

Noukogude **KOOL**



1988 · 3





Tänase Puhja keskkooli ajalugu mõõdetakse kolme aastasajaga. Kirjas piiskop J. H. Gerthile 28. juunil 1687 nimetas uut tüüpi rahvakooli rajaja B. G. Forselius nende kohtade hulgas, kus läinud talvel tema õpilaste abiga kooli peetud, ka Puhjat. Sellest ajast on siinmail lapsed ikka õpetatud koolmeistrite käe all tarkust taga nõudnud, koolihoone ise aga mitu uuestisündi läbi teinud. 1936. a läks käiku praegune koolimaja, mille projekti üks autoreid oli näitleja Hugo Laur. 1956. a valmis juurdeehitus, millest sai peahoone ja mis võimaldas Puhjas keskkooli avada. Ehitajad on jälle platsis, sedakorda valmib 1. septembriks hoone poliütehnilise õppe tarvis.

NK käesoleva numbriga kaanepilt Puhja keskkoolist tegema ei ajendanud siiski mitte möödunud juubel, vaid kooli tänane maine. Viimasajal on väga sageli kõneaineks lapsesõbralik ja õpetajasõbralik kool. Oma veidi üle poole tuhande küündiva õpilaste arvu, 22 klassi-komplekti ja 35 õpetajaga kuulub Puhja keskkool töörahu võimaldavate õppeasutuste hulka. Arvusid toetab kooli visiitkaart — tema välimus. Palju on vaeva nähtud selle heaks, et kool oleks hubane. Nägusad ja otstarbekad (ja juba aastaid heas kirjas) on õppekabinetid, ilumeelst ja hoolest kõneleb koridoride, õpetajate toa ja teistegi ruumide kujundus. Koolis on tunda peremehekätt ja perenaisesilma. Tunnustuski pole jäänud tulemata. Viimastel ülevabariigilistel ülevaatusel tunnistati Puhja keskkooli keemiakabinet esikoha ja kooli raamatukogu teise koha vääriliseks.

Esikaane ja esikaane sisekülje ülemine foto tutvustab raamatukogu, mille hea hing on LINDA RAITS. Ise ütleb, et on nüüd ringiga tagasi jõudnud. Ühes neist klassidest, milles asub praegune raamatukogu, õppis ta väikese tüdrukuna. Vahepeale mahuvad gümnaasiumi ja õpetajate kursuste lõpetamine Tartus, 31 õpetaja-aastat naabruses asuvas Kaimi koolis, pärast selle sulgemist veel 11 Puhja keskkoolis. Kadestamisväärset pikki pedagoogistat ei ole väsitanud vaimu, laste keskel tahab ta olla praegugi. Nüüd teeb ta seda raamatukogu juhatajana. Kooli kõige staažikama kolleegina nimetatakse aga bioloogiaõpetaja HELJU KOPPELIT, kelle kõik senised 43 tööaastat on antud Puhja koolile, mille kasvandik ta ise on. Inimesena erakordselt tagasihoidlik, kolleegidele eeskujuks oma tööarmastusega, õpetaja, kelle juurest alati võib leida õpilasi. Küsimusele, kas õpetajaametist juba puhata ei taha, vastas ta lihtsalt: «Ma vajan kooli, tulen siia nagu puhkama.» Temast on pilt tehtud koos bioloogiakabineti rohelise lilleseinaga (foto 56. leheküljel).

Tagakaane sisekülje fotod näitavad koolimaja sisekujundust. Ülal lillenurgake koridorist. Odusas õpetajate toas jäädvustasime grupi õpetajaid ja kooli juhtkonna: direktor Arvo Kikase, tema asetäitja Linda Gottlobi ning klassi- ja koolivälise töö organisatoori Reet Lepiku. II korruse koridoris paiknevad Puhja ning Puhja kooliga seotud kultuuri- ja haridustegelaste portreed, mis on teostatud Eestis esmakordselt rakendatud tehnikas — õlimal siiditrüki. Autor Rein Tammik, siiditrükk Ants Ruusmaa.



Nõukogude Kool

3 · 1988

KOOLOUENDUSE TEEL

- 4 **V. RUUS** Meie kooliuuenduse teaduslikest probleemidest ●
 8 **V. TALTS** Aktiivõppemeetodid. Mis ja kuidas? ●
 13 **T. ÖUNAPUU** Avatud emakeeleõpetus — mis see on? ●

TÄHTPÄEVI

- 15 Viktor Kingissepp 100 ●
 16 **E. LUKAS.** A. Makarenko ja koostööpedagoogika ●

KASVATUSTEEMADEL

- 20 **A. LIIV** Võitlus uimastipahega on kergem algjärgus ●
 23 Kasvatusemosaiik ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 26 **T. LÖÖKE** Homo creatori kaitseks tasakaalu nimel ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 28 **I. SOTTER** Mõtteid võrkeeleõpetuse tänapäevast ●

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 32 **M. KALMET** Aina teel ●

ÕPPETUND, ÕPEKABINET

- 36 **M. MÄNNIK** Kõlblusvestlus kirjandustunnis ●
 41 **O. NILSON** Geograafilise asendi mõiste geograafilise mõtlemise kujundamisel ●

KOOLEELNE KASVATUS

- 42 **A. REKKARO** Sotsiaalse tundlikkuse kasvatamine lasteaiariihmas ●

KOOlimuusika

- 46 **M. VIKAT** Maria Montessori väikelaste muusika ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 48 **I. KOIT, H. VENDERSTRÖM** «Гимназия» 100 ●

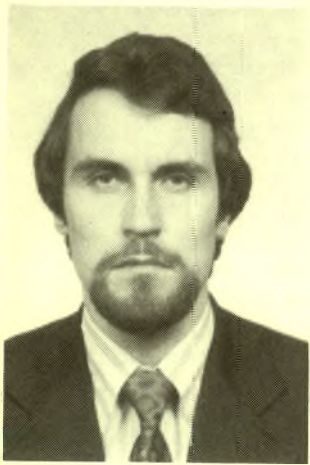
PUHKEVEERUD

- 49 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... ●



VALDUR TALTS,
 Eesti NSV Kõrg- ja
 Keskerihariduse
 Ministeriumi
 Teaduslik-Metoodilise
 Kabineti juhataja.
 Lõpetanud aastal 1962
 Häädemeeste kesk-
 kooli ja 1970 TPedi
 matemaatika-
 füüsikateaduskonna
 füüsika ja
 üldtehniliste
 distsipliinide erialal.
 Peale teenistust
 Nõukogude armee
 ohvitserkoosseisus
 töötas 1972. aastast
 TPedIs õpetajana ja
 osakonnajuhatajana.
 1975. aastast
 praegusel ametikohal.
 Avaldanud kirjutisi
 ajalehtedes ja
 üleliidulistes
 metoodika-
 nõupidamiste
 trükistes.

AUTOREID



ANTI LIIV,
Tallinna Vabariikliku
Narkoloogiahaigla
ekspert.
Lõpetanud aastal
1964 Kingissepa
1. keskkooli,
1970 TRÜ arstiteadus-
konna raviosakonna,
1975 TRÜ ajaloo-
teaduskonna
psühholoogia eriala
individuaalprogrammi
{sotsiaalpsühholoogia
ja sotsiaal-
psühhiaatria} alusel.
Töötanud aastatel
1970—1979 Saaremaal
psühhiaatrina,
1980—1984 Tallinnas
narkoloogina,
1985—1987 Tallinna
Vabariikliku
Narkoloogiadispenseri
peaarstina.
Avaldanud kirjutisi
psühhoprofülaktika
teemadel
psühhiaatria-
kogumikes,
ajakirjades ja
ajalehtedes.

Värvifotod
TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRG-
JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV
RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XLVI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), R. KOOV,
F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANVEE, L. LIIVA,
O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS (toi-
metaja asetäitja), I. RUTE, J. SEPP (toimetaja), I. UNT,
S. VALDMAA.

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 В. РУУС О научных проблемах обновления нашей школы ●
8 В. ТАЛЪТС Активные методы обучения ●
13 Т. БУНАПУУ Открытое обучение родному языку — что это такое? ●

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 15 В. Кингиссепп — 100 ●
16 Э. ЛУКАС А. С. Макаренко и педагогика сотрудничества ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 20 А. ЛИЙВ Борьба с наркоманией эффективнее на начальном этапе ●
23 Мозаика воспитания ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 26 Т. ЛЬЮКЕ В защиту homo creatori во имя равновесия ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 28 И. СОТТЕР Мысли о сегодняшнем дне обучения иностранному языку ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 32 М. КАЛЬМЕТ Все время в пути ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 36 М. МЯННИК Беседа о нравственности на уроках литературы ●
41 О. НИЛЬСОН Понятие географического положения в формировании географического мышления ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 42 А. РЕККАРО Воспитание социальной чувствительности в слитной группе детского сада ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 46 М. ВИКАТ Музыка Марии Монтессори для малышей ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 48 И. КОИТ, Х. ВЕНДЕРСТРЕМ «Гимназия» — 100 ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 49 М. ТИКС, Т. ТИКС И если вам здесь не нравится... ●

53 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

54 ХРОНИКА

Meie kooliuuenduse teaduslikest probleemidest

VIIVE RUUS,
PTUI vanemteadur

Peagi möödub aasta meie murrangulisest õpetajate kongressist, mis rajas aluse meil viimaste aastakümnete kõige ulatuslikumale kooliuuendusliikumisele. Mis on selle aja jooksul korda saadetud ja millised pakilised probleemid ootavad lahendust täna?

Paljude inimeste — õpetlaste, õpetajate, haridusjuhtide, loomingulise intelligenti esindajate — osavõtul on antud hinnang meie tänasele haridussituatsioonile. Arvestatavat lisa kongressil väljaõeldud mõtetele, mõtetalgutele ja ajakirjanduses esiletoodud seisukohtadele on andnud vabariiklik stsenaariumide konkurss, kus ühes esikolmikusse tulnud stsenaariumis prognoositakse ENSV haridussüsteemi aastani 2000 (1). Haridussüsteemile antud üldist diagnoosi võib iseloomustada lühidalt sõnaga «kriis». Millised on selle kriisi põhjused?

Sellele küsimusele vastamine sunnib meid paratamatult põgusalt peatuma tänase haridussituatsiooni sotsiaalmajanduslikel tagamaadel. Novosibirski majandusdoktor B. Orlov (2) jagab NSV Liidu majanduse kahte suurde arenguetappi. I etapp kestis ligikaudu 1950. aastate keskpaigani, sealmaalt algab II etapp, mis jätkub ka praegu. Esimest etappi iseloomustab forsseeritud industrialiseerimine esimese tööstusrevolutsiooni saavutuste alusel, mis algas Inglismaal 18. saj keskpaiku ja mis 19. saj levis Lääne-Euroopas, USA-s, Jaapanis, Venemaal. Lenini sõnade järgi tähendas esimene tööstusrevolutsioon üleminekut manufaktuuridelt vabrikutootmisele. NSV Liidu majanduse teise arenguetapi aluseks on teine tööstusrevolutsioon, millel on teaduslik-tehniline iseloom. Ilmneb paradoksaalne fakt: II etapil hakkavad NSV Liidu majandusliku kasvu tempod, mis olid kõrged I etapil, pidevalt langema. Võime järeldada, et majandamise administratiivmeetodid (nn käsumajandus) olid piisavalt tõhusad, juurutamaks NSV Liidus esimese tööstusrevolutsiooni valmistulemusi, needsamad meetodid

aga ammendusid meie majanduse arengu teisel etapil. See aga, kuigi paljudele ootamatu, on seaduspärane: teaduslik-tehniline revolutsioon eeldab töötajate omaalgatust, kõrget professionaalsust, uuendusmeelsust, vajalikku lugupidamist töö intellektuaalsete, sealhulgas loovuslike aspektide suhtes. Uuendusi, värskeid ideid ei saa planeerida ülalt alla, ühestainsast keskusest, neid ei saa juurutada administratiivsete meetoditega, saab vaid luua soodsad (või ebasoodsad) tingimused nende tekkimiseks. Paratamatult peavad käivituma isearengu mehhanismid.

Meie hariduspoliitika, mis teatavasti kujunes välja 1920. aastate lõpul ja 1930. aastatel, on vastavuses majanduses kehtinud administratiivmeetoditega. Ka hariduspoliitikat iseloomustab ületsentraliseeritus, üleplaneeritus, millega kaasneb õpetajate ja õpilaste töö reglementeeritus (vrd käsumajandus!), väiklane ja üksikasjalik kontroll, jäik aruandlus, päheandmine ning -saamine, valikuvabaduse puudumine, hariduse unifitseeritus kogu Nõukogude Liidu ulatuses. Ja ka tagajärg on seesama mis majanduses: õppe- ja kasvatusprotsessis osalejate passiivsus, ükskõiksus töö tulemuste vastu, käsutäitlikkus, väliste näitajate tagajamine, formalism. Kõige selle lõpptulemusena võime täheldada õppe- ja kasvatus töö tulemuste pidevat langust, mida esialgu küll veel liberaalse hindamise ja «näitajate» (ürituste ja meetmete arv jm) ülespuhumisega varjata püütakse. «Kasutades analoogiat suurtööstusliku tootmisega,» öeldakse nimetatud haridussenaariumis, «võib hariduselu korraldust hinnata järgmiselt: hästi organiseeritud, sundtaktiga vooltootmise (teadmiste edastamise) protsess, kus puudub viimane tööoperatsioon — osadest terviku moodustamine (montaaž), ning mis oma inertuse tõttu suuresti ei reageeri ühiskonna arengutendentsidele.» (1, lk 7). See kirjeldus vastab hästi vabrikutootmisele esimese tööstusrevolutsiooni baasil ja on oma aja teise tööstusrevolutsiooni etapil ära elanud. Haridussenaariumis kirjeldatakse ühe võimaliku arengurajana senise olukorra jätkumist («must» stsenaarium). On ootuspärane, et sel juhul prognoositakse kriisi süvenemist, eriti Eesti NSV vene õppekeele koolides, mis, andes välismigratsiooni arvel peamise juurdekasvu õpilaskontingentide suurenemisse, on eesti õppekeele kooliga võrreldes vähem seotud ENSV majanduse, poliitilis-administratiivse süsteemi ning vaimuelu arengutendentsidega. Siit omakorda sugeneb üldjäreldus: ENSV haridussüsteem vajab uuendamist meie kõigi omaalgatuse läbi, sest ainult sel teel võib süsteem muutuda isearenevaks. Nii nagu *perestroika* kogu nõukogude ühiskonnas ei ole võimalik demokratismi ja avalikkuseta, nii ei ole ka hariduse uuenemine ilma nendeta mõeldav. Seepärast on kooliuuendus ENSV-s objektiivne, ajalooliselt paratamatu protsess, nagu see on nähtavasti möödapääsmatu ka

teistes liiduvabrikides, NSV Liidus tervikuna. Ei saa olla püsivat edu ühiskonna uuenemisel, kui ei uuene kool.

Haridusstsenaariumi «roosas» variandis püütakse anda prognoos selle kohta, mis juhtub aastal 2000, kui käivituvad isearengu protsessid haridussüsteemi sees, kuid samal ajal ei muutu haridussüsteemist sõltumatud välistegurid (majanduslikud, poliitilised, üldkultuurilised) ega ka vastavad juhttoimed. «Roosa» stsenaarium lähtub eeldusest, et viiakse ellu praegu ENSVs kavandatavad haridusalased ümberkorraldused. Haridussüsteemi kui tervikut ootavad sel juhul järgmised muutused: keskhariduse diferentseerimine, alternatiivsed õppekavad, omavalitsus õppeasutustes, juhtimisreform, integratsioon kutse- ja keskerihariduses, hariduskulud viimati nimetatud õppeasutustes hüvitatakse tööjõu tarbija poolt. Prognoos (tõsi küll, tehtud metoodikate alusel, mille olemust ei ole avatud) näitab olukorra tunduvat paranemist. Seejuures ennustatakse, et haridusküsimused tõusevad üha enam, sealjuures riiklikul tasandil, päevakorradele, sest haridussüsteemi sisemised ressursid ammenduvad, kui ei muutu hariduse asend ühiskonnas, ei parane positiivselt tema seosed ühiskonna teiste allsüsteemidega, ei suurene kulutused haridusele. «Roheline» stsenaarium annab prognoosi selle kohta, mis juhtub sajandivahetusel, kui kõik kavandatavad muudatused kindlustatakse kohe ka materiaalselt. On ootuspärane, et «roheline» stsenaariumi prognoos on kõige optimistlikum.

Siit probleem: kuigi nõustume, et haridus, sealhulgas üldharidus, nõuab uuendamist, kas ei oleks mõistlik oodata nii kaua, kui hariduslikele ümberkorraldustele on ühiskonnas avatud roheline tee, nagu see nähaksegi ette viimases stsenaariumivariandis? Arvame vastupidist. Hariduse, sealhulgas üldhariduse uuendamine on pikaajaline protsess, mis nõuab põhjalikke eeltöid ja katsetamist. Kui alustaksime sellega siis, kui majandus ja ühiskonna muud struktuurid on saavutanud suurema küpsuse, oleksime juba lootusetult hiljaks jäänud, ning haridus kujuneks sotsiaalmajandusliku ja kultuuri arengu üheks olulisemaks piduriks. Meile näib, et «roosa» programm, kus haridust vaadeldakse seestpoolt kui isearenevat süsteemi, mis samas on determineeritud ühiskonna arengutendentside poolt, on teatavas mõttes eeltingimuseks, et võiks käivituda areng «rohelistel» rajal. Ja vastupidi: kui «roosa» arenguvariant, mis, peegeldades ühiskonna nõudmisi haridusele, lähtub haridusest kui vajalikul määral isereguleeruvast, autonoomsest sotsiaalsest allsüsteemist, hoopistükkis puuduks, muutuks haridussüsteem taas vaid sotsiaalse tellimuse passiivseks täitjaks, mis varem või hiljem viib hariduse uue kriisini. Muidugi, kriisini viiks ka pikemaajaline kulgemine «roosal» arengurajal. Seega näeme me «roosas» arengustsenaariumis,

nagu meie seda mõistame, **haridusepoolset tellimust** ühiskonna teistele struktuuridele.

Milline on siis meie tänaseks ühiselt väljakujundatud üldhariduse («roosa») arengustrateegia? Olgu öeldud, et sel strateegial on olemas oma sügavamgi teoreetiline tagapõhi marksistliku inimesekontseptsiooni näol, kus inimese olemust mõtestatakse tema loova tegevuse läbi tema dialektilistes seostes ajaloolis-kultuurilise, sotsiaal-majandusliku ja looduskeskkonnaga. Samas on selle strateegia väljatöötamisel lähtunud tänapäevastest arengukontseptsioonidest, sealhulgas dialektilisest loogikast. Ent jäägu nende seisukohtade üksikasjalikum läbivalgustamine edaspidiseks.

Nagu teame, on üldhariduse uuendamise keskmes olnud **hariduse sisu** uuendamine. Miks just hariduse sisu? Aga sellepärast, et hariduse sisu on õppeasutuste kõige põhjapanevam, kõige fundamentaalsem struktuur. Eelkõige hariduse sisusse (kuigi sugugi mitte ainult sellesse) on varjatult projekteeritud tulevase ühiskonnaliikme koondportree: tema väärtusotsustused, teadmised, oskused, käitumismoodused, samuti kui viisidki, kuidas välja töötada uusi teadmisi, uusi väärtusi jne (või, vastupidi, sallimatus selle suhtes, et inimene võiks ise osa võtta uute teadmiste, väärtuste, normide kujundamisest). Sellepärast siis: kui tahame tõsiselt uuendada kooli, peame alustama hariduse sisust. See aga ei tähenda klassi- ja koolivälise tegevuse, õpilasorganisatsioonide jm alahindamist. Vastupidi. Parimgi hariduse sisu üksi ei suuda ravida kooli, kus puudub õpilaste elav, omaalgatuslik tunniväline tegevus, mis sise- miselt motiveeriks ka õppetööd. Ent õige on ka vastupidine: tunniväline tegevus ilma vajalikul tasemel toimuva õppetööta väärt sisu kallal oleks paratamatult primitiivne klubiline tegevus, millel puudub vajalik arengupulss õpilaste täiustuva harituse näol. On rõõmustav tõdeda, et on alanud klassi- ja koolivälise töö kontseptuaalse skeemi väljatöötamine, lähtuvalt omaksvõetud haridusstrateegiast, asjaomaste asutuste (Haridusministeerium, PTUI, TPEDI, TRÜ) osavõtul. Meie kooliuuenduskontseptsioonil, näib, on vajalik arengupotentsiaal.

MILLISEID PÕHIMÕTTEID JÄRGIME HARIDUSE SISU UUENDAMISEL? Nimetagem siinkohal olulisimad. Meie kooliuuendus esitab nõude suurendada vabariigi, selle rajoonide, koolide, õpetajate ning õpilaste autonoomiat hariduse sisu kindlaksmääramisel ja valikul, siit tulenevalt ka õppe- ja kasvatustöö organisatsiooniliste vormide ning meetodite määratlemisel. See nõue sisaldab endas ka kontseptsiooni ENSV ühtluskoolist, mille kohaselt meie vabariigis paiknevad eesti ja vene õppekeele koolid töötaksid põhimõttelisel ühtse õppeplaani alusel. Siit omakorda tuleneb vajadus suurendada nende õppekursuste või teemade osakaalu, mis puudutavad ENSV

majandust, eesti ajalugu, kirjandust, kultuuri jne, samuti vajadus eesti keele õpetamise järele vene õppekeelega koolides põhimõtteliselt samas mahus, nagu õpitakse eesti õppekeelega koolides vene keelt. Peame loomulikuks vene kultuuri sügavamat tundmaõppimist vene õppekeelega koolides, süvenemat sisenemist eesti kultuuri eesti õppekeelega koolides.

Hariduse sisu uuendamise keskseim nõue on selle kujundamine nii, et see võimaldaks kõigi õpilaste arengueelduste küllaldaselt täielikku väljaarendamist, eesmärgil luua eeldused adekvaatseks enesemääratluseks ja siit edasi eneseteostuseks konkreetsetes ajaloolis-kultuurilises, sotsiaal-majanduslikus ja looduskeskkonnas, seega eelkõige Eesti NSVs. Selle põhimõtte teenistuses ongi kõik allpool nimetatavad suundumused.

Esiteks. Edukas enesemääratlus ja -teostus on võimalikud vaid siis, kui selleks on loodud piisavalt avar alus, õpilase poolt vaadatuna — avar ning hõlmav valikuspekter. Siit tulenevalt peavad hariduse sisus tasakaalustatult esindatud olema kõik valdkonnad, kus inimene teotseb, samuti kui vastavate tegevusvaldkondade arenguperspektiivid. Seni kehtiv õppekava kannatas disproportsioonide all: alahinnati esteetilis-kunstilist, kõbelist, sotsiaalset ja kehalist kasvatust, liiaks väike oli võorkeeleõpetuse osakaal. Mõistagi taotletakse hariduse sisu ümberkorraldamisega nimetatud disproportsioonide kaotamist.

Teiseks. Aktiivne enesekujundamine (enesemääratlus, eneseteostus) eeldab ka hariduse sisu vastavat iseloomu. Senises hariduse sisus oli ülekaalus valmisteadmiste, -hinnangute, -käitumismallide esitamine, mida õpilane pidi omandama. Ilmselt on otstarbekas, et hariduse sisus asetataks suurem rõhk sellele, kuidas kujundada uusi teadmisi, väärtusi, käitumisviise, kuidas kontrollida teadmiste tõesust, väärtuste adekvaatsust jne. Seega — hariduse sisus ei tutvustataks enam mitte niivõrd inimtegevuse **resultaate** (kuigi see on, mõistagi, vajalik), vaid asetatakse senisest suurem rõhk tegevusviisidele ja -vahenditele, eesmärkidele, kontrollivõtetele, seega — tegevuse **dünaamilistele** komponentidele. On ilmne, et rõhkude selline ümberasetamine toob kaasa suuri muutusi õppetöö organisatsioonilismetoodilisse korraldusse, õppekomplektide iseloomu jne.

Kolmandaks. Ühiskonna ja kultuuri arengu algtõukejõud on alati lihast ja verest inimene — üksikindiviid. Seepärast taotleme hariduse sisu suuremat isiksustatust, inimlikustatust, eeldades, et isiksuse, tema loovuse väärtuseks tunnistamine hariduse sisus võimaldab seda püüdlust äratada ka õpilastes.

Neljandaks. Hariduse sisu diferentseerimine õpilaseti (õpilasgrupiti), mis teatavasti oli meie kooliüenduse üks keskseid ideid algusest peale, on eespool nimetatud dialektiline vastand. On õige, et igaüks peab osa saama kõigest, et valida ja leida see, mis sobib just

talle — kordumatule isiksusele. Ent samas — eneseleidmine ja -määratlemine eeldab valikülgust ja -vabadust. Seda võimaldabki õpetuse diferentseerimine. Seniste kavade kohaselt toimub diferentseerimine õppeplaani tasandil kolmeti: fakultatiiv-, valikained ning harud. Ainesisest diferentseerimist võimaldab õppeprogrammide koostamine nii, et neis oleks kindlaks määratud kõigile jõukohane üldkohustuslik haridusmiinimum, arenguruum üles aga on põhimõtteliselt piiramatut. Seda põhimõtet on võimalik tagada õppe-materjali ja -ülesannete keerukus-, loovusastme jm diferentseerimisega õppeprogrammides, samuti õppekomplektides.

Viiendaks. Diferentseerimisega seotud ühekülgse tasakaalustamiseks, hariduse sisust terviku kujundamiseks, mis omakorda on eelduseks, et hariduse sisu oleks kasutuskõlblik, on kooliüenduse ühe olulise põhimõttena esitatud hariduse sisu integreerimise idee. Integreerimist tuleks mõista kaheti: hariduse sisu (õppeplaani, õppeprogrammide, õppekirjanduse) on konstrueeritud nii, et ta terviklikkuse aste oleks võimalikult kõrge. Ja, teiseks, hariduse sisusse on viidud sellised sisuplokid, et neist, lähtuvalt näiteks õpilaste jaoks elutähtsatest probleemidest (kes ma olen?, kuidas ennast tundma õppida?, milline on mulle sobiv koht ühiskonnas? jne), kujuneks tervik õpilase jaoks. Esimene terviklikkuse moodus (väline) on teise (terviklikkus õpilase jaoks) teenistuses.

Kuuendaks. Taotlus kujundada soodsad tingimused õpilaste enesemääratluseks eeldab kohast töökontseptsiooni selle seostes hariduse sisuga. Kooliüenduse kavade kohaselt on töökasvatuse senisest orgaanilisemalt ühendatud süstemaatilise hariduse sisuga: harud, fakultatiiv- ning valikained võimaldavad õpilasel, lähtuvalt oma võimetest ning huvidest, valida eri teoreetiliste ja rakenduslike tegevusalade vahel, mis ongi ju eri tööalade kõige üldisemaks aluseks.

Seitsmendaks. Tänapäeva teadusele tuginedes võib üsna kindlalt öelda, et isereguleerivate süsteemide — aga enesemääratlus ja -teostus ongi inimese eneseregulatsiooni sotsiaalselt ning isiksuslikult tähenduslikuks väljenduseks! — areng sõltub otsustavalt sellest, millised on arengutingimused arengu alg-etapil. Siit tulenevalt on seaduspärane, et kooliüenduse senises käigus on erilisel esile tõusnud algõpetuse tähtsus inimese eduka eneseteostuse alusena. (Integratsioonidee ongi seni kõige paremat läbitöötamist leidnud algõpetuse spetsialistide poolt, kus plaanisetakse 6- ja 7aastaste lastega katsetada meile J. Käisilt pärandatud, nüüd aga juba edasiarendamist leidnud üldõpetust.)

KAS ÜLDHARIDUSE ARENGUSTRATEEGIA JA -TAKTIKA ON TÄNASEKS NII VALMID, et võime alustada nende elluviimisega? Ei ja jaa. Jaa ses mõttes, et katsetamist võib alustada (üldõpetus, osalt ka

diferentseerimine). Valmis on ka üldkohustuslike ainete õppeprogrammide esimesed variandid, millest nii mõndagi peaks peatselt ka kooliellu jõudma. Ent rohkem kui rahuldavaid vastuseid ja rakendusvalmeid projekte on tekkinud küsimusi, sealhulgas ka teadusliku iseloomuga probleeme. See on loomulik: oleme endale võtnud pretseenditu ülesande. On selge, et pedagoogikateadlased ning erialade spetsialistid ei saa täna, otsemaid vastata neile küsimustele, mida nad eile endale ei ole esitanud. Eile aga ei saanud nad endale sellelaadseid probleeme seada: õpetlastelt nõuti ettepanekuid ja soovitusi, kuidas paremini töötada (nüüd teame, et halbade, ülekoormatud jne) kehtivate õppeprogrammide, õppekorralduse alusel, nõuandeid süsteemi enda avardamiseks ning ümberkorraldamiseks ei vajand keegi.

Mida me ei tea ega oska? Osutagem vaid kõige olulisematele tühikutele. Me ei tea täpselt, milliseks peaksid kujunema vene õppekeele kooli õppeplaan ja -programmid, et säilitada ENSV üldkooli ühtlus ühelt poolt, vajalik erinevus — teiselt poolt. Me ei oska vajalikul konkreetsuse astmel kindlustada õppeprogrammide pedagoogilist kvaliteeti. On selge, et õppeprogramm peaks erialase sisu kõrval sisaldama ka orientiire vastava õppeaine üldmetoodiliseks käsitluseks, et tagada õppeprotsessi soodsat kulgemist. Ent me ei oska öelda, kuidas, milliste kriteeriumide alusel, milliste meetoditega tagada õppeprogrammide vajalik ühtlus ning standardsus, nende ainespetsiifikast tingitud eripära. Vastavalt puuduvad meil ka üldkriteeriumid õppeprogrammide hindamiseks, mistõttu tuleb, vähemalt esialgu, toetuda peamiselt ekspertide (õpetajad, õpetlased) intuitsioonile (seejuures ei pruugi ühtedel olla pedagoogilist intuitsiooni, teistel — küllaldaselt erialateadmisi). Tänapäevaks on selgunud, et hariduse sisu konstrueerimine tõstab kõige muu kõrval ka tunnetusteoreetilisi ja teadusmetodoloogilisi küsimusi nende seostes arengusühholoogiaga. Näiteks võib tuua kas või hariduse sisu konstrueerimise algõpetuses, kus on kerkinud probleem; kas liikuda üksikult (empiriiliselt, nähtumuslikult) üldisele (abstraktselt, olemuslikule) või vastupidi. Või peaksid mõlemad liikumissuunad teineteist täiendama? Kui jaa, siis kuidas konkreetselt? Me ei tea, kuidas on otstarbekas läbi viia õpetuse diferentseerimist, arvestades nii õpilase, kooli, lapsevanema soove kui ka meie vabariigi ja nõukogude ühiskonna vajadusi. Muu hulgas puudub meil sotsioloogiline teave vastavate subjektide nõudluse kohta. Me ei oska kindlakäeliselt määrata diferentseerimise optimumi meie oludes, kuigi teame, et liiga varane ja sügav diferentseerimine viiks õpilase mingite võimalike arenguteede äräloikamiseni, liiga vähene diferentseerimine — valikuvõimaluste ahenemisele. Me ei mõista integreerida õppesisu; teades küll mõningaid üldpõhimõtteid, ei oska me integratsiooni teh-

niliselt teostada. Meie töökontseptsioon nõuab väljaarendamist ja konkretiseerimist. Meil on vaja välja töötada kriteeriumid ja meetodid, mille alusel hinnata kooli uuenduse tõhusust a) üldse, b) lõiguti (aspektiti), c) etapiti, vastavalt uuenduste sisseviimisele. Meil on tehtud tõhusaid eeltöid (TRÜ, PTUI), et anda soovitusi õppekirjanduse koostamiseks, kuid võib kindlalt öelda, et need pole kaugeltki piisavad. Kõigepealt: me ei ole teoreetiliselt läbi mõelnud, milliseks peaksid kujunema õpiku, ent samuti õppekomplektide muude komponentide funktsioonid uue uue koolis. See omakorda on seotud õpetaja ning õpilase vahekorra muutumisega, samuti õpetaja muutunud positsiooniga koolis (kas õpetaja kui õpiku sisu valjuhääldaja?, või õpetaja kui oma eriala elav esindaja, kes orienteeritud lapsele? või õpetaja, kes on orienteeritud lapsele, samas aga vähe või pea üldse mitte erialastele teadmiste?).

Edasi. Üldhariduse sisu optimaalset mahtu ja hargnemist pole võimalik kindlaks määrata, teadmata tänapäeva kutse- ja kõrghariduse, eriti esimese nõudeid üldharidusele. Ilmselt vajame töö prognoosi nüüdisaegses ühiskonnas üldse, ENSVs aga eraldi.

Vaidlused koolistruktuuri ümber ($4+5+3?$; $5+5+2?$; $4+1+4+3?$; $5+4+3?$; $5+3+1+1+2?$) tõendasid ilmekalt, kui halvasti suudame mõista haridussüsteemi kui tervikut (üld- ja keskerihariduse, üld- ja kutsehariduse, üld- ja kõrghariduse, keskeri- ja kõrghariduse, massi- ja tipphariduse vahekorrd) ja hariduse seostatust teiste sotsiaalsete protsessidega (haridus ja demograafiaprotsessid, haridus ja naiste emantsipatsioon, haridus ja ühiskonna intellektuaalne potentsiaal, kui soovitakse, siis ka: haridus ja kuritegevus, näiteks migratsiooni vahendusel, mis omakorda seotud koolivõrgu väljaarendatusega). Millise koolistruktuuri juurde me ka kunagi ei tuleks — praegu, nagu teame, jäädakse $4+5+3$ juurde —, on ilmne, et vastav diskussioon andis palju mõtlemissainet, tuues selgelt esile vajaduse haridussotsioloogia laiendamise järele meie vabariigis, mille pädevusse peaks kuuluma vastuste otsimine nimetatud ja teistele taoliste küsimustele. Ja sugugi mitte ainult seoses koolistruktuuriga, vaid ka näiteks selleks, et õpilaskontingentide, sealhulgas noormeeste ja neidude vahekorra kujundamine eri tüüpi koolides võiks muutuda harmoonilisemaks, õpilaste isikupära arvestavamaks. Jne, jne.

Probleemide loetelu võiks jätkata. Ilmselt võime kokkuvõtvalt öelda: et luua kooli uuendusele teaduslik tagatis, vajame kõigepealt korralikult koostatud uurimistöö programmi. Uurimistöö programm peab kindlasti ette nägema ka kindlustatuse vajaliku infoga, samuti kui koostöö NSV Liidu õpetlaste ja välismaa teadlastega. Ja muidugi: uurimiste koordineerimise ENSV piires. Et tagada kooli uuenduse kulgemist demokraatlikel alustel, peame välja kujundama haridust puudutavate

otsuste seadustatud vastuvõtmise mehhanismi: mida peab otsustama meie vabariigi valitsus?, mida otsustama haridusjuhid?, mida õpetajad ja õpilased (koos lastevanematega)?, mida vastavate erialade spetsialistid? Ja kuidas tuleb otsustada, millises vormis (koosolek, istung, mõttetalgud, referendum vms).

Siit on päevselge, et «roosasse» programmi peab järk-järgult ja üha ulatuslikumalt lülitama «roheline». Juba uurimistöö ise vajab finants-majanduslikku tagatist. Kooliuuenduse ideede katsetamine nõuab samuti majanduslikku katet, sealhulgas kindlustatust õpperuumide (diferentseerimine nõuab vastavat ruumiprogrammi) ja õppekirjandusega, tehniliste vahenditega jne. See nõuab muu hulgas ka majandusteadlaste lülitumist uurimistöösse.

Näib, et aeg on küps haridusuuenduse ajutise teadusliku keskuse rajamiseks ENSVs. On ilmne, et see keskus peab töötama kõige tihedamas koostöös uurimisgrupiga, kes lahendab küsimust ENSV võimalikust üleminekust täielikule isemajandamisele. Mis ka ei oleks, ENSV haridusprobleeme saab pädevalt lahendada vaid ENSVs — muidugi koostöös üleliiduliste uurimis- ja haridusasutustega.

Võidakse väita: kõik see ei ole meile jõukohane. Sel juhul siirdume paratamatult «mustale» arengurajale. Kooli ja vastavalt kogu ühiskonna kriis süveneks.

Kirjandus

1. Rajangu V., Tartu Ü., Teder J., Malmstein R., Olander A. Haridussüsteemi evolutsioon aastani 2000. Tln, 1987. 38 lk.
2. Орлов Б. П. Цели среднесрочных планов и их осуществление. — ЭКО, II (116). Наука, Сибирское отделение, 1987, с. 34—53.

Aktiivõppe- meetodid. Mis ja kuidas?

VALDUR TALTS,
Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse
Ministeeriumi Teaduslik-Metoodilise
Kabineti juhataja

Möödunud kevadel avaldatud kõrg- ja keskerihariduse uutmise põhisuundades rõhutatakse vajadust üle minna massõpetuselt tulevaste spetsialistide loomevõimete arendamisele, toetudes nende iseseisvale tööle ja aktiivsetele õppevormidele ning -meetoditele. Eelnimetatu propageerimisele oligi pühendatud 1987. a novembris NSV Liidu Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi poolt Zitomiris korraldatud üleliiduline teaduslik-praktiline konverents «Aktiivõppe vormid ja meetodid keskeriõppeasutustes».

Et kõnealused õpetamismeetodid on enamikus kasutatavad kõrg-, keskeri-, üldharidus- ja kutsekoolides, kuid õpetajatele kättesaadavas kirjanduses vähe käsitletud, siis alljärgnevas mõningane ülevaade nende olemusest.

Üldharidus-, kutse- ja kõrgkooli probleeme käsitlevas venekeelses kirjanduses kohtame terminit «õpetamise intensiivistamine», mida kasutatakse erinevate uurimissuundade ja käsitluste tähistamiseks. Nende ülesanne on õppeprotsessi kvaliteedi ja efektiivsuse tõstmine. Teised autorid eelistavad terminit «õpetamise aktiveerimine». Mõlemal juhul tuuakse esile faktor või tingimuste grupp, millele orienteerumine kindlustab õpetamise intensiivistamise või aktiveerimise.

Veel mõned aastad tagasi püüti intensiivistamist realiseerida õppeinformatsiooni mahu lihtsa suurendamise, tihendamise ja mitmekesistamisega ning õppiija psüühika reserve võimaluste ärakasutamisega. Nagu rahvamajanduseski, püütakse õpetamisel käesoleval ajal leida nn ressursisäästlikke tehnoloogiad, anda õppijale metoodikanõu. See peab tagama eesmärkide saavutamise, mis üldjuhul on seotud tema tulevase kutsetööga.

V. Petrussinski (5) nimetab kolme intensiivõppe käsitlust: didaktiline, küberneetiline ja psühho-füsioloogiline.

Esimene neist vaatleb seda probleemi didaktika printsiipidest, õppetöö organiseerimise seaduspärasustest lähtudes. Küber-

neetiline käsitlus on orienteeritud üldjuhtimisteooria nõuetele, nüüdisaegse arvutustehnika ja teiste õpetamisvahendite võimaluste ära kasutamisele. Psühho-füsioloogiline toetub inimese potentsiaalsetele võimalustele õppematerjali omandamisel, psüühika kasutamata reservidele, sealhulgas teadvustamata aktiivsuse tasemel. Loomulikult on selline jaotus tinglik, sest iga lähenemise raames kasutatakse ka teise lähenemise elemente.

Kiievi Ehitusinseneride Instituudi õppejõud professor V. Rõbalski jt on oma töödes (2; 4) välja toonud aktiivsete õpetamismeetodite erinevused, võrreldes traditsiooniliste meetoditega:

- iga õppijat ärgitatakse vahetpidamata aktiivsele tegevusele, sõltumata tema soovist, ta ei saa olla passiivne;
- õppija aktiivse tegevuse kestus läheneb õpetaja või õpimasina aktiivse tegevuse perioodile samas õppetunnis;
- õppija langetab iseseisvaid otsuseid kõrgendatud motivatsiooni ja emotsionaalsuse seisundis;
- õpetaja või õpimasina ja õppija pidev vastastikune mõju otsese ja tagasiside abil.

Sõltuvalt kujundatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste süsteemist jaotatakse aktiivsed õpetamismeetodid imitatsioon- ja mitteimitatsioonimeetoditeks. Esimesed eeldavad üldjuhul kutseoskuste ja vilumuste õpetamist ning on seotud nii kutsetegevuse situatsioonide kui ka kogu sellise tegevuse modelleerimisega.

Imitatsioonimeetodid jaotatakse mängulisteks ja mittemängulisteks, sõltuvalt tingimustest, millesse pannakse õppija, täidetavatest rollidest, nendevahelistest suhetest, kehtestatud reeglite ja võistluselementide olemasolust ülesannete täitmisel.

Allpool on toodud NSV Liidu Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi levitatav aktiivsete õppemeetodite jaotus (2, lk 23).

Et lugejale võib mõnede meetodite olemus tekitada küsimusi, teiste puhul vahest vajaks mälu värskendamist, siis on neid iseloomustatud üksikasjadesse laskumata.

Probleemloeng eeldab kahe tingimuse täitmist — probleemsuse printsiibi realiseerimist

nii õppematerjali sisu kokkuseadmisel kui ka selle ettekandmisel-arendamisel vahetult õppetöös. Probleemsituatsiooni loomiseks ühendatakse tingimusi ja asjaolusid, mis ergutavad tundmaõppimist, lahendamist ja uurimist vajavate uute praktiliste ning teoreetiliste küsimuste või ülesannete tekkimist õppijatel. Seatud probleem (esitatud selgelt ja täpselt, õigesti valitud raskusastmega) peab sisaldama vastukäivat informatsiooni, toetuma olemasolevatele teadmistele ning olema orienteeritud õppijate maksimaalselt iseseisvale tunnetustegevusele (3).

Loomulikult ei tohi probleemsituatsioonide tekitamisel tuhinas loengul unustada positiivsete emotsioonide saavutamise ja õppijate aktiveerimise võtteid, nagu võrdlused, epi-teedid, vanasõnad, suurmeeste ja tuntud inimeste ütlused, kõrvalepõiked teemast (näiteks ajalukku), intonatsiooni muutused, miimika, žestid ja pausid, õppijate tegevuse heakskiit ning muud tujutõstvad tegevused.

Et kõik loengud ei tarvitse olla probleemloengud, aitab praktiliselt õppijate aktiivsust suurendada näiteks kõikide õppijate teadmiste kontroll loengu lõpul. Seda on võimalik teha viimase 4—5 minuti jooksul, jaotades välja varem ettevalmistatud 2—3 küsimust kirjalikuks vastamiseks. Küsimused on tavaliselt koostatud nii, et ei saaks leida otsest vastust konseptist.

Heuristilises vestluses püüab õpetaja oma küsimustega suunata õppijaid olemasolevate teadmiste, elukogemuse, loogilise arutluse, vaatluse jms alusel uute mõistete, järelduste ja reeglite sõnastamisele. Heuristiline vestlus on probleemõppe meetod nagu ka **õppediskussioon**. Siin aga saab õpetaja esitada ühe ja sama probleemi kohta kaks eri seisukohta. Viimasel ajal leiame erinevaid ja vastukäivaid arvamusi (eriti majandusküsimustes) ajakirjandusest. Õpilaste arvamuste väljaselgitamine, õpetaja hinnang valedetele ja õigetele arutlustele lubab põhjendatult ning veenvalt kinnistada õpilaste teadvuses põhilised teoreetilised alused ja järeldused. Diskussiooni võib korraldada nii enne uue materjali esitamist kui ka teema lõpetuseks.

Imitatsioonimeetodid		Mitteimitatsioonimeetodid
Mittemängulised	Mängulised	
Konkreetsete tootmissituatsioonide analüüs. Tootmise situatsioonülesannete lahendamine. Harjutused ja Rollimäng. (Juhtitegevus juhendi järgi. Individuaalsete ülesannete täitmine tootmispraktika käigus.	Tegevuse imiteerimine valmendil. Rollimäng. (Juhtimismängu elementid). Juhtimismäng	Probleemloeng. Heuristiline vestlus. Õppediskussioon. Laboratoorne ot-sing. Uurimismeetod. Iseseisev töö õpetava programmiga (programmõpe). Iseseisev töö õpikuga.

Laboratoorne otsing sobib enne teoreetilise aine läbivõtmist eriti keemiatsükli ainetes. Väljatöötatud instruksiooni järgi teevad õpilased ise järeldusi näiteks ühe või teise aine omaduste, samuti nende omaduste väljaselgitamise teede (võimaluste) kohta. Üksikõpilased (rühmad) õpivad tundma erinevaid aineid, see annab hiljem võimaluse kollektiivselt üldistada selle ainetegrupi tunnuseid.

Laboritöö ajal saab õpetaja aktiviseerida õpilaste tegevust tagasiside informatsiooni põhjal, suunates neid uue ülesande (etapi) täitmisele või esinevate vigade korral puuduvate teadmiste hankimisele.

Uurimismeetodi rakendamine on reaalsem kõrg- ja keskeriõppeasutustes, kus õppijaid suunatakse iseseisvale uurimistööle. Uurimistöö tulemuste ettekandmine võib illustreerida loengumaterjali. See aitab kinnistada teoreetilisi aluseid, pälvib kaasõppijate erilist tähelepanu. Õppetunnis uurimismeetodi kasutamise aluseks võivad olla ringitöö, Üliõpilaste Teadusliku Ühingu või kursusetöö ajal tehtud uuringute tulemused.

Kõrg- ja keskerihariduse utmise põhisuundades nähakse ette õppija iseseisva töö tähtsust märgatavat tõusu. Iseseisva töö kui õppemeetodi puhul kulgeb õppija tunnetustegevus vastavuses tema individuaalsete iseärasustega.

Arendava õpetuse nõuetele vastab iseseisv töö õpetava programmiga, kus on tagatud kohustuslik tagasiside ja pidev hinnang õppematerjalist arusaamisele ning selle omandamisele. Igale õppijale sobiva tempo valimise võimaluse kõrval tuleb aga arvestada ka selle meetodi puudusi. Lähtudes uue õppematerjali omandamise eri tasanditest, tuleb silmas pidada, et materjali programmeeritud kontroll annab enamasti tunnistust materjali äratundmisest ja arusaamisest, mitte meeldejätmisest, kaugelki mitte reprodutseerimisest või kasutamisoskusest. Pannes üha rohkem lootusi elektronarvutite kui tehnovahendite laialdasele rakendamisele eriainetes programmeeritud õpetamisel, peame ülaltoodud reaalselt arvestama.

Lugejas võib iseseisv töö raamatuga paigutatuna aktiivõppe meetodite loetellu tekitada mõningaid kahtlusi. Hariduspoliitikas võetud suund üliõpilaste loengukoormuse vähendamisele eeldab loomulikult iseseisva töö osa suurenemist, eriti just trükitud õppevahendite kui kõige odavamate ja kättesaadavamate läbi. See on realiseeritav arvatavasti kaugeemas tulevikus. Isemajandamise oludes, kus kirjastuse tööd hinnatakse trükipoognatommiste järgi, kehtib reegel: mida suurem maht ja tiraaž, seda kasulikum kirjastusele. Rõhuvat osa eriainetest õpetatakse meie vabariigis paraku ainult 1—2 kõrgkoolis või tehnikumis. Väljapääs oleks operatiivpaljunduse võimaluste loomises, see on rotaprint-trükibaasi olulises laiendamises, mida hari-

dussüsteemis pole praegu ette näha.

Seetõttu ongi õppija tööd raamatuga vaja

senisest rohkem eesmärgistada, anda talle ülesandeid loetu kommenteerimiseks, referaadi või plaani koostamiseks läbilõetud materjali alusel. Praktikaks kasutatav võte väljakirjutuste tegemiseks etteantud küsimuste järgi sunnib kirjandust tähelepanelikumalt ja kaasamõtlemisega läbi töötama.

Kutsealase ettevalmistuse üks põhipuudusi on siiani asjaolu, et tulevased tootmisjuhid ei saa õppeasutuses omandada vilumusi oma kutsetöö (tootmise või projekteerimise-konstrueerimise) alal. Raskusi selliste vilumuste kujundamisel põhjustab asjaolu, et nende edaspidine kutsetöö on enamasti kollektiivne tegevus, kus partnerite huvid tihtipeale vastukäivad. Lisaks on õppijatel raske ette kujutada tootmise iseloomust tulenevaid ootamatusi, olukordade muutusi.

Viimasel ajal on kõrg- ja keskeriõppeasutustes kasutusele võetud hulk **imitatsioonimeetodeid** eelseisva tootmis-majandusliku või projekteerimis-konstrueerimistegevuse vilumuste omandamiseks.

Selline imitatsioon võib kanda individuaalset iseloomu, kui tinglikult kõrvaldatakse koostöövajadused ja -võimalused. Imitatsioonil on kollektiivne iseloom, kui õppustest osavõtjatele on jaotatud reaalselt sarnased rollid (ametid), mis eeldavad omavahelist koostööd. Kasutades imitatsioonimeetodeid, pannakse õppija süstemaatilisel oludes, mis lubavad tal harjutada ühel või teisel kujul tulevast kutsetegevust. Sellega arendatakse eelkõige majanduslikku ja tehnilist mõtlemist, väljendus(suhtlemis-)oskust ning organisatorivõimeid.

Konkreetsete tootmissituatsioonide analüüs eeldab õppijatele selliste probleemide esitamist, millega tootmisjuht või insener-tehniline töötaja võib igal ajal oma töös kokku puutuda. Nende lahendamine nõuab analüüsi, otsuste vastuvõtmist või mingisugust täpset tegevust.

Konkreetsed situatsioonid võivad olla valitud järgmistel tasanditel:

- illustratsioonituatsioon — kasutatakse mingi objekti, protsessi või toimemehhanismi näitlikuks või ülevaatlikuks esitamiseks;
- situatsioonülesanne võimaldab õppida kasutama teatud reegleid või eeskirju tüüpiliste, tihti korduvate ülesannete lahendamiseks;
- hinnangsituatsioon annab ettekujutuse neist teedest ja lähenemisviisidest, mis viivad selles situatsioonis edukate (või siis nurjunud) tulemusteni;
- probleemsituatsioon koosneb loomulikest või kunstlikest probleemidest, mille elemendid on tegelikult aset leidnud, aga eri ajal ja eri kohtades.

Situatsioonanalüüsi meetodi efektiivse kasutamisevaldkonna mõistmiseks peame lähema selle põhitunnustest (4):

- keerulise ülesande või probleemi olemasolu;

- konkreetsete küsimuste formuleerimine;
- probleemi lahendusvariantide väljatöötamine üksikute õppijate või väikeste gruppide poolt (soovitavalt võistlusolukorras);
- väljatöötatud lahendusvariantide arutelu retsenseerimise, avaliku kaitsmise või muudes vormides;
- kokkuvõtete tegemine ja tulemuste hindamine.

Nähtavasti on konkreetse situatsiooni analüüsi meetod otstarbekam juhtudel, kus vaatluse all on iseseisev keeruline organisatsiooniline, majandus- või juhtimisülesanne. Seda soovitatakse kasutada õppematerjali kinnistamisel, teadmiste ja oskuste kontrolliks ning ühe praktilise töö liigina ka õppepraktilal. Et meetod võimaldab imiteerida individuaalset kutsetegevust, sobib see samuti kasutamiseks koduses auditooriumivälises õppetöös.

Tootmise situatsioonülesannete lahendamise meetod tundub nimetuse poolest sarnanevat ealmisega. Meetodit kasutatakse kutseoskuste kujundamisel. Ülesannete lahendamisel on põhiliseks didaktiliseks materjaliks situatsioonülesanne, mis sisaldab tootmisolukorra kirjelduse, arvulised lähteandmed ja muud tingimused ning lõpuks küsimuse.

Praeguseks on mitmel erialal koostatud kutsesituatsioonide analüüsimiseks ülesannete kogumikud, kus üht tüüpolekorda varieeritakse erinevate arvandmetega. Õpetaja kohus on situatsioonülesannete lahendamisel suunata õppijaid kinni pidama järgmisest lahenduskäigust:

- 1) kirjeldatud tootmissituatsiooni analüüs;
- 2) ülesande lahendamisteede väljaselgitamine;
- 3) vajalike tingimuste ja arvandmete väljavõtmine (vajadusel arvutuste tegemine), aga ka eelnimetatu piisava hulga määratlemine;
- 4) küsimusest või ülesandest tulenevate arvutuste ja järelduste tegemine.

Situatsioonülesandeid võib (nagu -analüüsi) lahendada individuaalselt või kollektiivselt väikestes rühmades. Eeldatakse tulemuste kollektiivset arutelu, vastastikust retsenseerimist või avalikku kaitsmist, kindlasti ka õpetaja analüüsi ja hinnangut.

Harjutused ja tegevus juhendi järgi on lugejale kas laboratoorsest tööst või viimaste aastakümnete igapäevasest elust tuntud meetod. Instruksiooni järgi töötades imiteeritakse ettekirjutatud tegevusi.

Kindel koht spetsialistide ettevalmistamisel on mitmesugustel õppe- ja tootmistehnoloogilistel praktikatel, mille osa õppeplaanides viimasel ajal pidevalt suureneb.

Praktilal peavad õppijad osalema tootmistöös ja konkreetsetes situatsioonides. Spetsialisti kutseoskusi saab omandada palgalisel ametikohal või ka tehnika, ökonomisti, kaubatundja jne dublandina. Efekt saavutatakse mitte dubleeritava töötaja passiivse jälgimisega, vaid konkreetseid olukorras tulenevaid tööülesandeid täites. Põhiliselt seda eel-

dabki. **individuaalsete ülesannete täitmine** tootmispraktika ajal. Ettevõtete enesefinantseerimise tingimustes on juba andmeid nende mitte eriti ettenägevast tegutsemisest õppijate palgalistele töökohtadele määramisel (palgafondi kokkuhoid!).

Individaalset väljaõpet aktiveeritakse ka tulevase **kutsetegevuse imiteerimisega valmendis** (trenažööril). NSV Liidu tehnikumides on kasutusel mitmesuguseid sihtotstarbeliselt konstrueeritud valmendeid kas ühe õppija või väikese grupi samaaegseks tööks.

Järjest rohkem kasutatakse valmendi asemel universaalseid elektronarvuteid. Näiteks saab erivalmendis imiteerida dispetšeri tööd ehitusorganisatsiooni automatiseeritud dispetšipunktis. Elektronarvuti taga võivad aga treenida tulevased ehitusjuhid töödejuhatajast kuni trusti ülemani. Iga täitja kuvarile antakse info tootmistegevuse seisukorra kohta, torked materiaal-tehnilises varustuses, andmed mehhanismide töökorras olekust, kindlakstehtud praaktöö ja muu vajalik info. Igal töökohal vastuvõetud otsused teatatakse arvuti kaudu teistele töötajatele ja teenistustele või reageerib neile arvuti ise.

Tabelis toodud meetodite vaatlemisel oleme jõudnud kollektiivset kutsetegevust imiteerivate meetoditeni. Interaktiivsete mänguliste tegevuste äratundmise tingimustena peab neis olema vähemalt kaks täidetavat rolli (ametikohta), millele määratakse õppijate hulgast täitjad ning eri rollide täitjate vahel peab toimuma koostöö etteantud ülesande lahendamiseks (4).

Et rollimäng on juhtimismängu koostisosa, on otstarbekam enne peatuda juhtimismängu kui viimasel ajal väga moodsa õppemeetodi olemusel. Muide, kirjanduse andmetel peeti esimene teadaolev juhtimismäng NSV Liidus 1932. aastal. Sõjajärgsel ajal hakati neid laialdaselt kasutama välisriikides (4).

Kõrghariduse süsteemi silmapaistvamad juhtimismängu teoreetikud professorid E. Litvinenko ja V. Rõbalski annavad **juhtimismängu** tähtsamad tunnused (4):

- sotsiaal-majandusliku või sotsiaalpsühholoogilise probleemi ja/või juhtivate töötajate või spetsialistide kutsealase tegevuse modelleerimise olemasolu;
- kõikide rollide ühised eesmärgid;
- eri rollide täitjate määramine (mõnd ametikohta (teenistust) võib mängida väike grupp);
- osavõtjate rollide erinevad huvid ja määramatuse tingimuste arvestamine (näiteks tootmistegevuse tõenäosusliku iseloomu arvestamine, otsuste vastuvõtmine osalise info ja selle täiendava hankimise korral);
- mängu ajal otsuste teatud järjekorras vastuvõtmine ja nende realiseerimine, millest igaüks sõltub varem tehtud otsustest ja kaasmängijate tegevusest;
- piisava stimuleerimissüsteemi olemasolu, mis ergutaks iga osavõtjat tegutsema eluliselt, sunniks vajaduse korral allutama konkreetse

rolli huve kollektiivsetele huvidele (teeb selle talle kasulikuks) ja kindlustaks iga osavõtja isikliku panuse objektiivse hindamise mängukollektiivi ühise eesmärgi või tulemuste saavutamisel;

mängu tulemuste hindamise objektiivsus mängu läbiviija või tootmisest kutsutud ekspertide poolt.

Autorid rõhutavad, et kas või ühe nimetatud tunnuse puudumine ei luba sellist õppetööd lugeda juhtimismänguks, vaid ta kuulub teiste liikide (liigi) alla. Kõige rohkem õigustavad juhtimismängud end majanduslike otsuste tegemise ja juhtimisprotsesside tundmaõppimisel. Et rõhutada nende põhikasutusala ja seost modelleerimismeetoditega, nimetavadki mõned autorid juhtimismänge juhtimise (suunamise) imitatsioonmängudeks.

Rollimängud juhtimismängu elementidena sobivad üksikute küllalt keeruliste planeerimis-, juhtimis- või majandusülesannete lahendamiseks, mis ei ole orienteeritud kindlale kriteeriumile. Nende ülesannete optimaalne lahendamine pole üldjuhul võimalik, lahendus saavutatakse kompromissina erinevate huvidega rollide vahel.

Kui juhtimismängu tõsine ettevalmistamine võib kvalifitseeritud spetsialistidelt võtta aega isegi mitu aastat, siis rollimängude ettevalmistamine nõuab vähem aega ja vahendeid. Erinevalt juhtimismängudest saab mängujuht siin sekkuda mängu käiku, katkestada seda, teatada uusi andmeid ja isegi juhtida arutelu teise suunda. Juhtimismängu korral on vajalikud mängureeglid ning piirangud rollitäitjatele kätte jagatud (limiidid, fondid, lepingulised tingimused, karistumäärad vale tegevuse või otsuse eest jms). Juhtimismäng on üldjuhul seotud mitme eriaine teadmiste kasutamise, mistõttu neid korraldatakse kutsetegevuse ja selle juhtimise õppeperioodi lõppetapil. Juhtimismängu ettevalmistamiseks korraldatakse juba varem konkreetse tootmissituatsiooni analüüsi, tootmissituatsiooni ülesannete lahendamist, samuti rollimänge.

Aktiivõppemeetodite kasutusvõimaluste otsimine viib sageli väljamõeldud praktiliste situatsioonide ja ülesanneteneni, mis otseselt pole seotud tulevase kutsetöoga. Üleliidulistel seminarinõupidamistel tuuakse juba mitme aasta vältel halvaks näiteks tehnikumi, kus õpilased pandi mängima VMNi liikmesmaade ministreid. Seal on juhtimismängu korraldamine saanud eesmärgiks omaette.

Aktiivõppe meetodite kasutamine suurendab märkimisväärselt õppeaega. Juba sellepärast ei saa kogu õppetööd korraldada traditsioonilisi meetodeid rakendamata. Viimased muide ei ole iseenesest mitte passiivsed õppemeetodid — kõik sõltub sellest, kuidas õpetaja seda või teist meetodit kasutab (1). Zitomiri konverentsi osavõtjatest said mõned jälgida ühe tehnikumi lõpukursuse õpilaste juhtimismängu 3. päeva, kus mäng oli lõpufaasis ning

tootmisest kutsutud spetsialistid tegid kokkuvõtteid ja andsid hinnangud.

Kasutatavate meetodite valikul ei saa jätta arvestamata õppematerjali eripära, spetsialistide ettevalmistamise üldisi eesmärgi, õppijate koosseisu iseärasusi, õppematerjalile eraldatud aega, õpetaja käsutuses olevaid õppevahendeid, algandmete paljundusvõimalusi jne. Enamasti kasutatakse teadmiste omandamise algetappidel õppijate aktiveerimiseks mitteimitatsioonimeetodeid. Teadmiste täiustamise ja süstematiseerimise eesmärgil ning oskuste omandamiseks sobib enamik inimitatsioonimeetodeist.

On loomulik, et eri autorite käsitlustes esineb veel teisigi aktiivõppemeetodite kirjeldusi, näiteks mänguline projekteerimine/konstrueerimine, imitatsiooniharjutused (4), mille kasutusvõimalused on mõnevõrra kitsamad. Ka ei pretendeeri sinne lühiülevaade aktiivõppe meetodite teaduslikule käsitlusele, vaid annab teatava pildi aktiivõppemeetodite süsteemist.

Lõpetuseks on tarvilik rõhutada teesi, mille kohaselt juhtimismängu ettevalmistamise ja läbiviimise meetodikat saab õppida ainult ise neid mängu läbi tehes. Kahjuks on meie vabariigi õppeasutustel sellekohaseid kogemusi vähe. Üleliiduliselt kättesaadavad on teadaolevalt ainult Kiievi Ehitusinseneride Instituudi korraldatavad kursused. Professor V. Rõbalski ütlemise järgi on need grupid komplekteeritud käesoleva viisaastaku lõpuni. Meile kõige lähemal käib regulaarselt koos NSV Liidu Teaduslik-Tehniliste Ühingute ellukutsutud aktiivõppe meetodite kool (viimases voorus osales umbes 200 õppejõudu). Põhilisteks juhendajateks on üleliiduliselt tunnustatud juhtimismängude Leningradi koolkonna spetsialistid.

Estikeelse kirjanduse vähesus aktiivõppe meetodite praktilise rakendamise kohta sunnib meie pedagooge tegelema kolleegide töökogemuste tundmaõppimisega. V. Vergassov kirjutab, et ei saa täiustada oma pedagoogilist meisterlikkust, kui pidevalt ei tegelda iseenda meetodika tundmaõppimisega ega toetuta kolleegide kogemustele (3). Ta sõnastab ka mõned muud alustõed, mida on kasulik teada:

- ei saa tundma õppida meetodikat, seadmata eesmärgiks selle täiustamist;
- enda ja kolleegi töö meetodikat saab tundma õppida ainult tegevuses;
- kolleegi kogemusi saab tõeliselt tundma õppida ainult teda aidates;
- ei saa täiustada pedagoogilist meisterlikkust, orienteerudes «müstale kastile» (uurimisobjekt, mille ehitus ei ole teada või jäetakse arvestamata);
- pedagoogi täiustumine ja enesetäiendamine on lõppematud.

Avatud emakeeleõpetus — mis see on?

TOOM ÕUNAPUU,
dotsent

Maailma pedagoogikateoorias ja koolipraktikas räägitakse järjest rohkem avatud õpetuse probleemidest. Meil on selle suhteliselt uue mõiste avanud professor Inge Unt (vt Unt 1. Avatud õpetuse probleeme. — Nõukogude Kool, 1986, nr 6, lk 29—32). Kõige laiemas laastus võib avatud õpetust kõrvutada probleemõppega ja vaadelda seda kui teatud valikuvabadust nii õpetaja kui ka õpilase tegevuses. Veel on avatud õpetust käsitatud kui individualiseerimise täiustatud varianti. Siinkohal vaatleme avatud õpetust emakeeleõpetuse valguses.

ÕPETAJA TÖÖ OLGU LOOV

Nõue iseenesest on väga vana. Ometi ei saa me praeguse koolikorralduse juures rääkida absoluutsest loovusest. Õpetaja tegutsemisruumi piiravad riiklikud õppeplaanid ja -programmid, aga ka tunni-klassisüsteem. Küll saab õpetaja rakendada oma looveeldusi õppevormide ja metoodiliste võtete valikul, arvestades seejuures õpilaste huve, võimeid ja kutsekavatsusi.

Tõsi, õppekomplektid, eriti neisse kuuluvad metoodilised juhendid määravad küllalt üksikasjalikult kindlaks ka metoodiliste võtete arsenalid ja reglementeerivad üksikteemade käsitlemist. Siinjuures ei saa aga unustada, et ühtki metoodilist juhendit ei pea õpetaja käsitama kui ranget kaanonit, millest kõrvalekaldumine on valjult keelatud. Metoodiline juhend näitab tavaliselt kätte ühe võimaliku tee eesmärgile jõudmiseks. Ennekõike antakse sel kombel mingi pidepunkt väiksemate kogemustega õpetajatele. Kohustuslikuks seda teed aga mingil moel teha ei saa. **Kui aga juhend pakub välja veel alternatiivseid käsitlusviise, ongi juba tegemist avatud õpetusega**, sest pedagoogile on jätud valikuvabadus leidmaks tema õpetajanatuurile sobivaimat käsitlusviisi. Mõistagi võib õpetaja hüljata ka kõik metoodilises juhendis soovitatud lahendusvariandid ja minna päris oma teed, kui ta on veendunud, et jõuab sel viisil kas paremate tulemusteni või kiiremini eesmärgini.

Problemaatiliseks näib kujunevat küsimus, millisel määral võib õpetaja eirata üldtunnustatud metoodikat ja õpikulikku lähenemisviisi. Kui lähtuda ainult emakeeleõpetuse lõppeesmärgist — keele korrektne valdamine kõnes ja kirjas —, jätaks see õpetajale täiesti vabad käed, tagades talle absoluutse loovuse. Emakeeleõpetaja peaks

siis end ise kõiges programmeerima: koostama õppekava, struktureerima selle, eesmärgistama programmiosad, leidma õppevormid ning -meetodid jne. Selline «isetegevus» ei tule meie oludes kõne alla juba seepärast, et tavaliselt ei läbi õpilased kogu emakeelekursust ühe ja sellesama õpetaja käe all.

Agas kui lähtuda ainult ühest emakeeleõpetuse osast, näiteks süntaksist, mis niipalju poleemikat on tekitanud? On selge, et korrektsete lausete moodustamise ning õige interpunktsiooni võib osav pedagoog selgeks õpetada ka ilma fraasiteooriata, nagu näevad ette 7. ja 10. klassi emakeeleõpikud. Tähebänd: avatud emakeeleõpetusega oleks võimalik eesmärgile jõuda. Ometi osutuks see kahe teraga mõõgaks: sisseastumiskirjandis kõrgkooli kirjutaks see üliõpilaskandidaat vahest pareminigi, kellele koolis on lausete lammutamise asemel õpetatud lausete ehitamist; suulisel eesti keele eksamil jääks ta aga tõsiselt hätta, kui piletiküsimused nõuavad lause struktureerimist fraasideks. Järelikult peab oma õpilaste tuleviku le mõtlema emakeeleõpetaja loobuma avatud õpetusest ja lähtuma ikkagi kasutusel olevast õppekirjandusest.

Kõrvalepõikena olgu küll märgitud, et näiteks TRÜs on otsitud mingit kuldset keskteed. Sisseastumiseksamite eesti keele programmi on viidud küll sisse muutused, mis johtuvad uutest keskkooliõpikutest, ent piletiküsimustes on suuresti püütud hoida vana joont. Sedaviisi võib üliõpilaskandidaat, kes vastab endiste mallide järgi (kas või E. Vääri õpiku järgi), lootuda samuti edule. Võib-olla nii ongi õige? Kummatigi vihjab see asjaolule, et uus juurdub meie emakeeleõpetuses väga visalt. Kas pole see uus meie koolitöös end õigustanud või on õpetajad ja kõrgkoolide vastuvõtukomisjonid lihtsalt tagurused?

Kui õpetuse sisu seisukohalt tuleb avatud õpetus harva kõne alla, mis jääb siis emakeeleõpetaja loovast tööst järele? Midagi ikka jääb. Ta võib valida üksikute õppevormide ja metoodiliste võtete vahel: otsustada kas õppemonoloogi (kooliloengu) või õppediaaloo (küsitluse) kasuks, rakendada kas dünaamilist või staatilist näitvahendit, kontrollida õpilaste teadmisi kas kirjalikult või suuliselt; korraldada iseseisvat tööd kas individuaalse, paaris- või rühmatööna, kinnistada uut ainet keelemängu või mnemoonilise lause (kirvereegli) abil jne. See pisku aga peakski tähendama avatud emakeeleõpetust õpetaja jaoks.

INDIVIDUALISEERIMISE KOLM TASANDIT

1. Kogu klassile ühesugune iseseisev töö. See on meie emakeeleõpetuses tavalisim võte. Õpilastele jääb väga väike valikuvõimalus. Mõnikord saab õpilane valida üksnes sooritatavate harjutuste järjekorda, otsustada abimaterjalide kasutamise üle, leida enesekontrolli võimalused ja sellega avatud õpetus tema jaoks piirdubki. Sageli seisneb individualiseerimine kui niisugune üksnes töötamise tempos.

2. Õpilane võib valida endale ülesanded.

Niisugune võimalus avaneb eriti avaralt neis klassides, kus kogu õppekomplekt on valminud ja õpilaste kasutuses on ka didaktilised jaotvarad, mis pakuvad mitmekülgset harjutusmaterjali erinevate võimete, kalduvuste ja huvidega õpilastele.

Kui uus aine on käsitletud, viitab õpetaja jaotvara vastavale peatükile, kust igaüks võib järgneva 10...15 minuti jooksul lahendada temale meelepärasmuid keeleülesandeid. Mõistagi eeldab niisugune valikuvabadus teadlikku õppurit. Ei arendaks ju võimekat õpilast harjutused, mis on jõukohased keskpärastele või koguni nõrkadele lastele. Küllap on võimalik kasvatada õpilastes ka teadlikkust endale optimaalsete ülesannete valimisel. Tähtis on see, et harjutus pakuks parajat mõttepinget. Selleks peab õpetaja fikseerima nõudlikumad, lihtsamad ja vahepealsed harjutused ning rõhutama, et igaüks valigu endale ikka selline ülesanne, millest tema jõud mõõduka pingutamise korral üle käib. Kogemuslikult võib väita, et klassis, kus on kujundatud õige töösse suhtumine, ei kiputa liiglihtsaid harjutusi valima. Pigem esineb tendentsi oma võimete ülehindamisele.

3. Täielik vabadus. Individualiseerimise kõrgeimal tasandil seavad õpilased ise endale tööeesmärgid, leiavad teed nende saavutamiseks, valivad ülesannete lahendamise viisid, täidavad ülesanded, teostavad enesekontrolli jne. Kui õppetundides on selline maksimaalne vabadus peaaegu rakendamatu, siis seda enam tuleks niisuguse võimalusega arvestada emakeelealases klassivälises töös: keeleringi ettevõtmistes, valmistumisel emakeeolümpiaadideks ja osalemises Õpilaste Teaduslikus Ühingu.

Keeleringi registreerinud valivad enda seast ringi juhatuse, kes formuleerib täpselt ringi tegevuse eesmärgid ja koostab tööplaani. On äärmiselt oluline, et õpilased saaksid ilmutada initsiatiivi. Kui neil mõnikord kipub leidlikkust napiks jääma, võib ringi juhendav õpetaja suunata keeleringlaste mõtteid sellele, mida on varem analoogilistes ringides ette võetud. Õpetaja ei tohiks aga mingil moel oma tahet peale suruda. Ringi liikmetele jäägu siiski mulje, et nad on omal soovil lülitanud tööplaani näiteks keelemängude õhtu, keeleliselt vigaste siltide registreerimise oma kodukohas ja vastavasisulise kokkuvõtte avaldamise kohalikus ajalehes, tõlkevõistluse, klassidevahelise keeleviktoriini, referaatide koostamise aktuaalsetest keeleprobleemidest, kultuurhommikud kuulsate keeleteadlaste juubelite ja muude keeletähtpäevade puhul, kohtumise oma kooli vilistlase — nüüdse nimeka keeleteadlasega, aabitsanäituse või väljapaneku «Emakeeleõpik läbi aegade» korraldamise, ekskursiooni kirjandusmuuseumi käsikirjade osakonda jne. Keeleringi üritused ei tohiks mingil kombel sarnaneda niisuguse emakeeletunniga, kus õpilased peavad vaikselt oma pinkides istuma ja kellegi monoloogi kuulama. Kui vähegi võimalik, tuleks keeleringi töökoosolek viia välja klassiruumist (ainekabinetist): kooli aulasse, raamatukokku, internaadi puhketuppa. Veel parem, kui

üritus leiaks aset koguni väljaspool koolimaja (mõnes muuseumis, toimetuses, trükikojas, aga ka linnatänavail reididena «Keelevigade jahil»). Iga plaanilisele üritusele määratakse keeleringlastest vastutaja (alati ei pea selleks olema juhatuse liige), kes püstitab konkreetse ettevõtmise eesmärgid ja organiseerib selle läbiviimise. Ei tohi unustada ka tagasisidet: iga üritust tuleks pärast analüüsida. Avatud õpetus eeldab õpilastest retsense, kes peaksid oma hinnanguis lähtuma sellest, kui võrd toimunu keeleringlasi haaras ja mida see neile õpetas (st kas üritus täitis oma eesmärgi). Loomulikult on omal kohal ka juhendava õpetaja lõpphinnang. Keeleringi töö printsiibiks kujunegu «Ise tehtud, hästi tehtud!».

Emakeeolümpiaadidel ja ÕTÜs saavad huvilised õpilased teadustöö tuleristsed. Erinevusi nende töövormide vahel siiski on. Kui emakeeolümpiaadide I voorus on uurimuste temaatika mingil määral piiritletud (konkursi juhendis fikseeritakse uurimuste teemad, mille seast õpilane valib endale meelepäraseima), siis ÕTÜs on uurimistööde valdkond praktiliselt piiramatult. Emakeeolümpiaadist osavõtjaid juhendavad tavaliselt aineõpetajad, ÕTÜs on aga juhendajad koolivälisest asutusest. Olümpiaadide puhul on õpilasi innustavaks jõuks sageli sportlik hasart (mitmendaks ma tulen?), ÕTÜs aga puhtalt sügavam huvi teatud aine vastu. Avatud õpetuse eesmärgi teenivad mõlemad vormid siis, kui juhendajad loovad õpilastele võimalused omaalgatuseks. Olümpiaaditööde instrueerimisel võib täheldada kaht äärmust: sageli tuleb ette, et õpetaja on auhanel eesmärkidel oma õpilase eest liiga palju ära teinud; harvemini esineb aga seda, et õpilane on oma uurimusega sootuks omapead jäetud. Mõlemat äärmust tuleks vältida. Ideaalne juhendaja hoiudub konkreetsetest ettekirjutustest ja jätab oma kasvandikule alati teatud valikuvabaduse, nii et õpilasele jääb lõppkokkuvõttes mulje, nagu oleks ta kõike täiesti iseseisvalt otsustanud.

Kooliekspereimendi kavandamisel on mõtetalgutel põgusalt peatunud ka avatud (st arenguvõimelise, isetäiustuva) kooli probleemidel. Avatud kooli ideed realiseeruvad kindlasti ka üksikainete meetodika kaudu. Ajaga ühte sammu peaks käima emakeeleõpetuski. Kõik sõltub suuresti sellest, kui võrd loovaks jääb õpetajatöö ja milline iseseisvus jäetakse kasvandikele õppe- ning klassivälises tegevuses.

Viktor Kingissepp 100

Märtsis möödub 100 aastat väljapaistva Eesti revolutsioonilise tegelase, EKP ühe rajaja ja juhi, publitsist Viktor Kingissepa sünnist.

Viktor Kingissepp sündis 24. (12.) märtsil 1888 Saaremaal Kaarma-Suure vallas. Mõni aasta pärast tema sündi asus perekond elama Kuressaarde, kus isa töötas nahavabriku masinistina. V. Kingissepa elu oli lühike, kuid väga pingeline ja teguderikas, teenimaks töörahva huve. Siinkohal pole ruumi ega arvata-vasti vajadustki tuntud revolutsioonivõitleja autobiograafiliste andmete esitamiseks, kelle eluustus traagiliselt pärast tema konspiratiivkorterite avastamist kaitsepolitsei poolt ööl vastu 3. maid 1922. a Tallinnas.

Allpool mõned katkendid V. Kingissepast tema kaasaegsete mälestustes.

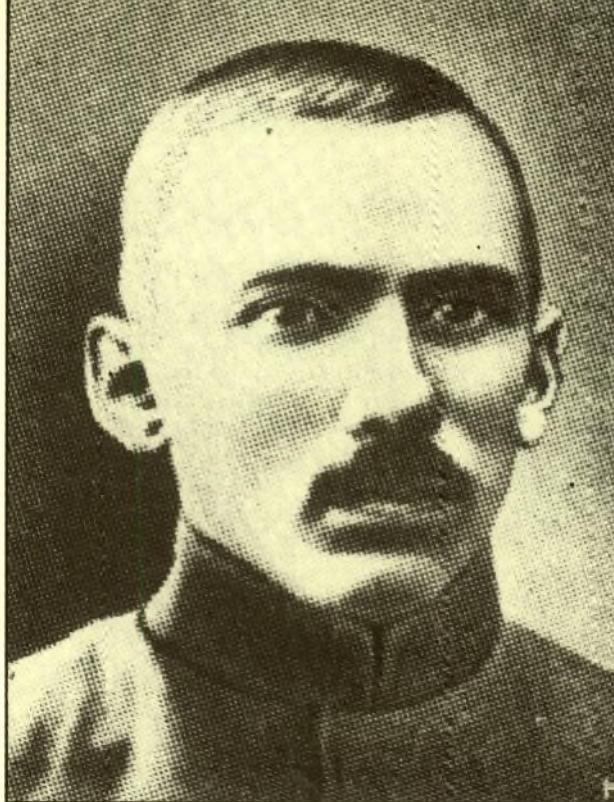
Roman Holostov: «Õppisin kõigis Kuressaare gümnaasiumi 8 klassis koos Viktor Kingissepaga. Enne me üksteist ei tundnud... Istusime kas esimeses või teises pingis. Aasta jooksul selgus, et seltskond oli sobiv nii tema kui ka minu jaoks. Nii me läksime 7. klassini. Saime kiituskirju. Mäletatavasti saime neid juba esimeses klassis. 1. klassis oli meid umbes 25, lõpuni läksime häireteta ainult meie Viktoriga, teised jäid maha. Meie lõpetasime gümnaasiumi 1906. aastal...»

Viktori isa oli Wildenbergi nahavabrikus peamehaanik, seetõttu oli meil võimalik ka vabrikusse pääseda ja masinaid uurida. Seda võimalust ei jätnud me kasutamata. Vabrikus keerlesime eriti aurukatla ümber, mis meid hullupööra huvitas...»

Unistasime Viktoriga mehaaniku elukutsest. Minust pidi saama laevaehitaja, Viktorist mehaanik. Kuni 6. või 7. klassini püsiski mul mulje, et Viktorit huvitavad peamiselt tehnikaküsimused. Kuid ta tundis suurt huvi ka Saaremaa vanaaja vastu. Meil oli saksa keele õpetajaks Wilde. Tema juhtimisel tegime ekskursioone Saaremaa ajaloolistesse paikadesse. Viktor võttis nendest alati osa...»

Pärast kooli lõpetamist puutusin Kingissepaga vähe kokku. Läksin õppima Riia Polütehnilisse Instituuti, tema läks Peterburi (üliskooli — F.K.). (RH, 20. 03. 1963.)

Maria Ehder-Ježova kohtus esmakordselt V. Kingissepaga oma venna Heinrich Klaasi



korteris 1912. aastal ning tal oli elukutselise revolutsionääriga hiljem korduvalt kokkupuuteid:

«Viktor Kingissepp oli lihtne, tagasihoidlik seltsimees. Kunagi ei kelkinud ta oma teadmistega, ei eraldunud töölistest. Ta oli niisamasugune parteiorganisatsiooni liige nagu kõik teised. Igaüks sai pidevalt parteilisi ülesandeid. Kingissepa suuremad kohustused vastasid tema suurematele teadmistele, mingile eriseisundile ta ei pretendeerinud...»

1914. a saadeti Viktor Kingissepp pealinnast välja (Tveri, hiljem Kaasani — F.K.).

Ühel 1917. a. septembrikuu hilisõhtul oli Tööliste Majas Suur Karja uulitsas nr. 18 parteiorganisatsiooni üldkoosolek. Teiste seltsimeeste hulgas märkasini ma Viktor Kingissepa, kes nähtavasti oli alles äsja saabunud. Pärast koosolekut saime kokku. Viimasest kohtumisest Peterburis lahutas meid mitu aastat. Vangistus ja asumine oli kummalegi tugevaid jälgi jätnud. Mulle näis, et Viktor Kingissepp ei olnud enam endine lõbus, teravmeelseid nalju armastav noormees. Tema silmad olid küll niisamasugused kui varemgi, aga näojooned hoopis teised. Seal paistis karmi mehissust...»

Aasta jooksul, kuni septembrikuuni 1918, neil kõige võitlusrohkemal päeval puutusin ma Viktor Kingissepaga väga erinevates küsimustes sageli kokku. Temaga oli võrratult kerge asju ajada. Temas ei olnud raasugi bürokraatiat. Kunagi ei öelnud ta: «Tulge minu kabinetil!», vaid andis nõu ja lahendas küsimusi siinsamas, kas või tänavanurgal. Tal ei olnud ka kombeks oma arvamusel kellegi peale suruda.

Vahetult enne Oktoobrirevolutsiooni oli Viktor Kingissepp ikka tööliste keskel ning selgitas neile käesoleva momendi ülesandeid.

Ta oli harukordne oraator, kes iseäranis Eesti kodanluse aadressil polnud sõnadega kitsi. Oma lõikava irooniaga ei heitnud ta pursuidele armu. Tööliste olid aga Viktor Kingissepa esinemised meeltemööda ja nad austasid teda väga.» (RH, 21. 01. 1963.)

Hendrik Allik: «V. Kingissepp kuulub õigusega meie revolutsiooniliste publitsistide esiritta. Mõtte selgus, pildirikas keel, täpsed ja tabavalt salvavad satiiripisted vaenlase pihta, julgustavalt tegudele kutsuvad sõnad töörahvale ka raskematel katsumustundidel olid iseloomustavad tema stiilile arvukates kirjatöödes eriraamatutena, ajaleheartiklitenä, lendlehtedena. Samad omadused iseloomustasid teda ka kõnemehena. Neil aegadel võis teda peaaegu iga päev näha revolutsioonilise liikumise staabis Suur-Karja tn. 18 asuvas Töölistmajas... Väliselt ei paistnud tal kunagi kiire olevat ja alati aega jätkuvat ka sääraesteks plaanivälisteks jutuaajamisteks (koridoris, einelauas — F.K.). Suurte läbitungivate silmadega küsijale otsa vaadates mõtles ta viivukese, siis järgnes hästi sõnastatud täpne vastus, mis näitas, et esitatud küsimus oli tal ammu läbi mõeldud ja vastamisel oli tegemist vaid selle väljatoomisega mäluuriulilt. Asjalikku vastusesse oli tihti põimitud ka paras annus Saaremaa mehe huumorit...»

Selles väliselt kiduravõitu mehes oli talletatud hiiglaslik töövoime, murdumatu energia ja vankumatu julgus ning meelekindlus ka kõige hullemates olukordades. Tema oli eesammuja ja teenäitaja kogu Eestimaa töörahvale neil rasketel aastatel. Seepärast on tema nimi sümbolne kogu Eestimaa Kommunistliku Partei sangarlikule võitlusele Eesti härrasriigi vastu ja Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi eest.» («Kodumaa», 22. 03. 1978.)

FRANTS KUPP

A. Makarenko ja koostööpedagoogika

ELLA LUKAS,
TPedi pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent

A. Makarenko puhul võime õigustatult kasutada terminit pedagoog-novaator. Tema tegevuse algusaastatel ei olnud veel olemas nõukogulikku kasvatusteooriat. Välismaa teooriaid ja kasvatusasutuste kogemusi üle võtta ei peetud sel ajal võimalikuks. Tegemist oli printsiipiaalselt uudse nähtusega — kasvatada uut inimest uue ühiskonnakorra tingimustes.

Alustades tööd alaealiste seaduserikkujate koloonia juhatajana, otsis A. Makarenko abi pedagoogilisest kirjandusest. Asjatult. Oma püüdluste kokkuvõttena on ta sunnitud kirjutama: «Selle lugemise peamiseks tulemuseks oli kindel ja millegipärast põhjalik veendumus, et minu kätes pole ei mingit teadust ega mingit teooriat, teooria tuleb välja töötada minu silme all toimuvate reaalsete nähtuste kogusummast. Esialgu mu teadvuseni isegi ei jõudnud, ma lihtsalt tunnetasin, et vaja pole raamatuvalemeid, mida niikui ei saa kõita toimikusse, vaid viivitamatut analüüsi ja viivitamatut tegutsemist.» (1, lk 23).

A. Makarenko hakkas otsima oma teed kasvatuse elluviimiseks. Igapäevaelu nõudis kohest reageerimist kasvandike eksimustele, nende lülitamist konkreetse tegevusse. Tihedates kontaktides kasvandikega, koloonia majandusmurede ja sisekonfliktide lahendamise käigus hakkasid välja kujunema tema pedagoogilised ideed.

A. Makarenkol tuli lahendada kaks põhiküsimust: kuidas korraldada kasvandike elu ja kuidas organiseerida kasvatusprotsess.

Ei kulunud kuigi palju aega jõudmaks järeldusele — ainuõige lahendus on koostöö kasvandikega, jõuda ühiselt arusaamisele, et nad on oma kasvatusasutuse peremehed. Selle teooria üks lähtemoment on kasvatus eesmärgistamine. A. Makarenko suutis end tõestada inimesena, kes marksistlik-leninlikult tõlgendab kasvatusküsimusi. Loengus kasvatusmeetoditest räägib ta: «Me ei või lihtsalt kasvatada inimest, meil pole õigust kasvatustööks, seadmata endale kindlat



ANTON MAKARENKO
13. märts 1888 — 1. aprill 1939

poliitilist eesmärki. Kasvatustöö, millel puudub selge, detailideni väljaarendatud eesmärk, on apoliitiline» (2, lk 113).

A. Makarenko lähtub sellest, et kasvatusüksused tulevad ühiskonna vajadustest. Ta näeb kasvatus lõppeesmärgi ja ajutiste, üksteiseks üleminevate eesmärkide loovat kooskõla, lähi-, keskmiste ja kaugemate perspektiivide ühtsust. On seisukohal, et lisaks üldistele nõuetele, mida me esitame igale ühiskonnaliikmele, on veel iseloomude, huvide ja kalduvuste mitmekülgsusest tingitud kasvatus individuaalsed eesmärgid. Enesestmõistetavalt ei ole individuaalsed eesmärgid üldistega vastuolus, nad ainult täiendavad viimaseid, andes igähele võimaluse täiel määral avada oma võimeid ja andeid.

Kasvatuseesmärgi aitab kõige paremini realiseerida kollektiiv, selle loomise vajaduse mõistmisele jõudis A. Makarenko oma praktika põhjal. «Pedagoogilises poeemis» kirjeldab ta, kuidas tekkisid esimesed kolonistide rühmad, kui oli tarvis lahendada majandusküsimusi, ja kuidas kujunesid välja kollektiivi organisatsioonilised vormid.

Võtnud omaks marksistliku dialektilise meetodi, oskas A. Makarenko juba eesmärgata uut, eesrindlikku ning progressiivset pedagoogilises praktikas, haarata sellest kinni, täiustada ja edasi arendada.

Küsimusele, mis on kollektiiv, vastab A. Makarenko, et see ei ole lihtsalt koosolek ega üksteist mõjutavate indiviidide grupp, nagu õpetasid pedagoogid. Kollektiiv on organiseeritud, kollektiivi organeid omavate isiksuste sihiteadlik kooslus. Aga seal, kus

on kollektiivi organisatsioon, on ka kollektiivi organid, on kollektiivi volitatud usaldusisikute organisatsioon ja küsimus seltsimehe suhtumisest seltsimehesse — see pole ei sõpruse, armastuse ega naabruse, vaid vastutava sõltuvuse küsimus (2, lk 210).

Niisiis määravad kollektiivi olemuse kaks põhitunnust: kollektiivi organisatsiooni ja tegevuse täpselt kavandatud eesmärgid ning kollektiivi elu ja tegevust juhtivate organite olemasolu. Teises kohas kirjutab A. Makarenko: «Kollektiiv on sotsiaalne elusorganism, kes sellepärast ongi organism, et evib organeid, et on volitused, vastutus, osade vastastikused suhted, vastastikune sõltuvus, aga kui midagi sellist ei ole, siis ei ole ka kollektiivi, on lihtsalt jõuk» (2, lk 231).

Tänapäevakoolist on üha rohkem kuulda hääli, et ei ole klassikollektiive või nad on väga nõrgad. Aga kas koolikollektiiv on? Esinedes aastakümneid tagasi õpetajatele, rääkis A. Makarenko sellest, et koolitöötajail puuduvad printsiibid, millest juhendada kollektiivi loomisel. On lihtsalt klassid, iga klass elab oma elu. 10. klass ei tea, mida tehakse 9ndas, aga mida teevad 2. ja 3. klass, ei tahagi teada. Kuidas suhtuvad 2. ja 3. klass vanematesse? Lugupidamise, austuse ja armastusega? Hoopiski mitte: teised klassid ei tea vanematest midagi ega tahagi teada. Algakollektiivide täielik eraldumine (2, lk 285).

Sellest ajast on möödunud palju aastaid, kuid olukord ei ole muutunud. Tõsi küll, A. Makarenko kogemust õpitakse tundma, püütakse rakendada praktikasse, kuid jääb mulje, et iga kord ei mõelda selle olemuse üle. A. Makarenko on välja töötanud harmoonilise algkollektiividest koosneva kasvandike kollektiivi loomise süsteemi. Ta näitab, kuidas toimus mõnekümne, seejärel mõnesaja kasvandiku liitmine. Kõik oma 16 pedagoogitöö aastat pühendas A. Makarenko kollektiivi ja tema organeid ehituse, volituste ja vastutuse süsteemi küsimuste lahendamisele. Kollektiivi loomine peab algama algkollektiivist. Ta tuli järeldusele, et algkollektiiv, st kollektiiv, kes ei jagune väiksemateks moodustisteks, ei saa olla väiksem 7 ja suurem 15 inimesest. «Ma ei tea, miks see nii on,» kirjutab A. Makarenko. «...Tea vaid, et kui algkollektiivi kuulub alla 7 inimese, muutub ta sõpruskollektiiviks, sõprade suletud ringiks. Rohkem kui 15 liikmest koosnev algkollektiiv püüab alati jaguneda kaheks. (2, lk 256)

Ta pidas ideaalseks algkollektiiviks niisugust, kes ühtaegu tunnetab nii oma ühtsust, monoliitsust ja tugevust kui ka seda, et ta ei ole kokkuleppeline sõprusring, vaid sotsiaalne nähtus, kollektiiv, organisatsioon, kellel on mingid kohustused ja vastutus.

Loengus «Individaalse mõjustamise pedagoogika» räägib A. Makarenko, missugusele arusaamisele ta jõudis oma pedagoogitöö viimastel aastatel. Ta jäi lõplikult niisuguse algkollektiivi organisatsiooni juurde, kus rühmas on 10—12 vabatahtlikult liitunud kasvandikku. Nii suure rühma puhul on võimalik organiseerida iga kasvandiku tegevust. A. Makarenko pidas väga oluliseks suhteid kollektiivi liikmete vahel. Neid aitas reguleerida nn koondsalk, kes sai tema kasvatus-süsteemis peamiseks ja otsustavaks korrektiiviks.

Koondsalk oli kasvandike ajutine ühendus mingi tegevuse puhul, mis löi koloonias keerulise sõltuvuste ahela takistamaks üksikute kolonistide esilekerkimist. Niisugused koondsalgad võimaldavad rühmadel liituda tõeliseks, tugevaks ja ühtseks kollektiiviks, sest võimaldavad salga liikmetel täita erinevaid rolle.

Õpetajaid, kel tuleb hoolitseda klassikollektiivide loomise eest, on alati huvitanud küsimus, kuidas organiseerida 25—35 õpilase tegevust. Otsides võimalusi õpilaste liitmiseks, on õpetajad tunnetanud vajadust luua klässides rühmad. Näiteks võib tuua professor I. Ivanovi meetodika alusel töötavate Leningradi klassijuhatajate kogumise. Kas rühmi nimetatakse oktoobrilaste tähekesteks, pioneerisalkadeks, loomingulisteks ühendusteks või lihtsalt rühmadeks, pole oluline. Need võivad olla alatised, nt salgad, või vahetuda koos õpilaste huvide muutumisega. Iga üritust klassis valmistatakse ette rühmades. Leningradi õpetajad hindavad niisuguseid ühendusi kõrgelt. Väike rühm saab kollektiivseks organisatoriks, aga samal ajal on igal õpilasel, igal kasvandikul võimalus ilmutada oma andeid. Organiseerides ühisüritusi nende rühmade kaudu, suutsid õpetajad luua klassikollektiivid.

Koostööpedagoogika põhimõte väljendus A. Makarenkol eredalt kollektiivi ja paralleelse pedagoogilise mõjustamise teoorias. Lähtudes isiksuse kasvatamisest konkreetselt eesmärgist, püüdis ta iga kasvandikku allutada kahele mõjutuste süsteemile, mida ise määratles kui individaalse mõjustamise pe-

dagoogikat ja paralleelse mõjustamise pedagoogikat.

Individaalse mõjustamise all mõistis A. Makarenko pedagoogi otsest isiklikku mõju kasvandikule, paralleelse mõjustamise all kaudset, kollektiivi kaudu teostatavat.

Paralleelset mõjustamist kirjeldab ta kui mõjustamist rühma kaudu. Meil ei ole tegemist isiksusega. Niisugune on ametlik versioon. «Tegelikult on see nimelt isiksuse mõjustamine, kuid formuleering läheb olemusega paralleelselt. Sõna otseses mõttes me tegeleme isiksusega, kuid väidame, et isiksusega pole meil asja» (2, lk 169).

Kohe seejärel väidab A. Makarenko, et kui tema jaoks ongi noor inimene kasvatusobjekt, siis iseene jaoks on ta elav inimene, kollektiivi elus osaleja.

A. Makarenko kirjeldab mõjustamist rühma kaudu ja lõpetab oma arutluse väitega: «Ainult niisuguse algkollektiivi kaudu me jõudsime ametlikult individaalsuseni. Niisugune on instrumentarium ja tegelikult me pidasime alati eelkõige silmas üksikut kasvandikku» (2, lk 173).

Ent siiski harmooniliselt organiseeritud paralleelne mõjustamine avaldas mõju ainult individaalse mõjustamise olemasolul. Mõlemad süsteemid esinesid A. Makarenko praktikas koos, olles ühtse kasvatusprotsessi eri tahud.

Kollektiivi teoorias on palju väärtuslikku, mis ei ole kaotanud oma tähendust tänapäevakooliski. Eriti on esile kerkinud juhtide, pedagoogide ja õpilaste suhted. Nõukogude kooli kõigil arenguetappidel on olnud eesmärgiks arendada kasvandike aktiivsust ja isetegevust. See ülesanne jääb lahendamata, kui õpilased jäetakse iseenda hooleks, kuid ta jääb lahendamata ka siis, kui kasvatajad pidevalt hooldavad õpilasi. A. Makarenko tõestas ümberlükkamatult, et kasvatus töö on eelkõige organisatoritöö. Ta lahendas selle probleemi meisterlikult, ühendades oma tegevuses õige juhtimise kolonistide maksimaalse aktiivsuse ja iseseisvuse arendamisega.

A. Makarenko jälgis tähelepanelikult kollektiivi elu, märkas muutusi kasvandike käitumises ja tegi kindlaks, mida uut on vaja

■ Ei ole vaja evida pedagoogitalenti. Minul ei ole pedagoogilist andekust ja koolitööle sattusin juhuslikult, ilma igasuguse kutsumuseta. Minu isa oli maaler. Tema ütles mulle: hakkad õpetajaks. Aru pidada polnud võimalik. Ja ma hakkasin õpetajaks. Tundsin kaua aega, et mul läheb halvasti, et ma pole suurem asi õpetaja. Ka kasvatajana polnud ma teab mis.

Kuid õppisin ja sain oma ala meistriks. Meistriks võib saada igaüks, kui teda abistatakse ja kui ta ise tööd teeb. Heaks meistriks võib saada ainult heas pedagoogilises kollektiivis.

See on, seltsimehed, nagu igal muulgi erialal. Ükski instituut ei lase välja inseneri, ta annab ainult insenerikutse, aga tõeliseks inseneriks kujuneb inimene pärast 3—4 aastat tööd tehases, kui ta töötab nagu kord ja kohus heas tehasekollektiivis. Just niisamuti võib tõeliseks õpetajaks-kasvatajaks saada pärast mõne aastat tööd heas pedagoogilises kollektiivis.

■ Autoriteeti, seltsimehed, tuleb ise luua, kasutades selleks igasuguseid elujuhtumeid. Heas kollektiivis ei saa autoriteeti õonestada. Kollektiiv ise hoiab seda ülal. Nüüd kõige peamisest — perekonnast. On häid ja halbu perekondi. Vastutada selle eest, et perekond kasvataks nõnda, nagu tarvis, ei saa. Me ei või öelda, et perekond kasvatagu nii, nagu tahab. Me peame organiseerima perekondlikku kasvatust ja selle algatajaks peab olema kool kui riikliku kasvatusesindaja. Kool peab perekonda juhtima.

A. Makarenko loengust «Kasvatus perekonnas ja koolis» 8. veebruaril 1939. a.

tuua nende tegevusse. Väga näitlik selles mõttes on ettevalmistustöö ümberasumiseks Kurjaži. Pärast seda, kui elu Gorki-nimelises koloonias oli rööpasse seatud ja algas läbitud tee kordamine, hakkasid kasvandikel ilmema käitumishäired. Alguses ei suutnud A. Makarenko neile seletust anda. Kui avanes võimalus üle kolida uutesse oludesse, selgus kasvandike ees uus perspektiiv. Siis nägi ta kollektiivi jõudu ja mõistis, et käitumishälbeid põhjustas seisak. Kollektiivi elus ei tohi olla seisakut, see oleks hukatuslik. «Ja meie peaaegu kaks aastat seisame paigal: samad põllud ja lillepeenrad, sama puutöököda, korduv aastaring. Ma ruttasin kolooniasse, et vaadata kolonistidele silma ja kontrollida oma suurt avastust» (1, lk 379—380).

Nii avastas A. Makarenko enese jaoks kollektiivi arenemise põhilise seaduspärasuse. Kollektiiv ei tohi paigal tamuda! Lakkamatu edasiliikumine, areng, progress on elujõulise ja teguvõimsa kollektiivi esmased tunnusjooned. Seal, kus pole omavalitsust, pole ka kollektiivi. Omavalitsus oli A. Makarenko juhivate kasvatusasutustes arendatud selle loogiliste piirväärtusteni. Kollektiivi organitel ja tema aktiivil olid rangelt kindlaks määratud kohustused ja vastutus nende täitmise eest.

Omavalitsus tänapäevakoolis on pidanud leppima ebaõnnestumistega sellepärast, et seda viiakse ellu ülalt alla antud skeemi kohaselt, arvestamata konkreetseid tingimusi noorsoo-organisatsioonide tegevuseks. Elujõulised on ainult paindlikud ja dünaamilised tegevusvormid. Tänapäeva koostööpedagoogika üks põhiidee on loominguine omavalitsus. Igas koolis ja klassis võivad tekkida omad organisatsioonivormid. Kuid selleks, et omavalitsus tõesti olemas oleks, on vaja tagada õpilaste otsustuste ja käitumise iseseisvus kollektiivi kogu elukorraldusega, demokraatliku juhtimisstiiliga.

Kasvandike igasugune ühendus ei tähenda veel koostöövõimaluste loomist. A. Makarenko kinnitas, et õiged töosuhted on aluseks õigetele suhetele inimeste vahel, et töö «üldises

mõttes» ei ole kasvatavat. Kasvatav on ainult teatud viisil ja kindla eesmärgiga organiseeritud töö. Noorte töö tuleb korraldada nii, et nad omandaksid koos tööoskuste ja vilumustega ka õige suhtumise töösse ja inimestesse.

Töö on A. Makarenko mõistes eelkõige ühiskonna elus osalemise vorm ja tulevikueesmärkide saavutamise vahend. Ühelgi juhul ei tohi see olla perspektiivitu tööprotsesside (sageli madala kvalifikatsiooniga) harjutamine, milleks töö on praegusajal paljudes koolides muudetud. A. Makarenko julgusest laste tootva töö korraldamisel tasub tänapäevalgi eeskuju võtta.

A. Makarenko nimetas end tagasihoidlikult reaõpetajaks. Mitte kusagil ega mitte kunagi ei nimetanud ta oma pedagoogilisi mõtteid ja järeldusi lõplikeks ning absoluutseteks. Vastupidi, ta kinnitas, et paljud seisukohad vajavad üldhariduskoolis kontrollimist, kasvatusmeetodeid ei saa käsitada jäikadena, alati tuleb lähtuda konkreetsest olukorrast, milles toimub pedagoogiline protsess.

Üksikute meetodite mehaaniline ülekanne koolipraktikasse võib kasu asemel kahju tuua, seada kahtluse alla A. Makarenko pedagoogilise pärandi väärtuse. Edu ei too ka kasvatus üldisest süsteemist väljanõutud üksikvõtteid ja üksikmeetodeid. Nii näiteks muutus õpetajate ja õpilaste koostöö õpilase omavalitsuse ebaõige korralduse tagajärjel paljudes koolides lihtsalt mänguks.

Koostööpedagoogika seab meie ette tänapäeval hulgaliselt küsimusi, mis ootavad lahendamist, teaduslikku uurimist. Siia kuuluvad kasvatajate ja kasvandike, kasvandike eneste, juhtide ja alluvate vahelised suhted, juhtimisstiil.

A. Makarenko juubeliaastal on meeldiv tõdeda, et praegu üldist tunnustust võitvad koostööpedagoogika põhimõtted, kasvatajate ja kasvandike koostöö idee pärineb A. Makarenkolt, kes rakendas neid ellu juba nõukoguliku kasvatusetooria loomise algetalpil.

Kirjandus

1. Макаренко А. С. Сочинения. Т. 1.
2. Макаренко А. С. Сочинения. Т. 5.

■ Inimene on halb ainult sellepärast, et ta on asunud halvas sotsiaalses struktuuris, halvades tingimustes. Olen olnud paljude juhtumite tunnistajaks, kuidas kõige raskemad poisid, keda heideti välja kõigist koolidest, loeti desorganisaatoriteks, sattudes normaalsesse pedagoogilisse keskkonda sõna otseses mõttes päevapealt said headeks, väga andekateks, võimelisteks kiiresti edasi arenema. Selliseid juhtumeid on massiliselt. . .

Loengust «Ilukirjandus laste kasvatamisest» 21. aprillil 1937. a.

■ Võtame küsimuse pedagoogilisest kollektiivist. Mina oma praktikas katsetasin palju, kahtlesin palju ja kannatasin nende kahtluste pärast ning lõppude lõpuks jõudsin pedagoogilise kollektiivi kindla vormi juurde. Ma lahendasin selle küsimuse nõnda: seal, kus kogu kooli õpetajatel ei ole omavahel täielikku ühtsust, seal, kus pole üksteise abistamist ja suurt nõudlikkust üksteise vastu, seal, kus puudub oskus öelda oma seltsimehele ebaseeldivusi ja mitte haavuda, kui sulle öeldakse ebaseeldivusi, seal, kus puudub oskus seltsimehele käske anda (see on raske asi) ja alluda seltsimehele (see on veelgi raskem), seal ei ole ega saagi olla pedagoogilist kollektiivi.

Loengust «Kasvatus perekonnas ja koolis» 8. veebruaril 1939. a.

Võitlus uimastipahega on kergem algjärgus

ANTI LIIV,
Tallinna Vabariikliku Narkoloogia-
haigla ekspert

Narkomaania ja toksikomaania levik on sotsiaalselt prognoosilt ohtlik nähtus, mistõttu on eriti tähtis võimalikult kiiresti luua sellele vastuaktsiooniks ühisrinne. Viimases on oluliseks võitlusüksuseks kool, pedagoogid ning õpilaste endi organisatsioonid.

Õnneks senini Eesti koolides pole veel tegemist süstemaatilise psühhotoksiliste ainete pruukimisega, esinevad üksnes episoodilised sporaadilised juhtumid. Siiski on aeg küps sellesse küsimusteringi pühendada ka pedagoogid.

Mis vahe on narkomaania ja toksikomaania vahel? Vahetegemine on mõnevõrra suvaline ning kõigis riikides sellist vahet ei tehtagi, küll aga NSV Liidus.

NARKOOTIKUMID on psüühikasse toimivad ained, mille täpne loetelu on esitatud NSV Liidu Tervishoiuministeeriumi eridokumendis. Üksnes siis, kui vähemalt üks jooeiseisundi saavutamiseks pruugitavatest ainetest on ära märgitud selles loetelus, tohib arst meie maal diagnoosida narkomaaniat — kõigil ülejäänud juhtudel aga toksikomaaniat. Meditsiiniliselt eriti suurt vahet pole, küll aga juriidilises lähenemises. Siin on erinevus suur: narkootikumi valmistamise, hoidmise, edastamise ja äritsemise eest on meie kriminaalkodeksi ette nähtud rängad karistused, toksikomaaniat põhjustavate ainete puhul (vähemalt senini) mingeid repressioone ei rakendata.

Eestis on reaalne oht, et võidakse pruukida opiumimoonist saadavat segu (selle variandid asjaomaste argoos kõlavad *hanka*, *kuknar*, *tšjornuški*, *terjak*). Senini tõenäosuselt teisel kohal on india kanepist valmistatav hašiš/marihuaana — meil argoos *plaan*, *anaša*, *plastiliin*. Kolmandaks pruugitavaks mõnuaineks on «kokteil džeff», mille üks komponent on ravimist efedriinist illegaalselt valmistatav narkootiline aine efedroon. Paraku on efedriini raske meditsiinist kõrvaldada; on see ju isegi nohusalvi koostises, mistõttu probleem

ähvardab sajandivahetuseks muutuda tõsisemaks.

Toksikomaaniale viivatest ainetest pruugitakse kõige sagedamini bensiini, atsetooni, liime, lahusteid jm. Manustamisviisid on sissehingamine, suitsetamine, nahale määrimine, mälumine, allaneelamine, süstimine.

Ajapikku kujunevad välja narkomaania/toksikomaania kolm tüüpilist tunnust: PSÜÜHILINE SÖLTUVUS — haiglaslik kihu lakkamatult ja järjest lühenevate ajavahe-
mike järel uuesti ja uuesti pruukida uimastusaineid. Tavaliselt tekib see nähtus korduval uimasti pruukimisel, kuid mõnikord ootamatult juba ainukordse kasutamise järel.

FÜÜSILINE SÖLTUVUS — inimorganismi eriline seisund, mis areneb uimasti kroonilisel toimel. Seda iseloomustavad ebameeldivad vaevused, mis ilmnevad siis, kui kainenemise järel pole mingil põhjusel võimalik taas manustada uimastit. Teaduslikult nimetatakse nähte ABSTINENTSISÜNDROOMIKS. Viimane on sarnane joomatõvehaigete pohmelus seisundiga: samamoodi tekib vajadus «peaparanduseks», st uue psühhotoksilise aine koguse lisamiseks.

TOLERANTSUS — organismi kohanemistähtsus, äraharjumine juurdeantava psühhotoksilise ainega. Mõnutunde uuesti esilekutsumiseks (st tolerantsusläve ületamiseks) on vaja manustatava psühhotoksilise aine kogust suurendada.

MILLEKS ON VAJA VÕIMALIKULT VAREM VÄLJA SELGITADA NARKOOTIKUMIDE PRUUKIMINE NOORUKITE HULGAS?

1. Kõigepealt masendava sotsiaalse tagajärje tõttu: psühhotoksilise aine pruukija vajub üpris kiiresti välja igapäevasest tööprotsessist ning piirdub üksnes uimlemisega oma siseilmas. Muide, neid ei huvita enam isegi laste saamine. Kui aga taoliste inimeste arv kasvab, ei suuda ühiskond nendega enam toime tulla — järelikult on vaja õigel ajal pilk pöörata noorsoole, et kasvatada teda kohe immuunseks võimalikule narkomaaniasse nakatumisohule.

2. Organismile mõjub psühhotoksiliste ainete tarbimine laastavalt: rikutakse mitmed siseorganid, võivad sagedasti raskesti ravitavad psühhoosid.

3. Narkomaanide hulgas on kõrge surevus. Tihti on surma põhjuseks üledoseerimine: lootus saada veel suuremat mõnutunnet meelitab manustama suurema annuse meelemürki, kuid ränga mürgistus seisundi tulemusel saabub oodatava mõnu asemel surm. Seda on juba Eestiski juhtunud.

4. Narkomaania/toksikomaaniale on kalduvus laieneda teatud elanikkonnakihtide hulgas: narkomaanidel/toksikomaanidel oma haiguse eripära tõttu on n-õ dracula-sündroom: soov meelitada meelemürke võrku veel teisi. Eriti haavatav on noorsugu, aga niigi teadaolevalt on meil praktiliselt miinussündivus,

ja nüüd hakkab sedagi kontingenti õonestama salakaval töbi.

5. Narkomaania soodustab kuritegevust. Ühest küljest on narkomaanidel vaja saada raha narkootikumide ostmiseks (nii suures koguses ausa tööga teenida nad ei suuda), teisalt võib segasusseisundis narkomaan sooritada ülivõikaid etteproгноosimatuid julgusi.

6. Kuigi meil endil senini veel erilisi kogemusi pole, võib olemasolevate kirjandusandmete põhjal tõdeda: narkomaania raviprognoos on märksa kehvem alkoholismi raviprognoosist. Seega, on tunduvalt odavam ja tulemusrikkam profülaktika, selle sotsiaalse pahe võimalikult aktiivne mahasurumine juba eos.

Narkomaaniasse/toksikomaaniasse mitte-nakatamise kindlus määratakse ära inimese sisemise kõlbelse tasemega. Viimane omandatakse sotsialiseerumisprotsessi toimel kodus, koolist ning n-õ õuekoolist.

Siinkohal üksnes kooli rollist.

KOOLI ÜLESANDED võiks jaotada järgmistesse etappidesse:

1. Kasvatada oma õpilastes eitavat suhtumist narkomaaniasse ja toksikomaaniasse. See on puhtalt pedagoogiline küsimus ning kuidas seda teha, peaksid õpetama pedagoogikateadlased. Ilmselt on saabunud aeg asuda pedagoogikatudengitele õpetama eraldi arvestusainena **psüühilise tervise probleeme** — on ju muidki küsimusi vaja selgitada (alkoholism, hoidumine psüühikahaigustesse haigestumisest, seksuoloogia jms). Aeg nõuab. Juba töötavate pedagoogide teadmisi tuleb täiendada iseõppimise, loengute ning järelkoolituse teel.

2. Võimalikult varakult üles leida, «välja rehitseda» riskigrupid õpilaste hulgast ning tegelda nendega märksa intensiivsemalt.

KEDA VÕIKS ARVATA RISKIGRUPPIDESSE?

1. Lapsed, kelle vanemad liialdavad alkoholiga või kellel on peres vaimuhaigeid.

2. Silmatorkavalt eripärase käitumisega lapsed, iseäranis need, kes läbi teinud koljutraum või muu ajukahjustuse.

3. Käitumishälvetega lapsed, kes pärinevad defektsetest kodudest või peredest, kus mõni liige on olnud karistatud vabaduskaotusega.

4. Eriinternaatkoolide õpilased.

Nagu nähtub loetelust, on see sama kontingent, kes muulgi põhjusel peab rohkem olema õpetaja-klassijuhataja silme all. Üldiselt võib eeldada, et enam ilmutavad huvi pruukida psühhotoxilisid aineid õpilased, kes ei suuda töötada pikemat aega psüühilise pingega, kes kannatavad alaväärsustunde ja suhtlemisraskuste all, on psüühiliselt ja füüsiliselt infantiilsed, aga samuti põnevate seikluste otsijad.

Loomulikult on nii põhjalikku ülevaadet klassist saada raskem linnas, kergem maal. Ega asjata ole käsitletavad hädad praeguse

valdavalt linnakoolide mured. Ilmselt on meil maal senini sotsiaalne kontroll töökindlam.

Koos õpetajatega on selles valdkonnas lai tööpõld ootamas koolikomsomoli: kõige muu kõrval saaksid nad riskigrupi liikmeid enam kaasata meelepärasematele üritustele vähendamaks võimalikke halvemaid kõrvalmõjusid.

3. **Võimlemistundides ja kooliarsti läbivaatusel** tuleks hakata tähelepanu pöörama sellele, kas õpilaste veresoontel ei ole süstimisarme; need on avastatavad ilma igasuguse täiendava erialase ettevalmistuseta. Ka tuleb suuremat tähelepanu pöörata täiesti juhulikult ilmnevatele asjaoludele, mis võivad viidata ohustatusele.

3.1. Õpilasel on kaasas tundmatu päritoluga ravimiampull või tablette ilma kindla meditsiinilise näidustuseta.

3.2. Õpilase valduses on süstlaid või süstlanõelu. (Alates 1987. a on vähendatud võimalusi süstalde sattumiseks elanikkonna kätte, ilma retseptita ei tohi neid enam müüa. Siiski pole praegu reaalne saada süstlaid elanikkonna käest kiiresti tagasi — umbes sellise olukorran, nagu meil praegu on taskurelvadega.)

3.3. Juuste või riietuse juures orgaaniliste lahustite imalmagusa lõhna avastamine. Tuleb kontrollida, kas kodus on remont, kas vanemad on üldse selliste asjade võimalikkusest teadlikud jms. On teada juhtum, kus vanemate arvates tütar pruukis lakieemaldajat küünte puhastamiseks, nende üllatus oli aga suur, kui selgus: joobe saavutamiseks hingasid sõbrannad seda sisse.

3.4. Tundmatu päritoluga kahtlaste vedelike avastamine, samuti «keemiakatsete» taoliste riistapuude avastamine noorukite mängunurkades («koobastes», keldrites, kuurides, põõningutel). On teada juhtum, kus noorukid üritasid kooli keemiaklassis ajada puskarit.

3.5. Mittealkohoolse joobe avastamine. Täiskasvanud inimene märkab kiiresti — näib, nagu oleks joobnud, kuid oodatav alkoholi lõhn puudub ning silmad on kuidagi veidrat.

3.6. Lapse/nooruki käitumine muutub. Ilmtingimata ei tarvitse see vihjata narkomaaniale, kuid võib olla muidki probleeme (konflikt kusagil, arenev vaimuhaigus jms), mistõttu näiteks nooruk võib hakata kõrvaltvaatajale motiveerimatult tegema koolist poppi jms.

4. Mida teha, kui õpetajal on põhjendatud kahtlus, et õpilane pruugib psühhotoxilisid aineid? Sellisel juhul tuleb esmalt mõned päevad õpilast jälgida (eeldusel, et pole tabatud tundmatu joobes) ning pöörduda asja läbiarutamiseks kooli meditsiiniõe või arsti poole, samuti informeerida juhtkonda. Saabunud on aeg suunata õpilane psühhiaatri-narkoloogi konsultatsioonile. Pigem mitte viivitada kartuses eksida, küll aga võimalusel (kui kodused olud eeldavad mõistlikku suhtumist) pidada aru ka lapsevanematega. Narkoloogi konsultatsiooni saab igas rajoonis

ka telefoni teel kokku leppida. Konsultatsiooniks tuleb kirjutada põhjalik iseloomustus, selle juhend on ammu koolidele laiali jaotatud. Võimalusel võiks koos noorukiga narkoloogi juurde minna nii klassijuhataja kui ka üks lapsevanematest, et edastada kõiki nüansse ning vältida võimaliku «müra» teket. Selline ambulatoorne konsultatsioon kestab ligikaudu tund aega.

5. Narkoloog tuvastab, et tegemist on episoodilise psühhotoksiliste ainete pruukimisega. Nüüd edasi peab tegutsema juba narkoloog. Paraku on siin üks nõrk koht: seniajani pole meil statsionaarseid voodikohti noorukite uuringuteks, psühhiaatriaiglad võtavad aga vastu üksnes üldise järjekorra alusel ning ülekoormatuse tõttu võib järjekord saabuda alles mitu kuud hiljem. Selleks ajaks sugeneb sageli palju uusi probleeme. Usutavasti siiski lähemad aastad toovad lahenduse: üleandmise järgus on hoone Tallinnas Elektri t 1a.

Arvestama peab veel ühte bürokraatlikku halvavat mõju: on olnud juhtumeid, kus kool hiljem kannatab oma ausa suhtumise tõttu. Nimelt võib mõni keskastme ülemus ära nimetada kooli mingil nõupidamisel, see aga loomulikult vaimustust ei ärata ning stimuleerib psühhotoksiliste ainete pruukimise varjamise katseid. Kuivõrd niisugused ülemused tegutsevad otseselt vastu narkomaania/toksikomaania vastu võitlemise üritusele (teinekord sõnades küll seda nagu toetades), püüame edaspidi kaasa aidata selliste ülemuste distsiplinaarvastutusele võtmisele.

KUIDAS KOOLIS NARKOMAANIA/TOKSIKOMAANIAAVASTAST VÕITLUST KORRALDADA?

1. Sügisestele direktorite nõupidamistele tuleks kutsuda ka rajooni narkoloog saamaks ülevaadet narkoloogilisest situatsioonist rajoonis.

2. Koolil on vaja kohtumisi rajooni narkoloogiga, kes informeerib pedagooge. Näiteks võiks sellele pühendada ühe poliitpäeva.

3. Klassijuhatajad saavad iseseisvalt tundma õppida meie vabariigis ilmunud materjale (vt kirjandusloetelu), kõik need on kättesaadavad rajoonide raamatukogudes.

4. Lastevanematele võiks klasside kaupa esineda kooliarst: materjali loengul esinamiseks saab kooliarst temale kättesaadavast kirjandusest, vajadusel võib ta pöörduda rajooni narkoloogiakabinetini või inimese poole, kes vastutab sanitaarhariduse eest.

Siin on mõttekas kasutada ka ühingu «Teadus» kaasabi ning kutsuda esinema miilitsatöötaja. Praegu on igas rajoonis selle tööloigu eest personaalselt vastutaja.

5. Kooliõpilaste ees esinemisel tuleb arvestada esineja isiksust ja elavamast esituslaadi, mingil juhul ei tohiks vestlus kujuneda farsiks. Kes räägib, kas meedik, miilitsatöötaja või keegi muu, seda peab iga kord otsustama individuaalselt. Loomulikult tuleks alati ühi-

tada narkomaaniavastane kasvatustöö iga-päevastes koolitundides õpetatavaga. Üldiselt peaksime esialgu pürgima selle poole, et vähemalt korra kuuleks õpilane esinemist sel teemal enne 8. klassi lõpetamist ja veel kord enne keskkoolist lahkumist. Muidugi on mõeldav aktiivsemgi surve.

KUST SAADA INFORMATSIOONI?

1. Meie ajakirjanduses ilmub selle kohta nüüd lakkamatult teavet — tuleb teha väljalõikeid.
2. Rajoonitasandil tegeleb sellega narkoloogiakabinet, ka ühing «Teadus» pakub oma abi.
3. Tartus (Staadioni t 48, tel 3 19 62, alluvad Võru, Põlva, Jõgeva ja Tartu rajoon) ja Viljandis (Jämejala, tel 5 25 03, alluvad Valga, Pärnu linn ja rajoon, Paide, Rapla rajoon), ülejäänud rajoonide ja meie vabariigi probleemete tervikuna lahendab Tallinna Vabariiklik Narkoloogiadispanser (200031 Tallinn, Mitsuuri t 15, ööpäevane informatsioon narkoloogilise abi võimalustest tel 45 23 11, noorukite narkoloogiakabinet tel 45 23 55, narkomaanide/toksikomaanide dispanseerimine tel 45 19 21, psühholoogid 45 29 15, organisatsioonilis-metoodiline konsultatiivosakond tel 45 29 67), vajadusel saab kõikjalt neist täiendavat konsultatiivset abi ja nõuannet.

Koostasime ka rajoonitasandil vastuvõtmist vajava näidisprogrammi projekti «UIMASTIVABA KOOL 1988.—2000. a», vt lisa 1.

Lisa 1

Näidisprogrammi projekt «UIMASTIVABA KOOL 1988.—2000. a»

Ülesanded lapsevanematele:

1. Kasvatada lastes seaduseaustust ning demonstreerida seaduste ja moraalinoüete täitmist isikliku eeskujuga.
2. Aidata teadlikult lapsi eemal püsida uimastitest, püüdes neid igati kaasata huvitavatele ettevõtmistele, tundma õppida nende huvisid ja osaleda nende probleemide lahendamises, tunda oma laste sõpru ja nende kodusid.
3. Teada üldjoontes olukorda kohalikul uimastiturul, tunda uimastijooobe välisilmanguid ning nende avastamisel kohe pöörduda narkoloogi poole nõuande saamiseks.

Ülesanded koolile:

4. Välja selgitada uimastite kasutamise riskigruppide õpilased, võttes nad täiendava tähelepanu alla ning töötada välja abinõud kaasaamiseks selliseid õpilasi senisest aktiivsemalt tegutsema õpilasuühendustes, spordis, isetegevuses jms.
5. Igati kasvatada õpilastes eitavat suhtumist uimastitesse ning eriti isikutesse, kes levitavad või pruugivad uimasteid. Jälgida, et koolipidude või muude ürituste ajal ei oleks võimalik pruukida uimasteid. Reageerida igale uimastipruukimise juhtumile täie aktiivsusega, kaasa-

tes lahenduse leidmisse kooliarsti, narkoloogi ja miilitsatöötaja.

6. Olla teadlik olukorrast kohalikul uimastiturul ning teha regulaarset selgitustööd selliste eba-meeldivate nähtuste koolist eemalhoidmiseks.

Õpilased:

7. Teada uimastijooobe tunnuseid, uimastite tarvitamise kahjulikke meditsiinilisi ja sotsiaalseid tagajärgi. Teada ahvatlusi, millega peibutatakse pruukima uimasteid.

8. Õppida ise aktiivselt võitlema uimastiohu vastu, vajadusel osata veenda ka kaasõpilasi. Suhtuda eitavalt uimastite levitajatesse kui selle sotsiaalse pahe kuritegelikku elementi. Märgetes kaaslasti uimastijooobes, veenda neid, kuni ei ole veel hilja, pöörduma kohe abi saamiseks lapsevanemate, õpetajate või arstide poole.

Rajooni juhtkond:

9. Mõista, et lapsed on konkreetse rajooni tulevik ning üksnes siis ei levi rajoonis uimastite pruukimine, kui ei ole võimalik lapsi selle pahega nakatada. Osaleda nii moraalse kui ka rahalise toetusega selles võitluses koolide abistamise eesmärgil.

10. Koordineerida kohalike haridus-, tervishoiu-, õiguskaitse ja avalikkuse esindajate tegevus täitevkomiteede joomarlusega võitlemise komisjonide kaudu ühisindeks võitluses uimastipahe leviku vastu rajoonis.

11. Harjuda mõttega: maailma paljude riikide kurb kogemus on näidanud — võitlus uimastipahega on odavam ja efektiivsem algjärgus ning tuleb teha kõik, et see pahe üldse ei ulatuks rajooni territooriumile.

Kirjandus

1. Liiv A. Jaanalinnutaktikat ei saa olla. — Noorte Hää, 7. veebr 1987.
2. Liiv A. Oli rockn'roll, on džiiinid. Kas tuleb ka crack? — Vikerkaar, 1987, nr 1 lk 71—75.
3. Liiv A. Aja Pulss, 1987, nr 15, lk 29—30.
4. Rohtmets I. Tee olematusse. — Hori-sont, 1987, nr 5.
5. Sildam T. Diagnoos — narkomaania. — Noorte Hää, 13. sept 1987.
6. Tammer E. Alkoholismist toksikomaaniani. — Rahva Hää, 25. märts 1987.
7. Tammer E. Amblikuvõrgus. — Rahva Hää, 25., 26., 27. juuni 1987; 1. okt 1987; 22. nov 1987; 20. dets 1987.

Kasvatusmosaiik

Käesolevas «Kasvatusmosaiigis» annan lühi-ülevaate mõningatest kasvatusprobleemidest, mida on käsitlenud psühholoogiakandidaadid A. PRIIHOZAN ja N. TOLSTÖHH (4), ajakirjanik B. GLEBOV (1), ÜLKNÜ Keskkomitee töötaja N. LEVITSEV (2) ja ÜLKNÜ Keskkomitee juures asuva Kõrgema Komsomolikooli aspirant L. ORBAN (3). Kasvatustöös peaksid nende seisukohad ja uuemad uuringuandmed kasuks tulema.

HUVIDE ARENDAMINE NÕUAB VALIKUVABADUST

Viimasel ajal kurdavad lastevanemad ja õpetajad üha sagedamini, et õpilasi midagi ei huvita. Kooli tulnud psühholoog kuuleb pedagoogidelt: «Nad ei taha mitte kui midagi! Ei taha lugeda, muuseumi neid ei tiri, teatrisse ajad pika malgaga!»

Mure põhjus on tõsine, sest selle järgi, mis noorukit huvitab või ei huvita, võib üsna usutavalt otsustada tema isiksuse arengu üle. Aga kui mitte miski ei huvita? Kas siis areng seisab paigal? Püüame selgust saada.

Torkab silma: mida aktiivsemad on vanemad, mõistes huvide tähendust isiksuse arengule ja tehes selle heaks kõik, seda väiksem on vastukaja nende hoolealustelt. Teravamalt öeldes on just selline hool sageli lapse tõeliste huvide puudumise üks peapõhjusi. Miks? Aga sellepärast, et täiskasvanud oma suures pealehakkamises ei arvesta üldse laste huvide arenemise psühholoogilisi seaduspärasusi.

Kõige lihtsamal moel olgu öeldud, et midagi ei saa omaks võtta valmis kujul, iseenda tunnetusaktiivsust eirates. Nii et lapsele ei tohi huvisid peale suruda, huvi peab tärkama tema enda tunnetustegevusest.

Omaette probleem on vaimsete vajaduste rahuldamiseks pakutava kvaliteet ja kättesaadavus, mis ulatub kaugele välja koduse ja koolikasvatuse piirest. N. Levitšev kirjutas «Komsomolskaja Pravdas», et «vaid 61,3% noortest arvab evivat vaimsete väärtustega tutvumise tegelikku võimalust ja 48,7% — rahuldada oma nõudlusi vaimse kultuuri valdkonnas», «kuus igast kümnest raamatukokku läinud noorest lugejast ei leia sealt soovivat», noortele pole kättesaadavad paljud nende mõeldud raamatusarjad ja väljaanded. Autor märgib, et isegi kõige massilisem ja kättesaadavam kunstiliik — filmikunst ei rahulda noorte nõudlusi. Siia võib lisada, et

enamikule õpilastele ei ole kättesaadavad ka noorte tehnikate majad, erialaklubid ja spordisektsioonid, kui laps ei ole «perspektiivsete» killast. Et aga tühja kohta ei esine, asendavad häid filme, häid näidendeid, häid raamatuid ja maale surrogaadid, massikultuuri teosed, tunnetusaktiivsuse asendab passiivne tarbija-lik hoiak.

Mitte mingi tunnetustegevus ega loomingu-iline aktiivsus ei saa areneda ilma valiku- vabaduseta. Tänapäeva laps ja nooruk on sa- geli sellest vabadusest ilma jätud ühest küljest seetõttu, et kaugeltki mitte kõik kul- tuuriväärtused ei ole kättesaadavad, teisalt aga nende kohustusliku «lülitamise» pärast kooli- ja koolivälisesse üritustesse. Mõttetu, kuid kooli jaoks harjumuspärane sõnapaar «kohustuslik fakultatiivaine» kajastab õpilaste huvide arendamise tegelikku olukorda.

Kui veel mõned aastad tagasi peeti täiesti normaalseks ja isegi vajalikuks noorte huvide mitmekülgust, siis praegu on see kujunenud mureallikaks. Vestlustest lastevanematega selgub, et nende ideaaliks on laps, kes maast- madalast on huvitatud kas muusikast, ma- temaatikast, joonistamisest või malest jne. Eeskujuks on tänapäeva imelapsed Vadim Repin, Zenja Kissin või Garri Kasparov.

Vanemaid köidab niisuguse ideaalkuju kül- ge see, et nii ei kaota laps asjatult aega kas tulevase elukutse või siis vähemalt har- rastuse omandamiseks. Tulevane elukutse ja isegi harrastus on vaieldamatult tähtsad, kuid see on hoopis teine probleem kui huvide arendamine. Veelgi enam, oskamatu kasvatus korral satuvad need kaks probleemi omavahe- lisse vastuollu.

Psühholoogilised uuringud on sedastanud, et isoleeritud ei saa kujundada sügavat huvi millegi üheainsa vastu. Niisugune põhihar- rastus, mis võib hiljem kutsetegevuseks üle kasvada, tekib üksnes laialdase huvide- ringi taustal. Nooruki isiksuse täisväärtus- likuks, produktiivseks ja konstruktiivseks arenguks on põhimõtteliselt tähtsad mitme- kesised kogemused, eneseproovimised, erine- vad rollid. Ainult niiviisi saab ennast leida. Jättes nooruki niisugustest kogemustest ilma, surudes talle peale üht meie (lapsevanema, õpetaja) meelest kasulikku tegevust, takis- tame tal areneda. Tegelikult me ei usalda teda, ei usu, et vaba valiku puhul ta midagi arukat leiab. Sellega surume nooruki passiiv- sele positsioonile tema oma elu suhtes, hiljem aga imestame, kust tuleb infantiilne, vastu- tustundetu ja mitte millestki huvituv noor- sugu.

FORMALISMIST INTERNATSIONALIST- LIKUS KASVATUSES

Laste internatsionalistlikus kasvatuses olime kuni viimase ajani harjunud üksnes vaimus- tuma. Võidutses seesama seisakuaastate kum- maline loogika, mille kohaselt ilmsete saavu-

tustega õigustati täiesti silmanähtavate eba- kohtade mahavaikimist.

Kui otsime internatsionalistlikus kasvatu- ses esinevate ebakohtade süüdlasi, siis küllap on siin suuresti tegemist harimatuse ja kultuuritusega, sest kui tahame kasvatada internatsionaliste, peame õppima kasvatama tõeliselt kultuurseid inimesi.

Ehkki kõlavad küll lennukad tiraadid meie paljurahvuselisest elulaadist, kuid selle ole- must — ajaloolist ja tänapäevast, suure poliitika ja igapäevaelu valdkonda kuuluvat — avame süsteemilt, laisalt ja hingetult.

Olgem ausad: ka kodus ja laste koolivälises ümbruses ei valitse järjekindla internatsiona- lismi vaim. Pole saladus, et osa inimeste jaoks omandavad tavalised olmekorralagede- sed rahvusliku piiratud väär värvingu. Kõik need paljud täiskasvanute hariduses ja kul- tuuris esinevad lüngad avaldavad mõju ka lastele.

Ent pedagoogi süü? Või pigem häda? Küllap selles, et aastaid suunati teda ka internatsionalistlikus kasvatuses saavutama üksnes formaalselt positiivset tulemust, näilist, mitte olemuslikku.

Formalism varjab end ka koolide rahvaste sõpruse klubide igas nurgas. Peidab end välismaiste aadressidega kirjade, tobedate meenete, märkide ja muude kurinate taha. Teiste maade ja liiduvabariikide eakaaslastega elava suhtlemise välised tunnused on silmaga näha — ja kontrollijad jäävad rahule. Saa- dakse kiita «sidemete laia ulatuse», «mater- jalirohkuse» ja «huvitavate ürituste» eest. Ent mis siis, kui jätame endale prügi silma puistamata?

Milleks taga ajada «laia ulatust», mis ki- hutab mõistusest ja südamest mööda kiirrongi aknast nähtava maastiku kiirusega? Miks koormata postiteenistust üle kirjavahetusega: «Mina sain täna geograafias viie, aga mis hinde said sina, mu kauge sõber?» Ja mis puutub «huvitavatesse üritustesse», siis hooli- mata vormide ja nimetuste tohutust mitme- kesisusest, evivad need üht ühist joont: argi- päevadel ei jõua neid ära oodata, need on üksnes pidupäevade tarvis! Süsteemi asendab kampaanialikkus, internatsionalism jõuab lapse teadvusse mitte püha ideena, vaid kära- rikaste ettevalmistusaskelduste, festivalikos- tüümide ja loosungitega seostuvana.

Liiasi on internatsionalistlik kasvatus koo- lis pandud enamasti täielikult võõrkeele- või geograafiaõpetaja õlule. Mis siis imestada, et kohati muutub see vaid ainetundide täien- duseks.

Me ei tohi unustada, et internatsionalism pole mitte ainult mõistuse, vaid ka, ja arva- tavasti kõigepealt, kõlblustunde rikkus. Ent sageli räägime lastele meie rahvaste ja rah- vuste vendlusest nende isiklikku kogemust ar- vestamata. Laste ettekujutuses on meie ma- janduskoostöö, vastastikune kultuuri rikasta- mine nende orbiidist kusagil väga kaugel ja kõrgel nende teeradadega ristumata. Kuid

selliseid ristumisi on igal sammul. Ja neid on vaja lastele näidata mitte üksnes kalendritähtpäevade puhul, nagu meil kombeks, vaid iga päev.

Rahvaste omapära avades ei maksa kalduda «rahvuslikku eksootikasse», mille puhul rahvaste erinevused prevaleerivad selle üle, mis neid ühendab. Teine inimene pole ju kõiges teistsugune, milleski väga olulises on ta niisamasugune, nagu sa isegi. . . Selle töö omandamine peab olema normaalsete inimsuhete algsüla. Ja seda ka rahvaste suhete puhul.

MIDA TEAME PIONEERIDE KÕLBELISEST IDEAALIST

1986. a korraldati mitmetes Moskva, Kiievi, Krasnojarski ja Ivano-Frankovski oblasti koolides sotsioloogiline uuring, mis haaras 1050 5.—8. kl õpilast.

Tulemused on ühtaegu nii rõõmustavad kui ka kurvastavad. Märkimist väärib, et enamik küsitletuist saab õigesti aru: pioneerorganisatsiooni tegevuse paremaks muutmiseks on vaja, et iga pioneer suhtuks oma ülesandesse vastutustundlikult, täidaks noorte leninlaste seadusi, kannaks tegudes hoolt oma rühma, maleva ja kogu pioneerorganisatsiooni edusammude eest. Ja peamine — et töö oleks kasulik, tulemuslik, on pioneeridele vaja rohkem vabadust ja kokkukuuluvust.

Aru saadakse õigesti. . . Kuid paljud malevad ja rühmad kiitlevad endist viisi madala kasvatusväärtusega ürituste rohkusega, olles orienteeritud puhtvälistele näitajatele.

Seda kinnitavad ka uuringu andmed. Küsimusele, kas malevas ja rühmas on rohkesti huvitavaid ettevõtmisi, vastas üle poole küsitletuist eitavalt. 19% lapsi ei tea Nõukogude Liidu pioneeride seadusi, 59% teab vaid mõningaid neist. Küsimusele, mis rõõmustab või kurvastab sind sinu rühma elus, olid pooled vastused järgmised: kurvastab paljude pioneeride halb õppimine ja käitumine, ropendamine, poiste ja tüdrukute halvad suhted, passiivsus, vastutustundetus, oskamatus alustatud lõpuni viia. . .

Selleks, miks organisatsiooni rikkalik kasvatuspotentsiaal ei leia täielikku realiseerimist, on põhjusi palju. Alljärgnevalt vaid nendest probleemidest, mis seonduvad pioneeride kõlbelse ideaali kujunemisega.

Peaaegu 39% pioneere vastas küsimusele inimese kohta, kes võiks talle jäljendamis-eeskuju olla, et ta ei tea, et ideaalseid inimesi pole olemas, et tal pole ideaali. . . Mida nendest vastustest arvata? Soovimatus oma mõtetega avalikult välja tulla? Ideaalist täpse ettekujutuse puudumine? Või ideaali kui sellise puudumine? Ilmselt nii seda, teist kui ka kolmandat.

On rohkesti lapsi, kellel ettekujutus ideaalist ei ole just eriti selge. 5. ja 6. kl õpilaste puhul on see üksjagu seaduspärane. Aga kas ei peaks

muret tegema, kui 41% küsitletud 8. kl õpilastest ei osanud oma ideaalide kohta midagi arukalt öelda.

Kuidas siis kujuneb nooruki kõlbeline ideaal ja kes seda kujundab? Mõistagi ei sõltu siin põhiline mitte üksnes koolist ja pioneerorganisatsioonist, vaid ka kogu mikrokeskkonnast, milles õpilane elab, kõigest sellest, mis mõjutab tema mõistust ja südant.

Meie noore põlvkonna põhikasvataja on nõukogude tegelikkus. NSV Liidu edusammud majanduse ja kultuuri valdkonnas annavad kindlust kommunistliku ideaali võidus. Kuid seisakuaastatel meil asetleidnud protsessid, loosungite ja tegelikkuse mittevastavus ei saanud jätta mõju avaldamata ka noorukite teadvusele.

Paljud neist võtsid kiiresti omaks täiskasvanute «teaduse» — formalismi. Keda me peame näiteks pioneeritivistiks? Seda, kes on alati valmis koondusel esinema «sanksiooni» saanud või lihtsalt otsast lõpuni klassijuhataja või pioneerijuhi poolt valmiskirjutatud tekstiga. Sõnakuulelik käsutäitja — seega aktiivne. On siis imeks panna, et põhisale lastest on meie ideaalide selline «kajastamine» need kompromiteerinud?

N. Krupskaja on öelnud, et lapse jaoks on kõige huvitavam objekt teine inimene, kes töötab ja elab tema kõrval. . . Ent nimetatud uuringu järgi suudab vaid 2% pedagooge oma kasvandikele eeskujuks olla. Miks? See on keeruline küsimus ja loomulikult eeskätt seotud pedagoogide suhtumisega oma elukutsesse. Pole meil ju teab kui suurt hulka õpetajaid, kes neile usaldatud kohustusi avalikult põlgaksid. 64 klassijuhataja küsitlemisest selgus, et ligemale 90% neist peab oma elukutset kutsumuseks ja vaid veidi üle 3% on selle suhtes ükskõiksed. Küllap on asi selles, et paljudel õpetajatel on kasvatus eesmärkidest ja vahenditest ilmselt ähmane ettekujutus.

Õpetajate ja pioneerijuhtide töös lastega suhtlemisel on ikka veel märgatavas ülekaalus käskiv stiil, manitsev toon, šabloonsed meetodid ja võtted.

Uuringu tulemuste põhjal ei mõista õpilased küllaldaselt patriotismi, internatsionalismi, kodanikukohuse ja vastutuse mõistete olemust. Ühtaegu võib täheldada nende ilmekalt avalduvat soovi osaleda patriootilise ja internatsionalistliku sisuga ettevõtmistes. Milles niisuguse vasturääkivuse põhjused? Need on nii mitte alati põhjendatud töövormide valikus kui ka selles, kuidas neid vorme rakendatakse. Vaadelgem laste suhtumist neist enam levinutesse: vaid 12% küsitletuist köidavad vestlused, veidi üle 2% — väitlused, 0,2% — lugejakaardi kaitsmine. Laste arutlustest on näha, et eitatakse mitte vorme kui selliseid, vaid nende realiseerimise viise ja vahendeid. Lapsed tahavad tegusid (ja sellist sõna, mis Lenini formuleeringu järgi oleks samuti tegu!) ning üks-

nes nende kaudu saavad nad omaks võtta ideoloogiat, mida kasvatajad püüavad neile sisendada.

Uringu tulemused lubavad veel kord väita, et koolides ja pioneerikollektiivides ei muutu laste ja noorukite ühiskondlik-poliitiline töö ja tunnetustegevus keerulisemaks vastavalt nende kehalisele ja intellektuaalsele täiskasvanustumisele, nende eneseteostusvajaduse arengule. Küllap pole vaja tõestada, kuidas see takistab liikumist ideaali poole.

Ühiskonna tervenemisega kaasneb ka isiksuse tervenemine. Praegu partei ja rahva poolt võetud kursis on ühtlasi laste tee meie tõelise moraali poole.

Ülevaate andis
HELGI ROOTS

Kirjandus

1. Глебов Б. Интернациональная совесть. — Вожатый, 1987, № 12.
2. Левичев Н. — Комсомольская правда, 1986 28 ноября.
3. Орбан Л. Утверждение идеала. — Вожатый, 1987, № 12.
4. Прихожан А., Толстых Х. Ничего не интересно... — Семья и школа, 1987, № 4.

12. lk.

Kirjandus

1. Babanski J., Potašnik M. Pedagoogilise protsessi optimeerimine. Tln., Valgus, 1986. 115 lk.
2. Активные методы обучения в учебном процессе средних специальных учебных заведений. Информационное письмо Минвуза СССР, М., 1987. 23 с.
3. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев, Вища школа, 1985. 175 с.
4. Игровые занятия в строительном вузе. Под редакцией Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. Киев, Вища школа, 1985. 303 с.
5. Повышение педагогического мастерства в контекстном обучении. Обзорная информация НИИВШ «Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней специальной школе», выпуск 9. М., 1987. 44 с.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Homo creatori kaitseks tasakaalu nimel*

TIIA LÖÖKE,
JSPKB «Mainor» psühholoog

Mõningate protsesside tasakaalustamiseks siin ilmas tuleb vahetevahel ühtesid nähtusi eriti rõhutada, nii nagu purjetamisel — kui kisub paremale, tuleb täisraskusega vasa-kule hoida, selleks et edasi kulgeda.

Selle sajandi keskel suurenes maailmakirjanduses oluliselt loovusteemaliste uurimuste arv, sellega seoses ka loovusmõiste sünonüümide ja käsitluste hulk. T. Newell põhjendab huvi loovuse vastu tänapäeval pidevalt muutuvate elutingimuste ja tööülesannetega, samuti vaba aja kasutamise võimaluste kasvuga, mistõttu ei saa enam pidevalt ühtmoodi reageerida (2). Ühtlasi nenditi sajandi keskel tõsiasi, et intelligentsustestid ei korreleeru loominguliste saavutustega (hiljem loomevõimet mõõtvate testidega), kuigi teoreetilises plaanis haaras intellekti mõiste kõik inimese tunnetusvõimed (1). Et praktilistel kogemustel on alati tagasimõju teooriale, siis on mingil määral arusaadav praegune segadus mõistete intellekt ja loovus vahel, täpsemini nende vastandamise ja nahkapanemise üritus (eriti kui kultuuris puuduvad psühholoogia-terminoloogia ja fundamentaaluringud). Kas loovus on intellekti üks alakomponent või intellekt üksnes loovuse ja fantaasia erivorm, ning mis millest tingitud on, sellel teemal

* Arvamusi V. Kolga artiklist «Ligadi-logadi mõtlemisega *Homo creatorist*», NK 1987, nr 11., V. Pinni artikli «*Homo creatorist* — tulevikuhariduse ideaalist» kaitseks (NK 1987, nr 9 ja 10).

leidub psühholoogiakirjanduses nii mõnigaidki erinevaid kontseptsioone. Kes millise kontseptsioonini välja jõuab või millist kontseptsiooni eelistab, sõltub paljuski uurija enda loovusest või autoriteetidest.

Tundub, et V. Kolga hirm sattuda kooli, «mis on vaba teaduslikust mõtlemisest, intelligentisusest, paljulugemisest ja loogikast ja kus valitseb ainult loominguline vaist», on asjatu. Selline mõtteviis alahindab retsenseeritava üldist mõtlemisvõimet ja taotlust muuta kool isiksusekesksemaks, humaansemaks. Eriti pahandab V. Kolgat V. Pinni väide: «loov mõtlemine on tundmatul teel tundmatu ülesande lahendamine»*. Lähtudes siiski V. Pinni artikli kontekstist, milles eelnevalt viidatakse mõtlemisprotsessile üldse kui mustale kastile ja suurele tundmatule, peaks see väide olema mõistetav. Lisaks veel võiks V. Kolgat intrigeerida küsimusega: kuidas küll oleks võimalik ikka ühte ja sama teed käies uude kohta välja jõuda? Loov-ülesandeid kutsutaksegi sellepärast loovülesanneteks, et vastust nendele ülesannetele kuskil kirjas ei ole, vastus on meile tundmatu, ning tee (kr keeles *hodos*) tundmatuni ei ole üksnes vahemaa kahe punkti vahel, vaid avab paiga, laseb päralt jõuda uude kohta, uue lahenduseni. On üsna arusaadav loominguliste isiksuste protest kindlate meetodite (kr keeles *methodos* — järelkäimine, jälgimistee) vastu, mis panevad paika kavakindla toimimisviisi mingi eesmärgi saavutamiseks.

V. Kolga on küll rahulolematu V. Pinni vastuoluliste väljendustega, kuid tema enese määratlus «Loov on inimene, kes on suutnud talletada kogu inimkonna kultuuri ja ka kogu ontogeneesi, alates esimesest naeratuses ja lõpetades intellektiga» jääb õhku rippuma, seda toetavad küsimused: «mil viisil on suutnud talletada?», «kas selline määratlus seab kahtluse alla uurimused, mis tõestavad vaimse võimekuse (mitte alla teatud piiri) sõltumatust loovusest?»*, «kas maksimaalne talletamine on seotud ka produktsiooniga?» jne. Kahtlemata on selline inimene kõrgelt väärtustatud, kuid V. Pinni artiklites rõhutatakse sellise talletamise varjukülgi. Loovuse üks tuntumaid uurijaid E. P. Torrence peab loova isiksuse üheks olulisemaks omaduseks toimetulekut teabenappusega (3).

V. Pinni artiklites rõhutatakse veel teatud mõtlemistüübi elitaarseisundit. Ka V. Kolga väidab, et «käisikäes peavad funktsioneerima mitmesugused mõtlemise vormid», kuid ta arvab, et «õpilastel ei jätku just loogilist ja

teaduslikku mõtlemist». Kui sellel pinnal mõttevahetust jätkata, siis võiks täheldada, et kõige vähem leiab koolis loovalt mõtlemaid õpilasi. Praegu maksimaalselt valdav reproduktiivne teadmiste talletamine ei aktiveeri ka teaduslikult mõtlema. Loogika ja teaduslik mõtlemine jäägu siiski loova mõtlemise teenistusse, kõige kurvem on, kui inimesel pole omalt poolt midagi ütelda (mõtelda). Teaduslikkuse ületähtsustamine viib selleni, et kool ei lase lapses kui isiksuses tekitada antava suhtes «mitteteaduslikke mõttekäike», ja veel vähem saab ta vastuse oma küsimusteringile (või halvemal juhul tal ei tekigi mingeid küsimusi). Kujutluse ja fantaasia (loovuse olulised momendid) osatähtsus on viidud nullini või tembeldatakse «lollusteks». Käesolev kirjutis ei pretendeeri nende vajalikkust tõestama. Kui isiksuse loomevõime aktiveerimisega meil kõik korras oleks, ei oleks vajagi tarvitada sellist sõna nagu loovus, võiks piirduda olemasoleva intellekti mõistega. Meie muutavas maailmas muutuvad paratamatult ka mõisted, need diferentseeruvad, tõusevad esile või kaovad hoopis.

Veel üks täpsustus V. Kolga artiklile, mis puudutab P. Tulviste tõlgendamist: V. Pinn viitab P. Tulviste väitele, et «psühholoogid on pikka aega töötanud usus, et tuleb leida muutumatut, looduslik inimloomus ja tuletada sellest kõik hingeelu nähtused», mitte P. Tulviste enda kontseptsioonile*.

Lõpetuseks. Lapse loovuse arendamiseks on vajalik loovtegevus. Millises proportsioonis seda koolis võrreldes muude tegevustega on, seda tunnetavad kõige paremini loomingulise potentsiaaliga õpetajad, kes tihti kaovad koolist üsna ruttu. Miks? Sellepärast, et keskkond on masendavalt ühekülgne, sest valdab autoritaarne õpetus, sest hinnatakse teadmiste valdamist (mitte uute teadmiste loomist), hinnatakse korrektseid vastuseid (mitte originaalsust), konformsust jne. Tulevikuhariduse ideaali poole püüeldes peaks rääkima mitte abstraktsest mitmekülgsest haridusest, vaid selle konkreetsetest tahkudest, millega V. Pinn on tänuväärselt algust teinud.

Kirjandus

1. Barron F. and Harrington D. M. Creativity, intelligence and personality. *Annual Reviews Psychology* 1981, 32:439-76.
2. Torrence E. P. Creativity and futurism in education. *Retooling*, Minnesota, 1972.
3. Torrence E. P. Creativity Research in Education: Still Alive Perspectives in Creativity. Chicago, 1975. P. 278—298.

* Siin ja edaspidi tsitaadid ülalnimetatud artiklitest.

* Vt NK 1987, nr 10, lk 27.

Mõtteid võrkeeleõpetuse tänapäevast

Ingrid Sotter,
PTUI vanemteadur,
pedagoogikakandidaat

Igihaljas on lootus leida mingit peaaegu et ajuvaba moodust võõrast keelt selgeks õppida. Vaatamata tõsisteade ja tehnika arengule ning moesuundade pingutustele on nii keelte õppimine kui ka õpetamine jäänud aega ja vaeva nõudvaks tööks, kusjuures see töö võib vägagi meeldiv olla. Eriti säravat tööroõmu tunnevad need, kes soovivad ja tahavad õppida. Motivatsioon ja huvi käivitavad soovi rakendada intellektuaalseid õpioskusi. Võõrkeelte õppimine omakorda võimaldab üldiste õpioskuste edasiarendamist, väga oluline on ka keelematerjali omandamise õpitemnika. Õpitemnika on sobiv termin tähistamaks töövõtteid ja -vorme, mida õppija enam-vähem teadlikult mingi kindla eesmärgiga kasutab.

Keelte omandamise õpitemnika probleem on meil Eesti NSVs äärmiselt terav, sest eesti emakeelega õpilane peab juba 1. klassis vene keele õppimisega algust tegema. 3—4 aasta pärast lisandub kolmas keel. Kõik kolm õpitavat keelt kuuluvad eri keelerühmadesse ning nende omavaheline segav ja soodustav mõju komplitseerub suuresti veel seepärast, et ei osata õppimiseks vajalikke töövõtteid ehk õpitemnikat ühelt keelelt teisele üle kanda.

Keeleõpetuse meetodika omalt poolt mõjustab ja suunab õpilase õpitemnikat. Õpetuse eesmärgid, nende saavutamiseks klassis kasutatavad tööviisid ja -võtted sunnivad õpilast omaks võtma vastava õpitemniategia ja kujundama õpitemnika. Tekib küsimus, kuivõrd on õpetatavate keelte meetodika silmas pidanud kolmkeelsusest tulenevaid probleeme. Ja milline ühe või teise keele õpetamise meetodika oma olemuselt tegelikult on?

Hoolimata väga pikast teadaolevast keeleõpetuse ajalooost on siiski ainult viimase 100 aasta jooksul meetodika üle vaidlud teooria tasandil. Meetodeid tuntakse paremini nende nimetuste kui olemuse kaudu. Nime on enamik meetodeid saanud mingi olulise tunnusoone järgi, kuid tegelikult tähistatakse sellega palju enam. Meil kasutatakse paljude tuntud nimedega meetodite elemente eri kombinatsioonides. Ometi on õppetöö huvides vaja meetodi probleemistikku osata teoreetiliselt ära seletada ja ka koguda empiirilist materjali eksperimentaalseks uurimistöök.

Meetoditeemalised vaidlused ja arutelud on aidanud fikseerida keeleõpetuse eesmäärke,

piiritleda arusaama, kuidas neid eesmäärke saavutada (kuidas õppida, kuidas õpetada) ja välja selgitada väga levinud ning juurdunud veendumusi õppeprotsessi olemusest. Iga meetod rõhutab edu saavutamise mingit keeleõpetuse aspekti kui kõige tähtsamat. Et meie maal ollakse metoodikaküsimustes võrdlemisi tolerantsed, siis juhtub ka, et võetakse omaks mingi maailmas parajasti laialt levinud meetodi element, arvestamata kohalikke tingimusi ja võimalusi. Nagu öeldud, mõjustab õpetamine õppimist ja seetõttu tundub asjalik olevat püüda selgust tuua kõige üldtuntumate meetodite olemusse.

Järgnevas on kõige tuntumate meetodite nimede all kokku võetud mitmed samasugustel põhimõtetel rajanevad, kuid väikeste erinevustega meetodid (4, lk 452—470).

GRAMMATILINE TÖLKEMEETOD ehk **TRADITSIOONILINE MEETOD.** Juba nimi ütleb, et peamine on võõrkeele grammatika õpetamine tõlkeharjutustega. Nii grammatika kui tõlke õpetamine on pikki sajandeid võõrkeeleõpetuses domineerinud, kuid alles 18. saj lõpu poole muutus nende omavaheline kindel seos populaarseks (esitati grammatikareegel, sellele järgnes sõnade loetelu ja nende baasil tõlkeharjutused võõrkeelde). Seda meetodit kiideti aktiivseks, lihtsaks ja efektiivseks. Eriti moes oli verbi paradigmade õppimine. Alles päris 19. saj lõpul rünnati seda meetodit ja süüdistati võõrkeeleõpetuse elukaueks muutmises. Enamik tolleageid ja 20. saj esimese poole võõrkeele õpetamise metoodika reforme kujundasid grammatilisele tõlke-meetodile vastupidised põhimõtted. Hoolimata kõigest püsib see meetod tänapäevalgi üsna elujõulisena, ehkki mitte päris ehedal kujul. Laialdaselt on see praegu kasutusel just vähem õpetatavate keelte puhul. Kõrgkoolides püsib grammatiline tõlkemeetod kõige kindlamini, kuigi talle aeg-ajalt antakse mõni kõlavam nimi, nagu «bilingvaalne meetod» vms.

Viimasel ajal huvi äratanud kognitiivne koodi-õppimise teooria rajaneb ka grammatilise tõlkemeetodi põhimõtetel (*cognitive code-learning theory*). Juba grammatilise tõlke-meetodi väljakujunemise ajal oli eesmärk õpilast ette valmistada kas kirjanduse lugemiseks või lihtsalt pakkuda talle ajutreeningu materjali. Domineeris peamiselt raamatule (õpikule) orienteeritud võõrkeele grammatilise süsteemi omandamise õpetus. Oli neidki, kes püüdsid arendada ka õpilaste kuulamis- ja kõnelemisuskust, kui selliseks vajadus tekkis. Nagu juba öeldud, rajanes õpetus grammatika süsteemsel esitamisel ja isegi grammatika terminoloogia oli obligatoorne. Sõnavara teenis grammatika õpetamist. Anti sõnavara, mida teatava grammatikaannuse omandamiseks harjutustes vaja läks ja kakskeelse sõnaraamatu abil tehti enamasti emakeelest võõrkeelde tõlkeharjutusi. Raskusaste üha suurenes, mida rohkem grammatikaelemente korraga lausetesse paigutati.

Nii kujunes võõrkeele õppimine omamoodi mõistatuste lahendamiseks. Loomulikult harjutati ka võõrkeelest emakeelde tõlkimist, algul üksikuid lauseid, siis terveid tekstilõike jne. Niisiis oli võõrkeele õppimine vaimne tegevus, mis enamasti tähendas reeglite päheõppimist, millele tuli vasted ning tähendus leida emakeeles. Võõrast keelt õpiti emakeele kaudu. Vahetu võõrkeeles mõtlemine ja spontaanne keelekasutus ei olnud eesmärk.

Miks siis grammatiline tõlkemeetod ikkagi nii vastupidavaks on osutunud? Ei saa eitada emakeele põhjanevat tähtsust võõrkeele õpetamisel. Ühel või teisel viisil on õppetöös ka tõlget emakeelde või emakeelest võõrkeelde ikkagi oluliselt vaja. On ka õppijaid, eriti täiskasvanute hulgas, kes tingimata soovivad ülevaadet võõrkeele grammatilisest süsteemist, tahavad sellest aru saada ja emakeelega kõrvutada. Niisiis omamoodi intellektuaalne lähenemine uue keele õppimisele.

Meetodit aitas säilitada selle didaktiliselt kergem rakendatavus. Kõige suurem puudus on tohutu reeglite päheõppimine ja tegeliku keelekasutuse nappus. Õppija ei vabane iial emakeele kütkeist. See meetod pole end õigustanud, sest õppija kulutatud vaimse energia hulga kohta on kasutegur väike.

OTSENE MEETOD kasutab klassis õpitavat keelt kui õpetamise ja suhtlemise vahendit. Välditakse emakeele ja tõlke kasutamist. Vastukaaluks grammatilisele tõlkemeetodile tekkis omal ajal suur hulk mitmesuguste nimedega meetodeid, mis kõik eitasid õpetamisel nii tõlget kui ka emakeelt ja töötasid õppeaja jooksul fantastilist edu. Kõik nad kukkusid läbi, sest kerge vaevaga loodetud edu jäi saavutamata. Kõige kindlamini on nende meetodite esindajana püsinud otsene meetod, mis püüdis positiivselt reageerida maailma tööstuse ja kaubanduse arengu tõttu tekkinud võõrkeelteoskuse vajadusele. Lingvistika, filoloogia ja foneetika kui teaduse areng toetasid selle suuna edu meetodikas. Eriti oluliseks osutus foneetika, mis ajaloos esmakordselt leidis keeleõpetuses kindla koha, rõhutades ühtlasi kõnearenduse vajalikkust. Otsese meetodi kõiki põhimõtteid hiljem enam väga täpselt ei järgitud, kuid selle meetodi mõju keeleõpetuse teooriasse ja praktikasse on olnud võimas. Peamiselt mõjustas see meetod keeleõpetuse algastet Euroopas. Edasijõudnute puhul domineeris traditsiooniline meetod.

Niisugust segameetodikat on nimetatud mitmeti: kompromissmeetod, suuline meetod, praktiline meetod jne. Selle meetodi pärandiks on tänapäevani võõrkeelne jutustamine, küsimus-vastusühikul baseeruv harjutustik, piltide kasutamine situatsioonide loomiseks. Täna seni peetakse mõnel pool ideaaliks emakeele täielikku vältimist võõrkeelteenis, ehkki see tegelikkuses naljalt ei õnnestu. Otsese meetodi ümber toimunud vaidlused tõid kaasa vastuolu klassis toimuva tegeliku töö ja õpetajate endi veendumuse vahel sellest, mida nad õieti

tegema peaksid või uskusid end tegevat. Eriti ere näide oli 1960. aastatel nn Voroneži kurb kogemus, kus õpetajad ja metoodikud kõigest hingest püüdsid ja uskusid, et nad suudavad meie oludes rakendada otsest meetodit koolipraktikasse, nimetades seda uueks Voroneži meetodiks.

Tänapäeval on otsene meetod ka mujal maailmas kanda kinnitanud, eriti Ameerika mandril. Tõlget ei kasutata, kuid grammatikat seletatakse sageli emakeeles. Eriti suur osakaal on harjutamisel, kus keelt kasutatakse kui suhtlusvahendit, kuid mitte drillharjutustel nagu audiolingvaalse meetodi puhul. Otsest meetodit peetakse kommunikatiivse keeleõpetuse suuna alusteks.

Otsese meetodi kasutamist põhjustas eesmärkide nihkumine. Kirjandusliku keele asemele astus igapäevane kõnekeel. Viimane ei olnud kunagi grammatilise tõlkemeetodi eesmärk. Otsene meetod ei pidanud otstarbekaks kontekstivabade harjutustega opereerimist. Muus osas tõi otsene meetod muudatusi kaasa just õpetamistehnikasse ja harjutamisse. Põhiprotseduuriks on õpetajapoolne teksti esitamine jutustusena. Uusi sõnu ja väljendeid seletab õpetaja võõrkeeles ja kasutab sealjuures parafrasi, sünonüüme, pilte, esemeid või konteksti. Siis esitab õpetaja teksti kohta küsimusi, et sisu tähenduslikku külge eredamalt välja tuua. Seejärel loevad õpilased teksti häälega. Teksti põhjal esitatakse uut grammatikat, tuuakse lisaks uusi näiteid ja suunatakse õpilasi siis üldistuste tegemisele või reegli väljatoomisele. Küsimus-vastus-harjutustikke ja pildiharjutusi esineb väga palju. Rõhutatakse korrektse häälduse vajadust. Arvati, et võõrkeele õppimine on analoogne emakeele omandamise protsessile. Assotsiatiivse psühholoogia alusel interpreteeriti õpiprotsessi. Seetõttu rõhutati keele häälikulist külge, otseseid assotsiatsioone tähistatava eseme ja võõrkeelse sõna vahel. Vestlusteemadeks oli õpilase lähim ümbrus (kodu, kool, klass, aed, tänav jne).

Otsese meetodi voores: arvestas esmakordselt keele olemust ja tunnustas keele õppimist kui suhtlusvahendi omandamist. Oppesituatsioonid valmistasid ette keelekasutust tegelikus elus. Õpetajad pidid olema leidlikud ja koostama mitmeti varieeritud harjutustikke, et suunata õpilasi loobuma emakeeles mõtlemisest. Kõik järgnevad meetodid on otseselt meetodilt rohkem või vähem laenanud, eriti õpetamisvõtteid ja -tehnikat.

Kaks põhilist tähtsusega probleemi on püsima jäänud. Kuidas anda edasi tähendust ilma tõlketa ja sealjuures vältida valesti arusaamist? Kuidas otsest meetodit rakendada edasijõudnute tasemel? Kõige lähedasem otsese meetodi järglane tänapäeval on nn *immersion technique* (ülejuutamise tehnika), mis on nii häid kui ka halbu tulemusi andnud. (Näiteks Kanadas õnnestus, aga Iirimaal kukkus läbi.) Ka meie maal on tänaseni võõr-

keelte õpetamise metoodikas, eriti algastmes, tugevad otsese meetodi mõjud.

LUGEMISMEETODI apologet oli Michael West. Keeleõpetuse peamine eesmärk oli õpetada loetust aru saama. See meetod taotles võimalikult suurt kasutegurit õpetuse alg- ja keskastmes nendes asumaades, kus inglise keel polnud õpilaste emakeel. Koostati limiteeritud sõnavaraga lugemikké, kus kasutatav sõnavara tihedasti kordus. Õppijale anti lugemisstrateegia detailseid instruksioone. Astendatud lugemikud ja süsteemne lugemisoskuse omandamine äratasid ülemaailmselt elavat huvi. Seda enam, et see meetod ei püüdnud suulist kõnet täielikult elimineerida.

Nimetatud meetodit kritiseeriti ägedalt juba tema n-ö õitseaial (1920. aastatel), veel kord Teise maailmasõja ajal, mil võõrkeelte kõnelemis- oskuse vajadus eriti esile kerkis. Pärast sõda aga on taas tekkinud huvi niisuguse võõrkeelte õpetamise metoodika vastu, kus eesmärk väga kitsalt piiritletakse (näiteks teadusliku kirjanduse lugemine).

Mis puutub õpetamistehnikasse, siis see nii väga radikaalseid uuendusi kaasa ei toonud. Emakeele kasutamine oli lubatud. Võõrkeele algkursuses kasutati suulist eelkursust, hiljem suulist eelnevust nagu otsese meetodi puhulgi, sest korrektset hääldusoskust ja sisemist kõnet peeti loetust arusaamisel oluliseks abivahendiks. Ka emakeeles lugema õpetamise metoodikast võeti üle mitmeid töövõtteid. Selle meetodi põhilised tunnusjooned on lugemistekstides kindlapiirilise sõnavara valik ja selge vahe tegemine intensiivse (detaillugemise) ning ekstensiivse kiire lugemise (tutvuslugemise, valiklugemise jne) vahel. Lugemikud koostati rangelt ainult neid põhimõteteid järgides. On ütlematagi ilmne selle meetodi tugev pragmaatiline aluspõhi. Omal ajal kasvas see meetod välja kooli elulistest vajadustest. Lingvistilised ja psühholoogilised teooriad siin mingit osa ei etendanud. See meetod on võõrkeeleõpetusele pärandanud mõningaid väga olulisi elemente:

- võimalikkus välja töötada niisugust õpitemnikat, mis taotleb piiratud eesmärkide saavutamist (antud juhul lugemisoskuse omandamine);
- kindlaksmääratud sõnavara tihedalt korduv esinemine tekstides kui vahend eri raskusastmega õppetekstide koostamiseks;
- erineva raskusastmega lugemikeseeriade loomine;
- kiirlugemise tehnika sisseviimine võõrkeeleõpetusse tänu sõnavara limiteerimisele ja kordumisele.

Lugemismeetod on Nõukogude Liidus omal ajal olnud populaarsem kui otsene meetod. See on ka arusaadav, sest tema ülemaailmne populaarsus saavutas haripunkti 1920. aastatel. Tänaeni peetakse oluliseks kindlapiirilise sõnavara suurt kordumissagedust õpikutekstides. Kahjuks on ustusse vajunud nii mõndagi, mida omal ajal korrektse lugemis- oskuse omandamisel oluliseks peeti.

AUDIOLINGVAALNE MEETOD oli 1960. aastatel maailmas prevaleeriv. Sel meetodil on mitmeid kindlakskujunenud tunnusjooni:

- a) osaoskuste lahutamine (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine), kusjuures kuulamine ja kõnelemine domineerivad;
- b) dialoogi kasutamine kui peamine vahend keelematerjali esitamisel;
- c) teatavat liiki harjutustüüpide rõhutamine: imiteerimine, päheõppimine, tüüpudeliste drill;
- d) keelelaborite kasutamine;
- e) metoodika rajati teoreetilistele alustele, mis arvestasid lingvistikat ja psühholoogiat.

Seda meetodit on väga hoolsalt kirjeldanud mitmed tunnustatud eriteadlased, kuid senini pole veel olemas tänapäevast lähtuvaid detailset analüüsivaid uurimusi.

Kui otsene meetod ja grammatiline tõlke- meetod tekkisid ja arenesid peamiselt Euroopas, siis audiolingvaalne meetod on Ameerika päritoluga. See levis mõnede metoodikaringkondade skeptilistest seisukohtadest hoolimata kiiresti üle maailma. Enne 1960. aastaid oli sel meetodil (või ligilähedastel suundadel) palju mitmesuguseid nimetusi (*aural-oral, new-key, functional skills strategy, audiolingual habit theory* jne). Meetod, mille õitsea- aja kestus ei ulatunud kümne aastanigi, kaotas 1970. aastatel oma võtme- positsiooni nii teoreetiliselt kui ka pragmaatiliselt aluselt lähtuva kriitika rünnakute all.

Audiolingvaalse meetodi teket Põhja- Ameerikas soodustasid esiteks Teise maailmasõja ajal USAs rakendatud keeleõppe programmid nn sõjaväe meetod (*army method*). Teine soodustav asjaolu oli kontrastiivse lingvistika areng. Kolmandaks põhjuseks võib pidada keelelaborite varustatust uue tehnoloogiaga, neljandaks heldet ainelist toetust keelepedagoogikaalasele uurimistevgevusele.

Metoodika deklareeris selgesõnaliselt, et tuginedes lingvistikale ja psühholoogiale, on keeleõpetus kindlal teaduslikul alusel. Audiolingvistid püüdsid tõestada, et tõsiteaduslikest distsipliinidest pärinevad printsiibid on konkreetsetes vormides rakendatavad igapäevases keeleõpetuses. Eksperimentaalsed uuringud aga seda väidet ei kinnitanud. Teoreetilises plaanis raputas audiolingvaalse meetodi alustugesid N. Chomsky, kes avas tee kauakestvatele ägedatele vaidlustele selle meetodi resultatiivsusest. Samal ajal olid valmis saanud viimistletud õppematerjalid (keelelaborite hinnaline tehnika ja tarkvara, vajalik õppekirjandus jne).

Paljud õpetajad olid omaks võtnud audiolingvaalse meetodi põhimõtted ning õppinud neid rakendada. Tulemuseks oli, et 1970. aastate alguses oli tekkinud suur lõhe keeleõpetuse teoreetilise mõtte ja kooliõpetuse praktika vahel. Õpetajaskonnas levisid ebakindluse ja segaduse meeleolud. Kahtluse vari- tumestas usku audiolingvaalse meetodi re-

sultatiivsusesse. See meetod arendas eelistavalt kuulamis- ja kõnelemisoskust. Emakeelt võimalikult välditi. Ei tunnustatud kultuuri-tausta tundmaõppimise vajadust võõrkeele õppimisel. Piirduti kommunikatiivsete oskuste formaalse treeninguga. Grammatikatead-miste edastamine polnud keskse tähtsusega, välditi paradigmatades õpetamist. Õppimis-protsessi nähti kui vilumuste kujundamist ilma igasuguse intellektuaalse analüüsita. Aktiivne ja lihtne harjutamine, sage kordamine ja imiteerimine olid põhilised töövõtted. Võimalikult väike vaimne koormus oli ideaaliks. Dialoogide päheõppimine ja lausemudel-itega harjutamine (*pattern practice*) oli keeleõpetuses juba varasemate meetodite kau-du tuntud, kuid need võtted omandasid enne-olematu tähtsuse ja ulatuse. Kõnearendus, mis senini oli ikkagi tuginenud õpikule, muu-tus keelelaborites kasutatavate lindistatud harjutustega õppetöös keskseks, lugemis- ja kirjutamisoskust kaotasid peaaegu täiesti oma tähtsuse.

Bihevioristlikul psühholoogial rajanev meetod peegeldab 1950.—1960. aastate deskriptiivse, struktuurse ja kontrastiivse lingvistika põhimõtteid. Programmõpe on ere näide võõrkeeleõpetuse metoodika ajaloos, mis töötas n-õ kuldset ajastut õppureile, kuid vähem kui 10 aasta pärast osutus süüdistatuks kõiges halvaks, mis võõrkeeleõpetuses iganes valesiti oli. Hoolimata kõigest olid ka sel meetodil omad voorused. Audiolingvistid püüdsid kujundada lingvistikal ja psühholoogial rajaneva keeleõpetuse teooria. Nad üritasid võõrkeeleõpetust kättesaadavaks teha ka väheste vaimsete võimetega inimestele. Kui varasemad meetodid tegelesid peamiselt sõnavara ja morfoloogiaga, siis audiolingvistid rõhutasid süntaksi tähtsust. Nad töötasid välja lihtsa tõlketa õpitemnika teatava astendatid ja varieeritud keelematerjali intensiivseks omandamiseks. Keele osakuste lahutamise kujunes pedagoogiliseks võtteks ja võimaldas koostada spetsiifilise audeerimise ja kõnearenduse harjutusvõtteid. Selle meetodi elemente on meilgi püütud rakendada, läbi kaalumata selle tõelisi tagamaid. Keskkoolis on seda meetodit õnneks vähe raken-datud keelelaborite ebapiisava varustuse ja tarkvara vähesuse tõttu. Kohalikke võõr-keele õpetamise tingimusi arvestades on see meetod meile kõige vähem sobiv, sest ainult kõnekeelelega pole suurt midagi peale hakata.

AUDIOVISUAALNE MEETOD võõrkeele-õpetuses pole veel meie üldhariduskooli jõud-nud. Visuaalses vormis esitatud stsenaarium on põhivahend õppija kaasahaaramisel tege-likku keelekasutuse keskkonda. Meetodi am-mendav kirjeldus on programmi «Voix et Images de France» eessõnas. Selle meetodi kodumaa on Prantsusmaa (*Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français — CREDIF*). Ameerikas adapteeriti neid programme kohalikele tingimustele, treeniti õpetajaid. Kolmeastmelisest programmist on

eriti edukas esimene. Kogu programm on hoo-lega läbi mõeldud ja õppematerjal väga jäigalt reastatud ning doseeritud. Kõik tunnid alga-vad diafilmi esitamise ja lindi kuulamisega (enamasti dialoog), mis üksteist täiendavad ja moodustavad semantilise ühiku. Seejärel seletab õpetaja ühiku tähenduslikku külge mitmesuguste võtetega (näitlikkus, kommenteerimine, valikuline audeerimine, küsimus-vastusharjutused jne). Siis kuulatakse dialoo-gi mitu korda ja püütakse see pähe õppida diafilmi taasvaatamise või keelelabori har-jutustega. Pärast seda harjutatakse keele-kasutamist juba ilma diafilmi ja lindita.

Igas tunnis õpitakse teatav annus grammatikat, mis esines dialoogis. Grammatika ja foneetika on harjutustes mõlemad tähtsal kohal. Lingvistilisi seletusi ei peeta oluliseks. Kirjutamine ja lugemine tulevad küll alles hiljem, kuid seejuures moodustavad kursusest olulise osa.

Audiovisuaalse meetodi lingvistilised alused pärinevad ilmselt deskriptiivse lingvistika vallast (*français fondamental*). Vastupidi audiolingvuaalsele meetodile peetakse oluliseks keeleõpetuse situatiivsus ja sotsiaalset ole-must. Sellest järgneb, et visuaalne keele-materjali esitusviis pole järjekordne trikk, vaid selle eesmärk on näidata tõelise keele-kasutuse sotsiaalset konteksti.

Psühholoogiast on lähedane *Gestalt*. Lähtu-takse tervikust, st terviklikust situatsioonist. See meetod ei lahene keeleõppimisele ana-lüütilisest seisukohast ja järjestab õppe-materjali väga rangelt süsteemi viidud põhi-mõtete alusel. Audiovisuaalne meetod preten-deerib keele õppimise parima vahendaja repu-tatsioonile. Õppija peab alguses haarama talle pakutava tervikliku keelekasutuse si-tuatsiooni, mitte seda analüüsima. Tükelda-mist ja lahutamist välditakse nii grammati-kas kui ka fonoloogias. Kinnistav harjuta-mine pärast õppematerjali esitamist sarnaneb põhijoontes audiolingvuaalse meetodi harjutus-tikuga. Erinev on siiski harjutustiku baseeru-mine pildimaterjalil ja püüd kõike õpitavat harjutada tähendusrikkas kontekstis.

Audiovisuaalne meetod on üks markantse-maid püüdlusi tänapäeva võõrkeeleõpetust täiustada. Asjalikult on defineeritud ja pii-ritletud õpetuse kolm taset, keeleõpetus on paigutatud lihtsustatud sotsiaalsesse kon-teksti ning hoolt kantud selle eest, et algusest peale orienteerutaks suulisele kommunikatsioonile. Mõõdukas osa tänapäeva tehnikast (diafilm ja helilint) on keeleõpetuse huvides osavasti ära kasutatud. Sel meetodil on selge lingvistiline ja psühholoogiline alus.

Nõrkus on esiteks see, et õppija ei tarvitse esitatud terviklikust keelekasutuse situat-sioonist õigesti või eeldataval moel aru saada. (Sama nõrkus on ka otsesel meetodil.) Teiseks: nõutav väga range õpetamisvõtete järjestus ei tarvitse õppimisvõtete järjestuse loogika seisukohalt parim olla.

Meil seda meetodit üldhariduskoolis õppe-

materjali puudusel ei kasutata. On õpetajaid, kes aeg-ajalt rakendavad vaid üksikuid elemente oma kombineeritud materjalidega. Televisioonisaadetes on näha esimesi üsna algelisi katsetusi audiovisuaalse süsteemi poole. Tundub, et häid programme on võimalik koostada õpetatavate keelte kodumaal. Võõrmaalaste koostatud programmid ja esituslaad on «tehismaterjal», millel puudub loomulikkus. Head audiovisuaalsed õppematerjalid võimaldavad õppijal tutvuda kultuuritaustaga ja suhteliselt kergema vaevaga omandada õpitav keel kui suuline suhtlemisvahend.

KOGNITIIVNE TEOORIA või meetod arvestab eelkõige tunnetuspsühholoogiat ja transformatiivset grammatikat kui baasteadusi. Mõned peavad seda suunda nüüdisaegseks grammatilise tõlkemeetodi modifikatsiooniks, teised aga näevad selles hoopis tänapäevase kujud saanud otsesest meetodist. Rõhutatakse keele kui tähendusliku süsteemi teadlikku omandamist. See suund pole veel päris selgesti võõrkeele õpetamise meetodiks välja kujunenud. Kommunikatiivsed suunad on senini säilitanud oma populaarsuse ja juhtpositsiooni.

Kognitiivne meetod, mis tekkis vastukaaluks audiolingvaalsele meetodile, pole harjutusvõtetes ega harjutusvaras midagi seni olematut välja pakkunud. Vist seisnebki tema kõige tähtsam missioon audiolingvaalse meetodi põhimõttele koostatud õppematerjalide ja õpetusviiside osakaalu tunduvas vähendamises. Ühtlasi pääsesid põlu alt otsese ja grammatilise tõlkemeetodi elemendid. Ega kognitiivne meetod eesmärkideski erilisi uuendusi taotle. Ei eelistata ühtki osaoskust. Keelt õpitakse teadlikult kui jagamatut tähenduslikku süsteemi. Sel teel arvatakse võivat saavutada keelelist kompetentsust, mida õppija võimaluse korral saab tegeelikus elus rakendada. Lootusrikkalt eeldatakse, et võõrkeele struktuurist arusaamine on keeleoskuse omandamise piisav baas, kui õppija satub soodsatesse harjutamistingimustesse. Empiiriliselt seda tõestatud ei ole.

(Järgneb.)

Aina teel

MAIMO KALMET

Kerime ajalooratust pisut rohkem kui 46 aastat tagasi. Sügisel 1941 sammusid lapsed oma harilikku teed Saarde kooli, mitmeti kuulsasse (seal on õppinud Epp Kaidu, Kaarel Ird, Vambola Pöder, teeneline arst dr Tari jpt) ja ka traagilise saatusega majja (plahvatus kinoseansi ajal ja laste hukkumine tulekahjus).

Üks 6aastane tüdruk vaatas väraval laste koolimineku pealt, endal määratud põll kodukleidi ees, jalad poolpaljad, juuksed sassis — nagu üks laps mängumaal ikka on. Ei pidanud ta aga minejaid vaadates pikalt aru ja vantsis teistega kaasa. Koolis istus pinki, tegi seda, mida teisedki ees. Ainult õpetaja vaatas ja imestas, miks sellel lapsel pole koolitarbeid ega ontlikke riideid seljas. Kodus saadi tüdruku koolikargamisest teada alles paari nädala pärast. Aga laps oli selleks ajaks kooli juba sisse elanud ning sinna ta ka jäi. Enne-aegu küll.

Nii algas Kilingi-Nõmme keskkooli 5. lennu vilistlase, Eesti NSV teenelise õpetaja vanemõpetaja Asta Sussi koolitee. See elujuhus pole Asta Sussi elus ehk küll määravat tähtsust mänginud, aga ruttama on see teda küll sundinud — palju tegema ja jõudma.

Praegu pole õpilaskunsti sündmust, milles silmapaistvalt ei esinduks Asta Sussi koolitatu loomingu. Mitte et Kilingi-Nõmmel oleksid koos kunstiaandelisemad, vaid seal on kunstõpetus aastaid järjepidevalt head harimist saanud õpetajalt, kes täna pole enam see, kes eile, ega homme tänavusel tasandil. Õpetaja ise on aina teel, uue otsingul, enesega igavesti rahulolematu. Pole peaaegu kursust ega seminari, milles ta ei osaleks — kuulajana, ka lektorina. Aina õppida, teiste töid vaadata, nendega kaasa mõelda või tehtut vaidlustada — selline on olnud Asta Sussi ja paljude tema ametikaaslastest kunstõpetajate eneseharimistee. Selle loova otsinguvaimu lätteid leiame ikka ja jälle VOTi täienduskoolituse ning vabariikliku kunstõpetuse komisjoni püsivalt uuenevast vaimust, ajaga sammupidamise tungist.



Asta Sussi käes on Kilingi-Nõmme keskkooli kogu kunstõpetus 2. klassist alates, lisaks 9. kl värvusteõpetuse fakultatiivkursus ja psühholoogia, 10. kl kunstiajalugu, 11. kl perekonnaõpetus ja eetika. Möödunud aastal ka 8. kl kirjaõpetuse ring. Möistagi kunstiring. Perekonnaõpetust ja psühholoogiat annab ta 1965. aastast alates, kui kodanikuõpetuse eksperimendiga algust tehti. Eetika tuli 11. kl kolm aastat tagasi. Aine köitis, sest sellesse on kätketud kultuurilugu, meie seotus eelnevate põlvkondade ning nende kõlbusega. Oleme üks lüli inimkonna ahelas ja meist on olnud tulevõlvede saatus. Selline ainekäsitlus jõuab ka õpilasteni.

Tänavu lõpetab Asta Sussi teine, 4. kl alates juhatavat lend, kelle **KLASSIJUHATAMIST POLE TA TÜLIKA LISAKOHUSTUSENA VÕTNUD**. Mis kõik ühe klassiga tehtud, seda meenutavad kaks kroonikaraamatut, ilusasti vormistatud, fotode ja illustratsioonidega. Kindlasti on aastate pärast ki huvitav lugeda, mida tegid nad näiteks 5. klassis. Lööd lahti kroonika ja leiad, et tähekeste juhid jutustasid oma tööst, jagati Arteki muljeid, uuriti pioneerimaleva ajalugu, anti välja seinalehte, võeti osa «Sädeme» matemaatikaviktoriinist ja kooli matemaatikanädalast, vabariiklikust internatsionalistide kokkutulekust, sanitaarpostiviõstist, peeti jänkude nääripidu, matk «Jäljed lumel», vaadati Tallinnas «Luike järve». Pidulik pioneerikoondus toimus Liivamäe lahingu mälestuskivi juures, oldi ülevabariigilisel pioneeride kokkutulekul,

taotleti rühmale Paul Kammi nime. Kevadine ekskursioon viis Riiga, Siguldasse ja Salaspilsi. Kroonikas on hulk diplomeid, mis ära teenitud.

Nii on iga klassi kohta kirjas ajalugu.

Ilmselt on Asta Sussil perekonnaõpetuse ja eetikatundideks valmisolek kasuks tulnud ka klassijuhatajarollile ning vastupidi. Igatahes on tal unikaalne kogu kirjandust, mis nii või teisiti kasvatusteemaga seondub. Juba 10 aastat kogub ta ajakirjandusest huvitavaid artikleid mitmetel teemadel («Abiks klassijuhatajale», «Huvitavat laias maailmast» jm), mida kasutab klassijuhataja- ja ainetundides, raadiosaadetes, laenab kolleegidele. Pilte toovad õppevahendeiks ka lapsed. Ostetakse lasteraamatuid, ära ei visata vanu ajakirju, kus ikka midagi huvitavat ja tunnis kasutatavat leidub.

Oma 11. klass on Asta Sussil väga lähedane ja omane. Ega muidu teeks nad koos nii palju põnevat. Esimese veerandi sünnipäevalapsi peeti meeles klassiohtul, kus neile kaasavaraks (11. kl ju!) kingiti tee- ja kohviserviisiid.

Sügisel tähistas Kilingi-Nõmme keskkool oma 300. aastapäeva, mille pidustustes-kohustustes jätkus tegevust kõigile. Abiturientid tegid selleks puhuks oma hooldatavatel lillepeenardel jälle värsket iluravi.

Suvel käidi Leedu-ekskursioonil, kevadel koos metsa istutamas. Nõmme sovhoosiga lepingu alusel kasvasid-hooldasid-koristasid õpilased söödakaalikat, mis neile ka hea

teenistuse andis. Samuti tasus ära kartulivõtt. Raha aga vajatakse ühissõitudeks ja muudeks väljaminekuteks. Teadagi, noored inimesed!

Asta Suss näitab noortele kätte
TEE KUNSTI JUURDE.

Asta Sussil kui kogemustega kunstiopetajal on oma, läbimõeldud metoodikasüsteem. Iga hästi toimiv metoodika eeldab aga tõhusat abimaterjali.

Eraldi metoodikaruumis (väikeses küll, aga omaette) asuvad kunstiraamatud, tehnikaid käsitlevad koguni mitmekümnes eksemplaris, ajakirjad, maalide reprod, postkaartide komplektid, seente, liblikate, lindude, loomade, mälestusmärkide pildid, lilleornamendid, mapid, diafilmid, lüümikud, mullaazid, omavalmistatud õppevahendid, õpilastööd jm. Nii näiteks on tal lüümikute abil võimaldunud õpetada inimese proportsioone, inimest tegevuses, loomi, taimi, putukaid, puid, masinaid, perspektiivi jm.

Ka kunstiklassi seinakapid pole tühjad. Ikka jääb ruumist puudu, sest kunstiopetaja töö on kord juba makulatuuri- ja tööriistarohe.

Kõike kappides peituvat loetleda ei jõua. Kartoteegi korralik perfosüsteem aitab vajanevat kergesti leida. Seal on tehnikate õpetuse, perspektiivitööde, pliatsijoonistuste näidised (laste tööd ja mitmed väljalõiked), eksliibrise kavandid, dekoratiivse joonistamise näited, käärilõiked, paberist voltimise tööd, kujundid rütmimõiste õpetamiseks, mitmesugused šabloonid nukkude, näärikaartide jm tegemiseks. Materjale leidub disainiopetuse ja kompositsiooni tarvis ning dekoratiivse kompositsiooni näidiseid; kuidas teha tahukatest makette, kasutada punkti ja joont, stiliseerida, valmistada märke ja embleeme, tundma õppida eesti rahvarõiva triibustiku ja tikandi rütmi jpm.

Erilise tähelepanu **VÄRVUSÕPETUSELE** tingis elu ise. Teatavasti saavad tüdrukud õmbleja ja lasteaiakasvataja lisaõpetust. Neile on aga eriti vaja värvustunde arendust. Asta Suss kohandas värvusõpetuseks eri programmi. Alustatakse värvuste nägemise ajaloost, edasi minnakse akromaatilise ja kromaatilise värvilahenduse juurde, sealt omakorda — värv ruumis, tekstiilis, rahvarõivais, tehakse vaiba jm kavandeid. Valmivad tööd (J. Hitteni värvusõpetuse süsteemi järgi): must-valge ruudustik, kombineeritud värvustering, optilise efekti ja stiliseerimise näiteid, värvuste harmoonia ja kontrasti printsiibid, värvuste koostõla tüüpe, modulatsiooni, subjektiiv-kontrasti, stiliseeritud ornamendi jm näidiseid, värvuslahendusi ruumis.

9. kl värvusõpetuse fakultatiivkursuse õpilased loosivad viimase veerandi algul lõputöö teema, millele kavandi teevad (narmastechnikas põrandavaip, gobelään, tikitud vaip, laualinik...). Hiljem panevad nad lahtiste uste päeval välja aruandenäituse.

Värvusõpetuse kasu annab ennast tunda.

Käsitööõpetaja ütleb, et lõngade värvivalikul suudavad õpilased õigesti otsustada. Ka ilmneb õpetuse tulu noorte riietuse ja kosmeetika puhul.

Asta Suss arvab värvusõpetuse oma lemmikalaks. Võib-olla seepärast, et maalapsena kasvas ta looduse keskel, koos koeraga armastas metsas hulkuda. Seitse suve käis ta karjas — terve päev päikesetõusust loojanguni loodusvärvide sees. Loodusearmastaja oli ka isa. Meelde on jäänud õised lõkketuled, ööbikulaulu kuulamine, looduse värviiu imetus — alati kooskõlas ja ilus.

10. kl kunstiajaloo õpitakse orienteeruma kunstivooludes ja ajastutes. Aine ülevaatlükustamiseks kavatakse õpetaja koostada kunstiajaloo perioodiseerimise tabeli, mis hõlbustaks üldkujutluse loomist paljudest faktidest. Paraku pole kunstiajaloo kirjandust ülearu ilmunud ega seegi õpilastele kättesaadav. Nii jääb harimistöök ikka õpetaja kanda.

Et Asta Suss annab kunstiopetust 2. klassist alates fakultatiivide ja ringidega kokku keskkooli lõpuni, peab tal olema üsna paindlik ja eri vanuseid arvestav õpetamismetoodika. On loomulik, et 2. klassi kuulub mänguline õpetus, näiteks mäng värvidega, nende kõrvutamine, segamine, õpitakse värvidega meeleolu ja kujundiga rütmi väljendama, ergutatakse lapse spontaanset kujutamistarvet. Nii saab laps värvitunnetuse, hakkab aru saama, mis kokku sobivad, mis mitte. Asja juurde käib arutlus.

KUNSTIRINGID teeb A. Suss klasside kaupa. Kas tal ehk nii palju anekdoteid kokku juhtunud? Küllap peitub põhjus pigem süsteemikindlas õpetamises algklassidest peale. Nii on edasimineku ootuspärane.

Kooli ja ümbruskonna huvi laste kunstiloomingu vastu püsib eelil, ega muidu käidaks kohalikel näitustel. Ainult et püsiväljapanekuks pole ruumi. Õpetaja loodab, et vana Saarde koolimaja, mis mitme peremehe valduses, ka õpilastöödele ruumi leiab.

MATERJALID muretseb õpetaja ise — kassatšekiga. Nii nagu enamik töötulemustest huvitatud kunstiopetajaid. Sest loota laste enesevarustamisele küll ei saa. Kui kuskil paistab vabamüügil pintsleid, värve, paneb õpetaja kas või oma puhkuserahad hakkama. Akvarellipaberit sai ta osta Võrust, vaskplekki Leningradist, raamatupoes peavad kaubal silma peal lapsevanemad. Midagi õnnestub hankida kursuste aegu, kogemata saabub üht-teist tsentraliseeritultki. Sellises materjalide muretsemisleilis elab tänane kunstiopetaja, selle asemel et oma energiat loomeprobleemidele kulutada.

Õnnelikuks saab kunstiopetajat teha väga lihtsalt. Asta Sussil oli see hea päev, kui sai osta 10 kg punast ofsetvärvi siiditrukiks. Ainuüksi tänukirju läheb neil aastas 300—400, küll lastevanematele, tublimatele õpilastele. Mitte ainult läbi-lõhki viielistele, vaid kolmelistelegi, kes oma võimete piiril püüdlikult õpivad ja hoolsad või mingi tööga

silma paistnud. Kunstiõpetuse viielised (teistest ainetest sõltumata) saavad kevadel kiitusekirja, kunstinädalal tublimad kabineti märgiga (K) diplomi. Olgu siinkohal lisatud, et Kilingi-Nõmme keskkooli kunstikabinet on meie vabariigi paremaid.

Materjalinappuse kõrval ahistab õpetajat ka RUUMINAPPUS. Õnneks on Asta Sussil oma klassiruum, mida teisteks tundideks vabastama ei pea, samuti metoodikanurk. Aga on töid, mis määrivad ja kestuselt eriruumi nõuavad — graafika, savitööd, põletus, ka batik (ehkki ka neid töid tehakse tavalistes klassides). Lootvalt vaatab õpetaja algklassimaja poole, et töökoda saada.

Kilingi-Nõmme keskkoolis ilmneb juba sisenemisel, et majas on kõigest väljapandavast KORRIGEERIV SILM üle käinud. Asta Suss kannab hoolt näitagitatsiooni eest, mis teadagi on koolis väga raske ja töömahukas kohustus (mille vastu kunstiõpetajad õigusega protestivad).

Et koolis seisab laste kunst hinnas, seda kinnitavad väljapandud õpilastööd seintel. (Miks ainult kutseliste kunstnike teosed peaksid seinu ehtima?) Kevadine kunstinädal nagu iga teinegi ainenädal puudutab koolis kõiki. Siis korraldatakse joonistamis-, voolimis- ja meisterdamisvõistlusi, viktoriine, tehakse raadiosaateid, kokkuvõtteid aastasest kunstielust, kohtutakse kunstnikega (kui on võimalik kedagi kutsuda), autasustatakse edukamaid, pannakse välja õpilastaieste näitus.

Õpilaste suhtumine kunstisse on pooldav, kunstiharidus annab juurde hingekeoolitust, arvab Asta Suss. Seda aga on väga vaja.

KLASSIVALINE TEGEVUS paneb õpetaja parajalt rakkesse. Kuid on veel ühiskondlik töö, isegi selline, millel kunstiõpetusega vähe kokkupuutepinda. Nii on ta tükk aega olnud tegev rahvamalevas, miilitsa lastetoa ühiskondlik inspektor. Endiselt on jäänud rajooni kunstiõpetajate sektsiooni esimehe kohustused. Endaarendamiseks võeti kevadel koos tööõpetajatega ette sõit Taeblasse, kus peale kooli vaadati ka A. Laikmaa muuseumi. Tore ja arendav reis viis neid Palmssesse, kus I. Epner isiklikult mõisat näitas. On saadud kogemusi Puka ja Otepää keskkoolist, mitmetelt näitustelt, vaadatud uusi kunstialaseid dokumentaalfilme. Õppida saab igalt poolt. Nii kutsuti oma töökoosolekule A. Indov, kes kahel päeval õpetas sullejoonistust. Sel aastal huvitab rajooni õpetajaid värvipliatsijoonistus. Veel tahetakse ülevaatlustada kunstiajaloo õpetamine, selleks jaotatakse ülesandend õpetajate vahel.

Juba aastaid korraldavad nad rajooni kunstiõpilaste suvelaagri, milles osaleb 60—70 last, rajooni 26 koolist igauhest 3. Haridusosakond finantseerib, Kilingi-Nõmme keskkool annab õomaja. Laagris joonistatakse, tehakse savi- ja paberitöid, vaadatakse kunstiteoseid. Selline kokkusaamine aitab rajooni



õpilaste kunstitaset tõsta ja ühtlustada, liiatigi on see õpetajaile hariv tagasiside, omavaheliste vaidluste ja probleemide arutelu paik.

Mõttevahetuse vajadust tunnetavad kunstiõpetajad sageli. Näiteks vabariiklik õpilastööde näitus õpetab midagi, aga veelgi rohkem annaks tööde analüüs, põhjalik arutelu. Vajaneb mitte ainult vaadata, vaid tehtust ka rohkem rääkida. Töö aineeesmärgiks ei tohiks muutuda pääs näitusele, nn näituse taseme tagaajamine ja andekamate õhutamise, vaid kõigi üldarendamine, uue otsing. Miks mitte ka õpetajate omavaheline võistlus?

LOOV KUNSTIÕPETAJA ON ALATI UUE OTSINGUL

Milline rahuldus, kui õpilastest tuleb ametimantli pärijaidki. Asta Sussi õpilastest on päris kunsti juurde jõudnud mitmed. Küllap läheb veel. Nii ei jää suurim rõõmgi õpetajal tulemata.

Kõlblusvestlus kirjandustunnis*

MILVI MÄNNIK,
Häädemeeste keskkooli õpetaja

Ma võiksin paljugi jutustada sellest, kuidas raamatute lugemine — see meile nii tavaline ja harilik, kuid olemuselt salapärane inimese ühinemise protsess kõigi aegade ja rahvaste suurvaimudega —, kuidas see lugemisprotsess vahel äkki näitab inimesele kätte elumõtte ja tema koha elus.

M. GORKI

Siisenes kirjutises on põhiprobleemiks seatud kirjanduse kõlbelse sisu avamine õpilastele. Kõrvale on jäetud kultuuriloolised, žanrilised, stiililised ja muudki vormilised küljed, mis loomulikult kuuluvad kirjandusteose kui kunstiterviku käsitlemise juurde ja millest oleneb, kas kirjaniku mõte suudab mõjukana lugejani jõuda, kas teos täidab oma ülesande, annab edasi selle tunde, mida kirjanik tahab väljendada.

Eitamata kultuuriloo suurt kasvatavat toimet, ei tohiks see kirjandustunnis olla eesmärk omaette, vaid peaks aitama mõista protsessi, milles kirjanik oma probleemidele väljendust otsib, peaks avama vaadeldava aja taotlused ning looma pinna kollektiivse ja individuaalse stiili iseärasuste tajumiseks.

Niisiis, kõlblusvestlus kirjandustunnis, või kuidas vastata, kui uutismeelne keskkooliõpilane leiab, et Shakespeare, Goethe, Tolstoi, Majakovski jpt on ajalugu, millega tänapäevakoolis pole midagi peale hakata. Tütarlastele antagu Kasemaa «Rannamännid» või midagi taolist, noormeeste lektüüri «Mirabilia» tasemel. (Noorte kaitseks võib öelda, et avalikult just ei protesteerita kirjanduse vastu, kuid keskmise õpilase lugemus on vähene küll.)

Kirjandusõpetajana olen end tabanud ikka ja jälle klassis selgitamas, et kirjandus avab inimesele akna maailma, kaasinimese hinge ja iseendagi sisemusse. Hea kirjandusteos ei vanane, sest ta räägib oma tegelaste saatuste kaudu inimese igikestvatest püüdlustest, eneseteostusetungist, armastusest ja vihkamisest, indiviidist ja ühiskonnast. Pole midagi uut siin päikese all. Vahetuvad formatsioonid, klassisuhted, elulaad, kuid üldnimilik jääb.

* VÕTi kursusetöö, 1987.

Antiikaja inimene mõtles ja tundis, armastas ja vihkas samuti nagu meigi ja klassikaline kirjandus ütleb igale põlvkonnale midagi, seepärast ta ongi surematu.

Ja kus elus kohtaksime veel nii palju huvitavaid inimesi kui kirjandusteose lehekülgedel? Tavatu varjab kaaslast eest hoollega oma tegelikku olemust ja enamasti ei suudeta täiesti aus olla iseendagi ees. Kirjandusteoste tegelased on ekstrakt erinevatest inimtüüpidest, kelle tundmaõppimine võimaldab paremini mõista oma sõpru, töökaaslast, vanaid, tulevast elukaaslastki. Elus on väga vaja empaatiavõimet — oskust seada end kaasinimese rolli, näha maailma tema silmadega, mõelda tema mõtteid, anda endale hinnang oma kaaslast seisukohast lähtudes. Kõik see alandab pinget ja aitab vältida konflikte. Kirjandus õpetab elama ja toetab rasketel hetkedel. Ta toob meieni inimese oma ajas, sest ükski kirjanik ei saa mööda minna kaasaja probleemidest. Ka siis mitte, kui ta neist pealtnäha hällbib.

Oleme oma õpilastele aastakümneid sisenanud, et meie elame erilisel maal, erilisel ajal, erilises ühiskonnas, kus kõik on täiuslik, selge, probleemideta. Kirjandusõpetaja, kui ta tahtis olla aus inimene, kui ta tahtis säästa oma kasvandikke traagilisest konfliktist ideaali ja reaalsuse vahel (Goethe «Metshaldjas»), on pidanud alati näitama, et inimese põhiolemus, tema rõõmud, valud ja vaevad on igihaljad; kui tuum vabastada kirjeldatud ajale omapärasest koorest, jääb järele üldinimlik iva, mis on ülimalt tänapäevane.

Alljärgnevalt esitatakse mõned teemaringid, mis enim ärgitavad kõlblusvestlusele kirjandustunnis. Ma ei anna teadlikult täpseid küsimusi-vastuseid, formuleeringuid, kavu, sest kõik oleneb situatsioonist, meeolust, klassist, õpilase ja õpetaja suhetest. Oleneb seegi, kas kujuneb välja elav dialoog, vestlus või on tegu monoloogiga, kus adressaat väljendab oma nõusolekut vaikimisega. Pealegi on kõikidel tööjuhenditel ja üksikasjalistel kavadel suur puudus — nad vananevad.

INIMENE ELUMÖTTE OTSINGUIL. MILLEKS ELADA? KUIDAS ELADA?

Need on küsimused, mis tahes-tahtmata vaeavad keskkooliõpilast, kas või alateadlikult. Seetõttu on kirjanduskangelaste püüdlused eneseteostusele arusaadavad ja mõistetavad.

Filosoofilise üldistuse inimese elumõtte ja õnneotsingutele annab Goethe tragöödia «Faust», mis oli 10. klassi õpilasele vägagi õigeaegne ja jõukohane teos ja mis tarbetult viimases programmivariandis on viidud 11. klassi. See ümberpaigutus on toonud muide kaasa vene nõukogude kirjanduse kursuse tükeldamise ja 10. klassi programmi ülekoormamise.

Ilma õpetajapoolse juhendamise ja huvi äratamiseta ei loe «Fausti» iseseisvalt ei 10. ega ka 11. klassi õpilane. Fausti õnneotsingud lahtimõtestatult ja näidetega tõesta-

tult on ju teatud-tuntud. Inimene võib oma õnne leida kõrtsimõnudest (taolisi näiteid pole kahjuks vaja kaugelt otsida), ta võib püüda teostada end perekonnaringis. Siit aga väga õpetlik näide mehe ja naise erinevatest taotlustest elus. Margareta ohverdab armastuse nimel oma vanemad, venna, lapse, enda. Naise jaoks on kodu ja perekond kõik, tema teostab ennast põhiliselt perekonnas. Mehele sellest tavaliselt ülimaks õnneks ei piisa.

«Kas isegi, kui tunnen taevahurma, ta suul, ta sülelustes, ikka, aina mind ühtlasi ta piin ei paina?» ahastab Faust. Ta ei ole kaugeltki veel õnne tipul ja põgeneb koos Mefistofelesega õnnetu, last ootava Margareta juurest volbriööle virvatulede seltskonda. On mõttekas teada ja endale sisendada, et mees ei leia täit rahuldust perekonnaringis ja tal peab olema veel midagi rohkemat eneseteostuseks, olgu see siis perspektiivikas töö, hobi vms. Tark naine teab ja arvestab seda, sest loodus ei salli tühja kohta ning madalaim tasand on nii lähedal ning moes.

Fausti ette seatakse veel mitmeidki valikuid, nagu ilu, rikkus, võim, kuulsus, ja kui teraselt elu jälgida, näeme ühiskonnas igale astmele pidama jäänud (pahatihti ebakompetentseid) inimesi. Kes rabab päevast päeva, aastast aastasse raha pärast (imetore on näide Saint-Exupéry «Väikesest printsist», kus mees istub ükinda tähel ja loeb taevaotusest tähti kokku — ahnusest), kellele on võim nii pähe hakanud, et ta peab ennast asendamatuks ja klammerdub ametikoha külge, kus ta saab end tunda «massist» kõrgemal seisvana. Opi-lased on näinud «Patukahetsust» ja neil on, mille üle mõelda.

Elu ülimalt väärtust näeb Goethe töös üldiseks hüvanguks ja selleks tööks ei tarvitse sugugi olla vabade inimeste koloonia rajamine valgustussajandi kirjanike-filosoofide vaimus, vaid iga südametunnistuse järgi tehtud töö, olgu eluala ja töökoht milline tahes, on suur väärtus.

«Ei asjatu sel olnud otsiskelu, kes kõige viimast tarkust teab: vaid see on väärt nii vabadust kui elu, kes pidevalt neid kätte võitma peab,» lausub Faust surma eel. Kas ta on nüüd õnne tipul? Enda arvates küll, kuid kahjuks pole maailmas absoluutset õnne, kõik on suhteline. Reaalsuseks saanud ideaal pole enam ideaal ja muredest ei pääse kunagi. Mure jääb ja jääb kaevamata see viimne kanal, mis lahutaks Fausti täiuslikust õnnest.

Fausti õnneotsingud ja nende mõtlema-panev resultaat annab võtme ka sellise ajalt ja oludelt nii kauge teose analüüsiks, nagu seda on P. Kuusbergi «Vihmapiisad».

Neli Juhkentali poissi on tulnud läbi keeruliste aegade 1940. aastast tänapäeva. Kes leidis oma õnne? Kes elas õigesti? Kaks liidrit — Ets ja Ats — on saanud ajalt valusaid hoopes, sest nad püüdsid iseendaks jääda. Ets (Eduard Tõnupärt) on sattunud valele poolele, ja kuigi ta kangekaelselt väidab, et ta midagi ei kahetse, suudab ta hetkeks edasi lükata surma, et

leida lunastust oma pojapoja Kuldari päästmise läbi. Täiuslikust õnnest on kaugel ka Andreas Jallak, kes on kogu elu olnud eesliinimees. Ei unistanud ju nemad nooruses sellisest ühiskonnast, nagu see praegu on. 1940. a kommunistlike noorte jaoks oli loomisel ühiskond, kus pole pettust, valet, muidusöömist, nemad võitlesid ausate ja õiglaste inimeste ühiskonna eest. Kolmandal lapsepõlvesõbral tuleb ravida oma kangete mängukaaslaste infarkti läbiteinud südameid ja ei saa öelda, et ta oleks õnnelik. Poliitikat ta teinud ei ole, kuid tunneb ometi süümeipiinu, sest on abielus Andrease noorpõlvearmastatuga. Mõnusasti tunneb ennast vaid Taavet Tomson, kellel pole kunagi olnud omi seisukohti, kes on kompromisside inimene ja kel pole olnud ideaale, mille nimel elada ja pettuda. Vägagi nukker resultaat ja õpetaja seisab valusa ja keeruka ülesande ees juhtida õpilasi mõistma ja hindama aega ja olusid, mis nende jaoks on sügav minevik, mis aga nii valusalt mõjutavad olevikku. Kuidas suhtub oma vanaisade-isade eksimustesse noorukmaksimalist? Ja siit ketserlik mõte — kas ei peaks isad enne omad asjad selgeks rääkima, kui hakkavad appi kutsuma poegi?

Teema «Inimene — eneseteostus — aeg» alla mahuvad Jevgeni Onegin, Petšorin, andekad, kuid elus pettunud inimesed. Siia kuuluvad Andrei Bolkonski, kes unistas oma Toulonist, kuid leidis Austerlitzit, ja Pierre Bezuhhov. Eestimaa rabaserval Kivimäel ägab eneseteostusepiinades Katku Villu ja läheb vabaturma, sest kas on mõtet elada vigasena Katkulgi, kui ometi nii väga tahaks minna Kõrbojale.

Õnne olemuse üle vaidlevad ka Tšehhovi novelli «Maja ärklitoaga» tegelased Liida ja Zenja (Missuss). Kas leppida tükikese juustuga, mille jumal varesele saatis (ja mille rebane teatavasti ära söi) või püüelda täiusliku üldinimliku õnne poole? Selles on probleem. Antud kontekstis küll kriitika väikeste tegude teooria kohta, semstvote loomise ümber tekkinud optimistliku kära väljanaermine, sest põhiline jäi ju muutmata.

Teemasse erilisel süüvimatagi võib tõdeda, et elu ja kirjandus on keerulised asjad ja nende interpreteeriminegi mitte just kerge. Ei tohi aga siingi unustada, et nii on see alati olnud ja ometi on leidunud nii või teistsugune individuaalne või kollektiivne lahendus ning elu on edasi läinud.

Me sugupõlve pilt mu rinda rusub.

Ta tulevik on sünk või sisuta.

Ta liiga palju teab, ta liiga vähe usub ja elab loiuult, õige isuta.

Maast-madalast meid piinab koorem kole — me ainus pändurid on vanemate vead.

Just nagu võõral peol või teel, mil sihti pole, me uitame maailmas omapead.

(Lermontov, Mõtisklus, aastal 183. .)

VÕIMUST JA VAIMUST

Avad Shakespeare'i «Hamleti» ja jääd mõtlesse. Aasta 1601. Miks tuleb Shakespeare läbi peaaegu nelja sajandi meie juurde, kui nii palju säravamaidki teoseid on kadunud ühepäevaliblikatena? Miks mängitakse «Hamletit» põlvest põlve ja iga kord on tal sõnum just nimelt sellele ajale? Taas tunnetame klassika võlu — probleemid on igavesed ja

valusad ning kahjuks peaaegu alati ka aktuuaalsed. Ülekohtusel teel ebaausatesse kättesse läinud võim mürgitab õhkkonna Helsingöris, sünnitab reetmist, nuhkimist, pugemist, hingelisi kokkuvarisemisi, süütute ohvrite kannatusi, tekitab olukorra, kus vaimuinimene, kellel on südant ja mõistust, tunneb ahistust, ängistust, kõledust ja samas vajadust võidelda, muuta midagi kas või elu hinnaga. Tuleb lahendada küsimus — olla või mitte olla? Õpilaste jaoks on see leierdatud ja mitmeti parafraaseeritud sõnakõlks. Mida see aga tegelikult tähendab?

Olla või mitte olla — see on küsimus. Mis oleks üllam — vaimus taluda kõik nooled, mida vali saatus paiskab, või, tõstes relvad hädamere vastu, vaev lõpetada? Surra, magada — ...

Ei saa keegi elada, seismata selle valiku ees. Lihtsam on ennast säilitada, olla, vaikida, taluda, mitte sekkuda, lülitada ennast välja. Relvade tõstmine hädamere vastu ei tähenda tänasele inimesele küll oleluse lõppu nagu Hamleti päevil, kuid konflikte, ebasoosingut, oma isikliku heaolu ohverdämist tähendab see siiski. Ometi on valinud ja valivad parimad inimeste hulgast selle teise, ohtlikuma, minnes võitluse raskele teele ja tuues ohvriks oma isiklikud hüved.

See on Tiina, Pelageja Nilovna ja Pavel Vlassovi, see on Majakovski, Gorki, Lenini probleem. Ikka on põhikonflikt tulenenud võimu ja vaimu vahekorra. Tammsaare väidab, et kõige ohtlikumad olevat vaimusarved, mille eest puuakse risti või põletatakse tulehiidal.

Herzen on kirjutanud: «Kohutav, sünge saatus tabab meil igaüht, kes julgeb tõsta pea keisri valitsuskeppiga tõmmatud joonest kõrgemale; olgu ta luuletaja, kodanik või filosoof — halastamatu saatus tõukab kõik hauda. Meie kirjanduse ajalugu on kas martüroloogium või sunnitööliste nimekirj. Isegi need, kellele valitsus armu on heitnud, hukuvad kohe pärast pungaade puhkemist, kiirustades elust lahkuma...» Järgneb loetelu vene kirjanikke, alustades Rõlejevi ja Puškiniga.

Ei oska tuua näiteks kirjanikku, kes oleks olnud ühtaegu lojaalne kodanik ja oma rahva südametunnistus. Ideaal ja reaalsus ei kattu ning seetõttu on kirjanikud oma missiooni tõttu alati olnud teatud mõttes opositsioonilise võimuga.

Ja veel valikutest seoses Leniniga, kes on inimene elust ja kirjandusest. V. Majakovski oma poemis «Vladimir Iljitš Lenin» ütleb prohvetlikult valusad sõnad: «Juba kuulsuspärga talle punutakse karjas — vihkan viirukit ja kardan karrast kaupa. Kas ehk pugejate agarus ei varja tema tarka, inimlikku laupa.»

On valus ja solvav, et Leninist on harjutud rääkima palju ja igasuguses kontekstis. Rääkijateks ja tsiteerijateks on needki, kes ka kõrgkooli päevil programmis ettenähtud Lenini teoseid läbi ei vaevunud lugema. Selliselt on saanud Leninist käibefraas ja tema paljas nimetaminegi veab õpilase näole igavuse — ah, hakatakse jälle!

Sõnad tuhmuvad, ütleb Majakovski, kui ta räägib parteist, need tuleb taas särama panna. Kirjandusõpetaja püha ülesanne peaks olema taas hiilgama panna sõna *Lenin*. Temast on häid raamatuid, filme, on Saginjan, Drabkina jpt, väga toredaid raamatuid on nooremale ja keskmisele koolieale, kuid ikkagi on kusagil midagi kas liiga palju või liiga vähe tehtud, nii et hädavajalik on tänapäeva noorele lähendada Leninit kui konkreetset inimest, kes oli «nagu sina, nagu tema, nagu mina ise» (poemi väljendust kasutades).

Uljanovite suur perekond oli haritud, kõrgete vaimuannetega, majanduslikultki ilmselt kindlustatud. Tarvitsenuks selle pere üliandekatel lastel vaid valida kompromissi tee ja neil oluksid ideaalsed võimalused endale isiklike hüvede saamiseks — vanemal vennal Aleksandril teadlasena, Vladimiril juristina, diplomaadina, kõrgete võimu, kuulsust ja raha tagavate ametikohtadeni välja. Aga nemad tegid teise valiku. Aleksandrile tähendas see eksistentsi lõppu, õdedele-venedele lõputuid represseerimisi ja asumisi-vangistusi, Vladimirile Siberit, majanduslikult kehvi ja poliitiliselt ebakindlaid pagulasaastaid, kodukolde puudumist. Önn oli näha oma ideede teostumist Oktoobrirevolutsioonis, kuid unistuste täitumiseni oli veel palju maad — sõdadest kurnatud pime ja nälgiv Venemaa oli nii kaugel ideaalist. Ainult Lenini-taoline Kremli unistaja, nagu nimetas teda inglise ulmekirjanik Wells, suutis oma tahte, mõistuse ja optimismiga raskesti haigena tuua riigi välja sõdadest ning kaosest ja juhtida ta rahulikele rööbastele.

Eestlane mõistab Majakovski muret austamiste, mausoleumi ja kummardamas käimise kombe pärast, kuid see on lõppude lõpuks vormiküsimus ning maitseasi. Hoopis tähtsam on seada endale eesmärgiks uurida Lenini teoseid, tema seisukohti rahvuskultuuri, koöperatsiooni ja noorteprobleemide kohta, taipamaks, et paljud ebakuju võtnud leninlikud töed vajavad puhastamist, ümberhindamist, hiilgama panemist.

Ja Shakespeare'i «Hamleti» juurde tagasi tules: milline inimtüüp tragöödiast on kõige vastikum, ohtlikum, alatum? Kas Claudius? Julm, silmakirjalik, võimuahne ta oli, kuid tema võiks siiski olla vähemalt antikangelane. Temataolised saavad aga võimul püsida põhimõtteliselt sellepärast, et on olemas Poloniused, kes muudavad värvi vastavalt situatsioonile.

Milline järeldus teha teemast enda jaoks? Elu on dialektiline ja tõde selgub vastandite võitluses. Just sellest seisukohast lähtudes kutsus peasekretär M. Gorbatšov viimase nõukogude kirjanike kongressi eel kirjanikke üles printsipiaalselt võitlema puudustega meie elus.

ET SÄILIKS TASAKAAL

Elame meeletus maailmas. Mõistus tõrgub vastu võtmast teavet sõdadest tänapäeva-

maailmas, sellest, kui kiiresti võib mingisugune rakett purustada linna, kui palju lõhkejõudu on hetkel maailmas igaühe jaoks meist. Ei suuda me mõtestada enda jaoks sedagi, missuguseid pingutusi nõuab selles ülerelevastatud maailmas mõistliku tasakaalu säilitamine.

Kirjandustunnis võib vestlus sellistele radadele veereda Tuglase novelli «Popi ja Huhuu» lugedes, analüüsid. Filosoofiline üldistus, mis on rüütatud kirevasse keskaegsesse vormi ja on sobinud eri aegadel algkoolilugemikku kui ka keskkooliõpilase lektüüri, õpetlik lugu heast kutsust ja pahast ahvist, novell, mille sümboolikast arvati ära tuntavat Tuglase eitavat suhtumist Vene revolutsioonisündmustesse, raamat, mille Tuglas olevat leidnud oma sõjas hävinenud Tartu-kodu varemetes lipendamas.

Mis juhtub, kui majast lahkub hea Isand — arukas mõtlemine, tasakaal? Popi ja Huhuu näite varal lõpeb lugu katastroofiga. Alistuv, sõnakuulelik Hea ei suuda võidelda aktiivse ja agressiivse Kurjaga. Näiteid selle väite tõestuseks pakub elu meie kõige lähemalt kõige suuremate üldistusteni.

Tasakaal klassikollektiivis. Mis juhtub, kui liidripositsiooni haarab Kuri?

Fašism Saksamaal. Olukorda on ilmekalt kujutanud Kellermann oma «Surmatantsus» — intelligentne ja distsiplineeritud reasakslane ei märganudki, millal võim järk-järgult natsionaalsotsialistide kätte oli läinud. Kui hakati aru saama, mis juhtunud, oli tasakaal juba rikutud, juba eksisteerisid koonduslaagrid, juba likvideeriti juute. Kokku võttes viis tasakaalu kadumine saksa rahva katastroofini.

Kuidas mõtestada «Popist ja Huhust» lähtudes tänast plahvatusohtlikku maailma? Tarvis oleks endas teadvustada, et NSV Liidu rahuvoitlus, ülemaailmsed rahuaktsioonid, Katja ja Samantha on vajalikud ennekõike selleks, et kujundada üleilmset avalikku arvamust, äratada valvsust, et säilitada tasakaal ja hoida ära tuumakatastroof. Seega on rahu säilitamine iga meie planeedi elaniku käes.

Emotsionaalse šokini viib noore lugeja Tuglase I maailmasõja aegne novell «Inimese vari», kui ta lõpuks taipab, keda ema Maret õieti Jakobiks pidas. Sõda ja emarmastus välistavad teineteist, nad on diametraalsed vastandid. Sõda toob kaasa kohutavaid kannatusi ja kohutavaim neist sai osaks ema Maretile: ta oli põetanud, matnud ja taga nutnud oma poja mõrtsukat. Sellest siis see irve surnu lillakal laibanäol!

«Elus ei saa ju nii olla!» vaidlevad õpilased. «Missugune ema ei tunneks ära oma poega, tulgu ta tagasi või mitmekümne aasta pärast?» Elus vahest ei saagi, kunstis aga küll. Just taoline lõplahendus sööbib mällu ning hinge ja võimendab saadud sõnumit mitmekordselt.

Kuidas suhtuda aga üldse vägivalda, ka

sellisesse, mida kasutatakse üllatel eesmärgidel? Lenin teatavasti jagas sõjad õiglasteks ja ebaõiglasteks; kodumaa kaitsmine on iga Nõukogude kodaniku püha kohus. Samas on suured mõtlejad läbi aegade kutsunud inimesi headusele, mõistnud hukka ühe inimese vägivalda teise kallal.

Kirjandusõpetajana säästaksin noori inimesi instinktiivselt Dostojevski haigluseni sünges maailma eest ja jätaksin tema teosed küpsema ea tarvis. Paraku on 10. klassi programmis tema romaan «Kuritöö ja karistus» ja selle teade lugejale üheselt mõistetav — õiglust ei tohi saavutada vägivalda teel, pole ideed, mis õigustaks verevalamist. Dostojevski eitab vägivalda ja viib Raskolnikovi maailmaparandamise katse groteskini: üliõpilane mõtleb oma suurtest eeskujudest — Makedoonia Aleksandrist ja Napoleonist, kelle ideede elluviimine on nõudnud palju tuhandeid inimeluseid — ja tapab kärbatanud ametnikulese.

Üldiselt on teema keerukas. Üheseid lahendusi pole võimalik anda. Kuni maailm pole veel saanud nii õiglaseks ja targaks, et teha lõpp sõdadele üldse, on sõdimine ja selleks valmistumine paratamatus. Ometi võiks sõjafilme ja raamatuid vähem olla, eriti lastele. Maailm vajab rahu, inimlikkust ja üksteisemõistmist ning vahest pole kaugel aeg, mil see saab valitsevaks printsipi inimeste omavahelistes suhetes. «Ma usun, sest ma ihkan,» ütles Tammsaare.

INIMENE JA MAA

Inimese ja maa suhte üle suunavad mõtlema ja arutlema ennekõike Tammsaare teosed. Jätku leiab tänapäeva eesti kirjandusest (M. Traadi «Tants aurukatla ümber»). M. Solohhovi «Ülesküntud uudismaa» viib lugeja aga hoopiski keerukatesse aegadesse, millal otsustatakse suurte ümberkorralduste saatus Doni-äärses kasakakülas.

Inimese ja maa suhe on põhisuhe ja see määrab nii üksikisiku kui ka rahva olemuse. Meie, eestlased, oleme maa-, metsa- ja mereinimesed. Linnaeestlased on eraldunud alles mõni põlv tagasi ja nende eneseväljenduses võib leida nostalgilisi noote kaotatud koduküla pärast.

Eesti maamehe elu pole olnud ega ole kerge, aga see on olnud tema elu, tema tee ja töö, mida ta on teinud läbi sajandite, kummardades ja harides seda suurt võlurit, eesti maad, kelle kohta Vaarandi kirjutab nii:

Kõik töötad sa ümber:

väerammu muidugi, ja silmaveesoola, piksesajatused ja piitsaplaksud, isade luud ja sõjatallerite tuha.

Ja kõik higi, selle heleda, ja kõik vere, selle vägeva.

Ja kõigest on puudu: küll märjast, küll kuivast, lubjast ja boorist.

Hoolest-armastusest rääkimata.

Inimese ja maa suhetes jääb seega inim

vajaka peremehetundest. Kui Tammsaare arutleb oma «Kõrboja peremehe», et eesti maale on vaja uut peremeest, sest sõda ja revolutsioonid olid purustanud eelmise sajandi teisel poolel kujunenud suhted, ja Vargamäe Andrese näol on tegemist peremehega, kes kannab eesti talumehe parimaid jooni, kes suhtub oma missiooni uskliku harduse ja tõsidusega, kes armastab ka seda, mille läbi ta kannatab, siis aastad 1940—1945 hävitasid selle sideme uuesti. Logina ja Aiate jäid peremeesteta, laostusid. Sõjajärgsed aastad maareformiga ei parandanud olukorda: uusmaasaaja ei suutnud oma uue rolliga kodus elada, peremehetunde kujunemise rääkimata, kui algas kollektiviseerimine — hoopiski võõras ja peremehetunnet laastav kampaania.

Inimese ja maa suhted kujunevad välja mitme inimpõlve jooksul ja seetõttu näeme enda ümber suuri vajakajäämisi, mis tulenevad eeskätt maainimese moraalist. Ta on muutumas vurleks, kes ei armasta ega vihka enam tõsiselt midagi, kes seab ennast iga tuule järgi, puhugu see läänest või idast, kes ei tunne võitlust elu ja surma peale.

Ometi võime maal märgata uue peremehe tunde kujunemise algust. On väga häid majandeid, on keskmisigi, kus töö au sees, kus vastukaaluks rentnikumentaliteedile — võtta võimalikult rohkem, anda võimalikult vähem — tehakse tööd südamega, arvestamata, mida selle eest just saab, kuigi ka majanduslik arukus kuulub peremehe mõiste juurde. Kuid need on siiski alles võrsed. Niisuguse armastusega, nagu töötas Andres oma Vargamäel, ei saa vist tänases ühismajandis töötadagi, sest mure, rõõm, vastutus — kõik on hajutatud ja õigeid peremehetundeid pole vahest igal esimehelgi.

Noortel ei maksaks kurta, et neil pole, mille nimel elada, tegutseda. Maanoortel igatahes on, sest tubli, aus, oma peaga mõtlev inimene põllumajanduses on suur väärtus, kes suudab mõndagi. Kaugeltki kõike ei suutnud ka Vargamäe Andres.

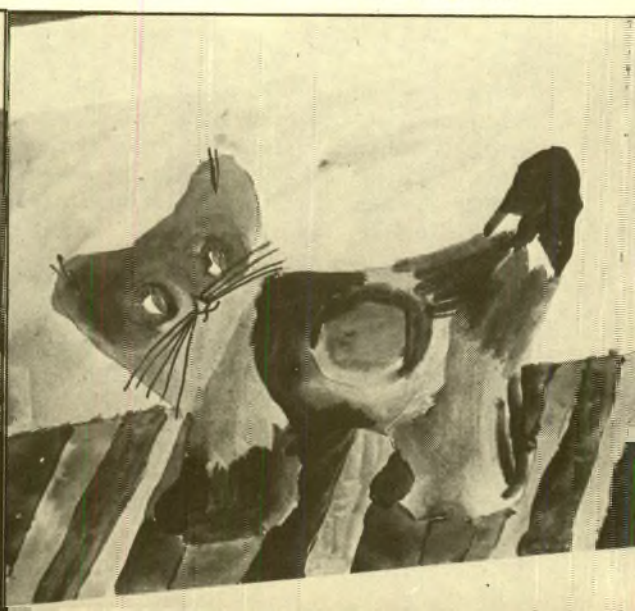
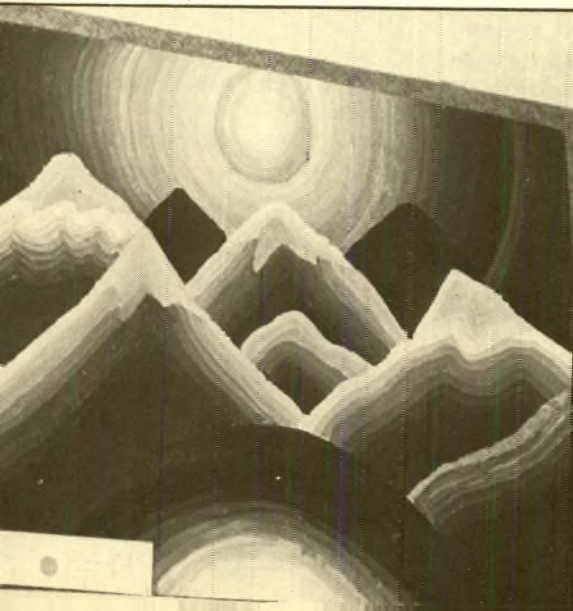
Kirjandus, ühelt poolt indiviidi eneseavaldus, teisalt inimese, tema tunde- ja mõtte maailma mõjustamise võimas vahed, peaks üldhariduskoolis täitma just kasvatusfunktsiooni. Programmide ja õpikute koostajad ei peaks õpetajale pahaks panema, kui ta teeb mõõndusi just sellele aspektile teooria ja ajaloofaktide arvelt. Programmides ja ajakirjanduses räägitakse küll palju kirjandusest kui kasvatavast kunstiaimest, kuid oma sõnasuhtel ja ülesehitusel ei erine keskkooliõpik suuremat akadeemilise kirjandusajaloo väljaandest. Millal küll saaksime keskkooli kõikidele klassidele Juri Lotmani 9. klassi vene kirjanduse taolise õpiku? Liiga puritaanlikult ei tuleks suhtuda ka kirjaniku eluloo sissevaadetes. Tulevad ju aeg ning inimesed meieni ikkagi läbi kirjaniku siseprisma ja pole sugugi tähtsusetu, milline see on.

Kaduma peaks ka kartus, et klassikaline kirjandus on õpilase jaoks raske, kaugel ja igav. Ei tarvitse sugugi olla. Proportsioonid nüüdiskirjandusega olgu muidugi arukad, kuid suuresti järele anda keskmise õpilase maitsele pole mõttekas. Ajas kristalliseerunud väärtused olgu ikka selleks mõõdupuuks, millelt hindame tänast. (Vahest kannatab meie vaimus ja keelteoskus sellegi tõttu, et oleme keskkoolist ja enamasti kõrgkoolidestki välja jätnud ladina keele, kõige aluse ja alguse?)

Toodud mõttekatked, mille pinnalt peaks lähtuma kõlblusvestlus kirjandustunnis, on vaid mõned rikkalikest võimalustest, mis kirjandusõpetajal on kasutada. Siin ei saa olla kindlaid norme, ettekirjutusi. On ju inimese hingepõlluga raskem toime tulla kui Vargamäe soode ja rabadega, kui väljenduda Tammsaare vaimus.

Kilingi-Nõmme keskkooli kunstõpetaja Asta Sussi õpilaste töid.

TÖNU KALLE fotod



Geograafilise asendi mõiste geograafilise mõtlemise kujundamisel

OSVALD NILSON,
PTUI direktor

Geograafia õpetamise eesmärkide hulgas on eriti tähtsal kohal geograafilise mõtlemise kujundamine. Suure osa selle mõiste sisust hõlmab inimese oskus tuletada vajalikku geograafilist informatsiooni lähtuvalt objekti geograafilisest asendist.

Geograafiline asend on spetsiifiline geograafiline mõiste ning iga objekti geograafilise iseloomustuse vältimatu koostisosa. Geograafilise objekti tundmaõppimist alustatakse alati tema geograafilise asendi määramisest, kusjuures selle kompleksus tagab suurel määral ka objekti geograafilise iseloomustuse kompleksuse. Toome mõned näited.

Eesti NSV geograafilised koordinaadid on 57° 3' ja 59° 40' põhjalaiust ning 21° 45' ja 28° 15' idapikkust. Seega on Eesti NSV kaugus (keskpunktist arvestades) algmeridiaanist umbes 1500 km, põhjapoolusest umbes 3300 km ja ekvaatorist umbes 6700 km. Eesti NSV territooriumi geograafilistest koordinaatidest on määrava tähtsusega geograafiline laius. Sellest oleneb päikeselt saadava soojusenergia hulk 78—82 kcal/cm² aastas. Geograafilisest laiusest sõltub samuti päikesekiirguse ning öö ja päeva pikkuse muutumine, mis omakorda põhjustab aastaegade vahelduse.

Eesti asend Atlandi ookeani poolt tulevate soojade õhumasside teel põhjustab talvekuude õhutemperatuuri tõsu, mis on märksa kõrgem, kui seda võiks oodata niisugusel laiuskraadil. Soojuse lisa, mida toovad Atlandi õhumassid, mõjustab ka teisi looduskompleksi komponente: muldi, taimkatet, loomastikku. Selle tõestamiseks piisab kõrvutada vastavatel erikaartidel Eesti ja samadel laiuskraadidel, kuid Eestist ida pool asuvate alade muldi (kamarleemullad ja leedemullad), taimkatet (segametsad ja taiga) ning loomastikku. Arvutused näitavad, et kui Eesti territooriumil puuduks mainitud soojuse juurdevool, valitseksid siin tundra- ja metsatundra- maastikud.

Eesti asend tektoonilisel kaardil (platvormilisel alal) võimaldab teha järeldusi tektoonilise liikumise iseloomu kohta, Eesti asend mandrijää tegevuse piirkonnas aga an-

nab võtme siin toimunud geomorfoloogiliste protsesside ja reljeefi iseärasuste mõistmiseks.

Läänemere vahetu mõju meie vabariigi territooriumi kliimale võimaldab seostada sellega regioonisisesed kliimaerinevusi.

Seepärast ei ole aja kokkuhoidmine käsitletava ala geograafilise asendi analüüsimisel õige. Loomulikult ei määra õpilane geograafilist asendit vajalikus ulatuses ühekorraga. Selleks on tarvis piisavalt geograafilist kultuuri, mis saavutatakse järjekindla tööga kogu geograafiakursuse omandamise tulemusena. Seepärast on vaja juba algusest peale osutada tõsist tähelepanu regioonide ja nende piirides esinevate geograafiliste objektide asendi iseärasustele. Tarvis on esitada järjekindlalt vastavaid küsimusi, seostades geograafilist asendit ja sellest tulenevaid nähtusi, harjutada õpilasi andma täpseid formuleeringuid geograafilise asendi määramisel selle mõiste kogu rikkuses, piirdumata geograafiliste koordinaatide või mõne muu juhusliku parameetriga.

Süstemaatilist geograafilise asendi analüüsimist alustavad õpilased 6. klassis mandrite geograafia õppimisel. Kaardi põhjal õpivad nad määrama mandri asendit ekvaatori, algmeridiaani ja pöörijoonte suhtes, mandrite äärmuspunktide geograafilisi koordinaate, mandri asendit teiste mandrite suhtes, samuti ookeanide ja merede suhtes ning võrdlema eri mandrite geograafilist asendit.

7. klassis, NSV Liidu füüsilise geograafia õppimisel geograafilise asendi mõiste mõnevõrra avardub. Nüüd iseloomustatakse ala geograafilist asendit järgmise skeemi järgi:

- 1) mandri või maailmajao nimetus, kus ala asub;
- 2) tema äärmuspunktide geograafilised koordinaadid, mis näitavad asendit ekvaatori ja algmeridiaani suhtes;
- 3) piiririikide nimed;
- 4) kaugus ookeanidest, meredest ja mäestikest; missugusesse maakera soojusvöötmesse kuulub;
- 5) kõrgus maapinnast;
- 6) millisesse looduslikku vööndisse kuulub.

Omandatud teadmisi ja oskusi kinnistatakse ning süvendatakse Eesti NSV geograafilise asendi õpetamisel, rikastades õpilastes arusaamist looduses valitsevatest seostest Eesti NSV geograafilise asendi ja territooriumi looduskompleksi mitmesuguste komponentide vaheliste seoste näidetega. Siinjuures on oluline rõhutada järeldusi, mis tehakse geograafilist asendit iseloomustavate parameetrite väljatoomisel:

geograafiline laius — päikese radiatsiooni intensiivsus, aastaajad; lähedus Atlandi ookeanile ning asend läänetuulte vööndis — soojade ja niiskete õhumasside mõju meie vabariigi kliimale; paiknemine Vene platvormi loodeosas — reljeefi tasandikuline iseloom; lähedus mandri jäätumise keskusele (Skandi-

naaviale) — pinnakatte ja reljeefi iseärasused; asend metsavööndis — mullatekete-protsesside iseärasused, taimekooslused ja loomastik.

Omal kohal on siin praktiliste ülesannete lahendamine mitmesuguste erikaartide abil: 1. Määrata kindlaks Euraasia (või NSV Liidu) tektoonilisel kaardil Eesti NSV asend; teha järeldus tektoonilise liikumise iseloomu kohta Eesti territooriumil, lähtudes tema asendist tektoonilisel kaardil.

2. Määrata kaardi abil Eesti NSV ligikaudne geograafiline laius. Missuguseid järeldusi võib sellest teha päikesekiirguse intensiivsuse kohta?

3. Määrata Eesti NSV asend NSV Liidu või Euraasia kliimakaardil. Missuguse suunaga tuuled valitsevad Eesti NSV territooriumil? Missugune on nende mõju Eesti kliimale?

4. Leida NSV Liidu kliimakaardilt Tallinn, Sverdlovsk, Jakutsk ja Magadan (asuvad ligikaudu ühel ja samal geograafilisel laiusel). Selgitada välja nende punktide jaanuarikuu keskmine temperatuur. Millest on tingitud nende erinevused?

5. Selgitada välja sademete hulk samades punktides. Millest on tingitud erinevused?

6. Määrata Eesti NSV asend NSV Liidu (Euraasia) geograafiliste vööndite kaardil. Selgitada, missugused mullad ja tsonaalsed taimekooslused domineerivad Eesti NSV-s.

Niisama tähtsaks tuleb pidada geograafilise asendi teiste aspektide (riiklik, administratiivne, majanduslik) iseloomustamise oskuse kujundamist. Tuleb õpetada nägema seoseid looduslike tingimuste ja inimeste majandustegevuse vahel, geograafilise asendi soodsaid võimalusi mingi tegevusala väljaarendamiseks ning vastupidi — ebasoodsaid tegureid, mis johtuvad geograafilisest asendist ja takistavad oluliselt või koguni ei võimalda ühe või teise tegevusala väljaarendamist. Regioonisisened erinevused pakuvad samuti rohkesti võimalusi geograafilisest asendist tingitud seoste väljatoomiseks (suurlinnade mõju ümbuskonna majandusele ja elanikkonna tegevusele, asend veeteede suhtes ja transpordi spetsiifika jms).

Kokkuvõtvalt rõhutan veel kord, et geograafilise asendi käsitlemine ei tohi piirduda üksnes formaalselt kohustusliku sissejuhatusega ühe või teise regiooni iseloomustamisel, vaid peab kujunema geograafilise iseloomustuse selgrooks.



KOOLIEELNE KASVATUS

Sotsiaalse tundlikkuse kasvatamine lasteaia liitühmas

ANNE REKKARO,
Neeme lasteaia juhataja

Ühenduses uutmise üldriiklike ülesannete ja pöördeliste muudatustega meie elus on üles kerkinud valus ja senini veel ebaküllaldast lahendamist leidnud küsimus. See on uue inimese kasvatamine.

Liiga endastmõistetavaks ning tavaliseks on saanud vastutus- ja kohusetunde puudumine, lubaduste täitmata jätmine, ükskõiksus töö tulemuse ja kõige ümbritseva suhtes, asjade kultus, hingeline tundetus, oma põhimõtete (kui neid ongi) reetmine, «kasulike» sõprade soetamine ja palju teisi, meie igapäevases elus eksisteerivaid nähtusi. Just inimestevahelise suhtlemise sfääris on meil tõsiseid puudujääke.

Sotsiaalseks kasvatuseks on ainuõige aeg koolieelses eas. Perekond ja lasteaed üheskoos peavad kooli saatma lapse, kellel on välja kujunenud sotsiaalne tundlikkus kaasinimeste vastu. Inimlikkusele tuleb panna tugev alus eas, millal kujunevad põhilised isiksuseomadused. Lastevaheliste sõbralike suhete toetamine, heasoovliku, tähelepaneliku ja osavõtliku suhtumise kasvatamine on eelduseks koostegutsemise võimete arengule, millest me tänapäeval suurt puudust tunneme.



Siinses kirjutises tutvustamegi sotsiaalse tundlikkuse arendamist väikeses liitruhmlikes Neeme lasteaias. Sellesuunalist kasvatus-tööd on lasteaia pedagoogiline pere viljelnud juba ligi 6 aastat. On kogutud tähelepänekuid sotsiaalse tundlikkuse avaldumisvormide kohta erinevas eas laste suhtlemisel, tehtud märkmeid kasvatuslikult efektiivsematest võtetest. Püüame anda põgusa ülevaate sotsiaalse tundlikkuse ilmingutest meie lasteperes.

Sallivus teistsugususe suhtes. Mõeldud on teisest rahvusest, hälvetega, teisiti riietatud, teistsuguste huvidega jne lapsi.

Lapsed tahavad väga suhelda Ivaniga (2 a 11 k), kes on rahvuselt venelane ega räägi veel sõnagi eesti keelt. Nad kuulavad, kui kasvataja räägib Ivaniga ja tahavad kohe teada, mida ütles kasvataja, mida Ivan. Lapsed pöörduvad ka ise Ivani poole ja on väga rõõmsad, kui ta neile omakeeli midagi vastab. Nad ei saa tema vastusest aru, kuid neid rõõmustab, et ta nendega kontakteerub ja nad rattavad iga kord seda rõõmu kasvatajaga jagama.

Rõõm teise lapse saavutusest, selle sõnaline tunnustamine.

Siim (3 a 6 k) lõikab püüdlikult suud maigutades tualettpaperit parajateks tükkideks. Katrin (2 a 11 k) vaatab seda pealt ja ütleb: «Täitsa tubli!»

Sageli tunnustab kasvataja laste saavutusi rõõmsa üllatuse või saladuse avaldamise vormis. («Teate, väike Jürgo sai täna juba nõõbi kinni!»). See innustab ka vanemaid lapsi ise väiksemate saavutusi tähele panema ja sõnaliselt selle üle rõõmu väljendama.

Ergo (4 a 8 k) näitab Ivanile (2 a 11 k), kuidas tuleb autorooli keerata ja jookseb siis kasvatajale rõõmsalt teatama: «Ivan oskab juba rooli keerata!»

Millestki loobumine teise lapse heaks.

On jaha kevadine ilm. Lapsed riietuvad õueminekuks. Jürgol (3 a 4 k) ei ole salli kaasas. Kasvataja mureseb: «Kuidas sa nii lahtise kurgualusega õue lähed, külmetad enda ära!» Meeli (6 a 1 k) toob oma salli ja ütleb: «Pane see talle kaela!» «Aga kuidas siis sina saad?» küsib kasvataja. «Ah, mul polegi vaja, mul on kõrge kaelusega kampsun,» vastab tüdruk.

Teisele lapsele võimaluse andmine rõõmustamiseks.

Jürgo (3 a 9 k) märkab mänguasjade päeval, et ühel lastest ei ole voodisse minnes kaasa võtta ühtegi mängulooma. Ta võtab riulilt karukese ja pistab selle teki alla. Suur on teise lapse rõõm, kui ta voodisse pugedes leiab eest väikese mängusõbra.

Üksi kõhklevalt seisva lapse kutsumine endaga koos tegutsema.

Lapsed mängivad mererannas. Brit (2 a 10 k) vaatab, kuidas vanemad lapsed liivast teed ehitavad. Signe (5 a 8 k) tõstab pea ja ütleb Britile: «Tahad tuua meile väikesi kivikesi?»

Näe, korv on seal!» Brit võtabki korvi ja läheb rahulolevalt kivikesi korjama. Tedagi on mängu arvatud.

Oma asjadest osa loovutamine sellele, kellele ei ole üldse või on palju vähem.

Jalutuskäigu ajal korjab Signe (5 a 6 k) metsast peotäie jänesekepsaid. Tagasi lasteaia õuele jõudnud, hakkab ta igäühele oma peost jänesekepsaid suhu pistma. Kõik lapsed kogunevad ringi ümber Signe, kes jagab, kuni pihk on tühi.

Rõõm teisele kinkimisest, üllatamisest.

Kingituste valmistamisel on igas lasteaias tähtis koht. Nimetan vaid üritust, mis on omane just Neeme mudilale. Igal aastal 1. septembri hommikul läheme lastega bussipeatusse, et saata kooli meie lasteaia lõpetanud 6aastaseid lapsi. Igäühele kingime meie rannast otsitud ilusa kivikese, millele kasvataja on kirjutanud mingi soovi (Õpi hästi! Ole hoolas! vms). Kivike peab mahtuma koolilapse pihku ja talle esimesel koolipäeval julgust andma. Hirm uue ees kaob, kui pigistad pihus oma ranna kivi ja mõtled, mida sõbrad sulle soovisid.

Teiste laste õiguse tunnistamine töö- ja mänguvahendite, ruumile, täiskasvanu toetusele. *Lapsed on põlvili vaibal ja vaatavad koos sünnipäevalapsiga talle kingitud albumit (pildid albumisse joonistasid lapsed ise). Elvi (4 a 1 k) on teiste taga ja hädaldab, et ta ei näe midagi. Ergo (4 a 9 k) tõmbab end pisut koomale, nii et Elvi ta kõrvale mahub. Osutades pildil olevatele esemetele, küsib Ergo Elvilt: «Kas sa nüüd seda näed? Aga seda?» Elvi noogutab rahulolevalt.*

Püüd leida kompromisslahendusi konflikt-situatsioonides ja vaidlustes kaaslastega.

Lapsed koristavad põrandalt mänguasju. Liina (6 a 3 k) istub harkisjalu maas ja kogub klotse jalgade vahele, et siis end põrandale edasi nihutades kõik klotsid korraga riiuli juurde viia. Siim (3 a 11 k) ja Jürgo (3 a) napsavad Liina juurest põrandalt klotse, et neid ise riiulisse viia. Liina protesteerib valjuhäälselt ja ägedalt. Talle tundub, et poisid teevad seda nimme, tema pahandamiseks. Alles kasvataja selgituse peale, et poisid teda juu aidata tahavad, annab ta järele. Sedagi tingimusel, et poisid tooksid klotse eemalt, kuhu tema käsi ei ulatu. Nii tehaksegi ja varsti on tuba korras.

Kõigi laste võrdõiguslikkuse eest hoolitsemine.

Oleme täheldanud, et kui muusikatunnis mängitakse partnerivalikuga laulumänge, ei valita ühtegi last kaks korda. Samal ajal hoolitsevad lapsed selle eest, et iga laps saaks olla kórd ringi sees. Kui muusikajuhataja tahab mängu lõpetada, siis protesteerivad lapsed selle vastu, kui üks neist ei ole veel saanud ringis olla. Sealjuures ei lepita iial kokku, keda valida. Vahel, kui valija jääb mõtlema, kedä valida, soovivad ringisseisjad kedagi, keda veel ei ole valitud.

Enda kohta käiva heatahtliku kriitika arvestamine.

Lasteaeda tuli uus laps, Jüri (2 a 7 k). Tema õde Jaanika (6 a 3 k) hoolitseb ta eest, õpetab, kuid teeb seda kamandavalt, kärkivald. Kasvajata on rääkinud, et väikestega ei tohi kurjustada, neid tuleb heatahtlikult õpetada. Kord, kui lapsed pesuruumis käsi pesevad, on Jaanika jälle Jüriga kannatamatu ja larmakas. Et kasvatajat ei ole hetkel juures, ütleb Imbi (6 a 8 k): «Ära, palun, karju lapse peale!» Jaanika taltub otsemaid.

Vabandamine ja vabanduste vastuvõtmine.

On väga vajalik, et laps tunnetaks vabandamise kui halva heastamise vajadust, s.o vajadust säilitada omavahelisi häid suhteid. Vabandamine ja selle vastuvõtmine peavad lahendamata konflikti, tekitama vabanemistunde, elevuse, soovi teise heaks midagi teha. Torisev, seljaga vabandaja poole seisev laps tekitab vabandajas ebameeldiva, lahendamatu süütunde. See põhjustab edaspidi vastumeeluse vabandamise vastu. Laps peab nägema ja aru saama, et tema peale ei olda enam pahane, et raske hetk on möödunud ja võib jälle rahulikult üheskoos mängida. Lastele, kes tavaliselt kehaliselt ei kontakteeru, õpetame sõnalist vabandamist. Lähematele sõpradele soovitame kallistamist, mis sõnadetagi näitab, et on andestatud. Kui keegi on teisele kogemata haiget teinud, soovitab kasvataja haigetsaanud kohale peale puhuda, silitada väiksema pead, lohutada teda «valuvõtmise sõnadega», varesele valu... jne.

Oma saavutuse üle rõõmustamine ka siis, kui seda sõnaliselt ei tunnetata.

Vahel ei meeldi lapsele, et keegi talle appi tuleb. Ta justkui tahaks end proovile panna, kas suudab ise toime tulla. Mõnikord solvub laps pisarateni, kui kasvataja on andnud talle ülesande, keegi lastest aga jõuab temast ette ja täidab ülesande enne teda. Sageli võtab laps ise endale mingi tööülesande ega hooligi tunnustamisest. Teda tiivustab soov olla vajalik ja eneseületamise uhkus.

Vanemad lapsed vajavad tunnustamist vaid siis, kui midagi on raskustega saavutatud. Tunnustus ei tohiks olla ohtrasõnaline, reklaamiv. Lapse tegevuse tunnustamine peaks sisaldama ka viidet tema töö vajalikkusele («Sinust on mul juba palju abi!», «Vaata, kui hea, et sa selle selgeks said, koolis on sul seda väga vaja!»). Ka sõbralik pilk, naeratus, noogutus või tänusõnad on lapsele märguandeks, et tema tegevus on õige, soovitatav.

Laps, keda on järjekindlalt innustatud püüdlema, ennast proovile panema, rõõmustab õnnestunud tegevuse üle ise. Ta ei oota kiitust, vaid soovib, et täiskasvanu rõõmustaks koos temaga.

Teise lapse julgustamine.

Siim (3 a) kartis väga tolmuimejat. Kord oli hoidja tolmuimeja koristustarvete kapi ette jätnud. Siim aga ei julgenud sellest mööda tualettruumi minna. Siis läks Signe (4 a 1k)

ja patsutas tolmuimejat, näitamaks Siimule, kui ohutu see on. Viimaks sõandaski poiss sellest mööduda.

Reeglite ja normide rikkumisele sõnaline reageerimine.

Manipuleerimine lapsega kui esemega on sageli täiskasvanuile nii harjumuslikuks saanud, et nad seda isegi ei märka. Kehaline «paikapnemine» on aga lapse eneseväarikust alanud. Peaksime võtma endale reeglits, et last puudutatakse ainult talle head soovides: kallistades, silitades, sülle võttes, käest kinni võttes, julgustades, riideid kohendades, liikumisel toetades, mahakukkunud üles aidates jne. Kui aga laps teist tõukab, selgitame talle, et on palju ilusaid ja tarku sõnu, mille abil saab kaaslasel õelda, mida ta valesti tegi ja kuidas on õige.

Katrin (3 a) on käsi pestes palju vett maha ajanud. Signe (4 a 5 k) seletab talle, kuidas peab käsi pesemisel hoidma. Katrin vaidleb vastu, kaitseb julgelt oma seisukohta. Signe püüab veel selgitada, siis aga, nähes, et Katrin ei tahagi teha nii, nagu tema õpetab, ütleb: «Vanematele inimestele ei tohi vastu hakata!» Sellele «trumbile» ei ole Katrinil midagi vastu öelda.

Teise lapse või täiskasvanu abivajaduse tunnetamine, talle oma abi pakkumine.

Kristjan (3 a 7 k) palub kasvatajalt automängu. Kasvataja läheb seda teisest toast tooma. Kristjan hüüab: «Ma tulen sulle appi!» ja jookseb kasvatajat aitama. Ta teab, et suur puust automäng on raske ja kahekesi on seda hõlpsam tassida.

Siim (3 a 5 k) saab suure ähkimisega ise endale kombinesooni selga. Katrin (2 a 11 k) näeb Siimu vaeva ja, ise alles poolpaljas, ruttab appi. Ta kükitab Siimu ette ja hakkab kombinesooni lukku kinni tõmbama.

Ergo (3 a 6 k) seisab koos teiste lastega söögitoa ukse taga, et sööma minna. Tema ees seisab Meeli (5 a 6 k). Äkki märkab poiss, et Meeli kleidil on nõõbid seljal lahti ja hakkab neid kinni panema. Siim (3 a 6 k) tuleb talle appi ja paneb ka ühe nõõbi kinni.

Elvi (3 a 11 k) on kaua haiguse tõttu lasteaiast eemal olnud. Täna on ta jälle lasteaias. Magama minnes on ta hädas pidžaama paeltega. Seda märkab juba voodis olev Signe (5 a 6 k) ja ütleb: «Tule, ma seon sul paelad kinni!» Elvi lähebki Signe juurde abi saama.

Abistavad suhted erinevas eas laste vahel arendavad laste koostöövõimet, oskust õigel ajal käed külge lüüa, näha teise lapse oskamatust, saamatust ja võimetust mitte negatiivse isiksuseomadusena, vaid hetke situatsioonist või lapse eest tingituna. Nii võtab laps teise abistamist loomulikuna, mitte täiskasvanu poolt pealesunnitud tegevusena.

Täiskasvanu esmane ülesanne on luua lasteperes soodus mikrokliima, positiivsed tingimused harmooniliseks suhtlemiseks, arendada ja rikastada laste tundeelu ning ergutada altruistlikku tegevust.

Olla ise rahulik, sõbralik, abivalmis, suhtlemisaldis, osavõtlik, optimistliku eluhoiakuga, alati lastele avatud, neid mõistev ja usaldav. Olla üks lastepere liikmetest, mitte lärmakas juht ja range kohtunik. Suunata ja korrigeerida laste tegevust märkamatu, toetades, innustades ja ergutades tekitada õigeid hoiakuid. Lastepere ei tohiks asetseda ühel, kasvataja teisel kaalukaasil. Sellest võrsub paratamatult ebaõiglust, ülekohtu ja muud negatiivset, mida lapsed omavahelistes suhetes jälgendavad.

Kasvatuse sotsiaalsele küljele erilise tähelepanu osutamise tulemusena tekkisid ja arenesid meie tähelepanekute põhjal lastel järgmised sotsiaalsed isiksuseomadused.

Ümbritsevate inimeste heaolu ja harmooniliste suhete eest seismine, tähelepanelikkus ja aktiivne osavõtt lasteaia elu korraldamisest. Hoidja on haige. Eile unustas kasvataja laste voodid õigel ajal lahti teha. Täna tuletab Kristjan (3 a 7 k) kasvatajale lõunalauda istudes meelde: «Tee voodid ka lahti!»

*

Lasteaia kevadpeo kontsert. Saal on rahvast täis. Suured tüdrukud seisavad ees lava äärel ja laulavad salmiosa. Väikesed on pisut tagapool, nemad laulavad refrääni. Neil on aga raskusi rütmis püsimisega. Et klaver on lava ees saalis, ei saa muusikajuhataja väikesi aidata. Suured tüdrukud on häiritud, nad nihelevad ja vaatavad üle öla väikeste poole. Äkki on Liina (6 a 10 k) otsustanud. Ta pöörab saalile selja ja hakkab algul ühe, siis ka teise käega väikestele takti lööma. Meeli (6 a 3 k) vaatab algul pealt, siis aga hakkab ka ühe käega kaasa lööma. Nüüd saavad väikesed jälle õige rütmi kätte ja suured pöörduvad saali poole. Järgmine kord, kui väikesed refrääni alustavad, vaatab Liina valvsalt nende poole. Ei, seekord pole abi enam vaja. Kõik läheb õigesti.

Toimekus, võime iseseisvalt leida vajalik töö ja see ära teha.

Imbi (6 a 4k) peseb käsi. Äkki märkab ta, et kuivama pandud voolimisalused on juba kuivad. Ta korjab need kokku ja viib tupp riulile, kus on nende koht.

Siim (4 a 2 k) läheb oma saapaid kuivamast tooma. Et seal on ka Alari saapad, toob ta needki ära.

Koostegutsemise alged, oskus ühises töös käed külge lüüa.

Alar (4 a), Siim (3 a 10 k) ja Jürgo (2 a 11 k) tassivad suurt mänguautot teise tupp, kus on selle koht. Auto on puust ja raske. Ukseavast ei mahu kõik korraga läbi ja Alar peab lahti laskma. Siim läheb, selg ees, Jürgo hoiab auto tagumist otsa. Väikemehe käed väsisivad, ta ütleb: «Ei jõua enam,» ja hakkab oma poolset otsa maha laskma. Alar haarab kohe autost kinni ja asub ise Jürgo asemele. Nii saabki auto oma kohale.

Huvi ja tarve hoolitseda nõrgemate ning saamatute eest.

Lapsed pesevad käsi. Meeli (5 a 9 k) märkab, et Kristjan (3 a 6 k) on halvasti käsi kuivatanud. Ta ütleb poisile: «Mine kuivata veel oma käsi, nad on sul alles märjad!» Teinekord märkab ta, et Kristjanil on nina vesine ja soovib väiksemal nina nuusata. Kristjan otsibki kohe taskuräti ja nuuskab.

Sümpaatiatunde ja helluse loomulik väljendamine.

Lapsed istuvad toolidel reas ja kuulavad ette-loetavat juttu. Elvi (3 a) niheleb, niheleb ja istub korraga oma naabrile Ergole (3 a 5 k) sülle. Ergo ei protesteer, võtab tüdruku ümbert kinni ja mõlemad kuulavad juttu. Mõne aja pärast Ergo väsis ja ütleb Elvile: «Mine, istu nüüd Siimu sülle ka!» Siim (3 a 5 k) võtabki Elvi oma sülle.

Eneseväarikus, asjalikkus, viisakus, isikliku vastutuse tunnetamine heaolu säilitamise eest rühmas.

Siim (4 a 11 k) ei ole nõus söögitoa uksest enne kasvatajat sisse astuma. Ta peab ennast meheks ja lubab (koguni nõuab) kasvatajat ees minna. Ise põhjendab ta seda nii: «Sa oled ju ka tüdruk, mis siis, et suur.»

Liina (6 a 7 k) tuleb juhataja kabinetti talle oma käsitööd näitama. Juhataja kiidab korralikku tööd ja pöördub oma kirjatööd edasi tegema. Seepeale ütleb Liina: «Ma lähen nüüd ära, siis ma ei sega sind, eks!» «Aitäh,» ütleb juhataja, «mul on tõesti praegu kiire töö käsil.»

Lapsed märkavad kohe, kui midagi on katki läinud või kadunud. Neil pole hirmu, nad ei peida katkisi mänguasju ega varja, kui midagi on viltu läinud. Koos tullakse kasvataja või juhataja juurde, muretsetakse, kas eset saab veel ära parandada. Rahulolu pakub täiskasvanuga koos mänguasja parandamine, lahtitulnud parketiliistu tagasiliimimine jm. Kõigist lasteaia muredest võtavad lapsed täieõiguslikena osa. Paljusid probleeme arutatakse ühises söögilauas, kus keegi ei keela lastelgi oma arvamast avaldada.

Sotsiaalne tundlikkus on inimesele hädavajalik omadus. See aitab tal ennast igas situatsioonis hästi tunda ja edukalt tegutseda. Sotsiaalsele kasvatusel erilise tähelepanu pööramist koolieelses eas tuleks pidada üheks vajalikuks teguriks uue inimese kasvatamisel.



KOOLIMUUSIKA NR 3

Maria Montessori väikelaste muusika

MAIE VIKAT,
TPedi dotsent

Maria Montessori (1870—1952) on itaalia pedagoog ja arst. Ta rakendas väikelaste kasvatuses omapärast süsteemi (Montessori meetod), milles õpetaja vahetut juhtimist õpitegevuses asendas lapse isetegevus ja enesekasvatus. Montessori süsteemi rakendati ka kodanlikus Eestis.

Viimastel aastakümnetel on tõusnud huvi Montessori väikelaste õpetamise meetodi vastu. Olulist uurimisainet pakub just selle mõju väikelaste väljendusoskusele, tunnetuslike, motoorsete ja intellektuaalsete võimete arengule; edasijõudmisele koolis; impulsiivsusele, tähelepanu- ja loomevõimele. Vähem huvipakkuvad ei ole aga ka meetodi motivatsioonilised faktorid.

J. Chattin-McNichols (2, lk 49—66) on andnud Montessori õpetust käsitlevast kirjandusest põhjaliku ülevaate, kuid nagu enamikus Montessori õpetust käsitlevates ülevaadetes ei tehta seal juttu muusikast. Ent Montessori õpetus sisaldab küllalt täiusliku muusikaõpetuse programmi. Seda on oma uurimustes käsitlenud E. Barnet (1) ja McDonald (3). Siinne kirjutus annab lühikärgelise ülevaate programmi saamisloost ja sisust tuginenult D. McDonald'i uurimusele.

Montessori meetodi tuumaks on lastele erilise keskkonna loomine ja võimalus selles iseisestselt vastu võtta otsuseid. Montessori klassis ei juhi õppeprotsessi õpetaja ega õpetaja ja õpilaste ühistegevus, vaid õppematerjalid. Montessori usk, et «asjad» on parimad õpetajad. Asjadeks, mille kaudu laps saab esmase, algelise muusikakogemuse, olid muusikainstrumentid. Ajastul, mil kooli muusikaõpetus koosnes peamiselt laulmisest ja lauluharjutustest, oli Montessori lähenemisviis üpris uudne.

Montessori meetodid on kirjeldatud kui «sundimatu, ekspansiivset süsteemi võimaldamaks lastel ettevalmistatud keskkonnas enesearendamist soodustavalt vabalt tegutseda» (5, lk 13). Muusikat kasutatakse mitmeks eri otstarbeks — «tundemaailma harimiseks, erinevate häälte eraldusvõime arendamiseks», isegi osana «võimlemisest» või «kehakultuurist». Kokkuvõetult moodustavadki need muusikalised komponendid selle, mida mõistetakse väikelaste põhilise muusikaõpetuse programmi all. Selles õpetatakse kuulamist, mängu muusikainstrumentidel, laulmist ja rütmilist liikumist. Montessori muusikaõpetuse meetod ennetas paljuski oma aega, mida tõdemega tema muusikaprogrammi kirjelduses.

KUULAMISE õppimine. Montessori alustas tähelepaneliku kuulamise õpetamist lastele vaikusetundidega. Ta arvas, et vaikus tunnetamine on kuulamisoskuse arendamise alguseks hea: «Ma ütlen «Tst! Tst!» väga erineval viisil. . . Laps hakkab see tasapisi paeluma. . . Siis ma ütlen ikka veel vaikusosinaga: «Nüüd ma kuulen kella tiksumist, nüüd kuulen puude sosinat aias.»» (5, lk 205).

Vaikusesse tuuakse järk-järgult hääli ja müra, nt kasutades kelli (hääled) ja trumme (müra), mille abil kujundatakse lastes võimet neid kahte eristada. Selline sissejuhatus — hääle vastandamine mürale — võib praegusaja muusikaõpetajatele, kes elavad ajal, mil see erinevus on muutumas üha ebamäärasemaks, tunduda isegi meelevaldsena.

Mitmete heliallikate klassifitseerimine on Montessori meetodis tähtsal kohal ja paljud tema helieraldusvõime harjutustest on mõeldud just selle oskuse arendamiseks. Mõned põhiülesanded nõuavad heliallikate eristamist ning oskust neid siduda mingi ühise omaduse abil. Näiteks on õppevahendite hulgas kaks komplekti silindrikujulisi eri ainega täidetud (nt liiv või kivikesed) karbikesi. Lapse ülesanne on leida, ära tunda, millised karbikesed tekitavad raputamisel kokkusobivat kõla. Kui lapsed sellega toime tulevad, siis järgmine kuulamisvõimet arendav harjutus on helide järjestamine tugevuse järgi. Ka meie muusikaõpetuses peetakse oluliseks väikelastele dūnaamika kui muusikalise väljendusvahendi tutvustamist. Kuid Montessori kirjeldas seda tegevust kui müra astmelist järjestamist, milleks kasutas õppevahenditena väikeste vilepillide komplekte ja kuulsaid Montessori kelli.

MUUSIKAINSTRUMENTIDEL mängima õppimine. Montessori kellad tõi tema meetodisse Anna Maria Maccheroni, kes oli Milano ja Rooma lasteaedade direktress. Maccheroni töötas koos Montessoriga ja aitas tal välja töötada mitmeaastast muusika õppeprogrammi. Maccheroni koostas kaks 13 kellaga komplekti, mis rippusid puust raamil ja olid välimuselt sarnased. Need kellad moodustasid kromaatilise helirea I oktaavi C-st II oktaavi C-ni, mille igale astmele oli kinnistatud silpnimetus (do-re-mi-fa-sol-lasi-do). Üks neist komplektidest oli statsionaarseks kasutamiseks ja ta paigutati kellade kromaatilises järjestuses klaviatuuri meenutavale

tahvlile. Laste ülesanne oli lüüa esimest kella (do) sellest komplektist ja leida talle vaste teisest, kus kellad olid paigutatud segamini. Seejärel pidi laps kõla järgi leitud kella asetama oma paarilise kõrvale. Selline harjutus tehti läbi kõikide kelladega (esimeste harjutuste jaoks kasutati 8toonilist diatoonilist skaalat). Hiljem, töötades liigutatavate kelladega, õppisid lapsed üksnes hääle järgi noote õigesti järjestama. Montessori oli seda harjutust ise kirjeldanud kui «5-aastaseid ja vanemaid lapsi lummavat» (5, lk 110).

Hiljem, oskuste täienedes, ehitati selliseid heliredeleid ositi ja tervikuna ka teistsugustele instrumentidele. Nii kasutati vibreerivaid metalltorusid, häälestatud puupulki, väikesi harfe, kust lapsed püüdsid leida kelladega harjutustest omandatud toone. Nõnda toodi programmi sisse ka tämber.

Kuigi lapsed kasutasid kelli hiljem improviseerimisel ja laulude mängimisel kuulmise järgi või noodist, on vähe kirjeldatud olukordi, kus laulmist oleks saadetud kelladega. Küll aga on rohkesti viidatud laste spontaansele laulmisele eelkirjeldatud esimeste harjutuste juures.

LAULMA õppimine. Tänapäeval on õpetajatekasvatavate juhitud ühislaulmine põhiliseks muusikaliseks tegevuseks juba varasest lapsepõlvest alates. Montessori programmis kasutati seda aga harvemini, kuigi Montessori tunnistas laste endi lauldavate lihtsate laulude kaudu saadava muusikakogemuse tähtsust. Vokaalharjutused kelladega ja laulmine, mis arenes «joonel käimisest» (kirjeldatakse edaspidi) klaverisaatega laulmiseni, on Montessori õppeprogrammis olulisel kohal. Helirea laulmine kelli mängides tekitas Montessori arvates lastes sügavama huvi laulmise vastu kui laulude laulmisel ülesnäidatu. Sellegipoolest on tema programmis tähelepanu pööratud ka laulude õpetamisele. Montessori soovitas laulmise saateinstrumendina kasutada mingit muud pilli kui klaverit. Ta leidis, et õpetajast, kes pöörab lastele selja, mängides klaverit (liiga sageli halvasti), ei saa kunagi nende muusikatunnetuse harijat (5, lk 207). Ka soovitas ta harrastada õpetaja hääle järgi laulmist kohustuseta mingil pillil kaasa mängida.

RÜTMILISE LIIKUMISE õpetamine. Rütmilise liikumise õpetamine lastele muusikaelementide tajumise kaudu on Montessori muusikaõpetuse tähtsamaid eesmärgi. Ka meil ei tuleks kahelda selles, et liikumine on väikelapse muusikahariduse tuum, kuna õppimine selles eas leiab oluliselt aset psühhomotoorse tegevuse kaudu. Montessori meetodis kujunes rütmiline liikumine välja harjutusest, kus lapsi õpetati korralikult käima «joont mööda». Harjutus seisnes laste kõndimises mööda pörandale tõmmatud joont ja selle eesmärk oli sirge rüht ning liigutuste vabadus. Tavaliselt saatis muusikajuhataja Maccheroni seda harjutust klaveril, valides saatemuusika tempo laste eale vastavalt. «Joonel kõndimise» saateks rakendati ka laste mängu muusikainstrumentidel (nt tamburiin). Selliselt alustades õppisid lapsed kõndides reageerima meetriumi, kadentsidele, dünaamikale ja helilaadile

Kui laste areng oli juba ületanud «joone» kui muusikaõpetuse abivahendi kasutamise taseme, jätkati klaverimuusikale löökpillidel kaasa mängimisega.

Järgnevalt õppisid lapsed kõndides edasi andma helide eri vältust, mis meenutab tollal Euroopas tuntud muusikaõpetaja Jacques-Dalcroze'i lähenemisviisi. 1924. a Montessoriga koostööd alustanud muusik Elise Barnet pidas sellist rütmilise liikumise harjutust laulmise eelduseks: «Varajases eas (3—5 a) on lapsed eriti laulualtid, kuid kuulnud melodiat saab reprodutseerida üksnes seejärel, kui see on keha ja muusika liikumise (rütm) koordineerimise abil läbi tunnetatud. Seega on muusika kuulamine vajalikuks ettevalmistuseks tema esitusele.» (1, lk 6—7). «Lastel, kellega mõnda aega tegeldi nn. «kontsertidel», ilmnes imepärane nähtus. . . Nad hakkasid äkki seda kuulnud muusikat laulma. Näiliselt ainult rütmile reageerides olid neile meelde jäänud ka meloodiad. Oli lausa ime kuulda väikesi lapsi laulmas üle saja «pala», ilma et neid oleks õpetatud» (1, lk 8).

Nii näeme, et Montessori muusikaõpetus koosneb küllaltki mitmekülgsest kuulamise, muusikainstrumentidel mängimise, laulmise ja rütmilise liikumise programmist. Nende oskuste arenedes pöörati tähelepanu ka muusikaelementidest arusaamisele. Kõik need paralleelsed tegevused juhivad lapse lõppkokkuvõttes eneseväljenduseni (improviseeritud mängimine, laulmine, kuulmise järgi mängimine või komponeerimine). Montessori mõistis tänapäeval omaks võetud printsiipi, nagu heli eelistamine sümbolile ning manipuleerimise ja rütmilise liikumise tähtsus muusika mõistmisel ning tunnetamisel.

Meie muusikaõpetajatele tohiks huvi pakkuda Montessori kuulamiskogemuse kujundamine, rafineeritud tämbrieristusvõime, järelikult ka pillide äratundmisvõime arendamine. Uudse võimaluse laulmisoskuse kujundamiseks ja eri kõrgusega helide eraldamiseks pakub kelladega mängimine, käimislaulud ja -harjutused aga arendavad rütmitunnet.

Kirjandus

1. Barnet E. B. Montessori and Music: Rhythmic Activities for Young Children. New York, Schocken, 1973.
2. Chatten-McNichols J. P. The Effects of Montessori School Experience. — In: Young Children, 11, no. 5 (July 1981).
3. McDonald D. T. Montessori's Music for Young Children. — Young Children, 13, Nov. 1983.
4. Montessori M. The Advanced Montessori Method, Vol. II. The Montessori Elementary Material. New York, Stokes, 1917.
5. Montessori M. The Montessori Method. Southbridge, Mass., 1964.

«Гимназия» 100

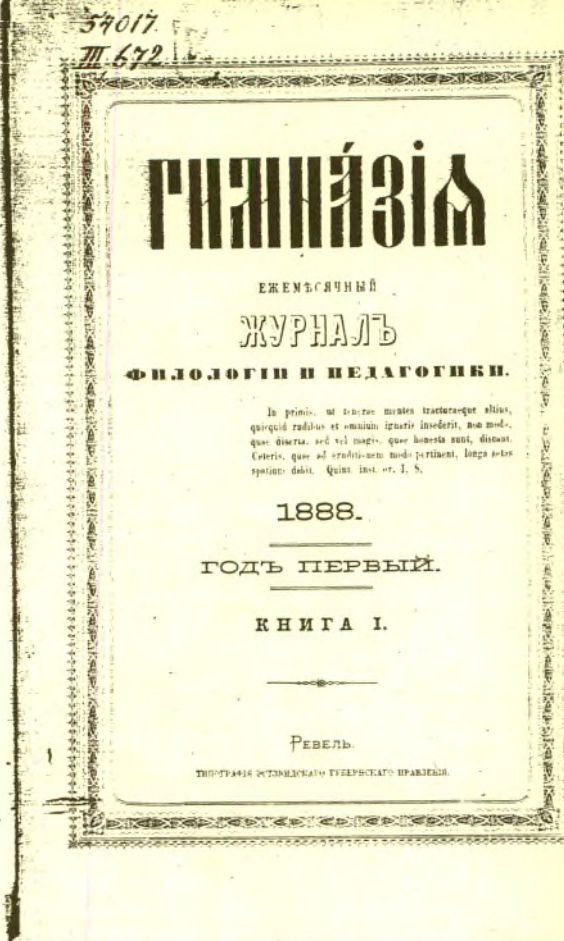
INGRID KOIT,
Tallinna 1. keskkooli õpetaja,
HELDA VENDERSTRÖM,
V. Klementi nim. 32. kutsekeskkooli
õppealajuhataja

Tänavu jaanuaris möödus 100 aastat ajakirja «Гимназия» ilmumisest, mida kümme-konna aasta jooksul andis välja Aleksandri Gümnaasiumi, hiljem Nikolai I Gümnaasiumi direktor Grigori Andrejevitš Jantševetski. Kogenud pedagoogikateoreetiku ja praktikuna ning hea vanade keelte tundjana võttis ta enda kanda vastutusrikka ülesande, hakata Tallinnas (Revelis, Revalis) välja andma ülevenemaalist filoloogia ja pedagoogika kuuajakirja. «Гимназия» oli keskharidust andvate poeg- ja tütarlastekoolide elu puudutav ajakiri, millel oli tasuta kaasväljaanne ajaleht «Педагогический еженедельник».

G. Jantševetski oli rahvuselt ukrainlane. Kõrghariduse omandas Kiievi ülikoolis, mille lõpetamise järel asus 1871. a tööle vanade keelte õpetajana. Kolme eduka teenistusaasta järel saadeti ta välismaale tutvumaks õpetamisega sealsetes gümnaasiumides. Sellel reisel saadud pedagoogiliste kogemuste alusel valmis raamat «Saksa gümnaasium», mis andis ülevaate toleaegse Saksamaa koolisüsteemist.

Aastast 1876, kui Riia Aleksandri Gümnaasiumis hakati õpetama kreeka keelt, sai G. Jantševetskist seal vanade keelte õpetaja, hiljem inspektor, 1881. a lähetati ta teaduslikel eesmärkidel taas välismaale — seekord pooleks aastaks Kreekasse.

1886. aastast oli G. Jantševetski elu ja tegevus vahetult seotud Eestiga, mil tunnustust leidnud pedagoog edutati Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi direktoriks. Paari aasta pärast nägigi siin ilmavalgust gümnaasiumide õppe- ja kasvatusprobleeme ning filoloogiaküsimusi käsitlev kuuajakiri «Гимназия» — esimene sellelaadne Venemaal. Kui palju entusiasmi ja energiat kulus igapäevase koolijuhtimise ning õpetajatöö kõrvalt välja anda ajakirja, mis sai tuntuks üle maa, võib ainult aimata. Kõrvuti filoloogide ja pedagoogidega suurtest ülikoolilinnadest Moskvast, Peterburist, Kaasanist, Odessast ja mujalt oli «Гимназия» tellijaid ning kaastöölisi ka



Venemaa väikelinnade gümnaasiumidest. G. Jantševetski ei olnud üksnes populaarse kuuajakirja ja pedagoogilise nädalalehe väljaandja ning levitaja, vaid ka selle peamine autor ja toimetaja.

«Гимназия» ja «Педагогический еженедельник» käsitlesid üldist pedagoogikat, metoodikat, didaktikat, avaldati filoloogialaseid originaalartikleid ja tõlkeid (põhiliselt ladina ja kreeka keelest), kirjutisi ajaloost, geograafiast, arheoloogiast ning kunstivallast.

Lugejatele tutvustati Austria, Inglismaa, Saksa- ning Prantsusmaa õpetamis- ja kasvatusküsimusi. Valgustamist leidis ka tuntud pedagoogikateadlaste elu ja töö. Näiteks ilmus G. Jantševetski sulest tšehhi pedagoogi ja ühiskonnategelase J. A. Komenský 300. sünniaastapäeva puhul temale kui didaktika rajajale pühendatud põhjalik kirjutis. «Гимназия» numbrist numbrisse trükiti G. Jantševetski tõlgitud Xenophoni teoseid, samuti Homeroose «Iliast» ja «Odüsseiat». Huvipakkuvad olid ka tema näidistundide kirjeldused nimetatud antiikeepostest.

Kajastamist leidsid koolielu probleemid, millest paljud pole tänaseni oma aktuaalsust kaotanud. Juba sadakond aastat tagasi avaldasid pedagoogid igihaljastena tunduvate teemadega artikleid, näiteks «Причины ма-

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ

ЕЖЕНЕДЕЛЬНИКЪ

23 декабря

№ 52

1896 г.

Изъ редакціи имѣются небольшое количество экземпляровъ „Гимназіи“ за 1898—1896 г.г. и „Педагогическаго Еженедельника“ за 1893—1896 г.г.

Цѣна съ пересылкой 1 экз. „ГИМНАЗІИ“ 1888, 1890, 1890, 1891 и 1892 г.г. 3 рубл., 1 экз. 1893 г. — 5 р., 1 экз. 1894, 1895 и 1896 г.г. съ „Пед. Еж.“ — 8 р. Головные экз. „ПЕД. ЕЖ.“ за 1893/1894, 1895, 1896 г.г. отдѣльно продаются по 3 р. съ пересылкою.

АДРЕСЪ РЕДАКЦІИ: РЕВЕЛЬ.

Съ выходомъ этого № 52-го,

ИЗДАНИЕ

„Педагогическаго Еженедельника“

ПРЕКРАЩАЕТСЯ,

ЖУРНАЛЬ ЖЕ

„ГИМНАЗІЯ“

БУДЕТЬ ВЫХОДИТЬ

БЕЗСРОЧНЫМИ ВЫПУСКАМИ,

которыя въ текущемъ 1897 г. будутъ не менѣ шести.

Ред.-изд. С. Антонович.

Къ этому номеру прилагается CVII—CVIII нн. журнала „Гимназія“ [1896 г. № 11—12, ноябрь—декабрь] и оглавленіе „Пед. Еж.“ за 1896 г.

лой успешности по математикѣ в наших средних учебных заведениях» või «Воспитаем ли мы наших детей или наши дети воспитывают нас?» jt.

Paralleelselt ajakirjaga «Гимназія» ja ajalehega «Педагогический еженедельник» hakkas G. Jantševetski 1893. aastast välja andma päevalehte «Ревальские известия», mis vahendas lähiaja sündmusi vene lugejale laialt maailmast, aga ka Tallinnast. See oli esimene laiale lugejaskonnale mõeldud venekeelne ajaleht Tallinnas.

Grigori Jantševetski pedagoogiline ja filoloogialane tegevus Tallinna vene gümnaasiumides, vanade keelte tõlkijana, ajalehtede toimetajana ja eriti ajakirja «Гимназія» väljaandjana lisas märkimisväärse panuse XIX sajandi lõpukümnedite ning käesoleva sajandi algusaastate haridus- ja kultuurielu edendamisse.

PUNKEVEERUD

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

MINDEL TIKS, TANEL TIKS

TEINE PEATÜKK

LAUPÄEV

Aasta kõige tähtsam päev oli 11. oktoober. See päev oli Mõhu sünnipäev. Ettevalmistused olid alanud juba palju varem. Mõhk hoiatas aegsasti kogu perekonda, et sel päeval peavad kõigil ilusad riided seljas olema. Sünnipäevale pidid saabuma sugulased ja ümberkauded tuttavad ning Mõhk kutsus ise tänavalt juhuslikke möödaminejaid, nende hulgas kaks Kristjani klassiõde. Ehkki võis arvata, et kaugeltki kõik kutsutud ei saa peost osa võtta, tuli pidustused jaotada kahele päevale. Esimesel pidid saabuma kuusteist sugulast, teisel kõik ülejäänud. Mõhk nõudis, et sünnipäevalaua olgu vähemalt seitse sorti, sest temal on kreemiorganism. Ka tellis ta palju kalleid kingitusi, isa käest muu hulgas kulda ja hõbedat või lumelabida. Mõhu vankumatut iseloomu tundes võeti ettevalmistusi täie tõsidusega.

Sünnipäev sattus seekord laupäevale, ehkki Mõhk kinnitas, et laupäeval ei ole tema sünnipäev. Juba hommikust saadik oli ema kibedasti ametis, kuigi ta armastas kaua magada. Ometi hädaldas ta, et ei jõua valmis, muutus iga minutiga närvilisemaks ja läks lõpuks päevakangelasega tülli. Mõhk oli hakanud ka ennast ilusaks tegema, kusjuures ta ema kosmeetikatarvetega ei koonerdanud. Endaga rahulolev sünnipäevalaps sai ülekohtuselt tutistada.

«Vaat kui panen veel pärlid ka kaela,» ähvardas Mõhk solvunult, «siis vaatame, kes on kõige ilusam!»

Samal ajal kui kogu suguvõsa valmistus Helini viieaastaseks saamist tähistama, leidsid Kristjani elus aset hoopis teist laadi sündmused. Ainukesena perekonnast oli temal ka laupäeval tööpäev.

Nüüd oli kool kestnud juba õige mitu nädalat. Ilmad läksid iga päevaga järjest külmemaks. Hommikuti krabisesid mahalangenud lehed jalgade all. Kristjan oleks tahtnud, et aeg kiiremini edasi läheks, kuid oktoobripühad paistsid alles kaugel.

Täna oli küll ainult viis tundi, kuid need venisid

* Alguis NK nr 2.

eriti aeglaselt. Esimene oli olnud ajalugu. Väikesest peast Kristjan ajalugu ei sallinud, sest onu Hermann jättis tihtipeale mängu pooleli ja kukkus ajalooramatuid uurima. Ka muinasjuttude asemel luges onu ette ajalugu. See, kuidas vanasti rikastele orje hauda kaasa pandi, oli tundunud väiksena jube ja salapärane. Wat Tylori ülestõusu ajal põletati jälle üks rikas ära, kes teiste eest raha peitis. Esimene lugu tuli välja viiendas klassis, kui Vana-Egiptust õpiti. Teise leidis Kristjan tänavu oma uuest keskaja õpikust. Onu Hermann kolmas jutt, kuidas ükskord silla peal kaks sõjaväge kokku põrganud, oli tänaseni üles leidmata. See tuli vist mõnes vanemas klassis. Nüüd ei olnud need lood enam üldse nii põnevad, aga ajalugu ise oli saanud lemmikaineks.

Ajalugu meeldis üldse paljudele, sest seda andis klassijuhataja Märt Metssaar. Sellele vaatamata saadi klassis hakkama jubedate ajaloo-võltsingutega. Eriti hiilgas nendega Tursa, kes elus oli muidu täitsa nutikas. Ükskord viiendas klassis kirjutas ta Gordioni sõlme kohta eriti ägeda jutu. «Makedoonias oli üks sõjavanker seotud väga raske sõlmega,» oli Tursa kontrolltöös kirjutanud. «Seal kuulutati välja võistlus, et kes selle lahti harutab, saab pool kuningriiki. Proovis üks, proovis teine ja proovis kolmaski, kuid asja ei midagi. Siis tuli noor Aleksander ja temalgi see ei õnnestunud. Siis võttis ta kirve ja raius sõlme läbi.» Tegelikult oli tulnud vastata kolmele küsimusele: 1. Teadus Vanas-Kreekas; 2. Gordioni sõlm; 3. Egiptuse Aleksandria. Kristjan kirjutas täis kolm lehekülge ega jõudnud esimesest punktist kaugemale. Samas töös oli peale Tursa hiilanud ka Paul. Tema teadmised mahtusid ära viide lausesse: «1. Teadus arenes Kreekas jõudsalt. 2. Ühes linnas oli sõjavanker seotud paelaga, millel oli väga raske sõlm, mille nimi oli kordion. Siit ongi tulnud nimetus Gordioni sõlm. 3. Egiptuse Aleksandria rajas Makedoonia Aleksandria. Ta rajas palju linnu ja torne.»

Tänase tunni teemaks oli olnud Bütsantsi keisririik VII—XI sajandil ning päevakangelaseks oli saanud täiesti tahtmatult Mini-Pets. Pets oli midagi paha aimamata viimases reas oma kohal lõsutanud, kui Metssaar ta ette pinki tiris ning iseseisva töö andis. Petsil tuli vastust anda, missugused maad kuulusid Bütsantsi riigi koosseisu. Kuigi Pets oli hoopis teise ala mees, tuli ta raskest olukorrast auga välja. Ta kirjutas lihtsalt, et põllumaad, heinamaad ja karjamaad.

Mini-Petsi roosiliselt alanud kooliaasta oli talle juba okkaid näidanud. Üks esimese klassi lapsevanem oli väiklaselt Petsi peale kaevanud, et see tema poja roosid olla 1. septembril konfiskeerinud. Seejuures esitlenud Pets ennast lapsele pioneerijuhina. Kogu asi tuli avalikuks ja Pets sai direktori käskkirja. Päev hiljem käis kannatada saanud pägalik koolimajas ringi ühe sussiga. Räägiti, et Pets oli ta WCs kätte saanud, ähvardanud maha lüüa ning karistuseks sussi potist alla lasknud. Ka edaspidi oli Mini-Pets mitmel korral teenimatult tähelepanu keskpunkti sattu-

nud. Juba kaks korda oli ta pidanud lubama, et jätab suitsetamise maha, ning peale kõige muu öeldi tal seitsmes aines kaheseis olevat. Luik ja Tursa seletasid seda sellega, et Mini-Pets kuuen-da aasta materjali alles esimest korda läbi võtab ja et järgmisel aastal läheb tal kindlasti juba paremini. Aga Pets ise talus kõiki saatuselööke mehiselt.

Nüüd oli käimas kolmas tund. Kodus hakati kindlasti juba pidulauda istuma. Kohale saabusid ka pisikesed naljakad sugulased, keda oli alati mõnus vaadata. Selle asemel istu siin mata tunnis.

Matemaatika endaga oleks võinud veel kuidagi leppida, aga seda andis õpetaja Malts. Anu Malts oli kooli, kuid võib-olla ka terve linna kõige vanem õpetaja. Ta pidas kõige tähtsamaks distsipliini, ladus korrarikumuste eest kahtesid ja armastas peale tunde jätta. Räägiti, et tal ei ole kodus midagi teha ja sellepärast istub ta öhtud läbi koolimajas. Malts jumaldas koolikorda, pidades seda ainuõigeaks ja ainuvõimalikuks. Tema kutsumuseks oli vahetundide ajal püüda õpilasi, kes ei jaluta. Malts tulemas nähes pistisid kõik plehku ja peitsid ennast igale poole ära. «Ma tahan näha, kus see 6.a siin on!» rüuskas Malts üle koridori, kuigi pool klassi hiilis tema enda selja taga.

Kristjan ärkas oma mõtisklustest selle peale, et Paul tema kõrvalt püsti venis. Hingehädas oli Paul alati harjunud Kristjanilt abi saama. Alaline etteütlemine ei olnud mingi asi. Iseasi oli kontrolltöö ajal. Siis oli Kristjani ja tema taga istuva Järviste vahel sõlmitud vastastikuse abistamise leping. Järviste taga istus klassi kõige targem tüdruk Kristiina.

Kogenud pedagoogina kasutas õpetaja Malts tunni lõppu alati kordamiseks. Paulil tuli öelda kähku kolmnurga pindala valem. See oli üks nendest asjadest, mida õpilane peab une pealt teadma. Paul keeras end kohe harjumuspäraselt Kristjani poole. Maltsal oli täna eriti halb tuju. Ta nägi Pauli kavatsused läbi ja täinitas:

«Ära vahi midagi naabri poole, ega tema sulle ette ei ütle!»

Paul alustas sellega, mida ta kindlalt teadis: «Kolmnurga pindala võrdub. . .»

Mitmetelt poolt sosistati: «Aluse!» ja Paul kor-das: «Aluse. . .»

«Aluse ja öeldise poole korrutisega,» sosistas tagantpoolt Luik. Ja Paul teadustas võidukalt terve valem:

«Kolmnurga pindala võrdub aluse ja öeldise poole korrutisega.»

Kõik peale õpetaja ja Pauli mõirgasid naerda. Õpetaja Malts läks marru, sest talle tundus, et kord on täiesti käest ära.

«Kes rumala asja peale naerab, on ise veel rumalam,» kisas ta tigidalt ning nõudis Pauli ja Kristjani päevikuid. Mõlemale pandi kahed sisse, Paulile teadmiste, Kristjanile valesti etteütlemise eest. Paul läks täiesti endast välja.

«Mille eest see kaks?» karjus ta Maltsa peale. «Ma protesteerin, ma protesteerin!»

Klassile tegi see lootusetu võitlus nalja, kuid

Paul hakkas nutma. Selline pööre üllatas nähtavasti õpetajatki, kes jäi jahmunult silmi pöörutama. Kõik see kokku tundus nii kummaline, et Kristjan taipas alles koos kellahelinaga, et ka tema sai kahe.

Vahetunnis nägid sisekorra eeskirjad ette kahekaupa jalutamist. Kohustusliku ringiratast tuimamisega pidid õpilased järgmiseks tunniks välja puhkama. Kuid millegipärast eelistati kullimängu, külakuhja või muud rabelemist. Korrapidajaõpetajad viibisid küll oma postil, kuid kätte said nad tavaliselt külakuhja kõige alumise, kes eest ära ei jõudnud. Või siis selle, kes äsja klobida oli saanud ja parajasti kätte maksma asus. Süütud said topelt kannatada ja haudusid hirmsat kättemaksu. Nii ei lõppenud madin iialgi ja kõik vahetunnid täitis koridore, treppe ja nurgataguseid kirjeldamatu lärm. Distsipliini tagamine oli raskendatud veel ka selletõttu, et igal vahetunnil toimus suur rahvaste rändamine ühest kabinetist teise.

6.a tunniplaanis seisis järgmisena eesti keel. Seda andis kooli direktor Helga Krull ise. Kooli juhtima oli ta tulnud otse haridusministeeriumist ja tundis täpselt kõiki õpilastele esitatavaid nõudeid. Seepärast silkas pool klassi üle tee raamatupoodi kontrolltöö vihikut tooma. Üksnes Järviste, kelle vanaema juba kuuendat aastat iga päev koti sisu üle kontrollis, võis rahuliku südamega jäätist ostma minna. Järvistel oli tegelikult nõrk kurk, kuid protestiks vanaema türania vastu sõi ta iga päev salaja jäätist. Kristjanil polnud ei vihikut ega raha selle ostmiseks, mistõttu tal tuli kodus ära käia. Kuna garderoob oli kinni ja õuemein katagooriliselt keelatud, pidi ta sisejalatsitega üle lompide silkama.

Kodus olid sünnipäeva ettevalmistused haripunktis. Mõhk joonistas endale õnnesoovikaarti, isa ajas habet ja ema pesi esikupõrandat, hüüdes närviliselt:

«Ära tule edasi!»

«Mul on vihikut tarvis,» ütles Kristjan ja läks märgade sokkidega üle toa. Kõpsetamislõhnad täitsid kogu korteri. Kristjan tundis, et kõht on tühi. Vihik näpus, lipsas ta kõöki ja haaras kausist hapukurgi.

«Ei võta minu sünnipäevakurki!» torises Mõhk talle järele. Siin polnud kellelgi temaga asja. Ainult Bix rõõmustas ja liputas saba, kuid Kristjanil ei olnud tema jaoks mahti.

Dire paistis heas tujus olevat ning Paul küsis lihtsameelselt: «Õpetaja, mis me täna teeme?»

«Vaatame, mis teeme,» vastas Murumuna ning tegi tunnikontrolli.

Kõigil kästi kontrolltööde vihikud välja võtta — koduskäimise risk tasus ennast ära. Veronika Varikas, kes kooliarsti juures kaalus 69 kilo (täpselt poole rohkem kui Kristjan) ning keda hüüti Vasikaks, katsus vabandada, et tema puudus ja ei teadnud. Kuid Murumuna ei võtnud mingeid vabandusi arvesse ja teatas kõigile, kel vihikut ei olnud, et «hindamine hakkab neljast».

Keelte õppimine polnud üldiselt raske. Kõige suurem tegu oli eesti keelega, seal nõuti põhiliselt grammatikat, millel polnud emakeelega midagi pistmist. Kuid millegipärast pidasid nii

dire kui ka õpik just seda kõige tähtsamaks.

Kontrolltöö sisaldas tohutul hulgal igasuguseid käänamisi, reegleid ja pööramisi. Peakäänetes käänamine ja põhivormides pööramine ei võtnud palju aega. Ka nõutud reeglid tulid enam-vähem meelde, kuigi Kristjan poleks osanud neid väljaspool tundi kusagil kasutada. Ta viis esimesena töö ära. Dire asus punase pliiatsiga isukalt selle kallale.

Direktor Helga Krull armastas hindamisel rakendada punktisüsteemi. Täielik tarkus andis kokku 30 punkti. Pool sellest tähendas veel rahuldavaid teadmisi. Süsteem töötas raudse kindlusega, nii et isegi klassi parim tingija Järviste oli selle vastu võimetu. Dire käe liikumist jälgides mõtles Kristjan, et kui ta nüüd nelja saab, on kogu vaev luhta läinud. Neljad olid maitsetud hinded.

«Sark, sinul on 29 punkti,» kuulutas dire, «saad viie miinuse.»

Kristjan ei jõudnud veel rõõmustadagi, kui kusagilt lendas tema lauale kokkumurtud paberitükk. Sellele oli kirjutatud:

Kääna mulle
KUMB TUBLI
TUHAT KÜMMET

Kristjan vaatas ringi. Kolm pinki tagapool istuv Andrus vahtis abipaluva näoga, näidates näpuga enda peale. Kristjan asus tellimust täitma. Kuid ta ei jõudnud veel «kumbagi» ära käänata, kui saabus veel üks kiri. Kolmanda palve peale otsustas Kristjan oma heategevust automatiseerida. Ta käristas paar vihkulehte tükkideks, käänas igaühele kumb-tubli-tuhat-kümme valmis ja lisas veel mõningaid olulisemaid reegleid. Spikritööstus tegutses tunni lõpuni, kuigi osa toodangut jäi kätte.

Pärast kolmandat tundi oli söögivahetund. Keldris asuvasse sööklasse viis kaks teed, lühem ja pikem. Lühemat ei tohtinud õpilased kasutada. Alla mindi organiseeritult õpetaja järele. Kraanikausside juures läks alati rüselemiseks. Pooled kraaninupud olid otsast ära ja kausid umbes. Uued katekuivatid olid töötanud viis päeva. Käed pesti puhtaks siis, kui söökla uksest valvas mõni õps või oli kollatõve oht. Toit oli laual suurtes pottides, mistõttu käis alatine löömine kulbi pärast. Kulbiomanik tõstis endale kuhjaga ette ja andis väärt riista edasi oma parimale sõbrale, see jälle oma parimale jne. Portsjonid kahanesid järjest ning viimased jäid enamasti päris ilma. Varem tabas see saatust sageli ka Kristjanit, kuid nüüdseks oli tema sõpruskond tublisti kasvanud. Kõige tähtsam oli, et keegi poistest esimesena kulbi juurde jõuaks. Tüdrukud olid suure kasvu ja söömaga ning kui nad kulbi kord enda kätte said, ei jäänud suurt midagi järele.

Sel ajal, kui üks endale ette tõstis, ergutasid teised teda pidevalt:

«Tee nüüd kähku!», «Mis sa muned!», «Ma tahan ka!», «Palju sa sööd!», «Jäta mulle ka!»

Olejäänud jaurasid samal ajal teisel teemal:

«Siis annad mulle, eks!», «Kuhu sa, vördjas, trügid!», «Pärast teda olen mina.»

Kui siis töö käigus toitu maha läks, kostis:

«Vaata, mis sa nüüd tegid!», «Pesed ise puh-taks ka selle seelikul!», «Täitsa lollakas!»

Seekord jõudsid Meeksa ja Loki üheaegselt poti juurde ja said korraga kulbist kinni. (Loki sai oma nime pärast üht klassiõhtut, kuhu ta ilmus, krepp-paberist krussid peas. Kristjan ristas need abilokkideks, nende kandja Sirje aga muutus Lokiks.) Meeksale jõudsid appi Paul ja Anton-Ulvar, Lokile Vasikas ja Anneli. Võitluse kulbi pärast lõpetas Peetmanni ilmumine. Silma-pilk istus laua taga kombekas seltskond ning Anton-Ulvar hakkas soliidse aeglusega suppi tõstma.

Menüüs seisis esmaspäevast saadik kirjas hakk-lihakaste ja kakaokissell, kuid söögiks oli piima-juurviljasupp, mida jätkus kõigile ja jäi veel ülegi. Kristjan sai kulbi teisena ja kühveldas taldriku ääreni täis, kuigi ei võtnud piimasuppi suu sisse-gi. Umberringi kostis plekk-kausside kilin-kolin ja lusikate klöbin, millest üle käis kõva lurin, valjuhäälnel jutt ja itsitamine. Kristjani silmade ette kerkis kodune sünnipäevalaud ja korraga ajas kogu see söökla iiveldama. Ta tõusis lauast ja katsus oma taldrikuga nõudepesu-luugini jõuda. Kõige kitsamas kohas istus Vasi-kas. Äkki märkas Kristjan, et üht taldriku serva ei ole supi alt näha. Ta mõtles, et ei tea, kas maha ka läheb, kui Vasikas korraga öla pealt porgan-deid pühkima hakkas. Kristjan põgenes sündmus-paigalt, kinnitades endale, et ta tegi seda kogema-ta.

Söögivahekas kestis 20 minutit. Aega oli veel küll ja Kristjan lonkis niisama õues ringi. Lõpuks viisid jalad iseenesest džunglisse, kus oli hea, aga keelatud. Ohe lagedama koha peal seisid kobaras Järviste, Meeksa, Tursa, Paul ja Andrus ning vahtisid midagi. Lähemale jõudes nägi Kristjan ringi keskel Anton-Ulvarit, kes ukerdas maoli maas ja siputas jalgu.

«Mis te siin teete?» imestas Kristjan.

«Preiki teeme,» vastas Tursa õudse töömehe häälega.

Kristjan oli breigist kusagilt kuulnud, mitte kunagi aga näinud. Anton-Ulvar jättis siplemise järele ja demonstreeris Kristjanile üksikuid nippe.

«Katsu järele teha,» õhutas Järviste Kristjanit. Ilmselt olid nad kõik juba proovinud ja üksteise üle kõvasti naernud. Nüüd avanes kõigil võima-lus Kristjani kulul nalja saada. Kristjan proovis Anton-Ulvari veidraid hüppeid ja vingerdusi järele teha. Eriti ei naerdud, kuigi Paul kom-meneeris, et Kristjan pani enneolematud käblad maha. Lõpuks näitas Anton-Ulvar oma leiva-numbrit, mida ta ise ussiks nimetas. See oli mingi kõhu peal roomamine, nii et tee peale vagu järele jäi. Anton-Ulvari esinemine jättis sügava mulje ja kõik otsustasid breiki harrastama hakata. Anton-Ulvar ise oli seda suvel soome telekast paar korda näinud. Mingid temavanused kutid olid kusagil kontserdil tohutu menuga breikinud ning Anton-Ulvar hakkas seda kohe järele tegema. Ta pidi küll geenius olema, et ta teleka järgi sellise asja ära õppis. Kristjan kraapis parajasti kõhuga maad, kui tunnikell

helises. Kõik panid koolimaja poole ajama, jooksupealt breigitolmu maha rapsides.

Vene keelt andis õpetaja Tamara Bobrova. Popkal oli punane pea ja kaks kostüümi. Üks oli üleni pruun, teine koosnes sinisest kleidist ja roosast lehvist, mis oli seotud mingi raske meremehesõlmega. Bobik oli ülijutukas inimene. Vene keele tunnis kerkisid iseenesest üles iga-sugused probleemid. Ja kui jutt juba lahti läks, siis vältas see niikaua, kuni kellelgi enam midagi meelde ei tulnud. Ükskord algas arutelu õpiku Arteki-teemalisest jutukesest. Kõigepealt rääkis õpetaja, mida ta ise oli Artekis käies oma silmaga näinud. Siis kandus jutt Krimmile üldse, kuni lõpuks jõudis imelikke käänakuid pidi Reagani plaanideni. Sageli ei jõutudki enam vene keele juurde tagasi ning Popka kirjutas kiiruga tahvlile koduse ülesande. Vahel oli hädavajalik Bobiku nõrkust ära kasutada ja teda põnevate teemadega ahvatleda, sest Bobrova oli tegelikult väga range kõbi ning tema tähelepanu tuli iga hinna eest küsimiselt kõrvale juhtida. Aga kui Popkaga jutu peale ei saanud ja küsimiseks ka ei läinud, siis andis ta iseseisva töö ja sellised tunnid olid tapvalt igavad.

Tänane tund ei töotanud midagi huvitavat. Bobik käskis korrata urokki kuldsest sügisest ja asus ise miskit kahtlast paberilehetele kirju-tama. Vene keele pinginaaber Meeksa võrdles botaanika töövihikus ühe- ja kaheidulehelisi taimi. Kristjanil polnud sedagi ajaviidet, tal oli bota kodune töö tehtud. Ainuke lootus igavust peletada oli seotud eesistuva Tursaga, kes samuti niheles ja tooliga kõõlus. Kristjan kavatses parajasti Tursaga kontakti astuda, kui see ümber pööras ja peotäie paberitükke laias kaares õhku viskas.

«Näe, lund sajab,» kommenteeris ta ise oma tegevust. Paberitükid liuglesid tõepoolest nagu lumehelbed. Kristjan vaatas Bobiku poole. Õpetaja oli süvenenud oma paberitesse ega pannud lumesadu tähele. Küll aga paistis asi meeldivat Meeksale. Ta tõmbas bota vihikust kaks lehte välja ja andis ühe Kristjanile. Kolme-meheline lumevabrik hakkas tööle. Kui valge paber otsa lõppes, laskis Meeksa käiku vihiku-kaantest ja kuivatuspaberist kirjused lumehelbeid. Tunni lõpuks kattis maad kirev lume-vaip.

Vahetunnis jalutasid Kristjan, Tursa ja Meeksa suurte sõpradena. Meeksa pani imeks, kui vara tänavaasta esimene lumi maha tuli. Kui nad para-jasti igasuguste ilmastikukapriiside üle nalja heitsid, ilmus ootamatult kohale korrapidaja Anneli, kes oleks pidanud praegu lund rookima.

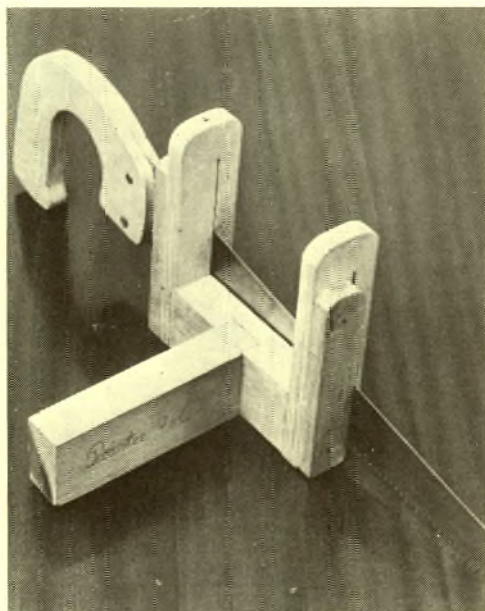
«Peetmann ootab teid klassis,» kuulutas ta kah-jurõõmsalt. Kuriteopaigale minnes täitis Kristjani hirm üleloomulike jõude ees. Peetmann seisis ukse juures, et saaks õpilased kohe sisenedes vastutusele võtta. Ta oli sel aastal õppeala-juhatajaks saanud ning asunud koolis korda looma.

(Järgneb.)

KOGEMUSNÕU

Lõikeklots

Õpilase vilumatu käsi ei juhi saagi kindlalt. Appi tuleb väike ja kerge lõikeklots, mis aitab saagimisel hoida saagi õiges asendis ning tagab ohutuse. Nii saab lõigata ka laiu laudu, sae juhtpilu ei kulu laiaks.

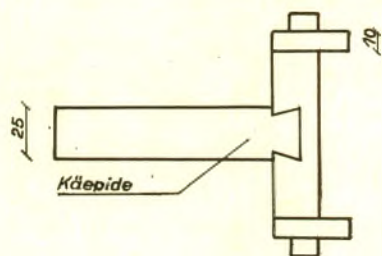
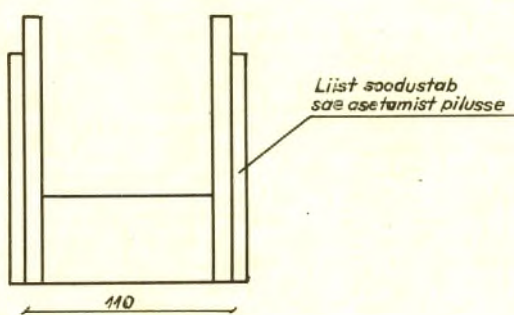
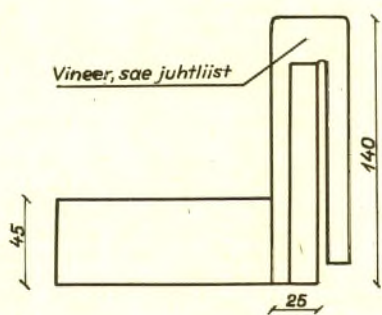
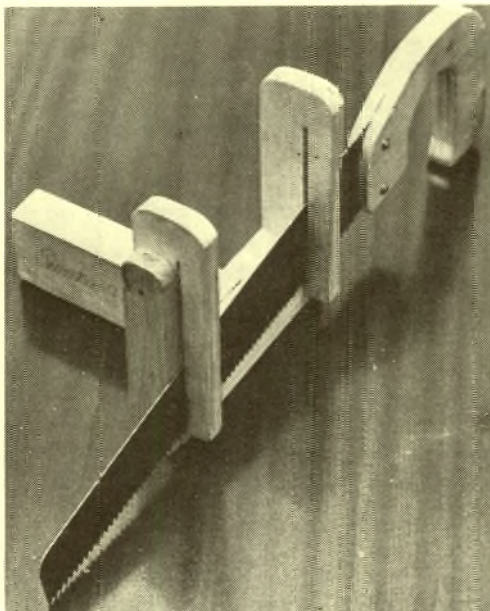


KOGEMUSNÕU

Lõikeklotsil on kaks lühikest lauakest ühendatud T-kujuliselt: üks on käepide, teine sae juhtija. Piludega liistud hoiavad sae püstasendis. Aste liistul aga soodustab sae asetamist pilusse.

Lõikamisel asetatakse lõikeklots laual märgitud joonele. Naelakesed surutakse laua sisse. Need hoiavad lõikeklotsi paigal.

JULIUS UNGRU



KOGEMUSNÕU

KOGEMUSNÕU



KROONIKA

Õpetajate kogemusloengud

6. ja 7. jaanuaril toimusid õpetajate vabariiklikud kogemusloengud. Plenaarkoosolekul kõneles haridusminister E. Gretškina käimasoleva hariduseksperimenti tänasest seisust. PTUI vanemteadur V. Ruus peatus kooliuuenduse teoreetilistel alustel. Põhjaliku kokkuvõtte hariduseksperimenti I etapi tulemustest tegi Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja A. Eglon. «Misugust õpetajat vajab tänapäev» oli Väätsa 8kl kooli direktori H. Liebergi teema.

Lõpp-plenaaristungil esitati TPedI prorektori L. Türrpuu ettekanne koolireformist ja haridusosakondade juhtimise ümberkorraldamisest.

Kahel päeval töötas kokku 15 sektiiooni, kus kuulati 206 ettekannet. Erinevalt kõikidest eelmistest kogemusloengutest anti parematele lisaks diplomile ka rahalised auhinnad (I koht 100 rbl, II koht 75 rbl ja III koht 50 rbl). I koha vääriliseks tunnistati 9 tööd: kirjanduse sektsioonis Heljo Lieberg ja Urve Jõesaar (Vastseliina kk), ajaloo sektsioonis Maimu Veri (Antsla kk) ja Paul Lehestik (Põlva kk), defektoloogiasektsioonis Valdur Lulla (Kammeri EIK), bioloogia- ja geograafiasektsioonis Vaike Tint (Rakvere 3. kk), matemaatikasektsioonis Heli Mooni (Tallinna 1. kk) ja Nadežda Bestrunnova (Tallinna 15. kk), keemiasektsioonis Luule Reinberg (Tamsalu kk). II kohta vääriliseks tunnistati 16, III koha said 45 õpetajat.

Üleliidulised kogemusloengud toimuvad maa-kuus Taškendis. Sinna esitati 7 tööd üldhariduskoolist, 5 kutsekeskkoolist ja 9 defektoloogia alalt.

Plenaarkoosoleku lõpul vastasid hariduse tippjuhid kokkutulnute arvukatele küsimustele.

Õpetajate Kool

В. РУУС. О научных проблемах обновления нашей школы.

Автор считает, что обновление школы в Эстонской ССР — это объективный, исторически неизбежный, долгий процесс, требующий основательной предварительной работы и экспериментирования. Автор рассматривает принципы обновления содержания образования и многие другие проблемы, связанные с обновлением школы. Подчеркивается, что мы нуждаемся в тщательно составленной программе исследовательской работы, чтобы иметь научную гарантию обновления школы.

В. ТАЛЫТС. Активные методы обучения.

Активными методами обучения чаще всего пользуются в вузах, средних специальных учебных заведениях, общеобразовательных школах и профтехучилищах, однако их сущность еще недостаточно изучена. Автор знакомит с использованием определенных методов при подготовке будущих специалистов к работе на производстве. Более подробно говорится о деловых играх. Учебные заведения нашей республики имеют еще мало опыта в этой области, отсутствует и соответствующая литература, поэтому необходимо шире изучать опыт коллег.

Т. ЫУНАПУУ. Открытое обучение родному языку — что это такое!

Автор рассказывает о проблемах открытого обучения родному языку в обновляющейся школе. Речь идет о трех уровнях индивидуализации, что для учителя родного языка означает открытое обучение родному языку. При современной организации школы государственные учебные планы и программы, классно-урочная система и учебная литература ограничивают учителя, поэтому нельзя говорить об абсолютной креативности в обучении родному языку. Инструкции, предлагающие возможность альтернативных вариантов — это путь к открытому обучению.

Э. ЛУКАС. А. Макаренко и педагогика сотрудничества.

Данная статья знакомит с положениями А. Макаренко о сущности коллектива и трудовом воспитании. Ему принадлежит идея популярных в настоящее время принципов педагогики сотрудничества. Он считал, что в воспитательной работе следует всегда исходить из конкретной ситуации.

А. ЛИЙВ. Борьба с наркоманией эффективнее на начальном этапе.

В борьбе с наркоманией и токсикоманией важное место принадлежит школе и учени-

ческим организациям. Автор более подробно касается сущности этих явлений, факторов их возникновения, рассказывает о роли школы в ведении профилактической работы. В статье даются ответы на вопросы о том, кого можно бы зачислить в группу риска и как вообще организовать борьбу с наркоманией. Статья знакомит читателей также с проектом программы «Школа без наркотиков 1988—2000 гг.»

МОЗАИКА ВОСПИТАНИЯ.

На материале всесоюзной педагогической печати Х. Роот освещает проблемы воспитания, связанные с интересами учащихся. Беспокойство вызывает факт отсутствия интереса у учащихся. Причиной этого явления считается формализм и излишнее руководство деятельностью учащихся по интересам. Шаблонные методы преобладают и в пионерской работе. Все это мешает продвижению к идеалу.

Т. ЛЬЮКЕ. В защиту homo creatori во имя равновесия.

Статья продолжает обмен мыслями по поводу статьи В. Пинна «Об идеале образования будущего» («Н.к.» №№ 9, 10 за 1987 г.). Автор высказывает свое мнение о статье В. Колга, напечатанной в «Ньюкугде кооль» № 11 за 1987 г. и высказывается в защиту мнения В. Пинна.

И. СОТТЕР. Мысли о сегодняшнем дне обучения иностранному языку.

Статья рассказывает о методах обучения иностранному языку. Это грамматический переводной метод (традиционный метод), прямой метод и метод чтения, аудиолингвальный и аудиовизуальный методы. Много надежд при усвоении иностранного языка возлагают на суггестопедию. Учитель может найти наиболее интересные и сильные приемы работы для учащихся, зная методики, распространенные в мире.

М. КАЛЬМЕТ. Все время в пути.

Статья знакомит с работой старшего учителя Килинги-Ныммеской средней школы, заслуженного учителя ЭССР Асты Суссь. Она преподает изобразительное искусство, этику и психологию семейной жизни. Учитель работает творчески, с желанием сделать все хорошо и по-новому, что помогает ее ученикам найти дорогу к искусству. Кабинет изобразительного искусства Килинги-Ныммеской средней школы является одним из лучших в нашей республике.

М. МЯННИК. Беседа о нравственности на уроках литературы.

Основной проблемой для автора является раскрытие нравственного содержания литературы учащимся. Автор считает, что литература в общеобразовательной школе должна выполнять воспитательную функцию. Не следует считать, что классическая литература трудна, далека и скучна для учащихся.

О. НИЛЬСОН. Понятие географического положения в формировании географического мышления.

Статья методического характера. Даются учителю географии некоторые рекомендации по основательному изучению понятия географического положения. Целью является углубление географического мышления.

А. РЕККАРО. Воспитание социальной чувствительности в слитной группе детского сада.

Единственно правильным временем для социального воспитания является дошкольный возраст. В своей статье автор, заведующая Неземским детским садом со слитными группами, знакомит читателя с тем, как в этом коллективе развивают социальную чувствительность. Она приводит много примеров, показывающих, как дети различного возраста помогают друг другу, считаются с мнением друг друга, ободряют друг друга, как выходят из конфликтных ситуаций. Задачей взрослого является создание благоприятного микроклимата в детском коллективе для гармонического общения.

М. ВИКАТ. Музыка Марии Монтессори для малышей.

Автор знакомит читателей с методом обучения малышей, разработанным итальянским педагогом Марией Монтессори (1870—1952). Ее учение содержит почти совершенную программу обучения музыке, которая основывается на создании особой среды для детей и возможностей самостоятельно принимать решения. Автор более подробно освещает сущность и принципы этого учения. С помощью этого метода достигнуты хорошие результаты.

И. КОЙТ, Х. ВЕНДЕРСТРЕМ. «Гимназии» — 100.

В январе этого года исполнилось 100 лет со дня выхода ежемесячного педагогического журнала «Гимназия». Его издавал директор Александровской гимназии, а позже — гимназии Николая I Григорий Янчевецкий. В статье дан краткий обзор его педагогической и филологической деятельности.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 29. 01. 1988. Trükkimisele antud 29. 02. 1988. Trükiarv 4000.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 438.

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

Organ Ministerstva просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке.

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



1



2



3



Keemiakabinetis püüame ettekujutust anda mitme võtte abil. Esikaane sisekülje alumisel pildil on fotolääts tabanud laboratoorse töö tegijad koos õpetaja Elga Kikasega. Kõrvaloleval 3 pildil näeme pilkupüüdnud lillenurka keemiakabinetis, 2. numbril all väga otstarbekat, käepärast, piinlikult korras ja sealjuures mugavat laboriruumi. Kui tagantjärele küsitaks, millega Elga Kikase keemiakabinet kõige rohkem meelde jäi, vastaksin: lilledega ja mingi erilise naiselikkusega. Lilli on koolis kõikjal ja selles öeldi olevat ka Elga Kikase käsi mängus.

Sõna soovituseks

Keda arvata riskigruppidesse? Kuidas koolis narkomaania/ toksikomaaniavastast võitlust korraldada? Kust saada informatsiooni? Neile ja teistele küsimustele annab vastuse **A. Liivi** kirjutis «**Võitlus uimastipahega on kergem algjärgus**». Inimene elumõtte otsinguil. Milleks elada? Kuidas elada? Võimust ja vaimust. **M. Männiku** «**Kõlblusvestlus kirjandustunnis**» annab ühe õpetaja käsitluse kirjanduse kõlbelise sisu avamisest õpilastele.

NB! Järgmises numbris: Spetsialistide ettevalmistamise küsimustest kirjutab **V. Rajangu**; «Haridusosakond ja koolireform» (**L. Tärnpuu**); «Ideaali õpilaste enesekirjeldustes» (**L. Önapuu**, **B. Goldman**); «Sissejuhatus ja lõppsõna arutlevas kirjandis» (**H. Pukk**).



30 kop. 78 189



Rasmalva
88-361a
16.3.88