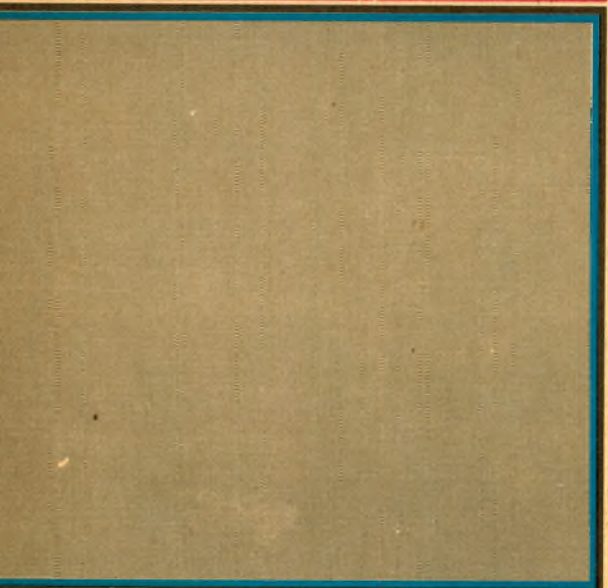


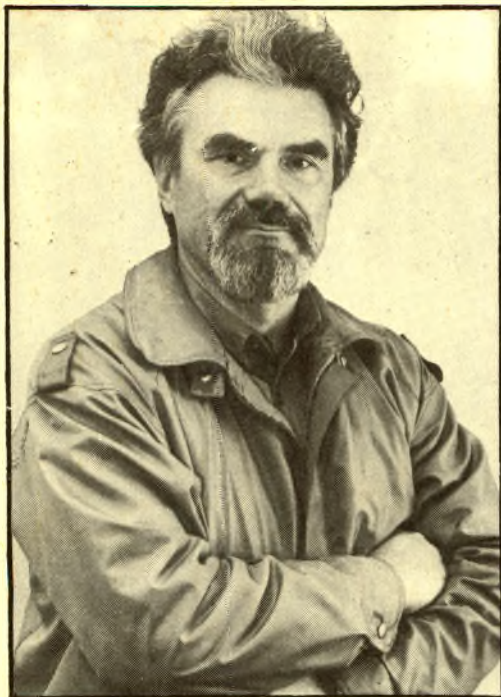
# HARIDUS

1990 · 2





## Tartu rahu 70



E. Mattisen. Tartu rahu. Tln, 1988, lk 435), jõudude koondamist kodusõja lõpetamiseks, mille hulka kuulus ka Poola «rahustamine». Juba 1. sept 1919 ütles Trotski ühes kirjas neljale juhtivale prantsuse kommunistile, et kui saame valmis Denikiniga, siis suuname tugevad väed Läänerindele, s.o Poola vastu. Poola andmeil oli 1920. jaanuaris nende vastu koondatud 7 Punaarmee diviisi, märtsis 20 jalaväe ja 3 ratsaväe diviisi. 1919. a oli Leninil ja mõnel teiselgi veel usku maailmarevolutsiooni võitu kui mitte mõne kuuga, siis aastaga küll. Selle eesmärgi saavutamiseks polnud tarvis oma jõude oluliselt nõrgendada Soome lahe kaldal. Punaväe novembri-detsembri rünnakud 1919. a olid paljude uurijate ja poliitikute hinnangul vajalikud paremate rahutingimuste saavutamiseks ette võetud nihutamaks riigipiir tunduvalt läände — sügavale eestlaste endisele alale, kus polnud julgeolekuks vesitõkkeid ega kindlustusi.

Rahuläbirääkimised algasid 5. detsembril 1919. Eesti Vabariiki esindasid Tartu rahukonverentsil välisminister Jaan Poska delegatsiooni esimehena, samuti Asutava Kogu liikmed Ants Piip, Julius Seljamaa ja dr Mait Püüman ning sõjavägede ülemjuhataja staabiülem kindralmajor Jaan Soots.

Raikkülalt pärit Saksa kirjanik ja filosoof krahv Hermann Keyserling on kirjutanud imeflusega, et noorel Eesti Vabariigil leidsid kohe oma riigimehed, väejuhid ja diplomaadid. Siiski olid riigimeestest paljud varem kogemusi omandanud (K. Päts, J. Tõnisson, Teemant, Rei, Strandmann, Poska), sõjaväelased (Laidoner, Larka, Pöder, Soots, A. Tõnisson, Tõrvand jt) olid saanud sõjaväelise kõrghariduse Tsaari-Venemaa sõjakoolides ning kogemused Esimeses maailmasõjas ja tulid Eesti kaitsevärke juba kolonelidena.

Vabadussõjas mehistus ja suurenes Eesti sõjavägi. August Ots kirjutab raamatus «Miks kaotasime iseseisvuse» (1981), et 1918. a detsembris oli armees 6400, ent 1920. a algul 86 700 meest, lisaks paarkümmend tuhat kaitseliitlast, seega üle 100 000 mehe. Vabadussõjas näitas Eesti väejuhatas oma taktikalist ja strateegilist üleolekut vastasest. Võitlusmoraali tõusule aitas kaasa Eesti maaseadus.

1964. a Stockholmis ilmunud A. Traksmäe «Eesti vabadussõda» andmeil olid Eesti Vabadussõjas järgmised kaotused: langenud ja haavadesse surnud võitlejaid 2236, neist 202 ohvitseri ja 2034 sõdurit. Sõja ajal suri haigustesse 1352, neist 31 ohvitseri ja 1321 sõdurit, kokku kaotused surnutena 3588 meest. Lahingutes said haavata ja põrutada 601 ohvitseri ja 13 174 sõdurit, kokku 13 775 meest. 1978. a avaldas «Meie Post» (Stockholm) täiendavaid andmeid: «Punase terrori ohvraks langes... 450 mitte-sõjaväelast.» Nimetatud andmete järgi olid eestlaste kaotused Vabadussõjas surnutena üle 4 tuhande ja haavatutena ligi 14 tuhat meest. Taolisi arve on praegu nimetanud ka meie teabevahendid.

Vabadussõja kaotused olid mitukümmend korda väiksemad, kui seda oli eesti rahvale 1941. ja 1949. a küüditamised ning kaotused Teise maailmasõja ajal. Praegu, mil Eesti pürib teist korda riiklikule iseseisvusele, on kohane meenutada Eesti rahu isa (nii nimetas teda K. R. Pusta raamatus «Saadiku päevik», 1964) Jaan Poska lõppsõnu tema ettekandest Asutavas Kogus 10. veebruaril 1920:

«Röömustame rahu üle, kuid jääme valvele...»

Eesti rahva ajaloos on olnud mitmeid tähtsündmusi, mida aeg ei varjuta, mille tõeline suurus saab mõistefavaks aastakümnete, isegi aastasadade pärast. Üheks selliseks erakordse tähtsusega suurpäevaks mitte ainult eestlastele, vaid ka tema naabritele jt oli 70 aastat tagasi — 2. veebruari kesköööl 1920. a Tartus Ala 35 (praegu Vanemuise 35) asuva hoone teise korruse kaminasaalis Nõukogude Venemaa ja Eesti Vabariigi vahel sõlmitud oma aja kohta demokraatlik, suveräänsust ja võrdõiguslikkust tunnistav rahuleping. Kui hinnata Tartu rahu Nõukogude Venemaa seisukohalt (nagu seda Liidus aastakümneid on tehtud), siis oli Tartu rahu Nõukogude riigi esimene leping interventsioonis osalenud riigiga. Ka tollal Tartus viibivad välisriikide ajakirjanikud hindasid rahulepingut Venemaa välispoliitika võiduks. Neid võib mõista, kuna revolutsioonist ja kodusõjast puretud riik vajas puhkust, majandusblokaadi nõrgendamist (kõigist 1920. a välismaalt Nõukogude Venemaale saabunud kaupadest toimetatigi 76% sinna Eesti raudteede ja sadamate kaudu, 1921. a I poolel koguni 83% importtehingute sõlmimisel NVga oli Eesti 1921. a Inglismaa järel II kohal — vt

# HARIDUS

2 · 1990

## SILMARING JA VAATENURK

- 4 **A. HERKEL** Müüdid udus ●  
7 **H. PUHKIM** Millal likvideeriti Eestis kirjaoskamatus? ●

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 11 **T. LISTER** Armasta oma ligimest nagu iseennast ●  
14 **I. SAULEPP EHA** alustas tööd ●

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 16 **M. KLARIN** Hilda Taba loomingu radadel (Järg.) ●

## JUHT. STIIL. MEETODID

- 19 **A. ALTMÄE** Kool ja demokraatia ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 21 **V. LULLA** Kasvatus, enesekasvatus, enesetäiustus II ●  
23 **H. KURM** Perekonnaõpetus koolis II ●  
25 Kasvatusmosaiik ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 27 **P. BRISTOL** Tunnetatud kontrollkese ja selle mõõtmise skaalad ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 30 **H. LAAR** Võimu ja vaimu pisiparalleele ●  
33 **M. PEDA** Mõned märksõnad Viivi Luige romaani «Seitsmes rahukevad» tundmaõppimiseks ●  
35 **Õ. ORAV** Kuidas valmib film X ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 37 **I. MUHEL, S. TALU** Koolieelse ea ja algkooli kasvatusfunktsioonidest ●

## EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 40 **A. ELANGO** Heino Liimets — eesti pedagoogika suurkuju ●  
43 **L. ANDRESEN** Tallinna Õpetajate Seminar, Tallinna Pedagoogium 1919—1947 ●

## KOOLIMUUSIKA

- 46 Mälestusmosaiik Cyrillus Kreegist ●

## PUHKEVEERUD

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

## RETSENSIOONID

- 51 **K. KARLEP** Algõpetuse eriala õppematerjali lugedes ●

- 53 KOGEMUSNOU

- 54 KROONIKA



**TIIA LISTER,**  
TPedi kutsekabineti vanemteadur.  
Lõpetas 1969. a Rapla keskkooli, oli samas ühe aasta algklasside õpetaja. 1970—1975 õppis TRÜ psühholoogia osakonnas pedagoogilist ja sotsiaalpsühholoogiat. Seejärel töötanud kogu aeg TPedIs teadurina; instituudi kutsekabinetis 1981. aastast. Loeb TPedi tudengitele ja kvalifikatsiooni-kursustel ning -seminaridel suhtlemispsühholoogiat. Võtab osa isiksuse- ja juhtimispsühholoogia-lepingute täitmisest. Avaldanud kirjutisi nimetatud teemadel.



**ILMO SAULEPP**, Eesti Hariduse Arenduskeskuse direktor. Lõpetanud 1960. a Tallinna kaugõppekeskkooli, 1963. a TPedi kehalise kasvatusel erialal. 1954—1957 teenis Nõukogude armees. Ta on paljukordne Eesti meister sportvõimlemises, NSV Liidu meister-sportlane. Alates 1963. a töötas TPedIs, alguses õpetajana, pärast aspirantuuri lõpetamist Leningradi Lesgafti nim Riiklikus Kehakultuuri Instituudis vanemõpetajana ja dekaanina. Pedagoogika-kandidaat 1973. a. 1976—1986. a kehakultuuri-teaduskonna prodekaan ja kateedrijuhataja. 1986—1989. a Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi asedirektor teadus-alal. 1989. a 17. juulist praegusel ametikohal. Avaldanud üle 120 teadusliku ja metoodilise artikli.

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLVIII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE COLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja **A. TAKLAJA**  
Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

#### КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

- 4 **A. ХЕРКЕЛЬ** Мифы в тумане ●  
7 **Х. ПУХКИМ** Когда в Эстонии была ликвидирована безграмотность? ●

#### ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 11 **Т. ЛИСТЕР** Люби своего ближнего как самого себя ●  
14 **И. САУЛЕПП** Приступил к работе Центр развития образования Эстонии ●

#### ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 16 **М. КЛАРИН** Пути творчества Хильды Таба (Продолжение.) ●

#### РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 19 **A. АЛЬТМЯЭ** Школа и демократия ●

#### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 21 **В. ЛУЛЛА** Воспитание — самовоспитание — самоусовершенствование II ●  
23 **Х. КУРМ** Семейноведение в школе II ●  
25 **Мозаика воспитания** ●

#### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 27 **П. БРИСТОЛЬ** Уровень субъективного контроля и его измерение ●

#### УРОК, КАБИНЕТ

- 30 **Х. ЛААР** Параллели власти и духовного начала в обществе ●  
33 **М. ПЕДА** Некоторые ключевые слова к изучению романа Вийви Луйк «Седьмая мирная весна» ●  
25 **Ы. ОРАВ** Как создается фильм X ●

#### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 37 **И. МУХЕЛЬ, С. ТАЛУ** Воспитательные функции дошкольного возраста и начальной школы ●

#### ИЗ ИСТОРИИ ЭСТОНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- 40 **A. ЭЛАНГО** Хейно Лийметс — корифей эстонской педагогики ●  
43 **Л. АНДРЕЗЕН** Таллиннская учительская семинария, Таллиннский педагогический институт ●

#### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 46 **Воспоминания о Кириллусе Крезе** ●

#### НА МИНУТУ ОТДЫХА

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

#### РЕЦЕНЗИИ

- 51 **К. КАРЛЕП** Учебный материал для студентов отделения начального обучения ●

53 **ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ**

54 **ХРОНИКА**

## Müüdid udus

ANDRES HERKEL,  
PTUI nooremteadur

Et koos kommunismi ehitava ühiskonnaga on umbe jooksnud ühiskonna pedagoogiline süsteem, ei ole kellelegi uudis. Muude sotsiaalprobleemide kõrval pälvib haridus viimasel ajal taas teenimatult vähe tähelepanu. Sellega, mida kirjutatakse Nõukogude Liidu kesketes pedagoogikaväljaannetes, on meil kursis ehk vaid üksikud spetsialistid. Tulevalt Lääne-orientatsiooni tugevnemisest jäävad hõredamaks nendegi trüüd read. Ent meie soovimatus Moskvas üht jalga astuda ei peaks välistama huvi selle vastu, kas ja kuidas Moskvas veel jalul püsitakse. Järgnev analüüs tugineb kolme väljaande — «Narodnoje Obrazovanije», «Sovetskaja Pedagogika» ja «Voprossö Psihhologii» kahel viimasel aastakäigul. «Narodnoje Obrazovanije» taga seisab NSVL Riiklik Hariduskomitee, ülejäänud kahte annab välja NSVL PA. Niisiis on esindatud ametkond ja tema akadeemia. Uuritud on teoreetilisemaid artikleid eesmärgiga tabada neis kajastuvaid tendentse. Esmalt vaatleme, kuidas kategoriseeritakse hariduse allakäigu põhjusi, missugune on **diagnoos**. Seejärel uurime olukorra parandamiseks pakutavaid ideid, s.o ravi.

### DIAGNOOS

Diagnoosi märksõnadeks on: *administratiivne juhtimine, bürokratism, deklaratiivsus, dogmatism, ekstensiivsus, formalism, infantiliseerimine, kommunikatsiooni lineaarsus, nivelleerimine, skolastika, sõna ja teo lahkmine, tehnokraatia, utopia* jt.

Iseloomulikuid märksõnu vaatleme lähemalt.

**Utopia.** I. Bestužev-Lada (4) leiab, et hädade põhjuseks on taganemine teadusliku sotsialismi printsiipidest, asumine utoopilise kasarmusotsialismi positsioonidele. Utopia kõrgajaks on 1950. aastad, mil koolieelseid kasvatusasutusi hakati muutma ööpäevaringseteks ning kõikidesse koolidesse taheti teha internaadid. 1950. aastate teisel poolel liisandus senistele utopiatele veel üks: voolantistlik katse viia traditsiooniline külaühiskond 20 aastaga kommunistlikku formatsiooni. Sellega kaasnes noorsoo massiline orienteerimine täielikule keskharidusele ning ettevalmistamine kõrgkoolis õppimiseks. Tekkis disproporsioon ühiskonna tootmis- ja haridusstruktuuride vahel, haritlaste üleküllusega loodi kunstlikult tööjõu defitsiit. Hiljem selgus, et üle

ja psüühiliselt võimelised üldkohustuslikku keskkoolikursust edukalt lõpetama.

Mitmesuguseid tehnoloogilisi utopiaid ja usku, et inimese või kultuuri arengut saab mõjutada n.ö kirurgiliste meetoditega, kritiseerib L. Aizerman (2).

Utopia mõiste esineb ka V. Soroka-Rossinski publikatsioonis «Rahvuslik ja heroiline kasvatus» (18). Selliseidki hõmmastavaid pealkirju võib tagurlikest ajakirjadest leida; antud juhul on tegemist katkendiga 1915. aastal ilmunud raamatust ja propageeritakse vene heroilise rahvusluse kultiveerimist noorsoole. Utopia valda kuuluvad V. Soroka-Rossinski järgi kosmopoliitilised ja rahvustunde tähtsust eitavad teooriad. NSV Liidu 70aastase ajaloo taustal tekitab artikli avaldamine vastuolulisi assotsiatsioone, kusjuures ei saa märkamatuks jääda lähedus «Pamjati» nüüdisideoloogiale.

**Formalism.** Formalism esineb märksõnana tihedamini kui utopia, ent kronoloogiliselt on nende vahel tegemist põhjus-tagajärgelise järgnevusega — 1950. aastate utopiad, millel polnud eeldusi realiseeruda, kuid mida ideoloogias ka ümber ei lükatud, tingisid süvenevalt küünilise vastuolu sõna ja teo, ideoloogia ja reaalsuse vahel. Ühiskonda tabas formalismi sündroom.

Eriti innukalt kritiseeritakse formalismi seoses noorsoo formaalsete ja mitteformaalsete organisatsioonidega. Mitteformaalsete ühenduste teke on formalismi tagajärg (7; 22). D. Feldštein (7) nendib rahustavalt, et mitteformaalsete noorsoogruppide levik meie maal ei tulene pelgalt Lääne eeskujude jäljendamisest. Nõukogude mitteformaalide tegevus on selgelt eripärane ning järgib sotsialismi ja kollektivismi printsiipi.

J. Tubovskoi (21) tunnustab, et formalism, tsitaadikultus ja nivelleerimine on maad võtnud pedagoogikateaduses. Samas ütleb ta, et kriitika on lahmiv — me võime küll kritiseerida formalismi meetodilises töös, samuti selle töö madalat efektiivsust, kuid me ei tohi unustada, et paljud andekad inimesed on andnud kõik neist sõltuva. Täiendusinstituutidesse on koondunud ju parimad õpetajad!

Teiste seas ei unusta formalismi kritiseerimata NSVL Hariduskomitee esimehe I asetäitja V. Sadrikov (24). Sama liin jookseb läbi mitmesugustes kolleegiumides ja komisjonides vastu võetud bullade (näiteks 12).

**Kommunikatsiooni lineaarsus.** Linearse kommunikatsiooni mõistet kasutab J. Jemeljanov (8). Ekstensiivsete õppevormide puhul on käsitatud õpilast objektina, kellesse (millesse) tuleb sisestada teatav hulk programmiliselt kohustuslikke teadmisi. Õpilases ei ole nähtud aktiivset suhtluspartnerit, subjekti. J. Jemeljanovi ja ta mõttekaaslaste (11; 14; 16) tähelepanekuid arendades võime avastada, et kommunikatsiooni lineaarne mudel on otsestest materialistlike utopiatega, mille puhul

isegi teadmist vaadeldakse materiana. Utopia järgi on selline materia üks-üheselt edasiantav subjektilt objektile. (Eraldi teema oleks käsitletav näiteks teadmise materialiseerimine ja subjektist lahutamine nüüdisaegses ulmekirjanduses.) Informatsiooni loovat mõtestamist, interpreteerimist ja deformeerimist ei arvestata.

On muidugi iseküsimus, kui tõsiselt nüüdis-teaduses kommunikatsiooni lineaarset mudelit võetakse — biheiviorismi ja pavlovlike tingreflekside aeg on vähemalt teooria tasandil ümber saamas. Kuna aga totalitaarne ühiskond paratamatult püüdleb sellise mudeli rakendamisele, sobib lineaarne kommunikatsioon samasse jadasse utopismi ja formalismiga. Lineaarset kommunikatsiooni kritiseeritakse eeskätt psühholoogilise aktsendiga käsitlustes, kusjuures erinevad teoreetikud kasutavad erinevaid mõisteid. Nii on A. Orlovi (14) väitel traditsiooniline ettekujutus õppe- ja kasvatusstööst olnud **monosubjektne**; Liidus on prevaleerinud monosubjektse lähenemise eksternaalne variant, mille puhul lapse arengut käsitletakse väljast suunatavana. V. Ražnikov (16) kritiseerib õppe- ja kasvatus-töö **direktiivseid eesmärke**, mis on püstitatud väljaspool otsest pedagoogilist protsessi.

Kommunikatsiooni lineaarse mudeli vastu on suunatud ka V. Sepeli (25) kriitika, ent tema meelest johtub vajadus loova kasvatusliku dialoogi järele situatiivseist põhjusist. Nimelt on Lääne raadiojaamad asunud eriti intensiivsele ideoloogiarünakule ja klassivaenlane ei varja üldse, et kandvaks eesmärgiks on hullutada nõukogude noori. Kuna pluralismi tingimustes on ideoloogilise mõjutamise ühesuunaline variant välistatud, tuleb pedagoogidel olla eriti valvas ja tähelepanelik — veenda, selgitada ja isegi ära kuulata õpilaste eriarvamused.

## RAVI

Ravi lemmikvõteteks on *humaniseerimine ja demokratiseerimine*. Veel nimetatakse *diferentseerimist ja integreerimist, eesrindliku kogemuse üldistamist, individualiseerimist, inimfaktori arvestamist, isiksusekesksust, internatsionaliseerimist, kutse-suunitluse täiustamist, pidevhariduse andmist, sotsiaal-psühholoogilist projekteerimist* jne.

Erinevalt diagnoosist, mille puhul hädade päritolu häbenetakse sügavamalt juurelda, on ravi rubriigis mõnikord viidatud imerohu tänuväärsele leiutajale. Selleks on mõistagi NLKP. «Perestroika hingskeks nimetas partei meie ühiskonna demokratiseerimist», kirjutab V. Sadrikov (24, lk 7). P. Atutov ja B. Poljakov (3, lk 3—4) ütlevad, et partei töötas välja ja andis rahvale kontseptsiooni perestroika **inimfaktorist** (minu sõrendused — A.H.). Samal ajal tunnustab NSVL Pedagoogika Akadeemia viitsepresident A. Bodaljov (5) häbelikult, et pedagoogika ja psühholoogia on nõrgu-

kused — nad pole partei püstitatud ülesandeid seni veel lahendada suutnud.

**Humaniseerimine.** Humaniseerimist rõhutada peaaegu kõik autorid, dehumaniseerimist ei taotle ükski. Mõned artiklid, eeskätt «Voprossõ Psihhologii» veergudel (8; 10; 11; 17), pakuvad isegi teaduslikku huvi.

A. Petrovski leiab kaastöölise abiga (15), et hariduse humaniseerimise hiilgav potentsiaal on Nõukogudemaal jäänud realiseerimata, sest 1920. aastate ja 1930. alguse avastuslikud kogemused heideti teenimatult kõrvale. R. Janovski (27) lisab, et objektiivsed võimalused ja subjektiivsed eeldused isiksuse arenguks loodigi ju alles sotsialistliku revolutsiooniga, kuid tulenevalt sotsialismi alusprintsipi deformeerimisest on nende realiseerimine olnud piiratud. K. Tšudnovski (23) läheb veel kaugemale tagasi ning leiab realiseerimata potentsiaali Karl Marxi pärandist, kus olla siiski rõhutatud ka subjekti osa ühiskonna arengus. Kahjuks on Marxi mõistetud ühekülgseks ja seda ühte külge on dogmatiseeritud.

A. Orlov (14) näeb olulist reservi õpetajate ettevalmistuse humaniseerimisel — tuleb rohkem õpetada psühholoogiat ja kasutada psühholoogiakeskset meetodeid teiste ainete õpetamisel. Õppetöö passiivsed vormid tuleb asendada aktiivsetega.

A. Melik-Pašajev (11) märgib, et kõik senised katsed haridust humaniseerida on keskendunud küsimusele, kuidas lapsega ümber käia, et ta võimalikult edukalt omandaks hariduse sisu? Kuid küsimus tuleks asetada hoopis teistpidi: milline peab hariduse sisu olema, et laps hästi areneks? Ja A. Melik-Pašajev väidab, et hariduse sisu peab olema **antropotsentriline**; humanitaar- ja kunstõpetuse tsükli ainetundide mahtu on vaja oluliselt suurendada (10). A. Melik-Pašajevile sekundeerivad V. Sobkin ja V. Levin (17), kes leiavad, et tuleb viia uutele alustele kunstõpetuse ja esteetilise kasvatus kontseptsioon ja meetoodika. Rohkem on vaja vaba elulähedast suhtlemist ning loovust.

V. Sadrikov (24) väidab, et eriti tähtis humanistlik funktsioon on kutse-suunitluse alasel töö, mis lähitulevikus peab muutuma õnne teenistuseks (*služba štšastja*) koolis. Selle kaudu saab harmoniseerida tööstuse ja ühiskonna huvid ühelt ning isiksuse huvid ja võimalused teiselt poolt. Kutse-suunitluse apoloogeete on teisigi (näit 3; 4). Iseasi, kas nad humaniseerimist sama ümarsõnaliselt kui V. Sadrikov sinna kõrvale mõistavad garneerida. Üldse on humaniseerimine tihedalt läbi põimitud teiste märksõnadega nagu subjektsus, isiksuslik areng, kutse-suunitlus jt.

**Demokratiseerimine.** Nagu mainitud, nimetas partei demokratiseerimist perestroika hingskeks. Siiski ei õnnestu demokratiseerimise kohta leida nii terviklikke käsitlusi kui humaniseerimise puhul (A. Melik-Pašajev jt). Rõhutatatakse küll kooli omavalitsuse ja kooli-

juhtide valitavuse demokraatlikke põhimõtteid (24), kuid see jääb pinnapealseks. Keegi muidugi ei vaidlusta demokratiseerimise vajalikkust, demokratiseerimisel on lihtsalt endastmõistetavad piirid, millest ei saa üle astuda. Nii leiab I. Nikitin (13), et noorsoopoliitika demokratiseerimine saab toimuda vaid olemasolevate organisatsioonide (pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni) kaudu, mitte neile alternatiivse luues. «Kasvatada lapsi pioneerideks — noorteks leninlasteks — pole ju pelgalt poliitika, vaid kõige ehedam rahvatraditsioon. Milleks seda muuta?» (13, lk 4).

Diferentseerimisest ja integreerimisest räägitakse peaaesjalikult hariduse sisuga seoses (9; 26). Need märksõnad lubavad kohati päris konkreetset ja asist lähenemist. Vaadeldakse ka hariduse sisu uuendamist arenenud kapitalistlikes maades (6).

Ülejäänud märksõnad hajuvad n.ö üksikretseptideks. Näiteks arvab J. Tubovskoi (20; 21), et kõige olulisem on uurida ja üldistada eesrindlikku pedagoogilist kogemust. Enamik õpetajaid, kes peaksid oma kogemust jagama, on jäänud avastamata ja nende edaspidine leidmine peaks olema pedagoogikateaduse ülesanne. Stiimia eesrindliku kogemuse otsimisel tuleb asendada süsteemiga. J. Tubovskoi isiklikku sümpaatiat asja vastu aitab selgitada tõik, et mees on nimetatud teemaga tegelenud juba 8 aastat.

Klassikalises stiilis internatsionalistliku kihutustöö leiame I. Tkatchenko artiklist (19). Uus ajalooline inimühendus — nõukogude rahvas — peab hakkama tundma end ühtse perena. Selleks on tarvis otsekontakte eri liiduvabariikide õpilaste vahel: ühiseid tödessante (*trudovje dessantõ*) majanditesse, ühiseid emotsionaalseid elamusi Lenini mausoleumi külastamisest Moskvas jne.

Omapärase tulevikuutoopia esitab I. Bestuzhev-Lada (4). Ühiskonnas on liiga palju haritlasi. Hellitavalt on ausse tõstetud kirjanikud, kunstitegelased, ka spordigladiaatorid. Tegelikult tuleb väärtustada hoopis asisemaid ja ühiskonnale vajalikumaid ameteid. Selleks on vaja põhjalikult ümber profileerida kutsesuunitlus ja kogu haridus. Noored ei pea seadma endale ebareaalselt kõrgelennulisi eesmärke, Moskva Ülikool ja GITIS tuleb asetada samale pulgale mis tahes tehase või agrofarmiga. Uute orientatsioonide loomine pole ükski õpetajate asi — ka kõik lapsevanemad tuleb ühiskondlikus korras pedagoogilisse protsessi kaasata. Nad saavad korraldada klassi- ja kooliväliseid tööd, assisteerida õpetajaid tundides, käia aeg-ajalt koolitajadeks (*smennõje njanetški*). Kuna edaspidi arengu ja heaolu süvenedes tekib ülejäävaid inimressursse, tuleb aegsasti mõelda nende paigutamisele. Üleliigseks ei osutu siiski keegi, sest ökoloogiline olukord nõuab loodusepäästjate miljonilisi armeid (*miljonõje armii spasenija priorodõ*). Samuti

tervishoiu ja sotsiaalhoolduses on vaja kümneid miljoneid halastajaõdesid ja -vendi. Ja lõpuks on tarvilik miljoniline armee, mis päästaks inimesi moraalsest laostumisest ja aitaks neil vaba aega kultuuriselt sisustada.

\* \* \*

Säärane on pindmine ülevaade Liidu keskpressi hoiakutest hariduse utmise suhtes. Küllap võib ette heita kokkuvõtte eklektilisust, sest segiläbi on analüüsitud haridusele väga erinevaid tahke alates hariduse sisust ning lõpetada klassivälise töö ja noorsoo-organisatsioonidega. Võib olla on mõni tsitaatki veidi ülekohtuselt kontekstist välja kistud ja siis iroonilisse valgusse asetatud. Kuid kinnitan, et süvenenuma töö korral võiks lühiaurimus «Müüdid udus» mahakamgi olla. Pealegi olen põhiliselt vaadelnud ajakirja «Voprossõ Psihhologii», mis võrreldes «Sovetskaja Pedagogika» ja «Narodnoje Obrazovanijega» on konstruktiivsem ja sisutihedam.

Mida niisugune uurimus annab? Küllap peegeldavad keskpressi tendentsid mõnel määral seda segadust, mis meiegi hariduselus valitseb. Pilt on grotesksem ja teravamate kontuuridega, kuid seda ülevaatlikum. Huvi pakub n.ö müüdi anatoomia ja füsioloogia — kuidas purunenud dogmade kohale uusi kinnistõdesid rajatakse. Tänapäev utjad on vanadest müütidest läbi imbutunud, need lasuvad taagana kaelas, jättes märgi uutele konstruktsioonidele. I. Bestuzhev-Lada arvustab utopiat ja ehitab sellele vastukaaluks sama fantastilise utopia. I. Nikitin tahab demokratiseerida noorsoo-organisatsioone, kuid käsitab olemasolevaid struktuure etteantud pühadusena. Rääkimata juba filosoofilise kallakuga artiklitest, kus marksismile alternatiivi otsimine on tabu. Loitsitakse maagiliste sõnadega: isikusekesksuse ja humaniseerimisega, demokraatia ja uue mõtlemisega. Ometi kombineeruvad kaunid sõnad vaid erandjuhtudel tarkadeks mõteteks. Valitseb tendents absolutiseerida üksikuid retsepte. Paljud näevad pääseteed kutsesuunitluses, paljud nõuavad humanitaarsükli osakaalu tõstmist, mõned nõuavad vastupidist, J. Tubovskoi otsib rohtu eesrindlikust kogemusest jne. Samas ei ole pluralismi, alternatiivsuse ja iseregulatsiooni tõelisi väljundeid näha. Uuendusjooned jooksevad ülevalt alla ja müüditel tegelikkuks. Aga ülevalt on partei, kes mõtleb välja lendsõnad, mida ühiskonnale kohaldada ning mille ümber uued müüdid (kontseptsioonid?) püsti panna.

Kahjuks on kampaanialik mõttelaad levinud meilgi. Jagades P. Kreitzbergi (1) seisukohti hariduse iseregulatsiooni kaitseks, tahan üht-teist täiendavalt rõhutada.

■ Vägivaldne on suruda haridus ühtse kontseptsiooni või filosoofilise süsteemiga piiratud raamidesse, vaja on alternatiivi.

■ Hariduse lappimise deduktiivne tee teo-



rialt praktikale on ühekülgne, tuleb arvestada iseregulatsiooni.

■ Tuleb eelistada konkreetseid samme abstraktsetele — üks programm, üks õpik, üks alternatiivsetel alustel tööle pandud kool on enam väärt kui uutja ilujutt humanismi kiituseks.

Võib muuta ministeeriumi komiteeks ja siis jälle vastupidi; pidada ajutalguid, mõtte-rünnakuid ja foorumeid; kavandada suurejoonelisi uurimusi demokratiseerimisest ja humaniseerimisest; hariduse sisu diferentseerimisest ja integreerimisest jne, kuid kasutegur osutub kaduvväikeseks. Meie tegevus on rabelev, kampaanialik ja kõvasti vanades mallides kinni.

Kuidas sest nõia ringist pääseda, on ise-küsimus, pealegi väga keeruline.

### Kirjandus

1. Kreitzberg P. Järeilmärkusi vestlusringile «KUKi probleemid ja kooliuuendus». — Nõukogude Kool, 1989, nr 5.
2. Айзерман Л. Гуманизм — против технократизма. — Народное образование, 1989, № 7.
3. Атутов П., Поляков В. Формировать у молодежи трудовой образ жизни. — Советская педагогика, 1989, № 3.
4. Бестужев-Лада И. Учит ли лирикам физику. — Народное образование, 1989, № 4.
5. Бодалев А., Демидова С. Психолого-педагогическое обеспечение реформы общеобразовательной и профессиональной школы. — Вопросы психологии, 1987, № 3.
6. Воскресенская Н., Митина В. Обновление содержания образования в школах капиталистических стран. — Советская педагогика, 1989, № 9.
7. Дмитриев А., Чупров В. Революционное обновление общества и молодежь. — Советская педагогика, 1989, № 3.
8. Емельянов Ю. Социально-психологическое проектирование в педагогике. — Вопросы психологии, 1988, № 1.
9. Логинова О. Сравнительный анализ учебных планов средней общеобразовательной школы. — Советская педагогика, 1989, № 10.
10. Мелик-Пашаев А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников. — Вопросы психологии, 1989, № 1.
11. Мелик-Пашаев А. Гуманизация образования: проблемы и возможности. — Вопросы психологии, 1989, № 5.
12. На коллегии Государственного Комитета СССР по народному образованию. Воспитание особо одаренных детей: нужны условия. — Народное образование, 1989, № 8.
13. Никитин И. Всесоюзная пионерская организация: состояние, перспективы. — Советская педагогика, 1989, № 5.
14. Орлов А. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя. — Вопросы психологии, 1988, № 1.
15. Петровский А. и др. Задачи и направления перестройки педагогической науки. — Вопросы психологии, 1989, № 2.

## Millal likvideeriti Eestis kirjaoskamus?

HEINART PUHKIM,  
Tallinna Tehnikaülikooli kõrgkooli  
ökonoomika laboratooriumi teadur

EK(b)P Keskkomitee 1950. aasta 21.—26. märtsini toimunud VIII pleenum, tema eel-lugu ja järelkajad kujunesid omamoodi vee-lahkmeks meie päratsõjajärgses ajaloos. Ühelt poolt kummutus lõplikult juunikom-munistide poolt pakutud arusaam iseotsustava sotsialistliku Eesti rajamise võimalikkusest antud ajaloolises kontekstis, teisalt võib plee-numiga seonduvat käsitleda kui stalinlike repressioonide Eesti varianti ning stalinliku sotsialismimudeli kinnistumist meie vaba-riigis.

Vormiliselt süüdistati vabariigi sõjajärgset juhtkonda kodanlike natsionalistide mahita-mises, loomeintelligentsi esindajaid lisaks veel kosmopolitismis ja formalismis.

On küllaldaselt kinnitust selle kohta, et sõjajärgse Eesti juhtkond tegi katseid arvestamiseks vabariigi arengu järjepidevust, rahvuslikke ja kultuuritraditsioone. Rahvus-liku intelligentsi esindajatel H. Kruusil, N. Andresenil, J. Semperil, Adamson-Ericul jt, kes said kodanlikus natsionalismis süüdis-tatuna kõige ägedama rünnaku osaliseks, oli kaalu vabariigi poliitika kujundamisel. Vaatamata arengudialektikale, ei olnud EK(b)P Keskkomitee VIII pleenum poliitiliste jõudude arengu loogiline tulemus, vaid totali-taarse riigi keskvoimu ja kohaliku grupeer-ingu lavastus. Üheks subjektiivseks faktoriks pleenumi ettevalmistamisel ja läbiviimisel oli sissesõitnud kaadri ja Venemaa eestlaste osa. Kaudsetel andmetel arvatakse viimaseid kuni 1959. a remigreerunud olevat kuni 127 000 inimest (1). Kurb tõsiasi oli, et paljud neist ei tundnud kohalikke olusid ning sot-sialismi Eestis taheti hakata kindlalt looma Venemaa mudeli järgi. Nõrk teoreetiline ette-valmistus ja trots tekitas rahulolematust ja poliitilist heitlikkust. Ka see oli üheks põhjuseks, miks EK(b)P Keskkomitee VIII pleenumit oli sellisel moel vaja läbi mängida.

Keskvoimul oli aga mugavam uue juhtkonna kaudu vastuvaidlematult vabariigi asju juhtida.

Mitmed pleenumil esinenud püüdsid sõna sekka öelda ka hariduse asjades. Stenograafiline ülevaade pleenumi sõnavõttudest on toodud ajalookandidaat K. Tammistu 1989. a kevad-suvel ajalehes «Õhtuleht» ilmunud seriaalis. Näiteks süüdistas ideoloogiasekretäriks pürgiv Max Laosson Haridusministeeriumi töötajaid ameerika imperialismi tagurlike ideede kultiveerimises, kriitika lämmatamises, natsionalismi õhutamises jne. Peatselt haridusministriks saav Leonid Lentsmann heitis ette, et seniajani ei tõlgita õpikuid vene keelest, vaid kirjutati omi idealistlikke keemia, füüsika ja loodusloo õpikuid, ning «vabariigi rahvamajandus ei vaja kodunduskoole, kus valmistati ette häid perenaisi ja pruute.» Kuna mõned kuud enne pleenumit olid julgeolekuorganid arreteerinud 45 Võru keskkooli õpilast ja õpetajat (nende hulgas 12 kommunistlikku noort), kelle juurest olevat leitud lendlehti, kodanlike lipukeid ja lõhkeainet, toimus peale pleenumit haridusminister A. Raua kiire väljavahetus.

Ajalookandidaat O. Elango andmetel valandati sõjajärgse nelja aastaga üle 700 haridustöötaja, pleenumijärgsetel aastatel veel 233 poliitilistel motiividel. Ametist vabastati 98 õppealajuhatajat ja direktorit, kellele võimaldati edasi töötada õpetajatena.

Pleenumi käigus vahetati välja vabariigi senine juhtkond, vabastati ametist EK(b)P Keskkomitee esimene sekretär Nikolai Karotamm, esimeseks sekretäriks valiti Johannes Käbin, ideoloogiasekretäriks kinnitati (mitte ei valitud) Aleksander Kelberg. Ametist vabastati Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimees Eduard Päll; asemele valiti hiljem kirjanik August Jakobson, kes oli presidendiks kaheksa aastat ning neljal esimesel aastal jäi tal aega üle juhtida ka vabariigi kirjanike liitu. Pleenumijärgselt oli 1951. a sunnitud ametist lahkuma peaminister Arnold Veimer, asemele kinnitati Aleksei Müürisepp, kes 1937. a, s.o kümme aastat enne Karl Vainot oli lõpetanud Tomski Raudteetranspordi Elektromehaanika Instituudi. Taolistest nüanssidest ei oleks mõtet rääkida, kui hiljem ei oleks pikaks ajaks vabariigi juhtivkaadri valikul rahvusülikooli lõpetanute suhtes võetud teatud hoiakut: «tartuskih ne predlogatj.»

Vabariigi juhtkonnast jäi ainukesena kohale 1940. a Eestis parteisse astunud ja 1945—1959. aastal Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu Presiidiumi esimees olnud Leonhard Illisson. Kuid parteiprotokollidest võib välja lugeda, et ka tema kui büroo liige ei tahtnud hästi uude meeskonda sobida.

Ühed ägedamad ja jõhkramad olid pleenumi eel ja ajal süüdistused õpetaja, kirjanduskriitiku, riigimehe ja poliitiku Nigol Andreseni aadressil. Rakvere Õpetajate Seminari

kasvandikuna oli ta 1940—1946. a töötanud Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu esimehe asetäitjana, 1940—1944. a hariduse rahvakomissarina ning 1946—1949. a Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitjana, kes tegeles kultuuri ja haridusküsimustega. Vaatamata tugevale vastuseisule, oli juba 1949. a saavutatud Nigol Andreseni parteist väljaheitmise ja ametist tagandamine. Samal aastal oli lõpule jõudnud ka teeneka koolimehe Johannes Käisi põlu alla panek, kellele 1945. a ühena esimestest oli omistatud Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus.

Lõpule oli jõudmas stalinliku sotsialismimudeli vormimine Eestis.

Alljärgnevalt tutvustaksin arhiivandmetele toetudes kahe konkreetse näite najal, kuidas see toimus hariduses.

#### ESITEKS

Uus ideoloogiajuht A. Kelberg kritiseeris Eesti NSV endist juhtkonda selles, et vabariigis ei pööratud peale nõukogude võimu taaskehtestamist tähelepanu elanikkonna kirjaoskamatusse likvideerimisele. Vastav aktsioon oli põhjendatult kuulunud oktoobrijärgse Venemaa ideoloogiasse. Kuna sotsialismi areng võis toimuda ainult nõukoguliku stsenaariumi järgi ja kirjaoskamatusse likvideerimine ei olnud veel lõpuni viidud ning erinevusi liiduvabariikide vahel ei tohtinud olla, sai peale EK(b)P Keskkomitee VIII pleenumit võimalikuks vastav kampaania ka meie vabariigis.

Selle kampaania põhjendamatuses Eesti NSVs piisab mõningate arvude kõrvutamises: Eesti tinglikes piirides oli elanikkonna täielik kirjaoskus vanuses 9—49 eluaastat 1897. a rahvaloenduse andmetel 96,2%, 1939. a 98,6% ja 1959. a 99,6%. NSV Liidu territooriumi tinglikes piirides vastavalt 28,4%, 87,4% ja 98,5% (2).

2. novembril 1950. aastal esitati A. Kelbergi allkirjaga EK(b)P Keskkomitee büroole öiend ja otsus pealkirja all «Abinõudest kirjaoskamatusse ja vähese kirjaoskuse likvideerimise alal Eesti NSV-s» (3). Vastuvõetud otsuses kohustati linnade ja rajoonide täitevkomiteesid, Eesti NSV Haridusministeeriumi, Ametiühingute Nõukogu ja ELKNU Keskkomiteed viivitamatult organiseerima kirjaoskamatusse ja vähese kirjaoskusega isikute grupiviisilist või individuaalset õpetamist. Eesti NSV Haridusministeeriumi (sm L. Lentsman) kohustati 15. detsembriks välja töötama ja kinnitama vastavad õppeprogrammid ja ette valmistama eriõpikud. Kirjaoskamatusse vastase võitluse aktsiooni tõsidusest annab tunnistust tõik, et 1950. aastaks eraldati Eesti NSV Haridusministeeriumile sihtotstarbeliselt 228 tuhat rubla.

Tekib küsimus, kui suure õpetamist vajava kontingendiga oli tegemist? Mittetäielikel andmetel loeti 1950. a Eesti NSVs 1650 kirjaoskamatusse ja 5950 vähese kirjaoskusega inimest. Kuna üle poole kirjaoskamatuses elas Vastseliina (758) ja Kallaste (387) rajoonides,

süüdistati Eesti Vabariigi hariduskorraldust, mis teadlikult olevat pidurdanud hariduse arengut piiriäärsetel aladel, sest seal elas põhiliselt vene elanikkond.

Kirjaoskamatusse likvideerimise kampaaniat põhjendati ka sellega, et sõjaväkke minejatest olid vähese kirjaoskusega 1946. a — 138, 1948. a — 262 ja 1950. a — 392 noor-meest.

Kuna NSV Liidus tervikuna ei olnud kirjaoskamatusse likvideerimine lõpule viidud, ei lõppenud vastav kampaania ka 1956. a peale NLKP XX kongressi.

Vastavalt NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsustele arutati 1958. aasta algul kirjaoskamatusse likvideerimise küsimusi ka Eesti NSV Ministrite Nõukogus ja EKP Keskkomitee bürool. Konstateeriti, et vabariigis on kirjaoskamatuid vanuses 16—50 aastat 998 inimest, kellest 673 ei suuda õppida vaimsete defektide tõttu. Seega olid otsused suunatud 325-le inimesele kirjaoskuse andmiseks! Kirjaoskamatusse likvideerimine kohustati lõpetama enne 1959. a üleliidulist rahvaloendust. Iga kirjaoskamatu õpetamise eest võis õpetajale maksta peale vastavat kontrollimist kuni 100 rbl preemiat.

Sellega võiks lugeda antud küsimuse ammendatuks, kuid ei. Kuna NLKP XXII kongressil 1961. a võeti partei kolmandas programmis vastu otsus minna lähema kümne aasta jooksul üle üldisele kohustuslikule keskharidusele, tuli ühele poole jõuda kirjaoskamatusse likvideerimisega.

Vastavalt üleliiduliste direktiivorganite otsusele võeti 1962. a vastu järjekordne EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu otsus «Puudustest elanikkonna kirjaoskamatusse likvideerimise lõpetamisel» (4) kooskõlas NLKP KK ja NSV Liidu MN suunistega otsustati ka Eesti NSVs 1. maiks 1965. a lõpetada kirjaoskamatusse likvideerimine. Märjiti, et nõrk üldhariduslik ettevalmistus pidurdab töötajate poliitilise teadlikkuse kasvu ja takistab omandamast kaasaja teaduse ja tehnika saavutusi. 1963. aastal juhtis EKP Keskkomitee presiidiumi otsusega partei Narva linnakomitee sekretäreide tähelepanu nõrgale tööle kirjaoskamatusse likvideerimisel — linnas oli veel 39 kirjaoskamatu, mingit tööd ei tehtud kodupere-naiste hulgas.

1965. a algul konstateeriti vabariigis, et kolme aastaga oli kirjaoskuse omandanud veel 206 inimest. Vabariigis oli 893 kirjaoskamatu, nendest 196 olid võimelised omandama kirjaoskust ning ametlikult õppis neist 56. EKP Keskkomitee büroo istungil 17. märtsil 1965. a konstateeriti, et 1964. a lõpuks lõpetati põhiliselt kirjaoskamatusse likvideerimine Eesti NSVs (5). Täielikult oli selle tööga ühele poole saadud Kingissepa, Viljandi ja Haapsalu rajoonides, lähedal oldi Paide, Rakvere, Võru ja Põlva rajoonides ja Tartu linnas. Täideti eelmise otsuse ülesanne

lõpetada kirjaoskamatusse likvideerimine 1. maiks 1965. a. 15. juuniks tuli sellekohased aruanded esitada rajoonidel ja linnadel.

EKP Keskkomitees arutati viieteistkümne aasta jooksul viis korda kirjaoskamatusse likvideerimist, mis meie vabariigi jaoks oli pseudoprobleem. Kuigi seda aktsiooni ei võetud ülima tõsidusega, oli hariduse vallas hoopis tähtsamaid küsimusi kui mõnesajale erikontingendi piirimail olevale inimesele kampaania korras kohustusliku kirjaoskuse andmine.

## TEISEKS

EK(b)P Keskkomitee VIII pleenumit mainiti mitmel korral kriitiliselt Tallinna Õpetajate Instituudi direktori K. Kure nime. Muude põhjuste hulgas oli see ilmselt tingitud ka tema koostatud eesti keele grammatika õpikust. 11. detsembril 1950. a arutati eraldi küsimusena EKP Keskkomitee büroo istungil K. Kure õpiku «Eesti keele grammatika IX—X klassile» küsimust ja otsustati see «käibelt kõrvaldada, sest sisaldab rea poliitilisi ja meetoodilisi vigu.» (6)

Kes oli Kristjan Kure?

Sündinud 1889. a Tartumaal Ahja vallas keskmiktalupoja perekonnas. Töötanud Võrumaal Krootuse ja Leevi vallakooli õpetajana. Esimesest Maailmasõjast osavõtnuna viibis kolm aastat Ungaris sõjavangis. Peale vabanemist 1918. a oli tervislikel põhjustel Punaarmee sõjaväehaiglates poliititöötaja. 1920. a astus ÜK(b)P liikmeks. Õppis kahekümne aastal Petrogradi eesti töölisfakulteedis ja Pedagoogilises Instituudis. Oli eesti keele õppejõud Lääne Vähemusrahvuste Ülikoolis, Pedagoogilises Instituudis ja teistes Leningradi kõrgkoolides. Õppis aspirantuuris ja kaitses filoloogia alal väitekirja. Õppis ka doktorantuuris. Isikukultuse aastatel heideti parteist välja, sest naiseõde elas Canadas, hiljem taastati parteisse. 1938.—1940. a töötas vanemteadurina N. Marri nim NSV Liidu TA Filoloogia ja Filosoofia Instituudis. 1940.—1941. a Tartu Riikliku Ülikooli õppeprorektor ja marksism-leninismi osakonna juhataja, kateedrijuhataja Tallinna Polütehnilises Instituudis. 1947.—1951. a Tallinna Õpetajate Instituudi direktor. Hiljem samas eesti keele ja kirjan-duse kateedri juhataja (7).

Kuna K. Kure täielikult ei tunnistanud oma vigu, avaldati talle noomitus ning hiljem tuli tal töökohta vahetada. Millised olid põhilised vead, mille tõttu vabariigi Haridusministeeriumi kohustati õppeaasta keskel õpikut käibelt kõrvaldama.

Üheks põhjuseks oli 1930. aastatel nõukogude keeleteaduses domineerinud ja 1940. aastate lõpul hävitava kriitika osaliseks saanud N. Marri õpetusele toetuv mõningane teoreetiline baas, kus põhiliseks olid eri keeltest tulenevad ühtsed sõnatuletused ja seletused. N. Marr lõi faktidega tõestamata

nn uue õpetuse keelest. Kuid need vead ei oleks eeldanud õpiku käibelt kõrvaldamist õppeaasta keskel. Saatuslikumaks said õpikule ilmselt nn poliitilised möödalaskmised keelelistes näidetes.

Näiteks «poliitilised ja metoodilised vead»:

— «Sõna «büroo» tähendab esialgu jämeda riidega kaetud kirjutuslauda. Edasi hakkas ta tähendama kontorit või kantseleid. Nüüd tähendab ta organisatsiooni või asutuse juhtkonda, näiteks poliitbüroo.»

— «Esialgu tähendas sõna «nõu» arvatavasti nõud, riista. Praegu on ta konkreetse tähenduses kasutusel söögi- ja jooginõuna. Hiljem sai «nõu» sõnalise abistamise tähenduse. (Andis mulle head nõu.) Kui kunagi vanal ajal «andis nõu» tähendas seda, et andis tööriista või vahendi, siis nüüd antakse nõu sõnadega. Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooniga läks riigivõim nõukogude kätte ja nüüd on sõnal «nõu» ühiskondlik ja riiklik tähendus.»

— «Marr näitas ka, et üks sõna võib saada vastandlikud tähendused. Üks ja sama sõna võib ühes keeles märkida üht, teises keeles teist, vastandlikku mõistet. Eesti keele sõnale «pea» vastab mordva keeles pr'a, endine pér'a, s.o sama «pea» tähendab ülemist või esimest kehaosa, sõna «pära» aga alumist või tagumist kehaosa.

— Vene sõna «zemlja» tähendab maad, saksa keeles aga sõna «himmel», mis muistses saksa keeles kõlas «zeml» tähendas taevast. Kunagi oli see sõna arvatavasti maailma tähenduses ja jagunes siis kaheks mõisteks, mis on teineteise suhtes vastandlikud.

See terviku jagunemine kaheks vastaspooluseks põhineb dialektilisel arenemisel, sest nähtuses tekivad vastandid, mis teineteisega võitlevad. Nii moodustavad ka elu ja surm ühtsuse, sest elada tähendab samal ajal surra, organismis surevad teatavad rakud ja tekivad uued rakud.»

□ «Poola on (demokraatlik riik?)»

□ «tasu saadakse kuu viisi, aga tööd tehakse päevade ja ööde kaupa»

□ «sadas päeva läbi. Vihm niisutas töölisel kiiresti kuni ihuni.»

□ «nad olid siin kõik väsinud tööinimesed.»

□ «üks maja sarnanes teisega nagu munad omavahel.»

□ «need olid ühekordsed, punaseks värvitud, pikad madalad majad.»

Ebapedagoogilisteks sõnadeks ja väljenditeks tunnistati õpikus: silmi tegema, pead parandama, suud andma, peret heitma, hammast ihuma, nahka või mokka pistma.

Otsusest järeldub, et nõukogude töölisel ei sobinud palgast rääkida, väsinud olla ja märjaks saada. Ühekordsed, pikad madalad majad ei tohtinud aga punased olla.

Mida arvata tagantjärele viiekümnendatest, kas neist on midagi õppida? Eelkõige seda, et EK(b)P Keskkomitee VIII pleenumil lavastuslikult võimule tulnud uus juhtkond, tundmata hästi kohalikke olusid, ajas kohuse-

truult näoga Moskva ja seljaga Eestimaa poole olevat poliitikat. Üleliiduliste kampaaniatega kaasaminek ja koolielu ülepolitiiseerimine halvas ka hariduse arengut.

#### Allikad:

1. Ago Teder, Iiberindel muutusteta, Noorte Hääl, 26. aug 1989.
2. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года, сводный том, М., 1962, с 88—89.
3. ЕКР Keskkomitee Partei Ajaloo Instituudi Arhiiv, fond nr 1, n 4, s 1061.
4. Sealsamas, s 2763.
5. Sealsamas, s 3300.
6. Sealsamas, s 1078.
7. Sealsamas, n 6, s 1440; n 7, s 3878.



16. Ражников В. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении. — Вопросы психологии, 1988, № 1.
17. Собкин В., Левин В. Художественное образование и эстетическое воспитание. — Вопросы психологии, 1989, № 1.
18. Сорока-Росинский В. Национальное и героическое в воспитании. — Народное образование, 1989, № 3.
19. Ткаченко И. Чтобы интернационализм был действительным. — Народное образование, 1988, № 12.
20. Тубовской Я. Рождено потребностью жизни. — Народное образование, 1983, № 10.
21. Тубовской Я. Система вместо стихии. — Народное образование, 1988, № 11.
22. Фельдштейн Д. Формализм в воспитании и неформалы. — Вопросы психологии, 1989, № 4.
23. Чудновский В. Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания. — Вопросы психологии, 1988, № 4.
24. Шадриков В. Школа: время обновления. — Народное образование, 1988, № 9.
25. Шепель В. Социально-психологические резервы воспитания. — Советская педагогика, 1988, № 12.
26. Якиманская И., Юдашина Н. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференцированного обучения. — Вопросы психологии, 1989, № 3.
27. Яновский Р. Социалистическая личность в условиях перестройки. — Советская педагогика, 1989, № 6.

## Armasta oma ligimest nagu iseennast

TIIA LISTER,  
TPeDI vanemteadur

*Iga õpetaja peab olema haritlane, aga iga haritlane ei suuda olla veel õpetaja.*

Alustades kahe väliselt küll väga erilaadse mõtte teraga, võiks nii siiski kokku võtta õpetaja isiksuse tuuma. Siit tulenevad järgmised küsimused:

□ kas õpetaja, kes koolis töötab, on tegelikult ka väärt kandma kultuurivahendaja, haritlase nime; kas tulevane õpetaja, kes astub kõrgkooli, on omandanud keskkoolist eeldused loovaks mõtlemiseks ja vaimseks tööks, et ta võiks kujuneda 5 aasta pärast juba tõeliselt laia silmaringiga haritud kultuurinimeseks, kas tal jätkub selleks intelligenti;

□ kas õpetaja, kes koolis töötab, on seal kutsumusest, sisemisest sunnist ja äratundmisest, et tema õige koht ongi koolis, laste keskel; kusjuures on tal selge veendumus — milles ta saab olla abiks lapse arendamises ja millist arenguabi, eeskujutavat vajab iga konkreetne laps üksikult, aga ka meie õpilane tänapäeva koolis üldse. Kas noor inimene, kes on valinud endale tulevikuks õpetaja elukutse, on tõeliselt valmis minema kooli hoolimata olemasolevast kooli vaesusest nii majanduslikus, sotsiaalses kui ka kõlbelses plaanis;

□ Kas õpetaja koolis omab sellist kõlbelist arengutaset, et ta suudab näha igas õpilases isiksust, sealjuures veel austust ja armastust väärivat isiksust; kas tema jaoks on õpilane, olgu ta milline tahes (haige, saamatu, raskestikasvatatav, neurootiline jne) tõesti «ligimene», keda õpetaja südamest tahab aidata sellel kujunemisperioodil, mil see õpilane tema kõrval elab; kas tulevane noor õpetaja, kes alles õpib õpetajaks, on enese jaoks avastanud peale aineliste ka vaimsed eluväärtused, mis annab eeldused üldse selleks, et ta tulevikus õpetajana võib näha last kui unikaalset olendit, oma elu murede-

rõõmudega, mitte aga inimühikut, kellele aine tuleb ära õpetada; kas kõlbeline printsiip «a uk art us elu ees» eksisteerib peale lille-linnu maailma ka inimlapse puhul. Kas õpetaja saab meie ühiskonnas, selles rikkuses-vaesuses, selle prestiižikate-põlatud ametitega võrdluses pidada lugu iseendast, kas ta saab antavate aineliste ja moraalsete stiimulitega ennast selliselt taastada, et tal oleks jõudu igal hommikul jälle astuda klassi ette puhanuna, võimelisena loominguks koostööks lastega või peab ta tundma häbi oma väsimuse, ettevalmistamata tunni või lugemata raamatu üle, vahel seda ka alateadlikult trotsiks või õpilastele suunatud kibeduseks muutes. Kas õpetaja suudab ennast heaks kiita oma tegevuses, kui õpilased ei vaevu õppima, aga neid õppima meelitamiseks puudub piisav psühholoogilis-pedagoogiline ettevalmistus ja ka võime selliseid ümberkorraldusi teha, mis õpilase õppima paneksid; või on argipäeva mõju tulemus lõputu väsimus, tülpimus, sund, enesesüüdistus...

Üeldakse, et küsida on raske. Vastuse leidmine eelpool esitatud mitmekümnele küsimusele on aga võrreldamatult raskem, kahjuks aga hädavajalik. Ja see vastus peab olema antud tegudes, kui me soovime, et meie uus kool ei oleks piduriks uueneda soovivale isamaale. Nende vastuste andjateks peavad olema nii haridus- ja majandusülemused, sotsiaalpoliitikud (kui need meil olema saavad); vastuse peab andma ka iga õpetaja oma tegevuse isikliku ümberkorraldamisega, et äärmusliku tagasisidena lakkaksid olemast intsidendid, kus koolimaja lõhkujateks on oma kooli õpilased (6).

Tõsise vastuse nendele küsimustele peab muidugi andma ka õpetajaid ettevalmistav kõrgkool.

Pedagoogilises Instituudis on 5 aastat vastuvõtukomisjoni ja kutsekabineti ühis-tegevusena püütud selgitada sisseastujate isiksuslikku arengutaset kutsesobivusvestluse või -eksami käigus. Küsimuses on olnud kaks äärmuslikku seisukohta, mille tulemusena ka paljud instituudi õppejõud oma hinges pole veel nõus sellise vastuvõtu-eksami olemasoluga.

■ Esimene laialt levinud seisukoht, aastakümnete pikkuse traditsiooniga, eitab vastuvõtuks üldse isiksuse tegurite arvestamise vajalikkust. Lähtutakse eeldusest, et õpetaja peab olema ikka eelkõige oma eriala hea tundja, seetõttu piisavat tõsisest eriala eksamist, lisana võiks arvestada ka veel keskkooli lõpuhindide ja medaleid. Selle seisukoha pooldajaid ei häiri asjaolu, et noorte õpetajate stažöörpraktika iseloomustustes on aastaid tugevaks kiidetud ainetundmist, nõrkadeks külgedeks suhtlemist lastega ja lastevanematega ning abitust klassijuhataja töös (8). Praegu õpetajatele antava pedagoogilis-psühholoogilise ettevalmistuse, mahu ja sisu puhul (puudub nii isiksuse- kui ka

sotsiaalsühholoogia kursused) ongi just nende tegevuste edukus aastaid sõltuv olnud noore õpetaja loomupärastest isiksuse eeldustest. Kel aga selliseid eeldusi ei ole, need neid instituudi väljaõppes aja jooksul ka ei omanda.

■ Teise äärmusliku seisukoha esindajad on idealistlikul arvamusel, et lähtudes inimõigustest peaks olema **kõigil soovijail võimalus astuda kõrgkooli**, kusjuures esimestel kursustel, üldharivate ainete omandamise ajal, selgub, kes sobib ja kes tahab tulevikus saada õpetajaks. See on ju ilus soov, aga reaalsus on selles osas küll hoopis teine kui Läänes. Pole mõeldav, et 500 üliõpilase asemel oleks rahad 1300 üliõpilase ettevalmistamise jaoks. See näide illustreerib kujukalt, kui elukauged on esitatud seisukoht. Pole mõtet lisada, et kasvõi ühiselamu kohti jätkus sellel aastal iga 25 üliõpilase kohta keskeltläbi kolmele-neljale.

■ Kolmas küllalt reaalne ja tõenäoliselt tulevikus kindlasti realiseeritav seisukoht seisneb selles, et **kõrgkool usaldab üliõpilaskandidaatide valiku täielikult linnale, rajoonile, koolile**. Kui kaasnevad ka rahalised vahendid instituudile territoriaalselt suunatud üliõpilaste väljaõpetamiseks, pole tõenäoliselt raske suurendada vajalike erialade õpperühmi. Sellisel juhul on valikusõel instituudi vastuvõttust nihkunud kooli-, maa- ja linnatasandile. Instituut on siis vabaneenud tülkast vastutusest valida ja võib õpetada, keda soovita(ta)kse. Nii saaks ka kool tõsiselt vastutama oma tuleviku kaadri eest.

Eesti on väike maa ja tema tulevik on meil kõigil valusalt südames, eriti aga meie laste tulevik. Selletõttu ei saa siiski kolmandast reaal-majanduslikust seisukohast hoolimata jätta küsimata — **kes on need, keda nii võidakse suunata õppima ja kes on valija — suunaja**. Aastaid on olnud probleemiks, et konkursivabadele kohtadele tulevad instituuti õppima mitte just kõige tugevamad õpilased, kuigi vahel heade hinnetega. Mõnikord on lausa kahju, nähes, millise haridustasemega ja suhtumisega noor on võtnud ära koha õpetajakutsumusega haritud noore eest.

Nii võib siiski väita, et praeguses ühiskonnas (hariduse, majanduse ja eriti kõlbluse kriisis) pedagoogiline kõrgkool ei pääse vajadusest valida noori inimesi ka nende isikliku arengutaseme arvestamata. Kooli saab uueks teha ainult uuenenud isiksus, kes on võimeline peale aineõpetamise õpetama last kui tervikisiksust. Ja ainult arenenud isiksus võib kujundada oma eeskujuga noort inimest (2).

Milles avaldub isiksuse kvaliteet? Kellel on õigus määrata, hinnata sisseastuva noore inimese isiksuse kvaliteeti, isiksuse arengu- ja küpsustaset. Selline küsimus oleks ülearune ühiskonnas, kus inimesed töötavad oma erialasele, sotsiaalsele kompe-

tentsusele vastaval töökohal, kusjuures neil on nende tööks vajalik kõlbelisuse arengutaseme.

Seni, kuni meie ühiskonnas on aastakümneid olnud võimalik, et inimsaatus üle võivad otsustada ja valiku langetada ka ebakompetentsed, sügavalt ebakõlbelised inimesed, pole teist võimalust, kui loota, et on veel tõeliselt südamega, missioonitundega töötavaid õpetajaid-õppejõude, kes on tõesti huvitatud oma eriala õpetajate ettevalmistamiseks välja valima parimad noored soovijate hulgast. Ka pole võimalik (psühholoogia-teaduse praegusel arengutasemel) 100% kindlusega öelda, kes sobib — kellest saab kindlasti õpetaja. Saab aga kõiki kandideerivaid noori kõrvutades valida nende hulgast välja isiksuslikult arenenumad, selgema kutsemotivatsiooniga, haritumad (1).

Isiksuse kvaliteet on võtmeküsimus kogu uuenevas ühiskonnas. Ainult kõrgemalt arenenud isiksus on võimeline enda peale võtma muutjarolli ja enda järele innustama teisi. Kui muutjarollis astub esile madala arengutasemega isiksus, on kindel, et muutus toimub madalama arengutaseme suunas. Arenenumad isiksused jäävad siis kõrvalt-vaatajaiks, traumeeritakse või leiavad kompensatsiooni oma arengule mitte vastavas valdkonnas (näit arstidiplomiga taksojuhid). Täna kooli põhimure on, kuidas sealt hoida eemale — «muud ma ei oska, hakkab õpetajaks» — mõttelaadiga inimesi ja kinni hoida, ligi meelitada loominguilise natuuriga **eredaid isiksusi** (7).

Isiksuse kvaliteediga seotud konkreetsed teaduslikud uurimused on alles tulevikumuusika. Palju on võimalik välja selgitada ka olemasolevate teadmiste ja meetoditega.

Tooksin näiteks küllalt edukalt kulgenud kutse sobivuse eksami sel aastal TPedIs joonistamise ja kunstiõpetuse erialal, kus eksamineerisid 4 staažikat koolikogemuse ja missioonitundega autoriteetset erialaõppejõudu ja psühholoog. Eksamiksi oli ette valmistatud detailne ülevaade kõigist sisseastuja dokumentide sisust ja läbi viidud küllalt ulatuslik psühholoogiline küsimustik, milles ühe ülesandena oli palutud lahendada ka üks pedagoogiline situatsioon. Eksami käigus vesteldi noorega veerandtunni jooksul, kontrollides nii dokumentides olemasolevaid andmeid kui ka ekspertide-psühholoogide antud hinnangut küsimustiku vastustele. Ekspertiisi aluseks oli sellele erialale kandideerijate võrdlus omavahel ja ka teiste TPedI sisseastujate tasemega. Kuna eelnevalt küsimustikku analüüsinud eksperdid-psühholoogid olid tegelnud TPedI üliõpilaste kutse sobivuse küsimustike tulemuste analüüsiga juba 3 aastat, oli võimalik võrrelda ka hinnatava sisseastuja taset eelmiste aastate tasemega. Psühholoog, kes osales eksameil läbiviidud intervjuus, oli vastutavaks olnud selle eriala tudengite küsitluses juba mitu aastat. Kuigi üliõpilaskandidaatidele paistis eksam väliselt lihtsa jutuajamisena elu, elu-

väärtuste, lugemuse, poliitika, laste ja kooli üle, oli tegemist kavakindla süvaintervjuuga, kus selgitati välja 5 erineva eksperdi isiklik hinnang iga sisseastuja isiksuse eri külgede suhtes. Pärast eksamit vaadati hinnangud läbi eksamihinde panemiseks. Kummalisel kombel ilmnas, et 80—90% ulatuses eksamineerijate individuaalsed hinnangud kattusid. Näiliselt subjektiivne otsustus kandideerija isiksuse arengutaseme üle osutus sarnaseks viie erineva õppejõu hinnangus.

Antud juhul kasutati isiksuse arengutaseme määramiseks kahekordset ekspertiisi. Loomulikult on olemas teisi võimalusi.

Võiks välja tuua põhiaspektid, mis on hädavajalikud just tulevase õpetaja isiksuse kvaliteedi, tema arengutaseme hindamiseks.

**1. Isiksuse psühho-somaatiline arengutase**  
TPedIs õpib ≈20—25% üliõpilasi, kelle psühho-somaatiline arengutase, nende närvisüsteemi tugevus ja vastupidavus, on hädavaevalt sobiv tudengirooliks, vaevalt aga saavad nad oma viletsapoolse kehalise, füüsilise ja vaimse tervisega hakkama näiteks linnakoolis õpetajana (9).

**2. Isiksuse psühholoogiline arengutase**  
1986. a I kursuse üliõpilaste testimisel 16PF küsimustikuga näitas rühmitusanalüüs, et ≈1/3 üliõpilastest on suhteliselt lähedased oma isiksuse temperamendi-karakteritruktuurilt edukaks hinnatud õpetajale (3). Nii võivad nad ehk saada õpetajana suhteliselt edukalt hakkama ilma spetsiaalsete konsultatsioonideta, -väljaõppeta, enesekasvatusest. Ülejäänud 2/3-l on probleemseid isiksuse omadusi, milledega toimetulekut on vaja välja õpetada juba kõrgkooli ajal.

**3. Isiksuse intellektuaalne arengutase**  
Sellealaseid psühholoogilisi mõõtmisi ulatuslike intelligentsustestidega vastavate võimete väljaselgitamiseks on TPedI kutsekabinet teinud vähe. Üheks põhjuseks on võimetus muuta tagasimõjuvalt lapse võimete arengut kooli ajal. Keskkoolist saadud teadmiste tase ilmneb niigi vastuvõtu eksamihinnetes ja kasvõi õigekirja oskuses psühholoogiliste küsimustike täitmisel. Imet siin oodata on praeguse õpimotivatsiooni puhul mõttetu.

**4. Isiksuse sotsiaalne arengutase**  
16 PF testi alusel võib väita, et sotsiaalsete suhete loomisel ja hoidmisel võib olla raskusi ≈5% üliõpilastest, see aga ei tähenda, et ülejäänute taktitundeline suhtlemisvilumus, sügavam isiksuse tajus, kollektiivitaju ja juhiomadused alati olemas oleksid (1). Sellealaseid oskusi ja vilumusi arendatakse TPedI-s siiani vaid 18tunnises suhtlemispsühholoogia erikursuses.

**5. Isiksuse maailmavaateline arengutase**  
Ei pea siinkohal silmas sugugi mitte devalveerinud arusaama maailmavaatelisest = ideoloogilisest küpsusest. Kui aga noor inimene ei tea ega tahagi teada poliitikast ajal, kus see on lihtsalt elamiseks vajalik, samas aga ka lemmikraamatute nimed ei tule meelde, siis ei saa ju arvata, et selline

inimene on endale loonud maailmapildi, mis lubaks tal teiste inimestega töötada. Veendumustega inimene väljendab oma veendumusi, kui talt neid küsitakse.

**6. Isiksuse enesetunnetuslik arengutase**  
Puberteedia, nooruse arenguperioodi tähtsaim ülesanne on väljuda juhuslike välis-hinnangute mõjuväljast ja jõuda enesena-lüüsi tulemusena oma «mina» ja maailma suhete korrastamiseni, olles võimeline ennast ise adekvaatselt hindama vähemalt antud eluperioodil tähtsates eluvaldkondades ja võimedes. Illustratsiooniks: noor daam vastab küsimusele — «Kuidas oli teie õppeaeg koolis?»: «Suhteliselt hea, üks viis oli ka — sõjaline vist.»

**7. Isiksuse kõlbeline arengutase**  
Üliõpilaste eluhoiakute mõõtmisel polaarsete väidetega küsimustikuga, mis laias laastus võiks taandada «maailma ees vastutavaks — loovaks — headust hindavaks — altruistlikuks» ja «egoistlikuks — tarbijalikuks — elitaarseks — võimu-jõudu hindavaks» maailmakäsitluseks, selgus, et viimane «tarbijalik» maailmakäsitlus moodustab noorte hinnangutes tervikliku seostatud süsteemi. Orientatsioonid headusele ja loovale elukäsitlusele olid tervikuks seostamata. Lausa halvaks-panuga on pikki aastaid räägitud halastusest, ligimesearmastusest, veel vähem aga õpetatud nägema kõlbelistel elupõhimõtetel põhinevat terviklikku maailmavaadet. Selle tõttu teeb rõõmu, et 1989. aasta paljudel sisseastujatel oli tähtsate elu kõlbeliste põhimõtetena välja pakutud täpsuse, puhtuse, headuse kõrval ka «kümne käsu» põhimõtted.

Isiksuse kvaliteedi karakteristikuid võib välja tuua teisigi. Võib vaadelda isiksuse loomingulisust (5), juhipotentsiaali, tema motivatsioonisfääri ja teisi olulisi karakteristikuid, mis on tulevase õpetajakandidaadi valikul ka väga olulised. See kõik on tee algus. Me alles avastame isiksuse tähtsust majanduslike tegurite kõrval. Inimene on meil veel tihti inimfaktor. Inimene pole veel saanud kullast kallimaks. See aeg aga tuleb.

#### Kirjandus

1. Lehtsaar T. Õpetaja suhtlemisoskusest, — Õpetaja ja õpilase isiksusest. Tln, 1989.
2. Mudrik A. Peamine on isiksus. — Haridus, 1989, nr 9.
3. Pedajas M.-I. Kas meie õpetaja on inimese (lapse) vaenulik? — Nõukogude Kool, 1987, nr 8, 9.
4. Pedajas M.-I. Õpetajaisiksuse uurimused Eesti NSVs, — Nõukogude Kool, 1983, nr 12.
5. Pinn V. *Homo creatorist* — tulevikuhariduse ideaalist. — Nõukogude Kool, 1987, nr 9.
6. Pöld T. Olukord on katastroofiline, — Rahva Hääl, 1989, 18. okt.
7. Simson L. — Kas senisest loovam õpetaja on võimalik. — Nõukogude Kool, 1987, nr 8.
8. Tombu H. Koolijuhhi hinnangud noorele õpetajale. — Nõukogude Kool, 1983, nr 11.
9. Uring R. Eesti NSV üldkooli õpetajaskonna isiksusest. — Õpetaja ja õpilase isiksusest. Tln, 1989.

# EHA alustas tööd

**ILMO SAULEPP,**  
EHA direktor, pedagoogika-  
kandidaat

Vaibunud on hulk aega VÕTi oleviku ja tule-  
viku ümber möllanud kired. Tööd on alustanud  
uus vabariiklik keskus — Eesti Hariduse  
Arenduskeskus (EHA). Nii mõnedki aja-  
kirjanduses ja nõupidamistel avaldatud ette-  
panekud on leidnud koha uue asutuse töö-  
suundades ning tegevuskavades.

1989. a septembri lõpul kiideti ENSV Riik-  
liku Hariduskomitee kolleegiumil heaks EHA  
kavandatud tööfunktsioonid ja struktuur  
ning juba 1. oktoobrist k.a pidi EHA alustama  
tööd.

Põhiliste funktsioonidena määratleti

- 1) haridusalase arendustegevuse koor-  
dineerimine ja korraldamine;
- 2) osalemine õppeasutuste pedagoogilise prot-  
sessi meetodilisel kindlustamisel;
- 3) haridustöötajate täiendusõppe ning  
kvalifikatsiooni tõstmise suunamine ja koor-  
dineerimine;
- 4) kooliüendus- ja täienduskoolituse proble-  
emide lahendamise seotud rakendus-  
like teadusuuringute korraldamine  
koostöös PTUI, kõrgkoolide ja teiste teadus-  
asutustega;
- 5) pedagoogiliste kollektiivide ja pedagoogide  
töökogemuste tundmaõppimine, üldista-  
mine ja propageerimine;
- 6) koos Eesti NSV Haridusministeeriumi,  
ühiskondlike liikumiste ja -organisatsioonide-  
ga aineolümpiaadide, konkursside,  
tasemetestide, ülevaatenäituste jmt korralda-  
mine;
- 7) haridussüsteemi arengukavade koostami-  
seks ja realiseerimiseks vajaneva infor-  
matsiooni kogumine, salvestamine ja  
väljastamine;
- 8) konsultatsioonide andmine peda-  
googidele ja vabariigi üldsusele haridus-  
küsimustes, lastevanemate pedagoogika- ja  
psühholoogiaalaste teadmiste täiendamine.

Tooduga ei piirdu kaugeltki EHAle ka-  
vandatud ülesannete ring. Nimetatud funktsioone  
laiendades tuleks rõhutada veel

■ linna/rajooni hariduskoondiste abistamist  
kasvatuse- ja ainetoodika küsimuste lahenda-  
misel;

■ vabariiklike ainenõukogude (komisjonide)  
tegevuse suunamist ja koordineerimist;

■ väketiraažiliste õppevahendite välja-  
töötamise korraldamist, laenutamist;

■ seminaride, kursuste jm ettevõtmiste kor-  
raldamist haridustöötajatele ja teistele elanik-  
konna gruppidele;

■ stažeerimise korraldamist EHA jt haridus-  
töötajatele;

■ ÜPUI jt haridustöötajate loomegruppide  
tegevuse juhendamist ja suunamist;

■ eesti rahva ja Eestimaa teiste rahvus-  
gruppide haridustaotluste uurimist ning  
nende haridusarendustaotluste realiseerimise  
kavandamist.

## EHA struktuur

Funktsioonidest tulenevalt kavandati järg-  
mised struktuuriüksused: kateedrid, kabinetid  
ja osakonnad.

Kateedrite nimetused tulenevad tema funktsio-  
onidest, kuid ei vasta seni riiklikult  
kehtestatud nomenklatuurile.

**Haridusinnovaatika kateedri** kui keskuse  
juhtkateedri pealesanneteks on haridus-  
innovaatiliste projektidega tehtava töö koor-  
dineerimine, haridusuuenduslike uurimistööde  
korraldamine, haridusuuendusteks vajaliku  
teadusteenistuse kavandamine ja koordineeri-  
mine, pedagoogilise kaadri ettevalmistamise  
ja täiendushariduse vajaduste ning võimaluste  
uurimise korraldamine jm.

**Vene- ja muukeelse hariduse kateeder** kavan-  
dati vastu tulles venekeelse elanikkonna  
soovidele ning arvestades vabariigi poliitilist  
situatsiooni. Kateedri esmalesanneteks on  
vene ja teiste hõimkondade haridustaotluste  
uurimine, analüüs ja vastavate arendusprog-  
rammide väljatöötamine ning realiseerimiseks  
esitamine. Loomulikult kuulub selle juurde  
ka vene ja muukeelse hariduse sisu arenda-  
mine Eestis.

**Pidev- ja täiendushariduse kateedri** üles-  
andeks on pidevhariduse ja täienduskoolituse  
alaste probleemide uurimine ning töösuundade  
kavandamine, haridustöötajate ja elanikkonna  
nõudluse uurimine pidevhariduse süsteemis  
jm. Vastavaid uuringuid seni praktiliselt  
polegi, — neisse on plaanis kaasata ka kol-  
leege välismaalt. Esialgsed sellealased lepped  
on olemas.

Olgu märgitud, et kateedrite õppejõudude  
põhiülesannete hulka kuulub teadustöö kõrval  
ka õppeülesannete täitmine (õppetöö) ja tea-  
duslik-metoodiline tegevus.

Kateedritega tihedas koostöös tegutsevad  
kabinetid: hariduskorralduse, haridusinforma-  
tsiooni, kogemuslevi (näitus), pedagoogika  
ajaloo (pedagoogika ajaloo muuseum) ja  
tervisekabinet.

Haridusinformatsiooni kabinetist tahame  
kujundada keskuse, kust juba varsti saaks  
infot haridusstatistika, teadusuuringute jm  
kohta võimalikult laias diapsoonis.

Uudseks üksuseks on ka tervisekabinet,  
mille põhiülesanneteks on haridustöötajate  
tervise uurimine, nende abistamine tervise  
parandamisel ja selleks vajalike teadmiste  
ning oskuste andmine.

Ainete ja ainevaldkondade arendamiseks  
moodustati 4 osakonda: humanitaarhariduse,  
reaalhariduse, alus- ja alghariduse ning eri-  
hariduse osakond.

Kuivõrd Hariduskomitees puudusid ainetes  
või ainevaldkondades peaspetsialistid, viidi



meil sisse peametoodiku amet. Tema statuut kiideti heaks ja kinnitati koos eelnimetatud dokumentidega. Sõltuvalt ainekse või tegevusvaldkonnast ning õpetajate arvust, assisteerivad peametoodikuid vanemmetoodikud ja metoodikud. Mõnedes ainetes on vaid peametoodikud.

Humanitaarhariduse osakonda kuuluvad eesti keele ja kirjanduse, vene keele ja kirjanduse, võõrkeelte, kunsti- ja muusikaõpetuse, ajaloo ning kasvatustöö spetsialistid.

Reaalhariduse osakonnas töötavad matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, geograafia ja arvutiõpetuse spetsialistid.

Alus- ja alghariduse osakond ühendab koolieelse kasvatus, algõpetuse, eripedagoogika ja kehalise kasvatus spetsialiste. Olgu siinjuures märgitud, et koos kehalise kasvatus spetsialistidega töötab ka üks kolleeg sõjalises algõpetuses.

Erihariduse osakond ühendab kutsekoolides ja tehnikumides õpetatavate erialavaldkondade ning tööõpetuse spetsialiste.

Kõigi allüksuste tegevust kergendab õppetöö tehnikumide kabinet, mille ülesanded on tunduvalt laienenud. Selle kabineti põhiülesandeks on kaasa aidata õppeprotsessi tehnikumidele kõigis Eesti koolitüüpides.

Kogu keskuse tööd planeerib orgtöö kabinet, kus peetakse ka arvet tehtu üle. Kabineti koosseisu kuulub direktori abi välissuhete alal.

Keskuse parema väljanägemise tagamiseks loodi ekspluatatsiooniosakond, mille koosseisu on teiste kõrval ka remondi- ja elektrinsenerid. Keskust aitab finantsiliselt jalul pidada raamatupidamine.

Peale selle tegutsevad EHA juures võõraste majad, Värska õppebaas ja video-fonostudio. Viimases kavandame alustada videofilmide loomist a) täienduskoolituseks, b) õppekomplektide juurde õppetööks koolis (kutsekoolis, tehnikumis), c) Eesti rahva kultuuri ja kunsti jäädvustamiseks.

### Juhtimine

Keskust juhib direktor, kelle juures töötab nõuandva organina keskuse nõukogu. Teda assisteerib 3 asedirektorit: asetäitja õppealal, teadusalal ja üldkõrval. Praeguseks on neist ametis õppedirektor, kelleks on pedagoogikakandidaat Urve Läänemets ja asedirektor üldkõrval ENSV teeneline haridustöötaja Rudolf Selg. Iga osakonna, kateedri ja kabineti tööd suunab juhataja. Pearaamatupidaja ametis on suurte kogemustega Siiri Eensaar.

### Komplekteerimine

Kateedrijuhatajad ja õppejõud komplekteeritakse konkursiga vastavalt kõrgkooli eeskirjadele. Ka aine peametoodikute ametikohad kavatseme edaspidi komplekteerida konkursi korras. Kahjuks ahendab meie võimalusi korteripuudus. Praeguseks (1989. a dets keskpaiku — toimetuse) on enamik pea-

metoodikute kohti komplekteeritud kooskõlasstatult Hariduskomitee peavalitsustega vältimaks ainealase tegevuse seiskumist. Osa praegusi peametoodikuid on ametisse võetud vaid aastase tähtajaga.

Kahjuks osa endisi kabinetijuhatajaid (eriti pensionile siirdunuid) ei olnud midagi teinud järelkasvu tagamiseks, mistõttu on tekkinud raskusi peametoodikute komplekteerimisel. Metoodikud, vanemmetoodikud ja muu personal võetakse tööle üldkehtestatud korras.

Mis seal salata, seoses likvideerimisega ning uue asutuse moodustamisega ja uute ametikohtade loomisega jäi ukse taha paratamatult palju tublisid töötajaid, kes ühel või teisel põhjusel enam uue asutuse koosseisu ei sobinud. Kahjuks pole kõik sellest õigesti aru saanud. Uute ametikohtade loomine ning sisulise töö uuendamine eeldab suuri muutusi inimeste mõtlemisviisis. Tunduvalt on suurenenud vastutus tehtu ees. Komplekteerimist mõjutas osalt ka koolijuhtide ning õpetajate arvamus endiste metoodikakeskuste töötajate kohta.

### Probleemidest

Asutuse eduka funktsioneerimise aspektist on meil üheks esmaseks probleemiks ruumipuudus. TPedI pedagoogikateaduskonnale, kellega jagame üht meie maja Sakala tänavas, pole aastate pikku leitud paremat asukohta. Ent meil ei jätku kohta, kuhu inimesi ja allüksusi paigutada, rääkimata tänapäevast auditooriumitest ning õppebaasidest. Hulk aega tagasi planeeritud juurdeehitust aga lükkab Tallinna Linna Täitevkomitee pidevalt edasi, hoolimata ENSV Ministrite Nõukogu protokollilisest otsusest. Vabariigi hariduse arendamise seisukohalt on aga selle asutuse baasi kujundamine üks tähtsamaist. Praegu paiknevad mitmed allüksused eri paigus.

Kinnitatud on küll EHA funktsioonid, kuid seoses Hariduskomitee reorganiseerimisega tulevad uuesti üle vaadata nii EHA kui ka tulevase haridusministeeriumi funktsioonid ning omavahelised tegevusvaldkonnad täpselt piiritleda.

Seoses nimetatuga vajavad väljatöötamist EHA iga töötaja tööülesanded ning seejärel seisab ees töölepingute sõlmimine.

Eriti oluliseks probleemiks on sisulise metoodilise töö süsteemi taaskäivitamine vabariigis. Ilmselt on vaja asja uurida põhjalikumalt, selgitada koolide ja rajoonijuhtide soove ning taotlusi ja alles seejärel kehtestada uus, nüüdisaja nõudeid rahuldav metoodilise töö süsteem. Rakendamisel on haridusinfo keskus.

Uuel asutusel on kahtlemata töid väga palju, kuivõrd on lisandunud palju erinevaid tööfunktsioone. Ent töötajate arv on jäänud pea endisele VÕTi tasemele. Loodame lähimate kuudega oma maja sisemised ja välised tööasjad korda saada, sealhulgas kateedrite komplekteerimise.

## Hilda Taba loomingu radadel\*

MIHĀIL KLARIN,  
NSVL PA Üldpedagoogika TUI  
vanemteadur

HILDA TABA KARJÄÄRI VIIMANE PERIOOD: PSÜHHO-DIDAKTILISED UURIMUSED

### Mõistete kujundamine

Vastav õpetamise strateegia sisaldab kolme liiki tunnetustegevust: 1) käsitletavat küsimust, teemat (esemeid, nähtusi või nende omadusi) puuduvate andmete määramine ja loendamine, 2) saadud andmete rühmitamine (teatud) ühtsuse, sarnasuse põhjal, 3) kategooriate ja üldiste nimetuste, tähistuste formuleerimine (andmete) rühmadele.

Õpilaste lülitamiseks kirjeldatud mõttegevustesse võttis H. Taba kasutusele eri tüüpi stimuleerivad küsimused. Iga küsimuse tüüp vastab kindlale mõtetegevuse liigile. Näiteks küsimus «Mida te nägite?» ergutab lapsi (esemete, nähtuste jne) andmete loendamisele. Küsimus «Millised esemed (nähtused jne) on üksteisega seotud?» või «Mis on üksteisega seotud?» ergutab lapsi andmete rühmitamisele. Kirjeldatud küsimused on lahtised, st nad ei eelda ainult ühte õiget vastust. Õpilased ei kibele ära arvama, mis õpetajal meeles, vaid lülituvad aktiivsesse mõttegevusse.

Nii näiteks kujundatakse ühes H. Taba programmi lõigus 2. klassile juhtidee kaubahalli hädavajalikest põhielementidest nagu ruumid (müügipind), sisseseade, kaubad, abiteenistus. Sissejuhatavalt küsib õpetaja: «Mida te harilikult näete sisenedes kaubahalli?» Lapsed loetlevad kõige erinevamaid esemeid. Et ergutada lapsi andmete rühmitamisele, küsib õpetaja: «Millised nimetatud esemetest (nähtustest) on omavahel seotud?» Mõlemad esitatud küsimused on lahtised ning õpetaja suhtub positiivselt kõikidesse vastustesse. Samas on selge, et nii saadud loetelud ja ettepanekud on esemete rühmitamiseks sageli ebasobivad, kohmakad. Tekib vajadus suunata laste aktiivsust, kuid seda ei tohi teha liiga järgalt. Niisugusel juhul kasutatakse tavaliselt suunavaid küsimusi. Näiteks magnetismi õppimisel (H. Taba kaastöölise koostatud kursuses) õpetaja sissejuhatavale küsimusele: «Mida nägite katses magnetiga?» loetlesid lapsed vaadeldavaid

nähtusi. Järgnesid õpetaja suunavad küsimused, mis koondasid laste tähelepanu esemetele või nende omadustele, mida hakatakse vastandama. Näiteks: «Milliseid esemeid tõmbas magnet külge?», «Mida märkasite raua või terase tükikesi jälgides?»

Samas ei pea koondav küsimus tingimata olema täiesti «kinnine», eeldama ühest vastust. Võimalikud on ka mitme vastuse varian-diga küsimused.

Real juhtudel võib õpetajal tekkida vajadus korduvate küsimuste järele, et suunata arutlust üldise teema raamidesse. Näiteks: «Pöördugem tagasi arutatava küsimuse juurde: millised muutused seostusid inimeste ümberasumisega teistelt maadelt Ameerikasse?»

Arutluse suuna muutmiseks kasutatakse vaadeldava küsimuse (eseme, nähtuse) asendamist või laiendamist. Näiteks (pärast seda, kui lapsed on loetlenud materjalid, mis on vajalikud maja ehitamiseks) ütleb õpetaja: «Nüüd, kui oleme loetlenud kõik meeldetulnud vajalikud materjalid, püüame koos meelde tuletada instrumente, mida kasutavad puusepad maja ehitamisel».

Selgitus. Sageli ei ole õpilase poolt öeldu teistele hästi mõistetav. Sellisel juhul võiks õpetaja paluda õpilast oma mõtet selgitada. Näiteks, «Palun püüa tuua näide» jne.

Väga oluline õpetaja käitumises on heatahtlik reageerimine õpilaste ütelustele, isegi kui need on vigased. Vea saab parandada paludes õpilast selgitada, mida ta pidas silmas, samuti võib pöörduda teiste õpilaste poole küsimusega: «Kas on teisi arvamusi?» Mõnel juhul, kui on tegemist tagasihoidliku, häbeliku lapsega võiks valesi vastanut ergutada: «Jaa... see on huvitav mõte...» Kuid seejuures tuleks kohe muuta arutluse suunda.

Niisiis, mõistete kujundamine toimub sedamööda, kuidas lapsed vastavad õpetaja küsimustele, mis neid ergutavad: 1) loendama objekte (esemeid, nähtusi, nende tunnuseid ja omadusi); 2) leidma alust üht või teist sarnast momenti omavate objektide ühendamiseks; 3) välja selgitama rühmitatud objektide ühiseid karakteristikuid; 4) valima kategooria (termini) rühma tähistamiseks; 5) seostama laste poolt loetletud objekte valitud kategooriatega.

Õpilaste mõtetegevuses e õppetunnetustegevuses, nagu me seda tavaliselt nimetame, eristas H. Taba väliselt jälgitavat tegevust (*overt activity*) ja mõtlemisoperatsiooni (*covert mental operation*). Nii ühe kui teise allikaks on õpetaja ergutavad küsimused. Lähtuvalt sellest klassifikatsioonist võib mõistete kujundamist kokkuvõtvalt kujutada tabelina 3 (3, lk 92).

Andmete interpreteerimine. Mõistete kujundamist õpilastel ergutatakse interpreteerimise, järelduste ja üldistustegevusega. See toimub järgmiselt:

1) väljavalitud näidiste (objektide või nähtuste) ühtede ja samade (või sarnaste)

## MÕISTETE KUJUNDAMINE

Väliselt jälgitav tegevus	Mõtlemisoperatsioonid	Ergutavad küsimused
Objektide loetlemine, nende loetelu koostamine. Rühmitamine.	Diferentseerimine (eristuvate objektide väljaselgitamine). Ühisomaduste väljaselgitamine, abstraherimine.	Mida te nägite? Kuulsite? Märkasite? Mis on seotud (seostub) üksteisega? Millise tunnuse (kriteeriumi) järgi?
Tähistamine, kategoriseerimine.	Objektide vastastikuste seoste hierarhilise järjestuse fikseerimine.	Kuidas te nimetaksite neid rühmi? Millised objektid kuuluvad?

## ANDMETE INTERPRETEERIMINE

Väliselt jälgitav tegevus	Mõtlemisoperatsioonid	Ergutavad küsimused
1. Põhijoonte väljaselgitamine.	Diferentseerimine	Mida te märkasite? Nägite? Arvasite?
2. Väljatoodud andmete analüüs.	Andmete seostamine. Põhjuslike seoste määramine.	Miks see juhtus?
3. Järelduste tegemine.	Väljumine vahetute andmete piiridest. Vahetult mittetajutavate järelduste tegemine, ekstrapoleerimine.	Mida see tähendab? Mis sellest tuleneb? Milline pilt toimuvast teil tekib? Milliseid järeldusi võib sellest teha?

aspektide vaatlemine ühete küsimuste valguses. Näiteks: «Millised on Brasiilia, Mehhiko ja Boliivia haridussüsteemid?»

2) saadud andmete, näiteks mingi kahe maa kirjaoskuse tasemete vastandamine, erinevuste väljaselgitamine ning põhjendamine;

3) üldistuste, sarnasuste ja erinevuste kohta järelduste tegemine. Näiteks: nimetatud haridussüsteemi kohta.

Kontsentreeritult on andmete interpreteerimise õpetus kujutatud tabelina 4, (3, lk 101).

Andmete interpreteerimist alustatakse tavaliselt õpetaja sissejuhatava küsimusega juba tuttava materjali meelde tuletamiseks. Näiteks loodusteaduse kursuses elektromagnetismi õppimisel võib õpetaja küsida: «Mida saite teada elektromagnetite kohta?» Kõik vastusest saadud andmed koondatakse: kõik, mida saab esitada näitlikult (näiteks kaardid või skeemid), olgu tervele klassile kättesaadav. Õpetaja ergutab lapsi rääkima, kuid ei kiirusta neid. Kõik laste arvamused aktsepteeritakse ruttamata andma neile vormi, mis näib õpetajale kõige vastuvõetavam. Juba käsitletud andmete loendamisele aitavad kaasa sellised küsimused nagu «Mis veel?», «Kas me midagi ei jätnud vahele?» jne. Sageli järgnevad sissejuhatavatele ergutavatele küsimustele suunavad küsimused aitamaks lastel keskenduda andmetele, mis tuleb vastandada ja seostada. Näiteks: «Mis juhtus, kui me püüdsime lähendada magnetile teisi magneteid?», «Mitu keerdu oli sellel elektromagnetil, mis tõstis 100 kirjaklambrit?» või «Milline pinge oli rakendatud 50 keeruga elektromagnetile, kui see tõstis 125 kirjaklambrit?» (1)\*.

Seejärel järgnevad interpreteerimisele suunavad küsimused. Näiteks: «Mis toimub

keerdude arvu muutmisel?» või «Kas on olemas seos poolile rakendatud pinge ja ülestõstetud klambrite arvu vahel?» Harilikult konstrueerib õpilane vastuse vahetust andmetest. Näiteks: «Iga kord, kui me tõstisime pinget, tõstis elektromagnet rohkem klambreid». Mõnel juhul võivad õpilased anda ka üldistavaid vastuseid. Näiteks: «Elektromagneti võimsus sõltub rakendatud pingest». Sellisel juhul palub õpetaja põhjendada öeldut, küsides: «Milliseid andmeid võiksid sa nimetada, et põhjendada oma väidet?»

Lõpuks, järelduste tegemiseks, esitab õpetaja üldistusele suunavaid küsimusi. Näiteks: «Millised väited kehtivad kõigi elektromagnetite kohta?» Sageli on laste üldistused liiga laiad. Sellisel juhul palutakse õpilast põhjendada öeldut. Võimalik on ka küsimus: «Kas see kehtib kõigis tingimustes (oludes)?» Täpsustamiseks võib õpetaja paluda esialgse üldistuse nii ümber formuleerida, et see kehtiks kõigil (või enamikul) juhtudel (1).

**Reeglite ja printsiipide rakendamine.** Õpetus põhineb laste ergutamisel uute nähtuste seletamisele (tagajärgede ennustamisele, hüpoteeside püstitamisele jne) rakendades üldisi reegleid ja printsiipe; tegemist on teadmiste rakendusoskuse kujundamisega.

Õpetaja sissejuhatav, ergutav küsimus võib olla teoreetilis-abstraktne. Näiteks: «Mis juhtuks, kui raha aluseks ei oleks kuld, vaid rauamaak?» või «Mis juhtuks, kui ei oleks elektromagneteid?» Küsimus võib olla ka päris praktiline ja konkreetne. Näiteks võib paluda õpilasel teha oletusi rahvusvahelise valuutasüsteemi stabiliseerimisvõimaluste kohta lähtudes olukorrast kolmes vaadeldavas riigis. Või — mis juhtub, kui muuta elektromagneti südamikku kuju või materjali. Mõlemal juhul on sissejuhatav

\* H. Taba ideede rakendamine reaalteadustes kinnitab nende ülddidaktilist väärtust (M.K.).

küsimus lahtise iseloomuga. Suhtuda tuleb positiivselt õpilase kõikidesse vastustesse, paludes selgitada, üldistada. Juhul, kui vastused kalduvad kõrvale asja olemusest, tuleb õpetajal muuta arutluse suunda, pöördues esialgse küsimuse juurde tagasi.

Strateegia järgmises faasis ergutab õpetaja lapsi ennustama tagajärgi, selgitama uusi, tundmatuid fakte või nähtusi, püstitama hüpoteese, oletusi. Näiteks, kui keegi tegi oletuse, et rahvusvahelise valuutasüsteemi stabiliseerimiseks on hädavajalik pikemaks ajaks külmutada eri valuutade kursisuhted, palub õpetaja selgitada, kuidas hakkab tööle selline süsteem ja milline võiks olla selliste meetmete mõju eri riikide kaubatoodangule. Näites elektromagnetite kohta võib küsida, mis juhtuks, kui ei oleks elektrit, milline oleks mõju tööjõuturule, kuidas on seotud arvutite töö magnetitega jne.

Üldisemalt öeldes, stimuleerivad kirjeldatud küsimused põhjuslike seoste ja suhete analüüsi.

Strateegia kolmandas ja viimases faasis kontrollivad õpilased tehtud oletusi ja järeldusi, püstitatud hüpoteese või osutavad tingimustele, kus saaks neid kontrollida. Loodusteadustes, kui võimalik, sooritatakse katseid.

Kokkurusutult on reeglite ja printsiipide rakendamise õpetus kujutatud tabelis 5 (3, lk 109).

Niisiis, H. Taba poolt välja töötatud õppeprotsessi mudel ei käsitlen ainult mõistete, vaid ka tunnetusmeetodite kujundamist. Sellise iseloomuga õppetegevus kujundab õpilasel loogilist mõtlemist, aitab kaasa loomingu- ja suundumusele ja kujundab ettekujutust inimitunnetuse olemusest ning eripärast: üheaegselt arenevad ja laienevad laste konkreetsed teadmised, arenevad loomingu- ja mõtlemine ja kõneoskus.

Üldistatud kujul on H. Taba õppeprotsessi käsitlus tuntud induktiivse mõtlemise mudeli e strateegiana (2, lk 59).

Tabel 5

#### REEGLITE JA PRINTSIIPIDE RAKENDAMINE

Väliselt jälgitav tegevus	Mõtlemisoperatsioonid	Ergutavad küsimused
1. Tagajärgede ennustamine. Tundmatute nähtuste seletamine.	Probleemi (situatsiooni) analüüs. Vastavate andmete kasutamine.	Mis juhtuks, kui...?
2. Ennustuste ja hüpoteeside selgitamine ja/või tõestamine	Ennustustele või hüpoteesidele viivate põhjuslike seoste määramine.	Miks teie arvates võiks see juhtuda?
3. Ennustuste kontroll.	Loogiliste arutluste või faktiliste andmete rakendamine tarvilike ja piisavate tingimuste määramiseks	Mida oleks tarvis, et see väide oleks tervenisti (või suures osas) tõene?

Tabel 6

#### INDUKTIIVSE MÕTLEMISE MUDEL

##### I Strateegia Mõistete kujundamine

1. f a a s: Loendamine ja loetelu koostamine.
2. f a a s: Rühmitamine.
3. f a a s: Tähistamine, kategoriseerimine

##### II Strateegia Andmete interpreteerimine

4. f a a s: Põhijoonte väljatoomine
5. f a a s: Väljatoodud andmete ja seoste seletamine (analüüs).
6. f a a s: Järelduste tegemine

##### III Strateegia Reeglite ja printsiipide rakendamine

7. f a a s: Hüpoteeside püstitamine, tagajärgede ennustamine.
8. f a a s: Ennustuste ja hüpoteeside seletamine ja/või põhjendamine
9. f a a s: Ennustuste kontroll

Tehtud ülevaade veenab, et H. Taba jättis meile märkimisväärse pedagoogilise pärandi. Eriti väärtuslikud on psühho-didaktilised ideed ja töötused, kus ilmes kõige erksamalt H. Taba teaduslik ja üldinimlik haare.

Õppimine ei olnud kunagi H. Taba jaoks skolastiline teadmiste omandamine, vaid oli õppimine eluks, õpetaja poolt klassis kujundatav omapärane lõik lapse elus. H. Taba püüdis õppekasvatusprotsessi balanseeritud käsitusele, tasakaalule hariduse sisuelementide, eesmärgipärase õpetamise, laste arengu ning õpetaja ja laste tegevuse vahel.

Hilda Taba pedagoogiliste uurimuste ja saavutuste rikkalik maailm ei ole kaugeltki meie valduses. Loodud teaduspärandi põhja-

lik tundmaõppimine ja rakendamine seisab alles ees.\*

\* Autor avaldab tänu Eesti kolleegidele A. Elangole, P. Kreitzbergile ja E. Krullile, samuti ka H. Taba sugulastele, kes teda abistasid H. Taba elulooliste andmete leidmisel.

#### Kirjandus

1. Brown R. L. Taba rediscovered. Science Teacher, 1973, vol. 40, No 8. -p. 30—33.
2. Joyce B., Weil M. Models of teaching. — Englewood Cliffs, 1980.
3. Taba H. Teachers' handbook for elementary social studies. — Palo Alto (Cal.): Addison Wesley Publ. C, 1967.



## JUHT. STIIL. MEETODID

# Kool ja demokraatia

**ARVI ALTMÄE,**  
tehnikumide direktorite nõukogu esimees, TEMTi direktor

Teema on väga lai, mistõttu käsitlen selle mõnda tahku, mis tänases Eestis kõige hädavajalikum.

Oleme lõpuks aru saanud, et kool peab olema õpilaskeskne. Kaldun aga arvama, et seda mõistetakse erinevalt, kuna sellegi mõiste maht on lai. Enamik seostab sellega koolitöö humaniseerimist, individuaalsuse vormimist ja isiksuse kujundamise võimaluste laiendamist, õpetaja ja õpilase koostöö korraldamist. On aksioom, et õpilane, õpetaja ja koolimaja on kõik üksteise jaoks. Algselt tundub see olevat kõigile selge. Ometi ei ole see nii ja paljud koolidirektorid tunnevad muret, miks demokraatia on toonud majja rahulolematust igal tasandil. Õpilane ei ole rahul õpetajaga, õpetaja õpilase ja koolijuhiga, koolijuht õpetaja ja õpilasega. Kahtlemata on hulgaliselt koolijuhte ja õpetajaid, kelle töö on olnud kõrge eetilise tasemega ja demokraatia ei too nendele erilist uut. Küll aga paljud õpetajad ja koolijuhid ei suuda ümber lülituda ja hoiavad oma tasandil kogu võimutäiust enda käes. Miks nii tehakse? Kui palju peab olema demokraatiat? Milliseid küsimusi, kus ja kellega arutada, lahendada? Miks on hetkega kadunud kogu seni valitsenud süsteem? Kui suur on vajadus teha teisiti, uut moodi, paremini? Kas alati paremini? Need on probleemid, mille kallal täna töötavad vast kõik koolipered. Arutluste käik ja vastuvõetud otsused sõltuvad õpetajate ja koolijuhtide senisest tööstiilist. On õpetajaid, kes nüüd peavad demokraatlikuks absoluutselt kõige avalikustamist, kaasa arvatud komandeeringud, kes kus käis, miks

mina ei saanud jne. Kusjuures avalikustama peavad koolijuhid kogu oma tegevuse, avalikustamine aga ei puuduta õpetaja enda tegevust, see olevat pedagoogiliselt ebaetiline. Kooli juhtimine on muutunud demokraatia tingimustes keeruliseks, kohati raskeks, sest arusaamad on erinevad. Kuidas ühtlustada arusaamasid? Ilmselt on vaja demokraatiat õppida ja õppida tuleb seda kõikidel tasanditel. Parim viis, küll mitte uus, on püüda asetada ennast teise rolli. Kuid kas kõik õpetajad, koolijuhid ja eriti õpilased suudavad end teise rolli asetada. See olevat suur kunst ja omane kultuurrahvastele. Siiski, muud meil üle ei jää: vastastikune lugupidamine ja kannatlikkus peavad viima üksteise mõistmiseni.

Koolijuhti kammitseb tegevusvabaduse piiratus. Millise tasandini peab (demokraatiat silmas pidades) kollektiiviga nõu pidama saamaks volitusi tegutsemiseks? Arvan, et pisisajades peab vabadus olema. Küll aga põhiküsimustes, mis puudutavad kogu kooli arengut, sellist vabadust olla ei saa. Muidugi, defitsiidimajanduse tingimustes tekib rida-misi olukordi, kus tuleb kohe otsustada. Muutub naeruväärseks rutata kollektiivilt luba küsima. Kuigi see ehk kutsuks esile päris suure rahulolu ja õpetajate eneseteadvus tõuseks.

Peaks piisama, kui õppeaasta lõpus annab kooli juhtkond pedagoogilisele kollektiivile aru õppeaasta töötulemustest, s.t kollegiaalselt vastuvõetud otsuste lahendamise käigust ja tulemustest, millest saabki õppeaasta aruanne kui ajalooline dokument, mis kuulub säilitamisele arhiivis. Samas selguvad ka probleemid, mis jäid antud õppeaastal lahendamata või tekkisid uued, mida eeloleval hädasti vaja lahendada. Nii on kõigil võimalik osaleda arutelus, vastu vaielda ja tõde välja selgitada, kuna õppeaasta on veel värskelt meeles. Siis ei saa ka juhtkond fakte varjata, moonutada või midagi ilustada, et puhtana ajalukku pääseda. Puudused ja probleemid, mis õppeaasta analüüsist välja kooruvad, jäävad kooli juhtkonnale suvel mõtlemiseks. Sellest peaks kujunema lisa järgmise õppeaasta konkreetsele tööplaanile. Siia lisanduvad veel vahepeal ühiskonnas tekkinud muudatused, uued seadusandlikud aktid, seisukohad jne. Uus õppeaasta peaks aga algama tööplaanide aruteluga kollektiivis, kes siis kas kiidab need heaks või teeb parandusi. Kui õppenõukogu on tööplaani vastu võtnud, on kooli juhtkonnale antud volitused neid oma juhtimistasandite ja kompetentsuse kaudu rakendada. Selle teenistuses on hulk demokraatlikke juhtimisvorme, mis lubavad sõltuvalt juhi tööstiilist viia ainujuhtimise mõiste miinimumini. Kõige kitsamas ringis võiks toimuda meeskonna iganädalane nõupidamine, see toimuks ilma protokollita, vahetataks infot, arutataks üleskerkinud küsimusi. Nõupidamist võib nimetada aparaadi-

operatiivnõupidamiseks või direktori tunniks. Järgmine foorum, mille ülesandeks on kooli kõrgeima võimuorgani ettevalmistamine tema vaheaegadel, kus peale juhtkonna peaksid olema ka kõikide ühiskondlike organisatsioonide esindajad, käiks koos harvemini ja töötaks õppeaasta alguses koostatud plaanide (milles kajastub eelmise õppeaasta analüüs) järgi. Kooli kõrgeim võimuorgan (nõukogu, õppenõukogu või volikogu) käib koos kord kahe kuu tagant või kord kuus, sõltuvalt vajadusest. Tema otsused on täitmiseks kogu kollektiivile ning täitmist kontrollib direktor või tema asetäitjad. Kõikide nimetatud nõupidamiste protokollide avalikustamisel peaksid olema demokraatianõuded põhiküsimustes koolijuhi, õpetaja ja õpilase vahel täidetud.

#### **Kas aga on täidetud demokraatianõuded õpilase tasandil?**

See sõltub konkreetselt õpetajast, kuivõrd ta laskub õpilase tasandile ja kuivõrd tunnistab demokraatiaregleid suhtlemisel õpilasega. See tasand õpilasesksses koolis on aga kõige olulisem. Koolijuht kontakteerub õpilasega vaid funktsioneeriva süsteemi vahendusel. Selle süsteemi (demokraatlik või autoritaarne) otsene vahendaja on aga õpetaja, kellele jääb alati võimalus võimendada või pehendada. Jällegi usaldamatus: sedakorda koolijuht õpetaja suhtes. Arvan, et sellel on sügavad juured, mis viivad ühiskonna ja valitseva süsteemi hariduse väärtustamiseni. Pole vaja tõestada, et haridus on olnud pikki aastaid niivõrd surutud seisus, et me kuidagi ei usalda ametnikke, ükskõik millisel tasandil nad hierarhiaredelil ka ei oleks. Ka nüüd püüame luua kõikvõimalikke demokraatlikult valitud organeid kultuuriparlamendina (E. Kareda «Noorte Hääle» 15. nov) või haridusnõukoguna. Mulle tundub, et need organid võivad ju olla, kuid otsustamisteni jõudmine on pikk tõestuste tee. On aga tõsiasi, et arenenud kultuurriikides toimub hariduse edendamine märksa lihtsamalt. Riigi presidendiks, peaministriks lihtsalt ei valita isikuid, kes ei mõista hariduse kohta ühiskonna arengus. Minule teadaolevatel andmetel Ameerika Ühendriikide president G. Busch ei ole võinud endale lubada avalikku esinemist haridusteemat käsitlemata. Mis takistab Eestis valitsuse valimisel lähtuda just sellest printsiibist? Kui vabariigi valitsuse liikmed, kõik tulevased 17 või 21 ministrit, ei mõista haridust väärtustada, siis nende poolt juhitav valitsus ei ole ka võimeline majandust arendama. Järelikult on vaja hariduse arendamise ülesanded anda eelnimetatud põhimõtetele valitud vabariigi juhtidele ja neist moodustada haridus- või kultuuri-parlament-nõukogu, kus kõik ministrid oma pädevuse piires mõistavad ja arendavad haridust, sinna juurde peaksid kuuluma ka kõikide ühiskondlike liikumiste, parteide ja organisatsioonide liidrid. Selle eesotsas oleks peaminister isiklikult. Muidugi, aeg ei ole enam

selline nagu aastakümneid tagasi, mil Eestimaa oli iseseisev riik, kuid siis kasutati just sellist hariduse väärtustamise mehhanismi.

Arvata, et haridust meil Eestis nii kiiresti väärtustama hakatakse, oleks aga siiski ekslik. IME projekt sündis ju haridusest lahus. Esimesi kordi mainiti projekti tasandil hariduse problemaatikat alles Eesti Töökollektiivide Liidu üldkogul 25. novembril 1989. a Tallinna Linnahallis. See teeb rõõmu. Oleme hakanud arenema. Kuid haridustöötajad peaksid olema valvel, sest enda koht. Eestimaa tulevikus on vaja kätte võidelda. Lähenevad vabariigi seadusandliku võimuorgani valimised. Oige oleks, kui hariduse esindajad oleksid seal esindatud parimas koosseisus tagamaks hariduse edasist demokratiseerimist, milles teeme alles esimesi samme ja seetõttu peame veel päris palju õppima. Meil tuleb arvatavasti läbida terve rida demokraatliku ühiskonna arenguvorme ka koolitöös. Täna on meile vastuvõtmatu direktorite valimise äramuutmine, nii nagu seda tehti Soomes mõned aastad tagasi. Nüüd valitakse seal direktor (rektor) vaid vabale kohale. Loomulikult on valimine tõsine protsess, mis kohustab nii valitavat direktorit kui õpilasi ja õpetajaid sellesse tõsiselt suhtuma. Ühiskond, kooli õpilased ja õpetajad saavad aru, et direktoril on suur vastutus ja palju tööd, mistõttu tema palk on viidud astme võrra kõrgemale õpetaja palgast. Suure töömahu kõrvalt jääb väga vähe aega enda kursis hoidmiseks eriala arenguga ja endine õppejõud hakkab kaotama erialast kvalifikatsiooni. Samas hakkab arenema uus kvalifikatsioon, s.o juhtimine. Õppejõuks tagasi viimine aga ei toimi, sest direktor on teaduse ja tehnika arengus maha jäänud ega ole võimeline vajalikul tasemel õpetama. Just siin väärib tähelepanu lähene misnurk: seadus kaitseb esmajoones õpilast (inimest), ta peab saama hariduse kõige kõrgemal tasandil, sellega kaitstakse ka ühiskonna arengut, õpetada saavad vaid enast pidevalt täiendavad õppejõud, kaitse alt ei ole aga välja arvatud ka direktor. Kui ta juba kvalifikatsiooni muutmisele läks, siis mehhanism toimib ühesuunaliselt, ta peab end ise arendama — täiendama end kui juhti. Kuid ta on ka kindlustatud tööga. Arvan, et nii toimitakse inimkeskses ühiskonnas.

Meie kooli üks kesksemaid probleeme demokraatia arendamises on õpilaste omavalitsuse sisseviimine. Komsomol on oma aja ära elanud. Õpilased ametiühingut ei usalda. Aga tõelise demokraatia saavutamise koolis vaid siis, kui see toimib kõikidel tasanditel, kui arvestatakse õpilasega kui tsiviilõigusega inimesega, õpetajaga ja ka koolijuhiga. Kindlasti on meil palju koole, kus see nii on. Suuresti sõltub see koolijuhist, tema demokraatlikust juhtimisstiilist ja kultuuritasemest. Arvan, et meie kool vajab demokraatlikku

juhtimissüsteemi. Mis takistab siis sellise süsteemi loomist? Tehnikumides, kindlasti paljudes teisteski koolides, ei saa demokraatia toimida igal tasandil õpilaskonna suure passiivsuse tõttu, sest õpilaste aktiivsuse on lämmatanud valdava osa õpetajate autoritaarsus. Õpilased väidavad: me ei usu õpetajat ja oleme vait, sest nii on kõige ohutum. Järelikult peab õpetajaskond ja kooli juhtkond oma maneeeri muutma, peab muutuma inimeselembelisemaks. Kindlasti on katsetatud mitmeid variante. On moodustatud nõukogusid, liitusid ja palju muud, kus õpilastel oleks võimalik oma sõna kõrgeimas koolivõimuorganis välja öelda. Kui nüüd aga õpetajad ja kooli juhtkond on autoritaarsed, siis varsti õpilasi nendes organites enam ei ole, nad lihtsalt ei tule, sest ühelt poolt aetakse seal nii hirmus tarka juttu, teiselt poolt — niikuinii nende sõnu kuulda ei võeta.

#### Mida siiski teha?

Tegelikult õpilased tahavad oma muresid ja probleeme lahendada, vahel lihtsalt mõtteid välja öelda. Tõeliste loovisiksuste kujundamisel on see aga hädavajalik, sest nii harjutakse enda eest seisma, mõtlema, ümbrust nägema, teist inimest arvestama. Kooli õpetajaid ja juhtkonda peaksid aga need õpilaste mõtted väga huvitama, see on tagasiside, millest arusaamine annab võimaluse korrigeerida kasvatavat õpetust. Õpilasi, kes muretsevad nende probleemide ja kooli autoriteedi pärast, on kindlasti igas koolis, nad tuleb leida ja neid tuleb toetada. Aga kuidas?

Pakun siin välja ühe variandi, millele rajan suuri lootusi kooli demokratiseerimisel. Kui aru saada, et õpilaste jaoks on kool maja, õpetajad ja koolijuhid, siis esimeseks organiks peaks olema õpilaste nõukogu, korporatsioon või liit. Tähtis pole nimetus, vaid sisu. Kujutan ette, et selle organisatsiooni ees peaks olema kooli direktor. Mitte kui dirigent, kes rangelt jälgib, kuidas õpilased mängivad, vaid kuulab, kuidas kogu orkester mängib. Saanud teada probleemidest, teeb ta need teatavaks pedagoogidele ja siis saab asja lahendada pedagoogiliselt õigesti. Kui see toimib, peaks tekkima õpilastes usk ja nad hakkavad üha rohkem kaasa mõtlema, hakkavad endi ümber rohkem probleeme nägema ja nende lahendamises osalema. Mõnevõrra tasandava jõuna võiksid siia kuuluda lapsevanemad ja tehnikumides ka spetsialiste kasutavate ettevõtete esindajad. Kui spetsialist muutub kaubaks ja ettevõtte maksab tema eest koolitusraha, peab tal olema võimalus osaleda kooli kõrgeimas võimuorganis. Kas õpilaste, lastevanemate ja ettevõtete esindajate ühtekuulumine on õige, määrab aeg.

## KASVATUSTEEMADEL

# Kasvatus, enesekasvatus, enesetäiustus II

### VALDUR LULLA, õpetaja-metoodik

#### KAINED KAINIKUAASTAD

Filosoofiadoktor M. Kagani arvates on nooremas koolieas isiksuse arengus suunavaks tunnetustegevus (6, lk 274). B. Bitinas leidis, et noorema koolilapse kasvatatuse põhinäitajaks on kaasaelamise ja eriti kaasatundmise, s.t empaatiavõime tase (4, lk 108). Toetudes koolieelikul kujunenud emotsionaalsele tahtlisele alusele, toimub nüüd, kainikueas kiire mõisteteringi laienemine, põhiliste tunnetusvõtete kasutamisoskuste omandamine ja eneseregulatsiooni täiustumine. Kõik see aitab kainikul esmalt kujundada tegelikkusele vastavat enesehinnangut ning teisalt sisukat ja objektiivset *mina-pilti*. Nii pannakse alus lapse enesekasvatuse vajadusele. Kahjuks on nendele küsimustele seni vähe tähelepanu pööratud (3, lk 25—29). Mitmed uurimused on näidanud, et kainikueas omandatud enesekontrolli oskused aitavad kaasa tegelikkusele vastava enesehinnangu kujunemisele. Tegelikusele vastav enesehinnang on aga aluseks kaaslasile arvestavale ja abistavale tegevusele (1). Enesekontroll on aga vahetult seotud enesetunnetusega. Kasvatatajale tähendab see esmajoones seda, et on vaja mitmesuguste tegevuste kaudu äratada lastes huvi enesetunnetuseks. Kui õpilastel on esmane huvi iseene vastu tekkinud, on vaja igati kaasa aidata, et nad: 1) võiksid saada enda kohta uut teavet, 2) õpiksid kindlate tegevuste kordamise abil oma võimeid ja isiksust õigesti hindama, 3) kasutaksid saadud teadmisi oma tegevuse tulemuste kontrollimiseks (1, lk 43).

Edu taotleb kasvataja peab alati meeles pidama lihtsat tõe: **lapsed pole muutumatud suurused, vaid arenevad isiksused**. Rõõmsale ja tegutsemistahtlisele kainikueale järgneb keerukas ja vastuoluline mürsikuiga, milleks on vaja juba varakult valmistuda. Mürsiku kasvatatuse põhinäitajaks peab B. Bitinas (käitumise) eneseregulatsioonivõime arengutaset (4, lk 108). Toetudes arenenud empaatiavõimele suunab kasvataja kainikuid teistele rõõmu tegema ja meeldivaid üllatusi valmistama. Selleks on kainikud valmis, sest kõbeliste tegude kaudu tunnetavad nad suurt

sisemist rahuldust ja enda võrdsust täiskasvanutega. Sel juhul on aineeline ergutamine solvav ja alandav, kõlbeline heakskiit aga tohtu stiimul.

Juba 1981. aastal eristas pedagoogikadoktor A. Arsenjov üldnimilikku kõlblust momendil valitsevast moraalist. Ta märgib (7, lk 78—79), et kõlblus kujuneb koos isiksusega, olles indiviidi enda «mina» lahutamatuks sisuks ja isiksuse olemise aluseks. Kui moraal saab kasutada omakasupüüdlite eesmärkide (tasu, aumärgid, sinekuur) saavutamiseks, siis kõlblust selleks kasutada ei kõlba. Kõlbeline teo eest materiaalne tasustamine tekitab indiviidis häbi ja solvumist. Sooritades heategu tunneb teo kordasaatja sisemist puhast rõõmu ja rahulolu, mis korvab kõik pingutused ja vaevad. Kõlbeline tegu on ju alati indiviidi enda vaba eesmärgiseade tulemus. Moraal on aga paratamatult seotud välise otstarbekusega, s.t paratamatusega. Ärgem siis võtkem keelamiste ja käskimistega kainikutelt vabadust sooritada kõlbelisi tegusid. Täiskasvanu küps fantaasia peaks kasvatuses liituma lapse loova, kujundliku mõtlemisega, tema puhta ja siira tundemaailmaga, et ergutada lapsi rõõmu, imesid ja meeldivaid üllatusi tegema. Suur unistaja ja ülimalt tundlik inimhingede kirjeldaja Aleksander Grin on selle kohta kirjutanud, et kui maailmas pole imesid, siis tuleb inimestel endil neid luua. Iga selline laste loodud ime, rõõmukild, südamlik heategu on tohtuks tunde- ja tahtekooliks. Just kõlbelises tegevuses õpitakse sisuliselt mõistma suuremeelsust, halastust, härdust ja üllust. Sõnaga — kõike seda, millest me viimastel aastakümnetel oleme nii suurt puudust tundnud. Lisaks sellele on iga kõlbeline tegu ka esmaseks tahtekasvatuse kooliks, kiusatusest jagusaamise õppetunniks. Tänu sellele, et laps õpib mõtlema teistele, täiustub ka ta eneseregulatsioon. Oskus mõelda teistele, muretseda teiste inimeste pärast on aluseks kujunevale sisekaemusele. Ilma arenenud sisekaemusest on mõeldamatu edukas suhtlemine.

Toetudes kainiku empaatiavõimele ja arendades tema enesetunnetust, valmistab kasvataja teda ette eneseregulatsiooniks ja enesekasvatuseks. Kainikuiga on siira sõpruse, elule avatuse ja esmaste vaimsete väärtuste väljakujunemise aeg. Kainikueas kujunevad välja ka isiksuse põhihoiakud ja suunitlus: kas kitsalt endale (s.t egoist) või teistele (s.t altruist). Egoistliku suunitluse korral asendub mõtlemine arvestamisega, sõprus vahetatakse kasuliku tutvuse vastu, usaldus asendatakse salatseva suletusega. Algab isiksuse degradatsioon, sisemist tühjust täidetakse kultuurisurrogaatidega ja primitiivsete tarvete rafineeritud rahuldamisega.

Tunnetustegevuse arenguga saab kainik ikka enam võimeliseks ka enesetunnetuse valdkonnas. Enesetunnetus ja õige enesehindamine on aga aluseks enesekasvatusele.

Seega tuleks kasvatajal abistada lapsi enesetunnetusel ja õige enesehindangu kujundamisel. Hirmus vähe on abi sellest, kui kasvataja kamandab: «Mõttele nüüd enda üle põhjalikult järele!» Lapsed murravad päid, aga vastused tulevad üsnagi kesised, nagu näitasid ka TÜ pedagoogikakateedri vanemõpetaja L. Öunapuu uurimused (3, lk 26—28). Järelikult on vaja, et pedagoogid tutvustaksid lapsi enesetunnetuse teede ja võtetega. Igati peaks vältima õpilaste omavahelist ebapedagoogilist võrdlemist (2, lk 22). Küll tuleks aga 1. klassist alates tutvustada lastele enesevaatluse lihtsamaid võtteid, lühipäevikute pidamist, oma tegevuse tulemuste analüüsimist, teiste isikute arvamuste registreerimist ja nendega arvestamist.

Nii võiks juba 3.—4. klassis pidada õpetaja juhendamisel lühipäevikut, kuhu märgitakse nädala suurimad koolirõõmud ja ebaõnnestumised. Märkmeid võib ka selle kohta teha, millal koduülesannete lahendamine laabus eriti edukalt ja millal mitte. Nädala kohta võib koostada ka vaatlustabeli, kuhu õpilased märgivad, kui palju aega kulus neil õppimiseks, kui palju aega aga telerivaatamiseks jne. Oma tegevuse tulemuste hindamine on kainikule keerukas ülesanne. Oiglaste, kuid samal ajal kriitilise enesehindangu andmist kergendab see, kui algul hinnatakse pinginaabri tegevuse tulemusi, võrreldakse neid seatud eesmärkidega. Sellises võrdlemises leitakse naabri tegevuses kõrvalekaldeid eesmärgist. Taolise, teiste puuduste avastamisega seotud arutluse järele pannakse välja kainiku enda tegevuse tulemus. Nüüd nähakse ja tunnustatakse ka enda töö esinevaid puudusi (1, lk 59 ja 60).

Pedagoogi ja lapse usalduslikus vestluses sobib arutada täiskasvanutelt kainikule antud hinnangute sisu, esmajoones just neid hinnanguid, mida laps ise peab olulisteks ja just enda kohta käivateks. Vestluses selgub, et on ka selliseid täiskasvanute hinnanguid ja arvamusi, mis lapse arvates ei pea paika või on isegi ülekohtused. Koos arutletakse sedagi, miks see nii on. Laps võib suunata mõtlema selle üle, kuidas käituda nii, et vööraste hinnangud neile oleksid soodsamad.

Nii algab lapse intellektiavalduste esmane suunamine enda «minale». Asutakse tundma õppima ja hindama oma võimeid, väärtusi ja puudusi, iseloomu ja lõpuks isiksust. Selline enesetunnetus on teiste inimeste, esmajoones kaaslaste mõistmise aluseks. Kui aga enda mõistmisele rajanevat kaaslaste mõistmist pole, on häiritud eduka suhtlemise peamine tingimus — subjektsus. Eks peitu mürsikuea suhtlemisraskused sagedasti just selles, et suhtlemisel puudub kindel isiksuslik suunitlus. Subjektsusega suhtlemine on aga formaalne, pealiskaudne ja esmajoones omakasu silmaspidav. Puudulik enesetunnetus piirab inimese võimet olla hea ja sünnitab seega kurja (5, lk 47). Seda tunnetame ju igapäevases suhtlemises, kus pahatihti lähtu-



takse kontakti loomisel vaid omakasust, kus suhtluspartner on vaid «vahend» egoistlike eesmärkide saavutamiseks. Siit saab ka alguse nii ülemuste ees pugemine ja lõimitamine kui ka «aparatsükute» hoolimatu külmus ja südameetus «vähemate» vendade suhtes.

Enesetunnetuse ja enesehinnangu vajadus suureneb koos lapse arenguga. Sellekohased uuringud näitavad, et enesehindamise oskust pidasid oluliseks 61,6% 5. klasside õpilastest. 10. klassi õpilastest pidas seda oskust aga väga oluliseks 68,2%. Kui 5. klassides mõtlesid sagedasti enda üle järele 27,2% õpilasi, siis 8. klassides ulatus see protsent juba 40,1-le. Seega toimub 3 aasta vältel ilmne murrang (1, lk 62 ja 63). Muretult kulgeva tegutsemisvarma lapsepõlvega on jäetud hüvasti ja nüüd alustatakse enda «mina» ja talle vajalike väärtuste murelikke otsinguid.

Kokku võttes võiks ütelda, et kainikuiga peaks mürsikut varustama:

- oskusega valitseda enda füüsilist «mina», koordineerida oma mootorikat, et vältida mürsikule omast kohmakust;
- küllaldasel hulgal sisukate mõistete, mille abil on võimalik õigesti iseloomustada oma hingelisi seisundeid, suhteid kaaslastega ja täiskasvanutega;
- arenenud tunnete ja tahtega suutmaks jagu saada kiusatustest ja reguleerimaks ise oma käitumist.

#### Kirjandus

1. Franz S. Unsere Schüler zur Selbsteinschätzung befähigen. Eine erziehungspsychologische Darstellung. Berlin, 1987.
2. Lulla V. Maailmaküsimus — Nõukogude Kool, 1988, nr 1, lk 22—28.
3. Оунапуу L., Goldman B. Ideaalid õpilaste enesekirjeldustes — Nõukogude Kool, 1988, nr 4, lk 25—29.
4. Битинас Б. Структура процесса воспитания. Каунас, 1984.
5. Бойко В. В. Доброта в нас и вокруг нас. Серия «Этика», 1988, № 9.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва, 1974.
7. Печчей А. Человеческие качества. Москва, 1980.

## Perekonnaõpetus koolis II

HELGA KURM,  
Tartu Ülikooli dotsent

#### Õpilaste hinnangud perekonnaõpetusele

Hinnangu andmisel rõhutagem veel kord, et tegemist on Tartu linna ja rajooni abiturientide vastustega. Tallinnas, kus on võimalusi vastavat infot saada ka Soome televisioonist, võivad andmed olla erinevamad.

Tabel 4  
HINNANG PEREKONNAÕPETUSE  
TUNDIDELE

	P	T
Ei andnud midagi uut	44,3	38,3
Andsid vähe uut	46,2	48,2
Sain teada palju uut	6,8	4,3
Vastamata	8,3	3,2

Abiturientide arvates oli keskkoolis saadav ettevalmistus perekonnaeluks puudulik (9/10). See algas nende arvates liiga hilja (37,6%) ja pakuti seda, mida juba niigi teati (45,2%). Tuleb arvestada, et noored on oma otsuste langetamisel maksimalistid. Muide, oma ettevalmistusega ei olnud rahul ka Saksa DV ja USA õpilased (1; 4). Millest tulenevad sellised hinnangud? Üheks põhjuseks on liialt väike tundide arv — 35 tundi, millest mitmesugustel põhjustel jääb veelgi tunde ära, on ju tegemist n.ö kõrvalainega. Õpetaja on sunnitud valima, mida õpetada ja saab parema tahtmise korral igast programmi lõigust käsitleda vaid põhiluseid või jätab osa, raskemaid, põhjalikumad ettevalmistust nõudvaid teemasid käsitlemata. Õpetajal pole siiani õpikut, puudub lisamaterjal. Tõsi, endise VÕTi initsiatiivil on nüüd õpetajal kasutada I. Koni «Interdistsiplinaarne seksuoloogia» ja Van de Velde «Abielutehnika». Käesolevast õppeaastast ka A. Herkeli «Mina, sina, meie». Õpetajale on perekonnaõpetus sageli lisaaine piisava koormuse saamiseks. Kui õpetaja ei tea, kaua ta seda kõrvalainet, mille ettevalmistus nõuab tohutut aega ja eeldab lisa kirjanduse tundmist, õpetab, siis suudab ta seda teha ainult entusiasmist.

Milliste probleemide käsitlemist pidasid õpilased vajalikuks?

Esimesele kohale paigutati seksuoloogia-alane info. Seda oodatakse. Tahame teada seksuaalelust tervikuna, seksuaalsest sobi-

matusest, suguhaigustest, rasedusvastastest vahenditest, vajaksime teadmisi rasestumise kohta jne. Oppeplaani seletuskiri näeb ette, et seksuoloogilisel problemaatikal peaks olema perekonnaõpetuses vajalik koht. Soovitakse, et iseseisvaks lugemiseks oleks kasutada sobivat kirjandust. Saksa DVs anti juba 10 aastat tagasi välja H. Brückneri «Denkst du schon and Liebe?», mille leedulased oma noortele kättesaadavaks tegid. Peale saksa-keelsete raamatute on tõlkimiseks sobivaid soome- ja ingliskeelseid teoseid.

Teisel kohal olid laste ja nende kasvata-misega seotud probleemid. 2/3 neidudest ja 1/3 noormeestest, kes oma arvamusi avalda-sid, nõudsid põhjalikumat teavet. *Tahaks teada laste kasvatamisest sündimisest saati; kõike, mis on seotud laste kasvatamisega, imiku hooldamist, lapse arengu käsitlemist, lapse kohta kõiki nii ajas kui ruumis jne.* Üldistatumalt väideti, et on vaja pedagoogi-liste probleemide sügavamat, teaduslikumat käsitlemist.

Kolmandale kohale asetused psühholoogia-alased küsimused. Abituriendid, kes olid juba õppinud psühholoogiat, pidasid vajalikuks hoopis põhjalikuma ülevaate saamist naise ja mehe psüühikast, konfliktide tekke põhjustest, lapse psüühikast.

Neljandale kohale paigutati majanduslikud ja olmeprobleemid. Sooviti saada täpsemat infot selle kohta, kuidas abielu algerioodil toime tulla kasina sissetulekuga, kuidas koosta perekonna eelarvet, kuidas sisustada kodu, millised on noore perekonna soodustused. Peeti vajalikuks eraldi brošüüri väljaandmist. Niisuguse materjali koostamisel sobiks eeskujuks töövihih «Home Economics for Oregon Schools» (112 lk).

Abituriendid esitasid omapoolseid ettepanekuid perekonnaõpetuse kohta. Rõhutades aine vajalikkust, pidasid nad oluliseks, et see võiks olla hulga täielikum ja kesta pikemat aega, vähemalt kogu keskkooliaja jooksul. Avaldati arvamust, et aine peaks olema hoopis paremini näitlikustatud. *Peaksid olema ainealased videofilmid, ka õppefilmid, mida perekonnaõpetuses näidatakse. Oleks vaja õpikut. Selle peaksid koostama vastavate elukutsete esindajad: günekoloogid, seksuoloogid, sotsioloogid jt. Tehke parem selline kabinet, kuhu kutsutakse noored ja kus antakse neile tõelist õpetust. Peaks olema spetsiaalne perekonnaõpetuse eriala TÜs ja TPedIs, kus koolitatakse valitud kandidaate selle ala õpetajateks.*

Palju oli pretensioone õpetajatele. Tartu linnas ja rajoonis olid perekonnaõpetuse andjaiks 65% psühholoogia, 15% ajaloo, 10% bioloogia, 6% keemia ja 4% keele või kirjanduse õpetajaid. Tsiteerigem osa vastustest: *Räägiti üldisi asju, sellest, millest oleks vaja rääkida, ei kõneldud, meie õpetaja ei puudutanud üldse perekonda, olid vaid psühholoogia-alased testid, õpetaja ise ei teadnud, millest konkreetselt*

rääkida. *Olgu ise teadlik, sellist tundi peaks andma inimene, kes on saanud spetsiaalse ettevalmistuse, neil teemadel rääkides peaks asi olema konkreetsem, mitte nii, et rääkija ise punastab ja vaikib, oleks hea, kui võimalikult ruttu seataks sisse normaalsed teavet pakkuvad perekonnaõpetuse tunnid. Ehk oleks perekonnas vähem lahkkelisid ning ka vähem lahutusid.*

Viimasele küsimusele: «Kui soovite meile veel midagi öelda, siis palume seda teha,» oli üllatavalt palju vastuseid. Tsiteerigem neist mõningaid. *Küsimustik oli kasulik sellepärast, et saada teada, et sa suurt midagi ei tea, oli väga vajalik ankeet, tungisite sügavale oma küsimustega, sellist ankeeti oleks pidanud ammu läbi viima, tehke veel selliseid teste ja pikemaid, see oli hea, et olete hakanud rohkem mõtlema edasise noorpõlve eest, hea oleks, kui Te avaldaksite ka uurimise tulemused, mitte ei jätta riivile, jätkake samas vaimus jt.*

Kokkuvõtteks. Praegu, meie koolielus toimuvate suurte ümberkorralduste ajal, on harmoonilisel perekonnal erakordne tähtsus sellise isiksuse, kelle kõlbelised, emotsionaalsed, vaimsed ja kehalsed omadused vastavad nii tänapäeva kui ka tuleviku nõuetele, sotsialiseerimisel. Perekonnaõpetuse kaudu on võimalik edastada infot aitamaks kaasa perekonda ja lapsi väärtuseks pidava inimese kujunemisele. Me vajame inimest, kes suudab langetada eri olukordades õigeid otsuseid ja teha optimaalseid valikuid, kes on suuteline vastutama ja võimeline kontrollima oma tegevust.

J. Rjurikov väitis antud probleemi kohta, et tema arvates on erakordselt tähtis viivitamatu tegutsemine. Elurütm on praegu järsult kiirenenud, elu uued plussid ja miinused kasvavad enneolematu kiirusega. Elu vastuoludele on vaja uut, ülikiiret ja ülitäpset vastukaja. Sellest sõltub pool edu.

Ehk suudab uus õppeaine «Inimeseõpetus» seda teha.

## Kirjandus

1. Borrmann R., Schille H.-J. Vorbereitung der Jugend auf Liebe, Ehe und Familie. Berlin, 1980.
2. Brückner H. Denkst du schon an Liebe. Leipzig, 1976.
3. Home Economics for Oregon Schools. Oregon, 1978.
4. Rose R., Hall E. Sexuality. New York, 1984.
5. Кон И. С. О теоретической сексологии. В сб: Семья и личность. Тез. докл. всесоюз. конф. М., 1981, с 29—37.
6. Передевенцев В. И. Школа и молодая семья. М., 1982.
7. Семья и общество. М., 1962.
8. Семья 1988, № 34.

# Kasvatus- mosaiik

«Psühholoogiaalane kirjaoskamatus vanemate ja laste suhetes on viinud selleni, et ühiskond kasvatab juba mitmendat põlvkonda potentsiaalseid kurjategijaid,» arvab psühholoog NATALJA MOROZOVA.

Me oleme korduvalt rääkinud alaealiste kurjategijate probleemist, jutustanud nende elust sundümberkasvatusasutustes. Püüdnud näidata, et alaealised õiguserikkujad ei ole sotsiaalsed heidikud, vaid osa meie ühiskonnast. Üksnes tema sünnitatud olukordade tõttu on nad saanud nendeks, kelleks... saanud. Mitmeid aastaid on laste ja noorukite haigestumise profülaktika ning hügieeni instituudi teadur N. Morozova teinud tähelepanekuid raskeltkasvatatavate laste kohta, püüdes selgusele jõuda nende hingeelus.

Kellelegi pole saladus, et noorukite kuritegevuse probleemid ja meie kasvatus- ning eriti ümberkasvatussüsteemi täielik mannetus on tõusetunud väga teravalt. See on erakordselt keeruline küsimus, mis kätkeb endas kõige erinevamaid aspekte: sotsiaalseid, kõlbelsi ja psühholoogilisi. Palju aastaid ignoreerisime seda täielikult. Vaikisime. Mitmed välismaa ja meie spetsialistide uued uuringud võimaldavad saada suhtelist selgust selles, kuidas tekib lapsel õigusvastase tegutsemise tung. Kõik langeb algusest peale perekonnale!

Hulk aastaid valitses meie maal tendents perekond lapse kasvatusfäärist üldse välja lülitada. Mõistagi ei olnud see abinõu vägivaldne. Mitte keegi ei sundinud vanemaid avalikult oma laste saatusest eemale jääma. Kuid kogu meie ühiskonna elulaad soodustas, et laps suurema jao oma elust veetis lasteasutustes. Mida on läinud maksma meie tööd rügavad emad, meie igavene hõivatus, ühiskondliku tegevuse ületähtsustatus? Tänaaks on täiesti kindlalt sedastatud, et mitte mingisugune ühiskondlik asutus ei suuda lapsele asendada oma perekonna psüühilist õhustikku. Seetõttu viib ebasoodus kodune olukord, vanemate kõrvalejäämine, endalt vanemakohuste heitmine kurbade tagajärgedeni.

Korraldasin koos Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi üliõpilastega psühhopatoloogia eksperimendi juurdluse all olevate alaealiste ja psühhotrauma tõttu ravikuuri läbi teinud noorukitega. Selle uuringu tulemused kinnitasid veel kord: absoluutne kirjaoskamatus vanemate ja laste suhetes on viinud selleni, et meie ühiskond kasvatab juba mitmendat põlvkonda potentsiaalseid neurasteenikuid ja kurjategijaid.

See on rusuv järeldus. Kuid arvatavasti ei tule seda võtta täht-tähelt. Kasvavad ju

sadades perekondades lapsed kenasti, vältides vanglaid ja närvihaglaid.

Ma mainisin meie kasvatussüsteemi ahela äärmuslikke, polaarseid punkte. Mõistagi ei puutu enamik inimesi oma elus kunagi kokku äärmuslike situatsioonidega. Ent kas leidub palju vanemaid, kes alati kiiresti ja kergesti leiaksid ja peaksid oma lastega emotsionaalset ja psüühilist kontakti ega satuks öudusse sellest, et räägivad omavahel eri keeltes? Just see mittemõistmise ja ükskõiksuse aste muutub teatavates olukordades lapse draama ja hingelise murdumise põhjuseks.

Alati kannab lapse kasvatamise eest vastutust esmajoones perekond, sest lapse psüühika on juba määratletud nende tingimustega, milles ta on sündinud. Isegi ühesuguste mõtlemisvõime eeldustega lapsed, kes on tulnud ilmale vähese hariduse ja madala kultuuritasemega peredes, arenevad teisiti kui seal, kus vanemad püüavad oma vaimset ja hariduspotentsiaali suurendada. Kool saab kasvatuses teha vaid väikesi korrektiive. Aga meie kaldume tema õlule panema kogu vastutust!

Sageli tuleb ette, et pedagoogid koolis vaid süvendavad õnnetu lapse konflikti ümbritseva keskkonnaga, tõukavad teda veelgi kaugemale, tappes ta väärikustunde.

Vaadake, mis välja tuleb: mitte keegi — ei kodu ega ka kool — sea eesmärki lapsest kurjategija kujundada. Kuid alaealised õiguserikkujad on üha rohkem meie psühholoogialase ebakompetentsuse tõttu. Kodus toonitavad vanemad alalõpmata oma lapse puudusi — «küll sa oled üks hädavares, venivillem, kobakäpp», aga koolis võimendavad õpetajad seda epiteetidega «lollpea», «huligaan».

**Kas võib esile tuua lapse psüühikat eriliselt destabiliseerivaid tegureid? Millele vajaneb juhtida psühholoogilist ettevalmistust mitte-evivite vanemate tähelepanu?**

Ma juba nimetasin vajadust pidevalt tõsta vanemate haridus- ja kultuuritaset. Kuid on ka mitte vähem tähtsad mõisted — headus, hingekultuur. Samuti tuleb rääkida lapse vaudustest. Neist peamine on vitaalne (elufunktsioonide rahuldamine) ja suhtlemisvajadus. Kui noorukil on see vajadus kitsendatud, siis ei tee ta läbi ühiskonnas normaalset sotsiaalset adaptatsiooniprotsessi, ei lülitu ümbritseva elu normaalsesse kulgu ja hakkab otsima kompenseerivaid teid.

MRPI üliõpilased näitasid end juba väljakujunenud vaadetesüsteemiga, positiivse enesehinnangu ja piisava intellektitasemega inimestena. Eranditult kõigile oli iseloomulik kõrge orientatsioon perekonnale. Mitmesuguste närvisüsteemi häiretega noorukite täidetud ülesannetes on pilt teistsugune: neil puudub orientatsioon tegelikult olemasolevatele ühiskondlikele gruppidele: perekond, kool, eakaaslaste seltskond. Nad mõtleavad enda loodud kategooriates: «olen kosmopolit», «olen maailmaränder», «üksik täht, mis peagi kustub». See noorukitegrupp kannatab juba suhtlemisraskuste all.

Kõige raskem oli end iseloomustada alaealistel õiguserikkujatel. Nende suhtlemising-kond on veelgi ahtam. Nad on otsatult üksil-dased, neil ei ole vastastikuseid suhteid ei kodu, ei koolikollektiivi ega isegi mitte tänavakambaga. Need lapsed on juba ühis-konnalt saanud negatiivse suhtlemiskogemuse ja äärmiselt madala enesehinnangu. On tões-tatud, et niisuguse madala eneseteadvusega laps ei saa normaalselt elada. Ta püüab iga hinna eest seda ebaedukust kompen-seerida, asudes õiguserikkumise teele. Pere-konna kohus on teda aidata.

Meie instituut on korduvalt koostanud ette-kandeid vajadusest luua kõikjal psühholoogi-lise toetuse kabinetid. Praegu on Moskvas organiseeritud psühholoogiakonsultatsioon «Perekond ja abielu», kuhu võivad pöörduda vanemad, kellel on raskusi laste kasvata-misega. See teenistus on orienteeritud üksnes nendele, kes teadlikult pöörduvad teaduse abi poole, olles meelega oma võimetusest suhetes lastega midagi muuta. Jäämäe tohutu veealune osa — niinimetatud asotsiaalsed madala kultuuri- ja vaimse tasemega pere-konnad, kes lahendavad kasvatusprobleeme rusika ja ähvarduste abil, jäävad oma probleemidega alles. Need ei kao kuhugi. Tähen-dab, psühholoogid peavad ise nende juurde minema. Psühholoogialase kirjaoskamatus e-likvideerimise programm peab arvestama kõi-ge suuremaid inimhulki. Kõiki meie perekon-di! Paraku on see vaid unistus.

Sotsiaal-psühholoogilise toetuse kabinetid peavad olema igas perekonnaseisuaametes, igas naistenõuandlas ja sünnitushaiglas.

Täiesti vältimatu on psühholoog lasteaias ja -sõimes. Üldharidus- ja kutsekoolides teki-ivad praegu psühholoogiateenistused. Kuid psühholoogi ametikoht peab olema koosseisu-line ja seal peavad töötama professionaalid, aga mitte füüsika- või kehalise kasvatus e-õpetajad.

Lastevanemate psühholoogiateadmiste tase-me tõstmise niisuguse programmi koosta-mine on möödapääsematu just praegu, kui me lõpuks oleme aru saanud, et ühiskonda ja rahvust ei kujundata mitte bürokraatia-kabinetides, vaid kodukolde juures.

(Lühendatult nädalalehest «Semja»,  
vestelnud NATALJA TSUBAROVA.)

Nõukogude Kultuurifondi Juhatuse esimehe akadeemik D. LIHHATSOVI mõtteid tuleviku-kultuurist võib üksikasjalikult lugeda «Iz-vestija» m.a 320. numbris.

Alljärgnevalt sellest üks osa —  
**HARIDUSE EESMÄRGID JA ISELOOM.**  
Kultuuri inimeses kasvatatakse alates tema kõige esimestest eluaastatest, need ongi kõige vastutavamad. Lastesõimed, lasteaiad, kesk-koolid! Kui suudame kõrgkoolide kindlaks ülesandeks seada teadmiste ja kutseoskuste andmise, siis peab alg- ja keskharidus eel-kõige olema pühendatud kasvatusel.

Mida kasvatada? Kõlblust selle sõna laias mõttes: kõlblust suhtumist teistesse inimes-tesse, teistesse rahvustesse, töösse jne.

Kasvatuslik tähendus on eelkõige humani-taar- ja kunstiainetel. Kunstide mõistmine ja endas loomevõime algete arendamine kunsti valdkonnas avaldab soodsat mõju mitte üks-nes isiksuse kõlblisele stabiliseerumisele, tema üldisele intelligentsusele, vaid ka tema intuitsiooni arengule, mida läheb nii väga vaja ja kõigis inimtegevuse valdkondades. Peamiselt kunstide abil arenebki intuitsioon, milleni ei küüni ükski arvuti. Küllap sellepärast ongi silmapaistvad matemaatikud ja füüsikud ol-nud head muusikud, luule- ja klassikalise kir-janduse huvilised. Siit on selge, et kirjanduse õpetamisel vajaneb häälestuda kunstiväärtu-sega proosale ja luulele. Oskus nõutavas vaimus üht või teist teost programmi järgi ümber jutustada ei õpeta kirjandust armastama. Pigem vastupidi! Õpetamine on looming, see nõuab õpetajalt annet, õpetatava armastamist, laialdasi teadmisi. Õpetaja peab evima üksjagu vabadust kõige pikemalt peatuda sellel, mida ta ise armastab ja peab vajalikuks oma õpilastele. Kirjandusõpetaja oli XIX sajandil ja XX sajandi algul noorsoo mõtete valitseja ja selleks peab ta ka tule-vikus saama.

Samuti vajaneb mõista, et miski ei kasvata noorsugu kõlbliselt nii palju kui muusika ja eriti osalemine laulukooris. Laulukoor ära-tab inimeses ühtsus- ja kokkukuuluvustunde teiste inimestega.

Koolis tuleb hakata õpetama loogikat. Kõige enam heidutab meie ühiskondlikus elus vaidlus, argumentatsiooni- ja oma seis-ukohtade eest seista oskamise kultuuri puudu-mine. Ent meil on vaja terveid põlvkondi veendumustega, printsiipiaalseid ja mitte üksnes ühiskonna, vaid ka iseenda ees ausaid eneseväärikustundega inimesi.

Koolid peavad kasvatama inimese indi-viduaalsust. Ja selleks on eriti oluline klassi-kute lugemine, kirjanduse, kunsti ja ajaloo — inimeste ja sündmustega, kangelaste ja kurjategijatega — tundmaõppimine. Koolid peavad olema erisugused, erinevate kalla-kutega. Võivad olla ka elitaarkoolid, kuid mitte vanemate ametiseisundi, vaid õpilastel endil ilmnunud võimete järgi. Ilma selliste koolideta ei saa me ühelgi erialal häid spet-sialiste. Kujutlen elitaarkoole, kus õpilased ilmutavad erilist huvi mitmesuguste raken-duskunstide, bioloogia jmt vastu. Seni oleme mõelnud vaid matemaatika või võorkeelte süvaõppekoolidele.

 29. lk.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Tunnetatud kontrollkese ja selle mõõtmise skaalad

PIRET BRISTOL,  
Tallinna 2. keskkooli psühholoog

Viimastel aastakümnetel on isiksust uurivate psühholoogide huviorbiiti sattunud erinevad õppimisteooriad, sealhulgas I. Rotteri sotsiaalne õppimisteooria ning sellest välja kasvanud tunnetatud kontrollkeskme (TKK) kontseptsioon. Käesolev kirjutis püüab avada TKKteooriat ja leida selle seoseid õppimise ja teadmiste omandamise edukusega.

Oskuste ning teadmiste omandamise ja nende kasutamise protsessis on kõikide inimeste jaoks universaalselt oluline kinnituse (ingl *reinforcement*), tasu või rahulduse roll. Siinjuures on eriti oluline, kas inimene tunnetab kinnituse sõltuvust oma käitumisest või mitte, st mil määral peab indiviid kinnituse kontrollijaks iseennast, mil määral väljaspool asetsevaid mõjutamatuid jõude. Kui üks õpilane peab edukalt sooritatud eksami põhjuseks iseennast e konkreetset õppimist, siis teise arvates tuleneb hea hinne soodsast tähtede seisust või heast piletist.

Järelkult, kui inimene saavutab mingis tegevuses edu, siis ta kas tajub edu ja oma käitumise vahel seost või mitte, sama mehhanism toimib ebaedu puhul. Kui indiviid tunnetab enese tegevusele järgneva kinnituse põhjusena juhuslikke asjaolusid, on see inimene eksternaalse kontrollkeskme. Kui indiviid näeb sündmuste põhjust iseeneses, võib tema kontrollkeset pidada internaalseks (10). TKK kirjeldab isiksuse kalduvust näha oma tegevuse tulemuste põhjustena iseene

käitumist või mingeid väliseid jõude nagu saatus, õnn, mõjukad inimesed vms.

Loogiline näib olevat, et inimene, kes tajub oma tegevuse ja kinnituse vahel põhjuslikku seost, teeb rohkem pingutusi edu saavutamiseks kui see, kes tunnetab edu või ebaedu saavutamist enda kontrolli alt väljas olevana või sõltuvana juhuslikest asjaoludest. On püütud näiteks selgitada, kas erineva kontrolliiootusega isikud koguvad erinevalt infot inimese kohta, kellega nad tahavad tuttavaks saada. Tulemuste põhjal võis öelda, et internaalse KKga inimesed tegid rohkem vaatlusi neid huvitava isiku kohta ja pöörasid enam tähelepanu joontele, milles oli raskem selgusele jõuda (3).

Nimetatud hüpoteesi on püütud tõestada paljudes erinevaid valdkondi puudutavates uurimustes. Allpool mõnedest lähemalt.

### TKK, valikuvõimalus ja õppimine

Ühes katseseerias kasutati kahte strateegiat: 1) katsealuste grupid lahendasid ebamäärase sisuga ülesannet erinevates tingimustes: ühele grupile teatati, et ülesande lahendamine sõltub nende eneste oskustest, teisele grupile, et õnnelikust juhusest, 2) katsealustele esitati eri ülesandeid, mida nad ise pidid eelnevate elukogemuste põhjal tajuma kui oskuse või juhusel abil lahenduvat. Näiteks, edu täringuviskamises peetakse tavaliselt õnneasjaks, aritmeetiliste ülesannete lahendamist aga oskustest tulenevaks. Tulemused lubasid väita, et juhusel abil lahenduvate ülesannete puhul ei toetu inimesed oma kogemustele ning saavutavad ka sellisel juhul väiksemat edu (10).

Teine katseseeria uuris müra mõju ülesannete lahendamisele (2). Kui inimestel oli võimalus ise müra tugevust reguleerida, siis tegelesid nad pikemat aega lahendamata ülesannetega ning tegid vähem vigu õigekirjas kui need katsealused, kellel selline võimalus puudus. Seejuures ei teadnud katsealused, et tegelik müratase oli mõlemal grupil ühesugune. Esimesel grupil oli vaid võimalik keerata nuppu, millega nad kujutlesid end helide valjust reguleerivat.

On tõestatud ka, et inimesed, kes said ise määrata valušoki tugevust, talusid seda paremini kui need katsealused, kelle valušoki tugevuse määras eksperimenter (12).

Rida uurimusi (7) on käsitletud valikuvõimaluse mõju seostatud sõnapaaride õppimisele. Tulemused näitasid veenvalt, et kui katseisikud ise valisid õpitavad sõnad, õppisid nad kiiremini ja omandasid materjali paremini nendest, kellele valimisvõimalust ei antud. Efekt ilmnis ka juhul, kui valida anti 25% sõnapaaridest või paluti valida sõnad kujuteldavale katsealusele.

Niisiis: inimesed eelistavad situatsioone, kus neil on objektiivselt või subjektiivselt kontrolli- või valikuvõimalus. Eriti omane on see eelistus internaalse kontrollkeskmega inimestele. Samuti teevad inimesed sellistes

situatsioonides enam pingutusi ülesande lahendamiseks ja loomulikult on siis ka tulemused paremad. Koolis toimib see nähtus ehk veelgi teravdatumalt, sest noorele inimesele, eriti murdealasele, on valikuvabadus, olgu subjektiiivnegi, lausa eluliselt tähtis.

### TKK ja saavutusmotivatsioon

Positiivne suhe TKK ja saavutusvajaduse vahel on intuiitiivselt tuletatav. Inimesed, kes tahavad edu saavutada ja kes eneste arvates suudavad kontrollida oma tegevuse tulemusi, peaksid enam pingutama kui need, kelle arvates tulemused sõltuvad välistest põhjustest.

On läbi viidud märkimisväärne hulk uurimusi, mis seostavad internaalse KK ja edu saavutamist mõjutavad käitumised. Nende põhjal tehtud ülevaates (8) on välja toodud olulisemad seosed:

internaalsema KKga lastel on suuremad saavutused,

TKK ja saavutamise seos on poistel tugevam kui tüdrukutel,

suhe on noorukitel tugevam kui täiskasvanutel ja lastel.

On leitud viiteid sellele, et õpetajad sisendavad tüdrukutele alateadlikult nende väiksemat võimekust. Tüdrukutele tehakse rohkem märkusi töö sisuliste puuduste kohta, poistele rohkem töö välimuse, stiili või vormi kohta. Ebaedu poistel põhjendatakse vähem võimekuse, rohkem laiskuse või motivatsiooni puudumisega. Seega võivad õpetajad teatud määral mõjutada tüdrukute kontrollkeset eksternaalsemas suunas, poistel vastupidi.

### TKK kujunemine, suunamise võimalused

Urijate peatähelepanu on suunatud sellele, kas TKK ON GENEETILISELT päritav või kujuneb lapsel sotsialiseerumise käigus.

Kaksikuid uurides leiti (5), et põhiliselt kujunevad lapse kontrolliootused vanemate eeskuju ja kasvatus mõjul, väiksem kaal on siinjuures pärilikkusel.

On leitud ka, et üldine kaitstus, südamlikkus ja vanemate tunnustav suhtumine lapsesse aitavad kujundada hoiakut, et inimene ise on oma õnne sepp. Pikaajalise mate uuringutega tegelnud V. Crandall (1) on ülalöeldut kinnitanud, lisades seejuures, et lapse vanemaks saades on emapoolne teatud *jahedus* ja kriitilisus samuti positiivselt seotud internaalsema KK kujunemisega. Crandall väidab, et selline ema ja lapse vaheline distantne väldib nooruki liigset usalduslikkust vanemate suhtes, aidates tal õppida ise nägema asjadevahelisi seoseid, kohanema nendega ning jõudma äratundmisele oma osas tulemuste põhjustamisel.

On leitud, et negatiivsed tugeva emotsionaalse mõjuga sündmused varases elueas võivad tekitada inimeses ootuse kinnituse eksternaalse kontrolli suhtes, mis võib saada püsivaks suundumuseks (6).

Seega võib öelda, et TKK ei ole niivõrd päritav kui sotsiaalse arengu käigus omanda-

tav ning kõige tundlikum aeg selle kujunemisel on varane lapseiga.

Kuna paljude katsete tulemused lubavad arvata, et internaalse KKga inimesed on edukamad eksternaalsematest, siis on püütud luua vahendeid muutmaks inimese kontrollkeset internaalse suunas. Selleks on kasutatud vastavaid kooli- ja treeningprogramme, aga ka teatud psühhoteraapia vorme, mille läbiteinud inimeste TKK on tööpoolest internaalsuse suunas nihkunud. Ei ole aga teada, kuivõrd pikaajalised toimunud muutused on. **TKK mõõtmismetoodikad**

Esimesed TKK skaalad konstrueeriti vahetult pärast seda, kui selgus, et inimesed reageerivad erinevalt edu ja ebaedu kogemustele sõltuvalt sellest, kas tulemusi peetakse enese oskuste või juhuse poolt määratuteks. Siiani on enam kasutatud palju poleemikat tekitanud, J. Rotteri internaalsuse-eksternaalsuse küsimustikku (R-küsimustik) (1). Test koosneb 29st alternatiivsest väitepaarist ning sisaldab 6 null-väitepaari. Põhiliselt puudutavad need inimese arvamusi maailmas toimuvate sündmuste kohta. Näiteks:

1. A arvamus, et õpetajad on õpilaste suhtes ebaõiglased, on absurdne;

B enamus õpilasi ei mõista, kui suurel määral nende hinded sõltuvad juhusest.

2. A paljud õnnetused inimeste elus on tingitud osalisest ebaõnnest;

B inimeste äpardused tulenevad inimeste endi tehtud vigadest.

R-küsimustik on tõlgitud ja aprobeeritud ka eesti keelde ning psühholoogide poolt küllaltki kasutatav.

Siinkohal tahaksin osutada mõnedele ohtudele, mis R-küsimustiku kasutamisel võivad tekkida. Kõigepealt on tekst mõeldud siiski täiskasvanute TKK mõõtmiseks, laste jaoks on koostatud spetsiaalsed skaalad, millest allpool. Rotteri enese arvates ei ole test sobilik homogeensete inimgruppide individuaalsete erinevuste mõõtmiseks. Niisiis, võib teksti kasutamise eesmärk olla erinevuste leidmine inimgruppide vahel, mitte aga ühe inimese võrdlemises teisega. Rotter lisab, et uriigid on R-skaalat kasutanud määramaks inimesi *internaalide* või *eksternaalide* gruppi, kuigi sellele ei ole mingit teoreetilist põhjendust, võttes aluseks fakti, et inimese kontrolliootused võivad erineda eluvaldkonniti, mida antud test ei arvesta (11). Uuemad skaalad mõõdavadki KKt erinevates olukordades — eraldi on suhtlemise ja saavutamise skaala, näiteks Lefcourt'i koostatud MMCS-küsimustikus (4), mis on mõeldud üliõpilaste kontrolliootuste mõõtmiseks.

Skaalas sisalduvate alafaktoritega on seotud veel üks probleemiering. J. Rotter ise väidab testi olevat ühedimensioonilise, hulk uurimusi on aga selles selgelt näidanud erinevate faktorite olemasolu (9, 10).

Niisiis, enne R-skaala kasutamist peaks enesele püstitama selged eesmärgid, tulemuste interpreteerimisel olema aga ettevaatlik. Laste ja noorte puhul oleks sobivam valida mõni spetsiifiline skaala. Kahjuks ei ole neid eesti keelde senini aprobeeritud, olemas on küll mõned tõlgitud variandid. Allakirjutanu on koolis kasutanud Nowicki-Stricklandi skaalat (3), mis koosneb 40 väitest ja on kasutatav umbes keskkooli 11. klassini. Testis on püütud selgitada laste arvamusi neile tähtsate asjade kohta ja see mõõdab eksternaalsetes ühikutes.

Näiteks. Kas arvad, et kui õppida küllalt hoolsalt, siis saab igaüks hakkama mistahes õppeainega?

Kas arvad, et lapsed võiksid saada oma tahtmise, kui nad vaid püüaksid?

Test näib olevat sobilik laste TKK uurimiseks. Võrreldes 59 Eestis testitud 9 kl õpilase keskmisi punktisummasid Nowicki normidega, võib oletada, et eesti laste kontrollkese on eksternaalsem ameerika koolilaste omast. Nowicki andmetel umbes 14 a vanuste poiste keskmine punktisumma on 14,7; allakirjutanu andmetel 14,9. Tüdrukute vastavad arvud on 12,3 ja 16,7. See võib olla vihje meie koolisüsteemi eksternaalsust soodustavale ja tekitavale hoiakule. Samade andmete põhjal võib väita, et poiste TKK on tõepoolest internaalsem tüdrukutega võrreldes. (Vaata ülaltoodud andmeid.) Vanuselisi iseärasusi silmas pidades võib arvata, et mida noorem laps, seda eksternaalsemad on tema hoiakud.

#### Kokkuvõte

Kuna TKK ja õppimise vahelised tugevad seosed on korduvat tõestust leidnud konkreetsetes uurimustes, on õpetajal ilmselt vajalik teadvustada enesele isiksuse sellise omaduse olemasolu ja oma tööd selle järele veidi kohandadagi. Lausa suurepärase oleks, kui õpetaja, aimates ühes lapses enam tunnetuse eksternaalset kontrolli, ergutaks õpilast tajuma enam ka sisemise kontrolli olemasolu. Internaalsema KKga õpilaste tulemusi peaks aga olema võimalik parandada, tekitades lapses tunde, et ta ise valib, mida õppida ja omab õppimise üle kontrolli. Kahjuks ei saa õpetaja kontrollkeskme määramiseks paluda abi psühholoogilt, kelle käsutuses pole eestikeelseid töökindlaid meetodikaid laste TKK mõõtmiseks. Õpetajale jääb aga võimalus usaldada oma meeli ja neilt saadavat informatsiooni õpilase huvides kasutada.

#### Kirjandus

1. Crandall V. J. Achievement. In Harold W. I. Stevenson et. al. (Eds.) National Society for the Study of Education Yearbook. Part 1. Child Psychology. Chicago, Univers. Chicago Press, 1963.
2. Glass D. C., Reim B., Singer J. E. Behavioral consequences of adaptation to

controllable and uncontrollable noise. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1971.

3. Lefcourt H. M. Locus of control: Current Trends in Theory and Research. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1976.

4. Lefcourt H. M. The Construction and development of the multidimensional-multiattributitional causality scales. In: Research with the locus of control construct (Ed. by H. Lefcourt). Vol. 1, New York: Academic press; 1981.

5. Miller J. Z., Rose R. J. Familial Resemblance in locus of Control: A Twin-Family Study of the Internal-External Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, Vol. 42, 3, 535—540.

6. Nowicki S. Reported Stressful events during developmental periods and their relation to locus of control orientation in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1978, 6, 1552—1553.

7. Perlmutter L. C., Monty R. A., Cross P. M. Choice as a disrupter of performance in paired-associate learning. *Journal of Experimental Psychology*, 1974 102, 110—112.

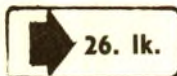
8. Phares E. J. Locus of control in personality. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1976.

9. Roberts A. E., Reid, P. N. Dimensionality of the Rotter I-E Scale. *Journal of Social Psychology*, 1978, 106, 129—130.

10. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80 (1, Whole No. 609).

11. Rotter J. B. Some problems and misconceptions related to the Construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975, Vol. 43, 1.

12. Staub E., Tursky B., Schwartz G. E. Self-control and predictability — Their effects on reactions to aversive Stimulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 18, 157—162.



Muide, võrkeeltest. Asjata arvatakse, et kool peab eelistavalt õpetama kõnekeelt ja valmistama õpilasi ette välismaalastega kohtumiseks. Peamine on omandada keele grammatikasüsteem ja õpetada sõnaraamatu abil lugema. Lisaks praktilisele tähendusele ja võõraste kultuuridega tutvumisvõimalustele arendab võõrkeele õppimine õpilaste mõistust ja aitab paremini omandada ka emakeele iseärasusi. Intelligentne inimene ei tohi piirduda üksnes emakeeleoskusega. Pole juhuslik, et kui tahetakse toonitada kellegi haritust, siis viidatakse sellele, kui mitut keelt ta valdab.

Aga üldkokkuvõttes on erisuguste koolide, programmide valiku vabadus ja omanäoliste koolide loomine kultuuri arendamise vältimatu tingimus meie riigis.

Abiks ajalooõpetajale

# Võimu ja vaimu pisiparalleele

HANS LAAR,  
ajaloolane

Igal lool on eellugu, isegi ajalool. Eellood on enamasti lõplikud ja pöördumatud, ses suhtes ka õpetlikud. Pärislugu on aga tavaliselt lõpetamata, sestap vahel väheoloogiline, vahel adumatugi. Nii on lood ka võimu ja vaimu vahekorraga ühiskondades, kus demokraatiat pole olnudki või kus seda on alles hiljaaegu hakatud õppima, omandama. Seda silmas pidades võiksime alustada õige kaugelt, ent lühiduse mõttes lähtugem keskajast.

Varakeskaegsed kuningad pidasid väga oluliseks võimu jumalikustamist, teisisõnu üleloomulikustamist. See tõstis nad rõhutatud rahva silmis kättesaamatusse kõrgusse ja andis neile võimaluse valitseda nii, nagu neile meeldis. Ka vasallide suhtes oli nõndaviisi turvalisem, sest neid ei võidud ilmaski usaldada. Vasallidel omakorda polnud õiget usku keskivõimu tõhususse. Ka ei usaldanud nad oma valitsejaid. Sõbralik naeratus, head liidusuhted ja vennaarmastuse töötused ei maksnud midagi. Ikkagi võis kuningas ühel päeval vaenuväed kallale saata ja suveräänsusele lühikese lõpu teha. Seda sai meie rahvas omal nahal tunda veel pool sajandit tagasi.

Üldiselt toetasid vasallid niisuguseid valitsejaid, kellest oli käegakatsutav kasu. Keskajale oli üldse omane, et nii ilmalikus kui ka vaimulikus valitsejas nähti eelkõige benefiitside, privileegide ja muude soodustuste andjat, vahel pististeni välja. See johtus praktilisest kaalutlusest ja tagas üldjuhul valitsetavate lojaalsuse. Muidugi, ülikutel on alati oodatud suuremeelsust, ja pealtnäha tulidki valitsejad oma alluvaile vastu. Selline arusaam juhi ülesandest on väga vana ja inimeste teadvusse sügavasti juurdunud. Tänapäevani. Meenutagem kas või kandidaatide platvormi eelmistelt valimistelt. Interliikumise ideoloog Kogan lubas valimisvõidu korral hakata võitlema selle eest, et liidutehaste ühiselamuisse tööliste sugulasi sisse kirjutataks, et sõjaväelaste elu muuta turvalisemaks (!) jms. Mida ta siis lubas? Privileege, ikka privileege. . .

Loomulikult ei saanud privileege ja benefiitse varakeskaegne lihtrahvas, vaid feo-

daalid ja vaimulikud, süsteemi toed. Inglise kuningas Henry III oli veel XIII sajandilgi sellisest riiklikust tarkusest niivõrd sisse võetud, et kirjutas oma palee seinale ja malelaua servalegi moto: «See, kes ei anna, mis tal on, ei saa, mida tahab.» Sama hästi võinuks ta ju kirjutada «käsi peseb kätt» või midagi sellesarnast, millest meie ühiskonnas nii hästi aru saadakse. Küsimus on ju tõlgenduses: kui meie ühiskonnas tähendab see korrupsiooni, siis keskajal oli see universaalne eluseadus. Ei tea, kas olemegi keskajaga päriselt hüvasti jätnud?! Keskaegne värsisepp pani süsteemi suure tarkuse värsivormiski kirja. Vabas tõlkes kõlab see nii:

«Kuningaks saab see, kes riiki hoiab, et annetada neil', kes truult teenivad, kingitusi, au ja muudki veel.

Kes kingitusi saavad, teda armastavad; paavst ja prelaadidki nõndaviisi teevad: inimesi seadust hoidma paneb see.»

(Colvin, H. M.,  
History of King's Works, 1963)

Kuid keskajalgi oli kingitustest ja pististest vähe. Võimu oli vaja pidevalt turgutada, stabiilseks ja turvaliseks muuta. Sestap oli tähtis demonstreerida kuningavõimu «jumalikke» lähteid. Selleks sobisid suurepäraselt reliikviad, pühakutesäilmed. Kui kõdunenud need ka polnud, ikkagi põlistasid nad võimu (vahel nimme seetõttu!) ning sidusid selle kaemuslikult igavikuga. Reliikviade hoomajaid see lummas, lummus aga sundis lömitama. See oligi eesmärk. Seepärast siis oligi igal kirikul, kloostril, kuningal ja isegi feodaalidel hulgaliselt reliikviad alates Kolgata risti tükikeste ja lõpetades Lunastaja varbaküüntega. Võimu atribuutideks sobisid nad nii või naa. Milleks küll reliikviad ei kasutatud?! Need polnud üksnes võimu, vaid ka isikliku heaolu tunnused, umbes nii, nagu meil auto, suvila ja kallis video- ning audiotehnika. Rooma paavst võlgnes suure osa oma autoriteedist sellele, et pidas end Püha Peetruse keha hoidjaks. See aitas paljugi kaasa, et tema, *vescovo di Roma* ehk Rooma piiskop, muutus pikapeale esimeseks omataoliste seas. See andis talle võimaluse igal sündsäl juhul rõhutada, et tema on *successore del Principe degli Apostoli* — apostlite vürsti, s.o Peetruse järeltulija. Muide, ajapikku oli paavstile sellestki vähe, mistõttu ta kuulutas end Jeesus Kristuse enese vikaariks, Lääne patriarhiks jne, jms. Paraku ainus tema tänapäeval tõsiselt võetav tiitel on *sovrano dello Stato della Città del Vaticano* — Vatikani linnriigi valitseja. Kuid tiitlid tiitleiks. Tänapäeval ei maksa unustada, et tegemist on ühe suurima kapitali käsutajaga. Keskaegseist tiitleist oleks ilmselt vähe, et tänapäeval edukalt poliitikaga tegelda. Hobbesi mürgist märkust parafraaseerides võiks möönda, et paavst polegi nüüdisajal enam vaim, kes istub keskaja kal-mukünkal. Kuid keskaja haud näikse olevat halvasti kinni aetud. Millest muidu vägivald ja õigusetus tänapäeva maailmas? Millest



meie Interliikumise agressiivsus ja loosung: «Ajakirjandus töölis kontrolli alla!»? Paavsti suur lennulus ja veelgi lennukamad kõned tunduvad palju tänapäevasemad.

Kõigile ponnistustele vaatamata ei saavutanud paavst varakeskajal üleeuroopalist võimutäiust. Miks? Küllap seepärast, et keskaja esimese poole ilmalikud valitsejad kindlustasid omi positsioone samuti üleloomulikke jõude, eelkõige pühakuid ja reliikviaid appi võttes. Karl Suure trooni (see vastas suuruselt Saalomoni troonile) sisse olid tehtud vastavad augud ja mulgud, kuhu reliikviad pisteti. Muude hulgas oli seal ka nool, mis pärimuse kohaselt oli läbistanud Lunastaja külje. Arvata võib, et paavst oleks seda meelsasti endale tahtnud. Seda enam, et noolt peeti Frangi riigi tähtsaimaks reliikviaks. Fakt või fiktsioon, et nool oli varem kuulunud esimesele kristlikule keisrile Constantinusel, lisas reliikviale veelgi enam müstilist võlujõudu.

Karl Suur polnud kaugeltki ainuke, kes reliikviatest ja muudest võimu, au ning hiilguse välistest tunnustest väga lugu pidas. Kõigil toonastel kuningatel olid reliikviad kroonides ja kaela ümber. Nad ei kandnud neid üksnes audientsidel, vaid eraeluski, isegi jahil ja väljasõitudel. Tseremoniaalsetel puhkedel oli neid muidugi rohkem. Siis tavat-sesid kuningad kanda rasked kirikurõivaid, mille niigi suurt kogumassi reliikviad veelgi suurendasid. Meil meenutatakse tihtipeale Leonid Brežnevi viit Kuldtähte kui sündsusetuse näidist. Nende mass oli tühine, võrreldes keskaegse kuninga riietuse, krooni, valitsuskepi, pitsatsõrmuse ja mõõgaga, mis kõik olid õnnistatud kristliku ordinatsiooni kohaselt. Paavst, kuigi *vicario di Gesu Christi* — Jeesus Kristuse enese vikaar — pidi veel kaua oma aega ootama.

Kolm sajandit (u. a 750—1050) oli kuningail võim, mis andis neile pühadusepaiste ja seadis nad kristliku kommuniteedi üle valitsemisel tiptasandile. Karl Suure aegne tark kirjamees Alcuin kirjutas Karlile: «Meie issand Jeesus Kristus on seadnud sinu ristiniimeste üle valitsejaks palju suurema võimuga kui paavstil või Konstantinoopoli keisril...» Noil kolmel sajandil polnud kusa-gilt võtta targemaid ja auväärsemaid mõt-teid ja võimu ning vaimu vahekorra pani paika ikka *ultima ratio* — võim, jõud. Praktilise väljenduse leidsid need seisukohad uhketes tseremooniates ja muudes enesega rahulolu ilmingutes. Kõik oli ju hästi ja pidi edaspidi ikka paremaks minema. Kui nad oleksid teoorias tugevamad olnud, võinuksid tõsta loosungi: «Elagu feodalism, inimkonna helge tulevik!» Kuna aga teoorias oldi nõrgad, jäi üle vaid pillerkaaritada. Küllap oleksid toonased kuningadki pidanud soome-sauna-pidusid, kuid saun ja pesemine polnud tollal popid. Ja kui mõni vasall rahulolematust ilmutas, võis kuningas tõsta silmad suures harduses taeva poole ja viidata juma-

lale. Seegi tuleb tuttav ette. Eks meilgi ole nappiva leivavilja ja leivakõrvase puhul ikka ja jälle süüdistatud ilma ja õigustatud nii-viisi viljavedu välismaalt...

Suur sõltuvus üleloomulikest jõududest viis keskajal selleni, et indiviid muutus kaduvväikseks. Peale kuninga ja ta soosikute ning vaimulike polnud võimuahelas kohta kellelegi, iseäranis siis, kui indiviid seisis võimuahela alumises otsas. Seegi tuleb meile tuttav ette. Inimõigustest on rääkima hakatud alles hiljaaegu ning nende kättevõitmiseni on veel pikk tee käia. Munkade ja ka ilmikute elu ning käitumist reguleerivad normid rõhu-tasid igati inimese tähtsusetust «maises häda-orus», olemasoleva «õiguskorra» vääramatust ja hingerahu, mille võis tagada vaid jäik ja range distsipliin. Meie Stalini ajal maisest hädaorust ei rääkinud, kuigi see oli ilmselt olemas. Vastupidi, rääkisime pea-aegu et mai-sest paradisiist stalinliku päikese all, ning alati rõhutasime seda, et kollektiivil on alati õigus, üksikisikul mitte. Viitasime alati töölis-klässile, rahvale, ka siis, kui mõttes oli sootuks miski muu. *Vox populi, vox dei...* «So- vetskaja Kultura» osakonnajuhataja Juri Solomonov leiab koguni, et nõukogude rahvas on aastakümneid pidanud väljakuulutamata sissisõda iseenda vastu, püüdes kõigest väest leida enda hulgast vaenlasi, reetureid, spioone, kosmopoliite ja muid Lääne ees lõmitajaid jne (Moscow News, 13, 1989). Ta räägib sellest kui haigusest, mille sümptomideks on nii megalomania kui ka alaväärsus-kompleks, ja nii imelik kui see ka on — üheaegselt, üheskoos. Meie Interliikumise ole-must aitab see paljuski mõista.

Kuigi XI sajandi keskpaik ei ilmutanud veel erilist vajadust seniseid arusaamu põrmustada, leidis see siiski aset järgneva kuue- või seitsmekümne aasta jooksul. Ilmlik valitseja otsekui tagandati tema poolpreester-likult toredusepositsioonilt ning paavst sai aegamööda tagasi oma privileegi sekkumaks võimu ja vaimu asjusse. Vana keskaegne arusaam, mille kohaselt inimesed istuvad jalgupidi hauas ja peadpidi pilvedes, hakkas Euroopas taanduma ja teisenema. Miks? Tänapäeval ei eita ükski ajaloolane, et XI sajandi lõpu ja XII sajandi alguse majandus-lik areng andis mõjusa kiirendusimpulsi kogu Euroopa arengule. Meiegi esivanemad sattusid sellega kaasnenud ekspansiooni haardesse, mis viis muuseas lõpule ka tuhat aastat kestnud Euroopa kristianiseerimise. Varakesk-aegne stagnatsioon oli sellega läbi. Kord alanud, muutus majanduslik kiirendus väära-matuks. Endiste tühermaade asemele kju-nesid uued linnad ja külad, kasvas elanik-kond, rajati teid, sadamaid jms. Esmakordselt hakkas eurooplane tunnetama ülerahvastatust (maapuudus!), paiguti isegi ületootmist. Ja esmakordselt võis endine harimatu ja vaene Lääs ajada uhkelt ja ülbelt nina püsti ning rajada oma poliitika jõule.

Majanduslik kiirendus põhjustas vanade

sotsiaalsete ja religioosete (seega ka ideoloogiliste) arusaamade asendamise uutega. Uued ja keerukad probleemid nõudsid uusi lahendusi. Rahvastiku kasvamine põhjustas ka inimeste õiguste ning kohustuste teistsuguse rõhuasetuse, samuti uue mõtlemise võidulepääsu kaubanduses, rahanduses ja isegi sõjanduses. Kuni XII sajandini pidas kaanoniseadus kaubandust kristliku vagadusega ühitamatuks, sobimatuks tegevusalaks. Kui aga ühiskonna kasvavad vajadused hakkasid kaubandust siivsaks pidama, tuli kaanoniseadust vastavalt modifitseerida ja säilinud kitsendustest kas või kavalusega mööda loovida. Samaväärne on meie püüe saavutada väärtusseaduse vaba talitsemine, tarbijaturg ja inimväärsed omandisuhted. Meilgi tuleb nähtavasti paljuski kavaldada, et IME inimesemoodi käiku läheks, et iganenud, osalt keskaegsed tõekspidamised seda ei segaks.

Keskaja teine pool tõi kaasa ka uue mõtlemise sõja ja rahu küsimuses. Inimese tapmine ilmlikul ajendil oli XI sajandil kiriku silmis ikka veel patt. Sestap sunniti Hastingsi lahingu (1066) võitjaid südamest kahetsema ja rangelt paastuma, kuigi paavst oli seda lahingut pühade reliikviade aupaistes õnnistanud. «Õiglase» sõja teooria kujunes välja alles XIII sajandiks, ja sellisteks muutusid üleöö kõikide ilmlike valitsejate omavahelised sõjad, kui need polnud parajasti paavsti või tema soosikute huvidega vastuolus.

Majanduslik kiirendus tingis igal elualal vajaduse teadmiste, oskuste ja asjatundlike inimeste järele, sest haldamise põhiinstrumentiks muutus administreerimine (endise rituaali asemel). Kõik hakkasid taipama, et *rex illiteratus asinus coronatus est* ehk meie keeli: kirjaoskamatu kuningas on kroonitud eesel. . .

Ajaloo kriitilistel silmapilkudel on ennegi juhtunud, et ideed, mis olid kaua püsinud väljaspool igasugust kahtlust, leitakse äkki olevat kui mitte just valed, siis igal juhul kasutud. Ja nii veider, kui see on, tunnetab siis nende kasutust igaüks, ka need, kes seni olid rahulolu ja eneseteostuse leidnud konformismis, pehkinud süsteemi apoloogeetikas. Nii oli see ka 1100. aasta paiku. Isegi kõige vähenõudlikumad inimesed said äkitselt aru, et kuningate religioossed pretensioonid on läbinisti põhjendamatud. Kas kuningas on siis vaimulik, küsisid nad. Kui vaimulik, siis peab ta olema kas preester, diakon, alamdiakon, akoluut, eksortsist, lugija või vähemalt kiriku uksehoidja. Kuid tema ei ole neist ükski. Ja kui ta on munk, kuidas saab tal siis olla naine, kuidas võivad tal olla lapsed ja kuidas tohib ta kanda mööka?! Nii jäigi üle lihtsalt ilmik, inimene nagu teisedki. Tõmmates pisikese paralleeli nüüdisajaga, võiks öelda, et isegi Gustav Naan, kes tänase Eesti asjus näikse halvasti orienteeruvat ja iseenda rolli idealiseerivat, ei julge avalikult tunnustada stalinluse eluõigust, vähemalt otustades kirjutise järgi «Oilishingede inim-

sõjalikkus» (NH, 1. apr 1989). Kui see oli tema poolt aprillinali, võiks teda veel mõista, muidu küll mitte. Usun, et G. Naangi nõustub sellega, et pehkinud teooriaid ja dogmasid on hämmastavalt lihtne ümber lükata ja selliste ideede kandjaid eirata. Mõtted, mille nimel kuningad olid mitu sajandit tegutsenud, osutusid tühipaljaks mõttetuseks, ja veel enamgi — pettuseks. G. Naan, kes on neli aastakümnet aktiivselt juurutanud samasuguseid tühipaljad ideekesi ning arendanud seejuures välja «sädeleva stiili», nagu ta ise enda kohta ütleb, ei taha kuidagi ajaloo kurba tõe tunnustada. Mis seal ikka, seda viga tehti keskajalgi. Ja nagu keskaja teisel poolel polnud vanal «pühäl kuninglikkusel» enam kohta arenevas maailmas, nii pole tänapäeva maailmas enam kohta stalinlusel ja tema retsidiividel. Ilmliku valitsejana jäi kuningas spirituaalselt otsekui alasti.

Esmapilgul tunnukse, nagu suurendanuks majanduslik kiirendus ja sellest johtunud ekspansioon ilmikkonna osatähtsust vaimulikkonna arvel, sest inimõiguste tegevussfäär laienes märksa. Tegelikult oli lugu pigem vastupidine, vähemalt esialgu. See, et riigivõim vajas asjatundlikke ja teadmistega inimesi, tõstis nende, kellel oli intellektuaalne ettevalmistus, tähtsust. Vaimulikkonnal selline ettevalmistus oli, mis sest, et skolastiline. Kummatigi andis see nende kätte monopoli kõigis õppedistsipliinides, andis kätte tegelikud valitsemisohjad. Richelieu ja Mazarini, kahe kardinali tegevus illustreerib seda mõtet küllaldaselt.

Kodanliku demokraatiani jõudmiseks vajas ühiskond siiski palju suuremaid ja põhjalikumaid ümberkujundusi, sotsiaalset revolutsiooni, mis viis võidule uue tootmisviisi — kapitalismi. See põhjustas mitte üksnes kuninga (juhul kui ta püsima jäi), vaid ka kogu riigiaparaadi sattumise rahva valvsa silma alla. See põlistas ka ajapikku põhimõtte: väljaspool kriitikat pole kedagi! Ühiskonna demokratiseerimine tõi kaasa kriitika mitmesugused vormid nii sõnas kui kirjas — sõnaõigusest sõnasõjani. «Sädeleva stiiliga» G. Naan tunneb viimast vormi peensuseni, ent kahjuks pole tal sisu ja vorm kooskõlas. Antiigist pärit rahvatarkus ütleb: *quot homines, tot sententiae*, mis meie keeli tähendaks: niipalju kui on inimesi, niipalju on arvamusi. Kui seejuures kedagi poriga pillutakse, on see paratamatu. Kui aga poriga pillutakse kogu rahvast, on see lubamatu. Kahjuks on demokraatia arenguteel, nagu iga muugi sotsiaalse arengu puhul, esinenud küllalt palju hälbeid, upepallitamisi ja tagasilöökegi (XX sajandi totalitarism, fašism, stalinism ja iga masti bürokratism), ent arengudialektikat väärata see pole suutnud. Kel jõud, sel õigus, on teevit, mis suunab ajaloo arengu kõrvalteele. Tõeline *ultima ratio* pole jõud, vaid humaansus ja inimväärne elu.

# Mõned märksõnad Viivi Luige romaani «Seitsmes rahukevad» tundmaõppimiseks

**MAIE PEDA,**  
Jõgeva 1. keskkooli kaugõppeosakonna eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Ilmumisaeg — 1985

Kirjutamisaeg — 1982

Tegevusaeg — 1950—1951 sügis, talv, kevad. Siit ka esimene märksõna AEG, mida näitab romaani pealkirigi. Teos on jagatud viieteistkümneks suuremaks episoodiks — ajalõikudeks, mis avavad oleviku (1950—1951), viitavad tulevikule ja ulatuvad kaugemasse või lähemas minevikku. «Kõik oli muutunud, suur sõda oli maailma teiseks teinud» (4, lk 38).

Lühiarutelu Eesti ajaloost 1917—1945.

Mitmed kõrvalepõiked tutvustavad lugejale, mis on juhtunud või juhtub tulevikus. Me saame teada, et 1950. aastate naine, kes pole kasutanud telefoni ega gaasiahju, sõitnud rongiga, helistanud uksekella (4, lk 32), teeb seda kõike aastate möödudes. Palju enamgi: kunagiste vakstuninadega riidekingade asemele ostab ta importjalanõud; liftid, vee-pumbad ja tolmuimejad ei tekita temas enam võõrastust (4, lk 190).

Lugeda lk 146 «Näen praegugi seda halli hangunud talvapäeva... ajapiltil pööratakse...»

Romaanis antud ajahetkede kummalised sähvatused ühendavad mineviku tulevikuga. Eilne ja tänane põimuvad, saavutavad sünteesi, luues lootustandva igavikutunde, elu edasikestmise idee.

**Tööülesandeid:**

1. Leida romaani näiteid esitatud väidete kinnitamiseks (lk 53, ...)

2. Mida teate sõjajärgsetest aastatest, kolhooside algusajast Eestimaal (vanemate, vanavanemate mälestuste põhjal, telesaatest «Viiekümnenada» jm)? Milliseid paralleele leiate V. Luige romaaniga?

3. Tugevamate õpilaste referaadid (varem antud ülesanne võib olla ka eelmine — mälestuste üleskirjutamine) teemal «Inimesed ajas ja aeg inimestes».

Soovitav kirjandus referaadiks:

M. Unt «Ajast ja tüdrukust», «Keel ja Kirjandus» 1985, nr 10. J. Sang «Tulevik

eest- ja tagantvaates». «Looming» 1985, nr 7. R. Veidemann «Neljakümnenadal rahukevadel seitsmendast». «Sirp ja Vasar» 26.IV 1985. U. Tonts «Inimesed ajas ja aeg inimestes». «Rahva Hääli» 3.XI 1985.

Ka kõikides antud artiklite pealkirjades on märksõnaks AEG.

Kui romaani ajalised mõtted on ulatuslikud, siis RUUM piirdub põhiliselt KODUGA ja selle ümbrusega, kus on kuusemets ja kartulimaa, moonilõhn ja suhkruherneste maik (4, lk 21). Mõnikord on KODU ja koduümbruse MAASTIK turvaline, teinekord aga kindlusetu ja ebastabiilne paik, kus keegi ei tea kindlalt, mis ees seisab.

1. Lugeda lk 162 «Majad viiatse ära ja õunapuud raiutse maha.»

2. Leida veel sellekohaseid näiteid.

«Märg sõjajärgne Eestimaa (4, lk 6) ägab suures vaesuses. Pole loomasööta ega küttepuid, pole lapsele kaalikaid-porgandeidki anda, sest neid tuleb hoida söögi tegemiseks (4, lk 168), rääkimata suhkrust, mille viimast natukest mesilaste toiduks hoitakse.

Kahest küüditamisest ja sõjast mahajäetud tühjade taluasemetega MAASTIK ja vaene KODU on kurb TEGELIKKUS, kogu EESTIMAA võrdpilt.

Raadio, ajakirjandus, kooliõpikud ja plakatid räägivad aga õnnest ja küllusest. Valitseb vastuolu sõnade ja tegelikkuse vahel.

Näitvahenditena võib soovitada õpilastel kodudest leida ja kooli kaasa tuua romaanis nimetatud ajakirju «Pilt ja Sõna», «Stalinlik Noorus»; lasteraamatuid «Ma elan Moskvast», «Tähtsad tööd»; vanu kooliõpikuid jms. (Tänapäeva noortele pakub selline näitus lõbusat vaheldust.)

Just sellises vastuolulises maailmas elab LAPS, kes usub raadiost kuulnud hüüdlauseid, loeb õnnelikust lapseõlvest:

*Päike naeratele,*

*aed on õitset ere.*

*Õnnelikult elab*

*meie lastepere.*

Raamatutest loetud lugedes tundus elu magusa tükksuhkruna, «toolidki polnud raske, ahje ei mainitud üldse, või kui, siis praksus neis lõbus leek, suitsu nad sisse ei ajanud (4, lk 162). Tegelikult olid kõik asjad rasked, ööd ja päevad pikad, inimesed hallid ja harilikud (4, lk 162).

Loomulik on see, et laps pooldab uut, et talle ei meeldi vanaema sünged mõtted näljast ja surmast. Ajavaimust kantuna joonistab ta inglitiibade asemele lennukitiivad. Ometi peab laps ka ise mitmeid kurbi kogemusi üle elama.

Lugeda lk 139 «Maalastele meie vihkuid ei müü».

Lk 143 «On saabunud suurim pidu...»

VASTUOLUD jõuavad alateadlikult LAPSE teadvusse. Laps on rahulolematu, trotsi täis: oleks emagi tähtsam, vähemalt külanõukogu sekretär (4, lk 138).

Eesti päritoluga ameerika kirjandusteadlane Maire Jaanus on kirjutanud «Seitsmenda

rahukevade» mina-tegelasest kui bioloogilisest olendist, kes peab aktiivselt võitlema, et ennast säilitada, et maksma panna oma-ene ego (2).

Tüdruk elab korraga otsekui kahes vallas. Ta tunneb suurt huvi SÕNADE vastu (loeb hästi, jätab meelde luuletusi, kuulab raadiost kõnesid ja üleskutseid). SÕNAD hirmutavad ja meelitavad teda.

Vahemärkus. Jälgida Viivi Luige SÕNAkasutust! Romaan kujutab endast imelist reisi läbi eesti keele, millest ammutatakse täiel määral, kuni murde rohke kasutamiseni.

Oma hingevaeva peab aga LAPS KEHA abiga välja elama — trampima, röökima, hirmuäratavaid liigutusi tegema, käsi rusikasse tõmbama, hambaid irevile ajama, igemeid paljastama (4, lk 35, 36). Ta püüab oma agressiivsust maha laadida, kujutades end marssiva sõdurina, püss ölal (4, lk 108), või sõjamänge mängides, kus paberile joonistatud kuulid tapavad halastamatult.

Väike tüdruk on teravalt teadlik oma ohustatud, kaitsetust kehast ja teeb teistelegi haiget ehk seepärast, et ise end jõuga julgeks ja tugevaks teha. Paljude pahanduste ja ülestumiste kaudu, nagu teise lapse jalaga löömine (4, lk 133), tikkude hoidmine koera nina all (4, lk 20), käärde torkamine kaktustesse (4, lk 141), tuleb lapsel võidelda oma positsiooni eest, seejuures vahet tege mata eluta ja elusa looduse vahel.

Et romaani üks valitsevamaid meeleolusid on HIRM, siis peaks lapse sõjakat olekut käsitama ka kui enesekaitset. Kõik pere liikmed kardavad (lk 25) küll majade ära vedamist, küll loomade loendajaid, küll haarangut metsas. Laps aga suudab hirmutunde maha suruda, väliselt hulljulgegi olla, kuid alateadvuses kummitab hirm: haohunniku alla võib olla peidetud püss või laip (4, lk 3), seep võib olla inimeserasvast keedetud, tädi keldris võib olla vorstivabrik (4, lk 135).

Cornelius Hasselblatt on oma käsituses veendunud, et romaan on autobiograafiline ja Viivi Luik on selles välja kirjutanud oma lapsepõlve mured ja hirmud (1). See hirm toimib temas romaani kirjutamise ajalgi, mil ta arvab, et tänase maailma katus on paigalt nihutatud, ja tundub, et tagasipanekuks ei jätku enam jõudu (4, lk 178). Aastasaja lõpu süнге meeleolu väljendub ka mitmes V. Luige luuletuses. Lugeda «On aastasaja lõpp, on öö».

Kirjandusteadlase Maire Jaanuse arvates sõdib LAPS allasurutuse ja iseseisvusetuse vastu. Ta võitleb — nagu me kõik — armastuse, lugupidamise, oma koha eest täiskasvanute maailmas (3). Viivi Luige romaani peakangelanna ulatub sümboli mõõtmeteni — kannatava, aga ikka enda eest seisva eesti rahvani.

Maire Jaanuse käsitusest võib huvi pakkuda freudistlik psühhoanalüüs, mille järgi LAPS tegutseb tugevate agressiivsete tungide, ka

seksuaaltungi mõjul. Näiteks toob ta lapse nälja suhkru järele, mis sümboliseerib mitte ainult magusavaegust tema elus, vaid ka alateadvuslikku iha armastuse järele, nii ema kui ka tihti kodust eemal viibiva isa järele. Laps, nähes suhkrukotti, niisutab huuled ja surub nad kollase massi sisse, nagu oleks see emarind (4, lk 14), hiljem proovib ta suhkru läbi koti imeda (4, lk 172).

Näiteid lk-del 17, 58, 153 jm.

M. Jaanus: «Luige genoteksti keskmes näen ma erootilist keha — rahuldamatut ja häirimatut oma ihades» (3, lk 61). Kuid Maire Jaanus näeb romaani genoteksti kõrval ka fenoteksti, mis räägib LOOTUSEST luulele (4, lk 178), loodusele, päikese igavikulisusele (4, lk 190), kevade ning lillede taassünnile (4, lk 158). Sümboolselt kannab tuleviku lootuse ideed isa, kel on alati õunaseemned taskus, et need võimaluse korral kasvama panna. (Juba M. Luther olevat õunapuudes lootuse sümbolit näinud.)

\*

1950. aastate alguse VASTUOLULISES AJAS ja hirmudega täidetud RUUMIS — ühes EESTIMAA kodus — astub eluvõitlusse LAPS, kes nõuab julge SÕNA ja agressiivse KEHA abil õigust olla ja kestma jääda.

Romaani süнге REAALSUSELE on vastandatud LOOTUS, tuleviku suunatud elutungi väljendus.

## Kirjandus

1. Hasselblatt C. Viivi Luik ja «Seitsmes rahukevad» — Vikerkaar, 1986, nr 6.
2. Jaanus M. «Mina» keeles: Viivi Luige «Seitsmes rahukevad». — Keel ja Kirjandus, 1989, nr 3.
3. Jaanus M. Viivi Luik. Sõda ja rahu: Keha ja genotekst. — Vikerkaar, 1989, nr 4 ja 5.
4. Luik V. Seitsmes rahukevad. Tallinn, 1985.

# Kuidas valmib film\* X

ÕIE ORAV,  
stsenarist, filmiloolane

HELID. MÜRAD. MUUSIKA. TEKST. TAUST

Nüüdisfilmi ei kujuta ette ilma helita, seepärast räägime ka niisuguse elukutsega inimesest nagu helioperaator. Nagu filmioperaatori, on ta ühtaegu nii insener kui loominguiline töötaja.

Helioperaatori ülesanne on näitlejate dialoogide ja monoloogide ning diktoriteksti kvaliteetne salvestamine lindile. Helioperaatori kohustuste hulka kuulub ka filmi kogu helimaailma salvestamine.

Ent laskem rääkida helioperaatoreil endil. Meie üks staažikamaid helioperaatoreid KADI MÜRS:

«Esmatutvus tulevase filmiga algab stsenariumi lugemisest. Kui filmioperaatoril peab olema hea nägemismälu, siis mina kui helioperaator püüan endale summaarselt ette kujutada tulevast helipilti, helirida, helirežiidi. Režissööri soov on siin primaarne, seejärel hakkab helioperaator iseseisvalt tööle selle idee teostamiseks. Aga missugune see tuleb või kuidas kõik õnnestub, selgub lõplikult alles kõikide salvestatud helide kokkumängimisel, kusjuures tööhelide maht on märksa suurem kui see, mis lõpuks filmi pildirida saadab. Ehkki filmivõtte ajal on näitlejate dialoog primaarne, ei moodusta see ometi filmi kogu heli. Võtteplatsil või ka eraldi tuleb salvestada hulk helisid, mis loovad meeleolu, annavad toimuvale hinguse. Tahan sellega öelda, et helirežiiks on vaja palju komponente, näiteks eri meeleoludega laineid, vihmasadu jm. Ma nimetan seda **tööheliks**, mitte mustaks fonogrammiks, nagu mõnikord öeldakse, sest mis tähendab must fonogramm, mustalt võetud või? Aga sel juhul pole seda kellelegi vaja. Niisiis jäägem mõiste — tööheli juurde.

Väga palju on sellest, missuguse stiili režissöör ja operaator oma filmile valivad. Sellest on ka, kuidas salvestada näitlejate dialoogi, et kõik võimalikult hästi välja tuleks. Kui võtteplatsil salvestatud ongi see, mis lõplikult filmi jääb, ilma et toimuks **ülehelindamist**, siis on vaja erilise tähelepanuga jälgida näitlejaid, nende intonatsiooni, kõnenüansse, teksti puhtust. Kui aga toimub ülehelindamine (tegelikult enamiku meie filmide puhul see nii ongi), siis nii mõnigi näitleja, olles helindamisateljees vastamisi oma kujutisega ekraanil, saab intonatsiooniga liisada mängule täpsemaid nüansse, parandades seega mõningaid vajakajäämisi oma rollis. Aga palju on näitlejaid, kes teksti ülerääkimist üldse ei taha, sest nad ei saa ilma stseeni läbi mängimata seestmist tunnetust kätte. Roll võib ülerääkimisega hoopis halvemaks minna. Muidugi püüab helioperaator näitlejat igati

abistada. Hea on, kui taashelindamine toimub episoodide loogilises järjestuses, et näitleja saaks ühe hingega kõik vastavalt mängule ära teha. Tehniliselt näeb see protseduur välja nii, et ekraanipilt ja tööheli on lõigatud väikesteks lõikudeks, liimitud rõngana kokku ning nii ta tuleb ekraanile palju kordi järjest, kuni näitlejatel on tekst jälle peas ja nad võivad uuesti, nüüd juba heliateljee vaikus, oma teksti sisse rääkida.

Kui tulla helioperaatori töö alguse juurde tagasi, siis esimene, mis ta režissöörile välja pakub, kui lavastusprojekt hakkab kokku saama, on tinglik, skemaatiline helirežiim, sest võimalik on ainult olustikulisi episoode läbi mõelda. Põhjalik ja lõplik algab alles pärast esimest pildirea montaaži, st filmitud materjali montaaži (mitte filmi paberil!), kui kogu materjal on koos. Siis on tinglikkuse aste teada. Toimin ekraanil nähtu põhjal ja emotsioone appi võttes, et oleks õige tunnetus, kuidas kõike kokku mängida. Lõpliku kokkumängu ajal otsustab režissöör, kas nähtu kuuldu teda rahuldab või ei. Mina kui helioperaator arvestan režissööri soovitusi, kuid see ei tähenda, et ma midagi omapoolset ei lisaks. Et tänase päeva tehnika võimaldab ka **helilindi montaaži**, siis saab helioperaator hakata seda tegema enne, kui lõplik pildirida on kokku monteeritud. Helioperaator otsib helilindi montaažiga kõige sobivama variandi. Kuid filmis kasutatakse sageli muusikat, ka ühele või teisele filmile kirjutatud originaalmuusikat. Seegi käib helioperaatori salvestusest läbi.

**Helioperaatori ja helilooja koostöö** toimub erinevalt, olenevalt heliloojast, sest igauks töötab omamoodi. Mõni loeb juba stsenariumi, teine lülitub tööprotsessi alles pärast pildi kokkumonteerimist.

Kui rääkida mõnest filmist konkreetselt, näiteks «Surma hinda küsi surnutelt», siis seda ma tahtsin väga teha koostöös režissöör Kaljo Kiisa ja helilooja Lepo Sumeraga. Minu meelest on Sumeral haruldane pilditaju ja eri häälte kuulamise oskus, kusjuures nais- ja meeshäälte puhul on see erinev. Ta on helilooja, kes kunagi ei «kata» näitlejat ära. Ta arvestab täpselt kõikide kaadri helidega, surumata oma muusikat peale. Tema muusika on alati pilti toetav ja sügavalt meeleolu loov.

Et saavutada heli kulminatsiooni, pole vaja panna korraka kõiki komponente fortresse, vaid üks, mis annaks kõige õigema, sest prevaleerima peab üks heli, kas karjatus, plahvatus, löök. Kõik need komponendid peavad olema salvestatud varem. Mõnikord küsitakse, mis on **helitaust**? Ma vastaksin, et taustade otsimine on ka üks komponent helireas. Olen salvestanud paviljonis näiteks kelli või tänaval liikuvate masinate müra, sõitvat rongi, merelaineid jm. Ka minule kasutada antud helilint või magnetlint, mis on eelarvesse sisse läinud, allub rangele kontrollile. Pole mõeldav salvestada igaks juhuks; kõik tuleb eelnevalt väga põhjalikult läbi mõelda, kui palju meetreid läheb selle või teise fooni jaoks, kui palju näitlejate kõnele.

Filmiga «Surma hinda küsi surnutelt» tekkis oluline probleem. Leedu näitlejaid oli vaja eesti keelde **dubleerida**, selleks tuli leida näitlejad, kelle hääled sobiks leedu näitlejate füüsisega. Peab ütlema, et Lembit Ulfsak Brunona, st näitleja Kirdvainise dublandina, saavutas maksimumi, ehkki Kirdvainise tekste oli raske tabada, sest ta rääkis väga kiiresti ja sõnade pikkused kummaski keeles on erinevad. Mida raskem on töö, seda hinnatavam on õnnestumine.»

\* Algus NK nr 1, 1989

**VAMBOLA VÄLLIK:** «Minule algab mängufilmi tegemine puhtinimlikest küsimustest, mis asi see on, millest ja kellega koos pean filmi tegema. Vahel osutub väga oluliseks mõni juhuslik repliik ettevalmistusperioodil. Hindan neid režissööre ja operaatoreid, kes on töö ajal pidevas silmsides. Kogu võttegrupp peab alluma raudsele distsipliinile, kõik peaksid olema nagu jahikoerad, kes jooksevad ühe kindla looma järel. Aga kui peab tegema tööd nii, et ei tea, mis filmi ma teen või mis sellest võib välja tulla, siis tavaliselt sellest ka midagi ei tule. Mul on olnud õnn osaleda paljude huvitavate filmide tegemisel. Nii-sugust distsipliini võtteplatsil ja ühtekuuluvustunnet kogu filmigrupis nagu esimese eesti telefili «Näitleja Joller» tegemise puhul, pole ma hiljem kahjaks kohanud, ehkki on olnud väga meeldivaid töid. Mainitud filmi tehti nn **puhta heliga**. Hiljemgi on olnud võimalus mõnedes episoodides kasutada puhast heli. Võib tekkida küsimus, miks ma alati puhast heli ei salvesta, ehkki see annab näitlejate mängule rohkem ehtsust ja sugestiivsust? Selleks on mitu põhjust, ka vaidlused, mis filmitegijatel selles suhtes tekivad, ei lõpe kunagi. Ühest küljest on see tehnilise küsimus ja teisalt majanduslik. Majanduslikult kuulub «puhta heli» filmimisel linti 1/3 rohkem, sest on vaja filmida eri helidubleid, kuna sisse võib tulla mingi vale, soovimatu heli. Kui vaadelda asja tehniliselt, siis meie tehnika ei ole selleks veel kohandatud, kas või ainuüksi kaamera mürin võtte ajal ei võimalda filmi lõppvarianti jätta võtteplatsil salvestatud näitlejate dialoogi. Tahan siinkohal öelda, et paljudele näitlejatele ei valmistata erilisi raskusi hilisem *üle-rääkimine* ehk taashelindamine. See on näitleja praktika küsimus, oma osa etendavad ka eeldused. Teatrinäitlejate kõne on filmi jaoks sageli liiga teatraalne, mõne näitleja hää ei sobi, teise hää *ei kannu*. Nendel puhkudel võib rolli sisse rääkida hoopis kolmas näitleja. Sageli tuleb seda ette laulvate näitlejate puhul või kui draamanäitleja eest laulavad sisse professionaalsed lauljad. Oma kogemuste põhjal võin öelda, et operetinäitlejad on küll operetlikud, aga nende improviseerimisvõime suurem kui sõnakunstnikel ja ooperilauljatel. Nende käest saab vahel heli ülekirjutamise ajal rohkem kätte kui võtteplatsil.

Dialoogide salvestamise ajal peab helioperaator mõtlema ka sellele, et lisaks dialoogidele on filmikaadris veel **taustad ja mürad**. Need ei tohi olla juhuslikud, vaid sünkroontaustad, sünkroonmürad ja need peavad tõesti olema sünkroonsed nagu käimine või kukkumine. Isegi vaikus tuleb luua, sest kui helioperaator annab tühja helilindi, siis öeldakse, et see on tema praak. Vaikus saab luua mingi võrdluse abil. See ei tohi olla kella tiksumine või vee tilkumine, sest mõlemad annavad edasi aja kulgu. See võrdlus peab olema mingi kaootiline müra, millel ei tohi olla mingit kindlat rütmi. Näiteks on ekraanil suur lahingumõll ja äkki sahisuvad vaid puud, või kusa-gil kaugel haugub üksik koer. Või tegelane loeb vaikusse raamatut ja äkki kostab läheneva või mööduva auto mürin. Sellest tekibki **hääledramaturgia** filmis. Näitleja annab omalt poolt hääle ja dialoogi dramaturgia, mis on üks hääledramaturgia komponente. Dramaturgia võimaldab kokku suruda aega, sest tavaliselt on ju ekraaniaeg erinev reaalsest ajast.

Kui tegime muusikafilmi «Cola Breugnon» Georg Otsaga peaosas, tuli 3,5-tunnise lavaloo sündmustik suruda 1 tunni 20 minutiliseks linateoseks. Raske polnud sündmustiku koon-damine, vaid uus orkestreerimine. Helilooja

oli oma töö teinud juba varem, aga muusika-filmi puhul peab helilooja ikkagi salvestuse ajal helioperaatori kõrval olema. Selle filmi puhul kasutasime tehnilist uuendust, nimelt salvestati orkester ühele lindi kanalile ja solistid teisele, see andis suuremaid võimalusi solisti kaadris nihutada ja paindlikumaid üle-minekuid suurelt plaanilt üldplaanile ning vastupidi.

Kui aga muusikafilms mängivad draama-näitlejad peavad ka laulma, siis varem sal-vestatud fonogramm mängitakse näitlejale filmivõtte ajal ette ning ta «laulab» selle järgi.

Olen teinud väga palju dokumentaalfilme. Kui ma püüaksin võrrelda neid kahte eri filmiliiki, siis mängufilmis on helioperaatori töö kergem kui tõsielufilmis. Mängufilm monteeritakse kokku rangema skeemi järgi, aga dokumentaalfilmi tegemisel on iga päev täis üllatusi ja ootamatusi ning lisaks hasart, kas saad kätte elu kordumatud hetked. Seega on dokumentaalfilm ka raskem, on palju huvitavat ja uut, iga päev teed mingi avastuse, mis hiljem kõik peab filmis realiseeruma. See on suur ja puhas looming, kusjuures dokumentaalfilmi režissöör, kui ta ise pole ka operaator, peab enne võtte algust operaatorile selgeks tegema oma taotluse, peaaes-ande, millele kõik allutada. Kui ta on nii režissöör kui ka operaator, peab ta seda selgitama ülejäänud abilistele, ennekõike heli-opeeraatorile ja valgustajale.

Dokumentaalfilmi puhul on väga tähtis **de-taili nägemise** võime, ka helioperaatoril, sest mingi detail võib anda täiesti uudse noodi.

Mõni sõna **muusika valimise** kohta, olgu see siis dokumentaal- või mängufilmi puhul. Kõik sõltub filmist endast, selle dramaturgiast ning režissööri soovist, kas ta tahab oma filmi origi-naalmuusikat või otsib koos helioperaatoriga juba olemasolevast ning laseb selle sobitada filmitud materjaliga. Mõnikord tellitakse heli-loojalt originaalmuusika ja on hea, kui see osutub sobivaks. On ka vastupidiseid juhtu-meid. Tavaliselt hakkab heliloojal siis muusi-ka kirjutama, kui režissöör on filmi kokku monteerinud. Helilooja vaatab seda paar korda järjest, võtab stopperiga aega ja varsti ilmub ta stuudiosse valmis muusikaga. Ta-valiselt arvatakse, et heliloojal on kõige raskem arvestada ühe või teise filmilõigu pikkust. Tegelikult pikkused küll klappivad, aga eri stseenide meeolul ja ülesande taba-mine mitte.

Helioperaator omakorda peab tajuma muu-sikat täpselt ja arvestama muid taustu, näi-teks tänavamüra või lennukite undamist. Kui näiteks teeme filmi, mille tegevusaeg on X sajand, ei saaks seda filmida Rooma linnas puhta heliga, sest tänavahääled on teised, tänapäevased. Isegi kui me kogu liikluse seis-ma paneksime, ei pruugiks me soovitud tule-must saavutada. Üeldakse, et otseheliga või puhta heliga filmitud filmikaadrid on usutavamad, kuid dubleeritud filmides ei kuule nagunii otse filmitud heli. Nii et oluline pole see, mismoodi helidramaturgia tekib ja kuidas teeb helioperaator oma helire-ži; tähtis on, et kõik, mis nendele mõistetele allub, oleks täisväärtuslik ja lahutamatu komponent filmi tervikus.»

(Järgneb.)



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Koolieelse ea ja algkooli kasvatusfunktsioonidest

IMBI MUHEL, SIIRI TALU,  
PTUI koolieelse kasvatus- ja alg-  
õpetuse sektori teadurid

Jälle oleme jõudnud äratundmisele, et vanaviisi enam jätkata ei saa, aga uut moodi veel ei oska. Ühiskond vajab isiksusi, haridussüsteem peab neid kiiresti andma.

Tundub aga, et hariduse reformimine ei ole võimalik ainult haridussüsteemi siseselt, see peaks toimuma kogu ühiskonna osavõtul ning kogu ühiskonna tasandil (hariduse väärtustamine, vaimsete võimete väljaarendamise tagamine, vajalike tingimuste loomine nii oma oskuste kui ka teadmiste rakendamiseks ja täiendamiseks jms). Kuidas muidu lülituks kool õpilase elutegevuse süsteemi selle loomuliku koostisosana?!

Kooli tuleks vaadelda kui sotsialiseerimisprotsessi üht tegurit: kool peab kultuuri kogu oma rikkalikkuses edasi andma, aga ka seda edasi arendama, andma kultuuri kandjaid ja loojaid. Just seetõttu on oluline kasvatus ja õpetust diferentseerida, lähendada see piirkonna kultuuritavadele ning inimeste elulaadile, muuta ühtlasi inimkeskseks. Vist ainult sel teel suudame säilitada kultuuri mitmekesisust ning kujundada omanäolist isiksust.

Et praegu meie kultuuri ja kooliga asjad korras ei ole, tõendavad ka koolitöötajate küsitlusandmed. Koolitöötajate hinnanguis (295 ankeeditut) tuleks oluliselt muuta juba 6aastaste laste koolikorraldust. Mida tuleks tingimata muuta? Esikohale seatakse õpetamise-kasvatamise sisu (24,8%), õpetamise meetodiline korraldus (20,7%) ja päevarežiim (14%). Leiti, et otsustavalt tuleks vähendada laste vaimset koormust ning seda just emakeeleõpetuses. Ainult 0,5% vastanuist arvas, et kehtivas süsteemis ei muudaks midagi. Järelikult on vaja teha paljut teistmoodi. Aga kuidas?

Järgnevalt püüamegi skemaatiliselt tutvustada üht nägemisnurka kasvatusülesannete ja kasvatus-õpetuse sisu valikul, mis ei pretendeeri ainuõigsusele arvamuste pikas reas, kuid võib pakkuda toetuspinda edaspidistele ümberkorraldustele hariduses.

Järjest enam on hakatud rääkima üldõpetuse põhimõtete rakendamisest algklassides, seetõttu on loomulik, et uued ideed jõuavad ka lasteaias, saab ju kool toetuda ainult sellele, mis eelnevalt kujundatud.

Üldõpetuse traditsioonide kohaselt toimub lapse isiksuse arendamine kasvatus kaudu, kusjuures kasvatus eesmärk on toetada kodu laste kasvatamisel ning koos koduga (toetudes lastevanemate huvitatusel oma lapse käekäigu vastu aidata kaasa lapse mitmekülgsemale arengule, toetada lapse kohane- mist ümbrusega ning orienteerumist ümbrisevas. Seega väärtustaks üldõpetuslik suund jälle kodu ning selle lähema ümbruse, võib-olla suudaks aastate jooksul leevendada ka nn ääremaade probleeme. Kohalikest oludest sõltudes muutuks senine jäik kasvatussüsteem märksa paindlikumaks ja loomulikumaks, kasvatusülesannete lahendamise teed ja võimalused varieeruksid vastavalt oludele.

Kasvatus on eelkõige arengu suunamine selleks soodsa keskkonna loomise teel. Keskkond on aga hoopis laiem ja keerulisem mõiste kui tihti arvame. See ei piirdu ainult kodu, lasteaiaga ega lähiumbrusega. Arengukeskkond on kodu, lasteaiad, kaaslased tänaval, kodulinn, oma maa ja kõik need hoovused ning mõjud, mis meie eluga seotud.

Küllap seepärast on ka A. Makarenko rõhutanud terve kasvatusliku miljöö osatähtsust täisväärtusliku isiksuse kujunemisel. Terve kasvatusmiljöö all on ta alati silmas pidanud kodu ja kooli ühiseid eesmärke ning ühtlustatud nõudeid kasvavale inimesele. Samuti on A. Makarenko rõhutanud kasvatussuundade üle otsustamisel praktika osatähtsust, selle kontrollivat rolli teooria õigsuse üle (4, lk 21).

Kuna seni on tegeldud arengu juhtimisega lasteaias ja kooli raames ning ei ole suudetud uurida erinevaid lapsekasvatuse teooriaid ja kasvatus tulemusi erinevatel arengu etappidel, peaks edaspidise pedagoogilise tegevuse lähte-

kohaks olema kõigepealt olemasolevas olukorras orienteerumine, eriti selles, kuidas ülevalt paika pandud kasvatusüsteem täidab oma funktsioone. Seda saab öelda aga ainult laste reaalse arengupildi alusel. Samuti tuleks täpsustada lasteaija ja kooli funktsioone ning lasteaiast kooli ülemineku etappi.

Lasteaija põhifunktsioon: lasteaiad on hoolde- ja kasvatusasutus, mis lapse iga ja eripära arvestades ning lähtudes kultuuri iseärasustest (maa- ja linnakodu) soodustab laste kehalist, vaimset, sotsiaalset, emotsionaalset arengut ning, austades laste vanemate ja hooldajate veendumusi, toetab laste eetilist, esteetilist ning maailmavaatelist kasvatust.

Edendades lapse arengut, toetab kasvatusüsteem lapse vastutustunnet nii üksteise, ühiste väärtuste kui ka elukeskkonna ja elu säilitamise ees.

Lasteaiad peab pakkuma lastele pidevaid usalduslikke ja heatahtlikke inimsuhteid, kindlustama lapse tasakaalukat arengut soodustavaid tegutsemisvõimalusi ning lapse arengutaset arvestava keskkonna. Poola arst, kirjanik ja pedagoog Janusz Korczak (3, lk 43) peab lapse kasvatajana tähtsaks isiksust, kes kasvatab last mõistuse ja südamega. Kasvatajat, kes last ei ahelda, vaid vabastab, ei alanda, vaid ülendab, ei muserda, vaid kujundab, ei dikteeri, vaid õpetab, ei nõua, vaid küsib. Selline kasvataja suudab elada koos lastega läbi palju hingestatud ja kau- neid hetki.

Kasvataja osaks on sisustada laste tegevust kogu päeva vältel, kusjuures suur osa päevast peaks kuuluma mängule. Tegevuste ja teemade kogusumma tagagu lapse põhivajaduste (turvalisus, hooldatus, suhtlemistarve, mänguvajadus, liikumisvajadus, uudishimu jms) rahuldamise lapse isiksuslike ressursside (võimed, oskused, kogemused, huvid, teadmised jt omadused) vastastikuste mõjude toimel.

Toetades laste arengut ja eneseteadvust ühes valdkonnas, tuleb vähendada ja korvata puudusi teises valdkonnas. Koolieelne kasvatus peab rajama aluse algõpetusele, seega kujundama koolivalmiduse ja kooliküpsuse. Kooliküpsuse olulisemaks kriteeriumiks loetakse eriliste raskusteta sisseelamist koolieellu (2, 5, 6). Kooliküpsust tuleks määratleda mitmesuguste käitumisoskuste põhjal (2). Seega tuleks kooliküpsust hinnata põhiliselt kui sotsiaalset küpsust, kuid ka teisi aspekte: kehalist arengut, tunnetuslikku ja emotsionaalset arengut.

Kooliküpsuse kriteeriumid A. Vilkkö järgi (2):

**kehaline areng.** Laps peab olema suuteline iseseisvalt riietuma; kirjutamisel ja käsitöö tegemisel peab olema nõuetele vastav käe ja silma koostöö; laps ei tohi eriti väsida ei koolitöö tegemisel ega kooliteel.

**tunnetuslik areng.** Lapsel peab olema piisav sõnavara, keelekasutuse oskus, et juhen-

damisest aru saada; ta peab oskama opereerida arvudega; omama arenenud visuaalset ja auditivset kujutlusvõimet.

**sotsiaalne ja emotsionaalne areng.** Laps peab suutma lasterühmas kohaneda, oskama mängida. Ta peab olema valmis õpetaja korraldusi täitma, kooli nõuetele alluma. Selleks on vaja omada keskendusvõimet, tähelepanu, teatud empaatiavõimet teiste mõistmiseks. Laps peab olema suuteline ennast kohandama teiste tahtmisele, arvestama teisi, olema valmis eri rollide täitmiseks ning valikuteks ja otsustusteks.

Lapsel peab olema välja kujunenud õpimotivatsioon. Laps peab olema õpitavast huvitatud. Laps peab olema võimeline endale nõudmisi esitama, eesmärgi seadma. Samuti olema võimeline oma töid ja tegemisi hindama ja vigu parandama.

**Algkooli funktsioonid.** Kool on õppeasutus. Ta on jätk lasteaiale. Järjepidevus tagatakse lasteaija töökorraldusega tutvumise läbi ning lapse arengutempost tulenevate tarvete arvestamisega, eelnenud kogemustest, oskustest, harjumustest, teadmistest ja võimetest.

Algkooli funktsioonid on:

- õpivalmiduse arendamine;
- õppimisse positiivse suhtumise kujundamine (õpimotivatsiooni tugevdamine);
- tööoskuste ja ühistöö oskuste kujundamine;
- õpioskuste korrigeerimine;
- edaspidist hariduse omandamist soodustavate oskuste, teadmiste andmine (arvutamisoskus, lugemis- ja kirjutamisoskus).

Et üleminek kooli oleks paindlik, tuleks senisest enam arvestada koolieeliku kasvatusesuundi ja taotlusi ning koolivalmidust. Koolivalmiduse all tuleks mõista kasvatus- ja õpetuse seisukohalt ühistööd ja sotsiaalseid kontakte soodustavaid valmisolekuid (positiivsed kogemused inimsuhetest, keskendumisvõime, töö lõpuleviimise võime, sihikindlus, initsiatiivikus, mõtlemis- ja suhtlemisvajadus, lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisvalmidus/huvi ja oskus/).

Seega on kasvatus tulemuslikkus suuresti sõltuv lapse arengutasemest, eelnenud kogemuste laadist ja arengukeskkonnast. Kasvatuse diferentseerimine aitabki leida ja kasutada erinevaid võimalusi laste arendamiseks. Diferentseerimisel nähakse ette:

- kasvatus-õpetuse sisu kohandatust rahvusele, regiooni kultuuritraditsioonidele ja majanduse vajadustele;
- kasvatusüsteemi kohandatust iga teatava piirkonna looduse ja inimeste eluviisi eripärale;
- kasvatus-õpetuse sisu kohandatust laste eale, sooliste iseärasustele, võimete ja huvide erinevusele.

Märgitud printsiipide rakendamise eelduseks on:

- lapse arengu eripära uurimine;
- arengukeskkonna uurimine (selgitatakse



välja, kuidas materiaalne ja sotsiaalne arengukeskkond vastab lapse vajadustele).

Uurimisandmetele tuginedes (vaatlused, ankeetimine, intervjuud, dokumentatsiooni analüüs jm) töötab õpetaja, kasvataja välja aastarütme arvestava kasvatuses põhiplaani, kus kasvatuses ja õpetuses sisu koondub üldiste keskustusteemade ümber, mis on aluseks töö konkretiseerimisele, tuginedes eeslitatud printsiipidele.

Keskne aine on ümbrus, ühiskond, kultuur. Õpitavat käsitletakse eri aspektidest ning eri meelte toimetel. Nii saab laps kõigest võimalikult tervikliku ülevaate. Keskustusaalne moodustab kasvatusesmärgile (taotlusele) ja planeeritud tegevusele raamid (telje). Keskustusaalne teemad: laps ja lähem ümbrus; töö ja selle tähtsus; toit ja toiduained; kultuur; tervishoid; tehnika; liiklus; rahvastevahelised suhted; tähtpäevad jne.

Põhiteemad muutuvad koos muutustega ühiskonnas ja lähiümbruses ning nihetega lapse arengus.

Rääkides 5aastaste laste elu korraldusest ja kasvatusesannetest, pöörame eriti suurt tähelepanu tunde- ja tahtekasvatusele. Laps peab saama elada tema arengule kõige soodsamas ja sobivamas keskkonnas. Kui laps viibib lasteaias, on kasvataja esmane kohus iga oma kasvandikku hästi tundma õppida. Kasvatajal on vaja leida iga lapsega lähedane, usalduslik kontakt, olla lapsele eeskujuks ja kõige lähemaks abiliseks, luua lapsele turvaline kasvukeskkond.

T. Tulva (1, lk 10) uurimuse alusel väidetakse: «Kuuendal eluaastal arenevad jõudsalt kõik isiksuse küljed (intellektuaalne, kõlbeline, emotsionaalne, tahteline). Ettekujutuste puudumine sellest, mis on hea, mis on halb; ebaõiged arusaamad sõprusest, headusest, aususest, õiglusest on lastevaheliste konfliktide ning kapriiside põhjustajaks. Sellest tuleb tihti ka täiskasvanute nõudmistele eiramine ning raskused kontaktide loomisel ümbritseva».

5aastased lapsed ei ole veel kuigivõrd iseseisvad. Vajaka jääb eneseteenindamis-, käitumis-, suhtlemisoskusest. Raskusi valmistab selge ja arusaadav eneseväljendamine. Selles vanuses on oluline koht muinasjutude jutustamisel, muusika kuulamisel ja ise muitseerimisel, ruumide kujundamisel — värvide viimisel laste maailma, elaval kontaktil loodusega ning kõigi meelte rakendamisel ümbritseva paremaks tunnetamiseks. Esikohal on hoidliku, säästliku, abistava, armastava, halastava suhtumise kasvatamine elukeskkonda, inimestesse, loomadesse, loodusesse üldse. Tänu-, armastus-, rõõmutunde süvendamiseks tuleb kasvatajal, aga ka lapsevanemal kasutada iga võimalikku situatsiooni.

Ainult kõige tihedam kontakt ja vastastikune usaldus kodu ja lasteaias vahel võivad anda laste kasvatamisel soovitud tulemusi.

Vastasel korral võib tagajärg olla selline, nagu kirjutab E. Hiie oma artiklis «Integratsiooniidee algõpetuses», (Nõukogude Kool nr 8, 1987, lk 43): «Turvalisuse vähenemine meie koolielus, õpikuvi langus, emotsionaalne kurtus, ülemäärased pinged, millega kaasneb kord agressiivsuse, siis apaatse või kõigest taganeva isiksuse tekkimine, laste suurenev julmus, künism ja kõige eitamine — need ja teised väga tõsised probleemid sunnivad tegema kasvatuses mitmeid uusi rõhuasetusi, kus järjest tähtsamat kohta omandab eetiline ja esteetiline kasvatus».

6aastaste laste elu korraldusest ja kasvatusesannetest rääkides tuleks öelda, et lapse arenguvajaduste märkamine ja tema eripära (individuaalsuse) mõistmine ja säilitamine eeldavad lapse arengu tundmist. Laste arengu jälgimine pikemal perioodil, laste vajaduste arvestamine (nii üksiklapse kui ka kogu rühma puhul) pakuvad teavet laste huvide ja võimete kohta. See on oluline ka oma töö analüüsimisel (mis õnnestus, mis mitte ja miks?).

Kasvatuse järjepidevuse tagamiseks peaks lastega töötama püsiv kaader. 5—6aastaste jaoks on suure tähtsusega esmased kogemused ja kasvatajate eeskujud, sest sellealised lapsed uurivad innukalt inimsuhteid ja käitumise tagamaid. Ei saa nõuda lapselt seda, millest ise kinni ei peeta.

6aastane suhtleb ka vanemate kaaslastega, keda ta jälgendab, arvustab, kelle juhendamisel tegutseb. Täiskasvanu peaks vastastiku- seid mõjusid reguleerima, jälgima, et need oleksid positiivsed. Samuti peaksid hooldus- ja kasvatuskeskkonna tingimused olema tervislikud ja looma turvalisuse. Lapsel peab olema võimalik iseseisvalt proovida lahendada oma igapäevaseid probleeme, areneda.

Kasvatuse üldised taotlused on: isetegemis- oskuste arendamine (eneseteenindamine, iseseisvuse ja initsiatiivi arendamine, oma töö lõpuleviimise oskuse kujundamine, tahte ja keskendusvõime arendamine). Sellele eale ise-loomulikkude vajadust teadmiste järele, samuti soovi mõista ühiskonna- ja kultuurinähtusi tuleks igati toetada. Neid teadmisi on vaja kooliminekul. Tuleks luua suhtlemisvõimalusi, seejuures ka täiskasvanute ja endast väikse- mate abistamiseks. Igati tuleks arendada laste tundemaailma. Laps peaks saama võimaluse koostööks, positiivsete inimsuhte mõistmiseks.

6aastaste kooliks ettevalmistamine toimub kodus ja lasteaias (koolis) ning kõikjal tuleb tugev rõhk asetada emotsionaalsele arengule ja mängule, sest just mängus elab laps läbi mitmesuguseid tundeid, õpib ennast tundma, ümbrusega suhtlema.

Oluline on täiskasvanu suunamine, lapse tegevuse tähelepanemine, tunnustuse avaldamine. Seetõttu tuleks palju aega eraldada ka lapse spontaansetele tegevusele, soovidele,

initsiatiivile. Kooliks ettevalmistamine peab andma:

□ meeldiva ja positiivse õppimiskogemuse ning looma aluse edaspidistele suhtumiste (ümbrusesse, inimestesse, töösse, kultuuri-väärtustesse, ühiskonda);

□ õpimotivatsiooni, arvestades seejuures õpilaste konkreetset arengutaset, erinevaid tarbeid kõikides kasvatusliikides;

□ tingimused tütarlaste ja poiste arengu-erinevuste arvestamiseks;

□ võimaluse rakendada kasvatusüsteemi, mis sisaldab laste huvi õhutavaid tegevusi, arendab nende keskendumisvõimet ja püsivust, innustab neid uurima, vaatlema ümbritsevat elukeskkonda;

□ võimaluse õpivalmiduse kujunemisel lahendada selliseid ülesandeid, kus laps ise oma tegevust reguleerib, arendab enesekontrolli, omandab sotsiaalseid oskusi ja harjumusi.

Kogu kooliks ettevalmistamine (materjali valik) lähtub ümbrusest, laste ning ühiskonna vajadustest. Koolivalmiduse eelduseks on lapse sihipärane psühhomotoorne, sotsiaalne ja tunnetuslik arendamine, unustamata seda, et täiskasvanu ja lapse suhted on kasvatuses kõige olulisema tähtsusega.

#### Kirjandus

1. Tulva T. Viieaastaste psühhofüsioloogilisi iseärasusi ja õpitegevuse algete kujunemine. Oppimiseelduste kujunemine ja koolivalmidus. Teaduslike tööde temaatiline kogumik. Tln, E. Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut, 1983, 190 lk.

2. Vilkkö A., Kalliopuska M. Uuden lukion psykologia. 2. — Porvoo — Helsinki — Juva, 1988, 297 s.

3. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1966, 164 с.

4. Макаренко А. С. О воспитании. М., Политиздат, 1988, 256 с.

5. Мухина В. С. Шестилетний ребёнок в школе. Книга для учителя начальных классов. М., Просвещение, 1986, 144 с.

6. Особенности психического развития детей 6—7 летнего возраста. Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Бенгера. М., Педагогика, 1988, 136 с.

## EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

### Heino Liimets — eesti pedagoogika suurkuju

ALEKSANDER ELANGO,  
EAPSi esimees, pedagoogika-  
kandidaat

#### KUJUNEMINE

Lugema ja kirjutama õppis Heino Liimets Võru- ja Valgamaal, tõeliseks isiksuseks kujunes ta aga Tartus, Tartu Ülikooli tingimustes. Alustades 1947. a õpinguid aasta varem ellu kutsutud loogika-psühholoogia osakonnas, avanesid temale arenguks parimad tingimused, mis tookordses Eestis üldse mõeldavad olid. Õppetöös osalesid sellised eesti kultuuri markantsed kujud, nagu Konstantin Ramul, Alfred Koort, Paul Ariste, Villem Alitoo jt. 1950. aasta keeristorm ei olnud nende suud veel täiesti sulgenud. Tartu kunstielus oli veel piisavalt loomingulist potentsiaali, mis suutis kultuurilembest noorukit kaasa kiskuda. Ja veel üks väga tähtis asjaolu — kursusele, kus õppis H. Liimets, oli kogunenud tore, suhteliselt ergas ja sõbralik kollektiiv, kes stimuleeris oma liikmete vaimset kasvu. Siia kuulusid Inge Unt, Kalju Toim, Aino Lunge ja mitmed teised hiljem teadlastena endale nime teinud üliõpilased.

Eriti tuleb ära märkida kaht tegurit, mille oli kaaluv osa noore H. Liimetsa vaimse palge kujunemisel.

Väljaspool Eestitki tuntud psühholoog Konstantin Ramul, kes tookordses loogika-psühholoogia osakonnas oli kandvamaid õppejõude, paistis juba oma õppetegevuse algusest (1920. aastatel) silma range loogikaga, materialistliku metodoloogiaga ja kriitilise suhtumisega käsiteldavatesse faktidesse. Pidades tõeseks ainult seda, mis inimõistusele kättesaadavate vahenditega piisavalt tõestatud on, kummutas ta psühholoogiale nii kergesti külge kleepuvad pseudoteaduslikud parapsühholoogilised, spiritistlikud ja muud teooriad, mis mõningates kergeusklikes peades segadust tekitama kaldusid. Temalt on kõik Tartu Ülikoolis psühholoogiat õppinud põlvkonnad saanud kinnitust tõsiteadus-

liku mõtlemisviisi ja eksperimentaalsete uurimismeetodite kandejõu suhtes.

Oma mälestustes K. Ramulist (mis on kantud magnetofonilindile) kriipsutab H. Liimets ilmekalt alla mõju, mis elatanud professor tema kui noore teadlase kujunemisele avaldas.

Kuid tookordsete Tartu Ülikooli humanitaarteadlaste hulgas liikus veel teisigi mõju-suundi.

Vabariigiaegses Tartu Ülikoolis õpetas mõnda aega filosoofiat, erilise kiindumusega filosoofia ajalugu, saksa-tšehhi päritoluga professor Walter Schmied-Kowarzik, kes oli veendunud eksistentsialismi (tookord elu-filosoofia) pooldaja. Ta oli psühholoogiastki kirjutanud teoseid, kus rakendas irratsionaalset, mitteeksperimentaalset metodoloogiat. Professor oli silmapaistev lektor, valis loenguteemadeks eriti põnevad probleemid, mida ise hästi tundis. Üldiselt ei tekitanud tema eruditsioon kuulajates kahtlusi. Inimesena oli ta veetlev ja kergesti kontakteeruv. Nende omaduste tõttu oli tal oma õpilaste suhteliselt sügav mõju, mida veel pikka aega oli tunda Alfred Koorti, August Annisti, Enn Koemetsa ja mõnede teiste mõttekäikudes. Tugevasti avaldus see ka kirjandusrühma «Arbud» juures. Ehkki W. Schmied-Kowarzik lahkus Tartust juba 1920. aastate lõpul, võis tema järelmõjusid täheldada sõjajärgseski Tartus. Püsis igipõline antagonism nn dionüüosliku ja apolloliku inimkontseptsiooni vahel. Armastati sageli tsiteerida «Fausti»: «Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, doch grün des lebens goldner Baum». Marksistlik filosoofia, mis isiksust käsitles sotsiaalsete suhete konglomeraadina, oli tookordses Tartu Ülikoolis nii nõrgalt esindatud, et suutis ainult üsna väheseid oma orbiiti haarata.

Neil asjaoludel olid üsna paljud ärksamad noored vastuvõtlikud eksistentsialismi ideedele, mis läbi raudse eesriide nii või teisiti siia ulatusid. Omajagu tuge leidsid nad psühhoanalüüsist ja uusromantilise kirjanduskoolkonna esindajate teostest. Need ideed jõudsid muidugi ka Liimetsani, kes paistis silma suure lugemusega. Tema lemmikautoriks oli Erich Fromm.

Nende ristlevate ja üksteist vastastikku välistavate ideoloogiate keerises kujunes paljude tookordsete noorte, nende hulgas ka eriti huviderikka ja vastuvõtliku Heino Liimetsa vaimne pale. Ta ise konstateerib seda asjaolu mainitud mälestustes K. Ramulist.

## ENESETEOSTUS

Kui maha arvata üliõpilaspõlve harrastused osakonna ÜTÜs, siis võib H. Liimetsa tea-

dusliku eneseteostuse alguseks lugeda aspirantuuri astumist 1953. aastal. Ta oli pärast Helga Kurmi ja Inge Unti kolmas, kes sai osa soodsast teadusliku enesearendamise võimalusest, mis pedagoogika aspirantuuri kättevõitlemine Tartu Ülikoolis kaasa tõi.

Sel ajal oli päevakorras polütehnilise hariduse teooria arendamine ja H. Liimetsalegi oli uurimisteema planeeritud sellest valdkonnast. Aga H. Liimets ei armastanud käia ettetallatud radu ja tal õnnestus sellest teemast lahti rabeleda. Paraku valis ta ise ka mitte eriti originaalse teema — koolisise metoodilise töö süsteemi kujundamine, nii et kraadi kinnitamisel 1959. aastal VAKis tekkis raskusi. Hiljem ei ole ta selle teema juurde enam kunagi tagas pöördunud.

H. Liimetsa aspirantuuri ajal taotles ENSV Siseministeerium, et ülikooli pedagoogikakateeder hakkaks šefiks Viljandi alaealiste töökoloonia personalile ja aitaks nendel korraldada kasvatustööd. Sellesse töösse lülitus ka H. Liimets. Siit tekkis tal idee valida doktoritöö teemaks probleem noorukite raskestikasvatatavuse valdkonnast. Ainestikuga tutvumisel hakkas teda huvitama noorukite kambaelu, noorte informaalsete gruppide tekkimise ja lagunemise dünaamika. Muidugi ei pääsenud ta seejuures mööda psühhomeetria probleemidest. Psühhomeetria rakendati juba sõjaeelses Eestis ja oma põnevuse ning kergesti rakendatavuse tõttu oli see nüüdki kiire levima ehkki Nõukogude Liidus oli see põlu all. Sellest hoolimata organiseeris H. Liimets Tartus üleliidulise sümposiooni psühhomeetria-alase uurimistöö ergutamiseks.

Tegutsedes kōurikute kampadega laienes H. Liimetsa huvi 1960. aastate lõpul kollektiivi ja isiksuse suhete üldse. Sellega seoses hakkasid teda huvitama sotsioloogia probleemid. Neid käsitleti intensiivselt Poolas, mispärast H. Liimetski õppis ära poola keele. Poola sotsioloogilt Szczepanskilt võttis ta üle mitte päris põhjendatud teesi, et iga-sugune suhtlemine on väärtuste vahetamine. Seda teesi pedagoogikasse üle kandes tuletas ta oma palju vaieldud vastastikuse rikastamise teooria. Seejuures kaldus ta alahindama sellist olulist kasvatustegurit nagu identifikatsioon, s.o kasvandiku ühepoolne enesestamastamine mõne ideaalkujuga. Tähelepanu ringist jäi välja ka pedagoogilise suhtlemise spetsiifiline aspekt — kasvataja omakaspüüdmatu hoolitsus kasvandiku hüvangu eest (pedagoogiline *eros*), mille prototüübiks on ema suhtumine lapsesse. Igal juhul jäi pedagoogiline sotsioloogia H. Liimetsa lemmik-teemaks elu lõpuni. Ta rajas sellel alal viljaka koostöö Moskva pedagoogidega ning orga-

niseeris mitu üleliidulist sümposiooni Tallinnas.

Pedagoogilise suhtlemise üht vormi nägi ta rühmatöös. Ta organiseeris hulga õpetajaid rakendama oma koolipraktikas rühmatööd ja sõbrad lootsid, et see harrastus kujuneb tema uurimistöö põhiprobleemiks. Paraku lõppes see harrastus 64leheküljelise venekeelse brošüüri kirjalikult «Nauka» Moskvas (ilmus ka eesti keeles).

Tegelemine rühmatöö probleemistikuga tõstis H. Liimetsa huvi õpetamise küsimuste, didaktika vastu. Teda hakkas paeluma õppetöö kasvatava iseloomu fenomen. Kuna senine õppetöö oli üldiselt retseptiivse iseloomuga, suunas see ka õpilaste hoiakuid samale. Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimisega oli H. Liimets tegelenud juba varemgi, nüüd hakkas ta otsima teid tavalise aktiivsuse muutmiseks loovtegevuseks. Õppetöö sisu reformimine üksi seda ei garanteeri. Vaja on muuta niihästi õppemeetodeid kui ka organiseerimise vorme, väitis ta.

Õppetöö sisu kasvatava mõju tõstmiseks soovitas H. Liimets mõningaid **integratiivseid aineid**: nooremal astmel kodulugu, vanemal astmel inimeseõpetust, kultuurilugu. Ainetevaheliste seoste taotlemine jäi õpetajate paljususe juures illusoorseks.

Õppemeetodite osas rõhutas H. Liimets selliseid töövorme nagu olümpiaadid, konverentsid, referaadid, eriti aga J. Käsi soovitud kirjalikud tööjuhendid.

Et õppetöö korraldus looks eeldusi õpilaste loovale mõtlemisele, tuleb loobuda tsentraliseerimisest ja reglementeerimisest hariduse alal, jättes õpetajale rohkem loomevabadust. Õppetööga seotud küsimuste lahendamisel soovivat ta tundma õppida nõukogude kooli kogemusi 1920. aastatel.

Oma seisukohad võttis ta kokku saksa-keelses õpikus «Didaktik», mille ta koos saksa kolleegi Werner Naumanniga 1982. aastal Berliinis välja andis (2. trükk 1988. a). Konspektiivselt kajastuvad need ka tema venekeelses teoses «Как воспитывает процесс обучения», mis ilmus kirjalikult «Nauka» 1982. aastal ja mitmesugustes haridusuuendusega seotud materjalides.

Juba sellest ajast peale, mil H. Liimets uuris raskestikasvatatavuse küsimusi, rõhutas ta, et kool ei ole ainukene noorsoo kasvataja. Stiihiliselt tekkinud kollektiivid, perekond, ühiskondlikud infokanalid avaldavad mõnikord tugevatki mõju kui kool. Normaalselt peaks siiski kool olema jõuks, mis integreerib muud mõjutegurid, selleks peab tal olema tihe side ühiskonnaga. Kooli uuenduses osalemine tugevdas H. Liimetsa veendumust, et haridussüsteemi ei saa vaadelda isoleeritult, muust ühiskonnast sõltumatult. Kooli puudujääkides peegelduvad ka ühiskonna puudujäägid. Kooli ei saa reformida, uuendamata kogu ühiskonda. Seejuures ei tohi teha järske hüppeid, kaota-

des kultuuri järjepidevuse. Taotledes reforme tuleb õppida tundma minevikku, seal **kehtinud** seaduspärasusi.

Viimastel eluaastatel tegeles H. Liimets peamiselt **õpilaste elustiili** uurimisega. Oma kaastöötajate abil korraldas ta ulatusliku ankeedi «Pingist pinki», milles küsitleti õpilaste arvamusi ja hoiakuid nende elu mitmesuguste alade suhtes. See oli omapärane ja ulatuslik uurimus, mis tõi esile üllatavaid andmeid tänapäeva noorsoo hoiakute valdkonnast. Teatud impulsi sellise uurimise korraldamiseks andis küll raadio, kuid küllap ajendas H. Liimetsa selleks ka veendumus, et korraldades ja reformides hariduselu, tuleb arvestada ka õpilaste arvamusi. Selle uurimuse lõpptulemusi ei jõudnud ta eraldi raamatuks kokku võtta, küll aga neid teatavaks teha paljudes artiklites ja publikatsioonides.

## PÄRAND

Aeg, mis meid lahutab Heino Liimetsa loomingust, on liiga lühike andmaks sellele mingit põhjalikku hinnangut. Meie pedagoogikateadlastel seisab ees suur töö tema kirjutiste registreerimisel, süstematiseerimisel ja analüüsimisel. Alles hiljem saab sellele anda mingi pädeva hinnangu. See töö tuleb meil kindlasti teha ja selle juurde tuleb asuda edasilükkamatult.

Eelpooltoodust võib jääda mulje, nagu oleks H. Liimets kergelt libisenud ühelt teemalt teisele. Nii see siiski ei ole. Lähemalt vaadates näeme, et iga uus teema kasvab orgaaniliselt välja eelmisest, on sellega tihedas seoses. Muidugi olnuks parem, kui ta mõne teema oleks sügavamalt läbi töötanud, kasvõi doktoridissertatsiooni tasemel, aga kärsitu aeg surus peale oma nõudmised.

Teeme katsed ära märkida mõned valdkonnad, kus H. Liimetsa elutöö on olnud üle aegade ulatuv ja püsiva väärtusega panuseks.

■ Kõigepealt on temaga seotud sügav murrang kasvatusnähtuste uurimisel 1960. aastatel. Põgusate vaatluste ja kogemuse kirjeldamise asemel hakkas domineerima julge eksperimenteerimine ja tulemuste analüüsimine statistiliste meetodite abil. See võimaldas tõsta uuringute kvaliteeti. Eestis tehtu äratas tähelepanu ja leidis järeletegemist ka teistes liiduvabariikides. Praegu tundub see nii endastmõistetavana, et kipub ununema võitlus, mis H. Liimetsal sellega seoses pidada tuli.

Noorukite käitumishälbeid uurides tõstis H. Liimets ühena esimestest Nõukogude Liidus esile stiihiliste grupeeringute, kampade osa nende esilekutsumisel. Kampade struktuuri ja tekkedünaamika uurimisel hakkas ta julgesti kasutama senini põlatud psühholoogiat.

■ H. Liimetsa sügavaks veendumuseks oli, et last tuleb käsitleda tervikuna. Tervikuna tuleb teda ka tundma õppida. Selles suunas

mõjustas tema tegevus pedagoogilise psühholoogia arengut kogu Nõukogude Liidus.

■ Tänapäeval on üsna üldiseks kujunenud arusaam, et kasvatusel oluliseks teguriks on kasvataja ja kasvandiku vaheline suhtlemine. H. Liimets ei väsinud rõhutamast, et seejuures tuleb õpilases näha ennast määratlevat subjekti. Lehitsegem paarkümmend aastat tagasi ilmunud pedagoogilist kirjandust, siis näeme, millise murrangu on ses suhtes esile kutsunud H. Liimetsa esinemine.

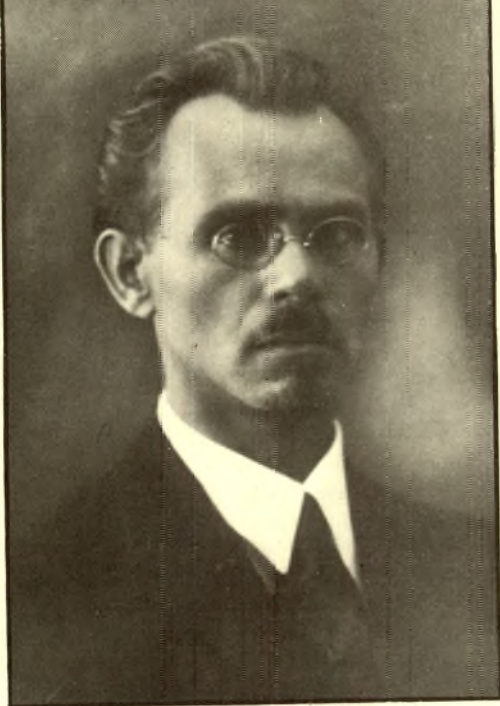
■ Õppeprotsessi kasvatavat funktsiooni on alates Herbartist rõhutanud kõik didaktikud. Meie tingimustes tegi seda kõige mitmekülgselt H. Liimets oma saksakeelses didaktikaõpikus.

■ Nõukogude Liidus sattus koos pedoloogiaga põlu alla ka pedagoogiline psühholoogia. H. Liimetsal tuli näha palju vaeva tõestamiseks, kuidas pedagoogilised meetmed ilma psühholoogilise põhjenduseeta võivad osutada pinnapealseteks, isegi ekslikeks. Sel alal oli tal võimalik tugineda oma õpetajatelt K. Ramulilt ja E. Koemetsalt saadud õpistele.

Võiksime loetleda palju valdkondi, kus H. Liimetsa julge ja originaalne esinemine on olnud murrangulisi teid rajav. Kuid on vist õigem oodata ära sügavama uurimistöö tulemused.

Lõpuks ei saa jätta alla kriipsutamata seda suurt tähtsust, mis H. Liimetsal oli eesti pedagoogikateaduse saavutuste tutvustamisel väljaspool kodumaa piire. On päris kindel, et ühelgi eesti pedagoogil ei ole ilmunud nii palju teoseid ja artikleid väljaspool kodumaad, sealhulgas ka Soomes, kus ta oli hinnatud eksperdik teaduskraadide omistamisel ja kõrgkoolide õppejõudude valimisel.

HANS ROOS



## Tallinna Õpetajate Seminar, Tallinna Pedagoogium 1919—1947

LEMBIT ANDRESEN,  
TPedI pedagoogika kateedri  
professor, pedagoogikadoktor

Vene tsaarivõim pärandas Eesti Vabariigile venekeelse rahvaharidussüsteemi. Eestikeelse algkooli taassünd nõudis kiires korras rahvuslike seminaride rajamist. Kuigi Vabadussõda alles kestis ja Narva rindel käisid vihased võitlused õiglaste rahutingimuste saavutamise eest, otsustati juba 1919. a sügisel Tallinnas õpetajate koolitamisele asuda.

Eeltööd algasid suvel: Haridusministeerium kinnitas Tallinna Õpetajate Seminari õigused ja õppetöö korra, direktoriks määrati Virumaa Reaalgümnaasiumi senine juhataja Villem Nano. Ruumid saadi tütarlaste kommertskoolilt. Pidulik avaaktus toimus 15. septembril. Tegelik õppetöö algas õhtupoelses vahetuses 18. oktoobril 1919. a 8 klassi-komplektiga (I, II, III ja ettevalmistusklass).

Mõni päev hiljem vahetus seminari juhataja, õppenõukogu soovitusel kinnitati kohale senine pedagoogika ja psühholoogia õpetaja Hans Roos.

VILLEM  
NANO



Järgmisel aastal anti vastsele õppeasutusele üle kaks maja — endises kreiskooli hoones (Vene 22) alustas tööd Seminari Algkool, varasemasse Hansa kooli (Vene 31) paigutati seminari õppeklassid.

Alustati ajutiste õppekavadega. Eesmärgiks seati õpetamise põhjalikkus ning nõudlikkus. Tulevane õpetaja pidi olema igakülgsetel haritud, võimeline õpetama kõiki aineid, tundma hästi emakeelt, valdama võõrkeeli, omama teadmisi ning andeid kunstis ja muusikas, samuti oskusi võimlemises (nüüdes mõistes kehalises kasvatuses) ja käsitöös. Iseenesestmõistetavalt nõuti esinemis- ja kõneosavust, organiseerimisvõimet, koori-, orkestri- ning näiteringi juhtimise oskust. Erilist rõhku pandi aiatöö ja majapidamise õpetamisele. Seminaristid nähti ümbruskonna rahvajuhti ja maa kultuurielu kandjat.

Esialgul andis tunda vajalike pedagoogika-õpikute puudumine: eestikeelseid ei olnud veel koostatud, venekeelsed olid juba vananenud. Eeskujusid otsiti välismaalt, nii tutvustas Hans Roos tulevastele õpetajatele koolitarkusi Soome näidete varal. Suvevaheajal käisid õpetajad end täiendamas Rootsis, Saksamaal, Prantsusmaal, Ungaris ja Austrias.

Õpetamise kõrge taseme tagasid silmapaistvad isiksused, keda tunti kogu vabariigis: Mihkel Välbe (ajalugu), Jakob Kents (geograafia), Julius Kalkun (loodusteadus), Julius Grüntal (füüsika), Theodor Ussisoo (tööõpetus), August Topman, Tuudur Vettik, hiljem Johan Helila (muusika), Anna Raudkats ja Ernst Idla (võimlemine), Mait Püüman (tervishoid), Hugo Laur (diktatsioon), Alfred Koort (1929/30, pedagoogika ajalugu).

Seminaris puudus õppemaks, vaesematele anti mitmesuguseid stipendiume ja abirahasid. Õpilaskonnas leidis palju aktiivseid maanoori. Koolitööst vabal ajal võeti innukalt osa kirjandusringist, anti välja ajakirja «Kasvandik», suur oli osavõtt karskus-, näite- ja spordiringidest. Huvi tunti esperanto vastu. (1925. aastal kuulus see aine isegi tunniplaani.) Suurt tähelepanu pöördati muusikale ja kirjanduse lugemisele. 1920. aastal telliti Haridusministeeriumi kaudu Saksamaalt koolile 100 viiulit, raamatukogu köidete arv suurenes neljandaks tegevusaastaks 698lni.

Kutseta õpetajatele avati seminari juurde kaks pedagoogilist kursust, üks kolmekuuline, teine üheaastane.

1923. a võttis Riigikogu vastu seminari-seaduse. Õpetajate kooli võis astuda pärast 6 klassi lõpetamist, õppeaeg kestis 6 aastat. Uute eeskirjade kohaselt töötati seminari kahes esimeses klassis gümnaasiumide alama astme õppekava järgi, III ja IV klassis lisandus tutvumine elukutsega, kahes viimases klassis anti teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi eesseevaks koolitööks.

44 Tulevase õpetaja tunniplaanis olid järgmised ained: pedagoogika, pedagoogika ajalugu, didaktika, hingeteadus, mõtteteaduse

algkursus ühes loogika ja eetikaga, üldine ja koolitervishoid, karskusõpetus, emakeel, matemaatika, loodusteadus, maateadus, kosmograafia, ajalugu, kodaniku- ja majandusteadus, kaks võõrkeelt (saksa, inglise), käsitöö, võimlemine, majapidamine (tütarlastele), aiatöö, algooli õppeainete metoodika.

Koos õpetamisega algas eesti rahvusliku pedagoogika rajamine.

Seminaristide praktika viidi läbi oma algkoolis. Tulevane õpetaja pidi alustama tundide pealtkuulamisega ja lõpetama hindetundide andmisega. Praktikandi-õpetaja ülesannete hulka kuulusid õpilaste tundmaõppimine, klassijuhatajatööst osavõtmine, korrapidamine vahetunnis, abistamine õpilaste eine korraldamisel, nõrgemate õpilaste järeleaitamine, kooli raamatukogu töö tundmaõppimine, tunniks vajaminevate metoodiliste vahendite valmistamine.

Seminari Algkool töötas 6 klassiga, alg-aastail õpetati seal ainetundide alusel, 1924/25. õa mindi üle I ja II klassis üldõpetusele. Kaks aastat hiljem moodustati liitklassid. Ümberkorraldus tehti selleks, et suurem osa lõpetajaist läks maale, kus vajati just taolise töövormi tundmist.

Mitmetes algkooliklassides õpetasid seminari metoodikud.

Pärast 1. detsembri riigipöördekatset sai seminar uue direktori. Sõjaseaduse olukorras tagandas kaitsevägede ülemjuhataja 3. jaanuaril 1925. a Hans Roosi «nõrga järelvalve pärast temale alluvas õppeasutuses», asemele määrati Tallinna koolinõunik August Kuks, kes taotles seminaride muutmist pedagoogi-umideks. Poleemika selle küsimuse ümber algas juba 1921. aastal.

Tallinna Tütarlaste Kommertskooli direktor Heinrich Bauer soovitas seminaride asemele kaheaastast Õpetajate Instituuti, Tallinna 1. Reaalkooli direktor Nikolai Kann nõudis seminaride sulgemist ja nende asemele pedagoogilist haru keskkooli juurde, August Kuks väitis, et seminarid ei vasta aja nõuetele, 14—15aastaselt, kui sinna õppima asutakse, olevat raske elukutset valida, samuti ei andvat see gümnaasiumiga võrdset haridust ega valmistavat õpetajakutseks piisavalt ette. Kriteerija arvates tuli üldhariduse andmine lahutada kutselisest ettevalmistusest. Põhiargumendina esitati seisukoht, et seminarid on kallid õppeasutused — Eesti 5 seminaril asemele soovitati rajada 2 gümnaasiumidel baseeruvat pedagoogi-umit (1). Viimaste kaudu loodeti kergemini korraldada eriainet õpetajate ettevalmistamist täienduse ja kutsekoolidele. Oma väidete toetamiseks esitati eeskujusid Saksamaalt, USAst, Nõukogude Liidust, Soomest ja Rootsist.

Seminaride kaitseks astusid välja Võru seminari direktor Johannes Käis (2) ja Tartu seminari direktor Juhan Tork<sup>3</sup>. Sõnavõt- jaid oli teisigi, kostis hoiatavaid hääli, et otsustamine toimub huupi, kiirustamine

võib tuua mõne aasta möödudes vana proovitud koolitüübi juurde tagasi.

Poleemika lõppes nelja aasta pärast 5. novembril 1925, kui Riigikogu võttis vastu seaduse Tallinna Õpetajate Seminari I klassi sulgemiseks.

Pedagoogiumi avamiseni pööras direktor A. Kuks peatähelepanu majapidamisklassi ja kooliaia rajamisele, sest enamik lõpetajaid läks tööle maale, kus vajati praktilise aiatöö kogemusi. 1926. aasta kevadel saadi linnavalitsuselt Kadrioru staadioni kõrval asuv maa botaanikaia rajamiseks. Tööõpetuse eeskujud otsiti Prantsusmaa, Hollandi, Soome ja Saksamaa koolidest. Ka naabermaade kolleegid tundsid huvi Tallinna Õpetajate Seminari vastu, 1925. a suvel sõitis külla Preisimaa Friedewergi Seminari direktor koos lõpuklassi õpilastega, kaks aastat hiljem oli Tallinnas 100 Heinola Õpetajate Seminari õpilast Soomest.

Suurt poleemikat tekitanud pedagoogiumiseadusele ei tahtnud alla kirjutada ükski kiiresti vahetunud ministritest. Reform viibis ja viibis.

Tallinna Pedagoogiumi seaduse võttis Riigikogu vastu lõpuks 1928. a mais, selles teatati: «Tallinna Õpetajate Seminar moodustatakse ümber kutse-, alg- ja täienduskoole õpetajate pedagoogiumiks. . . Tallinna Pedagoogiumi kursuse kestus on kaks aastat. . . Pedagoogiumi vastavatesse eriharudesse võetakse vastu eriajaliste keskkoolide (gümnaasiumide), kutsekeskkooli (tehnikumi) ja kunsttööstuskooli lõpetajaid» ning neid, kel üldine 12aastane keskharidus.

Kõik sisseastujad pidid sooritama vastavad katsed ja omama õpetajatööks tarvilikke eeldusi. Vastuvõtul kontrolliti kõneosavust, musikaalsust, joonistamisoskust, suhtumist lastesse (lastearmastust) ja tervislikku olukorda<sup>4</sup>.

Vastavalt seadusele avati vajaduse järgi uusi harusid. Kõik erialad töötasid erinevate õppekavade alusel, ühised olid ainult üldained, nende hulka kuulusid sissejuhatus filosoofiasse, loogika, pedagoogiline psühholoogia, pedagoogika, didaktika, noorsoo organiseerimine, pedagoogika ajalugu, eesti kooli ajalugu, seminar praktilisest pedagoogikast, praktikum eksperimentaalpedagoogikast, füsioloogia ja anatoomia, koolitervishoid ja antropomeetria, laulmine koos metoodikaga.

Tallinna Pedagoogiumi juurde jäid edasi töötama seminari IV ja V klass ning harjutuskool (Pedagoogiumi Algkool). Seminar oli jõudnud selleks ajaks välja lasta 6 lendu 215 lõpetajaga.

Ümberkorralduste tulemusena avati meeskäsitöö, laulmise ja muusika, järgmisel aastal naiskäsitöö, aianduse ja vene õppekelega õpetajate erialad.

Õpetajate üleproduktsooni kartusel suleti Võru (1930), Rakvere (1932) ja Läänemaa (1932) õpetajate seminarid. Viimaste klasside õpilased lõpetasid Tallinnas, pedagoogiumi



## AUGUST KUKS

juurde toodi ka Läänemaa seminari raamatukogu.

Pedagoogiumi õppeprotsessi reorganiseerimisel jälgiti mõnevõrra kõrgkooli eeskujud. Õppeaasta jagunes semestriteks, teadmisi esitati loengute kaudu, kasutati ka seminari vormi. Kevadel korraldati eksamid, mida nimetati kollokviumideks. Õpetaja tulekul loengule (või sealt lahkudes) õpilased püsti ei tõusnud, tervitati jalgade sahistamisega.

Pedagoogiline praktika jagunes kaheks. I kursusel hospiteeriti 6 kaupa rühmades, koolis viibiti 4–5 päeva nädalas tundide algusest kuni kella 13ni. Märkmed esitati kirjalikult pedagoogiumi direktorile, nende analüüs toimus praktilise pedagoogika tundides. Igal nädalal viibiti erinevas koolis, üks nädal ka maakoolis. Kogu hospiteerimise praktika vältel tutvuti umbes 20 kooliga. Õpilased said väärtuslikku vaatlusmaterjali, pedagoogiumi kogunes kirjalikku võrdlusmaterjali koolitöö iseärasuste kohta. Hindetunnid anti II kursusel. Pärast lõpetamist tuli läbi teha kandidaadiaasta koolis. Lisaks õpetajatööle nõuti kahe vaatlusvihiku täitmist (1931. aastast) ja kirjatöö esitamist ettenähtud teemal. Kui noor õpetaja oli tõestanud oma sobivust kutsetööks, anti välja tunnistus.

Kõikidele lootustele vaatamata ei andnud algkooliõpetajate ettevalmistamine vajalikke tulemusi. Uuesti tõusis päevakorda pedagoogiumi kui liiga lühikese õppeajaga kooli sobivuse küsimus. Väideti sedagi, et kitsa eriala võib 2 aastaga omandada, aga tulevasi algkooliõpetajaid, kes peavad andma üldõpetust, pedagoogiumi vorm ei rahulda.

(Järgneb.)



## KOOLIMUUSIKA NR. 2

# Mälestusmosaiik Cyrillus Kreegist

Aastaid teenimatult unustuses viibinud eesti helilooja Cyrillus Kreegi sündist möödus detsembris 1989 100 aastat. Paljud meenutused temast on senini veel kirja panemata. Mälestuskilde oma tädimehest Cyrillus Kreegist jutustas Anne Ellerhein-Metsala, G. Otsa nim Tallinna Muusikakooli ja Tallinna lastemuusikakooli õpetaja ning helilooja.

Cyrillus Kreegi esimene abikaasa Maria Kreek (Blees) suri Rootsis 1988. a oktoobris 95aastasena. Anne Metsala külastas teda viimati 1972. aastal. 1989. a sügisel viibis ta taas Rootsis, kus kohtus ka oma teiste tädide, Maria Kreegi õdede ja C. Kreegi poja, ligi 70aastase Tor Kreegiga, kellelt ta kogus mälestuskilde C. Kreegist, lisaks neile, mida ta ise mäletab. Avaldame neist mosaiigi.

•Minu mälestused Cyrillus Kreegist algavad kolmandast eluaastast, mil mu ema suri. Elasin ema matuste järel mõnda aega Haapsalus Võnnu tänava (praegu Vilde t) Kreekide peres. Maria Kreek oli minu ristiema ja Cyrillus ristiisa. Lapsepõlve mälu-piltides seisavad kindlal kohal Kreekide klaver ja Cyrilluse prillid. Pärast Kreekide vanema poja Peetri surma ei saanud Meesi, niiviisi kutsus Mariat Cyrillus, enam leinameeleoludest üle ning nende abielus tekkis lõhe. Selle süvenemisel 1930. aastate lõpul nende abielu purunes. Rootsi kodanikuna sõitis Maria Kreek koos õdedega 1944. a Rootsi-maale. Poeg Tor jõudis samal aastal teist teed pidi samuti Rootsi ema juurde. Ehkki Maria emakeel oli rootsi keel (tema ema ei õppinudki eesti keelt ära), räägiti Kreekide kodus eesti keelt, kuigi ka Cyrillus sai rootsi keelest aru. Minugi esimene keel olnud rootsi keel, mida ma ema ja vanaemaga rääkisin. Hiljem unustasin ja pidin rootsi keele õpinguid

taasalustama. Kõik minu tädid oskavad palju keeli ning mind üllatas Rootsis, kuidas nad märkamatult läksid kõneldes ühelt keelelt teisele. Samas lugesid nad peast perfektse hääldusega vene keeles lehekülgede kaupa koolis õpitud luulet — Lermontovi, Puškini jt loomingut. Nad meenutasid kunagisi kohutumisi tuntud kultuuriinimestega, näiteks, mida ütelnud sel või teisel puhul Mart Saar või mõni teine suurus. Erudeeritud naisena, Haapsalu rootsikeelse gümnaasiumi endise õpetaja ja kasvatajana jätkus Maria Kreegil kultuurihuvi ka siis, kui ta laste juurde koju jäi, ning hiljem oma elu lõpuni. Rootsis imetlesin tema suurt raamatukogu, mis soetatud pärast emigreerumist. Üldiselt pole rootslastel kombeks koduraamatukogusid muretseda. Rootsi-aastatel oli ka Maria leina rusuv vari taandunud ning ta muutus väga leebeks, leplikuks ja huumorimeelseks. Sellisena mäletab Tor ema vanemas eas.

Palju huvitavat Kreegist kuulsin tädi Marta Gottkampilt, kes tundis Cyrillust varem kui Maria. Tädi Martaga lävisin ma lapsepõlve ja kooliaastatel, ta on mind palju abistanud, kuni ärasõiduni Rootsi 1957. a. Nimelt tuli tal läbi teha Siberi reis, taluda palju kannatusi ja kaotada seal oma pooleteiseaastane poeg. Vihterpalus, kus ta oli koolidirektor, kaebas kooliteenija, et maja katusel on saatejaama antenn. Kedagi ei huvitanud, et antenniks peetu osutus tavaliseks piksekaitseks. Pärast rehabiliteerimist sai ta loa ema, õdede ja oma vanemate laste juurde Rootsi sõita (abikaasa oli siis juba surnud).

Tädi Marta meenutas, et tema tutvus Kreegiga algas «Kungla» segakoori ajast 1915. a. C. Kreegist sai nende pere alaline külaline Võnnu tänava kodus, kus ta sageli ka nende tahvelklaveril mängis. Pärast läksid nad Martaga Paralepa metsa jalutama ja hakkasid teel Cyrilluse ettepanekul prantsuse keelt õppima. Kord ütles Cyrillus, et Marial on kindlasti igav ja ta võiks nendega koos jalutama tulla. Nii käisid nad kolmekesi ühe suve, kuni Marta märkas, et Cyrillus ja Maria jäävad meeleldi kahekesi. Marta seda neile võimaldaski. Varsti nad abiellusid. Jalutuskäikude harjumus jäi Kreegi perele traditsiooniks.

Kreek oli suur loodusesõber kuni oma elu lõpuni. Loodus pakkus talle rahu. Igal pühapäeval, külmast ja halvast ilmast hoolimata, läks pere jalutama — küll Kiltsi ja Paralepa metsa, mõnikord Ungruni, üle ilusate heinamaade, mööda metsaradu. Vahel kõnniti kuni 6 kilomeetrit. Tor mäletab, et isa andis seletusi puude ja suuremate kivide kohta. Neil tekkinud oma meelispaigad, kuhu ikka uuesti tuld. Iga aastaaeg avaldus metsas omamoodi ilus. Cyrillusele olid teada parimad seenepaigad. Üheks lemmiktoiduks pidas ta toorest kivipuravikku sibula ja hapukoorega, mille juurde kuulus külm kartul.

Hiljem, kui Peeter suri ja ema viibis aina kalmistul, käis Cyrillus koos Toriga jalutamas,



aga talle ei meeldinud, et poeg kippus liialt kiirustama. Siis teinud Cyrillus ettepaneku hakata Toriga teel prantsuse keelt õppima (nagu aastate eest), aga kahjuks kumbki ei osanud uusi sõnu hääldada.

Jalutuskäikude traditsioon jätkus Cyrillus Kreegil ka teise perekonna ja lastega.

Tor mäletab, et isa tellis lastele rootsikeelse ajakirja «Allers», mis oli illustreeritud ja põneva sisuga, nuputamisülesannete ning väljalõigatavate konstruktoritöödega. Seda lugedes hakkas Tor varsti rootsikeelsest tekstist aru saama. Hiljem Rootsi elama asudes kergenes seeläbi tema keeleõppimine. (Muide, Tor on välimuselt oma isa moodi, muusikaarmastaja, palju reisinud, maali-harrastaja ja vaimuinimene.)

Cyrillus tegeles väga palju lastega mõlema perekonna puhul. Ta ostis Tori mälestusiti huvitavaid ja arendavaid mängu, luges ette «Looduse kuldraamatuid» jm teoseid, tehti koduseid näitemänge. Kui majja osteti raadio, laskis ta poistel mõistatada, kelle ja millist helitööd nad kuulasid. Varakult hakkas ta poistele andma klaveritunde ning seadis sisse range korra — iga päev pidi kindlal kellajal harjutama. Mõistagi muutus see poistele koormaks, eriti kui tulid külalised lastega või kui päev millegagi tavalisest erines. Nii tekkis vastumeelsus harjutamisorjuse vastu. Kord, kui poisid söögilauas kahvliga toitu sorkisid, ütles isa: «Toiduga ei mängita!» Seepeale sõnanud üks poistest: «Oleks klaver ka toidust.» Isa pahandas ja solvus nii, et sellest päevast peale ei andnud ta poistele enam ühtki klaveritundi. Ta oli küll nõus nendele teise õpetaja võtma, aga ise enam ei juhendanud. Komponentimisharjutusi, mida ta kõikidel lastel teha laskis, pidi talle siiski näitama.

Teise abielu lapsed Maria, Anne ja Jüri on samuti öelnud, et isa tegeles nendega väga palju arendavalt. Maria sõnutsi oli Cyrillus Kreek maailma parim isa.

Cyrillus Kreek, kes ise oli aus ja otsekohene, nõudis ausust ka lastelt. Ta ei vihanud midagi rohkem kui valet. Oma autoritaarsusest, koraarmastusest ja keerulisest karakterist hoolimata oli ta laste vastu hea, hoolitsev ja suurepärase pedagoogivaistuga. Pärast Peetri surma muutunud ta Tori mälestuses lahtisemaks, avameelsemaks.

C. Kreek armastas väga puhtust ja korda. Alati oli ta härra ja šikilt riides. Isegi lauspalaval suvepäeval viibis ta rannas ülikonnas. Mäletan ta helehalli vestiga ülikonda. Ta käärus ainult pisut püksimansetid üles ja kastis varbad vette. Minu isale Pärt Ellerheinale, kes mõnuga ligunes soojas merevees, ütles ta: «Tule ruttu veest välja, ma saan juba ainult sind vaadates nohu.»

Kreek oli väga värvikas kuju ja omapärase huumoriga. Minu isaga, kellega teda sidus sõprus elu lõpuni, käisid nad toiduvaestel aegadel poest toitu toomas. Neile, Haapsalus tuntud meestele, kaupluses või

tagaukse kaudu ikka midagi leiti, mida nende abikaasadel oluks raskem hankida.

Pärt Ellerhein, kes oli Haapsalus koorijuht ja muusikaõpetaja, mäletas, kuidas Kreek saatnud oreil kohalikku velskrist viuldajat (meie hüüdsime teda halastajavend). Mängides läinud mees valesse helistikku. Pärast Kreek lausunud: «Velsker jäägu oma joodipudeli juurde.»

Vaba aja harrastustest meeldinud Kreegile ka kaardimäng. Ta käis kaarte mängimas oma noorema õe poja skulptor Lembit Põllu juures.

C. Kreek suhtus suure pieteeditundega rahvamuusikasse. Oli ta ju juba Peterburis õpingute ajal hakanud koguma rahva vanavara. Selle töö eest saadav tasu kulus tudengi kasinate sissetulekute kõrval marjaks ära. Tädi Marta Gottkampfti mälestusiti käinud Kreek taluperedes ja palunud eitedel-taatidel rahvaviise ette laulda. Kord üks papi alustanud laulu, kuid siis tulnud talle kõha-hoog peale. Kreek palunud tal uuesti alustada, kuid sama koha katkestanud uus kõha-hoog. Niiviisi mitu korda. Laul jäänudki lõpuni laulmata.

Kreek kogus rahvalaule Vormsis, Uue-mõisas, Haapsalus ja mujal elades ning kirjutas neid üles ka oma õpilastelt. Eriti huvitasid teda vaimulikud rahvalaulud. Haapsalu-perioodil hakkas C. Kreek vaimulikke rahvalaule hääälseteks koraalikaanoniteks seadma, samuti töötles ta ühehääelseid vaimulikke rahvalaule. Need on tal keerulised, viimistletud, nikerdatud ja varieeritud, haruldase meisterlikkusega seatud nagu kogu C. Kreegi helilooming.

Haapsalu-ajal komponeeris Kreek ka *Requiem*i, milles ta kasutab rahva viiside motiive ja eestikeelset teksti. Kreegile meeldis arhailine eesti keel, mis jäi reekviemis muutmata. Ka koraalides säilitas ta arhailise eesti keele. Nii kasutab ta *si*-lõpulist mitmuse osastavat, *needpühad* kirjutab kokku jm. Kreegile meeldinud nalja heita Aaviku keele-uenduse üle. Nii küsinud ta kord abielu-jatelt, kas neil olnud *laulatus* või *laulatis*.

Tor mäletab, et isa kirjutas helitöid iga päev, eriti suvel, mil oli rohkem aega. Ometi polnud Kreek tagasihoidliku inimesena varmas oma loomingut propageerima. Tema eest ei teinud seda oma kooriga ka keegi teine. Näiteks M. Saare looming sai kõigepealt tuntuks T. Vettiku kooritegevuse kaudu. C. Kreek oli ise koorijuht ega rutanud oma teoseid kavva võtma. Kreegi loomingut peeti ka esitamisraskeks, kuid ta ei teinud hinnal-andust loomingule, et publikut võita. Nagu enamik muusikasuurusi ei taotlenud ta odavat populaarsust. Nendel aastatel, mil kirikulaul sattus keelu alla, jäi Kreegi loodu sahtli-lauludeks. Mingit avaldamis- või levitamis-võimalust nägemata kirjutas Kreek neid uskumatu visadusega edasi — missiooni-tundest, sisesunnil, loomisvajadusest. Ta ütles, et see aeg, mil tema loomingut ei esitata,

läheb mööda. Cyrilluse vend Vladimir ütles Meesile: «Cyrillus on mees, kes saab kuulsaks pärast surma.» Küllap tundis Kreek siiski kibestust, kui soovitas poegadele: «Ükskõik millise elukutse te valite, kuid ärge muusikuks hakake, sellest ei ela ära.»

Haapsalus elades korraldas C. Kreek kiriku-kontserte, juhatades meeskoori ja segakoori «Heli». Samuti saatis ta soliste orelil. Ta võttis kavva uut repertuaari, näiteks Griegi «Uus isamaa», Bachi loomingut jm. Just Bachi hindas ta väga kõrgelt. Kreegi suhtumist Bachisse väljendab ehk ütlus: «Kui kogu muusika maailmast ära kaoks ja ainult Bach alles jääks, poleks ka midagi katki.»

C. Kreegil oli kodus erakordselt suur noodikogu paljude haruldustega. Praegu asub see Teatri- ja Muusikamuuseumis. Minagi sain õpingute ajal Kreegi kogust noote laenata, samuti käisin oma esimesi arglikke helitöökatsetusi talle näitamas, kuid julgustuseks palusin isa kaasa — nii suur oli aukartus ja pelg C. Kreegi ees.

C. Kreek kuulus ka kultuuri sihtkapitali žüriisse, kus tal tuli heliloomingut hinnata. Ta oli väga kriitiline, avameelselt aus ja otsekohene. Võimalik, et leidus solvujaidki tema kriitiliste märkuste peale. Samuti polnud ta kiitusega kitsi, iseäranis vaimustus ta Heino Elleri töödest, nagu mäletab Tor.

Cyrillus Kreek kuulub nende heliloojate hulka, keda tema eluajal ülekohtuselt vähe tunti. Tema sügav rahvastunne, looduslähedus, töökus, kunstnikuausus, kompromissitus, omailmeline loomepärand annavad talle püsiva koha meie muusikaelus.

Need väikesed mälestuskillud ei pretendeeri ammendavale Kreegi-käsitlusele, tahavad vaid lisa, veel üht vaatenurka pakkuda senisele teadmisele Cyrillus Kreegist.»

Üles kirjutanud  
MAIMO KALMET

## PUHKEVEERUD

### Ja kui teile siin ei meeldi. . .<sup>\*</sup> (kooliromaan)

#### MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Trepist suure rüsinaga üles tormates ei pannud keegi tähele, et kõige ülemisele astmele oli tühi «Fiesta» pudel pandud. Anton-Ulvar, kes kõige äärmine oli, võttis just sisekurvi, kui jalg vastu pudelit puutus. See hakkas ilge kõlinala trepist alla veerema. Kõik jäid vahtima, kuidas pudel ilusti astmelt astmele hüppab. Tundus juba, et jääbki terveks, kui pudel korraga viimasel astmel imelikult kõrge kaare tegi ja kildudeks kukkus. Osa kilde lendas trepi vahest alla, umbes sinna, kus oli garderoobimuti konku. Keegi ei jõudnud veel millestki aru saada, kui alt hakkas kostma Suure mõirgamine:

«Jälle need Nõmme pätid tulevad siia lõhkumal!»

Samas ilmus ta juba ka ise trepi alt nähtavale. Eit larmas nii kõvasti, et kohe oli Peetmann kohal.

«Mis siin juhtus?» kukkus Pets nüüd omakorda käreataks.

«Pudel läks katki,» ütles Anton-Ulvar, kes seisis Petsile kõige lähemal. Oli näha, et nüüd tehakse sellest kohe suur number. Aga kuidas Pets ka ei püüdnud, süüdlast välja selgitada ei õnnestunud. Nii pidi ta kõik tundi laskma. Siiski tundus see pudelilugu päeva alguses halva endena. Just nagu «Nibelungide laulus», kus iga natukese aja tagant ennustatakse, et ükskord saavad veel peaaegu kõik tegelased surma.

Esimene tund oli mata. Kristjan võttis seda juba üsna lõdvalt. Põhiline jõud läks praegu solge peale, kus tuli ära õppida 25 piletit, igaühes kolm punkti. Seepärast ei saanud teisi asju enam nii tõsiselt võtta. Pealegi oli matas viis enamvähem kindel.

Ainukene, kes kõigis ainetes kohutavalt pingutas, oli Mini-Pets. Tal oli tekkinud väike lootus kuues klass ühe ropsuga läbi saada. Suulisi asju katsus ta ise õppida ja kirjalikud kirjutas hoolsalt kõige targemate pealt maha. Klassis oli Pesti saatuse vastu suur huvi tekkinud. Talle katsuti kogu aeg ette öelda ja kõik andsid talle oma vihikut.

Matas oli programm juba läbi võetud ning Malts tegi tunnis kordamisülesandeid. Kevade tulekuga läksid ka õpsid kuidagi lahkemaks, välja arvatud Pingu. See ähvardas endiselt kõiki õppekasvatustöö nõupidamisega, mis varsti

<sup>\*</sup> Algus NK nr 2 1988.

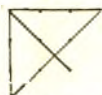
tuleb. Maltsal seevastu oli viimasel ajal eriti hea hoog peal. Üks päev oli ta koguni nii heldeks läinud, et kukkus koduse töö eest viis plusse laduma. Kõigepealt kutsus ta Luige tööd ette näitama. Luik sai viis miinuse ja oli kole õnnelik. Teisena läks vastama Anton-Ulvar ja sai viis plussi. Keegi poleks uskunud, et Malts on niisuguseks teoks võimeline. Kui aga seejärel ka Kristjan viis plussi sai, venis Luige nägu hoopis pikaks. Malts läks oma heldusest ise elevile, et ei saanud enne pidama, kui oli veel kolm viis plussi pannud. Isegi Mini-Pets sai praktiliselt tegemata töö eest «kolm tubli».

«Iga päev tean ühtemoodi, täna sain korraga kolme,» imestas Pets pärast.

Täna joonistas Malts tahvli peale üheksa punkti.

. . .  
. . .  
. . .

ja käskis nelja sirgjoonega kõik punktid läbida ilma pliiaitsit paberilt tõstmata. Esimesele lahendajale lubas ta viie panna. Ülesanne tundus lõdva, aga kui tegema hakata, jäi punkte üle või tuli jooni puudu. Mitte keegi klassist ei saanud hakkama. Kuid äkki tuli Kristjanile meelde, et kunagi ammu oli isa talle sellist ülesannet näidanud. Joon tuli tõmmata kuidagi noole kujuliselt. Kristjan hakkas proovima. Natukese aja pärast saigi ta punktid läbitud. Joon oli vaja tõmmata sellisel:



Kui ta omadega valmis oli, vaatas ta klassis ringi. Kõik pusesid alles oma punktide kallal. Kristjan pöördus selja taga istuva Järviste poole, kes silmnähtavalt pingutas.

«Mul on valmis,» teatas Kristjan võimalikult ükskõikself.

«Näita!» nõudis Järviste.

«Sa ei oska või?» tegi Kristjan õndselt imestunud nägu. «Lõpp lõdva ju.»

Ta näitas vilksti vihikut, kuid nii kiiresti, et Järviste midagi näha ei jõudnud. Asja pani tähele Mini-Pets, kes roomas kohe pinkide vahelt Kristjani juurde. Roomamist kasutati ainult siis, kui kontrollitöö ajal tekkis elu ja surma küsimus.

«Näita mulle ka!» sosistas Pets. Mini-Petsil oli matas kaheseis ja paremat hinet hädapärast tarvis. Siiski oli kahju esimese lahendaja aust loobuda. Kuid teisest küljest oleks mage igas rivis viimane olla, kui Pets istuma jäetakse. Kristjan otsustas näidata.

«Kirjuta mulle ära,» nõudis Mini-Pets ja andis valmis punktidega paberi. Kui Pets õnnelikult oma pinki tagasi jõudis, tõstsid nad mõlemad korraga käe. Malts kutsus Petsi ja Kristjani klassi ette ning laskis Petsil lahenduse tahvlile kirjutada. Pets hoidis pingsalt pilku vihikus ja tuli ülesandega toime. Maltsa imestusel polnud piire. Mõlemad said viied.

Kuni tunni lõpuni korraldi lineaarfunktsiooni graafikut, milleks Malts jagas kõigile millimeetripaberit. See nõudis ülimalt täpsust ja palju paberit läks raisku.

Pärast esimest tundi oli väikeste söögivahe-tund. Korrapidajad Kristjan, Paul ja Meeksa löid klassi kisa ja suurte tahvliljoonlaudadega tühjaks, torkides kõiki, kes ette sattusid. Tursale, keda kuidagi välja ei saanud, tegi Paul pörandaharjaga hambapesu. Siis keeras Meeksa ukse seestpoolt lukku, nagu kord ette nägi, ja läks lahti tahvlipalliks. Kristjan joonistas värava tahvlile, jäädes ise seda kaitsma. Värava-vaht sai pidevalt lapiga igale poole, seetõttu vahetati teda iga kahe värava järel. Kõik olid saanud korra väravas olla ja märja kaltsuga paar head nätakat, kui uksele koputati. Kristjan laskus põlvili ja piilus ukse alt.

«Laske sisse,» kostis Mini-Petsi hääl.

«Kes on?» karjus Meeksa nõudlikult vastu.

«Mina olen,» hüüdis Mini-Pets kärsitult, sest iga hetk võis mõni kõbi peale sattuda.

Korrapidajad pidasid nõu.

«Ei lase sisse,» arvas Meeksa.

«Ah laseks,» oli Kristjan endiselt suuremeelne.

«Ei lase,» ütles Paul ja põhjendas: «See on sihuke nahhaal.»

«Mul on limpsi,» kostis ukse tagant.

See muutis asja. Uue kooli vesi ei olnud nõmmekatele joodav. Nad kirusid seda kõik ja Tursa teadis, et see olla vihmavesi, mis tuleb otse vihmaveetorst kraani. Seetõttu kannatasid nad kogu aeg janu käes ja käisid üle tee poes juua ostmas. Ükskord üritasid Kristjan, Meeksa ja Paul söögivahetunni ajal koguni kosmis käia, kuid jäid siis ka ropult hiljaks, sest seal oli niipalju juramist, et vahepeal läks hoopis meelest ära, et vahetund on. Igatahes sobis Petsi kõrikas praegu hästi.

«Mis limpsi sul on?» nõudis Meeksa, kui oli Petsi sisse lasknud. Mini-Pets võttis kotist «Fiesta» pudeli, tegi selle oma suure taskunoaga lahti ja jõi kõigepealt ise. «Fiesta» oli alles tulnud ja väga haruldane.

«Mul on füssat tarvis teha,» ütles Pets pudelit Kristjanile andes.

«See on ju samasugune pudel, mis trepi pealt alla lendas,» imestas Kristjan.

«Kus sa siin koolis selle tühja taara ikka paned,» muheles Pets.

Selge, et Mini-Pets oli pudeli meelega kõige käidavama koha peale sokutanud. Petsil oli üldse kombeks pahandusi käivitada, ise sealjuures märkamatuks jäädes.

Pets otsis Kristiina kotist vihiku välja ja istus sinnasamasse kirjutama. Korrapidajad tegid pudelile põhja peale ning tahvlipall käis edasi. Mini-Pets püüdis küll kõigest hingest töösse süveneda, kuid unustas ennast kogu aeg mängu jälgima. Kristjan ja Meeksa kombineerisid parajasti Pauli vastu väravat, kui Pets salaja heale positsioonile hiilis, Meeksalt sõõdu sai ja efektselt värava viskas.

«Ega me sind sellepärast sisse ei lasknud,» pistis Paul vinguma.

Kuid Pets kraamis taskust päris tennispalli välja.

Uues olukorras orienteeruti kiiresti ümber. Klassi teise otsa joonistati raamatukapi peale

kriidiga teine värav ning mäng läks kaks kahe vastu edasi. Ühel pool olid Kristjan ja Paul, teisel Meeksa ja Mini-Pets. Mäng kiskus väga ägedaks. Tormati, hüpati, roniti, võideldi, söödeti, joosti ja visati pinkide alt, pealt ja vahelt, nii et vihikuid ja toole lendas. Eriti hea oli virutada ülevalt pinkide pealt. Matš lõppes kõige põnevamal hetkel seisul 5:5, kui Pets oli Paulile tooli jõhkralt ette pannud ja Paulil kasutada pennal. Kella peale hakkasid korrapidajad kiiruga hirmsat segadust likvideerima, Mini-Pets aga asus kähku füssa kallale. Kuid juba oli Võrendi ukse taga ning Pets ronis kähku pingi alla.

Kõbi nägi klassi tulles kõigepealt peitu pugenud Mini-Petsi ja ütles:

«See koer tuleb ka sealt laua alt välja.»

Pets ilmus pingi alt nähtavale, asjalik nagu peas.

«Mis sa seal tegid?» nõudis Võrendi.

«Ma aitasin korrapidajaid,» seletas Pets.

«Kuidas sa neid aitasid?»

«Korjasin pabereid üles,» ütles Pets, läks prügikasti juurde ja viskas sinna midagi.

«Mis paberid need olid?» pinnis Võrendi, kuigi oli näha, et ta ei võta asja kuigi tõsiselt.

«Meil olid matatunnis millimeetripaberid,» seletas Pets ja näitas õpsile prügikastitäit pabereid.

«Sa oled aus poiss,» ütles Võrendi eriti rõhutatult. «Ma usun sind.»

Tiit Võrendi oli esimesest tunnist peale näidanud ennast kõige paremast küljest ja kõik lootsid, et ta jääbki neile füssat andma. Ta oli küllaltki range, aga see ei olnud halb omadus. Ehkki liiale ei tohtinud sellega ka minna. Võrendi lubas kontrolltöö ajal spikerdada, kuid ainult nii, et tema ei näe. Ta ütles, et spikrite tegemine on väga teretulnud nähtus, sest nii jääb alati midagi ka meelde. Raamatust tuimalt maha kirjutada oli seevastu kõige suurem kuritegu. Ise käis ta aga kontrolltöö ajal kogu aeg klassis ringi, nii et spikerdada oli peaaegu võimatu. Nii oli tema lubadusest vähem kasu kui mõne teise kõbi keelamisest, kes töö ajal laua taga tukkus. Üldse oli kõigi ühine arvamus, et praktikante võiks koolis hoopis rohkem olla, sest need olid nagu ise ka õpilased ja said kõigest paremini aru.

Heale kõbile vaatamata oli füssa raske aine. Häda oli selles, et igapäevase eluga ei paistnud füüsikal mingit pistmist olevat. Ei tea, miks teda üldse loodusteaduseks peeti. Looduseadused need ju olid, aga see ei olnud ikka päris see. Võta kasvõi ülesanne, kus kästi arvutada vedeliku poolt anuma seintele avaldatavat rõhku. Kõik andmed olid antud ja küsiti, millist rõhku avaldab vesi Moskva Ülikooli veetorude seintele. Valem oli teada küll, aga see käis toobri kohta. «Veetorud ei olnud ju toobrikujulised. Teine segane asi oli üleslükkejõud. Kui mingisugune keha oli vees, siis see vesi pidi sellele kehale ka altpoolt rõhku avaldama. Ja see rõhk pidi hoopis suurem olema kui see rõhk, mis ülevalt tuleb. Üleslükkejõud oligi see jõud, mida rõhk alt rõhus. Aga kõige suurem

häda oli selles, et igasugu valemid läksid omavahel segi. Ja siis lõpuks saad sa asjast aru ja jätab valemid ka meelde, aga teed viimasel hetkel ikka mõne nõmeda lohakusevea sisse. Kui sa nendega juba maast madalast kimpus oled olnud, siis füssas lõövad nad sul kohe eriti välja. Aasta algul rabab füssa sul jalad alt, nii et sa ei saa esimesel veerandil ühtegi viit. Teise veerandi saad ka nelja. Alles kolmandas veerandis hakkab sul hästi minema, kui sa kolm viit järjest saad ja veerandihindeks kokku viis tuleb. Aga otsustava veerandi lõpus on sul ikka suures päevikus kaks viit ja üks neli ning viimane kontrolltöö on tulemas. Seal on aga asjad, mida sa eriti hästi ei jaga — potentsiaalne ja kineetiline energia.

Kristjan arutas endamisi, et selle töö võib hädapärast nelja ka saada, siis on viied ja neljad pooleks. Niisugusel puhul arvestavad õpsid alati «üldist», aga see on Kristjanil Võrendi meelest arvatavasti viie poole.

Igatahes töö pidi tulema järgmine kord ja Võrendi seletas terve tunni tahvli juures kordamisülesandeid. Poole ülesande pealt, kui kõik usinasti lahendust tahvliit maha kirjutasid, pöördus Võrendi äkki klassi poole:

«Täna hittimittari ka on või?»

Igalt poolt hakkas kostma häáli, et on küll. Koolis kuulis alati, mida head telekast tuleb. Saanud teada, mis tarvis, lõpetas Võrendi kohe saatekavajutu.

Ta andis raamatust suulise ülesande, mille kohta oli ka pilt. Pildi peal paistis kaks tuukrit. Need asusid mõlemad mere põhjas, ainult et üks seisis kaljunuki all ja teine lagedas vees. Võrendi küsis klassi käest, kas vesi avaldab mõlemale ühesuurt rõhku või mitte.

Esimesena ajas käe püsti Meeksa:

«Ühesugust rõhku avaldab,» ütles ta.

«Kas keegi arvab teistmoodi?» küsis Võrendi.

Kristjanile tundus, et Meeksal ei ole õigus. Kalju varjas ju osa rõhku ära. Ülevalt oleks vesi siis rõhku avaldanud, kui see kalju talle pähe oleks kukkunud. Selle mõttega tõstis Kristjan käe.

«Ei ole,» arvas ta. «Sellele avaldab vesi väiksemat rõhku, kes kalju all on.»

Läks vaidluseks. Meeksa ajas kogu aeg oma joru. Joonisest 11 pidi järelduma, et samas sügavuses olevatele kehadele avaldab vesi ühesugust rõhku. Kuid Kristjan põhjendas, et külje pealt tuleb küll natuke, aga see ei loe, sest ülevalt tuleva rõhu varjab ju kalju ära. Mõlemad jäid oma juurde kindlaks. Lõpuks pidi Võrendi asja ise ära seletama. Õllatuseks selgus, et Meeksal oli parem variant. Imelikul kombel pidi vesi avaldama külje pealt sedasama rõhku, mille kalju pealt ära varjas. Nii pidi seekord õiguse Meeksale jätma.

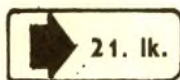
«Jah, aga ikkagi,» mõtles Kristjan vahetunnis, «Meeksa ei osanud isegi oma õiget vastust ära põhjendada, ajas kogu aeg oma joru. Aga mina põhjendasin isegi vale ära. Kohe näha, kes on andekas.»

Viimasel ajal oli üldse tahtmine Meeksale igas asjas ära teha. Ja oli näha, et Meeksa

tahab sedasama. Neil oli kõiges tekkinud omavaheline konkurents.

Järgmine oli ajalugu, mille asemel Metssaar võttis klassijuhatajatunni. Täna tuli kõigil oma ühiskondlikult kasulik töö paberil ette näidata. Metssaar lõi klassipäeviku lahti ja hakkas nimekirja järgi ükshaaval enda juurde kutsuma. Sargani oli aega küll ja Kristjan asus oma töötunde üle vaatama.

(Järgneb.)



Järelikult on vaja luua nn kahekojaline koolinõukogu. Millal lugeda lahendus õigeks, on allakirjutanu arvates loominguiline ülesanne, mis sõltub konkreetse kooli demokraatlikust stiilist. Üks peab olema selge — spetsialist peab vastama kogu ühiskonna ja rahvamajanduse esitatud nõuetele. Esialgu saavutatakse see vaid mõlemapoolsete kompromissidega. Kuid hiljem peaks sellest välja kasvama koostööpedagoogika ja võib-olla ka ühekojaline kooli nõukogu või veelgi enam — areneb välja vaba kool.

Olulisemaks saavutuseks peaks kahekojalises koolinõukogus kujunema koolitöö kõikidel tasanditel, õpilasest direktorini, demokraatiakandjate kasvatamine. Nende najal kasvab kõrge kultuuriga inimene, tulevikuõpetaja, insener, loovisiksus, kes oskab elada ainult demokraatlikus ühiskonnas ja võitleb sellise ühiskonna eest.

## JÄRGMISES NUMBRIS

- J. TEDER.** *Pidevõpe — kellele ja milleks.*
- M. TIILIKAINEN, H. KARIK.** *Keemia õpetamine Soome koolides ja laboritööd.*
- A. MEERITS.** *Tallinna koolijuht arvude peeglis.*
- L. SIMSON.** *Eksperiment eeldab loovust.*
- H. KURM.** *Juhan Tork eesti pedagoogikas.*
- H. LAST.** *Teatriõpetus kirjanduskursuses.*

## RETSENSIOONID

# Algõpetuse eriala üliõpilaste õppematerjali lugedes

**KARL KARLEP,**  
**TÜ eripedagoogika kateedri dotsent**

Eesti keele algõpetuse metoodika ootab ammu kirjutajat. Seetõttu on iga uus artikkel või brošüür teretulnud. Viimaste hulka kuuluvad ka M. Tuuliku «Emakeele õpetamise metoodika küsimusi (algklassides)» I (1986. a ja 1988. a) ning II (1988. a).

I osas on peamiselt käsitletud kõnearendust ja lugema õpetamist. Esile tõstmist väärib tähelepanu pööramine õpihuvi virgutamisele, õpilaste tööle hinnangute andmisele, suulise ja kirjaliku kõne eristamisele. Tõstatatud on probleem lugema õpetamisest nõrgematele õpilastele, rõhutatakse tööd tekstiga lugemistunnis, taunitakse liigset lobisemist lugemise ja analüüsi asemel. Huvi pakuvad samuti mitmed töövõtted. 1. trüki lugemine äratas lootusi, et autor täiendab ja täpsustab edaspidi esialgselt esitatud seisukohti. Kahjuks ilmus 2. trükina identne variant (isegi trükivead on alles). Kuid loodame, et metoodilise materjali uuendamine on veel ees. Seoses viimasega püüan tõstatada mõne küsimuse, mis peaks huvi pakkuma nii üld- kui ka erikooli õpetajatele ja loomulikult üliõpilastele. Pealegi on algajatele vaja konkreetsemaid näpunäiteid, kui seda leiame praegusest õppevahendist.

Käesolevaks ajaks on algkool jällegi muutunud 4aastaseks. Missuguseid muutusi metoodikas eeldab 6aastaste õpetamine, eriti lugema ja kirjutama õpetamine? Kuidas on lugema õpetamine seotud õigekirja õpetamisega? Kirjutama õpetamiseks ning häälik- ja foneemanalüüsi kujundamiseks praegune õppevahend kahjuks ei paku midagi. Arvatavasti tuleks määratleda selliste oskuste kujundamine lugemisel ja kirjutamisel. Loomulikult on autoril õigus allteemasid valida, kuid aabitsaõpetuse metoodikas ei saa kuidagi läbi nimetatud küsimust vaatlumata. Samuti ei saa jätta määratlemata illustratiivse ja skemaatilise-sümboolse näitlikkuse rolli aabitsaperioodil.

Töövõtted ja muud soovitusel on valdavalt esitatud klasse ja õpilaste erinevusi arvestamata. Erandiks on lugemistundide peamiste ülesannete

esitamine klasside kaupa, kuigi nende üle vist tasuks vaieldada. Näiteks lugema õpetamise metoodika konkretiseerimiseks võiks aluseks võtta lugemisoskuse omandamise etapid eesti keeles (ei sõltu klassist): veerimine häälega koos sõna järgneva kordamisega, veerimine häälega sõna kordamata, vaikne veerimine (märgata on huulte liikumine), lugemine sõnade kaupa, lugemine süntagmade kaupa (esialgu ilmekuseta). Sageli kasutab laps küll korruga 3—4 lugemisviisi, kuid üks neist on valdav. Lugemisviiside omandamise järjepidevust arvestades on alust väita, et vaikne lugemine ei ole psüühiliselt võimalik enne, kui laps on üle läinud vähemalt sõnaaaval lugemisele. Vaikne veerimine on lapsele oma hargnevuse poolest võrdväärne häälega lugemisele. Seega soovitus üleminekuks vaikselle lugemisele ajal, kui laps loeb alles huuli liigutades, on mõneti ebatäpne. Ei sobi vaikne lugemine ka II kooliaastal palaga esmaseks tutvumiseks (lk 36). Mis võtteid on iga lugemisviisi puhul otstarbekas rakendada? Kuidas kiirendada üleminekut ühelt viisilt teisele? Pealegi lugemise aeglane tempo on alguses tingitud mitte ainult nägemistaju kitsusest (lk 32), vaid peamiselt oskamatuses taastada koartikulatsiooni. Ei ole ka arusaadav, miks autor eraldab foneemikuulumise arenamise alakõnest. Kaasa sosistamine ei ole aga mitte aeglase lugemise põhjus, vaid selle avaldumine (laps on vaikse veerimise etapil).

Raske on mõista ka lugemistehnika harjutuste rühmitamisalust (lk 33). Miks on näiteks hääle- ja hingamisharjutused esitatud hääldamisharjutustena, samas aga puuduvad sellised ülesanded nagu diftongide (oe-eo, ui-iu jt) lugemine või kordamine? Miks pidada eri välttes sõnade lugemist (näiteks uue kooli, uut kooli) nägemistaju arendamiseks? Kas sõnade tähenduse selgitamist enne lugemist on üldse õige pidada harjutuseks? Küsimusi leidub veelgi. Kuid vaadelgem järgnevalt ka kõnearenduse metoodikat.

Peamine tähelepanu on nimetatud osas pööratud tekstiloomete oskuste kujundamisele. Lehekülgedel 23 ja 24 esitab autor 10 jutustamise liiki. Ka nende puhul ei ole selge rühmitamisalus. Kuid olulisem on see, et materjalist ei selgu, mida ühe või teise liigi (töövõtte?) puhul tuleb lapsel konkreetselt õppida. Tänapäeva metoodikakirjandus ja psühholingvistika võimaldab kindlaks määrata tekstiloomete operatsioonid (T. Ladõženskaja nimetab neid oskusteks): materjali valik, järjestamine, teksti keeleline formuleerimine (sõnade valik, lausete moodustamine, lausete reastamine, predikatiivsuse väljendamine), järeltöö teksti täiendamiseks ja parandamiseks. Huvi pakub esiteks see, mis sugust oskust (oskusi) võimaldab kujundada üks või teine töövõtte. Teiseks on vaja tunda töövõtte õpetamist: abivõtteid ja -vahendeid nimetatud oskuste kujundamisel. On ju teada, et õpetamine ei saa piirduda ülesande andmisega. Just **õpetamise** võimalusi on algajal õpetajal vaja teada. Seejuures pakub huvi lugemisteksti analüüsi (sealhulgas valiklugemise) seos jutustamisel kasutatava võttega.

ümberjutustusi aabitsakursuse lõpul. Päris kindlasti ei ole osa lapsi selleks võimelised.

Kõnearenduse üht osa — sõnavaratööd, käsitleb metoodika II osa. Positiivset hinnangut väärrib mahukas töövõtete ja õppemängude hulk. Teoreetilises osas tutvustatakse lühidalt vähetuntud sõnade leidmise, selgitamise ning aktiivseerimise võimalusi. Olen aga arvamisel, et sõnavara uurimiseks vajalike võtete nimetamisest algajale õpetajale ei piisa. Vaja on nimelt teada, mille alusel valida uuritav sõnavara. Viimasest sõltuvad oluliselt tulemused. Kahtlen samuti definitsioonimeetodi (lk 5) sobivuses. Isegi üliõpilased ei suuda defineerida selliseid igapäevaseid sõnu nagu «laud» või «koer». Kahjuks on nimetatud väga lihtne ja efektne võtte — esitatud sõnade sobitamine sõnaühenditeks. Nimetatud võtte väärrib tähelepanu ka sõnade tähenduse selgitamisel ning sõnade aktiivseerimisel. Defineerimise asemel aga sobib kasutada sõnade kaudset selgitamist. Näiteks sõna «kübar» puhul: Kes kannab kübarat? Milleks? Millest tehtud?

Vähetuntud sõnade leidmise oskust tuleb pidada väga oluliseks. Mis klassist alates on see lugemisel jõukohane? Lisaksin juurde ühe soovitus: mõnikord tasub õpilastel lasta leida neid sõnu, mida nad arvavad tundvat. Kahe otsimise (tuntud-tundmatud sõnad) tulemusel selgub sõnarühm, mida lapsed üheselt ei mäara.

Sõnavara uurimisest ja õpetamisest on kahjuks välja jäänud sõnatuletus. Arvatavasti ei piisa ka ülekantud tähendusega sõnade selgitamisel ainult sünomüümidest. Sõnade selgitamisel on sobivaks võtteks veel lühitekstid, eriti inimese iseloomuomadusi väljendavate sõnade puhul. Pealegi tuleb arvestada, et nimetatud sõnade diferentseerimine on raske isegi õpetajale.

Nagu juba märgitud, sisaldab brošüür hulgaliselt töövõtete ja mängude kirjeldusi. Nende kasutamine oleks efektiivsem, kui lisada soovitusi klasside kaupa. Peale selle, ülesanded, mis on sõnavaratöoga ainult kaudses seoses (näiteks sõnade häälikuanalüüs), võiksid moodustada eraldi rühma.

Autor peab oma eesmärgi täidetuks, kui artikkel äratav mõtteid eesti keele algõpetuse metoodika täieliku kursuse kirjutamiseks.

### Üldõpetusnäiteid

**Krista Sunts (Otepää kk)** ohjab oma tööd nädalavade järgi, mis korrastavad tegevusi aineti ühe kindla teema raames. Iseendale on ta kava koostanud ainelahritena, sinne esitus on trükitehnilistel kaalutlustel laotud ainejärjendeiks (Muusikaline kasvatus on muusikaõpetaja käes. Toimetus)

**21. nädal [20.—24. veebruar]**  
**MEESTE TÖÖ JA MEESTE TEE — EAL EI OLE KERGE SEE [poistenädal]**

#### EMAKEEL JA KODULUGU

**Konkurss:** tugev poiss, nupukas poiss, kiire poiss, osav poiss, töökas poiss, viisakas poiss.

**Õppekäik** Apteekrimäele susahüppetreeninguid vaatama (mehine spordiala).

**Saatematerjal:** Stend «Meeste tee ja meeste töö».

**Teemad** jutustamiseks:

- Minu isa on mehine mees
- Minu isa töö
- Minu isa kodu
- Tahan saada isa sarnaseks

**Aabitsapeoks** ettekannete kordamine.

**Mõistatus** raamatust.

Aabits lk 127.

#### AABITSAPIDU

- meenutame õpitud,
- loeme lugusid vanadest aabitsatest,
- dramatiseeringud: «Uhke kukk ja kuri rebane», «Jälle hakkab peale»,

- mõistatuste lugemine ja mõistamine,
- laulud «Tere, kool», «Küll on tähed»,
- näitus vanadest õpikutest,
- tutvume lugemikuga «Meie pere» lk 8, «Naerulind» lk 21.

**F-täht.**

**Saatematerjal:** Näitus vanadest aabitsatest.

**O ja F tundmise süvendamine.**

**Tähe ja sõnade** kirjutamine.

Tv lk 44—45, 56—57

**Poistele kaart** vanasõnadega (ärakiri) /Kelgust rege ei saa, aga poisist mees küll/

#### MATEMAATIKA

**Liitmise ja lahutamise** põhiülesanded 6 piires. Tekstülesannete koostamine. Võrduste kirjutamine.

**Arvurida 1—6.** Puuduva arvu leidmine. 4 võrduse koostamine pildi järgi.

Tv lk 43

**Saatematerjal:** aplikaatsioonid, loendamiseks materjal olemas.

#### KÄELINE TEGEVUS

**Näitus** poiste käsitöödest ja joonistustest. **Poisid:** konstrueerimine metall- ja plastkonstruktoritest, kleepetöö «Minu kõige toredam auto».

**Tütarlapsed:** kaart poistele.

**Võistlusmängud** poistele:  
 jooks — kõige kiirem poiss  
 osavusmängud — kõige osavam poiss  
 käesurumine, vägikaikavedu — kõige tugevam poiss  
 maadlemine — visa poiss.

### 24. nädal (13.—17. märts) EMAKEEL

#### EMAKEEL JA KODULUGU

**Vestlusteemad:** Keel, mida rahvas räägib, on ta emakeel.

Keel, mida sina räägid, on eesti keel.

Eesti laste muinasjutud, laulud, mängud ja tantsud.

Muinasjuttude jutustamine — parim muinasjutuvestja.

Nukuteatri ühiskülastus /«Päikesejänku»/.

**Saatematerjal:** Teiste keelte kuulamine heliplaadilt. Eri rahvaste jutte.

Kiri lk 26

Uni tuleb lk 19

Parem ja vasak lk 22

Rukksai lk 28

Täishäälikute i, u, e pikkuste tahtlik muutmine.

Lühikese, pika ja ülipika täishäälikuga sõnade leidmine tekstist.

Sõnade semantiline analüüs. Vastandtähendusega sõnad.

Riim, riimuvad sõnad.

Tv h 5 lk 3; h 7 lk 4; h 9 lk 5.

**Konkurss** «Huvitav emakeel»; 1) korrektuurharjutus, 2) vastandtähendusega sõnade leidmine, 3) lausete lõpetamine.

Sõnatulbad lugemiseks.

**Võõrhäälikud** ja võõrtähed eesti keeles (f, c). C kirjutamine.

Tv lk 58—59

**CM—sentimeeter**

Kirjatähtede i ja u tutvustamine.

#### MATEMAATIKA

**Vasaku ja parema** — mõistete kinnistamine.

**Mõõtmine** joonlaua ja arvutuspuhkadega (cm). Sirg- ja kõverjoon. Sirgjoone mõõtmine.

Liitmise ja lahutamise põhitõtted 8 piires.

**Tekstülesannete** koostamine, võrduse kirjutamine.

Tv lk 46

**Saatematerjal:** Mitmesuguseid esemeid (pliiaatsid, nõör, pulgad, paberiribad jmt) mõõtmiseks.

Arvutuskardid.

#### KÄELINE TEGEVUS

**Sirgjoonte tõmbamine** rudulisel lehel.

**Muster joontest** — «Taskurätik».

**Dekoratiivtöö** — muster Malle kindale.

**Voltimeine** — konn (vene muinasjutt «Konnkuningatütar»).

#### KEHALINE KASVATUS

**Palli püüdmine** ja viskamine. Mängud «Püüa palli», «Mädamuna».

**Tasakaaluharjutused** (kõnd ja seis ühel jalal suletud silmadega).

Mäng «Keerukuju».

**Kõnni- ja rivi**harjutused. Rivistumine kolonni, viirgu.

Võidujooks.



tegevust ning avaldab publikatsioone meie pedagoogilistes väljaannetes. Jõudu ja tervist paljudeks aastateks!



## KROONIKA



**Helga Kurm — 70**

Tartu Ülikooli dotsent, pedagoogikakandidaat HELGA KURM tähistas 11. jaanuaril oma 70. sünnipäeva ja 45aastast tööjuubelit. Lõpetanud 1946. a Tartu Ülikooli ajaloo-osakonna sai temast Tartu Õpetajate Instituudi ajalooõpetaja, pärast kandidaadiväitekirja kaitsmist Eesti kooli ajaloo alalt ülikooli pedagoogikakateedri õppejõud. Siin kujunes ta silmapaistvaks võrdleva pedagoogika spetsialistiks, kes on oma õppevahendites käsitlenud juhtivate kapitalimaade USA, Inglismaa ja Jaapani ning mitme sotsialismimaa haridussüsteeme ja õppetöö sisu. Pikki aastaid on H. Kurm kuulunud endise Eesti NSV Haridusministeeriumi ainekomisjonide koosseisu, osalenud noorukite seksuaalkasvatuse ja perekonnaõpetuse programmide koostamisel. Tema populaarsed brošüürid «Sinule, tütarlaps» (1970) ja «Oks tõsine jutt lastevanematega» (1970) on peale eestikeelsete kordustrükkide ilmunud ka vene, läti ja tšehhi keeles.

Veel praegugi jätkab juubilar pedagoogilist



**Jaan Mikk — 50**

19. detsembril 1989. a pühitses oma I juubelit TÜ pedagoogika kateedri juhataja, professor, pedagoogikadoktor JAAN MIKK. Ta lõpetas 1964. a TRÜ füüsikuna ja töötas seejärel õpetajana Tartu Öhtukeskkoolis. Võimalik, et siit sai alguse ka probleem — õppekirjanduse muutmine õpilasele jõukohaseks, mille uurimisele ta on pühendanud peaaegu kogu oma senise teadustöö. Elu ise ja eriti kooliuuendus on näidanud selle teema järjest kasvavat aktuaalsust. Oma kandidaaditöös uuris ta õppeteksti arusaadavuse faktoreid, doktoritöös «Õppeteksti keerukusastme mõõtmise ja optimeerimise teooria» jätkas ta nimetatud probleemi uurimist laiuti ja sügavuti. Juubilar on pedagoogika kaitsminõukogu ja TÜ pedagoogika nõukogu esimees ning endise Hariduskomitee teadusnõukogu aseesimees. Ülikoolisiseseelt aga toimub suur töö õpetajate koolituse reformimisel ja pedagoogika kaugõppe osakonna kujundamisel. Jõudu ja edu talle edasiseks.



# HARIDUS

## **А. ХЕРКЕЛЬ. Мифы в тумане.**

В статье анализируется содержание журналов «Народное образование», «Советская педагогика» и «Вопросы психологии» за два последних года. Теоретические статьи рассматриваются с целью найти тенденции и установки в обновлении образования. Картина, полученная из центральной прессы, ясно отражает неразбериху, господствующую в образовании; просматривается попытка вместо разрушающихся догм установить новые непоколебимые истины.

## **Х. ПУХКИМ. Когда в Эстонии была ликвидирована безграмотность?**

В статье рассматривается VIII Пленум ЦК КП(б) Эстонии, который состоялся 21—26 марта 1950 г., его предыстория и отзывы на него в послевоенное время. Поскольку развитие социализма осуществлялось по всей стране по единому сценарию, то и в Эстонии в 1950—1960 гг. на государственном уровне активно занимались ликвидацией безграмотности. Принимались важные решения, тратились большие денежные средства. (По данным переписи населения в конце прошлого века процент грамотных эстонцев составлял 96,2 в 1939 году 98,6). Участие во всесоюзной кампании привело к переполитизации школы и торможению развития образования.

## **Т. ЛИСТЕР. Люби своего ближнего как самого себя.**

В начале статьи приводятся серьезные вопросы, которые каждый учитель должен не только задать самому себе, но и честно ответить на них. Этот ответ должен быть заключен в завтрашних делах, если мы хотим, чтобы обновляющаяся школа не стала тормозом обновляющемуся отечеству. Автор знакомит с работой, проделанной в ПТДИ за последние 5 лет, чтобы выяснить уровень личностного развития поступающих в институт в ходе сдачи экзамена на профессиональную пригодность. Он приводит важные характеристики качеств личности кандидата в учителя.

## **И. САУЛЕПП. Приступил к работе Центр развития образования Эстонии.**

Директор Центра развития образования Эстонии И. Саулепп знакомит с функциями, структурой, проблемами руководства, комплектирования нового научного учреждения.

## **А. АЛЬТМЯЭ. Школа и демократия.**

А. Альтмяэ, директор школы, размышляет о проблемах демократии в школе: о руководстве школой в условиях демократии, гласности, о самоуправлении учащихся и т.д. Он считает, что настоящая демократия в школе достигается лишь в том случае, если она охватывает все уровни: ученик — учитель — директор.

## **Х. КУРМ. Семейное воспитание в школе. II.**

Автор анализирует оценки абитуриентов г. Тарту и Тартуского района, данные ими преподаваемому в школах курсу семейного воспитания, и старается мотивировать возникшее неудовлетворительное положение. В статье перечисляются проблемы, рассмотрение которых учащиеся считают необходи-

мым; приводятся предложения абитуриентов по улучшению курса семейного воспитания.

## **Мозаика воспитания.**

В статье, переведенной в сокращении из еженедельника «Семья», рассматриваются проблемы преступности подростков. «Психологическая безграмотность в отношениях между родителями и детьми привела к тому, что общество уже несколько поколений растит потенциальных преступников», — считает психолог Н. Морозова. Речь идет о том, почему это так и что предпринять.

Мысли председателя правления Советского фонда культуры, академика Д. Лихачева о культуре будущего переведены из газеты «Известия».

## **П. БРИСТОЛЬ. Уровень субъективного контроля и его измерение.**

В статье раскрывается содержание теории уровня субъективного контроля /УСК/, показывается его формирование, а также связи УСК с учением и успешностью усвоения знаний. УСК усваивается в ходе социального развития. Самое восприимчивое время его развития — ранний детский возраст. Статья знакомит и с методикой измерения УСК.

## **Х. ЛААР. Параллели власти и духовного начала в обществе.**

Автор размышляет о проблеме соотношения власти и духовного начала в обществах, где демократии не было или где ей стали учиться совсем недавно.

## **М. ПЕДА. Некоторые ключевые слова к изучению романа Вийви Луйк «Седьмая мирная весна».**

Учитель эстонского языка и литературы заочного отделения Йыгеваской I-ой средней школы Майе Педа рассматривает роман Вийви Луйк «Седьмая мирная весна» при помощи ключевых слов: время, ландшафт, дом, действительность, Эстония, противоречия, ребенок, слова, тело, страх, надежда.

## **Ю. ОРАВ. Как создается фильм X**

Ю. Орав знакомит с работой кинооператора. О своей работе рассказывают операторы Кади Мюир и Вамбола Вяллик.

## **А. ЭЛАНГО. Хейно Лийметс — корифей эстонской педагогики.**

А. Эланго рассказывает о становлении Х. Лийметса (студенческие годы, влияние преподавателей, друзей и литературы), о его самоосуществлении (начиная с аспирантуры по педагогике в ТУ) и анализирует его научное наследие.

## **Л. АНДРЕЗЕН. Таллиннская учительская семинария, Таллиннский педагогический институт.**

В связи с 70-летием Таллиннской учительской семинарии автор вспоминает об основании этого учебного заведения осенью 1919 г., рассказывает о необходимости его создания. Автор знакомит читателей с директорами, преподавателями, учебными планами, организацией работы семинарии. В 1928 г. она была переименована в Таллиннский педагогический институт.

## **Воспоминания о Кириллусе Крекке.**

М. Кальмет приводит воспоминания Анне Эллерхейн-Метсала о своем родственнике, композитора Кириллуса Крекке.

## **VEAVABANDUS**

Palume lugeda ajakirja «Haridus» nr 12, 1989 viimasel leheküljel J. Westholmi surma-aastaks 1935.

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 trükkikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 29. 12. 1990. Trükkimisele antud 26. 01. 1990. Trükiarv 3700.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükkipoognaid 7,0. Tingtrükkipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 5531.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

Organ Ministerstva просвещения ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).

## Kaanepiltide juurde

«Seda ehitust iseloomustab plaani funktsionaalne selgus ning põhjendatus, millele seltsib parajal määral suurejoonelisust ja esinduslikkust. Mitmete juba projektis ettenähtud dekoratiivsete kaunistusmotiividega ning esifassaadile modelleeritud figuurgrupiga (autor kujur J. Raudsepp) on sündinud praegusajal nii tagaotsitud kunstide süntees. J. Raudsepa kavandatud on ka portaali kapiteelid ning dekoratiivsed aknasimsid peasissekäigu kohal. Hoone väliskuju ilmestab hästi proportsioneeritud lihtne kuubiline ehitusmass. Heledat krohvipingda liigendab eri suurustes akende leidlik paigutus. Et luua vajalik distants suuremahulise ja esindusliku hoone paremaks mõjulepääsemiseks, on koolimaja ette jäetud väike muruväljak, mille jätkuks avar ilupuude palistus. . .»

Eelnenu oli lõiguke kirjeldusest Pärnu 6. keskkooli hoone (esikaanel) eelprojekti juurde. Interjöörid kujundas projekti autor arhitekt O. Siinmaa ise, valmistades kavandid sisseehitatud mööblile, trepikäsipuu sepisvõrele (tagakaanel) ja mõnedele kipsdetailidele. Kunstitöödena mõjuvad joogikaevud jalutusruumide otsaseinas (tagakaane siseküljel). Jalutusruumid on laiad nagu teatris. Ehitamist alustati 1938. aastal, esimene järk valmis 5. jaanuariks 1940, lõplikult sai koolimaja valmis vahetult enne sõda, 1941. aasta juunis. Tõenäoliselt viimane ehitus enne suurte purustustööde algust.

Lõiguke arhitektuuriajaloolase L. Künnapu ettekandest O. Siinmaa 100. sünniaastapäeva tähistamiseks: «. . . Üllatavaid võrdlusi võib teha Siinmaa ja Euroopa tänapäeva avangardistliku arhitektuuri vahel. Pärnu koolimaja staatiline kompositsioon ja arhetüüpina mõjuvad sümbolid (torn, reljeefid, joogikoht interjööris) on lähedased moodsa arhitekti Aldo Rossi loomingle. O. Siinmaa koolimajast õhkub ajatust, vaikust, metafüüsikat. Mõõda hoone välisperimeetrit kulgevad harvad koridoriaknad loovad fassaadi, mis meenutavad de Chirico maale. . .»

Jah, ehitati hoone, mis püsib üle aegade. Aga kui funktsioonid muutuvad, öieti neid muudetakse? Ehitati algkooliks, kuid praeguses 6. keskkoolis õpib 890 last. Pöördume korraks toonase ajakirjanduse poole. «Pärnu Päevaleht» 6.01.1940 kirjutab muuhulgas: «Eriliselt tuleb aga rõhutada suure, kõrge ja valgusrikka võimla olemasolu. See on mõeldud kasutamiseks ka teistele koolidele ja organisatsioonidele.» Suur, kõrge ja valgusrikas tähendas mõõtmeid 10 m × 20 m × 5,5 m, millele praegusel ajal paraku põlgusega vaadatakse. Seda enam, et parkettpõranda ja lavaga ruum ka aula ülesandeid täidab. Pooled kehalise kasvatuse tunnid tuleb läbi viia jalutuskoridorides (tagakaane sisekülje keskmine). Õpetaja valjuhäälsed käsklused, saatemuusika, jooksuga kaasnev tümin-müdin jõuab üpris vahetult koridoriga külgnevatesse klassidesse. Nii nadi võimlaga keskkool on Eestimaal praegu napilt kümnekond, õpilaste arvukust silmas pidades on aga Pärnu 6. keskkool kõige sossimas seisus. Kui just lausa alasti ei olda, ega siis täiendavat kehakatet kiiresti keegi anna. . .

Kool ei ela eilses ega üleilises. Koolimaja on eakas, aga tema seinte vahel pulbitseb kaasaegne elu vaatamata ruumikitsikusele ja kahele vahetusele. Fotoobjektiivi ette jäid mitmed huvitavad isiksused ning olukorrad.

Rein Aedma (esikaane sisekülje alumine) nimi ehk ei ütle lugejale kuigi palju, aga kui teda ette kujutada vuntsideta, heledapäisena ja nooremana! Mitme põlvkonna lemmikfilmi «Kevade» Imelik õpetab emakeelt! Noorhärä, keda ta parajasti pinnib, meenutab kangesti kunagist koolivenda Tõnissoni. Mehike on pigis lauseanalüüsiga, kuidagi ei leia üles ütet. Rein Aedma ja direktor Jaanus Pärtlas esindavad koolis noorte meeste generatsiooni. Kooli iga viies õpetaja on meesterahvas.

Ainsana kannab kollektiivis teenelise õpetaja nimetust Tiiu Merits (esikaane sisekülje ülemine). Rühika, laitmatute käitumismaneeridega daami eeskuju nakatab ka kasvandikke. Tema poeg Andrus ja tütar Merle lõpetasid 6. keskkooli kuldmedaliga. Merle (esikaane siseküljel keskmine) leidis kohase TPedl V kursuse praktika sooritada koduses koolis. Ema ja tütar said kolleegideks.

