kehtiv vaid kolmeklassilise vallakooli ulatuses. Algas see laste kümnenda eluaastaga. Juba 19. sept. 1919. a. pandi Asutava Kogu määrusega kehtima 4aastane koolikohustus 9—14 aasta vanusega laste kohta. 1. oktoobril samal aastal andis haridusministeerium juhendi selle määruse teostamise kohta, lubades teha erandeid, kui kohalikud olud määruse

kohest täitmist ei võimalda. Virumaal, nagu juba varem märgitud, teostati selle määruse täitmine juba 1919. a. Seega tulid siis korraga kooli 9- ja 10-aastased lapsed. Asutava Kogu poolt 7. mail 1920. a. antud Avalikkude algkoolide seadus laiendas koolikohustuse aega laste kohta 7—16 eluaastani. Koolikohustuse algust aga kodanliku Eesti ajal kaheksandast eluaastast alla poole ei viidud. See kinnitati ka Riigikogu poolt 2. juunil 1931. a. antud uues Avalikkude algkoolide seaduses. Koolikohustuse kahe aasta võrra alla poole viimine tekitas küllaltki raskusi, mille kirjeldamine ei mahu käesoleva kirju-

tise raamidesse. Olgu vaid märgitud, et programme tuli põhjalikult muuta ja õppemeetode uuendada. Nooremate õpilastega tuli näiteks aabitsakursus koolis läbi võtta, kuna varem oli 10-aastastel lastel enne koolitulekut lugemisoskus põhiliselt omandatud. Nii et tahab paika pidada ühe vanema õpetaja väide, et varem kolmeaastase vallakooli lõpetajad olid rohkem arenenud kui pärastise neljaklassilise kooli omad.

Õpilasperre vaatlusele üle minnes tuleb kõige enne peatuda kooli valulapse, s.o. distsipliini juures. Oli tsaariajalgi mõnes koolis distsipliiniga küllaltki tegemist, eriti Esimese maailmasõja ajal, kui sõttaläänud õpetajaid asendasid juhuslikud asetäitjad. Sõda ise ja pärastine revolutsioon ei jätnud distsipliinile halba mõju avaldamata. Siis oli õpetajal aga distsipliini säilitamiseks rohkem vabamad käed. 1920. a. Avalikkude algkoolide seaduses oli aga rõhutatud, et «kehaline karistus on keelatud». See paragrahv sai kulutulena õpilastele, eriti ulakatele, teatavaks. Nende trotslikust näoilmet olevat lugeda võidud — ah, ah, puutu veel! Ulakad õpilased olid siis valvel



ja iga vähemagi puudutamise korral tõsteti kisa, mis sageli ulatas ka haridusministeeriumini. Nii kaebas üks lapsevanem, et Roela koolis olevat õpetaja tema poja kõrvale löönud nii, et veri olevat nähtavale tulnud. Asi anti mulle juurdlemiseks. Sõitsin kohale. Õpetaja eitas sellist löömist. Küsisin siis neljasilma all õpilaselt, kummale kõrvale löödi. Õpilane muheles ja ei saanudki öelda, kumb kõrv kannatas. Oli ilmne, et asja oli liialdatud.

Mõnikord oli kaebusel ka alust. Nii tuli ministeeriumi Inju lastekodust, kus töötasid ka algklassid, teade, et õpetajad peksavad seal lapsi. Juurdlusel selgus, ja seda rääkisid õpetajad ka ise, et nad on mõnele ulakale lapsele viisahirmu andnud. Küsisin õpetajailt, kas siis teistiti läbi ei saanud ja miks nad seesugust karistust, kui see pidi tarvis olema, asutuse juhataja hooleks ei jätnud. Õpetajad vastasid, et mõne õpilase käitumine pidi täiesti võimatu olema, nad tõusvat muuhulgas tunni ajal klassilaudadele ja jooksvat seal jne. Õpetajad olevat pidanud näitama, et nad ulakatest füüsiliselt üle on. Ja kui nad seda teinud, siis oli asi paranenud. Juurdlusmaterjali saatsin ministeeriumi ja sellega asi lõppes.

Seesugust füüsilist üleolekut «metsikute» suhtes kasutas nii mõnigi teine õpetaja. Nii rääkis noor tugev Salla 6-klassilise kooli meesõpetaja, et tal pidi vanemas klassis üks suur totakas poiss olema, kes õpetaja suhtes sageli ähvardavaid žeste teinud. Kord, tunni lõpul tulnud poiss jälle õpetaja juurde ja vehkinud rusikaga õpetaja nina all. Õpetaja oli tõuganud poissi nii tugevasti, et see põrandale kukkunud. Metsikulit olevat ta seal vahtinud õpetajale, tõusnud üles ja läinud teiste hulka. Sest ajast peale oli poissi käitumine paranenud.

Roela mõisakoolis oli olnud üks väga vallatu väike poiss. Õppimine ei olevat tema asi olnud, aga vallatuste peale pidi ta päris meister olema. Ta olevat ka sellega toime tulnud, et olevat paljastanud vahe-tunni ajal oma ihu ja näidanud tütarlastele. See õpilane olevat aga täiesti muutunud ja heaks õppijaks saanud ühe operatsiooni järel. Selle operatsiooni oli õpetaja talle teinud omas toas, poissi «isalikult» karistades. Ei siin kaebust olnud, poiss nähtavasti tundis, et ta seesuguse karistuse oli ära teeninud. Ta võttis kätte ja parandas end.

Et eespooltoodud kaebustele, mis tulid ministeeriumi kogu vabariigist, hoogu vähendada, redigeeriti 1931. a. antud Avalikkude algkoolide seaduses karistusparagrahv järgmiselt: «Koolis võivad olla tarvitusel ainult pedagoogiliselt lubatavad karistusviisid.» Tekib küsimus, mis sellise redaktsioonilise parandusega öelda taheti. Kas ehk seda, et mõõdukas kehaline karistus, kui see eesmärgi taotleb, on ka pedagoogiline, seega lubatud. Vahepalaks olgu lisatud, et tolle-aegses Saksa riigi kooliseaduses oli karistusparagrahv ka ülaltähendatud sõnastus. Seal olevat aga üks õpetaja, õpilast kehaliselt karistades, kohtu alla sattunud ja talle olevat ka karistus määratud. Õpetaja olevat siis pahaselt öelnud: «Tehtagu siis ükskord kindlaks, mitu viisahoopi on pedagoogiline».

Oli ulakaid õpilasi, kes rikkusid koolis korda selleks, et koolikohustuse täitmisest vabaneda. Nii oli Liiguste koolis ühe suure poisi patukesi kogunenud õige palju. Koolihoolekogu oli arutanud poisi koolist väljaheitmise küsimust (tol ajal oli hoolekogul seesugune õigus). Hoolekogu oli

kaalunud ja otsustanud selle õpilase siiski veel kooli jätta, lootes, et ehk ta parandab ennast. Õpilane aga, sellest otsusest teada saades, olevat öelnud: «Ah see siis ei aidanud veel!» Ta jätkanud siis endise suunas oma tegevust seni, kui taotles oma eesmärgi.

Üldiselt püüdsid õpilased aga hoolega ja igasuguse ilmaga kooli tulla ja koolis käia. Oli juhtum (Salla-Tammiku koolis), kus lapsevanem miskipärast ei tahtnud ühel hommikul oma last kooli lasta ja lukustas toa ukse, ise tööle minnes. Laps oli aga pääsnud läbi akna välja ja põgenenud kooli.

Kord ööbisin ühes väikeses koolis (Saksi — Aruküla). Öösel oli hirmus torm ja tuisk, hommikul olid hanged kõrvalmaja räästani. Arvasin, ega lapsi nüüd küll kooli tule. Lapsed olid aga fundide algul kõik kohal. Küsisin, kuidas nad läbi pääsesid. Vastati — heitsime pikali ja veeretasime end üle hangede. Koolikohustuse täitmatajämist, eriti algaastal, tuli siiski ette, mõnes kooliringkonnas vähem, teises rohkem ja tingitud oli see mitmesugustest põhjustest.

Koolidistsipliini juurde tagasi tulles, tuleb märkida, et väärnähtused ka sellel alal tekkisid mitmesugustel põhjustel. Kõik vanemad õpetajad ei olnud suutelised orienteeruma uutes, erinevates oludes, mitmed noored asusid aga koolipõllule väga roosiliste illusioonidega. Nad lootsid koolist ees leida kõike ilusat ja head, neid oli õpetatud õpilastele alati päikest näitama ja ei juhitud nende tähelepanu koolieli reaalsusele, nimelt sellele, et mis siis teha, kui õpetaja päikese näitamise puhul õpilane õpetajale midagi muud näitab, nagu eelmistes näidetes nägime. Seepärast noor õpetaja kooli tulles tundis end sageli nagu pilvedelt kukkununa, ei osanud algul paljudes küsimustes seisukohta võtta seni, kui oma kogemused abiks tulid. Näiteks olgu noore õpetaja looduslootud Udriku kooli 4. klassis. Õpetajal oli tund hästi ette valmistatud, ta korraldas õpetaja laual katseid. Seda tulid vaatama vaid mõned õpilased, teised agaa liikusid klassis, käisid vabalt ka õues. Rääkisin siis õpetajale, et tunni heaks kordaminekuks tuleb kõige enne luua soodne olukord — hea distsipliin.

Ka vanematelgi õpetajail juhtus vääratusi. Simuna koolis töötas üks keskealine tõsine naisõpetaja. Ta kiitles alati, et tal on hea vahekord õpilastega, õpilased pidid olema väga töökad ja abivalmid. Mõne aja järel kostsid sealt aga hoopis teistsugused hääled. Nii, jäänud kord sinna kooli ööbima, astusin sisse ka selle õpetaja korterisse. Õpetajal olid nüüd silmad peos, ta nuttis. Küsisin põhjuse järele. Õpetaja vastas: «Õpilased ei kuula enam mu sõna, ma olen õnnetu!» Täheandab, õpetaja oli milleski väärsammu teinud ja hea vahekorra rikkunud.

Distsipliin kannatas paaril nähtud korral (Eipris ja Võiperes) õpetaja nõrga kuulumise pärast. Nende õpetajate tundides, ka minu juuresolekul, oli alaline kõmin ja nii reguleeritud, et see kõmin ei ulatunud õpetaja kuulumispunktini.

Nagu eespool nägime, oli koolikohustuse alguseks algul 10-aastase asemel 9- ja siis 8-aastane laste vanus. Ühes koolis aga nägin ma, et esimeses klassis oli kaunis suur rühm lapsi, kes paistsid hästi nooremad olevat. Nad tunnist osa ei võtnud ja istusid passiivselt. Õpetaja rääkis, et need pidid 6—7-aastased olema ja olevat kooli võetud lapsevanemate soovil, et nad kooliga harjuskid. Juhtis õpetaja tähelepanu sellele-

le, et lapsed harjuvad küll, harjuvad aga passiivselt istuma, mida hiljem raske parandada. See kool (Tudulinna) jäi hiljem minu jaoks järele, nooremate laste koolivõtmine jäi aga seal püüma ja kadus vist alles ühe vahejuhtumi järel. Nimelt, tuli kord üks sealne lapsevanem haridusosakonda ja kaebas, et koolis tehakse ülekohut, sest tema laps, kes möödunud aastal õppis 1. klassis ja sai seal ka tunnistuse heade hinnetega, on jäetud klassi istuma. Siis selgus, et on tegemist 6aastase lapsega, keda võeti kooli harjuma ja kellele kevadel anti «naljaviluks» ka tunnistus.

Kord, kui haridusminister Rahamägi külastas Väike-Maarja keskkooli, soovis ta näha ka mõnd algkooli. Läksime siis lähedalolevasse Kaarma kooli. Seal pani minister tähele, et 3. klassis oli poiss, kes paistis hästi nooremana. Selgus, et see oli õpetaja poeg ja ta oli paar aastat klassikaaslastest noorem. Minister ei pidanud seda normaalseks ja ta ütles tähelepanuväärseid sõnad: «Pärlid valmivad meresügavuses, kui me nad aga seal enneaegu välja toome, siis me pärlid ei saa.»

Hädas olid õpetajad oma lastega, kes kippusid vara kooli. Kolmanda klassini jõudsid nad küll teistega veel sammu pidada, 4. klass oma uute ja mõtlemit nõudvate ainetega osutus neile raskeks. Ja nüüd seisid õpetajad probleemi ees, mis seesuguste lastega teha, kas jätta nad 3. klassi istuma, või kogunisti üheks aastaks vahepeal koolist ära võtta. Viimast võtet tarvitasid õpetajad oma eespool kõne all olnud pojaga.

Üldse oli õpetajate alaealiste laste olukord segane: koolis sa oled, aga klassimeikut tahetakse takistada. Ega sellest takistamisest küll palju midagi välja ei tulnud. Lapsed liikusid oma isa või emaga ikka klassis ka tunni ajal. Kord oli üks väike tütarlaps minu klassisoleku ajaks õpetaja korterisse lukutaha pandud. Vanaema oli aga korraks ukse lahti unustanud. Seda kasutas tütarlaps, jooksis klassi ja hüüdis klassi naeru saatel: «Palun vabandada, et hiljaks jäin!» Ühes teises koolis oli õpetaja 5-aastane poeg klassis liikudes 1. klassi tütarlaste hulgas enesele ka «pruudi» leidnud. Vanemad rääkisid poisi kuudes, kuidas «peigmees» oma pruudist vaimustatud on. Järgmisel päeval, kui istusin klassis, tuli poisu minu juurde, näitas käega ühele tütarlapsele ja ütles: «See seal!» Üldse oli see poiss väga arenenud ja jutukas. Kui õhtul olime toas kahekesi, ütles ta mulle: «Meie teadsime, et teie tulete.»

Huvitavad olid need õpetajate lapsed, nad olid väga elavad ja jutukad, nendega saime varsti sõpradeks ja nii mõnigi soovis mulle midagi oma mänguasjadest mälestuseks kaasa anda.

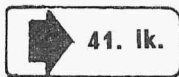
Nüüd ehk tuleks ka lõpetama hakata — teemat on küllaldaselt valgustatud. Tuleks ehk veel märkida seda, et umbes sama-sugune oli olukord koolide alal ka Virumaa teistes jaoskondades ja teistes maakondades. Seega võiks käesolev kirjutis olla kujukaks pildikeseks kogu meie maa tolleaegsetest koolioludest, välja arvatud, mõnes suhtes, üksikud vallad Petserimaal ja teistes piiriäärsetes kohtades.

M. MEOS

Kirjutatud 1965. a algul

Toimetus ei pea paljaks lisada huvitavat fakti Märt Meose pedagoogilisest võimeku-

sest, õieti tema töö tulemuslikkusest. Nimelt täitub 1991. a 100 aastat sünnist tema Kärestna päevade õpilastel Hendrik Adamsonil, Jaan Portil ja Anni Varmal, 1993. a Jaan Kurnil, kellest nende tähtpäevade puhul avaldame samuti meenutusi.



«Kodukäija» peategelase ülekuulamisestseenid tekitavad assotsiatsioone Ristikivi «Hingede öö» lõpuosas esinevate kohtupidamispeatükkidega. Algul ja hiljemgi traditsioonilise romaani kompositsioonivõtteid kasutanud Arved Viirlaid on 1957. aastal avaldanud uuendusliku ilmeme romaani «Seitse kohtupäeva» — Kangro Tartu-romaanid olid küll sellal veel ilmutamata, kuid «Taeva võtmed» ja Ristikivi «Hingede öö» võivad mõjutajatena arvesse tulla.

Eestis võiks uuendusliku romaani arendajatena nimetada esmajoones Mati Unti ja Arvo Valtonit. Et viimane on varakult lugenud «Hingede ööd», on kirjandusloos teada. Milliseid Mati Undi teoseid tuleks Ristikivi ja Kangro uuendustest mõjutatuks pidada, see vajaks eraldi uurimist. Küllap võiksid kõne alla tulla eeskätt «Mõrv hotellis» (1969), «Via regia» (1975), «Sügisball» (1979) ning «Räägivad ja vaikivad» (1986). Arvo Valton on pärast mitmes suunas katsetamist aga uuendusliku romaani arendanud äärmuseni, kust pole enam edasi kuhugi minna. Mõtlen tema «Arvidi maailmareisi», mille esimesed osad ilmusid 1981. aastal. Selles on kõik romaani arendamise traditsioonilised võtted hüljatud ning kirjanduslikust loogikast täiesti loobutud, ainsaks ühendavaks seoseks on jäänud kahe sugupoole printsii. Valton on ka ise mõistnud Arvid Silberit tsükli äärmuslikkust ning hiljem tagasi pöördunud traditsionaalsemate proosavõtete juurde.

Kirjandus

1. Aspel A. Moodsast kriitilisest klasisitsismist eksistentsialismini. Maailmakirjanduse peajooni. Toimetanud H. Jänes. Stockholm, 1968.
2. Kangro B. Maailm on mu kujutlus. Kirjanikult lugejale. Lund, 1953.
3. Kangro B. Peipsi. Lund, 1954.
4. Kangro B. Öö astmes X. Lund, 1973.
5. Kangro B., Ristikivi K. Kirjad romaanist. Lund, 1985.
6. Oras A. Tee tundmatusse. — Tulimuld, 1970, nr 1.
7. Parrest H. Üks eepos kasvab. — Tulimuld, 1950, nr 3.
8. Ristikivi K. Hingede öö. Lund, 1953.

Ergutada, kujundada laste loomingulisust

LEELO KÖLAR, G. Otsa nim Muusikakooli ja Ida-Helsinki Muusikakooli õppejõud

ISME konverentsil
Helsinkis
tutvustati
Yamaha-süsteemi.



Kui ma möödunud suvel olin Helsinkis ISME konverentsil kuulaja, seisin tõsiste raskuste ees, mida paljudest loengutest, näidistundidest või kontsertidest küll valida, sest huvitavat oli eri saalides ühtaegu.

Õnneks oskasin sattuda nn **Yamaha süsteemi** demonstratsioonloengule. Nagu sellel konverentsil tavaks, jagati loengul kõigile soovijaile tutvustavat materjali. Loeng iseenesest selgitas lähemalt kätejärgatut ja pani mõtlema: laste kasvatamise ja muusikalise arendamise järjekordne süsteem Kodály, Orffi, Suzuki, Steineri jt kõrval.

Yamaha-süsteemil on üks oluline erinevus: alustada tuleb **kohe** klahvinstrumenti mängimisest, mis on harmooniataju arendamise ja praktilise harmoonia kasutamise ainuvõimalik eeldus. See on põhimõte, mida on palju kardetud ja eitatud, kuna soovitud «näenkuulen-mängin» asemel võivad nüüd väga kergesti kujuneda «näen-mängin-kuulen».

Yamaha koolis alustatakse harmooniataju arendamist klahvpillide («Electone») mängimisega. Ei osanud esialgu asjast midagi kindlat arvata, kui aga jõuti videomaterjali tutvustamiseni, tahtis hing üllatusest kinni jääda. Avaras klassiruumis oli üks tiibklaver ja ringina paigutatud 8 (loe kaheksa) «Electone» pilli («Electone» on kahe manuaali- ja pedaalidega elektriorel, mis on Yamaha-koolis spetsiaalselt laste tarvis kasutusel. Pillil on nüüdisaegse elektroonilise instrumendi võimalused) ja suur valik löökpille. Iga pilli taga istus mudilane. Igal neist oli kindel ülesanne: mängida mingi motiiv, kvint, saateelement või rütmifiguur teatud ajal ja seoses. Kõik see kokku moodustas justkui omapärase värvinguga orkestripala. Lapsed paistsid asjast suurt mõnu tundvat. Õpetaja juhendamisel võisid nad oma partiid varieerida, otsida eri värvi- ja rütmikombinatsioone, mida «Electone» lõputult võimaldab.

Saadud elamusest veel toibumata, ilmusid kuulajate ette kaks 11—12aastast tulipunastes kleitides tütarlast, kes hakkasid meile demonstreerima oma loomingutundides saavutatut — üks klaveril, teine «Electone» oreilil. Algul mängisid tüdrukud eraldi: pianist esitas küllaltki komplitseeritud ja virtuoosliku omaloomingulise pala Debussy stiilis, millele järgnes teiselt tüdrukult oreilil sonaadivormis teos klassikalises stiilis. Nende

nauditavale esinemisele lisandus nüüd klaveri-oreli duett, mis mõjus oma värvirikkusega kuidagi orkestraalselt. Lõpuks tuli asja nael: publikult sooviti lihtsat motiivi, mida paluti tüdrukutel kohe improviseerida. Kui nad omavahel olid piisavalt sosistanud, vaielnud ja naerugi kihistanud, otsustas oreli-tüdruk ülesande enda peale võtta. See, mis sealst nüüd tuli, ületas kõik ootused ja oli arvatavasti Yamaha-koolituse musternäide. Antud teemale tekkis arendus, kõrvalteema, kujunes sonaadivormi ekspositsioon, töötlus (eriti pikalt arendatud), repriis koos efektse codaga ja suure kulminatsiooniga kadentsil. Ei kardetud ootamatuid modulatsioone, väljendus ja tehniline teostus oli üllatavalt vaba ning sundimatu. Vormitunnetus oli suurepärase.

Kaasasolev pedagoog Sei Owada lisis esinemisele (õnneks!), et need on ühed tugevamad õpilased. . .

Läks aega, et sellest üllatusest toibuda. Ja siis tekkis muidugi tõsine tarve süüvida kaasaantud brošüüridesse. Mida need sisaldasid?

Yamaha Muusikafondi (sihtasutuse) president on **Gen'ichi Kawakami**, kes on avaldanud lihtsaid ja südamlikke mõtteid: suurim soov on, et kõik lapsed, kes on õppinud Yamaha muusikahariduslikku süsteemi, võiksid oma lapsepõlvele rõõmuga tagasi vaadata, sest muusika on rikastanud nende elu. Ta ütleb, et kuna inimesed on sündinud eri võimetega ja kõik ei saavuta ühesugust muusikahariduslikku taset, ei tarvitse lapsest kujuneda tingimata kõrge kvalifikatsiooniga muusik. Küll aga avastab laps enesele musitseerimisrõõmu, suheldes muusika kaudu teistega. Yamaha-süsteem ei sea enesele eesmärgiks laste sissesäämist muusikaõppeasutustesse võistluseksamitega, ei taotle lastest kuulsaid esinejaid. Yamaha pole see koht, kus muusikat kasutatakse kasusaamise eesmärgil või oma saavutustega silmapaistmiseks. Kawakami sõnul pole haridus teadmiste kuhjamine, vaid peab aitama kasvata **isiksust**. Selles mõttes pole muusikaharidus erand. Ta seab olulisele kohale õpetamise **inimlikkuse**. Ta soovib oma kunagistelt kasvandikelt kuulda: «Kui ma olin laps, siis õppisin ma muusikat sooja südamega õpetaja juures, seetõttu on muusika teinud mu elu õnnelikuks!»

Yamaha muusikaharidusliku süsteemi põhiprintsipiid

□ Arendada võimet ära tunda helisid

Yamaha-süsteem annab lapsele musitseerimisrõõmu, võimaluse oma tundeid teistega jagada, aitab kasvatada isiksust.

kuulmise järgi (kuni absoluutse kuulmise arendamiseni), laulda ja mängida neid.

- Arendada harmoonia kasutamise võimet, mängida melodiat sobiva saatega, luua palasid, mis väljendavad mingeid emotsioone.
- Saada saavutustest rahuldust, jagada seda tunnet teistega läbi muusikarõõmu.

I NOORIMATE MUUSIKAKURSUS

Vanus — 4aastased. Kestus — 2 aastat. Vorm — 10-line õpilasarühm koos emadega. Klassi varustus — klahvinstrument igale õpilasele, mitmesugused rütmipillid. Õpetaja varustus — klaver, «Electone», stereovõrk, tahvel.

Tõsisemalt alustatakse klahvinstrumenti õppimist 6aastaselt, samal ajal arendatakse loominguilisi võimeid, ansambli mängu.

Noorimate muusikakursuse peamised ise-loomujooned:

1. Solfedžo õppimine klahvpilli mängimisel, selleks et kasutada muusikat, mis sisaldab **harmooniat**. Klahvpilli on lapsel kerge käsitada: kõla on hõlbus produtseerida, klahvistik kindel, ulatus suur ja võimaldab **oma silmaga** näha heli positsiooni.

2. Grupitunnid. Oluline on, et lapsed oleksid samaealised, samalaadsete võimetega sõbrad, igapäevakaaslased, kes õhutavad üksteist tegevusele, mistõttu ansambelis õpimine on efektiivne. Kord nädalas toimub 1 tund.

Rõhku pannakse õppekava eakohasusele, peamiselt klahvinstrumentil mängimise võimete arendamisele. Õpitakse 2 aasta jooksul umbes 40 lühipala, kusjuures palakesed peavad olema kas meloodia, rütmi, vormi, harmoonia või kõlavärvi näidiseks.

II SPETSIAALNE NOORTE ARENDUSKURSUS

See on mõeldud neile, kes soovivad muusikalt õppida sügavuti. Õpilasi valitakse noorimate gruppidest. Vanus — 6—10-aastased. Kestus — 4 aastat. Põhiained — solfedžo, klahvinstrumenti harmoonia, ansambel, looming, klaver või «Electone».

Neist 4 esimest põhiainet on grupitunnid, viimane individuaaltund.

Solfedžo sisaldab kuulmise-, lehestlugemise-, kahehääelse laulmise- ja rütmiharjutusi, partituuri lugemist. Õpetus toimub aste-astmelt. Siht on meloodilis-harmonilise kuulmise arendamine kõigis helistikes. (Õnnestus näha-kuulda vastavat videolinti, hämmastas erilise osavus ja kiirus!)

Klahvinstrumenti harmoonia on praktiline harmoniseerimine klahvistikul. See on kursuse tegelik **tuum**: harjutada akorde, eri saatekujundite variante, transponeerimist, variatsioonide tegemist. Selle kursuse pikenduseks on improvisatsiooniõpetus.

Ansambel — osa võtavad klaver, «Electone», süntesaator, löökpillid. Algul toimub õpetus kuulmise järgi. Õpetatakse mõistma muusikat klassikast nüüdisajani, teoste kompositsioonilist struktuuri, stiili, eri perioode, seadete meetodeid jne.

Looming. Kursuse siht on arendada lapse loominguilist aktiivsust. Laps peab olema võimeline ise looma ja esitama muusikat ning

selleks soovima lihvida oma tehnilisi võimeid. Lapsed, kes ei oska veel loodud üles märkida (noodistada), on mõõdapäasmatult instrumentid kinni. Antakse motiivi. Järgneb improviseerimine duetis või rühmas. Arendatakse vormitunnet lihtsamalt keerulisemale (lauluvorm, rondo, sonaat jt).

Kõrvalmärkus: Jaapanis toimuvad igal aastal laste omaloomingu kontserdid, kus osalevad kogu maailma lapsed. Omaloomingu kontsertidega käiakse esinemas ka väljaspool Jaapanit.

Klaver või «Electone»

Klaveriõpetus erilisi kommentaare ei vaja. Electone'i-mäng annab tehniliste võtete arendamise kõrval ka helivärvide leidmise uue oskuse nüüdistehnika abil.

Siia võib esialgu punkti panna. Süsteeme on palju, sageli eitab üks süsteem teist, nende üle vaieldakse, ja hea et vaieldakse — see paneb mõtled liikuma. Oluline on, et ükski süsteem ei muutuks kivinenuks, süsteemiks süsteemi nimel, et õpetus oleks paindlik, olukorrast ja vajadusest sõltuv.

Nii on Soomes sündinud veel üks «süsteem», mis viimasel ajal levinud maailmas mitmele poole. See on nn *Colour-Strings* või *Colour Keys* süsteem, välja arendatud Ida-Helsinki Muusikakooli praeguse rektori Géza Szilway poolt. Seda süsteemi tutvustati samuti suvisel ISME konverentsil nii viiuli-, kitarr- kui ka klaveriõpetusega seoses.

Õpetus rajaneb Z. Kodály meetodil, mis arendab sisemist kuulmist audiovisuaalsel põhimõttel: mida näen noodipildis, seda kuulen; mida kuulen, näen meelsasti noodis. Muusika eri elemente esitatakse võimalikult lihtsalt: oktaavid noodipildis on näitlikustatud värvide abil: 1. oktaav — ema hääl — punane, 2. oktaav — linnu hääl — kollane, väike oktaav — isa hääl — sinine, suur oktaav — karu hääl — roheline. Nii on see ka värvilisena noodipildis ja lapsel on eri kõrgustes kerge orienteeruda. Õpetuses on kasutusel Kodály meetodist tuttavad rütmi ja solmisatsiooni nimed, käemärgid. Mõeldud on see peamiselt 4—8aastastele.

Kõikidel süsteemidel on aga üks eesmärk — arendada last muusikaliselt. Mille kaudu ja mida **esialgu** olulisemaks pidada — rütmi, harmooniat, helikõrguste sisemist taju või veel midagi muud, kas see ongi nii oluline, kui lõpuks ikkagi «kõik teed viivad Rooma».

Minu isiklik arvamine eesti laste muusikalise kasvatamise kohta ISME konverentsil kogetu põhjal on järgmine: oleme õigel teel, teeme palju ja hästi, aga võiksime palju rohkem teha laste **loominguilise** arendamiseks. Samuti ei ole meil **praktilise** harmoniseerimisega asjad sugugi korras.

Kas ei annaks siin midagi ära teha? Ka oli mõeldud ISME konverentsi deviisi «Muusikaharidus pilguga tulevikku». Kui palju rõõmu muusikast on selle deviisi taga!

Lähemalt teavata Yamaha-süsteemi programmi ja õpetamismetoodika kohta.

Üks muusikaõpetuse süsteem ei tohi ainuvalitseda, õpetus lähtub olukorrast ja vajadusest.

Colour-Strings (Colour Keys)-süsteem väljendub audiovisuaalsel põhimõttel: mida näen, seda kuulen; mida kuulen, seda näen.

Eesti muusikakasvatuses oleme küll õigel teel, aga mõndagi annaks veel paremini teha.

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER



oktoobri lõpp tõi kaasa tugeva lumetu külma. Tammed ja kastanid pillasid tuuleilides jahmunult maha oma viimased lehed, väike tiigike kaubanduskooli ees kodus endale peale aina tihedamat ja paksemat jäävaipa. Hommikuti särasid valgeks külmunud katused silmi valutama panevalt kirkas päikeses, linn näis selle valenduse ja kirkuse all kuidagi must, räpane ja inetu. Tänavatel hulkuvad vene sõdurid olid peapidi oma «täitornidesse» pugunud ja paistsid niimoodi mingite mongoli või tatari sõdalastena.

Koolis käidi palitutes, ainult kergest koolimütsist ei loobutud — kätega punetavaid kõrvu kinni hoides kiirustati hommikul koolimaja poole. Meeleolu oli endiselt segane, midagi ootav ja ärevgi.

Üle Eesti kisti maha Vabadussõja mälestusmäärke ja ausambaid, Tallinnas reaalkooli eest võeti maha Lembitu kuju, kooli poisid olid sellele reageerinud ägeda meeleavaldusega, mitu neist oli vangistatud, keegi ei teadnud nende saatusest midagi.

Rasmuse ja tema sõprade linnakeses seisis esialgu kõik veel puutumatu. Koolist tulles mõoduti endiselt avaral mäekünkal seisvast Amandus Adamsoni valmistatud monumendist, aeg-ajalt tekkisid selle jalamile värsked lilled ja pärjakesed, mis militsionäärid hommiku valgenedes viibimata ära koristasid ja puruks rebisid. Paiguti pörkasid võimuesindajad seejuures kokku koolipoistega, kes väikestes salkades seisma jäid ja nende tegevust selgesti kuuldavalt kommenteerisid. Militsionäärid ei teinud poistest välja, puudutasid vahetevahel oma suuri püstolikabuure nagu enda julgustuseks või poistele meeldetuletuseks; üle sõnasõja asi ei läinud.

Lennart pildistas kord rühma miilitsaid, kui nad parajasti lilli ja pärgi ausamba alt kokku kahmisid, seda nähti ja talle joosti poolde kooliteele järele, karjuti: «Seisa!» ja «Ma lasen!», aga tulistama keegi siiski ei hakanud, jooksus oli Lennart neist väledam, ajaloolised fotod jäid terveks.

Rühmitus «Viimse meheni» asetas pärgi ja lilli regulaarselt kord nädalas. Mingit valvet ausamba juurde poldud pandud, ilmselt leiti, et lihtsam on koidu ajal lilled ja pärjad ära korjata. Rühmituses oli nüüd juba kümme liiget, nende seas ka ainus tüdruk, Katrin Kivirand, kes sõbrustas Kristjaniga ja oli üle keskmise arukas ning vapper neiu. Tema hooleks jäeti sageli ohtlikke pisitoimetusi koolis — tütarlapsi ei jälgitud nii tähelepanelikult kui poisse.

Kirjutusmasin rändas ühe juurest teise juurde, nagu selles kokku oli lepitud, seni polnud veel kellegi kodus läbiotsimist tehtud, masina varguse lugu näis olevat unustatud ja maha maetud.

Jürisson ilmus ühel hommikul kooli sinise silmaga. Tema üle hakati kohe nalja heitma, Eigi kuulutas kärarikalt: «Teil käib see Kirilliga kohe kõrdamööda, kord temal, kord sinul nina viltu!» Jürisson vaikis,

naeris kaasa, ei vastanud midagi küsimustele, kust ta selle «laterna» sai.

Õhtul rühmituse koosolekule tulles aga tõmbas ta ootamatult taskust välja püstoli. Teised vahtisid seda jahmunult. Selgus, et Jürisson oli eelmisel õhtul, pigem küll juba öösel sattunud vastamisi tundmatu militsionääriga, kellega tal oli tekkinud sõnavahetus ja siis kaklus. Jürisson oli väheldast kasvu miilitsamehest üle käinud, rüseluse ajal oli tal korda läinud militsionääri püstol ära näpata.

«Sa oled ikka liiga torm,» ütles Valmen laivalt. «Vaata, kui tunneb su linna vahel ära, tead küll, mis see tähendab.»

«Kus ta siis tunneb, kottpime oli,» vasta: Jürisson. «Mina teda ka ei tunneks, nägusid me õieti ei näinudki. Ja koolimütsi mul kah polnud, üks vana soni sai pähe tõmmatud.»

Nõnda oli neil siis nüüd nii või teisiti juba kolm püstolit ja ehkki keegi neist poleks osanud öelda, mida nendega peale hakata, olid nad ometi omamoodi õnnelikud ja uhked nende relvade üle. Nad olid ju lõppeks veel väga noored, nad olid palju lugenud ja teadsid kaljukindlalt, et igal niisugusel organisatsioonil peavad relvad olema... Relvade hoidmise kord oli range: need paigutati kindlatesse peidupaikadesse, neid kaasas kanda polnud lubatud mitte kellelgi.

28. oktoobri ööl vapustasid linna ootamatult tugevad plahvatused, mis panid akendel klaasid tärisema ja ajasid inimes unest üles.

Lennarti isa oli voodis istuma tõusnud, kuulatas valvsalt ja ütles uksele ilmunud Lennartile:

«See on vist meie ausamba hauakell...»

Plahvatused kaikusid teravalt ja käristavalt öövaikuses ning lõppesid järsult. Inimesed vahetasid ärevaid mõtteid, välja vaatama ei tihanud keegi minna.

Hommikul kooli poole sammudes ja suurte majade vahelt välja ausamba platsile pöörates jäi Kristjan nagu naelutatult seisma — Vabadussõja monumenti polnud enam. Selle kohal paistis ainult lõhestatud ja purustatud graniidist alus, mille kallal askeldasid rutuga linna heakorratöölised, piiratuna mitmemehelisest militsionääride valveahelast. Rahvas oli kogunenud väikestesse gruppidesse ja vaatas eemalt selle hävitus-töö lõpuleviimist. Kui keegi töötajatele liialt lähenes, tõrjusid miilitsamehed ta kohe relvaga ähvardades tagasi.

Kristjan läks pikkamööda edasi. Ta vaatas nagu unes lagedaks jäänud küngast, käed tõmbusid iseenesest rusikasse. Ta ligines nii palju kui lubati ja jälgis tardunud pilgul, kuidas jonnakalt vastupidav graniit kirkade ja kangide all üha enam ja enam lahti kangutati, kuidas monumendi jäänused ikka madalamaks vajusid ja tükk-tükilt ootavale autole laaditi.

Inimesed seisis surmvaiksel, ainult keegi purjus voorimees läks tuigerdades nende vahelt läbi ja röökis kõigest kõrist laulda: «Julgesti, vennad, nüüd tööle!»

* Algas H nr 7, 1990

Teda ei puudutatud, isegi miilitsamehed ei hakanud ta peale karjuma, vaid püüdsid teda vaigistavate sõnadega korrale kutsuda ning minema saata.

Kell kirikutornis lõi üheksa, Kristjan tajus võpatades, et ta jääb kooli hiljaks, ja hakkas meeletult jooksmata üle lageda väljaku koolimaja poole. Talle tundus, et ta peab just niimoodi kõigest jõust jooksmata ja jalgadega trampima, et mingitki tasakaalu tagasi saada. Ta sööstis üle silla, tormas sisse ja trepist üles.

Tund polnud veel alanud, poisid seisisid kobaras akna all ja vahtisid vaikides künkale. Truuvärk vaatas Kristjani samme kuuldes tagasi ja noogutas tummalt. Kristjan asetas portfelli pingile ja astus teiste juurde.

«Lõhuvad,» ütles Truuvärk mõttelt, nagu poleks see igaühele selge olnud.

«Kuradid!» kiristas paks Oherd läbi hammaste. Ta tõukas end järsult aknast eemale ja istus oma pinki.

«Mis seal vahtida,» ütles ta valjusti. «Las lõhuvad. Küll nad ükskord selle eest vastust annavad...»

See lapselik ähvardus ei leidnud kelleski vastukaja, kõik tajusid, et siin tegutseb võim, mis on mõõtmatu tugevam kui nad kõik kokku, võim, keda keegi pidurdada ei suuda, vähemasti praegu mitte... .

Kristjani pilk langes klassi ainsale komnoorele, kes seisis päris vaikselt teiste taga ja silmitses väljas toimuvat imeliku tusase näoga. Kristjan tundis äkki ületamatut vastumeelsust tema suhtes, ta viitas peaga akna poole ja küsis õelalt:

«Noh, Brenner, millega sa seda siis nüüd seletad? Kultuuri tõstmisega, eks?»

«See on loomulik ja mõõdapääsmatu,» vastas Brenner lühidalt.

«Ah nii. Kui rööv vallutaja Hitler Pariisi sisse marssis, siis pani ta kõigepealt Tundmatu Sõduri hauale auvalve üles.» Kristjan pöördus terve kehaga Brenneri poole ja sülitas. «Sa ütled alati, et nõukogude võim toob rahvastele õnne ja vabadust. Kuidas sa siis nüüd seda sigadust nimetad?»

«See on poliitiliselt vajalik,» vastas Brenner ja vaikis jälle.

«Nojah, mis sinu käest küsidagi, sa ju ei tea seda isegi,» purskas paks Oherd põlastavalt. «Kes sinu sugustele poisikestele seal teie staabis kõiki asju hakkabki seletama.»

«Brenner ei ole partei ajalooa lihtsalt veel nii kaugele jõudnud,» ütles keegi akna alt. Brenneri nägu omandas pisut jumet, ta pöördus mornilt Kristjani poole.

«Mis te minust tahate? Et ma teid kartma löön, teist juttu hakkam ajama, teile järele kiitma või?»

«Kuule, Brenner,» ütles Oherd hoiatavalt püsti venides, «sa ole parem vakka, kui sa ei taha pingi alla lennata. Meil ei ole sinu tarkusi vaja, pea suu kinni ja hoi a eemale.»

Brenner tuksatas, hea meelega oleks ta Oherdile vastu pead virutanud, sellest paksukesest käis tema jõud igal juhul üle. Aga seda ei saanud teha — siin olid praegu kõik tema vastu.

Samal silmapilgul astus klassi õpetaja Eedermaa — tuli konstitutsioonitund. Ta seisatas viivu uksele, ütles vaikselt: «Palun pinkidesse.» Ja läks oma laua juurde. Õpilased valgusid aeglaselt kohtadele.

«Eedermaa avas raamatu, mõtles siis ümber ja tõusis.

«Räägime täna valimisõigusest,» ütles ta otsustavalt ja klassi meeleolu ignoreerides.

Oherdi käsi tõusis:

«Palun üks küsimus.»

Eedermaa tegi nõrga protestiva liigutuse, aimates juba, kuhu Oherd oma küsimusega sihhib. Vaja oli siiski rahulikult jääda, niisiis ütles ta neutraalsel toonil:

«Palun, kui see käib tänase tunni kohta.»

«Millise konstitutsiooniparagrahvi se e sündmus ennast kooskõlla annab viia?» küsis Oherd ja viipas kergelt vabiseva käega akna poole. Ta sõõrmed tõmblesid. Eedermaa vaikis viivu ja Oherd ründas kohe uuesti:

«Vastake, palun — meil oli siin väike diskussioon ja me ei jõudnud päris selgele tulemusele.»

«Ma keeldun teile vastamast, kui te nii sõjakas meeleolus olete,» vastas Eedermaa nüüd mõõdukalt. «Diskussioone võib arendada ainult rahulikult, asjalikult, vastastikuse lugupidamisega. Pealegi ei kuulu see tänase tunni kavasse.»

Seda ütles ta halvasti, kogu klassist käis üle kahin.

«Ah nii,» nentis Oherd ja asetas teadmatult käed puusa. «Ah nii. Minu arvates tuleks konstitutsioonitunnis anda selgust just kõigepealt aktuaalsetes küsimustes. Kui teil on selle kohta eriarvamus...»

«Hea küll,» mõõnis Eedermaa, «tuleks. Aga seda saab teha ainult tasakaalukalt ja rahulikult.»

«Mida te õieti kardate?» hüüdis keegi tagant vahele, ise püsti tõustes ja näost punaseks minnes. See oli väike Erm, linna endise kriminaalassistendi poeg. «Meie meeleolu või?»

Eedermaa loobus talle vastamast.

«Kas te annate meie vastuse?» pressis Oherd.

«Ei,» vastas Eedermaa kogu oma rahu kokku võttes. «Me läheme tunni kava juurde.»

«T e i e lähete,» parandas Oherd. Ta istus ja pöördus demonstratiivselt küljega Eedermaa poole. See oli signaaliks, kogu klass peale Brenneri asetas raamatud lärmakalt lauale ning keeras õpetajale külje.

«Kuule, mängime õige partii malet,» ütles Oherd kõigile kuuldavalt oma pinginaabrile, võttis taskust väikese nahkakõidetud malelaua ning hakkas malelendeid üles seadma.

«Te keeldute tunnist osa võtmast?» küsis Eedermaa pisut õhetama hakates. Keegi ei vastanud, ta kordas oma küsimust.

«Jah!» karjus Kristjan kannatust kaotades. «Jah! Ja täiesti ümber pöördudes hakkas ta pliiatsiga laual klõbistama.

Eedermaa võpatas ja astus sammukese tagasi. Mida nendega peale hakata? Ta istus seesmiselt põgusalt lõdisedes ja hakkas oma märkmikus sorima. Tarvis oli aega võita, küll nad maha rahunevad.

Tekkis pikk, närviline vaikus, mille ootamatult katkestas tugev plahvatus. See mõjus nagu sipelgapesa visatud kivi — kogu klass sööstis kohtadelt üles.

«Kas kuulete?» karjus Erm. «Kuulete? Ja teie ütlete, et niisuguseid asju tuleb rahulikus meeleolus arutada?!»

(Järgneb.)

ÜPUI-lased Vana-Antslas



Mälestustahvli avamine H. Liimetsa ja E. Koemetsa sünnikodude seinal.

KRISTJAN SAARSOO fotod

osavõtjatega Otepääl. Kohtuti haridusministri asetäitja K. Lutsuga.

Ekskursioonijuhiks ümbruskonna kultuuriloolistesse paikadesse oli kutsekeskkooli agronoomiaõpetaja L. Mändla. Seekordne ringsõit kujunes eriti tundeliseks ja meenutusväärseks, mälestustahvlid pandi ÜPUI loomises olulist osa etendanud meeste — Heino Liimetsa ja Enn Koemetsa — sünnikodude seinal. Nende elutöö on seotud Eestimaa hariduse edendamisega, paljudele õpetajatele on nende ideed omaseks saanud täienduskursustel loenguid kuulates.

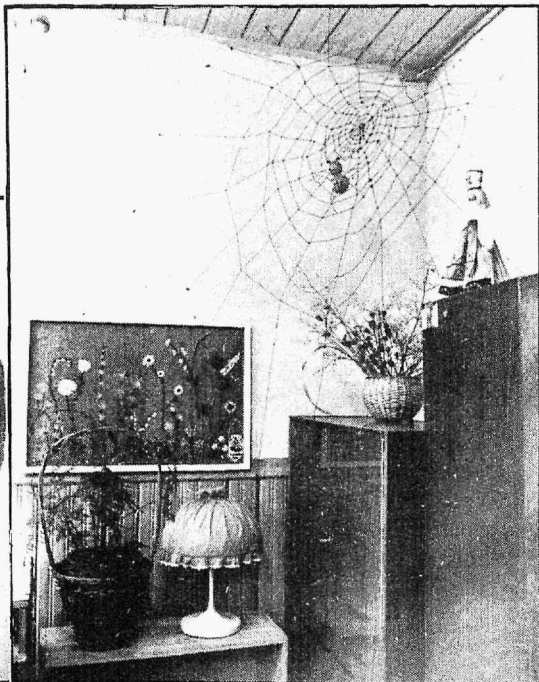
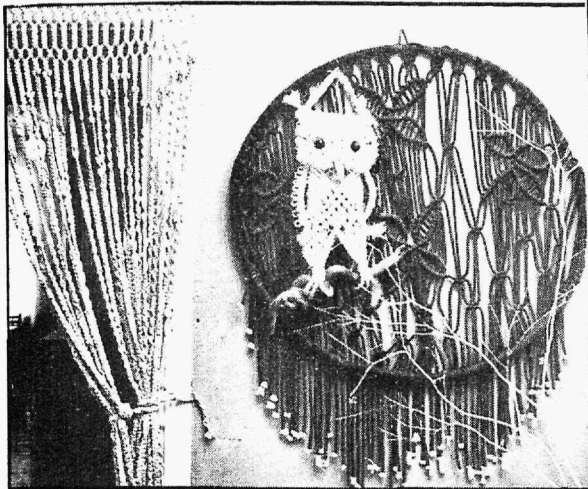
Mälestustahvli avamisel Perajärve metsavahitalus, kus sündis Heino Liimets, kõnelesid A. Elango, M. Jullis (H. L. õde), I. Unt, U. Kala, A. Liimets (H. L. tütar). Koemetsa külas Koemetsa talus said sõna E. Allese, I. Kraav (E. K. tütar), V. Maanso. Mõlemasse kohta istutati mälestustammed, meeoleolu lõi Võru 1. keskkooli naisansambli südamlük laul.

Käidi veel Mõniste koduloomuuseumis ja B. Kangro sünnitalus.

Traditsiooni kohaselt toimuvad ÜPUI suveseminarid Eesti erinevais paigus, lisaks loengutele ja seminaridele tutvutakse ümbruskonna kultuurilooliste vaatamisväärsuste ja looduskaunite kohtadega. ÜPUI 1990. aasta suveseminar peeti Vana-Antslas, peatuspaigaks kutsekeskkool nr 45. Seekordse kokkutuleku peateema oli kunstiainete osa koolitöös, lektoriteks Kunstiülikooli rektor professor J. Kangilaski, Eesti Kinoliidu loominguline sekretär J. Ruus, Kopli Kunstikeskkooli õpetajameetodik L. Tõnisson, Konservatooriumi professor H. Rannap, dotsent A. Elango. Suveseminaride kavasse kuulub tavakohaselt diskussioon. Seekord räägiti kunstiainetest teiste õppeainete hulgas, jutuajamist suunas professor I. Unt. 6. ja 7. juulil liitusid ÜPUI-lased ülemaailmsetest eesti õpetajate päevadest

Ise tehtud, hästi tehtud

Kui kasutada on parasjagu vana maja, mille seinapind oma eakust varjata tahab, leiab nutikas õpetaja ikka mingi lahenduse. Nii ka Taebla keskkooli käsitööõpetaja Asta Kõlamets. Tema on vana koolimaja (ehitatud 1929) kunagises direktori korteris sisse seadnud tütarlaste käsitöö ja kodunduse tarvis 5 mõnusat ruumi.



Tõnu Kalle fotod

Mänge Pärnumaalt

Neid rahvamänge on eelnevalt katsetatud ja kasutatud Pärnu sovhoosi lastepäevakodus peamiselt vanemate rühmade lastega. Sobivad ka algklassilastele.

Mängud on valitud arvestusega, et oleks esindatud kolmest rahvamängu alaliigist üks: liikumismäng, seltskondlik mäng pandi lunastamisega, seltskondlik mäng pandi lunastamiseta.

KOERAD JA JÄNESED — eeldavad hea haljastusega suurt maa-ala.

NUMBRIMÄNG — mäng, mida saab kasutada ka matemaatikatunnis.

LOOMAAED — mäng, mida saab kasutada nii emakeele kui ka koduloo õpetamisel.

KOERAD JA JÄNESED (liikumismäng Pärnumaalt)

Mängukohaks sobib hästi fihedasti põõsastega kaetud maastik või mets. 2 mängijat hakkavad koerteks, 1 jahimehiks, kelle relvaks on pall. Teised mängijad on jänesed. Jahimees hüüab: «Üks, kaks, kolm!», mispeale jänesed jooksva pistavad ja endid põõsastesse peidavad. Koerad ja jahimehed hakkavad jäneseid jälitama. Leiab koer jänese üles — hoiab ta teda seni kinni, kuni tuleb jahimees ja talle palliga pihta viskab. Mõistagi peab jänes püüdma koerte käest lahti rebelda ja joosta järgmise põõsa alla. Ka jahimees katsub ise leida jäneseid ja neile palliga pihta visata. Nii tekib pidev jooksmine ja tagaajamine. Püütud jänes jääb koeraks. Mäng lõpeb kõikide jänest

kinnipüüdmisega. Esimene püütu hakkab uueks jahimehiks, valitakse ka uued koerad ja mäng kordub.

LOOMAAED (seltskondlik mäng Pärnumaalt)

Mängijad istuvad ringis toolidel ja igaühel on mõne looma või linnu nimi. Loomaaiavalvur liigub väljaspool ringi ning jutustab lugu, milles esinevad loomade, lindude nimed. Iga looma või linnu nimetamisel järgneb see valvurile, asetab käed eelmise õlgadele ja teeb oma häält. On kõik liikumas, käsib valvur järsku igal loomal või linnul sooritada «oma liigutus». Karu käib kähvuli, ööbik laksutab suletud silmi jne. Tüki aja pärast hüüab valvur: «Loomad puuri!» Igaüks katsub istuda toolile, samuti ka valvur. Toolita jäänud mängija hakkab uueks valvuriks.

NUMBRIMÄNG (pandi lunastamisega mäng Pärnumaalt)

Mängijad istuvad paaris. Kõigile öeldakse salaja numbrid. Mängujuht hüüab numbreid üksshaaval välja. Hüütav number peab jooksva mängujuhini. Hüütava naaber aga peab teda takistama. Kui paariline väljahüütud numbrit enne mängujuhini jõudmist kätte ei saa, annab ta panti. Pärast toimub pantide lunastamine.

М. ТУУЛИК. Этика и ценности.

Опираясь на философскую литературу, автор старается определить сущность понятия «ценности». Он знакомит с подходом Пезтера Пылда, который приводит следующие виды ценностей: жизненные, технико-экономические, познавательные, эстетические, правовые, этические и религиозные.

Э. КЯРНЕР. Проблемы художественного воспитания.

Дается обзор различных направлений художественного воспитания. Автор приходит к выводу, что никакое учение нельзя абсолютизировать и считать единственно правильным. Педагогика должна оставаться открытой, используя опыт всего мира и всех времен.

А. КЕЛАМ. Молодые эстонские семьи на фоне финских семей.

Семью будущей Эстонии начнут формировать современные молодые семьи. Статья знакомит с сравнительным социологическим исследованием, проведенным среди 300 семей из Таллина и 300 из Хельсинки. На вопросы одной и той же анкеты отвечали как мужчины, так и женщины. Учителя семейнообразования получают из статьи интересную информацию.

О. КРУУС. Бернард Кангро — основоположник нового типа эстонского романа.

Автор рассматривает поиски Б. Кангро в области модного романа. Романы Б. Кангро анализируются с позиции формирования нового типа романа.

С. РАУДВЕРЕ. Изучение поэтического образа на средней школьной ступени. (Продолжение).

Т. ТУЛВА. Эстонские народные игры.

Статья дает теоретический обзор народных игр вообще и общую характеристику эстонских народных игр, исходя из деления их на три группы: подвижные, коллективные и развлекательные.

Х. ЛИЙМЕТС. О функциях вуза в обществе. (Послесловие Э.-М. ВЕРНИК). Автор статьи публикует рукописный материал из архива Хейно Лийметса. Опираясь на этот актуальный сейчас материал, Э.-М. Верник рецензирует ту часть «Программы развития личности студента ТПЕДИ», которая касается высшего образования.

110 лет со дня рождения М. Меоса (Ю. Туйск).

Обзор жизненного пути и работы М. Меоса. В статье приводится глава «Учащиеся» из книги М. Меоса «Школы, учителя и учащиеся I отделения школьного советника Вирумаа», которая демонстрирует беглую и занимательную манеру изложения, память и наблюдательность автора.

Л. КЫЛАР. Побуждать и формировать творческое начало у детей.

Автор рассказывает о конференции ISME, которая состоялась прошлым летом в Хельсинки. Особенно глубокое впечатление произвела т.н. система Ямаха, о которой рассказывается более подробно.

Р. КАУГВЕР. Все до единого (Продолжение).

М. МАКСИНГ. Нужно ли о компьютере знать все!

Статья знакомит со школьной программой по информатике, где имеются темы: строение компьютера, теория алгоритмов, язык программирования и программное обеспечение, использование компьютера, влияние вычислительной техники на человека и общество. Автор коротко излагает содержание каждой темы и мотивирует, почему школьный курс информатики должен в большей или меньшей мере заниматься каждым из этих вопросов.

М. РЕММЕЛЬ. Научнометодологическая линия реформы образования.

Автор показывает возможности научной методологии как предпосылки вывода школы из познавательно-теоретического кризиса и проведения в жизнь обновленного образования.

К. ЛУКК. Человеческие отношения и педагогика Френе.

Статья знакомит с основными истинами педагогики Френе: учащиеся работают самостоятельно и могут сами планировать свою работу; контроль и наказание унижают человеческое достоинство; оценка — выдумка взрослых, у которой отсутствует объективное и истинное содержание; ребенок должен иметь возможность работать в своем ритме и т.д. Первым условием обновления школы является уважительное отношение учителя к детям и детей к учителю. Здоровые человеческие отношения имеют в школе большое значение.

Я. МИКК. Конференция по учебной литературе в Германии.

Речь идет о конференции «Сравнение учебников» по учебной литературе, которая состоялась 1—2 ноября 1990 г. в Кёэтене. На конференции говорилось о критериях, на основе которых можно сравнивать учебники, о содержании и построении учебников.

В. РУУС. О профессиональных требованиях к учителю в США и повышении квалификации учителей в Эстонии.

Автор рассказывает о профессиональных требованиях к учителям в США (на основе книги «National Teacher Examinations») и размышляет о пригодности этой системы для Эстонии. Обращается внимание на необходимость разработки в Эстонии единой системы подготовки и повышения квалификации учителей, которая в свою очередь должна быть связана с аттестацией и ступенями квалификации.

С. СААРСОО. Этика как самостоятельный предмет в начальных школах Эстонской Республики.

Автор рассказывает о том, почему этика была самостоятельным предметом в учеб-



Õppeplaanid oleme võtnud ka üldkultuurilisi teadmisi arendavaid aineid (kunstiajalugu, teatri- ja kinokunst) ning praktilisi oskusi andvaid aineid (kodundus, masinakiri, bibliograafia). Praegu peame läbirääkimisi kõrgkoolidega katseks liselt mõningate keskkooli lõpueksamite ja kõrgkooli sisseastumiseksamite ühitamisest. Kooli majandusmuresid on aidanud lahendada meie kaks kodumajandit — S. M. Kirovi nimeline Näidiskalurikolhoos ja Piritä Lilleskasvatuse Näidissovhoos. Õpilaste klassi- ja koolivälise tegevuse võimalusi on laiendanud kolhoosi avatud kunstikool, muusikakool ja spordikool ning mõlema majandit klubides tegutsevad lasteringid. Aktiivselt tegutsevad kooli koorid.

Koolil on aastaid sidemed sõpruskoolidega Lätis, Leedus, Moldaavias ja Moskvas. Viimastel aastatel on avardunud sidemed ka suhtlemises välismaaga: on vahetatud õpilas-

Tütarlaste käsitööklass (üks paremaid omataoliste hulgas Harju rajoonis) on õpetaja **HELJU LILLENIDU** elutöö. Kõik oma õpetaja-aastad on ta andnud Viimsi koolile. Kooli käsitöönäitused rõõmustavad alati silma ja kui palju tütarlapsi on siit kaasa saanud ilutegevuse oskuse ning armastuse!



delegatsioone sõpruskoolidega Soomes, Norras, Rootsis ja Ungaris. Võtame osa ka rahvusvahelisest UNESCO Läänemere keskkonnakaitsealasest uurimisprogrammist.

HEINO EINER,
Viimsi keskkooli direktor

T a g a k a n e l: keemiat õpetab Viimsi 8-kl kooli vilistlane **HILLE EEK**. Nüüd on ta kodukoolis õpetaja ja osaleb professor A. Tõldsepa eksperimentaalprogrammi katsetamisel.

Kodunduse kabineti perenaine on noor pedagoog **EIKE LEBBIN** (tagaplaanil paremal). Ta õpetab tütarlastele pereemale ning naisele vajaminevaid tarkusi. Kompleksprogrammi selleks koostas ta ise ning põimimise sinna oskuslikult väga palju tulusat aalates rahvakunstist, lõpetades moe ja lilleseadega.

HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

METALLIDE KEEMISE

g Al Mn Zn Cr Fe Ni S

PE $\frac{A}{18}$ 91,1

ne
1) di...at...
ne esents 2) ...alustega
H
...ega



Rasmalup...
91 200