

Nõukogude **KOOL**





Kadrina pildid

Seekordne fotoreportaaz on Eesti suurimast maakoolist — Kadrina keskkoolist. 30 aastaga on õpilaste arv kasvanud ligi kolmekordseks — 1957. a õppis äsja 7klassilisest keskkooliks tehtud majas 350, nüüd ligi 950 last. Õpilaste arvu suurenemisega pidi kasvama ka koolimaja. Nii on aastatega n-ö nõöbi külge ülikond ömmeldud — vana maja moodustab praegusest kompleksist vaevalt kolmandiku. 1962. a valmis esimene juurdeehitis, 1985. a uus suur õppehoone, 1987. a lisandus aulakompleks. Seoses kavatsusega muuta kool universaalseks (üldhariduskool+kutsekool+tehnikum) on projekteeritud uus õppe-tootmis-kompleks ja talveaed.

Kooli juurdeehitised on valminud kahe missioonitundega mehe — direktori, Eesti NSV teenelise õpetaja Otto Ameri ja Kadrina EPT juhataja, Eesti NSV teenelise inseneri Enno Põllu oskuslikul koostööl. Kes on vähegi püüdnud midagi ehitada, see teab, kui keeruline on saada finantse, limiite, fonde, materjale ja tööjõudu. Neil kahel mehel on see õnnestunud — peamiseks stiimuliks kodukohatunne, teadmine, et kõik pingutused lähevad oma laste, oma piirkonna rahva harimise heaks. Kui inimesed tunnevad, et kodukohas neist hoolitakse, pole põhjust mööda maad laiali joosta. Õpilased hoiavad oma uhket koolimaja ja ega ta teisiti kaua kena püsikski.

Õpetajate tuba koosneb kolmest osast: «dispetšeriruum» kella ja päevikutekapiga, väike kohvik ja suur metoodikatuba. Viimase kujundust näeme esikaane fotol. Siin peetakse õppenõukogu koosolekuid, loenguid, seminare ja metoodilisi ühisüritusi. Igal õpetajal on oma kindel töökoht, seinte ääres riulid metoodilise kirjandusega.

Esikaane sisekülje ülemisel fotol on osa kooli segakoorist uue aula rõdul. Aula on korraliku teatri mõõtu — 400kohalise saali ja soliidse lavaga. Teatrite külalisetendusi antaksegi siin kogu Kadrina rahvale.

Aulakorpuse fuajee on kahel korrusel, seal toimuvad ka kunstinäitused. Tagumise sisekaane alumisele pildile sai fotograaf esimese korruse fuajee nurga ja lastekoori tütarlapsed.

Tagakaane väliskülge ehib aula all paiknev videosaal, kus korraldatakse nii õpilaste kui õpetajate puhkeõhtuid. Madalamal asuvat tantsupõrandat piiravad kohvikulauad, televiisorite ekraanid helendavad nii keskel kui igas nurgas, muidugi ei puudu ka helivõimendusaparatuur.

Esikaane keskmisel fotol on kooli arvutikabinet, mis on tihedalt kasutusel hommikust õhtuni. Pärast tundi tullakse siia, et oma lustiks huvitavaid ülesandeid lahendada, programme koostada, mängida. Arvutiõpetust juhendab Peeter Smitt, kelle partneriks must-valge reportaazi fotol 6 on 10.b kl õpilane Andrus Rand. Kooli arvutitel tehakse ära ka kõik vajalikud tööd EPT-le ning programmeeritakse lepingu alusel teistelegi asutustele. Fotol 4 on arvuti taga Laine Paulus ja õpetaja Urve Smitt.

Koolidele on hädasti vaja paljundustehnikat. Esikaane alumiselt pildilt näeme, et Kadrina koolis on see olemas, fotol häälestab aparati tootmisõppemeister Aivo Hannus. Paraku on meie paljundustehnika kohmakas, võimaldab väga vähest tiraaži ning pole kuigi töökindel. Selliseid aparate, mille käsitsemisega ka õpetaja hakkama saaks, niipea kooli saabumas pole.

Kadrina keskkooli ainekabinetid on põnevad — vastavad sisustusest iga kabinetijuhataja fantaasiale. Õpetajatelt oodati vaid ideid, teostamine oli juba konstruktorite, kunstnike ja meistrimeeste töö. Ülemine värvifoto tagakaanel on tehtud õpetaja Mare Umbaia matemaatikakabinetist, must-valged fotod 1, 2 ja 3 leheküljel 28.—29. aga õpetaja Milvi Ameri eesti keele ja kirjanduse kabinetist. Pange tähele individuaalprojektide järgi tehtud mööblit!

Õpperuume koolil praegu jätkub ning töö toimub ühes vahetuses. Nii saab iga õpetaja oma kabineti eest ka sisuliselt vastutada, kartmata, et «võõras» vahetuses see ära rikutakse. Igal asjal saab siiski olla vaid üks peremees!

Siselehe 5. fotol on kooli tubli šeffettevõtte — Kadrina EPT — juhataja Enno Põllu, kes on oma koolilembesusega pälvinud haridustöö eesrindlase rinnamärgi.

Tekst TIIT RUMMO
Fotod TONU KALLE

Nõukogude Kool

2 · 1989

EESTIMAA HARIDUSTÖÖTAJATE KONVERENTS

- 4 NSV Liidu Riikliku Hariduskomitee esimehe professor GENNADI JAGODINI sõnavõtt ●
 6 Eestimaa haridusplatvormist ja selle elluviimise teedest (PEETER KREITZBERGI ettekanne) ●
 9 Jyväskylä ülikooli professori JOUNI VÄLIJÄRVI sõnavõtt ●

ÜLELIIDULINE HARIDUSTÖÖTAJATE KONGRESS

- 11 Muljeid, mõtteid ●

KOOL UUENDUSE TEEL

- 14 A. LUURE, A. OLANDER, M. KIKAS Ühiskond ja koolikorraldus ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 17 L. TÖRNPUU Juhtimise uuenemine on aja nõue ●

TÄHTPÄEVI

- 19 A. ELANGO N. Krupskaja panus marksistlikku pedagoogikasse ●
 22 H. KURM N. Krupskaja kasvatuses perekonnas ●
 24 E. LUKAS Laste isetegevus N. Krupskaja pilgu läbi ●

KASVATUSTEEMADEL

- 30 V. PINN Veel kasvatuses ehk determineeritud ja tasakaalus maailma võimuses ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 34 K. BACHMANN, T. BACHMANN Uute sõnade omandamise sõltuvus sõnatüübist ●

UURIMUSI, ÕLDISTUSI

- 37 E. SEPP 1. klassi õpilaste verbaalseist võimeist ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 40 M. REBANE Luule olemusest ja tõlgendamisvõimalustest koolis ●
 44 Ö. ORAV Kuidas valmib film? II ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 47 T. TULVA Rahvamängudest ja rahvuslikest mänguasjadest lasteaias ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 50 K. KOTSAR Kurtide täienduskoolituse ajaloo Eestis ●

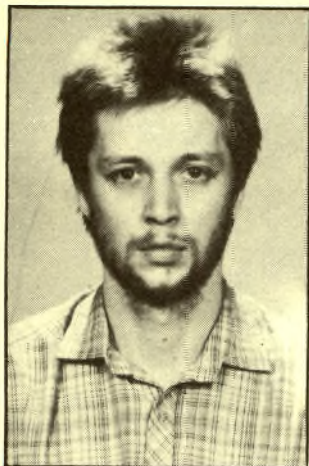
KOOLIMUUSIKA

- 53 K. KIRBER Mõtteid muusikaõpetuse uue programmi ümber ●

- 55 KROONIKA



ENE SEPP,
 ENSV Pedagoogika
 Teadusliku Uurimise
 Instituudi
 keeledidaktika sektori
 vanemteadur.
 Lõpetanud E. Vilde
 nim Juuru keskkooli
 1966. ja E. Vilde nim
 Tallinna
 Pedagoogilise
 Instituudi 1970. aastal
 eesti keele ja
 kirjanduse erialal.
 Samast aastast töötab
 PTÜs, algul eesti
 keele, 1985. aastast
 keeledidaktika
 sektoris. 8. klassi
 emakeele
 õppekirjanduse
 kaasautor.



MIKKEL REBANE,
Tallinna 62. keskkooli
eesti keele ja
kirjanduse õpetaja.
Lõpetanud 1977. a
Tallinna 2. keskkooli.
Aastatel 1980—1985
õppis E. Vilde nim
Tallinna

Pedagoogilises
Instituudis ning sai
eesti keele ja
kirjanduse õpetaja
diplomi. On tegev
kirjanduse õppe-
kirjanduse komisjoni
liikmena. Huvitub
poeetika, stilistika ja
luule õpetamise
probleemidest.
«Nõukogude Koolis»
kirjutab esmakordselt.

Järgmises numbris:
NSV Liidu Hariduskomitee
esimehe G. Jagodini ette-
kanne üleliidulisel haridus-
töötajate kongressil «Hu-
maniseerimise ja demokra-
tiseerimise kaudu hariduse
uue kvaliteedini»

Värvifotod
TONU KALLE

EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja **L. JAGGO**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

КОНФЕРЕНЦИЯ РАБОТНИКОВ ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНСКОЙ ССР

- 4 Выступление председателя Госкомитета СССР по народному образованию, профессора **ГЕННАДИЯ ЯГОДИНА** на конференции работников просвещения Эстонской ССР ●
- 6 **П. КРЕЙТСБЕРГ** О платформе образования в Эстонии и ее осуществлении ●
- 9 Выступление профессора **ИОУНИ ВЯЛИЯРВИ** из Юваскюлаского университета

11 ВПЕЧАТЛЕНИЯ О СЪЕЗДЕ

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 14 **А. ЛУУРЕ, А. ОЛАНДЕР, М. КИКАС** Общество и организация школы ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 17 **Л. ТЮРНПУУ** Обновление руководства — требование времени ●

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 19 **А. ЭЛАНГО** Вклад Н. Крупской в марксистскую педагогику ●
- 22 **Х. КУРМ** Н. Крупская о воспитании ●
- 24 **Э. ЛУКАС** Н. Крупская о самодеятельности детей ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 30 **В. ПИНН** Еще раз о воспитании или о власти детерминированного и уравновешенного мира ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 34 **К. БАХМАНН, Т. БАХМАНН** Зависимость усвоения новых слов от их типа ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 37 **Э. СЕПП** О вербальных способностях учащихся 1-го класса ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 40 **М. РЕБАНЕ** О сущности поэзии и возможностях ее трактовки в школе ●
- 44 **Ы. ОРАВ** Как создается фильм? II ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 47 **Т. ТУЛВА** О народных играх и национальных игрушках ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 50 **К. КОТСАР** Об истории дополнительного обучения глухих ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 53 **К. КИРБЕР** Мысли о новой программе обучения музыке ●

- 55 ХРОНИКА

NSV Liidu Riikliku Hariduskomitee esimehe professor GENNADI JAGODINI sõnavõtt

Lugupeetavad seltsimehed!

20. detsembril algab üleliiduline haridustöötajate kongress. Kuidas me läheme kongressile vastu, kuivõrd oleme suutelised tegema printsiipiaalseid, revolutsioonilisi ettepanekuid? Selles, et haridussüsteem vajab revolutsioonilist ümberkorraldamist, pole kellelgi kahtlust. Peatun konkreetsetelt põhimomentidel.

Õpilane ja üliõpilane ei ole niivõrd hariduse objekt kuivõrd subjekt. See on printsiip, kuna orienteerib isiksuse arengule kogu süsteemis, loomupäraste võimete arendamisele ja lõpptulemusena nende erinevusele. Õeldu väljendab vajadust omada erinevaid süsteeme, erinevaid programme ja erinevat lähenemist. Tõsi, õeldu kinnituseks on teinegi, tugevam stiimul: tänapäeva õppeprogramme pole võimalik selgeks õpetada. Kui õpetada kõike, on enamik sunnitud laveerima, jättes midagi õppimata. Mõned lihtsalt ei pea vastu, osa omandab, kuid kool ei tohi olla orienteeritud ainult osale õpilastest.

Olekoormus viib selleni, et meie lapsed õppimise käigus kaotavad tervise. Aga see on juba mitte ainult perekondlik ja rahvuslik, vaid üldriiklik häda. Vajame põhjalikku haridusreformi. Milles see seisneb?

Kool on kolmeastmeline. I aste algab 6- või 7aastaselt, sõltuvalt lapse kooliküpsusest, sest erinevus sünnitunnistuse järgse ja füsioloogilise vanuse vahel on suur. Ja usaldada otsustamine vanematele. I aste kestab 3 või 4 aastat, sõltuvalt lapse võimetest. On vaja 2 eriprogrammi ja õppimise käigus anda üleminekuvõimalus ühelt programmilt teisele. Kedagi ei tohi lasta lõpetada I astet vajaliku teadmiste miinimumita. Iga kord, kui me viime 5. klassi lapse, kes halvasti loeb ja kirjutab, programmeerime temasse tulevikus õnnetu inimese. Seetõttu on I astmes lubatud kõik võimalused — tasandusklassid, klassikursuse kordamine või mis tahes muu vorm, kuid ei tohi kedagi edasi lasta teadmiste miinimumita.

Alklasside programm on mahukas, õppetunde nädalas 27, isegi 29. Seda on lubamatult palju. Lubamatult palju, kui ei minda integreeritud õpetuse teed. See tähendab õppetunde, kus kirjutamise ja arvutamise minutid vahelduvad lugemise, kehakultuuri, tööõpetuse, laulmise ja muuga. Selline õpetamine nõuab hoopis teistsugust õpetajat, meil ei ole teda, ta on vaja alles ette valmistada. Koos integreeritud õpetamisega on vaja vähendada õpilaste arvu algklassides. Praegu kehtiv püramiid — algklassid suurema õpilaste arvuga kui vanemad — on täiesti vale. Alklassides peab olema vähem õpilasi kui vanemates klassides.

Hariduse II aste kestab 5 aastat. On vaja välja

töötada uued õppeprogrammid. Praegu kuni 8. klassini kasutatavate programmide mahtu tuleb kärpida. Kärpida selleks, et garanteerida kõigile teatud kindel teadmiste pagas. Ja anda tuleb teadmisi arendavalt. 75% II astme programmidest on kohustuslikud kõigile. 25% moodustab reservi, mis võimaldab õpetajal edasi arendada andekat poissi või tüdrukut, näiteks loodusteadustes vähevõimekale anda võimalus edu saavutada muul alal — kunstis, käsitöös — ja pidada seda tegevusala teadusest mitte vähem tähtsaks. Vanasti olid vene keeles kasutusel terminid puusepakunst, tiserlikunst. Peaksime tagasi tooma austava suhtumise meistritesse, mitte pidama neid inimesi teisejärgulisteks. Tuleb keelata kutsekeskkoolide komplekteerimine õpilastest, kes tunnevad ennast üldhariduskoolis teise- ja kolmandajärgulistena, potentsiaalsete andetutena. Me ei või lubada luua töölisklassi elu hädavaresteks tembel-datutest.

III astmel tuleb õpetada mitte kõiki aineid, vaid valiku järgi, 3 või 4 on kohustuslikud. Emakeel ja kirjandus kui õppeaine, mis paneb aluse inimese maailmavaatele ja inimestevahelistele suhetele. Uusim ajalugu st ajalugu ja ühiskonnaõpetus kui õppeaine, mis kujundab inimese suhtumise ühiskonda. Nüüdisaegne loodusteadus, eriti ökoloogia. Seda õppeainet praegu vanemates klassides ei ole, kuid vajalik oleks, kuna kujundab inimese suhtumise loodusesse. Sõjalises algõpetuses peavad olema eri programmid poistele ja tütarlastele. Selles küsimuses praegu murrame piike, kuid võidame kindlasti meie. Programm peab olema erinev ja aitäh teile Eestimaal tehtu eest, see aitab lahendada küsimust üleliiduliselt. (Aplaus.)

Olejäädud õppeained on valikulised mis tahes kombinatsioonid — matemaatika-füüsika, keemia-geograafia jm. Kuidas, lubada lõpetada 10.—11. klass matemaatikateadmisteta? Aga kas praegu reaalses elus lõputunnistus tähendab alati matemaatika oskamist? Kui me programme ei vähenda ega lähe üle variatiivsusele, ei õnnestu vähendada õpilaste koormust ega anda faktiliselt paremaid teadmisi. On õige rääkida keskkoolist kui baasist järgnevatks õpinguteks. Ainult kes on õelnud, et baas peab olema unifikatsioon, kõigi jaoks ühesugune? Ei, see peab olema kõigile kättesaadav, peab olema piisav. Kuid ühesugune kõigile — ei, ei ja veel kord ei! Baas võib olla erinev ja praegustes tingimustes ta peab olema erinev.

Rääkida valikainetest tähendab tunnistada erikoolide võimalikkust: matemaatika-, füüsika-, bioloogia-, ajaloo-, keelte-, kutseõpe — st kutsekeskkoolid ja tehnikumid kui keskhariduse

variant. Võib-olla kutsekeskkoolis on tulevikus samad kolm kohustuslikku distsipliini, millele liituvad kutseõpetuse ained. Pärast lõpetamist võib haridusteed jätkata kas kõrgkoolis või kõrgemas kutsekeskkoolis. Kõrgem meditsiinikutsekeskkool saadab välja velskreid, kõrgem pedagoogikakutsekeskkool algklassiõpetajaid ja lasteaiakasvatajaid, kõrgem agrotehnikakutsekeskkool põlluharijaid, brigadire, mehhanisaatoreid jne. Tuleks minna seda teed, et neid õppeasutusi saaks lõpetada kas töölise, tehniku või nooreinsenerina. Kesk-eriharidusega lõpetanutele tuleks luua spetsiaalsed kõrgkoolid, et nad võiksid astuda mitte I, vaid vastavalt ettevalmistusele II või III kursusele ja jätkata haridusteed.

Lõpuks enesetäiendamisest ja kvalifikatsiooni tõstmisest. Kvalifikatsiooni tõstmisel vajaneb otsustavalt lahti öelda senisest formalismist, mis praegu nullib kõik tulemused. Praegu täiendusinstituudid ei tõsta kvalifikatsiooni. Sellepärast, et informatsiooni, mis on kursuste peasisuks, võib omandada ka ilma igasuguse instituudita. Antaks mulle aeg, kirjandus ja programmid, ma teeksin seda kiiremini ja kvaliteetsemalt. Selleks, et tõesti tõsta kvalifikatsiooni, on vaja kursuste alguses iga kontingenti testida ja me saaksime väga huvitavaid tulemusi. Möödunud aastal agronoomide täienduskursustel selgus, et 2%lise formaliinilahuse valmistamine seemnete puhitimiseks nõgipea vastu oli paljudele tragöödiaks. Kursuslased ei teadnud, mis vahekorras võtta formaliini ja vett, et saada 2% lahus. Muidugi mitte kõik, kuid paljud. See on kohutav. Õpetama peab taset arvestades ja sellest lähtuvalt organiseerima kursuste sisu.

Sõnavõtu esimese bloki kokkuvõtteks: muutuste vältimatus, orienteerumine individuaalsusele, annete arendamine, koolide ja õppeasutuste mitmekesisus, faktiliselt erinevad diplomid, kuigi juriidiliste õiguste poolest ühesugused. Minult küsitakse, kuidas saab sellisel juhul astuda kõrgkooli. Väga lihtsalt: kõigi diplomite ja lõputunnistuste juriidilised õigused on ühesugused, sisseastumiseksamid erinevad. Näiteks füüsika-matemaatikateaduskonda võetakse vastu mis tahes dokumendiga, kuid sisseastumiseksam matemaatikas tuleb sooritada laiendatud programmi alusel ja pole tähtis, kas teadmised on omandatud koolis või repetiitori abiga.

Teine blokk, millel ma täna tahaksin peatuda, on muutused pedagoogilises protsessis eneses. Pedagoogiline protsess koolis ja kõrgkoolis ning täienduskoolitus on praegu maksimaalselt suunatud ümberjutustamisele kui ainsale ja küllaldasele teadmiste hindamise vormile. Õpetaja jutustab, õpilane jutustab kuulnud või õpiku teksti ümber ja saab hindeks «väga hea». Kuid need ei ole teadmised! Tõelised teadmised ei seisne ümberjutustamises, see on vaid esimene aste. Kuidas muuta protsess loominguks? See pole kuigi lihtne. Pole kuigi lihtne sellepärast, et meie süsteemis valitseb kaadripuudus. Meil on kõrgkooli õppejõude, kes võivad õpetada, kuidas silda ehitada, kuid

ise ehitada ei suuda ega oska ja kunagi ehitama ei hakka. Oskus õpetada, kuid oskamatus ise teha viibki raamatulikele teadmistele, mis tegelikult tähendab poolikuid teadmisi, vähiklikkust. Parem on mitte teada kui poolikult teada, sest vähik võib võtta enda peale vastutuse, aga oskamatus otsustada viib tragöödiateni. Oi, kui sageli!

Et muuta pedagoogika arendavaks, on vaja teistsuguseid õpikuid. Meie õpikud on nagu monograafiad, need on õpikud-ümbertjutustused, õpikud ilma ülesanneteta. Esijoones pean silmas kõrgkooliõpikuid.

Kolmas blokk: kuidas, missuguste vahenditega kindlustada demokraatia. Ainus väljapääs kooli muutmiseks — pean silmas igasugust kooli — on demokratiseerimine. Mida tähendab demokratiseerimine meie reformi tingimustes? See on üleminek riiklikult süsteemilt riiklik-ühiskondlikule. Võtta kontrollifunktsioon kui põhifunktsioon riigilt ja anda see üle tarbijatele. Kes on kõige rohkem huvitatud kooli edust? Õpilane ja tema vanemad. Kes on kõrgkooli kõige rohkem huvitatud isik? Üliõpilane, ta peab siin keegi olema, kellekski saama. Tema ei saa oodata, aga õppejõud võib oma tööd ja materiaalbaasi parandada ka tulevikus. Mida teha? Moodustada kooli nõukogu, mis valida salajasel hääletamisel: 1/3 õpetajaid, 1/3 õpilasi (alates 14. eluaastast) ja 1/3 lapsevanemaid. Kooli nõukogule tuleb anda õigus avaldada usaldamatust direktorile ja kellele tahes õpetajaist, ise organiseerida kooli eelarvet, mitte lubada karistada direktorit ja õpetajaid nõukogu nõusolekuta. Normatiivset eelarvet, millest siin nii eredalt räägiti, suurendatakse lähemas tulevikus — aasta või paari jooksul — sama-suguses tempos nagu praegu. Aastaeelarvet suurendasime 3 miljardi rubla võrra. Kuid riiklikus eelarves on 36 miljardi rubla suurune auk. On selge, et sellised suurendamised viivad üksnes raha devalvatsioonile.

Vaja on leida teisi allikaid. Nad on olemas. Tohtu hulk raha ei ringle, vaid seisab hoiukassades, pankades ega too kasu. Koolinõukogudele tuleb anda võimalus organiseerida koolile eelarvet õpilaste tööga. Üks Astrahani kool teenis 10 aasta jooksul miljon rubla. Õpetajatele ja õpilastele makstakse tomatikasvatuse eest head tasu. Faktiliselt töötatakse lepingu alusel. Kevadel istutatakse taimed maha, neid hooldatakse suvel ja sügisel. Rõhutan veel kord — kõik toimub õppetöövälisel ajal. Moldaavias tehakse samuti.

Kooperatiivide eraldiste arvel, vabastades neid riiklikest maksudest, luua koolifond. Normatiivseid eelarvelisi vahendeid las kontrollivad riiklikud organid nii nagu nad seda seni on teinud, kogu hoolikusega, aga koolifondi juurde riiklike organeid lasta ei tohi. Pole oluline, kas raha kulutatakse ekskursiooniks Leningradi, suvepuhkuse korraldamiseks, lastepeoks, palgatakse rütmikaõpetaja või makstakse kellelegi palgalisa. Pole tähtis, milleks. Otsustajad on direktor, kooli nõukogu ja kontrolli-(revisjoni)komisjon. Kui me seda ei saavuta, ei

nihku asi paigast.

Rajooni haridusnõukogu ja haridusosakonna kui faktiliselt tema aparaadi struktuur kulgeb inspektuuri vähendamise suunas. Pole vaja terroriseerida õpetajaid liigsete plaanidega ja sellega, kuidas neid koostada, vaid suurendada metoodilist abi. Peamine on omada metoodikuid, kes töötab õpetajatega. See, kes ainult õpetab, kuidas teha, aga ise lakkab õppimast, dequalifitseerub õpetajana väga kiiresti, eriti tänapäeva muutuvates tingimustes.

Oblasti tasemel jääb endiselt oblasti haridusosakond, vabariigis nii, nagu soovitakse ja üleliidulisel tasemel riiklik hariduskomitee. Selle juurde valib kongress üleliidulise haridusnõukogu. See ei ole juhtiv organ. Riikliku Hariduskomitee määrab valitsus, see on valitsuse allüksus. Kuid üleliiduline haridusnõukogu on siiski organ, millele Hariduskomitee ja tema esimees aru annavad. Kord aastas on nõukogu kohustatud kokku tulema. Selle üleliidulise nõukogu liikmetele tahame anda haridussüsteemis saadikuõigused. See tähendab anda nagu saadikule õigus esitada järelepärimine, millele iga töötaja ja organisatsioon on kohustatud vastama.

Küsimus on tähtaegades. Millal see kõik jõustub? Kõigile ühiseid ja üldiselt kindlaks määratud tähtaegu ei tule. Niipea kui anda tähtjad, hakkame paratamatult organiseerima nende täitmist, aruandlust ja jälle läheb lahti protsendimaania, enese ja rahva petmise peened vormid. Seepärast — kunas keegi suudab märgid maha panna. Lubage, aga kes sunnib? Sunnib lapsevanemate, õpilaste, õpetajate ja üliõpilaste pressing. Nemad on praegu peamised liikumapanevad jõud, kes haridusküsimuses võivad ühiskonda muuta.

Peaülesanne on aidata kõiki hariduse juhtorganeid. Praegu arvatavasti pole kogu Nõukogudemaal tähtsamat ülesannet. Aeg möödub kiiresti. Need poisid ja tüdrukud, kes praegu on õpilased ja üliõpilased, on homsed ühiskonna liikmed. Koolielu ei ole ettevalmistus tulevaseks eluks, see on juba elu ise. Seetõttu on meie kättes kõige väärtuslikum, mis võib ühel maal ja rahval olla — tema tulevik.

Täna.

Eestimaa haridus- platvormist ja selle elluviimise teedest

TRÜ doktorandi PEETER KREITZBERGI ettekanne

Juulikuus tulime mõttele korraldada enne üleliidulist haridustöötajate kongressi vabariigi haridustöötajate konverents. Leidsime, et selleks ajaks tuleb ette valmistada ka oma haridusplatvormi projekt, mis jätkaks ja konkretiseeriks 1987. a märtsikongressi uuendusvaimu. Vallandunud entusiasm nõudis täpsemat koordineerimist, edasine tegevus selgemat planeerimist.

Selleks, et koos konstruktiivselt edasi minna, on vaja kõigile või vähemalt enamikule ühist platvormi. Platvorm — see on ühine lähtealus tegevuses, arutluses. Eriti on vaja ühist platvormi siis, kui jõud on vähesed. Meil on vaja koostetud ühist platvormi. See ei või olla liiga konkreetne, kuid mitte ka liialt abstraktne. Liialt konkreetne ei või ta olla seepärast, et on vabariigi platvorm ja ei tohi detailides dikteerida seda, mis peab juhtuma kohapeal. Liialt abstraktsena ei tagaks ta meie tegevuse koordineeritust. Ei ole kerge leida õiget mõtet.

Aeg ja ka «Nõukogude Õpetaja» poolt pakutud ruum jäi napiks, et välja tuua platvorm täies mahus. Üht osa sellest, nimelt kõige konkreetsemat, programmilist, kus on kokku võetud paljud vabariigi tasemel täitmist vajavad ülesanded, koostasime viimase minutini. Kogu tööprotsess süvendas meie veendumust, et üksikute hariduspuuduste üleslugemisest tõelise, praktiliselt realiseeritava haridusuuenduseni, õieti selle planeerimiseni on pikk ja kahjuks meile tundmatu tee. Sellest aga hiljem.

Käesolevaga avaldan kahetsust, et platvormi projekti venekeelne tõlge ei ilmunud nii ruttu, kui oleks võinud. Põhjused pole selged. See on seda kahetsusväärsem, et me tahame koos, kõigi rahvusrühmade osavõtul arutada Eestimaa hariduse tulevikku. Meil on tekkinud meeldivaid koostööhetki vene rahvuse esindajatega. Väga meeldiv oli lugeda Narva

haridustöötajate suure missioonitundega koostatud Narva hariduse arendamise programmi. Kuid ei maksa kurvastada. Me alles jõudsime alustada vabariigi hariduse planeerimist. Vabariigi lõplik haridusplatvorm, millest me ise hakkaksime lähtuma, peaks minu arvates sisaldama kõikide haridusastmete platvormi, samuti **maahariduse** platvormi, nagu meie tähelepanu sellele õigesti juhtis Ülenurme keskkooli direktor Tarmo Kerstna. Iga rajooni iga kool peaks jõudma oma platvormini.

Õpetajate kongressist, mis vallandas üldhariduskooli uutmisinitsiatiivi, on möödas poolteist aastat. On meeldiv, et see initsiatiiv jätkub. Pandi maha uue haridusuuenduse üldised põhimõtted, mida me mõneski suhtes oleme praeguseks jõudnud täpsustada ja täiendada. Mõnigi arvab, et meie **asjad pole nii kiiresti edenenud** kui vaja. Ei maksa aga arvata, et teistes maades, kellelt me mõneski mõttes oleme malli võtnud, need asjad kiiremini on läinud, eriti sellistes finantsmajanduslikes tingimustes kui meil.

Pealegi on haridus pärast õpetajate kongressi **2 korda varju jäänud**. Esimest korda lülitas hariduse üldisest orbiidist välja IME, teist korda keeleseadus ja konstitutsiooniparandused. Jääb loota, et tuleb rahulikumaid aegu, kus meie üldsusel jääb rohkem aega ja jõudu koos konstruktiivselt arutada ka haridusprobleeme.

Esimest korda üritasime koosvaatluse alla võtta kõik haridusastmed, erinevad hariduse planeerimise valdkonnad.

Küllap on neid hariduspuudusi, mille nime-tamisega võime aplausi välja teenida, väga palju. Eelnevate ühisarutelude ja mõtte-avaldustega oleme nad endale üpris hästi teadvustada jõudnud. **On aeg hakata uut haridushoonet rajama**. See ei seisne ainult meie praegusest nägemisest johtuvate üksikhädade kõrvaldamises. Küsimus on hariduse kontseptuaalse juurestiku revideerimises ja mõneski mõttes uue vundamenti rajamises. Lähtume sellest, et kõige suuremaks väärtuseks, mille teenistuses on riik kõigi oma allsüsteemidega, on unikaalne, ennastmääratlev, õnnelik inimene. Sellest lihtsast tõest tuleneb rida järeldusi haridusele, millest osa oleme püüdnud sõnastada platvormis, veel suurem osa aga peab kujunema vahetult haridusprotsessis, õpetaja peas.

Oleme seni haridust uuendanud üksikute reformidega — riik esitab haridusele kõrgeid nõudeid, andmata nende täitmiseks peaaegu mingeid vahendeid ega ideid. Haridust on ikka ja jälle vaadeldud vahendina mingisuguse poliitilise, majandusliku eesmärgi saavutamiseks riigi huvides. Arvame, et haridus

peab muutuma elamise viisiks, tema tähendus peab olema suurem puhtutilitaarsete vajaduste rahuldamisest. Haridusuuendus peab muutuma pidevaks üksikute haridusasutuste initsiatiivil ja teostusel toimuvaks protsessiks.

Olgem ausad — me ei oska haridust kogu tema keerukuses, seostes teiste ühiskonna allsüsteemidega, planeerida. Nõukogude Liit ter-vikuna osaleb näiteks UNESCO Pariisis asuvas instituudis vaid haridusuuringutega, samal ajal kui paljud Aafrika maad saavad oma esindajaid kõikvõimalikele hariduse planeerimise seminaridele ja kursustele.

Me peame looma võimalused selles töös vahe-tult osaleda. Meil on sama palju haridus-probleeme kui ükskõik millises teises, meist palju suuremas riigis. Meil on vähe jõudu, et kõike ise nullist alustada. On ainult üks väljapääs, kuidas olla ühtaegu suveräänne ja tase-mel. Tuleb olla väga hästi informeeritud sellest, mis toimub Soomes, Skandinaavias, terves Euroopas ja Ameerikas, teistes liidu-vabariikides. Meie riigipiirid peavad haridu-sele mõlemat pidi lahti minema, peame väl-juma **haridusisolatsioonist**.

Kui rikkalik on teiste maade kogemus hari-duse diferentseerimisel, hariduse sisu pla-neerimisel! Kui palju on meil õppida õppe-kirjanduse koostamist, rääkimata kooli arhi-tektuurist jne. J. Käis ja teised tuntud Eesti pedagoogid olid omal ajal maailmas toimuvaga hästi kursis, neil oli palju vahetuid kontakte. 1930. aastate teisel poolel vahetasid Soome ja Eesti regulaarselt haridusküsimuste lektoreid. Kätesaadav oli kogu maailma pedagoogiline kirjandus. Näiliselt odav ja omaenese tarkusel toimiv haridusuuendus võib meile väga kalliks maksma minna.

Seega peaks **informeeritus** kujunema meie kooliuuenduse üheks loosungiks. Küllap on see väikeriikide üks arengupante. Palju huvitavat käärimist toimub hariduse vald-konnas Moskvast. Meie vabariigi teadurid on juba mõnda aega olnud koostöös Eduard Dneproviga — NSV Liidu Hariduskomitee juurde loodud ajutise uurimiskollektiivi juhiga ja tema kolleegidega. E. Dneprovi kaastöötajad viibivad külalisena meie konverentsil. Tema rühma loodud üldhariduse uuendamise kont-septsioon on peale pikki aastakümneid üks esimene haridusdokument, mida pole tarvis häbeneda. Siin ei ole koostöökis vaja sundida, see kutsub ühiselt töötama. Kutsusime konve-rentsile võorkeelte õpetaja Endel Loo Soomest ja Jyväskylä ülikooli professori Jouni Väli-järvi.

Meie vabariigi haridussuveräänsus ei tähenda mingit lahtiütlemist kontaktidest, nagu mõned arvavad, või eraldiolemist, vaid võrd-

setel alustel, vastastikusel huvitatusel põhinevat koostööd.

Paar sõna rahvushariduse probleemidest üleliidulise kontseptsiooni raames. Arvan, et NSV Liidu hariduskontseptsiooni tuleb võtta kõigile liiduvabariikidele vastuvõetavas osas kui ühist, üldisi haridusuuenduse lähtekohti kajastavat alust. Rahvushariduse kui niisuguse detailne käsitus, kus kõigist rahvustest räägitakse üheskoos, ei oma arusaadavatel põhjustel mõtet. See saab toimuda vaid teatud õiguste delegeerimisena alla ja rahvusliku eripära üldises konstateerimises.

Pikemalt peatuksin **hariduse sisu** probleemidel. Õpetajate kongressist siiani kujutas hariduse sisu meie tähelepanu põhiobjekti. Üldhariduskooli jaoks on koostatud uus õppeplaani projekt, valminud on esialgsed programiprojektid. Ühest huvitavast kogemusest lähemalt: vähendasime füüsika osakaalu, teisalt humaniseerisime tugevasti füüsika sisu, nii et mõnedki füüsikateadlased ilmutavad juba rahulolematust. Raske on koostada lõplikku õppeplaani, enne kui pole selge üksikute ainete sisu. Küllap ähvardab meie hariduse planeerimist **vormi domineerimine sisu üle**. Kerge on planeerida tundide arvu kas õppeplaanides või koolivõrkude vahel. Vähendades kõrgkoolis loengutundide arvu, et suurendada iseseisva töö osakaalu, pole veel suurt midagi muudetud. Peaks olema piisavalt iseseisvaks tööks sobivat õppekirjandust, läbi mõeldud iseseisva töö juhendamise meetoodika, ümber mõtestatud loengumetoodika jne.

Rääkides õppijate ülekoormatusest kipume seda samastama kooliõpikute või programmide mahuga. On aga selge, et ülekoormus — see on ebahumaanne õhkkond, sisemiselt mittevastuvõetavad tegevuse eesmärgid, piisava personaalse ruumi puudumine jne. Küsimus pole ainult programmide mahulises vähendamises, vaid hariduse sisu teistsuguses planeerimises, ülesehituses.

Hariduse sisu kujundamisel on siiani õppeained millegipärast samastatud teadusharudega ja programmide ülesehitus on kontsentreeritud loogiliselt järjestatud mõisteteks, teooriateks, faktideks. Hariduse sisu planeerimise aluseks on teaduslik raamatupidamine, mitte õppija võimalik tunnetusloogika.

Kultuuririkkaks tegemise soov kipub sageli andma vastupidiseid tulemusi. Õppimine on viljakas siis, kui õppeprobleemid muutuvad probleemideks ka õppijate jaoks — kui nad jätkavad loomulikult viisil õppurite maailmapildi kujundamist. Tuntud emotsioonide uurimise klassik Tomkins on väitnud, et õpihuvi puudumisel on samasugused tagajärjed nagu orgaanilisel ajukahjustusel. Peale mõtlemis-

loogika piiritleb inimese tegevust ka nn afektiivne, emotsionaalne loogika, mis piirab nende nähtuste ja teadmiste valdkonna, mis antud isiksusele võib mõttekas tunduda. Siiani pole me seda hariduse sisu planeerimisel arvestanud, oleme inimest vaadelnud tunnetusmasinana.

Teaduskeskne õpetamine näib praegu kriisis seisundisse suubuvat mujalgi, kuigi sellist üliteaduslikku vormi nagu meil ehk ei olegi. Mitmel pool püütakse hariduse sisu planeerimise keskmesse asetada isiksust tema võimalike isiklike ja sotsiaalsete probleemidega.

Me muretseme sellepärast, et laps suudaks näha välismaailma läbi teaduslike skeemide, kuid puudu on teine sama suur maailm — laps ise.

Pastor Eenok Haamer juhtis meie tähelepanu õigustatult sellele, et on vaja sisse tuua inimeseõpetus juba alates eelkoolieast. On vaja **tundekasvatust** — lapse kaasaelamise ja kaasatundmise võime arendamist, et lapsed õpiksid elama kõigepealt üksteise kõrval, siis üksteisega koos ja lõpuks üksteise jaoks. Nähtavasti peatub Eenok Haamer sellel ise pikemalt.

Mis puudutab konkreetsemalt ühe või teise aine sisu kujundamist, siis tuleb seda teha koos õpetamise, õppimise protsessi planeerimisega. Ei saa päriselt lahutada hariduse sisu pedagoogilisest protsessist. Ehk teiste sõnadega — on aeg üle minna nn *curriculum*-tüüpi planeerimisele, mille üheks tuntuimaks spetsialistiks maailmas oli Hilda Taba, meie rahvuskaslane.

Veel ühest pedagoogilise protsessiga seotud asjaolust. Kui me tahame kasvatada ennastmääratlevaid ja osalusaktiivseid isiksusi, peame õpetamise-õppimisprotsessi nii korraldama, et õppijate lülitumine õpitegevusse toimuks sisemistel ajenditel, et õppijatel oleks võimalik tunda end tegevuse algatajatena. See tähendab õppimise sidumist olemasoleva minaga, olemasolevate ideaalidega. **Väline sund, millel pole eeldusi muutuda sisemiseks käsuks, deformeerib inimest kõlbeliselt. Härjumine oma tegevuse välise põhjustatusega takistab südametunnistuse ja aususe kujunemist.**

Siit tekib oluline ülesanne igale pedagoogile — hoolitsus õppija hinge, sisemiste eesmärkide ja ideaalide eest — tegevuse sisemiste regulaatorite eest. Millegi õpetamine peaks algama põhjendamise, miks seda õpitakse, lähtudes õpilaste olemasolevatest eesmärkidest, ideaalidest.

Jyväskylä ülikooli professori JOUNI VÄLIJÄRVI sõnavõtt

Soome koolikorralduses on praegu kaks suunda. Esiteks — õppetöö aluseks olev õppimise mõiste, arusaam õpilase olemusest on muutumas ja see sunnib meid koolitööd ümber hindama. Teiseks — haridussüsteemi arengu liikumapanev jõud peitub koolis endas. Õppetöö ei uuene mitte ülevalt poolt tulevate määruste, vaid koolile antud uuendamisevabaduste tõttu. Arusaamad õppimise olemusest, selle mõiste tõlgendamise kohta on pikka aega toetunud biheviorismi õppimisteooriale. Õppimist tõlgendati väliste ärritajate mehaanilise vastuvõtmise ja meeldejätmisena. Valdav oli teadmiste staatiline käsitlus, mille järgi teadmised on muutumatud ja püsivad. Need arusaamad on nüüdseks vananenud. Viimastel aastatel on kiiresti arenenud kognitiivne psühholoogia, st et õppimine on individuaalsete tõlgenduste protsess, mis annabki teadmistele tähenduse. Sel juhul mõistetakse ka teadmisi dünaamiliselt jätkuva, muutumises oleva tegelikkuse peegeldusena. Inimene lisab õppimisprotsessis uued teadmised varasematele kogemustele ja õppimise käigus vanad kogemused, süsteemid ja skeemid muutuvad. Kuna õpilaste varasemad teadmised ja kogemused on erinevad, siis ei kujune ka uued kõigil ühesugusteks, ehkki kõiki õpetatakse ühtmoodi. Õppetöös püütakse õpilastes toimuvaid mõtlemisprotsesse suunata kindlatele teedele. Alati see ei õnnestu, sest õpilaste varasemad arusaamad käsitletavatest asjadest muutuvad siin takistuseks. Näiteks füüsikas on nähe, et õpilaste endi seletused loodusnähtuste kohta võivad olla nii kindlad, et teadusele põhinev füüsikakursus ei suuda neid muuta. See sunnib suhtuma õppeülesannetesse ja -meetodeisse uutmoodi. Keskne on küsimus, kuidas õpetaja saab õpilase õpitud kujundada soovitud suunas, nii et õpilased õigesti mõistaksid nähtuste olemust.

Siinkohal on tähtis koht emakeelel kui tõelise tõlgendajal. Meil rõhutatakse emakeele suurt rolli kõikide ainete omandamisel. Emakeele valdamine on tingimusteta eeldus paljude teiste õppeainete tõelisel mõistmisel. Soome kooli arenguprobleemidena rõhutatakse emakeele kui kultuurivahendaja ja mõtlemisinstrumendi rolli. Emakeeleõpetust uuendatakse kognitiivsetele filoloogiakogemustele toetudes. Just sel alal on teadusuuringud kõige rohkem hinnanud õppetöö praktilisi ülesandeid. Koolides analüüsitakse eritekste nende sisuliste ja sõnumi vahendamise vormide seisukohalt. Õpilasi suunatakse

mõistma keele mitmetasandilisust ja tabama tekstide tuuma. (Juhul kui õppetöös kasutatakse neid pinnapealse tõlgendusega, ei toimu õpilaste väärtusstruktuuris soovitud muutusi.) Sama eesmärgi teenib ka õpilastepoolne eritekste loomine. Teksti ülesandeks võib olla näiteks teatud nähtuse mitmekülgne tutvustamine või lugejate arvamuste kujundamine. Mõlemal puhul on tegemist kahe erineva pildi loomisega, milles kasutatakse erinevaid keelevahendeid. Samasuguseid ülesandeid antakse õpilastele ka suulise kõne alal. Tekstikäsitluse vastuvõtmisel jõutakse ilukirjandusteksti mõistmise ja tõlgendamiseni.

Keele tähtsus kiiresti liikuv, muutuv ja pidevalt uut informatsiooni tootvas maailmas suureneb. Emakeel annab meie lastele püsiva aluse areneva tõelise tõlgendamiseks ja olulistes asjades orienteerumiseks. Seepärast tahab Soome kool olla emakeelsetes uuringutes uusimate teadusandmete tasemel. Võetakse osa rahvusvahelistest uurimisprojektidest, mida teostab organisatsioon IDA. Tähtsaks uuendusobjektiks on üldharidusgümnaasiumi küpsuskirjand kui õppetöö tulemuste üks kesksemaid näitajaid. Praegu on Soomes käimas ulatuslik diskussioon selles küsimuses.

Muutunud arusaamad koolitööst tingivad muutusi ka õpetaja rollis. Õppetöö tugineb suuresti õpilase ja õpetaja koostööl, kulgedes vastastikusel mõjutamises. Õpetaja ülesanne on juhtida õpilast teadmiste juurde, avastama nähtuste tõelist olemust. Sellist koostööd ei suuda asendada mingi masin ega raamat.

Soomes räägitakse palju koolide sisemisest arengust, et nad ise uuendaksid oma organisatsiooni ja tegevust. 1985. a jõustunud uue kooliseaduse tähtis põhimõte on koolidele suurte õiguste andmine. Kõikides valdades (läänides) tehti oma õppeplaanid, mis arvestavad kohaliku eripära, ajalugu, tootmistegevust, loodust, toetudes üleriigilisele mallile. Vabadus andis õiguse muuta ainetes ka tundide arvu.

Koolide seisukohalt on oluline, et loobuti täpselt ettemääratud ja keerulisest õpperühmade moodustamise vormist. Nüüd antakse koolile kätte kõige üldisemad raamid, s.o õpilaste ja õppetundide arv, ja iga kool ise planeerib, kuidas ta tunde kasutab ja kui suurte õpperühmadega ühes või teises aines töötab. Muidugi peab iga õpilane saama õpetust sel ajal, nagu õppeplaan ette näeb,

kuid tulenevalt õppeainest, õpilaste ja õpetaja eripärast võib õpilasi grupeerida näiteks ühest kuni kuuekümmeni. Rühmad ei ole kogu õppeaasta jooksul muutumatud. Vajadusel need formeeritakse ümber, näiteks mahajäämuse ilmnemisel. Õppetöö on muutunud paindlikumaks. Ka võib klassis olla kaks või rohkem õpetajat. Lähtealus on, et kool ise tunneb oma probleeme kõige paremini ja suudab pedagoogiliselt kõige õigemaid otsustusi teha.

Keskkooli vanemas astmes — gümnaasiumis lisab koolikorraldusele paindlikust kursuste süsteem, st õppeaineid õpitakse perioodide kaupa. 6—8 nädala vältel õpitakse 4 kuni 6 ainet 5—6 tundi nädalas. Nii saab paremini keskenduda, luua terviklikke teadustsükleid. Gümnaasiumis rakendatakse ka nn

klassideta õppetööd: õpilane võib ise otsustada, kui kaua ta gümnaasiumis käib ja missuguste ainetele ta sel ajal rohkem tähelepanu pöörab.

Nimetatud uuendused nõuavad õpetajate tihedat koostööd ja mõistvat suhtumist kooli ühistesse vajadustesse. Koostöö traditsioon aga pole Soome koolis veel kuigi tugev, mistõttu selles võib olla lahkavamus. Ka õpetajate ettevalmistuses pööratakse õpetajate suhtlusküsimustele suurt tähelepanu.

Teine oluline põhimõte puudutab koolijuhi rolli, kollektiivi pedagoogilist juhtimist. Just koolijuhilt nõutakse oma ettekujutust kooli ülesannetest ja kasvatusesmärkidest. Tema aktiivsus aitab arendada ja uuendada õpetajate tööd. Seepärast on Soomes praegu pedagoogikoolitus erilise tähelepanu all.

ARMEENIA TRAGÖÖDIA TUMMAD TUNNISTAJAD. 7. detsember 1988 kell 10.41 Moskva aja järgi. Viimase 80 aasta tugevaim maavärin jättis varemetesse Leninakani ja Kirovakani, hävitas praktiliselt Spitaki linna, teistest rohkem said kannatada Stepanavani, Amassi ja Gugarki rajoon. KIRSTUD... varem... sekka mõni päris terveks jäänud hoone — see on praegu Armeeniale nii tüüpiline pilt, mille toimetusele tõi sündmuspäeval viibinud Priskilla Mändmets. Tema kirjutas selle pildi juurde: «Maailmas on alati kõrvuti elu ja surm, headus ja kurjus, inimlikkus ja hoolimatus...»

ARMEN MURADHANJANI foto



Muljeid, mõtteid

Mida möödunud kongressil tähtsustasite enda jaoks? Sellise küsimusega pöördusime mitme üleliidulise haridustöötajate kongressi delegaadi poole.

ENDEL HOLM, kutsekeskkooli nr 42 direktor:
«Mulle valmistas kõige rohkem heameelt ja pakkus mõtlemisainet NSV Liidu Riikliku Hariduskomitee esimehe Gennadi Jagodini ettekanne. See sisaldas palju uutset, andis kätte nõukogude kooli tulevikuperspektiivid. Meeldiv oli tõdeda, et kõige kõrgemal tasandil mõistetakse, kuidas tsentraliseeritud haridussüsteem ahistab kooli ja õpetajat. Sedagi, et võimalus ise otsustada on loovtöö eelduseks. Juttu oli ka mitmeastmelistest õpikutest (nõrgematele, keskmistele, tugevamatele). Seegi kergendab õpetaja tööd, annab võimalusi valida, oma tööd varieerida. Kahtlemata on vaja, et loobutaks üle Liidu kõikjal samade õpperaamatute kasutamisest. Ka ei peaks konkursi võitnud õpiku eest tasutama autorile kogu honorari, vaid maksta selle järgi, kui paljudes rajoonides (koolides) õpikut kasutatakse. Seda saab teha muidugi juhul, kui õpetajal õpiku valimiseks õigus antakse.

Mind jäi häirima, et üldhariduskoolid tahavad endale keskhariduse monopolit. Arvan, et näiteks TPIsse astujale oleks täiesti kasulik, kui ta oma eriala tunneks A-st B-st peale. Sellise keskhariduse saab ta aga just kutsekeskkoolis. Küllap peaks keskhariduse saamiseks olema valikuvõimalusi, paindlikumaid vorme.

Eesti delegatsioon läks kongressile hästi ettevalmistatuna. Igal eelkõneminemisel saime konkreetset ülesanded. Viimasel kuulasime üle võimalikud ettekanded sektsioonides. Veel Tallinn-Moskva rongis arutasime Peeter Kreitzbergi plenaarkoosoleku ettekannet ja aitasime mõnegi asja vähemteoreetiliseks, kergemini kuulatavaks muuta.

Kuna kongressi avapäeval mitmed ettekandjad kõnetoolist maha plaksutati, tuli minulgi sektsioonitööle eelnenud õhtul oma etteastet hoolega lihvida, et kuulajate tähelepanu pälvida. Esitasin siis kavandatu ettepanekutena, mida pisut kommenteerisin. Mind kuulati ära, vaheajal esitati hulk küsimusi. Aga nõrdima pani, et diskussiooni põhimõtted kohalviibinuile üsna tundmata olid. Koosoleku juhatajal oli tükk tegemist, et sõnavõtjaid (-soovijaid) ohjes hoida.

Kuigi mitmeid olulisi küsimusi kongressil üsna vähe arutati, loodan, et ehk hakkab nüüd meie hariduselus midagi muutuma, et jõuti arusaamale: haridust väärtustamata perestroikat ei tulegi.

Resolutsioone me kahjuks ei kinnitanud (need jäid loodaval haridusnõukogul läbi töötada), kuid kuuldavasti sai seal kirja hariduse detsentraliseerimise idee ja dokumendid võeti vastu näidistena.

ENN NURK, Väandra keskkooli õpetaja-metoodik

On meeldiv tõdeda, et Eestis on kujunemas uus põlvkond hariduselu eri probleemidega tegelevaid teadusinimesi, kes püüavad haridusprobleeme seostada meie vabariigi muude tulevikuprogrammidega. Kuigi Eesti delegatsiooni esinemised polnud võrtsitatud publikut ergastavate sõnaseadmistega, toetati meie rahulikke teaduslikult põhjendatud seisukohti. Märkimisväärsetes suundades, et suur osa teadusliku suunitlusega sõnavõtte plaksutati maha. Tahaksin uskuda, et pärast kongressi vabariigi haridusprobleemidega tegelevad teadlased konsolideeruvad ning teevad kõik võimaliku ja ka võimatu hariduselu kardinaalse muutmise heaks.

Kongress demonstreeris ilmekalt (hoolimata G. Jagodini uutsmisemeelsest ettekandest), et reaalsed muutused NSV Liidu hariduselus saavad lähemal ajal toimuda ainult regioonit. Jah, hoolimata teisitimõtlevate arvu suurenemisest oli tunda paljude delegaatide valmidust asetada end kõrgemal-seisvate organite ja koolide vahelise postitalituse töötajate rolli. Ja tekkis mõte, et palju madala haritusega inimesi on hariduse ja harituse tõstmise kõrge missiooni teenistuses. Järelikult, meie kooli tulevik sõltub suuresti Eestimaa kõigi juhttasandite ja koolide endi tarkusest. Edu võib loota juba seetõttu, et maailmas leiduvat vähe neid, kes tunnustavad end lolliks.

Tahtmatult tuli tõdeda — demokraatia võib kaotada lühikese ajaga, taastamiseks kulub aga ränkkraskeid aastaid. Momendil loevad paljud demokraatiaks sõnadega žongleerimist, ihuliikmetega vehklemist ja opo-nendi põrmustamist löökidega allapoole vööd. Aga olgem optimistid, demokraatia areneb siiski.

Eelnevale lisaksin: kongressil tõstatati hulk õpetajaid puudutavaid probleeme (palk, programmid, õpikud, humaniseerimine jpm). Optimismi vähendab aga probleemide lahenduste ulatumine silmapiiri taha. Lahenduste lähemale toomine sõltub jällegi ainult oma vabariigist.

NIKOLAI TSURILIN, Tallinna 26. keskkooli direktor, pedagoogikakandidaat

Mul on alati olnud raske määratleda oma suhtumist koostööpedagoogikasse. Esialgu

tundus mulle see sõnaühend oma olemuselt ebasiirana. Mäletan, kunagi ütlesid ühe Krasnodari heakspetud kooli õpilased ironia-varjundiga: «Jah, meil on koostööpedagoogika, õpetajad õpetavad meid, meie neid — me töötame ju koos.»

Veel tänagi kutsub sõna *koostööpedagoogika* minus esile tunde millestki kunstlikust või demokraatia moeasjast. Ja mitte sellepärast, et kurdetakse, nagu puuduksid koostööpedagoogika metodoloogilised alused. Ometi olen arvamusel jõudnud, et tänane tegelik koolielu nõuab seda. Keegi ei kahtle, et on vaja muuta õpilase-õpetaja, õpetaja-koolijuhis suhteid. Millele peaksid rajanema need uued suhted? Kogu kongressi ajal püüdsin ma leida vastust sellele küsimusele.

Mulle meeldis Üleliidulise Lastefondi esimehe A. Lihhanovi esinemine, kus ta väitis, et Armeenia tragöödiad olid ühesuguses olukorras nii lapsed kui täiskasvanud. Seal ei olnud kohta valele ja demagoogiale. Mitte ainult stiihia ees, vaid ka igapäevaelus ei tohi olla võrdusetust, täiskasvanu eelisõigusi lapse, õpetaja eelisõigusi õpilase ees. Lapse ja täiskasvanu suhted vajavad ümberhindamist, et lõpetada lapsepõlve maailmas täiskasvanu esikohale asetamine.

Võib-olla on see põhiline ka õpilase ja õpetaja suhtes? Arvan, et õpetaja üleolek peab jääma võimaluseks kaitsta last. Õpetajaid ja lapsevanemaid lähendabki see, et nad mõlemad on kaitsja rollis. See aga eeldab, et ei tohi olla konfrontatsiooni õpetajate ja lapsevanemate vahel. Üksmeeleta on koostöö võimatu.

Kuid elu näitab (ja kongress kinnitab seda), et on olemas ka teistsugune loogika. Loogika, mis põhinevat koolielu tegelikkusel. Kongressi kõnetoolis väitis Tšeljabinski oblasti ühe kooli direktor, et demokraatia-suhete viimine kooliellu olevat hukatuslik kogu haridussüsteemile. Oli see ehk ühe inimese veidruse? Ei, sest paljud saalis plakutasid ja toetasid kõneleja mõttekäiku.

Aga kui Š. Amonašvili ütles otse välja, et meie lapsed on täiskasvanute imperialistliku ikke all ja me selle tõe vaikides alla neelame, tundsin — tal on õigus. Ometi kõneli vaheajal kongressikoridorides, et Amonašvili ei tee õigesti, kui loob lastele headuse ja õigluse õhkkonna. Tegelikus elus on ju head vähe, õiglusetust aga igal sammul. Kui lapsi kasvatada ebarealses maailmas, siis haavab tegelik elu neid parandamatult!

Mida teha, kuidas ehitada üles õpetajate ja õpilaste suhted, kui elutõdede käsitus on nii diametraalselt erinev? See on õige raske küsimus, millele vastus tuleb kindlasti leida. Arvatavasti sõltub vastuski sellest, mida taotleme. Kas oleme hirmul kaotada vanemate illusoorne õigus olla üle noortest või tunnetada: meie, täiskasvanud ja lapsed, oleme võrdsed ühises töös maailmaga kodunemisel ja selle tunnetamisel.

Arvan, et viljakam on teine tee.

VIIVE RUUS, VÕTi dotsent

Küllap on igapähe mingi mõistete võrgustik või ütleme, koordinaatteljestik, mille alusel ta mõtestab maailma ja selle muutumist. Minul on deformeerunud sotsialismi analüüsimiseks kolm põhikategooriat: 1) absolutiseeritud ehk tsentraliseeritud riigivõim ja bürokraatia kui masin selle teostamiseks; 2) esimese tööstusrevolutsiooni (lõõmavad sulatusahjud ja suitsevad korstnad) tööliiskonna tõstmine bürokraatide tugisambaks («Tema Majesteet tööliklass», hegemoon, proletariaadi diktatuur); 3) vene rahvuskultuuri ja rahvuse riigistamine (s.t bürokrateerimine), nende seadmine etalonkultuuriks või -rahvaks, mille suhtes kõigil teistel on «rahvulikud iseärasused» kui teatavad hälbed normaalsest (etalonist). Internatsionalistliku kasvatusel all mõistetigi deformeerunud sotsialismis praktiliselt nende «iseärasuste» kaotamist (kadumist), mille tulemusena kogu ühiskond saavutab hälveteta ehk defektideta normaalseisu. Tööliisklassi hegemooni-positioonist tulenes samas loosung maa järele jõudmisest linnale ja talupoja muut(u)misest põllutööliseks.

Arenguteooriaid pisut tundva inimesena tean, et ajaloolises mõttes on ühiskonna totaalne nivelleerimine, tema sisemise mitmekesisuse kaotamine lootusetu ettevõtmine, viies ühiskonna paratamatult krahhini.

Seepärast ootasid uudishimu ja ärevusega: mida otsustab kongress kolmes ülalmainitud kriitilises punktis. Kongressieelne dokumentatsioon näitas üsna ühisesel, et head ei ole loota: kõik kolm vaala tunnevad end kindlalt. Säilis ülim tsentraliseeritus, etalonkultuuri ja iseärasuste kontseptsioon, kutsekeskkooli (tööliste taimelava) materiaalne eelisseisund, samuti tootva töö ülimuslikkus vaimse töö ees (viimane, tõsi küll, mitte kõigis kontseptsioonides). Kolme vaala poliitika peegeldus ka kongressi resolutsiooniprojektis. Kuigi — ja seda tuleb rõhutada — sellesse poliitikasse oli löödud esimese mõra, ja seda juba kongressi eel väljajagatud materjalides. Eluõigust oli endale hakanud nõudma **maakool**, protestides kõigi nõukogude pedagoogiliste kontseptsioonide urbanistliku absolutismi vastu. Maakooli seisund on tõepoolest kriitiline (mitte kriisieelne, nagu eufemistlikult öelda tavatseme): üle 70% maakoolidest vajavad kapitaalremonti, üle 40% neist pole mingit heakorrasust peale elektri, ligi 45% pedagoogilistest kollektiividest kütavad ahje, 60% tassivad vett, 10% VNFSV koolides ei ole veel «süttinud Iljitši lambike». Nii väidetakse kongressil väljajagatud dokumendis «Maakool: arengustrateegia ja -taktika». Maakool hakkab mõistma, et tema eripära ei ole kaugelki defekt, vaid loomulik nähtus, mis tingitud tema looduslähedasest asendist. Rohkemgi — maakoolil on linnakooliga võrreldes terve rida positiivseid omadusi, mis linnakoolile on kättesaamatud (nii et — linnakool võiks nii mõneski suhtes

maakooli järgi joonduda, talle järele jõuda).

Kongressil sai kolme vaala poliitika uued hoobid. Paljudes sõnavõttudes (Leedu, Gruusia, aga ka VNFSV mitmed piirkonnad) toonitati kooli, sealhulgas ka vene, kooli rahvuslikkust. Keskne oli aga küsimus hariduse juhtimise detsentraliseerimisest. Tsentralismikontseptsioon murens **reaalselt** otse meie silmade all: mitmed liiduvabariigid (Eesti, Leedu näiteks), aga ka paljud regioonid (Harkov, Ivanovo, Gorki jt) olid kongressile tulnud **omaenda platvormiga**, milles esitati hariduse arendamise terviklik kontseptsioon vastavais regioonides. See poliitika haakus reaaalselt nõukogude hariduse humaniseerimise ja demokratiseerimisega, mida esindasid ka paljud kõnelejad: R. Bõkov hariduse humaniseerimise sektsiooni esimehena näiteks, aga samuti J. Jevtušenko jt.

Mis puutub meie delegatsiooni, siis tuleb tõdeda, et oleme vististi palju õppinud E. Salumäelt. Suhteliselt tagasihoidlik algus, vahepealne näiline passiivsus lõppes eduka lõpuspurdiga: E. Gretškinale õnnestus resolutsiooni lõppredaktsiooni sisse viia mitmed punktid, mis kõnelesid vabariikide, aga ka

NSV Liidu regioonide õigustest omaenda haridusprogrammide väljatöötamisele, vaimse töö võrdõiguslikkusest tootva tööga jm.* Võime õigusega öelda, et see kongressi omapärane «jälitussõit» lõppes ülddemokraatlike ning humanistlike seisukohtade läbi murdega ja just meie delegatsiooni aktiivsel osavõtul. Sellega oli tekitatud tõsine pragu kolme vaala poliitikasse.

Võitlus ei ole lõppenud. Praegu on tähtis kindlustada, et nõukogu, mille koosseis valiti kongressil, ei muutuks NSV Liidu Riikliku Hariduskomitee dekoratiivseks nn ähiskondlikuks ripatsiks, vaid tõeliseks tööorganiks, mis kaitseks igal sammul nõukogude hariduse demokratismi ja humanismi. Seega ka — isiksusele orienteeritud rahvuskooli, maakooli kui linnakooli võrdõiguslikku partnerit, hariduse regionaalset terviklikkust. Ka meie vabariigis on vaja välja töötada mehhanismid ja luua tingimused, mis tagaksid, et meie ainus alaline esindaja nõukogus võiks seal olla kõigi eestimaalaste hääleks.

* Trükiajakirjanduses ilmus projekt siiski peaaegu esialgsel kujul (Toimetus).

EESTIMAA HARIDUSTÖÖTAJATE KONVERENTSIL.

VOLDEMAR PINN, LEILI KUKK ja JÜRI ORN konverentsi vaheajal.

TÖNU KALLE foto



Ühiskond ja koolikorraldus*

ANDRES LUURE,
TPedi insener
AARE OLANDER,
TPI kõrgkooli ökonomika labori juhataja
MART KIKAS,
Viljandi 1. keskkooli õpilane

Viimastel aastakümnetel on hariduse kavandamisel nagu ka muudes valdkondades ilmnenud dogmatism — silmade kinnipigistamine mitmekesise, pidevalt muutuva ja sugugi mitte kergesti haaratava reaalsuse ees — ja voluntarism — järeleproovimata programmide põikpäine elluviimine.

Nüüd on saabunud võimalus loobuda sellest ammu ennast kompromiteerinud mõtteviisist ja omaks võtta realistlik vaade asjadele. Me ei saa ette näha oma tegevuse kõiki tagajärgi ja seetõttu ei ole võimalik totaalne planeerimine. Selle asemel tuleb soodustada iseregulatsiooni. Niiviisi võime mõõda hiilida oma rumalusest.

Kuigi kõik dogmaatilised programmid on määratud läbikukkumisele, on sündmuste ettenägemiseks ja ettearvestamiseks siiski üks võimalus. See on ühiskonnas toimuvate arengutendentside mõistmine ja nendest osavõtmine. Just sellele on suunatud meie kaalutlused.

INIMVAHEKORDADE TASANDID

Lähtume sellest, et igas ühiskondlikus tegevuses võime leida erinevaid inimvahekordi. Eristame kuus inimvahekordade tüüpi. Neid võib mõista kui järjekordseid arengustaadiume või inimtegevuse madalamaid ja kõrgemaid tasandeid; nad erinevad üksteisest muuhulgas vahekordade tiheduse, siduvuse astme ja vahendatuse viisi poolest.

1. tasandi vahekorrad on looduslikud, füüsilised, kehalised, mitte aga sotsiaalsed. Neid vahekordi ei saa nimetada ühiskondlikeks. Need on inimestevahelised füüsilised, vahetud toimed.

2. tasandi vahekordi nimetame kommunikatiivseteks, need põhinevad inimtegevuse koordineerimisel signaalide (kommunikatsiooni) kaudu. Inimese tegevus on reaktsioon signaalile ja ühtlasi signaal teistele inimestele. Kui signaal lakkab (kontakt katkeb), lakkab ka tegevus.

3. tasandi funktsionaalsed või normatiivsed vahekorrad põhinevad inimeste tegevuse kooskõlastatusel, mis saavutatakse, kui inimesed teadvustavad oma funktsioone ühiskondlikus tegevuses ja norme, mida nad nende

funktsioonide täitmiseks peavad järgima. Sel tasandil ei ole enam tarvidust pidevaks kommunikatsiooniks.

4. tasandi vahekordi nimetame kooperatiivseteks. Siin järgib iga inimene ise oma eesmärgi; vahekorrad tulenevad ühest küljest inimeste vajadusest ühises maailmas tegutsedes üksteisega arvestada, tegutseda ainult koostöös, ja teisest küljest eri inimeste tegevuskavade ühitamatusest, millest tekib konkurents ja kompromissivajadus.

5. tasandi — pürgimisvahekorrad. Need tulenevad inimeste püüdest maailma isikupäraselt ümber kujundada. Neile pürgimustele vastavad siis ka arengutendentsid maailmas. Eriti iseloomulikud on pürgimisvahekorrad ideede maailmas (ideoloogias, kultuuris). Erinevad pürgimused küll tasakaalustavad, kuid ei välista üksteist otseselt, sest aitavad kõik kaasa ühtse maailma arengule.

6. tasandi vahekordi nimetame osadusvahekordadeks. Need annavad inimeste vahetu samasuse. Ühiskonnas näeme neid ainult hingelistes vahekordades, armastuses.

SUBJEKTSUSE ARENG

Mida me nimetame inimese subjektsuseks? Subjektsus tähendabki seda, et inimene on teiste inimeste ja maailmaga mõnes neist kuut tüüpi vahekordadest. Vastavalt vahekorra tüübile räägime subjektsuse astmest. Subjektsuse aste iseloomustab konkreetset tegevust konkreetse koosluses, milles inimene osaleb.

Näeme, kuidas subjektsuse astme tõusuga ilmneb järjest täielikumalt inimese informeeritus ümbrusest ja ühtlasi mõjutatakse seal toimuvate protsesside järjest kõrgemaid tasandeid. Subjektsust võib siin mõista ka kui inimese tegevusvabadust.

Oldistatult on subjektsuse arengu aluseks järgmised mehhanismid: keskkonnatingimused halvenevad osalt juhuslikult, määravalt aga inimeste tegevuse tagajärjel: inimestevahelised kokkupuuted tihenevad, saavad vältimatuks; keskkond muutub informatsiooniliselt ebastabiilsemaks, ettearvamatumaks; inimeste erisuunalise tegutsemise tõttu langeb tegevuse tagajärjekus.

Olukorrad väljapääsemiseks ollakse sunnitud üle minema järgmist tüüpi vahekordadele, milleks eelmist tüüpi vahekordadel põhinev tegevus on tingimused loonud.

Muuhulgas loob teaduse ja tehnika progress tingimused subjektsuse arenguks: madalamate astmete tegevuse võtavad üle tööriistad, masinad, aparaadid, arvutid, robotid; nende funktsioonide täitmisest vabanenud inimestel on võimalik ja ühtlasi vajalik omandada kõrgem subjektsuse tasand.

Vaadeldes mingi vahekorra või tegevuse ajaloolises evolutsioonis neisse eri aegadel lülitunud inimesi, võib rääkida subjektsuse astme tõusust. Kindla koosluse kindel tegevus võib järgmisse tüüpi evolutsioneeruda ka vahetult tegevuse käigus.

Inimese subjektsuse arengus on oma osa haridusel: tuleb luua areneva inimese ümber

* Artikli põhijäreldused on ette kantud Eestimaa haridustöötajate konverentsil 23.—24. novembril 1988.

selliselt muutuv keskkond, et ta oleks sunnitud omandama üha kõrgemaid subjektsuse astmeid. «Eestimaa haridusplatvormi projekt» (1) määratleb haridust kui «tegevuste kogumit subjekti arengupotentsiaali avamiseks» — see ju sedasama subjektsuse arengut tähendabki.

ÜHISKONNAKORRALDUSE TÕÜBID

Igal ühiskonnaelul alal (demograafia, võimukorraldus, majandus, haridus, kultuur jne) võib põhimõtteliselt leida kõigi kuue tasandi vahet. Ent niivõrd, kuivõrd teatud tasandi vahet korrad on antud alal tüüpilised või siis lihtsalt meid parajasti huvitavad, võime rääkida selle tasandi tootmiskorraldusest, poliitilisest süsteemist, haridussüsteemist jne, üldse selle tasandi ühiskonnast.

Vaatleme nüüd poliitilise süsteemi erinevaid tüüpe ehk kuidas riik võimu teostab ja koordineerib inimeste ühistegevust. Kuna 1. ja 2. tasandil riigist ega poliitilisest süsteemist rääkida ei saa, jäävad nad vaatlusest kõrvale, nagu ka 6. tasand, kus inimestevahelised suhted ei ole enam sotsiaalsed, asjastatud, vaid puhthingelised. Kõne alla tulevad 3., 4. ja 5. tasand ehk normatiivne, iseregulatiivne ja loov ühiskonnakorraldus.

3. tasandile on iseloomulik, et inimesed tegutsevad normide ja ettekirjutuste järgi. Juhtimiseks kontrollitakse nende ettekirjutuste täitmist ja kui on vaja midagi muuta, antakse alla uued normid ja direktiivid. Tegutsemine toimub ühiskonna hierarhia kaudu, mis muuhulgas näeb ette tootlike jõudude struktuuri ja paigutuse, tagades selle saaduste ja tavade (feodaalühiskonna seisuslik kord, tsunftisüsteem, teoorjus, sunnimaitsus jne).

Väärtuseks, mille poole niisuguses ühiskonnas püüda, on positsioon, ja siit ka lakkamatu võimuvõitlus, paleepöörded jne.

Samale tasandile kuulub ka tootmise korraldamine ülalt lähtuvate plaaniülesannete, fondide ja limiitide kaudu. «Sihilikult pärsitud suhtlemisvõimalused, liiduvabariigid teoorjuse kammitsas, majandid toodangut alla omahinna «müümas», inimesed riigile brokit andmas, tudengid kolhoosile teopäevi tegemas, lapsevanemad lasteaedu ja koole remontimas — see kõik on ju tegelikult feodalism, mida miskipärast arenenud sotsialismiks nimetatakse» (2, lk 65).

4. tasandil tegutsevad inimesed nii, nagu neile on kasulik. Nad püüavad etteantud tingimustes saavutada oma eesmärgi, valides selleks sobiva tegutsemisviisi. Nii toimib näiteks turumehhanism: turule tuuakse ükskõik mida, peasi et see maksimaalselt kasu tooks. Juhtimises asendub normide täitmise jälgimist iseregulatiivsete protsesside tulemuste jälgimine ja vajadusel nende protsesside lähtetingimuste muutmine. Turgu reguleerib näiteks maksupoliitika.

Väärtuseks ei ole 4. tasandi iseregulatiivses ühiskonnas enam positsioon, vaid ressurss (raha, maa jne), mille ümberjaotamise nimel käivad pidevalt nii konkurentsivõitlus kui rahumeelne koostöö. Ressursside olemasolu annab ka võimu.

5. tasandil tegutsevate inimeste motiiviks on

eneseteostus ja väärtuseks ideed. Kui aineeline väärtus saab kuuluda korraga vaid ühele omanikule, siis ideed on nii nende autori kui ka kõigi teiste rikkuseks, kes need omaks võtavad. Siis saabki igaühe vaba areng kõigi vaba arengu eelduseks. Kuna vaimsed väärtused ei ole ümberjagatavad, siis kaob ka konkurents. Võimu aluseks on autoriteet.

Otsides loova ühiskonna sugemeid tänapäeva maailmast, satume infoühiskonna mõistele. Informatsioon on oma olemuselt sama jagamatu ja kõigile kuuluv nagu ideed — ei maksa segadusse sattuda sellest, et 4. tasandi ühiskonnas on info samamoodi ostetav ja müüdav nagu kõik teised kaubad. Millises vahekorras on infoühiskond ja loov ühiskond, jääb lugeja otsustada.

ÜHISKONDLIK SITUATSIOON EESTIS

Normatiivne ühiskond on juhitav siis, kui ta on stabiilne, ülevaatlik, erinevate juhtimise objektide seosed puuduvad või on hõlpsalt haaratavad, nii et nende vastastikune toime on usaldatavalt ennustatav. Nende eelduste täitmatus kutsus esile juhtimise kriisi, mis nii või teisiti lõpuks sunnib liikuma iseregulatiivse ühiskonnakorralduse suunas.

Niisugune loomulik areng kulgeb praegu näiteks Hiinas, kus üleminek 4. tüübile rahvamajanduse juhtimisel on kaasa toonud rahvatulu märgatava tõusu. Eestis on eeldused 4. tasandi vahetõrgete levikuks ammu olemas, koguni on sellised vahetõrred siin kunagi juba valdavad olnud. See peaks olema IME programmi ülesanne: tagada isereguleerivate ühiskonnasuhete, eeskätt isereguleeruva majandusmehhanismi ja demokraatliku poliitilise süsteemi taaskäivitamine. Püüd täiustada iga hinna eest 3. tasandi vahetõrget on perspektiivitu, üksnes takistuste kõrvaldamine loomuliku arengu teel tagab nii subjektsuse arengu ühiskonnas kui ühiskonna enese arengu.

HARIDUSPROGRAMMI AKTUAALSUS

Meie praegust 3. tasandi ühiskonda iseloomustab funktsionaalne tööjaotus. See tähendab, et inimesed identifitseerivad ennast kindla tegevusalaga ning mõtlevad ja tegutsevad selle mallide järgi. Seejuures ei pöörata tähelepanu teistele aladele, ei kasutata võõraid mõttekäike, ei arvestata eri alade vastastikust toimet. Nii on ka haridustöötajad sulgunud oma haridusprobleemidesse. Kuivõrd see siiski kõigi haridustöötajate kohta ei kehti, on meil potentsiaali alustada laialdast tegutsemist, mis asetab hariduse kogu ühiskonna konteksti (4. tasand) ja võtab aluseks kogu ühiskonna arengu huvid (5. tasand). Haridusküsimus muutub üleminekul mobiilsesse (4. tasandi) ühiskonda aktuaalseks kõigepealt selletõttu, et hakatakse nägema haridust hädavajaliku osana kogu ühiskonna toimimisel. Et senine korraldus jättis haridusele liiga vähe vahendeid, viib tähtsuvahetõrgete iseregulatiivne selgumine hariduse tunduvalt tähtsamale (prioriteetsemale) kohale kui seni.

Hariduse aktuaalsuse teine aspekt selgub

ühiskonna arenemise strateegilisel planeerimisel (5. tasandil). Kui arengu põhikriteeriumina nähakse inimeste subjektsuse kasvu, selgub hariduse kui inimeste subjektsuse spetsiaalse arendaja eriline koht.

Haridussüsteemil on eriline roll noorte inimeste subjektsuse astme tõstmisel kõrgemale olemasoleva ühiskonna tasemest ja seega ühiskonna arengu stimuleerimisel. Olukorras, kus 4. tasandi võidulepääs majanduses ja ühiskonnakorralduses on vältimatu, tuleks kiiresti välja arendada 4. tasandi haridussüsteem ja edasi liikuda 5. suunas. Kui üldine olukord hakkab nõudma 5. tasandi vahetõrget, annab õigeaegselt kujundatud subjektsus meie eeliseid.

HARIDUSKORRALDUSE TÜÜBID

Kirjeldame koolikorralduse tüüpe 3., 4. ja 5. tasandil, mis vastavad normatiivsele, iseregulatiivsele ja loovale ühiskonnakorraldusele.

Normatiivne (3. tasandi) koolikorraldus vaevalt tutvustamist vajab. Kõik õpivad ühe ja sama jäiga standardprogrammi järgi, juhtimine on ühtlustav ja administratiivselt paikapanev, kontrolli objektiks on metoodikast, õpikust või tsirkulaarist kinnipidamine ja igasuguste eeskirjade täpne täitmine. Mida paremini õpilane programmi nõuded omandab ja eeskirju täidab, seda parema hinde ta saab ja see ongi talle õpimotivatsioon.

Iseregulatiivne (4. tasandi) koolikorraldus on meie lähem perspektiiv. Siin on koolikorralduse aluseks vastastikune huvitatus. Teatud haridusega inimesi vajavad huvigrupid (asutused ja ametkonnad, seltsid ja loomeliidud, ka riik hariduskomitee kaudu) fikseerivad oma nõudmised koolilõpetajale. Õppijad, kelle huviks on oma võimeid ja oskusi võimalikult kasulikult rakendada, püüavad need maksimaalselt välja arendada ja omandada niisugune haridus, mis neile sobivaid nõudmisi rahuldaks. Need samad huvigrupid juhivadki haridust oma nõudmiste kaudu, koolil ja õppijal on nende saavutamiseks tegevusvabadus.

Loov (5. tasandi) hariduskorraldus põhineb inimese enda arengupotentsiaali avamisel ja eneseteostusel — õppija ei orienteeru enam mingeid kindlaid nõudmisi rahuldavate teadmiste saavutamisele. Mingit spetsiifilist hariduse juhtimist siis pole, s.t puudub kool kui eraldi institutsioon. Iga õppija juhivad oma haridust ise, kasutades kõikvõimalikku informatsiooni ja sealhulgas kontakteerudes vajaliku ala asjatundjatega.

AKTUAALNE HARIDUSKORRALDUS

Isereguleeruvate ühiskonnasuhete võidulepääsuks peab haridussüsteem kaasa aitama inimeste kujunemisele, kes sellises ühiskonnas oleksid võimelised tegutsema. Praegune normatiivne ja igatpidi ettekirjutatud õppeprotsessiga kool saadab ellu inimesi, kellest igaüks on planeeritud täitma mingit kindlat rolli (töökohta). Sellega välistatakse õppija iseseisvus ja ettevõtlikkus — just need omadused, mis on aluseks tegutsemisele isereguleerivas ühiskonnas.

Et seda ei juhtuks, peab õppijal olema võimalus oma iseseisvust rakendada juba õpingute ajal. Selle tagabki isereguleeruv koolikorraldus, mis taotleb õppija aktiivsust ja õpetuse seost tegeliku eluga. See tagatakse algkoolis üldõpetusele üleminekuga ja edaspidi valikuvõimalusega õppeprogrammide ja -ainete, samuti eriilmeliste koolide ja koolitüüpide vahel.

Kõige selle juures ei maksa unustada ühiskonna arengu kaugemat perspektiivi — loovat ühiskonda. Mida varem me seda teadvustame ja kõrvaldame tõkked loovisiksuste väljakujunemiselt ja tegutsemiselt, seda kiiremini ja sirgjoonelisemalt liigume loova ühiskonna poole. Meenutades siinkohal hariduse erilist rolli subjektsuse arendajana, mõistame, et loov hariduskorraldus saab juurduda kõigepealt hariduspüramiidi tipus — kõrgkoolis — ja mõistagi erialadel, kus tegutsemine eeldab valdavalt 5. tasandi subjektsust, s.o humanitaerialadel (ühiskonnateadused ja muud kultuurivaldkonnad).

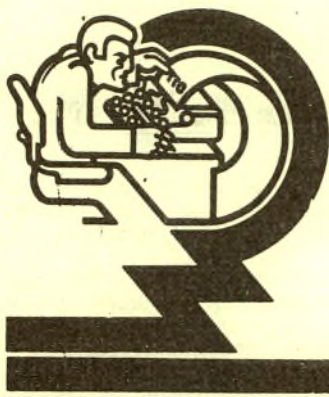
Põhimõtteliselt on võimalik omandada niisugune haridus ka väljaspool haridussüsteemi, nii nagu toimus näiteks rida sajandialguse Eesti loovisiksusi mööda Euroopat rännates. Sellegipoolest oleks tõhusam, kui me 5. tasandil tegutsemiseks valmis isiksusi ei vaevaks kõikvõimalikes distsipliinides teadmiste kontrolliga (ka isereguleerivas haridussüsteemis). Teavad nad ju, mida vajavad, ja kujundavad oma hariduse iseseisvalt.

Küll aga tuleks nende haridusteid igati aineliselt kindlustada (näiteks anda välispass, natuke valuutat ja saata laia maailma). Korraldamist nõuab ka iseõppijate ja asjatundjate kokkuviiimine.

Õigupoolest kujunevad iseõppimisvõimalused isereguleerivas haridussüsteemis niikuinii — huvigrupid (tellijad), kes vajavad loovaid, 5. tasandi subjekte, valdavad loomulikult ka ise 5. tasandi maailmakäsitlust ja oskavad nende arengut suunata. Praegu, kus isereguleeruvad suhted ühiskonnas pole veel käivitunud, on vaja ühiskonna arengu perspektiivi võimalikult laiemalt teadvustada. Ühtlasi loob seesama piiratud tegevusväli 4. tasandil täiendava stiimuli 5. tasandile jõudmiseks. Sellega annab ajalugu taas võimaluse majandusmehhanismi mahajäämust kasutades ühiskonna vaimse potentsiaali tõstmiseks. Kordame: see ei nõua muud kui loovisiksuste väljakujunemiselt tõkete kõrvaldamist ja arengu mõistvat toetamist. Omakasu nimel tegutsevaid *Homo oeconomicusi* (vt 1, 1. osa punkt 5) produtseeriva turumajanduse etappi jõuame varem või hiljem niikuinii, ühiskonna kõrge vaimne potentsiaal võimaldab seda etappi valutumalt läbida.

Kirjandus

1. Eestimaa haridusplatvormi projekt. — Nõukogude Õpetaja, 12.11.1988.
2. Matsulevitš T. Nelja põlvkonna paranoia. Kujutelmad ja reaaliid Nõukogude sotsialismis. — Vikerkaar, 1988, nr 11, lk 62—67.



JUHT. STIIL. MEETODID

Juhtimise uuenemine on aja nõue

LEMBIT TÜRNPÜ, TPEDI õppeprorektor, dotsent

Kümmekond aastat tagasi oli käesoleva kirjutise autoril jutuaajamine meie maa ühe suure majandi tippjuhiga. Keskustelus oli kõne all ka küsimus juhtimise kreedost. «Nõukogude inimese kõri on vaja kõvasti kinni pigistada ning lasta tal vaevalt-vaevalt hingata,» pakkus too majandijuht välja oma esimese kreedo.

Sedalaadi suhtumine oli oma aja sünnitus, stalinlik-brežnevliku totaalse unitaarriigi kooshoidmise ideoloogiline nurgakivi. Selline seisukoht teenindas kõige paremini ideoloogiat, mille sihiks oli kommunism aristokraatiale, aga rahvale — kasarmusotsialism. Need ajad peaksid praeguseks olema pöördumatult möödas ja nimetatud töökspidamised ajaloo prügikastis. Ometi on vana visa kaduma, sest stag-

natsioon istub üsna kindlalt veel paljude inimeste teadvuses. Me kipume küll lobisema juhtimise uuendamisest, tegelikult oleme suu- resti vanade kujutelmade, vaadete, töökspidamiste ja stampide kammitsais. Ega asjata öelda, et uutmine peab algama meist endast.

Meil oli vaja elada käesoleva aja vapustusteni, et lõpuks avastada enda jaoks suur aabitsatõde: kui tahad midagi lõplikult ära rikkuda, siis hakka seda totaalselt ja monopoolselt juhtima.

Veel kummalisem tundub avastus, et juhtimist kui sellist pole vahetult olemas. Vähe- malt tegevuste tasandil ei ole juhtimine tabatav. Juhtimine assimileerub tuhandetesse pisitegevustesse ja protseduuridesse, millede kohusetruu sooritamine kaugeltki ei garanteeri juhtimise olemasolu. Juhtimistegevuste summa on nagu ujuva jääpanga veest välja ulatuv osa, mis kujutab vaid tema välist nähtavat osa, kuid tema süvaloomust ei ava. Juhtimine on täiesti uus kvalitatiivne nähtus, mis võib ilmuda juhtimistegevuste teatava doseerituse, järjestatuse, tehnoloogiliste seoste, mõtestatuse ja suuremasse tervikusse liitumise korral (nagu teadvus tekib materia teatud struktuuri ja funktsioneerimise korral). Juhtimine on tabatav vaid paljude käsitlustasandite (tegevused, tehnoloogia, metodoloogia, stiil, taktika, strateegia, poliitika jne) samaaegsel vaatlusel. Arusaadavalt on juhtimise uuenemine mõeldav vaid kõigilt neilt tasanditelt samaaegselt. Vastasel juhul osutuks juhtimise uuenemine vaid kosmeetiliseks fassaadiremondiks, mõttetuks pseudotegevuseks. Järgnevalt püüamegi nimetatud tasandite kaupa välja tuua need põhimõttelised laadi seisukohad, mille poolest juhtimine peab uuenema. Vana ja uue võrdlus, st äärmuste väljatoomine on meetodiline võte muutuse olemuse paremaks lahtimõtestamiseks. See ei tähenda, et nende äärmuslike seisukohtade vahele ei mahuks terve rida vahepealseid ülemineku- ja kompromissvariante. Järgnev loetelu ei pretendeeri ammendavusele ega lõplikule töö monopolile. Igale lugejale peab jääma õigus allpooltoodu oma vaatevinklist lahti mõtestada.

Juhtimise endine tõlgendus

Juhtimise uus tõlgendus

I METODOLOOGIA TASAND

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Juhtimise monism ja kõikvõimsus. 2. Hierarhiliste juhtimissüsteemide totaalne subordinatsioon. 3. Voluntarism metodoloogias. 4. Sotsiaalsete nähtuste bihevioristlik ja mehhaaniline käsitlus. 5. Inimene ja inimkooslused kui juhtimise objektid. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Iseregulatsioon ja juhtimise dialektiline ühtsus. Juhtimise piiratus. 2. Suveräänsete lülidega föderaalsete süsteemi võimalikkus. 3. Metodoloogia põhimõtteline tähtsus, metodoloogiline monism. 4. Sotsiaalsete nähtuste ja protsesside süsteemsus. 5. Inimese, sotsiaalse grupi ja sootsiumi subjektsus. |
|---|---|

II TEOORIA TASAND

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 6. Töö monopol. 7. Juhtimise primaarsus. 8. Tehnilise juhtimise printsiipide mehhaaniline ülekandmine sotsiaalsesse juhtimisse. 9. Ametkondlikkuse prioriteet juhtimises. | <ol style="list-style-type: none"> 6. Kontseptuaalne pluralism. 7. Põhiprotsesside primaarsus ja juhtimise sekundaarsus. 8. Sotsiaalse juhtimise kvalitatiivne omapära. 9. Regionaalsuse prioriteet juhtimises. |
|--|---|

10. Haridus kui vastava ametkonna asutuste spetsiifiline tegevus.
11. Koolitöö kui üksikute töölõikude kogum.
12. Hariduse taotluste tulenevus riiklikest huvidest.
13. Õpilase isiksuse formeerimine kooli poolt.

10. Haridus kui inimese kogu elutegevusega seonduv spetsiifiline nähtus ja protsess.
11. Koolitöö kui spetsiifiline integreeritud tervik.
12. Isiksuse väärtuse unikaalsus. Hariduse taotluste tulenevus isiksuse arengu huvidest.
13. Isiksuse arengu seaduspärasus seesmiste ja väliste tegurite ühistoimel. Selle arenguprotsessi juhitavus teatavates piirides.

III TAKTIKA JA STRATEEGIA TASAND

14. Kontrollitava hierarhilise organisatsiooni loomine.
15. Kuulekate alluvate valik.
16. Kaastöötaja kui juhi alluv.
17. Juhtimisotsuste langetamise õiguse tsentraliseerimine tippasemele.
18. Väliste näitajate tagaajamine.
19. Haridussüsteemi sõltuvus teistest ametkondadest ja ühiskondlikest organisatsioonidest.

14. Töökindla föderaalse organisatsiooni loomine.
15. Iseseisva ja otsustusvõimelise meeskonna valik.
16. Kaastöötaja kui juhi partner, meeskonna liige.
17. Juhtimisotsuste langetamise õiguse kontsentreerimine esimesele juhtimistasemele.
18. Lahendusvariantide paljusus.
19. Hariduse suhteline suveräänsus. Ametkondade pariteet antud tasemel.

IV JUHTIMISE TEHNOLOOGIA TASAND

20. «Eesmärkide» etteandmine ülaltpoolt.
21. Juhtimiskäskude andmine.
22. Täitmise kontroll.
23. Väliste näitajate tagaajamine.
24. Täitmise distsipliini alusel hinnangu andmine.

20. Eesmärkide ühine tuletamine juhi ja juhitavate ühistöona.
21. Takistavate piirangute mahavõtmine.
22. Tegevusstiimulite loomine.
23. Reaalsete lõpptulemuste diagnoosimine.
24. Lõpptulemuste avalikustamine. Enesehinnangu stimuleerimine.

V JUHTTOIMETE TASAND

25. Käsud, keelud, piirangud.
26. Juhi ja tema tegevuse eksponeerimine.

25. Refleksiivtoimed (koosseisu, struktuuri, tingimuste, ressursside, printsiipide, kriitariumide, rütmi jne muutmine).
26. Latentsed muutused organisatsioonis ja tema tegevuse resultaatides.

VI JUHTIMISSTIILI TASAND

27. Reglementeerimine detailides.
28. Süstemaatiline kontroll.
29. Põhimõtteliste küsimuste ainuisikuline otsustamine.
30. Alluvate aruandlus juhtide ees.
31. Kõikide eluvaldkondade totaalne juhtimine.
32. Voluntarism.
33. Demokraatia kui enamuse omavoli vähemuse suhtes.
34. Otsuse arutamine peale vastuvõtmist.

27. Täitjate tegevusvabadus ja suhteline iseseisvus.
28. Enesekontroll ja täitjate vastutus lõpptulemuste eest.
29. Põhimõtteliste küsimuste kollegiaalne otsustamine.
30. Juhtide aruandlus kollektiivi ees.
31. Teatavate sõlmprotsesside juhtimine. Laialdane iseregulatsioon.
32. Objektiivsete seaduspärasuste ja situatsiooni arvestamine.
33. Demokraatia kui vähemusele ja enamusele võrdsete õiguste tagamine.
34. Otsuse arutamine täitjatega enne vastuvõtmist.

VII INNOVAATIKA TASAND

35. Uuenduste sisseviimine käskkorras.
36. Ainult positiivsed ootused uuenduse suhtes.
37. Uuenduseks piisab vastava normatiivakti vastuvõtmisest.
38. Peamine on innovaatilise akti sisu.
39. Uuendus viiakse sisse momentselt.
40. Uuendus johtub juhtide arusaamadest.
41. Ühe uuendusvariandi monopoliseerimine kogu riigis.
42. Tegevuse uuendamine «lõikude» kaupa.
43. Uuendus seisneb vaid kehtivate reeglite muutmises.

35. Uuendus alt tuleva initsiatiivi kaudu.
36. Uuenduse negatiivsete ja positiivsete resultaatide tunnustamine.
37. Uuendus nõuab suuri ressursside kulutusi.
38. Innovaatilise akti sisseviimise meetodika on vähemalt sama tähtis kui uuenduse sisu.
39. Uuendus vajab kindlat teostumisaega.
40. Uuendus johtub lähtesituatsiooni teaduslikust diagnoosist ja eksperimentaal-uuringutest.
41. Alternatiivvariantide paljusus kohtadel.
42. Tegevuse kompleksne uuendamine.
43. Muudetakse eesmärke, strateegiat, taktikat, müüte, tabusid, koosseisu, struktuuri, printsiipe, kriteeriume, tehnoloogiat, stiili jne.

N. Krupskaja panus marksistlikku pedagoogikasse

ALEKSANDER ELANGO,
pedagoogikakandidaat

MARKSISTLIKU PEDAGOOGIKA KUJUNEMINE ENNE OKTOOBRIREVOLUTSIOONI

Marksistliku pedagoogika üldised lähtekohad näitasid kätte K. Marx ja Fr. Engels. Revolutsioonilised sotsiaaldemokraadid A. Bebel (1840—1913), K. Zetkin (1857—1933), K. Liebknecht (1871—1919), E. Hoernle (1883—1952) arendasid edasi, konkretiseerides neid revolutsioonilise Saksamaa ühiskondlike tingimuste kohaselt. Eriti paistis sel alal silma K. Zetkin, kes võrsus algkooliõpetaja perekonnast ja omandas ka ise pedagoogilise hariduse. Sotsialistliku naisliikumise juhina tegeles ta palju kasvatusküsimustega, töötades koos oma parteikaaslastega välja töölisklassi pedagoogilise programmi. Temaga paralleelselt ja osalt ka temaga koos tegeles samade küsimustega **N. Krupskaja** (1869—1939).

N. Krupskaja oli juba noore neiuna, töötades Peterburi tööliste pühapäevakoolides õpetajana, omandanud marksistliku maailmavaate. Oma autobiograafias kirjutab ta: «Marksism andis mulle suurima õnne, mida inimene üldse võib soovida — teadmise, kuhu minna, rahuliku kindluse nende asjade lõpliku käigu suhtes, millega ma oma elu sidusin. See tee polnud iga kord kerge, ent kunagi polnud kahtlust, et ta on õige (3, I; lk 34). Koos V. I. Leniniga Lääne-Euroopas paguluses olles uuris ta intensiivselt kooli ja kasvatus küsimusi. Eriti ergutas teda selleks V. I. Lenini põhjendus, et varem või hiljem tuleb Venemaal töörahvas võimule ja siis on vaja konkreetseid seisukohti noorsoo kommunistlikul kasvatamisel.

N. Krupskaja külastas Sveitsi ja Prantsusmaa kooli ning muid kasvatusasutusi, töötas läbi suure hulga pedagoogilist kirjandust prantsuse, saksa ja vene keeles. Oma pedagoogilisi artikleid avaldas ta Venemaal mitmesugustes populaarsetes ajakirjades, eriti aga I. Gorbunov-Possadovi väljaandel ilmunud kuukirjas «Vaba kasvatus», ilma et ta selle ajakirja üldist suunda kõigiti oleks pooldanud.

Esiailgu olid N. Krupskaja ettekujutused marksistlikust pedagoogikast ja selle alusele rajatud koolist kaunis ähmased, nagu nähtub tema varasematest kirjutistest. Põhjaliku töö tulemu-



NAĐEZDA KRUPSKAJA
26.02.1869—27.02.1939

sena valmis tal 1915. aastal teos «Rahva-haridus ja demokraatia», mis enne revolutsiooni ei leidnud kirjastajaid ja sai ilmuda alles 1917. aasta sügisel. See oli esimene monograafiline marksistliku pedagoogika käsitlus üldse. Siin analüüsitakse kriitiliselt kodanlikku pedagoogikat, näidatakse, kuidas see imperialismi perioodil ütleb lahti varasematest progressiivsetest seisukohtadest ja muutub üha reaktsioonilisemaks. Väikekoodanlikus «Uuemas kasvatuses» (reform-pedagoogikas) näeb ta hästi maskeeritud taotlust kasvatada monopolistlikule kapitalile kasulikke inimesi. Töökooli ideesse suhtub ta üldiselt positiivselt, kuid leiab, et see on oma õigel kujul teostatav ainult töörahva riigis koos kogu haridusala ümberkorraldamisega. Eriti on selleks vaja uut moodi ettevalmistatud õpetajaskonda (3, I; lk 251—252). Ta näitas, et kuigi marksistlikul ja väikekoodanlikul pedagoogikal on praktilises kasvatustöös, eriti õppemeetodite hindamisel, palju ühist, erinevad nad hariduse lõppeesmärkide ja nende saavutamise teede suhtes.

Järgnevalt peatume N. Krupskaja seisukohtadel nende pedagoogiliste probleemide valdkonnas, mis tema kirjutistes enam tähelepanu leidsid.

KASVATUSE KLASSIPÄRASUSE IDEE

Marksistliku pedagoogika põhiveendumuste hulka kuulub tees, et klassiühiskonnas kasvatus teenib valitsevat klassi. N. Krupskajal tuli selle põhjendamiseks niihästi enne kui ka pärast Oktoobrirevolutsiooni korduvalt sõna võtta. Artiklis «Sotsialistliku kooli küsimusest» (1918) kirjutas

ta, et kasvatus on alati ühiskondlik ja ajalooline nähtus, klassiühiskonnas alati valitseva klassi huvidele vastav. Kommunistliku kasvatuses eesmärk on kasvatada igakülgselt arenenud inimesi, kellel on «teadlik, organiseeritud ühtekuuluvustunne, terviklik läbimõeldud maailmavaade, kes selgesti mõistaksid kõike, mis toimub nende ümber looduses ja ühiskondlikus elus, kes oleksid teoorias ja praktikas ette valmistatud igasuguseks, olgu füüsiliseks või vaimseks tööks, kes oskaksid ehitada arukat, sisukat, ilusat ja rõõmsat ühiskondlikku elu (3, lk 71). Ei ole N. Krupskaja ega marksismi süü, et nendest õigesti asetatud eesmärkidest nõukogude koolis väga vähe realiseerus.

Kooli klassiolemus leidis selge väljenduse VK(b)P 1919. a programmis (mille haridust käsitleva osa koostamises osales juhtivalt Krupskaja), kus nõuti «kooli muutmist kodanluse klassivõimu tööriistast ühiskonna klassidesse jagunemise täieliku likvideerimise tööriistaks, ühiskonna kommunistliku ümberkorraldamise tööriistaks.»

Võinuks arvata, et tees kuulus juba sel ajal nõukogude pedagoogide ühisveendumuste hulka. Paraku polnud asi siiski nii ja N. Krupskajal (nagu V. I. Leniniilgi) tuli korduvalt seda põhjendada.

Mõned tsaarialajal progressiivset osa etendanud pedagoogid, nagu V. Vahterov, K. Ventzel jt jäid nõukogude võimu suhtes opositsiooni, osa väikekodanliku reformpedagoogika pooldajaid (P. Blonski, S. Satski, N. Jordanski) kõhklesid kaua, enne kui võtsid omaks marksistlikud seisukohad (peamiselt N. Krupskaja isiklikul mõjutusel). K. Ventzel kirjutas 1918. aastal: «Vaba kool peab olema tõeliselt vaba, seda on ta aga ainult siis, kui ta on sõltumatu igasugusest poliitikast, niihästi kodanlikust kui ka proletaarsest. . . on vaba loova isiksuse kooliks» (4, lk 495). P. Blonski, tuginedes J. A. Komenský, J. J. Rousseau jt kodanlike pedagoogide vaadetele, vaidles 1918. a maailmavaatelise kasvatuses vastu, eelistades üldinimlikku kasvatust. 1921. aastal esindas P. Blonski artiklis «Marksism kui pedagoogiliste probleemide lahendamise meetod» siiski juba veendumust, et «vaba kasvatus» idee on tüüpiline reaktsiooniline utopism, anarchism, mis on vastuolus sotsialismiga ja proletariaadi diktatuuri tingimustes eriti kahjulik (4, lk 495).

Isegi mitmed kommunistid ja Hariduse Rahvakomissariaadi (HRK) juhtivad töötajad nagu P. Lepešinski, V. Šulgin, L. Šapiro jt mõnnsid, et nad vähe tundsid marksistlikku pedagoogikat, tegid vigu, propageerisid antimarksistlikku kooli hääbumise teooriat jms, saamata marksistidelt vajalikku kriitikat.

Reformpedagoogide mõju all olev Ülevenemaaline Õpetajate Liit asus nõukogude võimu ja tema kooli suhtes otsesesse opositsiooni, kutsus õpetajaid üles streikima, nõukogude kooli boikoteerima. N. Krupskajal ja tema mõtteosalistel (A. Lunatšarski, M. Pokrovski jt) kulus palju energiat selliste intsidentide ja väärseisukohtade kummutamiseks.

RIIGI JA KOOLI VAHEKORD

Teatavasti kritiseeris K. Marx Saksamaa sotsiaaldemokraate sellepärast, et need nõudsid riiklikku kooli (K. Marx, Gotha programmi kriitika, 1875). Tema arvates süveneb kodanlikule riigile alluva kooli kaudu kodanluse mõju töölislastele. Samal ajal arvasid ka herbartlased, et kooli ülalpidajaks peaksid olema lastevanemad oma vastavate organisatsioonide kaudu. VSDDP asus oma II kongressil vastu võetud programmis seisukohal, et kool peab olema riiklik. Partei programmi ümbertöötamisel 1917. aastal nägi N. Krupskaja koostatud variandi 16. punkt ette «rahvahariduse korraldamise üleandmine kohalike demokraatlike omavalitsuste kätte; keskvallitsuse igasuguse sekkumise vältimine koolide programmide koostamisse ja õpetajate kaadri valikusse: õpetajad valigu rahvas ise ja rahval olgu õigus ebasoovitavaid õpetajaid ära kutsuda».

RKN dekreediga 26. juunist 1918 pandi rahvahariduse juhtimine, kaasa arvatud kõik koolitööbid, Riikliku Hariduskomitee peale, mille esimeheks oli hariduse rahvakomissar. Peale HRK juhtiva koosseisu pidid nõukogusse kuuluma kesktäitevkomitee, kutse- ja kooperatiivsete organisatsioonide keskjuhatuste esindajad. Kohtadel pidid hariduskomiteesse kuuluma õpetajate, õpilaste ja lastevanemate, töörahva saadikute nõukogu, haridusorganisatsioonide ja kooliarstide esindajad. Seega taotles N. Krupskaja, niipalju kui see temast sõltus, hariduse demokraatlikku juhtimist rahva esindajate osavõtul, võimalikult sõltumatult riigivõimu organitest. Ühtlasi nõudis ta, et kõik koolitööbid, ka kõrg- ja kutsekoolid alluksid ühtsele juhtimisele. Olgu märgitud, et umbes niisugustel alustel moodustati 1917. a lõpul ka Eestimaa Tööraha Koolivalitsus.

Tolle aja Siseasjade Rahvakomissariaat ei olnud haridusala niisuguse juhtimisega päri ja taotles, et see kuuluks kohaliku täitevkomitee haridusosakonna pädevusse. Eialgu toimiti kohtadel omal äranägemisel, kuid ajapikku hakkas Siseasjade Rahvakomissariaadi seisukoht domineerima ja koolielu juhtimine läks selleks valitud täitevkomitee liikme kätte ainujuhtimise põhimõttele. Tulemuseks oli hariduselu juhtimise üha süvenev bürokrateerumine. Veel 9. veebruaril 1931 kirjutas tol ajal juba «nurka surutud» N. Krupskaja hariduse rahvakomissar A. Bubnovile: «. . . muide, meie haridusosakonnad ja inspektorid suhtuvad otse kuritegelikult elanikkonna initsiatiivisse, kes võitleb kooli läheduse eest väikelastele, koolivõrk koostatakse meil bürokraatlikult» (3, X; lk 401).

POLÜTEHNILINE HARIDUS

Polütehnilise hariduse idee on marksistlikku pedagoogikas üks kesksemaid. Teatavasti mõtles K. Marx polütehnilise õpetuse all niisugust õpetamist, mis «. . . tutvustab kõikide tootmisprotsesside põhiprintsiipidega ja ühtaegu õpetab last või noorukit käsitsema kõikide tootmisalade lihtsamaid tööriistu». Sellega haakus nõue, et õpingud seostatakse tootva tööga.

Marksistlikus pedagoogikas ei ole vist ühegi teise küsimuse suhtes olnud nii palju lahk- arvamusi ja vassinguid kui polütehnilise hariduse suhtes. Selle nimel on kuni viimase ajani tehtud väga kulukaid ja kooli arengut häirivaid eksperimente. Nõukogude kooli arenguperspek- tiive selgitavas dokumendis — «Ühtse töökooli deklaratsioonis» (16. okt 1918) omistati sellele kolm funktsiooni: a) kui teadmisi omandatakse seoses praktilise tööga, jäävad nad paremini ja kindlamini meelde, b) töötades omandatakse mitmesuguseid elus vajalikke praktilisi oskusi, c) töötades tutvub õpilane mitmesuguste elu- kutsetega. Paraku ei näidatud selles dokumendis mingeid konkreetseid teid nende funktsioonide realiseerimiseks üldhariduskoolis. Algas mitme- suguste hüpoteeside ja katsetuste kirev rida.

N. Krupskaja pedagoogilises loomingus oli polütehnilise hariduse probleem kesksel kohal. Pikemalt peatub ta sellel teoses «Rahvaharidus ja demokraatia». Ta põhjendab polütehnilise hariduse tähtsust tööstuse arengu seaduspära- sustega. Esialgu lihtne masinaline tootmine ei vajanud arenenud töölist. Tähtis oli vaid täpne käsutäitmine, kehaline vastupidavus. Niisuguse töölise kasvatamiseks sobis range distsipliiniga raamatulik õppekool kõige paremini. 19. sajandi lõpul tegi tehnika areng kiireid edusamme, tekkis vajadus arenenud, leidliku ja aktiivse töölise järele; nende ettevalmistamiseks tuli kool re- organiseerida töökooliks. Kasutades J. Bellersi, J. J. Rousseau, R. Oweni, eriti aga K. Marxi ja Fr. Engelsi ideid näitas ta, et õpingute ühendamine tootva tööga on polütehnilise hari- duse põhioõue, mille täitmine aitab tõsta toot- mise taset ja on ainsaks meetodiks igakülgset arenenud inimese kasvatamisel.

Hilisemates töödes püüdis N. Krupskaja polütehnilise hariduse tähtsust põhjendada nõu- kogude ühiskonna vajadustest lähtudes. Ta tõi näiteid, kuidas töölisel on tähtis peale otsese kutseoskuse omada laia polütehnilist silmaringi. Ta peab oskama mitte ainult freespingil freesida, vaid ta peab ka tundma selle tööpingi ehitust, teadma, missuguseid teistmoodi tööpinke on olemas, missuguse töö jaoks on neid vaja... Ta peab oskama joonestada, teha mitmesuguseid arvutusi, tundma mehaanikat ja selle ajalugu, majandusgeograafiat. Ta peab tundma ka töö- deldava raua omadusi, kus ja kuidas seda saadakse jne (3, IV; lk 20).

N. Krupskaja arvates pidi polütehni- sm moodustama süsteemi, mille lülideks on: a) energeetika ja materjalide ning tööriistade tehnoloogia tundmaõppimine, b) polütehnilise materjali omandamine füüsika, keemia, bioloogia tundides, c) polütehnilised tööharjutused (töö planeerimise õppimine, arvestuste ja jooniste koostamine, materjali ja tööriistade ökonoomse kasutamise harjutamine), d) ühiskonnakasulikust tööst osavõtt, eriti kollektiivselt töötamine. Esimese astme koolis soovitas ta piirduda üldise tutvumisega lihtsamate tööriistade ja üldkasu- tatava materjaliga, seitsmeklassilises koolis tuleks tutvuda mõne tootmisalaga, ent ilma kutse-

õppeta; alles keskkooli vanemal astmel pidas ta võimalikuks kutsealast ettevalmistust.

Niisugusest polütehnilisest haridusest lootis N. Krupskaja, et see tagab mitte ainult ma- teriaalsete väärtuste ja mugava elu loomise, vaid aitab kasvatada uut inimest, kollektivist, humanisti, igakülgset arenenud kaunihingelist kõlbeliselt kõrgel seisvat isiksust. Töökasvatuses ja -õpetuses nägi ta kommunistliku moraali kasvatamise tõhusat hooba.

Polütehnilise hariduse teostamisel nõukogude koolis enne 1930. aastate reforme tuli N. Krup- skajal võidelda mitmesuguste väärkallakutega. Vasakpoolsed moonutajad pidasid noorsoo kasvatuses kõige olulisemaks teguriks tootvat tööd, teaduste aluste omandamine pidi moodus- tama vaid lisandi. Teised, nn parempoolsed moonutajad soovitasid piirduda fragmentaarsete tootmisalaste teadmiste pakkumisega keemia, füüsika, matemaatika tundides. Mõned koolid suunasid õpilasi tööle tehastesse, kuna seal aga polnud loodud selleks vajalikke tingimusi, eba- õnnestusid need võtted.

Tekkis eriline tööliik, mida hiljem on hakatud nimetama ühiskonnakasulikuks tööks ja mida selle nime all harrastatakse praegugi: parkide ja väljakute heakorrasdamine, looduskaitse, kultuur- massiline töö elanikkonnas, raskustesse sattunud perekondade ja invaliidide abistamine jne.

Polütehnilise hariduse teooria «Achilleuse kannaks» oli põhimõte, et kooliõpingud tuleb seostada tootva tööga. K. Marx sõnastas selle nõude ajastul, mil töölislaste osavõtt tootvast tööst oli endastmõistetav paratamatus; õpingud moodustasid töö lisandi. Ajastul, mil töö toot- likkuse kiire kasv võimaldab noore põlvkonna suhteliselt kauaks vabastada palgatööst ja pühen- duda õpingutele, muutub see nõue paradok- saalseks. N. Krupskaja jäi ideele siiski kogu aeg truuks. Eriti põhjendas ta seda teoses «Rahvaharidus ja demokraatia», kuid tuli ka hili- semates kirjutistes selle juurde ikka tagasi. Esimestel revolutsioonijärgsetel aastatel nägi ta laste töös olulist abi rahvamajandusele. Üsna utoopiliselt arvas ta, et töö võiks kesta 2—4 tundi päevas! Hiljem põhjendas ta seda peamiselt kasvatuse huvidest lähtudes.

Kuidas printsiipi tegelikult realiseerida, selle kohta puudus tal selgus. Kord arvas ta, et õpi- lasi tuleb suunata tööstus- ja põllumajandus- ettevõtetesse. «Nõudmises, et kooli juures organiseeritaks aedu, viljapõlde, töökodasid, piilub vastu kloostrikooli idee, ehkki seda mõni- kord nimetatakse kool-kommuniks». Sellega võõrutatavat laps elust. Kui aga HRK A. Bubnovi juhtimisel asus kooli töökodasid likvideerima, siis astus N. Krupskaja nende kaitseks otsusta- valt välja (kirjas A. Ždanovile).

Veel enam raskusi ja vassinguid esines sel alal tegelikkuses. A. Lunatšarski sõnutsi mõisteti seda mõnikord nii, et raamat ja teoreetilised õpingud tuleb koolist eemaldada ja asendada tootva tööga, milles see ka ei seisneks, kas puulõhkumises, veekandmises või põrandapese- mises vms. Paljud pedagoogid olevat arvamusel, et kui endine siidkääline gümnaasist panna puid

lõhkuma, siis ongi vana kool muudetud uueks — töökooliks.

Augustis 1930 toimus ülevenemaaline polütehnilise hariduse kongress, kus N. Krupskaja esines põhjapaneva, suunava ettekandega. Kongressilt, kus osalesid ka tootmisjuhid, loodeti, et see toob selgust segastes ja vaieldavates küsimustes. N. Krupskaja püüdis taas, lähtudes kaasaegse tootmise iseloomust, põhjendada polütehnilise hariduse tähtsust, kuid selle realiseerimise teede suhtes oli ta endiselt vastuoluline.

See oli N. Krupskaja viimane esinemine polütehnilise hariduse probleemide kohta. Varsti (1931) tegi HRK uus juhtkond (rahvakomissariks nimetati A. Bubnov) kooli polütehniliseerimisele otsustava lõpu; algas tormilise intellektualiseerimise periood, mil mehaaniline tuupimine muutus õppetöö peamiseks sisuks.

N. Krupskaja koos lähemate kaastöölistega (A. Lunatšarski jt) pani maailmaajaloolistel murranguaastatel oma paljude kirjutiste ja esinemistega aluse uut moodi suhtumisele hariduse ja kasvatus küsimustesse. Hinnates ümber mineviku tõekspidamisi näitas ta, kuidas marksismi seisukohalt läheneda õpetamise ja kasvatamise keerukatele küsimustele. Otsides ise lahendusi nendele küsimustele, innustas ja õpetas ta paljusid teisi marksistlik-leninliku nõukogude pedagoogika kujundamisel. Tema eriliseks teeneks on, et ta oskas peenetundeliselt ja taktiliselt lähenedes paljusid vana intelligentsi esindajaid võita koostööle nõukogude võimuga, lähendada neid marksistlikule mõtlemisviisile. Sellised varem kodanlikel või väikekodanlikel idealistlikel positsioonidel asunud pedagoogid nagu S. Satski, P. Blonski, A. Pinkevits, A. Kalašnikov, J. Jordanski jt on selle panuse eest, mis nad andsid nõukogude pedagoogikasse, paljus võlgu N. Krupskaja abile ja innustusele. Mitmed N. Krupskaja väljaõeldud ideed elavad edasi tänapäeva Lääne-Euroopa pedagoogide-marksistide töödes (2).

Kirjandus

1. Krupskaja, N. K. Valimik pedagoogilisi teoseid. Koost. N. Konstantinov ja N. Zinevitš. Tallinn, 1949.
2. Вопросы воспитания и образования в трудах зарубежных педагогов-марксистов. Под ред. К. И. Салимовой. М., 1980.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М., 1957—1962.
4. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики 1917—1920. М., 1958.
5. Королев Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921—1931. М., 1961.

N. Krupskaja kasvatuses perekonnas

HELGA KURM,
pedagoogikakandidaat

N. Krupskaja pedagoogilises pärandis on oluline koht artiklitel, mis käsitlevad perekonnakasvatust. Eelkooli kasvatus küsimustes diskuteeriti möödunud sajandi lõpul ja käesoleva sajandi algul palju. Naiste ulatuslikum lülitumine töösse väljaspool kodu tõi kaasa vajaduse lasteadeade järele. Perekonna kasvatuslik osa vähenes. Neil aastail kerkis erilise teravusega esile perekonna asendamatu või asendatavuse probleem laste kasvatamisel. Ellen Key oma raamatus «Lapse sajand» väitis, et kui emad ise oma lapsi kodus ei kasvatä, maksab see kätte kogu rahvusele, kogu ühiskonnale. «Lasteaiad kasvatavad «karjavaimu» ja lõhuvad perekonna» (1, lk 218, 269—279). Krupskaja oma artiklis «Perekond ja kool», mis ilmus aastal 1913, analüüsis detailselt «Lapse sajandi» autori seisukohti, kes soovitas lapsi kodus kasvatada kuni kaheteistkümnenda eluaastani. Krupskaja väitis, et majanduslikult kindlustatud kodanlased, kes saavad palgata oma lastele ammesid, lapsehoidjaid, guvernante, bonnesid, õpetajaid, anda nende kättesse mitu valget tuba, võivad suhtuda meelepahaga ühiskondikesse lasteasutustesse. Nais-tööline aga hindab neid. Artiklis «Naine ja lastekasvatus» näitas Krupskaja, kui raske oli töötaval naisel oma last kasvatada. Talunaine jättis tööle minnes lapse «mõne jõuetu vanaeide või veidi vanemate laste hooleks. Aga mis hoolitsus see oli? Rinnalapsele topitakse suhu hapuks läinud lutt. . . nämmutatud musta leiba, last raputatakse hällis, kuni ta kaotab teadvuse, öhtul aga tassitakse peaaegu alasti värava taha» (2, lk 21). Tegeleb ema lapsega ise, ei ole asi palju parem, sest emal pole mingit arusaamist sellest, mis sugune on lapse organism, kuidas ta areneb, mis on tarvis selleks, et laps kasvaks tubliks, terveks. Ja kui ta teaski, ei saaks ta midagi teha, sest puuduvad majanduslikud võimalused. Lapse haigestumisel ei oska ema teda aidata, arstiabi pole saada ja nii sureb maal enne 5aastaseks saamist pool lastest (2, lk 21, 22).

Ei olnud kergem ka tsaariaegne naiskodukäsitöölise ega vabrikus töötava naise seisund. Ka raseduse ajal pidid nad töötama, kuna puudus sotsiaalkindlustus. Lapsed sündisid kiduradena, haigestusid sageli. Haige lapse põetamine muutis töölinaise elu talumatuks. Päeval tööle minnes jättis ta lapse tavaliselt mõne naabrieide hoole. Vanemaks saades kasvasid lapsed peaaegu tänaval, nähes

seal joomist, prassimist, kaklusi, külmetasid ja käisid räbalais (2, lk 24).

Töötav naine ei ole kasvatajaks ette valmistatud. N. Krupskaja tsiteerib K. Zetkini sõnu: «Õppimata ei paranda vana kingagi». «Kas siis tõesti selleks, et inimest kasvatada, ei ole tarvis ettevalmistust» (2, lk 25).

Väljapääsu nägi ta eelkooliasutuste, s.o lastesõime, -aedade, -mängumurude jne loomises. Krupskaja käsitles neid kui asutusi, mis peaksid abistama ja kindlustama perekonda, mitte aga seda asendama.

Oktoobrirevolutsioon kujundas ühiskondlikud suhted, sealhulgas ka abielu- ja perekonnasuhted. Oma mõju avaldas perekonnale Esimese maailmasõja ja kodusõja tekitatud majanduslik ning moraalne kaos. Tekkisid arvukad väärseisukohad armastuse, abielu ja perekonna kohta. Ka Krupskaja astus korduvalt välja nn perekonna väljasuremise teooria vastu. Ta väitis, et uus perekond peab kujutama endast sõprusel ja vastastikusel abistamisel baseeruvat koostöörakkest, kus tema liikmed nagu jätkaksid oma väljaspool perekonda kulgevat elu.

Uue perekonna tekkeks oli vaja muuta naise seisundit ühiskonnas. Seda polnud hõlpus teha. Ei olnud võimalik korruga kaotada paljude naiste kirjaoskamatust ja sellest tingitud allasurutust ning passiivsust, nende majanduslikku sõltuvust mehest, vabastada inimesi vana moraali ja religiooni mõju alt. Tuli luua tingimused uue perekonna kujunemiseks, kus mehe ja naise vahelised suhted baseeruksid vastastikusel armastusel, sügaval austusel teineteise vastu, võrdõiglikkusel, ideelisel lähedusel, ühiste eesmärkide taotlusel. Korduvalt rõhutas Krupskaja vajadust luua naisele võimalused võtta osa kutsetööst ja ühiskondlikust elust. Selleks oli vaja naise koduse töökoormuse kergendamist, mehe ja poja osavõttu olmeprobleemide lahendamiseks. Rõhutades naise emantsipatsiooni ja tema kaasamist ühiskondlikku ellu peab Krupskaja vajalikuks luua naisele tingimused perekonna ja laste eest hoolitsemiseks. Artiklis «Tugev nõukogude perekond» väidab ta: «Naine on praegune või tulevane ema. Temas on tugevad emainstinktid. Need emainstinktid on suureks jõuks, nad annavad emale suurt rõõmu. Ema on loomulik kasvataja. Suur on tema mõju lastele, eriti väikestele. Meie teame aga, millise pitseri vajutavad inimese iseloomule, kogu tema arengule esimesed eluaastad. Kogu küsimus seisneb selles, kuidas kasvatada» (8, lk 325).

Paljude lapsepsühholoogide (Ch. Bühler, R. Zazzo, A. Gesell, L. Vögotski, N. Stšelpanovi jt) uurimuste tulemused kinnitavad, et ema-lapse suhted varases lapseas määravad eelkõige lapse sotsiaalse ja emotsionaalse arengu.

Tunnistades emainstinkti kui olulist edasi- viivat jõudu järglaste kasvatamisel näitas

Krupskaja ühtlasi, et ebaõige oleks naise elu piirata ainult laste kasvatamisega. Sotsialistlikus ühiskonnas ei ole emakohuste täitmine ja osavõtt ühiskondlikust elust teineteisega vastuolus — ainult ühiskondlikult aktiivne ema võib lapsele anda tõelise sotsialistliku kasvatus. Lasteaedade tähtsust ei näinud Krupskaja mitte ainult organiseeritud järelevalves emade tööloleku ajal. Kõige olulisemaks pidas ta lasteaedades tehtavat kasvatustööd, mida organiseeriks vastavalt psühholoogilistele ja pedagoogilistele nõuetele kutselised kasvatajad. Kodu ja lasteasutuste nõuete ühtsustamiseks on vaja perekondlik kasvatus viia uutele alustele. Eelkõige on tarvis arukalt hoolitseda laste eest, austada neid kui isiksusi. Mitte karjumine ja karistamine, vaid veenmine ja isiklik eeskuju peavad saama määravaks.

Uue põlvkonna kasvatamisel pidas Krupskaja vajalikuks kujundada mitmekülgset haritud inimest, kes tunneb inimkonna arenemise seadusi ning mõistab õigesti selle arengu põhisuundi. Nõukogude kasvatus on suunatud sellele, et igas lapses arendada kõiki tema võimeid, tõsta tema aktiivsust, teadlikkust, individuaalsust (2, lk 136).

Krupskaja nõudis, et perekond kasvataks lastes õiglust, ausust, avameelsust, humanismi, seltsimehelikkust, kollektivismi, patriotismi ja internatsionalismi. Kõige varasemast east peale on vaja last kasvatada nõnda, et ta oskaks mängida ja õppida, töötada ja elada kollektiivis. Siis sirgubki laps, kes pole teistele kade ega arvesta egoistlikult ainult endaga, vaid armastab niihästi oma kui ka teisest rahvusest kaaslasi ja tunneb nende kordaminekuist rõõmu. Kodu ülesanne on ka erinevatest rahvustest laste sõprust toetada. Ta meenutas oma lapsepõlve. «Ma õppisin varakult vihkama rahvuslikku rõhumist. Mõistsin, et juudid, poolakad ja teised rahvused ei ole põrmugi halvemad venelastest» (9, lk 5). Kodu peaks kujundama ka kultuurse käitumise harjumused, suhtumise vanematesse.

Kodust saab alguse ka töökasvatuse. Ealiste iseärasuste tõttu on lapsed ebapüsivad, miski kõrvaline võib neid kõita ja siis töö unub. Sellest hoolimata tuleb neile anda juba varasest east töid, «...õpetada endi järelt koristama, tolmu pühkima, nõusid pesema, kanu ja koeri söötma» (10, lk 211). Arukad seletused ja heakskiit innustavad lapsi püsivusele. Ta toob näite: 5aastane tüdrukuke õmbleb midagi. Ta teeb kolm õmblust ja jookseb siis vanaema juurde: «Vanaema, kas on hästi?» — «Hästi, lapsuke, hästi!» Nii õpib laps vähehaaval töötama. Tunnustus ergutab ning tütarlaps on valmis kaua pusima, et kaht lappi kokku õmmelda (10, lk 179). Krupskaja võitles ka selle vastu, et elukondlikud tööd käsitleti ainult naissoo kohustusena ja «naise alana». Oma artiklis «Kas tuleb poistele õpetada «naistetööd»?»

ütleb ta: «On tarvilik, et poeg- kui tütarlapsed ühte viisi õpiksid tegema kõike majapidamises tarviklikku ega peaks selle töö sooritamist endale kuidagi väärituks» (9, lk 30).

Kodu paneb aluse lapse kehalisele arengule, kujundab temas hügieeniharjumusi, ratsionaalse toitumise ja puhkamise režiimi. Lapseea esimesed aastad vajutavad tervisele pitseri kogu eluks, võitlus tervise eest on väga tähtis (2, lk 159).

Isa-ema viivad oma lapsed sageli kinno, teatrisse, nemad võivad luua aluse kunsti eri liikide tundmaõppimiseks. Kunstilise kasvatuse tuumaks on kasvatada tundeid, mis kujunevad kunstilise või mõne muu mõjutusvahendi tajumisel tekkinud muljete ja elamuste kaudu. Seepärast ongi vaja lastes juba varakult kasvatada tõsist suhtumist kunstisse. Seda ei tohi labastada, muuta lõbustus- või tarbehendiks. Kunsti mõju on sügavam, kui selle passiivse tajumisega kaasneb lapse aktiivne tegevus mõnel kunstialal, olgu selleks etlemine, tantsimine, musitseerimine, joonistamine. Ilukirjanduse juurde viib järglasi lasteraamat ja Krupskaja on mitmes artiklis käsitlenud laste- ja noorteraamatute probleemi (3, lk 81—86). Noorsookirjandus aitab lastel maailma sügavamalt tunnetada, kujundada nende maailmavaadet. Seda juhul, kui lastekirjanik ise erinevas vanuses lapsi hästi tunneb ja oskab oma mõtteid valada kunstiliselt sobivasse vormi.

Harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamiseks on vaja kodu, lasteasutuse ja kooli koostööd. Et see koostöö laabuks, on lastevanematel vaja teadmisi kaasaja pedagoogikast. Krupskaja peab vajalikuks lastevanemate ülikoolides, konsultatsioonipunktides täiskasvanute koolide juures, tehastes sisse seada isade-emade, eriti noorte lapsevanemate õpetamine. Õppuste plaani peaksid kuuluma olulised teadmised lapse vanuselistest iseärasustest ja organismi arengust, kehalise, ühiskondlik-poliitilise ja töökasvatuse meetodid. Lapsevanemad vajavad raamatuid ja brošüüre. 1928. a ilmus massitiraazis ajakiri «О наших детях». Krupskaja pidas vajalikuks eri vanuses laste kasvatamiseks põhjaliku teose väljaandmist, mida pidanuks koostama pedagoogid-praktikud, kes hästi tunnevad lapsi. Koostamisele pidas ta oluliseks kaasa tõmmata erinevast rahvusest lapsevanemaid. Selline kõikehõlmav raamat oleks suureks abiks igale isale ja emale (8, lk 424).

Pedagoogiliseks propagandaks on vaja kasutada ka niisugust massiteabevahendit nagu raadio. Seal peaksid esinema kõige kvalifitseeritud lektorid. Krupskaja töötas välja detailse raadioesinemiste plaani (8, lk 426—429) ja esines korduvalt ka ise raadioloogutega.

Laste isetegevus N. Krupskaja pilgu läbi

**ELLA LUKAS,
TPEDI pedagoogika ja psühholoogia
kateedri dotsent**

N. Krupskaja mõistis suurepäraselt, et lapse arengu allikad ei ole mitte ainult väljaspool teda, vaid ka temas eneses. Ta on sünnimomendist alates aktiivne, otsiv, pidevalt tegevuses — olgu need mängud, tegutsemine oma huvide ja vajaduste rahuldamiseks või püüd teistele head teha. Oskus õigesti suunata laste aktiivsust ja iseseisvust on kasvatuse tähtsamaid ülesandeid.

Probleem iseenesest ei ole uus. Alates 19. sajandi 60ndatest aastatest kuni Oktoobri-revolutsioonini võitles vene eesrindlik pedagoogiline mõtlemine õpilaste aktiivsuse ja iseseisvuse arendamise eest. Sama toimus välismaa pedagoogikas, kulmineerudes 19. saj lõpul. Õpilaste aktiivsust ja iseseisvust nõudsid Pestalozzi ja Diesterweg ühelt ning Dewey teiselt poolt. Erinevatelt lähtepositsioonidelt eitasid nad vana kooli, kus õpilaste isiksust alla suruti.

Nõukogude pedagoogika ja kool vaatlesid õpilaste iseseisvuse ja aktiivsuse arendamist oma olemasolu esimestest aastatest alates mitte ainult kui pedagoogilist, vaid ka kui sotsiaalset probleemi. Oli vaja kasvatada aktiivseid ja initsiatiivikaid uue elu rajajaid. Isetegevus muudeti nõukoguliku kasvatuse üheks printsipiibiks uutes tingimustes. Aktiivsust ja iseseisvust arendati nii õppetöös kui ka õppevälises tegevuses.

N. Krupskaja väitis, et õpilaste isetegevus erineb täiskasvanute omast. Selles puudub sügav teadlikkus, mis iseloomustab töötajate masse uue elu ehitamisel. Laste isetegevust suunab teadmishimu, noorusromantika, soov kasu tuua oma kodumaale. Selleks, et laste koostegevus väärtustuks, tuleb seda oskuslikult suunata. Uutes tingimustes saab töötada ainult eriliste omadustega õpetaja.

Juba 1920. aastatel kirjutas N. Krupskaja: «Uus kool vajab hoopis teistsuguseid õpetajaid kui praegused. Need peavad olema kasvatusküsimumustest sügavalt huvitatud erakordsete organisatsioonivõimete, avarate teadmistega, tähelepanelikud, initsiatiivikad ja delikaatsed inimesed (1, lk 116). Ka järgmistes esinemistes toonitab N. Krupskaja korduvalt, et õpetaja on laste elu organiseerija, kes peab oskuslikult suunama laste isetegevust.

Oige kasvatus tähtsaimaks eelduseks pidas ta laste ja noorukite vanuseliste iseärasuste arvestamist. Tunnistades laste hingeelu keerukust leidis ta vajaliku olevat lapsi igakülselt tundma õppida. Seejuures ei või uurida ühe või teise vanuseastme psühholoogilisi iseärasusi üldse, arvestamata sotsiaalse keskkonna ja eepohhi omapära. Keskkond muutub ja laps koos sellega, ta ei ela ju väljaspool aega ja ruumi.

Psühholoogilise analüüsi sügavusega paisab silma N. Krupskaja antud noorukiea iseloomustus. Ta rõhutab korduvalt, et see on isiksuse eneseteostuse ja energia juurdekasvu iga: «Alaealisel muutub kitsaks nii kodus kui ka koolis» (2, lk 361). Ta ahmib endasse ahnelt ümbritsevaid muljeid, tekib vajadus rakendada oma energiat. Nooruk ei või elada nende illusioonidega, millega elab laps, tal on hoopis teistsugused huvid, täiskasvanu omad. Õpilaste kasvatus peab olema suunatud ümbritsevasse ellu teadliku suhtumise väljatöötamisele. Õpilastele tuleb teadlikustada, et nad teevad kõigile vajalikku tööd. «See arendab austust nii oma tegevuse kui iseene vastu, kindlustab eneseurgitsuse, hingelise tühjuse ja rahulolematuse eest,» kirjutab N. Krupskaja (1, lk 115).

Rääkides laste isetegevuse arendamise meetodikast toonitab N. Krupskaja korduvalt eesmärgi tähtsust. Ta rõhutab, et kool peab õppima seadma eesmärgi, esialgu lihtsaid, hiljem üha keerukamaid. Tuleb õpetada määratlema oma jõudusid ning kõige otsustavamaid ja kiiremaid teid eesmärgi saavutamiseks, seejärel täpselt ja kiiresti tegutsema. Õpilastel peab olema selge, mida tehakse, milliste töövõtetega, kui suur on töömaht, millal alustada jpm. Mida täpsem on plaan, seda suuremad väljavaated edule.

Esikoht laste isetegevuses on pioneeriorganisatsioonil. Pioneeriiga langeb kokku isiksuse kujunemise perioodiga. Organisatsioon arendab laste ühiskondlikke huvisid, annab kogemusi ja teadlikkust, aitab lapsi kasvatada ühiskonna elus aktiivseteks osalejateks, mitte passiivseteks pealtvaatajateks.

N. Krupskajat loetakse õigusega esimeseks tuntumaks pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuse teaduslike ja pedagoogiliste aluste uurijaks. Ta võrdles väsimatult pioneeriorganisatsiooni kujunemisteed ja komsomoli juhtivat osa selles V. I. Lenini mõtetega noore põlvkonna kasvatamisest.

Alates oma tekkemomendist erineb pioneerirühm mis tahes õpilaskollektiivist — ta on potentsiaalselt isetegevuslik organisatsioon. Erinevalt klassikollektiivist, mille on täiskasvanud kokku liitnud, on pioneerirühm laste vabatahtlik ühendus. Lapsed mitte ainult astuvad organisatsiooni vabatahtlikult, nad määravad iseseisvalt oma elu, oma tegevuse. Isetegevus on pioneeriorganisatsiooni elu printsiipialne alus. Siin avanevad lastele avarad võimalused rahuldada oma ühiskondlikult kasuliku tegevuse vajadusi.

N. Krupskaja pööras suurt tähelepanu pioneerirühmade tegevuse meetodikale. Ta leidis, et pioneerid peavad olema kooli ühiskondliku elu eestvedajad ja andis selleks suuniseid. Ta oli otsustavalt pioneeritöö igavate, trafaretsete vormide vastu, võitles ideelise küllastatuse, värvikuse ja laste huvidele vastavuse eest.

Nimetamata paljusid N. Krupskaja nõuandeid pioneiriorganisatsiooni tegevuse korraldamiseks, tahaks peatuda ühel. Rääkides laste isetegevuse ja aktiivsuse arendamisest peab ta võimalikuks võtta appi kapitalistlike maade kasvatusmeetodeid. Seejuures peab ta silmas skautlust. N. Krupskaja toonitab, et kuigi eesmärgid on erinevad, ei tähenda see, et poleks võimalik kasutada teiste organisatsioonide meetodeid. Skautlus* on väga levinud liikumine ja teda on vaja hoolikalt tundma õppida. Tekkinud Inglismaal 1907. a, oli 1913. a seal juba 200 000, teistes maades umbes 500 000 skauti. Kuna see liikumine annab oma liikmetele üpris vähe privileege, näitab tema kiire kasv millegi olemasolu, mis vastupandamatult meelitab oma ridadesse. N. Krupskaja analüüsib skautluse tekkelugu. Selle loomise initsiaatoriks oli kindral Robert Baden-Powell. Liikumist võib iseloomustada kui noorluurajate organisatsiooni oma kindlate seaduste ja peaaegu sõjaväelise distsipliiniga. Baden-Powell leidis noortele väga sobivad tegevusvormid — mängud, matkad jmt. Skautluse juhid mõistsid, et organisatsiooniga seotus kinnistub, kui tegevus vastab liikmete huvidele.

Mida skaudiliikumise osavõtt lapsele annab? Eelkõige tõstab aktiivsust, seab järjest keerukamaid eesmärgi, mis on aga võimete kohased, saavutatavad. Piltlikult öeldes: instruktor juhib poisse mööda astmeid, kusjuures skaudil peab olema selge tema enese eesmärgi seos ühise eesmärgiga. Psühholoogiliselt on see erakordselt tähtis. Iga skaut peab oskama mingit eriala, valdama mingeid praktilisi oskusi. Korraldatakse eksameid näiteks korvipunuja, mesiniku, paadimehe, sepa, trompetisti, puusepa, elektriiku, tõlgi, aedniku jm nimetuste saamiseks. Eksami sooritatu saab sellekohase märgi. Tähelepanuväärne on, et instruktor ei õpeta, skaut ise peab enesele juhendaja leidma. Instruktor on nõuandja rollis.

Iseseisev tegevus arendab iseloomu. Poistel tekib vastutustunne oma edu ja arenemise eest. Huvi aitavad hoida mänguelemendid. Mitte lapsemäng, mäng mängu pärast. Kuigi alaealist köidab mäng, vajab ta selles tõelisuse elementi. Skautluse organisatsioonid arvestasid, et nooruk pole enam laps, teda võivad köita üksnes täiskasvanu ideaalid, mida ta võib omaks võtta eakohase entusiasmiga.

* N. Krupskaja kasutab järjekindlalt terminit бойскаутизм.

Kuid kõige tähtsam, alaealisele psühholoogiliselt kolossaalse tähendusega on see, et teatud ideaali väljakuulutamise kaasnevad täiesti konkreetsed käitumisreeglid, mis kasvavad välja selle ideaali tunnistamisest. «Ideali seostamises praktilise käitumisega peitub tohutu jõud,» kirjutab N. Krupskaja, «selles on skaudiliikumise jõud ja tema suhteliselt kiire kasvu saladus» (3, lk 38).

1910. a tekkis skautide liikumine Venemaal. Skaudid püüdsid saada monarhi ja kodumaa vaprateks ja tugevateks kaitsjateks, kuid skautluse juhid Venemaal arvestasid vähe alaealiste huve ja liikumine oli N. Krupskaja sõnutsi «hurraa-patriootilise iseloomuga», mis närtsis öide puhkemata (4, lk 12).

Pärast Oktoobrirevolutsiooni toimus Venemaal kohati skautluse taassünd. Pöörates tähelepanu skautide tegevusele leidis N. Krupskaja, et see ei tohi muutuda sõjaliseks väljaõppeks. Noorukil kujundatavad oskused ja iseloomujooned on ühtviisi tähtsad nii rahu kui ka sõja ajal. Tervis, vastupidavus, osavus, töö- ja ujumisoskus, kiirkõnd, puu otsa ronimine on vajalikud igal ajal. Hügieeniteadmised, oskus anda esmaabi, valmistada süüa, süüdata lõket, korrastada oma riietust — kõik see on vajalik ka noorukile Nõukogudemaal.

Üldise juhendamisetä jäänud üksikud skautide rühmad ei tegutsenud kuigi kaua — lagunesid ja vajasid unustusehõlma. Skautluse eesmärgid peletasid kõiki, kes olid seotud laste kasvatamisega ja seepärast olid vastuvõetamatud ka meetodid, mida nii oskuskult kasutasid skautluse juhid välismaal.

Meie jaoks on tänapäeval väga tähtsad N. Krupskaja mõtted omavalitsusest. Hästi tundes kooliolusid välismaal pöördub ta korduvalt sealse kogemuse poole. Ta iseloomustab koolide omavalitsust paljudes maades. Koolide omavalitsus hakkas arenema 20. sajandi alguses Ameerikas ja mitmes Euroopa riigis, eri maades eri suunaga. Ameerikas rakendati õpilasmavalitsus kodaniku- ja ühiskondliku kohustuste täitmiseks ettevalmistatud inimeste kasvatamiseks. Euroopas hinnati omavalitsust koolis nende hiilgavate tulemuste seisukohalt, mis ta andis distsipliini hoidmisel, N. Krupskaja annab tuntud prantsuse pedagoogi Cousinet sõnadega edasi, millest juhenduvad õpetajad õpilasmavalitsuse juurutamisel. Cousinet kirjutab: «Meie, prantslaste arusaamade kohaselt on laps nõrk ja ebatäiuslik, selle eest me teda õieti õeldes armastame, kuid samal ajal kiirustame teda vabanema lapseeale omastest joontest ja kujunema täiskasvanuks. Ameeriklaste jaoks on laps olend oma erilise individuaalsusega, mis erineb täiskasvanu omast, kuid iseenesest on hinnatav; ameeriklased võtavad last n.ö tema olevikus, mitte tulevikus» (9, lk 240). Cousinet jätkab, et prantslastele tähendab lapse kasvatamine tema ümbritsemist mureliku hooldusega, ameerik-

lastele — vabastamist hooldusest, tagades lapse arenguks tõelise vabaduse.

Meie hindame omavalitsust mitte ainult kui aktiivsete kodanike, vaid ka kui ühiskonnale osalevate organisaatorite kasvatamist. N. Krupskaja leiab, et omavalitsus on vajalik veel selleks, et kõita lapsi koolielu korraldamisse, suunata sellele nende initsiatiivi.

Nõukogude kooli algusaastatest peale kuulutati õpilasmavalitsus kasvatustöö üheks juhtivaks printsipiks. Omavalitsus levis kiiresti ja muutus massiliseks. Õpetajad püüdsid selle poole, et lapsed oleksid oma kollektiivis peremehed ja ergutasid nende initsiatiivi. Seejuures anti lastele sageli liigselt vabadust, mida nad ei osanud kasutada. Teooria ei suutnud praktikaga sammu pidada.

Juba enne Oktoobrirevolutsiooni kirjutas N. Krupskaja artikleid koolide omavalitsusest välismaal. Pärast revolutsiooni käsitles ta seda teemat korduvalt: kirjutas artikleid, esines koosolekutel ja konverentsidel. See töö aitas pedagoogidest praktikutel hoiduda teiste maade omavalitsuse süsteemide pimedast jäljendamisest. N. Krupskaja kirjutas: «Küsimust laste omavalitsusest koolis ei saa vaadelda isoleeritult, seostamata seda riigi kogu ühiskondlik-poliitilise laadiga, tema klassiiselooga ja eesmärkidega» (10, lk 425). Ta näitas, et omavalitsus koolis pole lihtsalt laste juhtimise vahend, vaid vahend õpetamiseks mõistlikult elama ja töötama. Omavalitsuse vorme ei tule väljastpoolt valmistada sisse tuua, nad peavad välja kasvama koolielu sotsiaalsest korraldusest ja kujunema arenguprotsessis vastavalt vajadusele. Vormid muutuvad õpilaste teadlikkuse ja organiseerituse kasvuga. N. Krupskaja rõhutas korduvalt, et meie õpilasmavalitsus erineb välismaa omast kõigi õpilaste, mitte ainult eliidi aktiivse osavõtuga õpilaskollektiivi juhtimisest. N. Krupskaja kirjutab: «Omavalitsus peab olema organiseeritud nii, et ei töötaks ainult aktiiv, vaid töös osaleks kogu õpilaste mass» (5, lk 172).

Koolipraktikas esines laste omavalitsuse organiseerimisel suuri erinevusi. Paljud õpetajad püüdsid omavalitsust kasutada õpilaste vahetuks distsiplineerimiseks. Mitmetes koolides tekkisid nn seltsimehelikud kohtud. Omavalitsuse teele veeretati suuri takistusi. Seepärast kirjutas N. Krupskaja 1923. a, et komsomoli- ja pioneeriorganisatsioon peavad aitama laste omavalitsust õigesti korraldada.

Aasta pärast tuli tal tõdeda, et kooli omavalitsuse küsimus on lahendatud «täiesti ebaabiisavalt», lasteliikumise kogemus peab palju andma (6, lk 137). See oli kirjutatud enne kui pioneeriorganisatsioon hakkas tegutsema kooli baasil. Pioneeritöötajate II kongressil samal aastal rääkis N. Krupskaja põhjalikumalt kooli omavalitsusest. Ta toonitas, et õpetaja üksinda ei tule omavalitsuse korraldamiseks toime, seda peavad tegema

komsomoli- ja pioneeriorganisatsioon. See on määrava tähtsusega märkus.

1923. a rääkis N. Krupskaja, et omavalitsuse vormid peavad välja kasvama lastekollektiivi vajadustest ega tohi kopeerida täiskasvanute elu poliitilisi vorme. Kooli omavalitsuses neid ainult proovitakse (nt orgkomiteed, töökomiteed, õpilaskomiteed jm). Nähes omavalitsuse ja õpilaste organisaatorlike funktsioonide vahelise seost, iseloomustab N. Krupskaja selle tegevuse astmeid. Esimesel astmel, mil õpilaste võimed on piiratud, on ka ülesanded lihtsamad, omavalitsus läheneb primitiivsele demokraatialle. Teisel astmel on õpilaste haare laiem, omavalitsuse vormid keerukamad.

Selleks et omavalitsus avaldaks kasvavat, distsiplineerivat mõju, peavad lapsed seda tunnetama oma vajadustest lähtuvana. Ainult siis suhtuvad nad sellesse tõsiselt. Omavalitsust omavalitsuse pärast võtavad lapsed mänguna, mis võib huvi pakkuda, kuid millest nad varsti jahtuvad. «Sirguvale põlvkonnale on organisatsioonilised kogemused veelgi vajalikumad kui meile,» kirjutab N. Krupskaja, «ja meie kohus on neid abistada. Muidugi, elu ise annab noortele organisatsioonilisi kogemusi, kuid on tingimata vaja, et kool teeks selles küsimuses kõik, mis võimalik. Kogu koolielu, õppetundide, laste töö ja puhkuse organiseerimine peavad nüüd tõusma pedagoogide tähelepanu keskmesse» (7, lk 56).

Õpetaja peab suunama omavalitsuse õigete vormide väljakujunemist, kuid tema mõju ei tohi olla otsene, vaid peab olema kaudne. Õppetundides, ekskursioonidel, tööpingi taga ja söögilauas peab ta näitama, kuidas seada eesmärgid ja saavutada neid võimalikult väiksema aja- ja energiakuluga, kuidas arendada koostööd, jaotada tööülesandeid, pidada tehtu üle arvestust jpm.

1926. a juhib N. Krupskaja tähelepanu ohtlikele suundadele omavalitsuses: kaugene mine ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimise, omavalitsusorganite muutmine distsiplinaarkaristuse organiks, endale «miilitsa kohustuste» võtmine käitumisreeglite täitmise jälgimisel. Koolide omavalitsus ja lasteorganisatsioonide tegevus ei rahuldanud N. Krupskajat.

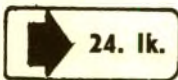
Rääkides 1928.—1929. a läbitöötamist vajavatest küsimustest juhtis N. Krupskaja tähelepanu ka sellele, et meil ei ole marksistlikult ja pedagoogiliselt põhjendatud, leninismi teooria seisukohalt läbimõeldud omavalituse ja lasteorganisatsioonide teooriat, kuidas korraldada omavalitsus ja lasteorganisatsioonide tegevus nii, et nad avaldaksid õpilastele maksimaalset kasvatusmõju. Ta kirjutab: «On tarvis läbi töötada küsimus lasteorganisatsiooni optimaalsest suurusest eri vanuseastmetel, nende töö iseloomust eri astmetel ja kogu tegevuse õigest organiseerimisest» (8, lk 366).

1930. aastate koolitöö keerukus, mis oli seotud pidevate uuendustega ja neist lahti-

ütlemisega, raskendas koolide omavalitsuse korraldamist. Järk-järgult omandas see puhtvälised vormid ja suri lõpuks hoopis välja. N. Krupskaja pani omal ajal suured lootused komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonile, kuid neile ülaltpoolt antud tegevussuunad ei jätnud ruumi kooli omavalitsusele. Tänapäeval, koolide demokratiseerimise ja kasvatushumaniseerimise tingimustes, omandavad N. Krupskaja mõtted laste omavalitsusest taas erilise tähenduse.

Kirjandus

1. Крупская Н. К. К вопросу о свободной школе. Собр. соч. Т. 1, М., 1959.
2. Крупская Н. К. Наша ближайшая смена. Собр. соч. Т. 5, М., 1959.
3. Крупская Н. К. РКСМ и бойскаутизм. Собр. соч., Т. 5, М., 1959.
4. Крупская Н. К. О юках. Собр. соч., Т. 5, М., 1959.
5. Крупская Н. К. Общественно-политическое воспитание в школе 2 ступени. Собр. соч., Т. 3, М., 1959.
6. Крупская Н. К. Школа и пионер-движение. Собр. соч., Т. 5, М., 1959.
7. Крупская Н. К. Школьное самоуправление и организация труда. Собр. соч., Т. 3, М., 1959.
8. Крупская Н. К. Воспитание. Собр. соч., Т. 2, М., 1959.
9. Крупская Н. К. О школьном самоуправлении. Собр. соч., Т. 1, М., 1959.
10. Крупская Н. К. Детское самоуправление в школе. Собр. соч., Т. 3, М., 1959.



Krupskaja on üks esimesi ja põhjalikumaid sotsialistliku ühiskonna perekonnakasvatuse, ent ka eelkoolikasvatuse teooria arendajaid. Perekonda pidas ta vastutavaks oma järglaste kodanikuks ja ühiskonnaliikmeks kasvatamisel. Selleks oli aga vaja ühist rinnet lapsevanemate ja ühiskondlike kasvatusasutuste vahel.

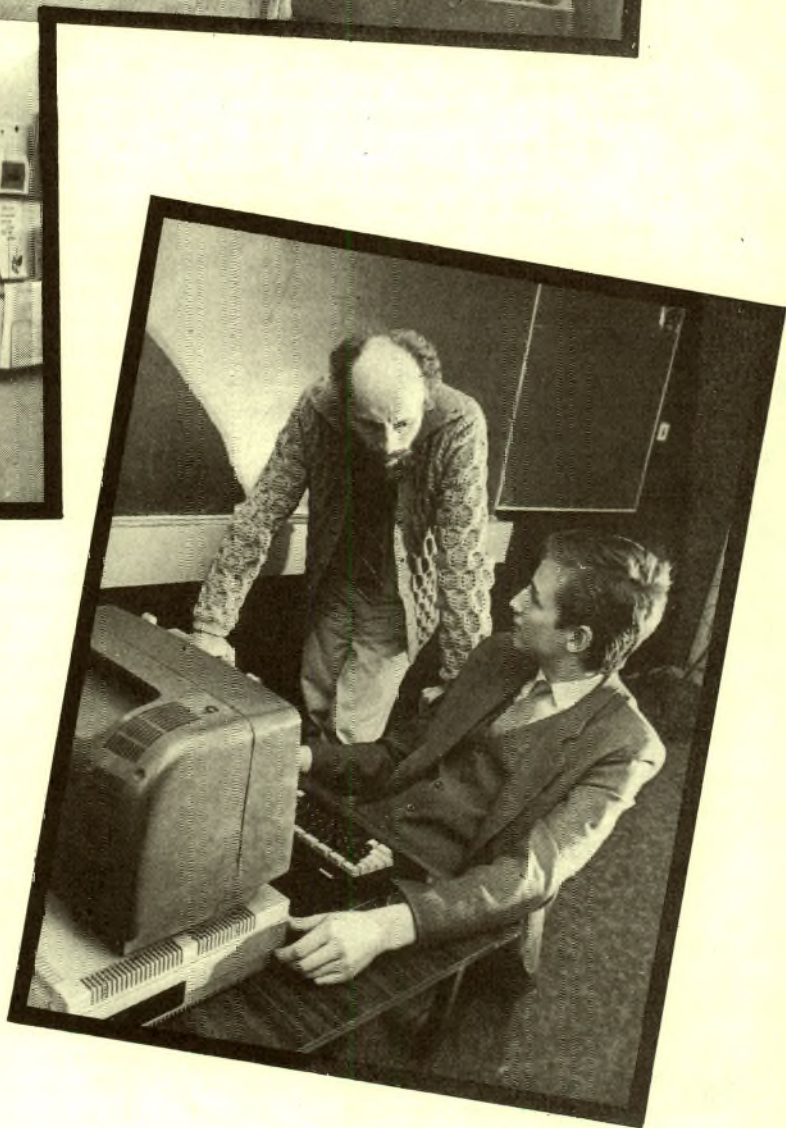
Kirjandus

1. Key E. Das Jahrhundert des Kindes. Berlin, S. Fischer Verlag, 1921.
2. Крупская Н. К. Valimik pedagoogilisi teoseid. Tallinn, Pedagoogiline Kirjandus, 1949.
3. Крупская, N. Valimik pedagoogilisi töid. Tallinn, Valgus, 1969.
4. N. Krupskaja kultuurhariduslik tegevus. Artiklite kogumik. Tallinn, Eesti Raamat, 1985.
5. Mälestusi Vladimir Iljitš Leninist. 2. osa. Tallinn, Eesti Raamat, 1963.
6. Тšekalin V. Armastus ja perekond. Tallinn, Eesti Raamat, 1956.
7. Вопросы нравственного воспитания в трудах Н. К. Крупской. Сборник. Москва, изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963.
8. Крупская Н. К. Дошкольное воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта. Москва, изд-во Академии педагогических наук, 1959.
9. Крупская Н. К. О воспитании в семье. Москва, изд-во Академии педагогических наук, 1962.
10. Педагогические взгляды и деятельность Н. К. Крупской. Под редакцией Н. К. Гончарова. Москва, Просвещение, 1969.



KEEL ON,
MIS ÜHT
RAHVAST
RAHVAKS
TEEB
C. R. JAKOBSON





Veel kasvatuses ehk *determineeritud ja tasakaalus maailma võimuses*

VOLDEMAR PINN,
Haapsalu Sanatoorse Internaatkooli direktor

Vestlusring «Täpsustagem rõhuasetusi kasvatuses» (NK nr 12, 1988) oli sisukam seni toimunuist. Meeldiv oli tõdeda süvitsiminekut just kahe fundamentaalse kasvatusfaktori — keskkond ja inimese ise arenemine — lahtirääkimisel. Tegemata jäi vast samm kasvatamatuses kaugemate põhjusteni jõudmisel.

See kõik kisub kaasa arutama ja võimalik — ka midagi teisiti ütleva. Aeg, mil «kasvataja kasvatas ja kasvandik kasvas», on toonud kooliellu ränki tagajärgi. Et need arusaamad aga toimivad üleliidulises kasvatuslektüüris edasi, siis sunnivad need tänapäevani pedagooge välja mõtlema kasvatus-tsirkuseks uusi ohtlikke numbreid.

KASVATAMATUSE KAUGEMATEST TAGAMA ADEST

Mida mõtleme kasvatuses all? Tundub, et selle üldfilosoofilist lahtiarutamist vestlusringis kas ei taotletud või lihtsalt selleni ei jõutud.

Olen täiesti nõus P. Kreitzbergiga, et puht loogiliselt kasvatuses ei saagi defineerida. Seda tuleb kirjeldada arusaamise tekitamiseks. Kasvatuses tänased hädad ja puudused on aga üldteatavaks saamas: ülepoliitiseeritus ja -organiseeritus, inimliku vundamenti puudumine, soovitatavaks peetavate käitumisreaktsioonide mehaaniline treenimine, kaksmeelsus ja -keelsus.

Ühtpidi on need vestlusringis esile tõstetud tegurid kasvatamatute inimeste tekke põhjuseks, teistpidi aga on nad ise millegi kaugema tagajärg. Mille? Selle teadvustamisele oleme jõudmas. Aga alles jõudmas. Oieti oleme nende tagapõhja juba aegu arutanud, kuid enesekaitsemehhanismid keelasid

sellest valjusti rääkimise. Ent sellest rääkimata jäävad kasvatuses torpedeerivad tegurid toimivaiks ja olukord ei parane. Ei saa ju takjat teha olematuks varte pealtlõikamisega.

Kõige üldisemalt on kasvatus vaadeldav kui millegi mõju inimesele ja inimese muutmine selle tulemusel (paremaks või halvemaks). Sellise arusaama kohaselt kasvatab inimest kodu ja üldsus kaugemalt enam kui kool. Kõik, millega inimene kas otse või vahendatult kokku puutub — rohkem või vähem — diktaator-riigivalitsejani välja. Kirde-Eesti hävitatud loodus kasvatab inimest otse ja äärmuslikes mõõdetes. Puhtas ja meeldivalt sisustatud toas ei sülitata keegi põrandale, rüüpses võib seda teha seegi, kellelt taolist käitumist ei eeldagi. Inimest kasvatab kosmoseski toimunu. Kõige otsesemalt aga ühiskond, kus ta elab, töötab ja õpib. Terviklikult. Sellega, milline ühiskond on ja mida ta oma inimeste ja loodusega teeb, millised suhted inimeste vahel tingib.

Kes saab väita, et näiteks Hitler ei kasvatanud oma inimesi. Aastakümnega moondas ta piisavalt kõrge kultuurinivooga saksa rahva kurjategijate ühiskonnaks. Aga Stalin 30 aastaga — see, millega ta hakkama sai, on tummaks tegev. Tema kordasaadetu on parimagi fantaasia korral haaramatu. Paranoiline juht paranoilise kambaga liitudes sünnitas riigis ja sellest väljaspoolgi meeletu vägivalda. Järk-järgult imbus see vägivald ühiskonda. Inimese ja inimese vahelistes suhetes omandas esikoha jõu fenomen. Legaliseerituks sai see kõik teooriana, mis öeldi olevat targemast targem ja humansemast humansem. Klassivõistlusest, proletariaadi diktatuurist ja demokraatlikust tsentralismist utreeriti nende vägivalda poolus ja sündiski sõjalis-asiaatlik marksism, mis tehtut ja tehtavat õigustas. Seda õigustust juurutati inimestesse lasteaiast vanadepoduni. Iga inimeses tuli otsida vaenlast.

Pea jõuti nii terrorini, mis laostas ühiskonna lõplikult. Ka kooli ja kasvatuses. Koolil lihtsalt ei olnud võimalik kanda teist sisu kui teda ümbritseval keskkonnal. Enamgi — koolist tehti ühiskonnas toimuva praktiline õigustaja. Koolist sai ideoloogiaasutus, mis kasvatuses sai siis veel rääkida! Kool kui kuritegeliku ühiskonna meeletuste mahitaja. Et koolil oli ja jäi ka teine — inimlikum ja ametlikule poliitikale vastuseisev poolus, pole muidugi saladus. Kui seda poleks olnud, siis ei oleks täna enam millestki rääkida. Aga see teine poolus muutus päev-päevalt ahtamaks. Mulda varisesid aateid kandnud õpetajad ja nende asemele tuli ikka rohkem neid, kes ükskõiksed või siis koguni uskusid stalinismi tõdemus-tesse. Ja selles laostavas elemendis elame tänaseni.

Praegu kehtiv kooliprogramm oma sisu sünnitab vägivalda. Ühelt poolt sellega, et ta pole kohandatav ühelegi õpilasele ja frustreerib nii määratu hulga lapsi. Aga frustreeritud laps on eelkõige tige, sallimatu ja agressiivne.

Teisalt sellega, et kehtivad programmid ja õpikud sisaldavad edasi ideid, mis moonduvad õpilast kui ennast ja tõde austavat inimest. Taolist laostust ei sisalda ainult ajaloo, ühiskonnaõpetuse, kirjanduse ja geograafia, vaid ka näiteks bioloogia õpikud. Kuidas ikka seletada, et 8. klassi inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni õpikus avaldatud 9 teadlase portreest on 7 venelased ja vaid kaks (Jenner ja Pasteur) muudest rahvustest. See on ühtaegu nii ülbus kui valetamine kokku, mis moonduki inimesi sellisteks nagu näeme neid Interrinde ridades väljaastujatena.

Kehtinud ja kehtiva õppekirjanduse kui ka valitsenud kõrgbürokratia otsesurvest sündiski nii kool kui ülepolitiseeritud ja -organiseeritud asutus. Inimliku vundamendi rajamisest koolile neis tingimustes ei saanud rääkida. Sisemalt areneda sooviv õpilane vägistati sotsiaalse surve mehhanismidega. Ta suruti(takse) raamidesse, mis eiravad tema loomulikkust. Lapsele on jäänud otsustada vaid selle üle, kuidas reageerida nii täitmatule kui ka vastumeelsele. Et massiline vastuhakk käsule jõuga välistatakse, siis täidetakse käske ja korraldusi kuidagimoodi, valetades, pettes ja mis tõde varjata, piisavalt sageli käsuandjate üle irvitades.

Ja kui kehtivate retseptidega tahame lapsi edasi kasvatada, siis petame ennast ja ühiskonnas täna tärnanud lootusi. Ei ole ega saa olema edu võitluses tagajärgedega, kui põhjused püsivad. Ühiskond, kes otsib väljapääsu valedest valedesse kehtides, on anakronism. Alles sellest peale, kui tõde, ausus ja üksteise austamine saavad ühiskonnas kui tervikus aateiks, hakkame liikuma tõusurajal. See on siis, kui kaovad kriitikast vabastatud tsoonid mitte ainult sõnades, vaid ka tegevlikkuses. Kaob mistahes ühiskonna osa kriitika alt, kaob demokraatia ja ta asemele tekib surrogaat. Tekib autokraatne demokraatia, selline, mis pole ei liha ega kala. Ja pole siis ka kasvatust ega kasvamist.

Ajaloo on süsteemide isearenemine ja selle käigus uute tõdede, arusaamade, seisukohtade tekkimine looduslooline paratamatus, meie tahtest sõltumatu. Noor Marx olevat väitnud, et kui tema teooriate najal veel 100 aasta pärast keegi tahaks ühiskonda rajada, oleks ta elu mõtetu.

Et kool muutuks sotsiaalselt väärtuslikeks indiviide kasvatavaks, peab ühiskonnas neid olema. Ses plaanis elame nõiaringsis, kust on vaja teha väljahüpe. Tuleb hakata järkjärgult lahti ütleva sajast ja tuhandest meid saatnud dogmast. Uuenema peab kogu õppekirjandus, õpetajate kui kasvatajate hoiakud, arusaamad, seisukohad. Sündima läbi valu ja kannatuste peavad uued tõed ja arusaamad, mis tulenevad lapse isearenemisest, tema isiku sügavast austusest ja usust, et igas lapses on midagi ülimalt väärtuslikku. See väärtuslik tuleb lapse ja õpetaja ühistöös leida ning õppuri püsivaks eduks arendada.

Vajalikku ellu viia pole kerge. Vead meis on kuratlikult kangekaelsed ja sügavalt isiksuse struktuuri kinnistunud. Paljusid meie praegusi vigu saavad arvatavasti edasi kandma veel meie sündimata lapselapsed, kui nad kord õpetajatena tegutsema hakkavad.

DRESSUURIST

Stalini ajast tänaseni toimiva kasvatus ühiknimeks oleks dressuur, kus inimesi sarnaselt loomadega õpetatakse mingiks kindlalt ettenähtud tegevuseks. Piitsa ja prääniku strateegiat saadab ühesama tegevuse lõputu kordamine, kuni elava vastupanu murtakse ja ta kõrvalekaldumatult omandab väljast peale surutud põhimõtted kui tegevused. Tuletagem sellega seoses meelde nomenemiseni korratud tõdesid poliitõppustel. Tavatsetakse öelda, et dressuur on tulutu. Nii see päriselt siiski pole. Kust siis muidu nood toes ja vaimus kaasaminejad! Dressuuri loogiline lõpp on seal, kus mehaaniliselt korratu muutub inimeste teiseks minaks ja ta enam ei tahagi muud kui seda, mida teised temalt tahavad. Sellise kasvatus elluäratajad olid muistsed spartalased. Stalin, Hitler ja Mussolini kohandasid selle XX sajandil oma eesmärkidele.

Dressuur-kasvatuse mõistmiseks on vaja anda sellest pilt. Siinkirjutajal oli võimalus seda üsna ehedal kujul ühes Volgogradi internaatkoolis näha.

Meie tuleku auks oli ruumide, mida küllastime, uste kõrvale pandud valvelseisangusse noored naisõpetajad. Nad seisid sirgelt, sõnatult, tuletades meelde mausoleumi auvahtkonda. Kui ruumidest lahusime, seisid nad ikka edasi. Sama sirgelt, tabamatutena. Kooli 20 kohaga magalad olid äravahetamiseni sarnased, puhtad, puritaanlikult lihtsad. Voodite read sirged, patjade rivi tuletas meelde lumest ausammaste pikka rida.

Direktor, täpne, korrektne ja asjalik, rivistas meid kooli fuajees, andis märku, milline peaks olema me ridade vahe ja rääkis oma kooli pedagoogilistest põhimõtetest. Neid polnud palju — kolm: distsipliin, õpilaste füüsiline karastamine ja patriootiline kasvatus.

Näidati ka kooli Stalingradi lahingu panooraami ja kangelasmuuseumi, mille olid valmistanud Moskva parimad kunstnikud. Need läinud koolile maksma üle miljoni rubla.

Kui tütarlastelt, kes meile äsja tervituslaulu laulnud, küsisime, kuidas nad elavad, kõlas kahekümnest väikesest suust kui küsimusega kokku kõlades: «Mõ živjom horošo». Nende must-pruun-valge vormiriietus oli sedavõrd sarnane, et mul tekkis kahtlus — kas kasvataja neid ikka omavahel eristab.

Koolis, rääkis lõpuks direktor, olevat mõni aeg tagasi tekkinud ebakõla. Mõned õpetajad arvanud, et 10—15 ruumi, mis kangelasmuuseumi all kinni, tuleks anda laste kasutada, kes praegu 20kesi tubades. Nüüd olevat need jutud siiski vaibunud.

Kui ma lahkudes kooli ees tänaval trammi ootas, küsisin ühelt oma kolleegilt, kas ta on näinud filmi «Tavaline fašism». Küsitav eitas. Ütlesin, et ta äsja nägi midagi taolist.

Mind jälitab siiani küsimus: millisteks inimesteks kasvavad need noored poisid ja tüdrukud, kes meid seal Volga kaldapealsel kohusetruult teretasid. Mul on hirm oma laste ja lastelaste pärast. Ja kas ja kui palju on meie sinne kasvatus sealsest erinev. Dressuuri on ka meil, ja mitte vähe, ehkki mitte vast nii palju ja nii loomutruult välja-peetuna.

ELUVÄLJA SEADUSTEST

Konkretiseerime veel — mis on eluväljas see, mis sünnitab seal kord inimeste kasvata-tuse või kasvatamatus.

Kõrgemas üldistuseastmes on selleks inimeste tegevuse determineerituse kui tasakaalu aste. Jäik determinatsioon ja seda saatev püstitasakaal hävitab inimeste potentsiaalsed tulevikuvõimalused.

Determineerituse ja jäiga tasakaalu tingimustes oleks kasvatulik edu kindlustatud ainult juhul, kui kõik inimesed oleksid absoluutselt ühesugused ja me ka täpselt teaksime, kuidas eduni jõuda. Eitades aga üht kui teist, samas tõestades, et taoliselt eksisteeriv maailm on nonsens, mõistame, et range determinatsioon ja tema sisu on tasakaal, on hävinguks elavale. Kasvatatud inimeste sünnist neis tingimustes rääkida ei saa.

Mispärast?

Kasvatuse sünergeetilises plaanis on inimese alatasa muutuvate (täienevate) eelduste realiseerimine keskkonnas. Et muutuv eeldus saaks end realiseerida, peab selleks olema ruum. Jäigalt determineeritud ruum on aga ruumita ruum. Seal ei saada omasuguseks, saadakse üksnes ruumisuguseks.

Probleemi sisu on selles, et inimene elab juhuse ja määramatuse maailmas. Me keegi ei tea, milline eeldus meis tekib ja realiseeruma hakkab. See on määramata ja juhuslik. Seepärast ongi rangelt determineerimata ruumi olemasolu vääramatu eeldus lapsel saamaks kasvatatuks. Apteekri täpsusega paika pandud kasvatusstšenaarium on vägivald.

Standardile mittevastav inimene, niisugused oleme me aga kõik, rangelt determineeritud maailmas vägistatakse. Ta väärtuslikum (ettemääramata) osa lõhatakse pihuks ja põrmuks. Inimene hakkab sellele instinktiivselt muidugi vastu ja just selles viljatuse võitluses ta moonduv. Ühtedest saavad kurjategijad, teistest eufooriatäis elunautijad. Pole välistatud pusklevad sõnnid, kes kedagi ega kusagil ei kuula ega hakka kuulma. Mitte väike osa saab selliseks, millist keegi ei oska eeldada.

Moondamata ei jää needki, keda täna kirjel-dame normaalsete ja tublidena. Kõik, kes oleme jäigalt determineeritud eluväljas ela-

nud, oleme vägistatud ja teisi vägistanud inimesed. Sageli ei anna me sellest küll endale aru. See aga ongi meie õnnetus. Oleme sisult väljamõeldud ühiskonna väljamõeldiste vangid. Kusjuures väljamõeldised kujutavad endast eluvälja monteeritud piiranguid, mida on sedavõrd palju, et igal teisel sammul tuleb komistada või kukkuda.

Ja nii — kui suur ongi me tahtmine hakata homme hästi kasvatama, ei ole me selleks valmis — ei kasvatajad ega kasvatata-vad. Ettekujutus, nagu me seda ikkagi oleksi-me, on halb, sest eirab tegelikkuse. Me alles võitleme eluvälja eest, kus inimene on kasva-tuv. Ja kui see eluväli kasvatussoodsaks ei kujune, siis on vara rääkida võimalikust edust. Sellise eluvälja vastu võitlevad, ham-bad risti, naanid ja annused ning neil on arvukalt võimukaid soosijaid. Nad on kirgli-kud tõestajad, et vangla on inimese normaalne ja väärikas eluase. Nende inimeste kujutluses on vaba eluväli klassikute ideede surm ja nii nende endigi surm. Range ja determineeritud eluvälja apologetidena ei vali nad loomu-likult ka vahendeid selle kaitseks, kusjuures alatus pole arsenalis sugugi viimane.

Ümmarguse laua taga vestelnute jutu väärtuslikum osa on nende ühine tõdemus: mõttetu väline surve (siinses tõlgenduses «jäigalt determineeritud kasvatusväli») tuleb viia miinimumini. Sellesse välja tuleb aga monteerida kasvatatuse tõelised stimulaatorid: rahvuskultuur, kõrge subjektsus, alternatiiv-sus... Need loomupäraselt struktureerivad eluvälja ja annavad sellele paisuva ruumi tähenduslikkuse, kus lapsel tekib eeldus end endana avada.

Iga hetkega peame endale aru andma, kui haprad on eeldused kasvatuses positiivse eluvälja formeerimiseks ja õpilase sellesse suhestamiseks. Minevik kogu oma varjatud ja avaliku tõkestussüsteemiga astub me vastu.

Kogu kasvatus on tõene taandada võitluseks kasvatusliku eluvälja eest, kus peafiguur on LAPS ISE. Küll õpetaja abi kasutades otsib ja leiab ta seal oma tee. Kui me arenguks soodumuslikku eluvälja ei suuda luua või loome selle kuidagimoodi, mingi ühe tahuga, saame uute pettumuste osaliseks. Kasvatav eluväli sisult kas on või teda pole. On piirjoon, kus ülekaal on negatiivset sisen-davate jõudude käes ja need hakkavad suuri inimmasse kujundama oma seaduste järgi, teisel on vastupidiist sisendav eluväli, mis formeerib inimhulki tarkadeks, halastavaiks ja kaasinimesi mõistvaiks. Ka praegune elu-väli suutis säilitada ühes osas inimestes inimese ja see on lootusi tekitav.

Siinkirjutajat on süüdistatud hariduselu tühermaa-kontseptsiooni kirjapanemises, s.o nagu eitaks ma sõjajärgses hariduses positiiv-set jälge. See süüdistus on küll arusaamatu. Mida me siis ikka mõtleme positiivse jälje all? — Seda, et sõjajärgsel ajal inimesi üldse õpetati ja hariti? Kui nii, siis see jälg on

tõesti olemas. Kui räägime õpetajatest, kes tegid kõik endast sõltuva ja enamgi, ka siis ei saa seda jälge eitada. Haridusministrina tegutsenud Ferinand Eisen tegi koguni rohkem kui uskuda võib ja ta läbi ja lõhki pedagoogiiksus sisendas usku, et kunagi tulevad paremad ajad. On olnud ja on ka siiani õpetajaid, kes väärivad suurimat austust ja kes tõesti tegid olude kiuste palju.

Aga on ju ka asja teine pool — see, et mitte iga aasta, vaid iga päevaga vajusime ikka ja enam rappa, kus tööd teha tahtvate õpetajate tööigatsus muutus appikarjeks, mida keegi ei kuulnud ega kuuldes mõistnud. Eluväli komplitseerus absurdimast absurdimaks, kus oli kadumas kõige suuremategi optimistide tööisu ja kõik seegi positiivne, mis erakorras ja salaja tehti. Tegelesime päevi ja aastaid püsinnõmedustega. Meie ja muu maailma vahe hariduse andmises eraldus sedavõrd, et tabasime end üksikul sooja vette triivima saadetud jääpangal olijatena. Kui sellest kirjutamine on kahjulik, mis on siis see kasulik?

*

Nüüd tekib küsimus, millega saaks ja tuleks eluvälja võimalikult pea täiendada, et ta positiivset sisendavaks saaks. Jüri Orn juhtis õigesti tähelepanu sellele, et kui soovime kõike paigale panna pedagoogiliste vahenditega, siis eksime. Eluvälja kujundamisel on pedagoogidel ja koolil vaid osa. Ja see osagi muutub reaalselt toimivaks vaid eluvälja üldise soodumuslikkuse korral. Eluväli tervikuna nõuab demokraatiasüste. Võitlus kõlbla ja kasvatusliku eluvälja eest on võitlus demokraatia eest ühiskonnas.

Küsiksime — mis ajast võiksime demokraatiat vaadelda eluvälja käivitava jõuna. Ilmselt ajast, kui inimene reaalselt hakkab mõistma, et midagi temast sõltub. Kui ta hakkab tunnetama enesemääramist kui reaalselt võimalust. See hetkeline plahvatus, kus inimene hakkab mõistma, et teised võtavad teda kui otsustajat iseenda küsimustes ja ei suru väljast peale oma. Selle privaatsfääri, mille purukstampimise oli ja on sotsialism teinud oma elu ja surma küsimuseks, taastamine on aluseks ka kooli kasvatusfunktsiooni taastamisele.

Ses osas teeme me praegu koolis keskmise tasemega tsirkust, kutsume õpilasi õppenõukogusse, kus nad siis oma arvamuse välja ütleksid. Selliselt lapse privaatsfääri taastada tähendab teelusikaga Peipsi järve tühjaks tõsta. Lapseni peab jõudma tõeliselt iseenda küsimustes otsustamisõigus, KUS ja MIDA õppida, tõelise dialoogi õigus õpetaja ja kooliga, alles siis võime rääkida õpilase privaatsfääris otsustamisest. Praegu on sisuliselt nii kool kui õpetaja otsustusõigusteta ja me teeme liivakastimängu, et lastel need õigused on. See on tagurpidi tipuga maha pandud püramiid, mida aga mõned näevad

õiget pidi maas olevana. Ja siin võime tõega küsida, kas selline demokraatiakomet. ei too kasu asemel kahju. Mõni võib äkki võtta kätte ja arvata, et see ongi demokraatia.

Privaatsfääri taastamine tähendab kogutervikus, et teised mõistavad sind ja sina teisi ja koos mõistame mõlemaid ning meil on kõigeiks selleks reaalsed õigused. Laps ja pedagoog saavad selle kauge tee ühes punktis koostööpartneriiks. Tekib nende hingeline kui ka ratsionaalne ühtesulamine. Vajadus teiste suhtes käituda inimesena, sest siis käituvad teised sinu suhtes ka inimestena.

Kui riik annab inimesele võimaluse ennast armastada, siis riiki ka armastatakse. Praegu riik käsib ennast armastada ja teeb samas tegusid, et me seda ei teeks. Riik, kes tappis (tapab) omi poegi võõral maal mitte kellelegi tabatavate sihtidega, ei saa olla kaua aega ARMASTATUD RIIK, sest ta tegutseb inimese vastu.

Peame teadma, et viha ei teki mitte kellegi üleskutsest kedagi vihata. Viha tekib eademokraatlikest suhetest inimeste vahel. Ja nii kordan: mõistame praegust võitlust kasvatusel eest kui võitlust demokraatliku ühiskonna eest.

Ja koos Jüri Orniga: ärgem kartkem ka seda, et demokraatia koolis loob anarhia. Anarhia tekib nimelt siis, kui demokraatiat ei ole. Korra nimel võivad riigis tõusta üles meeletud jõud ja siis oleme jällegi seal, kus pole enam korralagedustki. On vaid häving ja kadu inimlikele väärtustele.



Jyväskylä ülikooli professor JOUNI VÄLIJÄRVI annab intervjuud TÖNU KALLE foto



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Uute sõnade omandamise sõltuvus sõnatüübist

KARIN BACHMANN,
erikutsekooli nr 1 kasvataja-
psühholoog
TALIS BACHMANN,
TRÜ psühholoogia kateedri dotsent

1. SISSEJUHATUS

Kognitiivses psühholoogias on hästi tuntud nähtus, mis seisneb konkreetsete sõnade paremas meeldejäätumises (omandamises) võrreldes abstraktsete sõnadega (1, 3, 7). Lisaks teoreetilisele huvile on selle nähtuse kaaslasteks ka oluline rakendusvääratus. Teades eri sõnatüüpide õppimise suhtelist efektiivsust on võimalik paremini organiseerida õppimisprotsessi, sh võõrkeelte õppimist üldhariduskoolis.

Soovituste formuleerimine üldhariduskooli tarbeks eeldab aga toetumist mitte üldistele tõsiasjadele (pealegi teistest rahvustest katseisikutega saadud andmetele), vaid konkreetset uurimistööd emakeelses koolis. Käesoleva eksperimentaalse uurimuse eesmärk ongi välja selgitada, milline on suhteline omandamise efektiivsus eri tüüpi — esemeid, loomi ja elusolendeid, objektiivse tegelikkuse omadusi, iseloomujooni ning seisundeid tähistavatel sõnadel. Arvestades tegevusi tähistavate, ase- jm spetsiifiliste sõnade suurt varieeruvust nende psühholoogilise töötluse seisukohalt on need käesolevas töös vaatluse alt esialgu välja jäetud. Tõstatame hüpoteesi, et kõige efektiivsem on konkreetsete sõnade — loomi ja esemeid tähistavate sõnade — omandamine. Kõige vähem edukas peaks olema iseloomujooni ja seisundeid väljendavate sõnade omandamine.

Oluline tegur on ka sõnadega tähistatavate nähtuste ja objektide esinemissagedus meie vaimse tegevuse operatsioonides. Siit tuleneb meie teinegi hüpotees: harva esinevate ja kasutatavate nähtuste/esemete tähistamiseks

kasutatud sõnade omandamisedukus on halvem sageli esinevate/kasutatavate esemete/nähtuste tähistamiseks kasutatud sõnade efektiivsusest.

2. EKSPERIMENT

2.1. Meetod

Katse läbiviimiseks loodi 12 kunstlikku sõna, mis oma kõlalt olid eestikeelsete sõnade sarnased, kuid ei omanud konkreetset tähendust: kugar, sadi, vuut, helm, sedak, jolt, robe, võmal, raab, reil, jader, vume. Harva kasutatavate/harva esinevate esemete/nähtuste nimetuste hulgast valiti välja juhuslikult 6 igas eelnimetatud sõnatüübis. Analoomiliselt toimiti sageli kasutatavate/esinevate esemete/nähtuste mõistetega. Valmistati ette 120 nimestikku kunstliku keele mõistete omandamiseks, nii et iga kunstliku keele mõiste tähistas eri tüüpide erinevaid sõnu üldkokkuvõttes võrdne arv kordi. See on tarviklik tänu lihtsatele eksperimentaalsest kognitiivsest psühholoogiast teada tõsiasjale — ka tähenduseta kunstlike sõnade ja silpide omandamise efektiivsus on muutlik joltuvalt kõlalistest erinevustest ja erinevast võimest assotsiatsioone esile kutsuda. Mitte vähem tähtis pole ka arvestada tehissõna vormi ja tema vaste kokkusobivuse erinevusi. Näiteks vume = elevil on parem kui robe = tihedus. See kõik eeldaski kõigi õpitavate sõnade vahetavusse viimist kõikide kasutatud eesti keele mõistetega, selleks et katseisikutel oleks see sõltumatu muutuja tasakaalustatud. (Lähemalt vt ka eri järku lähenduste mõju omandamisele (2).)

2.1.1. Katseisikud. Katses osalesid Tartu 1. ja 10. keskkooli 11. klasside õpilased. Esimesel katsepäeval oli katseisikute arv 74, teisel 64.

2.1.2. Katsevahendid. Kõigile katseisikutele (KI) jagati kätte õppimislehed, kus iga kunstliku keele sõna oli vastavusse viidud mingi eestikeelse sõnaga. Näiteks: VUME — ELEVIL JOLT — LÖBUS JADER — SULEPEA SEDUK — HOBUNE REIL — HELDE HELM — POORNE RAAB — LIIKUV VUUT — KAVAL VÖMAL —

SAARMAS SADI — HELEDUS ROBE — TIHEDUS KUGAR — KATEL

O m a n d a m i s e efektiivsuse kontrolliks aga jagati katseisikutele välja lehed üksnes kunstliku keele sõnadega, millele KIid pidid ise mälust leidma omandatud vaste. Eksperimentaator kasutas õppimise (omandamis-) ja vastamisaja fikseerimiseks stoprit.

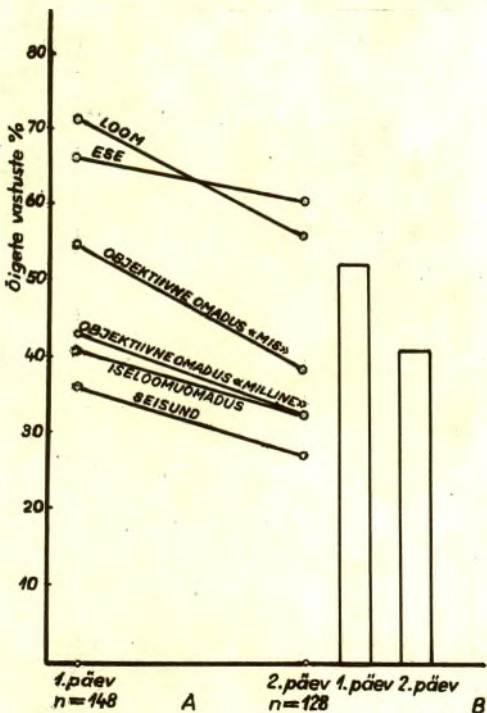
2.2. Protseduur

Omandamine toimus kooliklassis hommikupoolse õppetunni alguses. Viie minuti möödumisel korjati õppimislehed ära. KIid märkisid oma nime või märksõna (parooli), et selle alusel saaks vastustelega vastavusse viia õppimislehega ja õigeid vastuseid kokku võtta. Testiti kahel korral. Esimene kord — sama tunni lõpus viie minuti jooksul. Teine kord — järgmisel päeval samal ajal. KIid ei teadnud ette, et ka järgmisel päeval testitakse nende «uudiskeele» teadmisi.

2.3. Tulemused

Tulemuste analüüs seisnes õigete vastuste protsendi arvestamises eri tüüpi sõnadele eraldi, sõltuvalt testimisajast ja omandatud sõnade eestikeelsete vastete kasutamise-/esinemissagedusest. Valikuliselt on analüüsitud eri tüüpi sõnade omandamise efektiivsust sõltuvalt testimispäevast, vahetult ja päev hiljem saadud vastuste efektiivsust üldse, eri tüüpi sõnade efektiivsust üldse, sageli ja harva esinevate sõnade efektiivsust võrdlevalt (joonised 1, 2). Tulemuste analüüsiks kasutatakse protsentide erinevuse olulisuse täpset arvutamist Fisheri nurkteisenduse (φ -meetodi) abil (6). Nagu näeme joonistelt, on esimese testimispäeva tulemused oluliselt paremad teise päeva tulemustest (statistilise analüüsi põhjal $p < 0,001$). Samuti on loomade ja esemete nimetuste omandamine oluliselt parem muudest ($p < 0,001$). Oluline on ka erinevus nimisõnaliste objektiivset omadust (mis) tähistavate sõnade omandamise efektiivsuse ja omadussõnaliste objektiivset omadust (milline) tähistavate sõnade omandamise efektiivsuse vahel ($p < 0,032$). Tendentsina on milline-tüüpi objektiivset omadust tähistavate sõnade efektiivsus parem seisundit tähistavate sõnade efektiivsusest ($p < 0,15$). Sageli esinevate sõnade vasted omandatakse paremini harva esinevate sõnade vastetest nii vahetult kui ka kestmalt (vastavalt $p < 0,009$; $p < 0,001$). Ja loomulikult on ka üldine sageli esinevate sõnade «võrkeelsete» vastete efektiivsus parem harva esinevatest ($p < 0,001$).

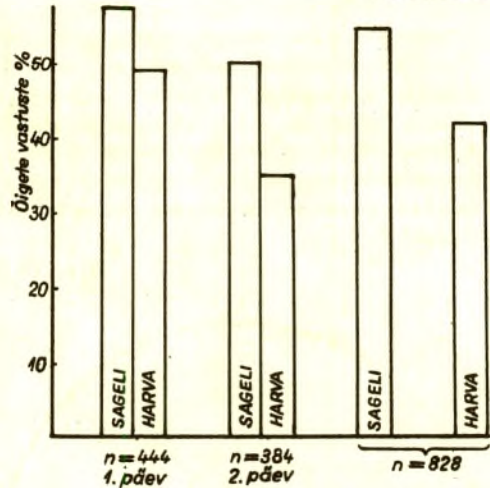
Joonis 1



Huvitav on see, et sageli ja harva kasutatavate esemete tähistamiseks kasutatud «võõrsõnade» efektiivsus esimesel päeval ei erinevad omavahel oluliselt ($p = 0,72$), samal ajal kui teisel testimispäeval on see erinevus

teatud tendentsina olemas ($p < 0,29$). See võib viidata tuntud seaduspärasusele — kujutluse tähtsale osale omandamisel: esimesel päeval säilib kujund harva esinevast esemest hästi (on kujutluses konkreetne), teisel päeval aga, tänu sellele, et kujund on harjumatu, on ta ununenud. Küll aga säilib suhteliselt paremini kujund tavapärasest esemest.

Joonis 2



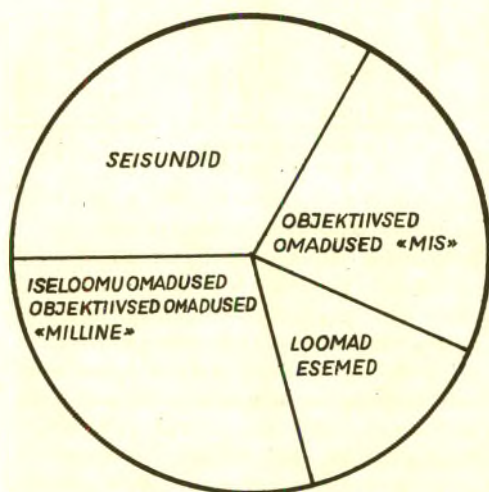
Võiks esitada pretensiooni, et iseloomuomaduste ja seisundite sõnavastete halvem mäletamine sõltub sellest, et nendega ei ole nii sageli tegemist kui esemetega. Selle vastu aga räägib tõsiasi, et sageli esinevate iseloomuomaduste ja seisundite sõnade omandamisedukus on ikkagi halvem harva esinevate loomade, esemete ja sõnade omandamisedukusest ($p < 0,001!$). Huvitav on ka see, et loomamõistetel on esimesel testimispäeval nõrga tendentsina paremus esemete mõistete ees ($p < 0,31$), kuid teisel testimispäeval, vastupidi, on esemetel tendents olla paremini meeles, võrreldes loomadega ($p < 0,4$). Antud tulemus vajaks aga täiendavat kontrolli suurema kogumi alusel.

Nii sageli kui ka harva kasutatavate loomanimede vastetel ei ole erinevust esimese ja teise päeva testis ($p = 0,82$). Ilmselt harjumuspärased loomanimed (kass, hobune jms) omandatakse kiiresti ja püsivaks ajaks — nende kujutus on tugev, harjumuspärane ja seoseid püsimalu struktuuris on palju. Samal ajal harva esinevate loomanimede «võrkeelsetel» vastetel on tendents ununeda kiiremini ($p < 0,16$). Harva esinevate esemete «võrkeelsed» nimetused jäävad algul hästi meelde, hiljem ununevad küllaltki oluliselt (1. ja 2. testimispäeva erinevus tuleb esile usaldusnivool $p < 0,009$). Ilmselt on lühiajalise efektiivsuse aluseks jällegi hea kujund, mis tekib näiteks voki või luubi omandamisel mõistetena, kuid interferentsi tõttu püsimalus teiseks päevaks see kujund nõrgeneb harjumuspäraste psüühiliste kujundite hulgas. Siit järeldus — igapäevases praktikas harva esinevate esemete/nähtuste võrkeelsete sõnavastete õppimine ei pruugi olla korraga kestev, küll aga peaks olema piisavalt sage. (Iga nädal pisut.)

3. TULEMUSTE ARUTELU

Nagu võime järeldada statistilise töötuse põhjal, moodustuvad kolm eri tüüpi sõnade omandamisefektiivsuse rühma: (1) loomad ja esemed; (2) objektiivsed omadused nimisõnalise mõistena («mis», nt *suurus*); (3) objektiivsed omadused («milline»; nt *poorne, sakiline* vms) ja iseloomuomadused omadussõnana (nt *aus, julm* vms) ning seisundid omadussõnana (nt *ärev, tusane*). Vastavalt sellele arvestasime protsentide pöördväärtuste alusel põhimõtteliselt võimaliku aja-vm ressursside optimaalse jaotuskava eri tüüpi sõnade omandamiseks õppimisprotsessis. Summaarsetest ressurssidest soovitame võõrkeeleõpetajal kasutada eri tüüpi sõnade omandamiseks ressursiproportsioone, mis on toodud joonisel 3.

Joonis 3



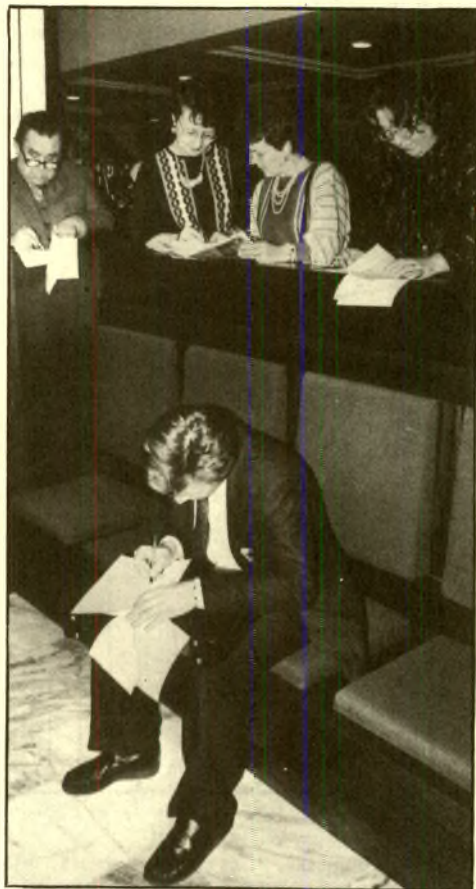
Lisaks praktilisele küljele võime teha ka mõned teoreetilised järelused saadud efektide toimemehhanismide kohta. Kui vaadelda tulemusi tervikuna, siis kõikidel juhtudel, kus ilmsed olulised statistilised efektid või eeldatavad koosmõjud, on ilmseks põhiteguriks sõna alusel tekkivate psüühiliste kujundite selgus, mis sõltub nähtuse/eseme konkreetsusest, kujundi harjumuspärasusest, selle tavalisusest-ebatavalisusest jms. Need tulemused langevad kokku kognitiivses psühholoogias leitud seaduspärasustega. Ühelt poolt toetab meie andmestik tegevusteooria seisukohti mälu- ja psühholoogiast. Teiselt poolt aga kodeerimiskonkreetsuse hüpoteesi. Näiteks Paivio (3) on välja pakkunud topelt kodeerimise hüpoteesi: kui mingit sõna saab psüühilises infotöötlussüsteemis kodeerida efektiivselt nii nägemiskujundina (eelkõige esemed!) kui ka verbaalse koodiga, siis on selle mälu parem kui sõnad, mille kujundit luua on raskem. Selge see, et seisundi ja iseloomuomaduse kujund on hoopis raskemini loodav ja ebamäärasem kui näiteks looma või eseme (ja selle objektiivse omaduse) kujund. Praegusel ajal käib vaidlus selle üle, kui konkreetsed või detailsed need

kujundid on. A. Paivio (3) pooldab «detailset teooriat», S. Kosslyn ja Z. Pylyshyn pakuvad aga seisukoha, et kujund on «amodaalne», skeemina või skitsina käsitatav.

Lõpetuseks siis veel üks praktiline soovitus: lisaks eri tüüpi sõnade omandamiskerguse arvestamisele õppeprotsessis soovitame ikka ka vana võtet — võimalikult rohkem pildimaterjali ja konkreetsete olukordade ja esemeliste situatsioonide kujutamist uute mõistet/sõnade esitamisel õpilastele.

Kirjandus

1. Baddeley A. Your Memory: A User's Guide. Harmondsworth: Penguin, 1983.
2. Miller G., Selfridge J. Verbal context and the recall of meaningful material. American Journal of Psychology, 1950, 63, p. 176—187.
3. Paivio A. Imagery and Verbal Processes. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
4. Smirnov, A. A. jt. Psühholoogia. Tallinn, ERK, 1960.
5. Вемецковский В. М. Современная когнитивная психология. МПУ, 1982.
6. Гублер Ю. В. Вычитательные методы анализа и распознавания патологических процессов. М., Медицина, 1978.
7. Кладки Р. Память человека: структуры и процессы. М., Мир, 1978.



Fotojäädvustus Eestimaa haridustöötajate konverentsilt.

TÕNU KALLE foto

1. klassi õpilaste verbaalseist võimeist

**ENE SEPP,
PTUI keeledidaktika sektori vanem-
teadur**

Koolieelse ea lõpuks on laps omandanud emakeele foneetilise süsteemi ning grammatilised põhikategooriad; ta valdab eluliste mõistete süsteemi, tulles toime rääkimisega igapäevallu puutuvast. Koolieeliku kõnes domineerib dialoog, ta kasutab sageli elliptilisi lauseid, sest põhiliselt kõneleb ta eakaaslas(t)ega mängides või täiskasvanu(te)ga suheldes. Koolis satub laps olukorda, kus ta peab planeerima oma väljendeid, koostama jutustusi, ümber jutustama kuuldu või loetu, mistõttu valdavaks saab monoloog. Laps puutub kokku suure hulga uute sõnade ja tähendustega, uute morfoloogiliste vormide ning süntaktiliste konstruktsioonidega. Leksika, foneetika ja grammatika saavad vaatluste, analüüsi ning üldistuste aineks. Kõne, mida laps endale varem ei teadvustanud, nüüd justkui eraldatakse kõnelejast (õpilasest endast) ning saab samuti uurimise aineks (1, lk 85 ja 86). Kõik see avaldab mõju lapse keelelisele arengule. Mida arenenum on aga lapse kõne, seda täiuslikumalt tunnetab ta ümbritsevat. Seetõttu on algklassiõpilaste keelelise arengu uurimine tähtis nii laste üldarengu kui ka emakeele ja võõrkeelte õpetamise seisukohalt.

Üldistanud mitmete uurijate seisukohti, koostasime 1. klassi õpilaste keelelise arengu uurimise testid, lähtudes verbaalsete võimete liikidest: sõna-, mõtte- ja väljendussujuvusest ning aktiivse sõnavara valdamisest (1, lk 62 ja 63). Lisaks verbaalsete võimete hindamisele mõõtsime ka laste lugemisoskust. Testid korraldasime õppeaasta lõpus kahes 6aastaste võõrkeele süvaõppega (lapsed on vastu võetud valikuga) ning ühes 7aastaste (tavaliselt komplekteeritud) 1. klassis. Nii saime võrrelda ka 6- ja 7aastaste keelelist arengut emakeeles.

Lugemisoskuse hindamiseks lasksime lastel lugeda 110 tähemärgiga teksti (*Anu nägi aias siili. Ta ruttas kõõki. Ema valas tassile piima. Anu viis piima aeda. Siil lakkus piima ära. Siis puges ta läbi rohu põõsasse*), fikseerisime kulunud aja ning tehtud vead.

Kõige vähem (11 sekundit) kulus aega

6aastasel tüdrukul, kõige rohkem (2 minutit) 6aastasel poisil, nii et lugemiskiiruses täheldasime õpilasiti suuri erinevusi. 6aastased lugesid teksti keskmiselt 41, 7aastased 34 sekundiga. Veatult luges pala 45,8% 6aastastest ning 58,1% 7aastastest. Enam eksiti sõnade põõsasse (loeti põõsaste, põõsastesse, põõsastes), aias (aidas, aias, aitas, aeda), valas (valis, väljas, vaatas) ja tassile (talle, tassi) lugemisel. Et kontrollida tekstist arusaamist, esitasime pärast pala läbilugemist loetu sisu kohta küsimusi, millele kõik õigesti vastasid, järelikult lugesid lapsed mõttega ning said loetust aru.

Lugemiskiiruse ja -vigade vahel registreeriti mõlemas vanuserühmas kõrge korrelatiivne seos, st mida aeglasemalt lapsed loevad, seda rohkem teevad nad vigu; kellel on lugemine selge, loeb ladusalt ning vigadeta. Need lapsed, kes lastevanemate sõnutsi hakkasid lugema 3—4aastaselt, saavutasid hiljem lugema hakanutest paremaid tulemusi.

Kuigi lugemiskiiruse ja -vigade arvus kahe rühma (6- ja 7aastaste) vahel statistiliselt oluline erinevus puudus, avaldus siiski tendents, et 7aastaste lugemisoskus on keskmiselt parem.

Sõnasujuvuse all mõistetakse võimet opereerida sõnadega, nt leida teatava häälikuga/tähega algavaid sõnu, moodustada antud tähtedest võimalikult palju erinevaid sõnu, leida antud sõnaga riimuvaid sõnu jne. Valisime 1. klassi õpilaste jaoks sobivaima variandi: palusime neil ühe minuti jooksul nimetada *s-i* ja *a-ga* algavaid sõnu.

6aastased ütlesid *s-i* ja *a-ga* algavaid sõnu kokku keskmiselt 14,1, 7aastased 14,7. Kui rühmade vahel on erinevus üsna väike, siis õpilasiti täheldasime suuri diferentse: 6aastastest lausuid 2 minuti jooksul vaid 7..9 sõna 5 õpilast (nt *siil, sall, soe, seda; asi, aas, astumine*), 7aastastest 4 (nt *saal, sall, saapad; arst, (h)ammas, auto*). Sealsamas nimetasid mitmed 6- ja 7aastased 20..22 sõna (nt *sig, sai, supp, soust, salm, siil, Siim, saarmis, saag, suhk, Sass; (h)ammas, Ambla, Andres, Ain, Arto, auto, (h)aamer, ahi, asi, aita b, autobuss*).

Üleskirjutatud sõnade analüüs näitas, et 26 6aastast 51st pakkusid 67 korral juba nimetatud sõna kas samas või muus käändes või hoopis mõne teise häälikuga algava sõna, keskmiselt 1,3 sõna õpilase kohta. *s-iga* algavate sõnadena ütlesid nad *vussi, uss, Kristjan, piss, klass, kuus, tass, katus, lill*; nõutud *a-ga* algavate sõnade asemel aga *oja, Jaan, maa, paas, pea, sõna, saab, ema, lamp, laud, kapp, elas, maa, magab, vaga, hea, Heino, ees*. Suuremas osas sõnades on *s* või *a* küll olemas, kuid mitte alguses; sõnades *lill* ja *Heino*, aga puuduvad nõutud häälikud hoopiski. 7aastastel esines analoogseid kõrvalekaldeid vaid 6 õpilasel 31st (12 korral), s.o keskmiselt 0,4 sõna õpilase kohta, kusjuures niuu häälikuga algavaid sõnu oli ainult 3: *s-i-ga* algavate sõnadena pakuti

buss, asi, a-ga algavana sammub. Näib, et 6aastaste tähelepanu hajub üsna kiiresti, nad kordavad juba öeldud sõnu, samas unustavad sellegi, millise algushäälikuga sõnu nõuti.

Sõnaliigiliselt olid suures ülekaalus nimisõnad (u 80%), millest märkimisväärse osa moodustasid nimed. Kui nimisõnad öeldi enamasti ainsuse nimetavas, siis kõik tegusõnad lausuti mingis pöördes konkreetset tegevust väljendavaina (nt *sain, sajab, sulab, sosistavad; aitab, arvan, astub*), arvatavasti on mavorrm sellealistele lastele liiga abstraktne.

Nii *s-i* kui *a-ga* algavate sõnade seas olid peamiselt konkreetsete, laste lähemat ümbrust kajastavad sõnad (nt *sai, sokk, suu, sall, siil, silm, seen, sukk, suss, saabas, supp* jne; *auto, (h)ammas, aken, asi, aas, aasta, arst, (h)aige* jt). Olgu lisatud, et arvesse võtsime ka sõnad, mis 6- ja 7aastaste laste jaoks tõepoolest *a-ga* (*hammas, haige, hamster*) või *s-iga* (*tsement, šokolaad*) algavad.

Üllatavalt palju öeldi võõrsõnu (*saluut, serviis, snepper, šokolaad, stopper, tsement; aeroobika, agronoom, ananass, aprikoos, angiin, antenn, arbuus, asfalt, automaat, avarii*), mis arvatavasti kuuluvad neid lausunud õpilaste igapäevakeelde. Õigekeelsusnormide vastu eksisid õpilased vaid ühe omasõna puhul: *sukkpükste* asemel ütlesid nad üksmeelselt *sukapükside*.

Mõttesujuvust näitab sõnade/väljendite hulk, mida teatav teema esile kutsub. Laskisime lastel piiramata aja jooksul kirjeldada koera ja vihma ning kirjutasime üles nende öeldu.

Analüüsisime vastuseid selle järgi, kas õpilased iseloomustasid koera ja vihma ühe sõnaga või kasutasid pikemaid seletusi. 6aastaselt saime 7aastastega võrreldes keskmiselt enam üksiksõnu (vastavalt 6,8 ja 6,1) ning tunduvalt vähem mitmesõnalisi väljendeid (8,6 ja 12,1); mõlemas vanuserühmas aga domineerisid pikemad seletused. Järeldus, et 7aastased kirjeldasid vastavaid objekte keskmiselt põhjalikumalt ja seotumalt.

Nagu sõnasujuvuseski, olid ka mõttesujuvuses õpilasi tüümuused erinevad, nt leidis 6aastane poiss vihma iseloomustamiseks vaid ühe sõna — *vesine*, koera kohta aga neli väljendit — *haugub, valvab, karvane, terav nina*. Sealsamas oli lapsi, kes kirjeldasid koera kuni 28 (*haugub, uriseb, valvab, valge, must, pruun, punane, jahikoer, bolonka, kikkis kõrvad, lontis kõrvad, pikad karvad, sööb konti, joob piima, joob vett, ajab kassi taga, jahikoer ajab jäneseid ja rebaseid taga, kaitses peremeest, armastab oma peremeest, ujub hästi, jookseb kiiresti, meeldib mängida, meeldib värskes õhus olla, ajab saba rõngasse, kurva tujuga laseb saba lonti, palavaga ajab keele suust välja, kui tal palav on, siis ta lamab maas, pimedas lähevad silmad rohelisteks), vihma 11 väljendiga (*tibutab, märg, sajuga tulevad veelombid, sajab taevast alla, sajab nagu oavarrest, puud**

saavad juua, seemed kasvavad suuremaks, inimesed käivad vihmavarjudega, vahel lööb välku, kui päike ja vihm on koos, tuleb vikerkaar, pärast vihma on õues värskes õhk). Koera kirjeldustes torkas silma, et 7aastastega võrreldes nimetasid 6aastased enam koera väliseid, konkreetseid tunnuseid (41,9% ja 27,3%), vähem oli neil tegevusi, oskusi ja omadusi iseloomustavaid väljendeid (vastavalt 54,3% ja 64,6%).

Nii koera kui vihma kirjeldustes domineerisid üldteada tunnused (*koer sööb konti, sööb liha, joob vett, haugub, uriseb, valvab maja, elab kuudis, ajab kassi taga, liputab saba, jookseb kiiresti, must, pruun, neli jalga, saba jne; vihm on märg, tihe, soe, külm, tugev, läbipaistev, tekitab palju lompe, teeb maa märjaks, kastab maad jne*), kuid leidis ka isikupäraseid, laste tähelepanelikkusele ning teadlikkusele viitavaid väljendeid (*haigel koeral on nina soe, kurva tujuga laseb saba lonti, vahel on saba jalgade vahel, väsinult ajab keele suust välja, ilmamuutusega sööb rohtu, kuuleb hästi, tunneb hästi lõhna, näeb halvasti, limpsib inimest, kes talle meeldib, kutsikas armastab nährida, bernhardiin päästab mägedes lume alt inimesi, vetelpäästekoer päästab neid inimesi, kes uppuma hakkavad, vihmaga tõuseb tuul, tuulega sajab viltu, tugev vihm tekitab vahul, sajab mürinaga, kröbistab katusel, maa peale tulevad vihmaussid, öösel vihm laulab, pärast vihma kased lõhnavad, happevihmad hävitavad puid ja põõsaid*).

Väljendussujuvuse all mõistame võimet oma mõtteid ladusalt esitada. Et laste väljendussujuvus peegeldub hästi ümberjutustuses, siis lugesime neile ette muinasjutu lõvist ja hiirest ning lindistasime ümberjutustused.

Etteloetud jutu pikkus (66 sõnet*) seadis piirid ka õpilaste jutustuste sõnede arvule: 6aastaste keskmine oli 54,1, 7aastastel 59,4 sõnet. Ka 6aastaste laused olid aasta vanemate kaaslaste omadest keskmiselt lühemad (7,2 ja 8,0 sõnet).

Ümberjutustuste hindamise üheks kriteeriumiks võtsime muinasjutu sisu edastamise täpsuse. Eristasime tekstis 14 tegevust, nii et maksimaalselt oli võimalik koguda 14 punkti. Maksimumtulemuse saavutas vaid üks 7aastane tüdruk (*Lõvi magas. Siis jooksis hiir üle tema käppade ja lõvi ärkas üles ja püüdis hiire kinni. Hiir ütles, et lase mind lahti. Ütles: «Siis ma aitan sind.» Lõvi hakkas siis selle peale naerma ja lasi hiire lahti. Ühel päeval püüdsid jahimehed lõvi kinni ja sidusid kõiega puu külge kinni. Hiir kuulis lõvi mõirgamist ja jooksis tema juurde. Siis närts ta kõie katki ja lõvi pääses vabaks. Niimoodi täitiski hiir oma lubaduse*). Suurem osa õpilastest jättis muinasjutu põhijoontes meelde ja esitas

tegevused õiges järgnevuses; nii kogunes 6aastastel keskmiselt 10,1, 7aastastel 10,8 punkti. Mõnelt õpilaselt saime aga üsna segase sisu (Lõvi seoti sinna puu külge kinni ja hiir aitas ta lahti. Lõvi püüdis ta kinni ka. Ja hiir ei tahtnud, et teda ära söödakse. Ja hiir vabanes. Ja kütid püüdsid lõvi kinni. Ja hiir jooksis üle lõvi käppade.) või lausa ootamatu lahendusega ümberjutustuse (Lõvi magas. Hiir jooksis üle tema käppade. Lõvi ärkas ja söi hiire ära. Ja siis keegi tuli ja sidusid lõvi puu külge kinni).

Analüüsinud ümberjutustuste lausestruktuure, üllatas liitlausete märgatav ülekaal nii 6- (keskmiselt 3,2 liit- ning 4,5 liitlauset jutustuse kohta) kui ka 7aastaste puhul (vastavalt 2,8 ja 4,9), mis ilmselt oli tingitud ka sellest, et ette loetud tekstis oli 2/3 liitlauseid. Ümberjutustuste liitlauseist oli 6aastastel rindlauseid 60,1%, põimlauseid 33,3% ning segaliitlauseid 6,6%; 7aastastel olid vastavad näidud 60%, 30% ja 10%. Mõlemas vanuserühmas koosnes ligi 80% nii rind- kui põimlauseist kahest osalausest (Ja siis ärkas lõvi üles ja võttis ta kinni. Hiir palus, et lõvi ta lahti laseks), keerulisema ülesehitusega lauseid oli vähestel (Siis aga ütles hiir, et kui sa mu lahti lased, siis ma täidan su soovi, aitan sind).

Aktiivse sõnavara valdamist hindasime pildijutustuste põhjal. Lapsed rääkisid, mida kunstnik nende arvates kolmest pildist koosneva pildiseeriaga öelda tahtis.

Keskmiselt fantaasiarikkamalt ja ladusamalt jutustasid 7aastased, kelle jutustused said 6aastaste omadest oluliselt pikemad (vrd 46,8 ja 30,3 sõnet). Õpilasiti olid aga jutustused väga erineva pikkusega: kui ühel 6aastasel poisil piisas pildidel kujutatul lahti mõtestamiseks vaid ühest lausest (Elevant ostis uisud ja viis koju ja läks uisutama), siis teine samaealine poiss jutustas huvitava ja sisuka loo: Elevant tahtis poest uiske osta. Jänes oli müüja ja andis talle väikesed uisud. Elevant ütles: «Need uisud on mulle liiga väikesed. Kas teil suuremaid ei ole?» Jänes vastas: «Ei ole.» Siis elevant ütles: «Aga teil on ju sein peal suured.» Jänes vastas: «Need on kelgud.» Elevant palus: «Siis andke vähemalt needki.» Jänes andis. Elevant läks koju, pani kelgud jalga ja läks uisutama. Ja vaatas, kõikidel on väikesed uisud, aga temal on suured.

Pildijutustuste põhjal koostatud lekseemide** sagedusloendite analüüs näitas, et aasta vanemate laste sõnavara oli oluliselt mitmekesisem; 6aastastel esines korduvaid sõnu rohkem. 10 sagedamat lekseemi (ja, minema, elevant, tema, uisk, uisutama, siis, olema, jänes, see) katsid 6- ja 7aastaste pildijutustuste tekstidest vastavalt 52,9% ja

45,9%; üle 10 korra esinevad sõnad aga tervelt 75,7% ja 70,8%. Siit järeldub, et pildijutustuste leksika oli üsna ühelaadne, valdava osa moodustasid sageli korduvad sõnad, mida kasutas enamik lapsi.

Pildijutustuste lausestruktuure analüüsid tõesime, et lausestusoskusest on 7aastased noorematest ees. 6aastastel domineerisid liitlaused (58,2% lauseist), 7aastastel aga liitlaused (57,2%), mistõttu nende laused said ka oluliselt pikemad (vrd 5,9 ja 7,5 sõnet). Jutustuste liitlauseist olid nii 6- kui ka 7aastastel ülekaalus rindlaused (vastavalt 65,1% ja 58,3%), järgnesid põim- (25,6% ja 27,8%) ning segaliitlaused (9,3% ja 13,9%). Rindlaused koosnesid enamasti kahest osalausest (nt *Ta läks uisupoodi ja ostis uisud*), põimlaused olid aga nii 6- kui 7aastastel kõik kahe osalausega (nt *Ta mõtles, et läheb poodi uiske ostma*). Segaliitlaused koosnesid enamasti kahest rinnastusseoses olevast lausest ning kõrvallausest (nt *Karu vaatas ja hakkas naerma, et elevant uisutab kelkudega*). On ilmne, et 6aastastele valmistab teksti loomine suuremaid raskusi kui 7aastastele.

Kokku võttes võime öelda, et keskmiselt edestavad 7aastased 6aastasi keelelise arengu kõigi näitajate osas; suured aga on erinevused õpilasiti.

Õpilaste keelelise arengu jälgimine jätkub järgnevatel õppeaastail.

Kirjandus

1. Тамм L. Laps ja kõne. Kog: Kas meie laps on võimekas? Tallinn, 1976, lk 61—68.
2. Львов М. Р. Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности. Лигвистические основы преподавания языка. М., 1983, с. 74—92.



Fotomälestus Eestimaa haridustöötajate konverentsilt. TONU KALLE foto

** lekseem (sõna) — tähenduslik üksus tekstis.

Luule olemusest ja tõlgendamisevõimalustest koolis

MIHKEL REBANE,
Tallinna 62. keskkooli õpetaja

*On mõnigi raamat jäänud
meelde ainult sellepärast,
et oleme juhtunud seda
teatud eluhetkel lugema.*

FR. TUGLAS

Kirjandus — ja eriti lüürika — nõuab rahulikku sisseelamist, milleks tänapäeva elus näib vähe võimalusi olevat. Asi ehk polegi niivõrd ajamomendi leidmises, kuivõrd selles, et rabe pinnapealsus, milles me oma elu väliseid tingimusi süüdistame, on juba meis endis. Seetõttu pole me sageli võimelisedki süvenema mõnerealistesse stroofi, nautimaks keelelisse vormi kontsentreeritud maailma.

Koolitunni ühissüvenemises on vaja ühele meeleolule häälestada sageli kuni 40 õpilast. Ausalt öeldes on see peaaegu võimatu ja põhjusi on lisaks õpilaste arvule veel mitmeid: 1) meie kool oma arutus ei-tea-kuhu-tormlemises ei võimaldagi millessegi süveneda; 2) vastuvõtuprotsess kordab loomeprotsessi, side kahe protsessi vahel peab kujunema õpetaja-interpreedi vahendusel. Kuna aga retseptioon on isiklik loomeakt, siis antud hetkel pole õpetaja sellist «kaost» harjunud taluma.

Keeruliselt ja vähem keeruliselt sõnastatud põhjusi võiks loetleda veel mitmeid, aga see pole peatähtis. Oluline on, et luule oma olemuselt on harjumatu ja et tema mõistmiseks ei piisa nendest eeldustest, mida võimaldab ümbritsev massikultuur. Ja kummalisel kombel on selles suhtes veelgi abitum massikultuurist kaugele eemale hoidev «akadeemiline» koolikirjandus. Aga eeldustest (teadmised+hinnangud+eesmärgid+vajadused) algab kõik ja üldhariduskool oleks kuhjaga oma ülesande täitnud, kui ta suudaks luua eeldused kultuuri vastuvõtuks.

«Mis on kirjandusloolisel ürgsem, kas emotsionaalselt maailma väljendav abitu laulukatke või loogiliselt arendatud proosakõne?» (10).

Nii kaugele aegade kohta midagi kindlat väita on küllalt riskantne, kuid arvata võib,

et «luulet ja luule elemente oli inimese kõnes kaugelt varem, kui neid hakati sihiteadlikult ja kunstikavatsuslikult looma» (7). Luule varasmaid vorme võib otsida kõlaltselt seotud kõnekäändudest, nõidussõnadest, palvetest ning muudest kordusel rajanevatest folkloorivormidest. Seoseid on leitud tantsuga — rütm! — täpsemalt tantsu saatelauluga. Võib-olla just folkloorivormide püsivus on uurijais tekitanud luuleprioriteeti kalduvaid seoseid, on ju luule kohta öeldud, et ta «oli esialgu ainuke sõnalise kunsti liik» ja «sõnakunsti ürgseim vorm» (6).

Tänaseks on see «enim poleemikat tekitanud kirjanduse liik» (7) läbi teinud pika ja keerulise arengu. «Abitu laulukatke» on ajuti tõstetud kunstidest kõrgeimaks, on tehtud selged piirid kõige suhtes, mis on madalam ja seeläbi «soosikule» kindlalt reglementeeritud piirid seatud. Samas on kõik käsud ja keelud kaotatud ja piirid luule ning mitteluule vahel on võimatuseni hägusaks muutunud. Võib öelda, et on «teisenenud nii sisulised kui ka vormilised arusaamad» (6). Aga muutunud on ka vahekord luule ja tema tarbija vahel.

Kuni kirja leiutamiseni tehti sõnu ainult kuulmismeelega tajumiseks ja ka siis, kui kiri leiutati, oli veel kaua aega tavaks kõigepealt luulet (muusika+tekst) ette kanda ja alles siis kirja panna. Kaasajal on aga üpris tõelähedane oletada, et suuremat osa luulest pole mitte kordagi häälega loetud. Kuigi «algupära ja olemuse poolest seisab kiri luulest sama kaugel kui noot muusikast. Noodikiri on jäänud tänini ainult elava muusika konserveerimise vahendiks; häälikkiri, mis elavale luulele oli algul sedasama, arenes hiljem iseseisvaks kõnesüsteemiks, mis foneerimata võib esineda. Meie, luuletuste tummad lugejad, oleme siis kõik väikesed Beethovenid — kes olla partituuri lugedes muusikat kuulnud. Kirja edenedes muutus üha olulisemaks luuletuse graafiline esitus. Graafiline luuletus on autori poolt loodud kirjutatud sõnadest, sõnad tähtedest (mitte häälikutest)» (4). Niisiis on poesia kujunenud kunstiks, mille materjal — sõna — viib ühelt poolt muusika, teiselt poolt graafika (maalikunst) piirimaile. Kuid vaatamata seostele muusika ja kujutava kunstiga on kesksel kohal ikkagi sõna, mis kannab tähendust ja sisu. Kuigi äärmuslikes (kui nii tohib öelda) variantides võib sõna olla peamiselt graafiliseks ehitusmaterjaliks või kõlataotluste saavutamise vahendiks.

Tänapäevaks on luulegraafika niivõrd iseseisvunud, et mõne teksti puhul on ta olulisim luulet proosast eristav tunnus või vähemalt oleks keeruline sama teksti teisiti ette kujutada. Kusjuures sõnade ladumisel on samavõrra sisuline tähendus kui sõnadel endil:

KUI TÖDIN PILVEDEL KÄIMISEST

Ku-
kun
õ-
pe-
ta-
ma.

(A. SUUMAN)

Kui palve püsib puhas leht su ees,
ent pliats paneb vastu pimesi.
Mis on, ei ilmuta end sõnades.
Näol pole nimesid.

Ta vaatab sinu pääle sügavalt
ja kõrgelt. Veider, tõeline ja kurb,
peaaegu hirmutav harmoonia-

s
ü
n
d
sellega sümmeetriline
m
r
u
s

(D. KAREVA)

Teine «äärmus» võiks kõlada Uku Masingu sõnutsi: «Ei ole tähtsad sõnade sisud, vaid yldine kõlavus ja rütm» (5). Enamasti sõnad oma semantilise tähenduse siiski säilitavad, kuid neid on valitud ennekõike kõla ja rütmilise silmas pidades. Väga ilmekas on selles suhtes rahvaluule, kus «mitte niivõrd tõsiselulised faktid kui just alliteratsiooni, assonantsi ja parallelsimi nõuded määravad sagedasti nende sisulisegi laadi:

Kiik on toodud Kirjalasta,
Kirjalasta, Karjalasta,
samba'ad sinisalusta,
aisad toodud Harjumaaalta,
põhilauad Põltsamaalta,
võllas Võnnu lepikusta.

«Kõik kohanimed seisavad ilmselt laulu kõlalise instrumentatsiooni, mingil tingimusel aga mitte loogilise tõepärasuse teenistuses» (10).

Sama ilmekaid näiteid võib leida ka kunstluulest või tänapäevalgi lõbusalt eksisteerivast lastefolkloorist:

nimmi nammi nommi
vanamees hüppas üle pommi
/---/

Seega ei tarvitse sõna (oma traditsioonilises funktsioonis) olla luules jagamatult kesksel kohal. Enamasti on sõna oma positsiooni muidugi säilitanud, kuid ka sel puhul peab sagedasti mõnema, et luuline keelekasutus ei ole üksüheselt keele tavakasutuslikku märgivastavusse kantav.

«Luuletaja peab elamuste edasiandmiseks kasutama tavaliselt sõnu, millel juba kindel tähendus, tavalist keelt, mis aastatuhandete jooksul arenedes on kohanenud mittepoetilise tarbeteksti edasiandmiseks. Et sundida kõnet kandma poeetilist informatsiooni, tuleb teda täiendavalt struktureerida, töödelda sõltuvalt autori kavatsustest mingis kindlas suunas, kasutades paljude põlvkondade luulepraktikas väljakujunenud keele deformeerimise võtteid» (8).

Pea suu
lahti, kui sajab.
Pea suu
lahti, kui sajabcedefghijklui sajabcedefghijklauhtikuisajabcedefghijklmnopqrs

(P.-E. RUMMO «Vihmamaistest»)

Eelöeldust võiks teha edasimõtlemiseks mõned järeldused:

- 1) lüürika vajab harjumatu süvenemist;
- 2) poeesia on kunst, mille materjal — sõna —

viib ühelt poolt muusika, teiselt poolt graafika piirimaile;

3) algupära ja olemuse poolest seisab kiri luulest sama kaugel kui noot muusikast;

4) et sundida tavakeelt kandma poeetilist informatsiooni, tuleb teda deformeerida.

Seega on luuletuse mõistmine teatud mõttes nagu tõlkimine luulekeelest tavakeelde ja kunstikujundist tavamõtlemisse. Tõlkija peab reeglina mõistma mitut keelt: poeetilised kujundid, värsitehnika, aja- ja kultuuritaust, looja biograafia jne. Kõik loetletud märksõnad on omamoodi keeled ja tänapäeva semiootika käsitlebki keele mõistet väga avaralt. «...kogu maailm on teatud viisil (teatud keelde) kodeeritud info» (3). Kui me valdame erinevaid keeli, siis suudab ümbritsev meile rohkem pakkuda. On ju väga paljude rahvaste folklooris sarnane süžee: «...inimene saab mingil moel mõista loomade või lindude keelt ja talle avanevad paljude teiste inimeste eest varjatuks jäävad saladused» (3).

Kuid kunst võib jääda ka piisava keeleteoskuse ja eruditsiooni puhul lõpuni tõlkimatuks ja selles ongi tema võlu. Eriti kehtib see luule kohta, sest paljudes luuletustes on tegemist äärmiselt subjektiivse maailmatajuga ja selle sõnastamine toimub sageli vaid autorile lõpuni tajutavas keelekasutuses ja kujundisüsteemis:

Ja tema käib mööda mu und
nagu päikesest purju jäänd liblikas.
Keda pean tänama, et tal on minuga hää,
kerge mul nagu udutaks lund
leigel õhtul yle puhtaks pestud pää.
Oh, kes teab, suur ehk minulgi liblikas!
(U. MASING)

Kes julgeks siin iga motiivi lahti mõtestada ja väita, et autor mõtles nii ja mitte teisiti? Ja kui olekski meeldiv võimalus autorilt seletust pärida, võib tekkida oht, et mõni liiga tavaline taustmotiiv lugemiselamuse ära proosastab. Ilmselt peab luulevahendaja endale aru andma, et ta esindab ühte interpreteerimisvõimalust, mis on sama minakeskne kui teoski. Põhiliseks vastuvõttu mõjutavaks teguriks on «tõlkija (lugeja — M.R.) isiksus, tema vastuvõtlikkuse tase ja valmisolek» (9). Nii vastuvõtlikkuse tase kui ka valmisolek sõltuvad koolitunni tüüpi suhtlemissituatsioonis paljuski õpetajast: kuivõrd õpilane mõistab luule märgisüsteemi (keelt) ja kuivõrd on ta sellesse süvenemiseks valmis.

VALMISOLEK

Kuidas ja millest alustada? Kuidas häälestada ja häälestada?

Häälestamiseks e sissehjuhatuseks nimetatakse kirjanduse õpetamise meetodikas vahetult enne teose lugemist või kuulamist antud informatsiooni, mille eesmärk on luua intellektuaalne ja emotsionaalne valmisolek teose kunstiliseks vastuvõtuks.

Teatris kustuvad tuled ja enne kui valgustub lava, on mõni sekund pimedust, millest piisab täielikult. Pealegi ei satuta teatrisse tavaliselt juhuslikult ega tüütust kohustusest.

Koolis on juba välised tingimused kasinamad. Mõelgem vaid miljöö kalkusele ja rutiinsele kooliproosale: mafa, füssa, esta, kemma jne. Ometi nõutakse — ja eks õpetaja soovi ju isegi — luuletunnilt elamuslikkust.

Lähtudes sellest, et intellektuaalne ja emotsionaalne arengutase on omavahel tihedalt seotud (inimene suudab sügavamalt sisse elada sellesse, millest ta midagi teab), tegi E. Köst 1970. aastate algul katseid häälestamise mõju kohta luule vastuvõtule (2). Ta võrdles luule vastuvõttu häälestatud ja häälestamata klassides. Eri katseklasside puhul kasutas ta eri häälestamisvõimalusi:

- 1) probleemne häälestamine;
- 2) vestlus autori biograafiast;
- 3) autobiograafiliste luuletuste lugemine;
- 4) häälestamiseks kasutati kujutatavat kunsti.

Katse korraldajad lootsid, et häälestamine võimendab märgatavalt emotsionaalset vastuvõttu. Paraku osutus tulemus pea tervikuna (v.a häälestamine autobiograafiliste luuletuste kaudu) vastupidiseks. Intensiivistus intellektuaalne vastuvõtt, kujutlusvõimet aga häälestamine ei ergutanud, pigem vastupidi: häälestamata rühm oli emotsionaalselt avatum. Lõpptulemuseks tõstatab E. Köst probleemi: «Oleks vaja uusi eksperimente, sest see, kuidas häälestada ja kas üldse häälestada, näib endas sisaldavat inimese esteetilise mõjutamise olulisi lähtealuseid» (2).

Ilmselt häälestamise vajalikkuses kahelda ei saa, sest enamasti pole õpetaja hinge kinni pidades jälgitav esineja, vaid tüütult tuttav sundija. Ja kui puudub valmisolek, jääb isegi vähem komplitseeritud luuletekst tajumata — õpilane ei märkagi, et midagi ette loeti.

Kuidas häälestada? See on tunduvalt keerulisem probleem. Mingit igal-juhul-toimivat häälestamismehhanismi vaevalt välja mõelda õnnestub: kõik sõltub konkreetsest õpetaja-isiksusest, õpilastest, kas või aastaajast või ühiskondlikust situatsioonist. Seni on ehk liialdatud häälestamisega autobiograafia ja loominguga kaudu ja selline pidev ühekülgsus ilmselt pidurdab õpilaste psüühiliste protsesside mitmekülgset arenemist. Luule vahendamisel peaks rohkem lähtuma tekstist endast, vähem tekstivälisest asjaoludest, sest iga teos sisaldab endas programmi retseptiooni tarvis. Temas on objekteeritud ja punktiirina antud need liinid, mis aktiveerivad lugeja, väärtushinnangud. Biograafiline meetod paneb teose konkreetseesse tausta ja surub maha vahetu vastuvõtu. Pealegi pole see meetod alati kohane, sest biograafia ja looming kattuvad meile tundmata seoseid pidi ja «piisavalt» andmeid on tavaliselt vaid klassikute kohta.

VASTUVÕTLIKKUSE TASE

«Alati on leidunud, leidub praegu ja leidub ka edaspidi inimesi, kellel puuduvad iga-sugused eeldused luule olemusliku külje mõistmiseks. Kaunite värsiridade rõõmus kooskõla jääb neile sama tabamatuks kui Tizian värvipimedale või kui Beethoven kurtidele» (2).

Tsitaati võib kommenteerida kahe ti. Esiteks on luuletajad ise põhjustanud lugejate ebakindlust, sugereerides lugejaid uskuma, et lüüri kat on raske mõista. Teiseks peab leppima tõsiasjaga, et luule olemusliku külje avamine koolitunnis on väga pretensioonikas ülesanne. Kuid vastuvõtu eeldusi ja seeläbi üldist intellekti saab arendada ka koolitunnis ja neilgi, kes on luulemuusika ja luulemaalide suhtes ebamusikaalsed või värvipimedad.

Agas vastuvõtlikkus ei sõltu ainult tasemel vahendamisest, vaid sellest, kellele ja mida pakutakse. Kas pakkuda kirjandust objektiivse kaalu või vaimse läheduse järgi? Kui selle kandi pealt kirjandusõpikuid ja programme sirvida, võib öelda, et objektiivselt kaalukaid luuletusi leidub küllaga, vaimselt lähedasi peaaegu et polegi. Kuid vastava arengufaasi jaoks lähedaste ja vajalike tekstidega tutvumine toob endaga kaasa tugevaid mõjusid, mis on sageli kasulikud.

*Mina olen mittekeegi
ma ei ole mingi mees
ükskõik mida ma ei teegi
olen inimestel ees
mul ei ole oma nägu
mina olen tühi kott
mõtetes on mingi hägu
minus peitub mingi oht
/---/*

(T. TRUBETSKY «Vennaskonna hümn»)

Seda luuletust analüüsid tekiks klassi ja õpetaja positsioonide mõningane võrdsustumine, sest õpetajal pole kasutada tavalisi eeliseid — autori biograafia, ajastu filosoofia jne. Ka on oluline, et tsiteeritud tekst ja autor ei ole veel koormatud kirjanduslooliste uurimustega ning sotsiaalne taust ja filosoofilised tõekspidamised võivad õpilastele ehk tuttavamadki olla.

Loomulikult ei ole vaimse läheduse taotlemine eesmärk omaette, kuid senisest rohkem võiks seda aspekti ometigi arvestada, seda enam, et võimalusi on siin küllaltki ning nii saaks ehk kadumakippuvat emotsionaalsustki turgutada.

Arvan, et mingil juhul ei tasuks põlata ka tekste, mis läbi muusika on populaarseks saanud. Näiteks H. Volmeri «Vanema õe» jpt laulutekstid kannaksid päris põhjalikku analüüsimist.

Vastuvõtlikkuse taseme intellektuaalsesse laiendamisse kuuluvad kaheldamatult viited luule vormikultuurile. Kuid ilmselt ei tohiks end liialt värsjalgade lugemisse või riimi- ja stroofisüsteemidesse unustada, sest tänapäevaluulet ei saa sageli klassikaliste kaanonite järgi hinnata. Tänapäevaluuletuse keskus on sageli lugeja meeltes ja praeguluuletaja loodab lugeja tõlkimis- ning otsustamisvõimele. Ta annab võimalusi mitmeteks tõlgendusteks ning inspireerib lugejat, sest nagu juba öeldud, on tekstis endas punktiirina antud need liinid, mis aktiveerivad lugeja mõtteid ja tundeid. Miks siis mitte alustada autori ja tema loominguga käsitlemist mõne iseloomuliku ja avaraid tõlgendusi pakuva teksti esitamisega ning paluda õpilastel määrata tähenduspunktiir. Näiteks ülesanne.

■ Vali vastandsõnapaaridest täpsem iseloomustamaks luuletuse meeleolu, seejärel vali olulisemad märksõnad ja koonda nad ühte lausesse.

1. õnnelik — kurb
2. armastav — vihkav
3. lootusrikas — lootusetu
4. külmavereline — kaastundlik
5. irooniline — asjalik
6. ülev — argine
7. sõbralik — riikas
8. õrn — raevukas
9. sentimentaalne — realistlik

Kui vastandvõimalused tunduvad sobimatud, otsi neutraalsem väljend:
õnnelik kurb

3 2 1 0 1 2 3

■ Tõmba joon alla sõnadele või väljenditele, mis lugemisel tekitavad mõtteid ja on sinu meelest tähenduslikud. Seejärel püüa sõnastada, mis mõtted ja kujutuspidid seoses nende väljenditega tekitavad. (Rasvases kirjas on esitatud üks võimalik ja üsna konspektiivne õpetajavisioon, mis mingil tingimusel ei pea ühtima õpilase omaga.)

Vast pääsnud Meistri käe alt, rõõmuvalu
ta astus reipalt samme esimesi,
veel kõditamas sõõrmeis Looja hõngu mesi —
sest samast lõhnas kogu seeditrisalu.

Jões mõttis oma saledust, kus kalu
ta vaatles vilkaid, peeglik muutus vesi,
kui viimsed mulla jäljed niudelt pesi —
sääli äkki ribides: mis magus valu!

Ja nägi. Silmarõõmu ülekeeva
lõi esimeseks soojaks sõnaks: Eeva!
tal hingeldades äsjavoolit suu.

Lõi Eeva valla kuldse juustekuue,
tõi vastu oma ilu tuliuuu
all punast nõretava õunapuu.

(M. UNDER «Adam»)

Nüüd võiks alata dialoogi, mitte «tõe» selgitamiseks, sest olulisem on, kui õpilasel kujuneks subjektiivne pildistik, mida vastastikku täiendatakse ja õpetaja poolt intellektuaalselt laiendatakse. Arvan, et luuletuse «piltide» eritlemine on nii uurimistöös kui ka kooliõpetuses muutunud üha keskmaks. Samas on selge, et ilma informatsioonita mälus, eelneva kogemusest saab «pildistik» vasem ja antud teksti puhul on loomulik, kui õpetajapoolne rõhuasetus seisneb piibliühendi selgitamises.

Näiteks juba enne loogilist pööret — s.o nelikstroofide lõppedes — saab M. Underi luuletuses «Adam» keskseks naine nimega Eeva:

... sääli äkki ribides: mis magus valu!
/- - -/
lõi esimeseks soojaks sõnaks: Eeva!
/- - -/
all punast nõretava õunapuu.

Mispärast Jumal lõi Eeva nii omapärasel viisil, nimelt Aadama küljeluust? Tal oli ju piisavalt savi, millest oleks võinud voolida ka naise, nii nagu ta oli teinud mehe. Ilmneb, et kogu asi põhineb naljakal arusaamatusel, mis on folklooris küllaltki tavaline. Sumeri jumalal Enkil olnud müüdi järgi üks küljeluust haige. Küljeluust on sumeri keeles «ti». Teda ravitses jumalanna Nin-ti, st küljeluust — naine. Kuid ning-ti tähendab ka elu andma. Heebrea hõimud muutsid Nin-ti Eevaks ja Eeva oli neile inimkonna legendaarne esiema, st naine, kes annab elu, kuid Nin-ti teine tähendus oli visa püsima ja nii tekkis kummaline versioon, nagu oleks Eeva loodud Aadama küljeluust.

Tähelepanu kõitev on ka luuletuse lõpurida ja viimane sõna, millega lõpeb luuletus ning

algab eluproosa — sest valuga peab inimene lapsi ilmale tooma ja palehigis leiba saama. Aga õunapuu võib piiblikontekstis muidki seoseid tekitada: oli ju hea ja kurja tundmise puu kõrval veel elupuu. Jahve ei ajanud Aadamat ja Eevat paradisiist välja mitte ainult sõnakulmatuse pärast, vaid ka kartusest, et nad sirutavad käe elupuu viljade järele ja saavad surematuks nagu jumal (1).

Muidugi on selle luuletuse tõlgendamine komplitseeritud: kujundid nõuavad eruditsiooni ja elukogemust ning jäägu selliste tekstide puhul olulisim osa õpetaja õelda. Seda enam, et tekst on avar, võimaldades ekskursse autori biograafiasse, loomelaadi, elufilosofiiasse, aga ka sonetivormi nõudlikesse iseärasustesse.

Kuid last not least — tänapäevaluuletaja loodab palju lugeja tõlgendamisvõimele. Arvan, et õpilastes peaks arendama tarka enesekindlust ja pakkuma ka subjektiivset lahtimõtestamist võimaldavaid tekste, mis mõnikord võiksid olla «kaalutud» ka vaimse läheduse mõõdupuuga. Luuletõlgendusharjutused on nagu oma-moodi matemaatika, ainult et eesmärk pole «õige» lahendus, vaid mõtestamis-mõtlemistegevus iseenesest. Luuakse ju tõlgenduses luuletus uuesti. Ja võib-olla just eri arusaamisvõimaluste aktsepteerimise kaudu viib tee kunstist osasaamise tahteni ja vajaduseni.

Mõtte te leiata sõnade seest.

Mina vastutan sõnade eest,
sõnad on minu, kuid mõte on meie.

Midagi juurde ju lisate teie,

lugesed mõtet mu sõnade seest.

Seepärast vastutan sõnade eest.

(REIN RAUD «Sõnade eest»)

Kirjandus

1. Kosidovski Z. Piibliblood, Tallinn, 1988.
2. Kõst E. Häälestamine ja lüürika. — Nõukogude Kool, 1973, nr 7.
3. Lotman M. Poetika lühikursus. — Vikerkaar, 1987, nr 1.
4. Maantee P. Silmaluulest ja kõrvaluulest. — Looming, 1962, nr 9.
5. Masing U. Ehatuule maa. — Loomingu Raamatukogu, 1988, nr 1/2.
6. Mägi M. Luule ja lugeja, Tallinn, 1979.
7. Peep H. Lüürikast. Tallinn, 1963.
8. Põldmäe J. Poetika kool. — Noorus, 1968, nr 4.
9. Salupera S. Tõlke kvaliteedi hindamise võimalustest. TRU Toimetised, nr 754.
10. Talvik H. Luuletused. Tallinn, 1988.

Kuidas valmib film? II

ÕIE ORAV,
stsenaarist, filmiajaloolane

REŽISSÖÖR

Filmirežii, nii nagu me seda täna üldjoontes mõistame, on teinud ajas läbi suuri muutusi. Ta on arenenud koos filmidramaturgiaga, ent veelgi tihedamalt koos operaatorikunstiga, sest filmis on primaarne ikkagi visuaalsus.

Esimene silmapaistev režissöör kinematograafilise vormi otsingul ja loomisel oli prantslane Georges Méliès. Ta viibis vendade Lumière'ide kinoseansil, mis toimus 28. detsembril 1895. a (päev, mis hiljem kuulutati filmikunsti sünnipäevaks) Pariisis Kaputsiinide bulvaril majas nr. 14 asuvas «Grand Cafe» India saalis ja nähtu huvitas teda sedavõrd, et ta otsustas ka ise hakata filme tegema.

Méliès oli teatrimees ja suur trikimeister ning tõi oma filmidesse juba teatrilaval edukaks kujunenud meelelahutuslikke numbreid ja trikke. Samas hakkas ta otsima ka niisuguseid imesid, mida võib korda saata ainult filmikaamera, öeldes, et filmis on «võimatu võimalik». Nii leidsid tal ekraanil aset igasugused muundumised, ühe isiku või eseme asendamine teisega. Näiteks hüppab mustast võlukastist välja poiss ja muundub vaatajate silme all kaheks kepikeseks või muutub vanur äkki nooreks, nagu see oli filmis «Faust». Méliès, kes enamikus oma filmides ise mängis, riietus vanuriks, pani valge habeme ette ja laskis end filmida. Märkuande peale peatati kaamera, Méliès lahkus sedamaid põrandale tõmmatud kriidiringist, võttis habeme eest, pani selga noore mehe riided ja pähe sulgedega kübara ning astus uuesti samale kohale tagasi, võttes endise poosi. Uue märkuande peale hakkas kaamera taas tööle ja ime oligi sündinud — Faust oli äkki noorenenud.

Méliès oli tänaseks filmikunstis nii tavalisena tunduvate väljendusvahendite (pimendus, ülesulamine, ajaluup, stoppkader, mitmekordne ekspositsioon, kašeteerimine) esmaavastajaks. Räägime nendest võtetest ja mõistetest lähemalt operaatoritööd käsitlevas peatükis. Méliès tõi filmi ka teatrielemendit (etteantud tegevus, näitlejad, grimm, dekoratsioonid), saavutades mõjuvaid kunstilisi tulemusi. Ta kasutas ka filmimisel (vastandina Lumière'idele) stsenaariumi. Méliès oli üldse unikaalne kunstnik, ta kirjutas ise oma filmidele stsenaariume, tegi dekoratsioone, mängis oma filmides, oli nende režissöör ja operaator, seega täielik autorifilmi looja (selle esimene viljeleja). Kui vaja, siis oli ka kinomehaanik ja kaubaagent, sest ta pidi ise oma filmid ka müüma.

Hoolimata mõningatest etteheidetest Méliès'i loomingule (teatringlikkus, tema «liikuvates piltides» puuduvat emotsionaalsus) peetakse ometigi just Georges Méliès'i seniajani filmikunsti ajaloos esimeseks tõeliseks loojaks

ja kunstnikuks, kes teadlikult püüdis filmis peituvaid võimalusi oma tahtele allutada, vastavalt eesmärgile tegelikkust seletada või siis vajaduse korral hoopiski deformeerida.

Aeg on edasi läinud ja filmikunsti on tulnud paljud huvitavad, omanäolised režissööriisiksused, kes kõik on oma loominguga rikastanud filmikeelt, selle väljendusvahendeid ja tänu kellele on ajapikku hakatud rääkima filmist kui kunstist. Rõhutan teadlikult just režissööri osa, sest ta on ainus inimene filmi võttegrupis, kes teab (või vähemalt peaks teadma!), missuguseks kujuneb tulevane film. Ta näeb tervikut ja selle teostamiseks ei tohi tal olla tööprotsessis midagi juhuslikku, igaks juhuks filmitut. Mõtlen mängufilmi, dokumentaalfilmis võib mõnikord filmimisel juhuslikuna näiv kaader minna täie ette või kujuneda koguni üheks olulisemaks.

Kõik tulevase filmi tegemiseks oluline panakse detailselt kirja juba režii stsenaariumis ja lavastusprojekti. Lavastusprojekt ongi tegelikult alus, mille järgi hakkavad toimuma filmivõtted. On režissööre, kes lavastusprojekti filmivõtete aegu väga täpselt kinni peavad, ja neid, kes ei pea. See on tingitud filmitöö iseärasustest ja režissööride eri tööstiilidest.

Kuulus prantsuse režissöör Renè Clair on öelnud: «Film on «valmis», jääb üle see vaid filmilindile võtta.» Sedavõrd täpselt ja läbimõeldult pidid olema kirjas Renè Clairi lavastusprojektid. Aga näiteks itaalia režissöör Luchino Visconti olevat armastanud filmivõtetel väga palju muudatusi teha, ehkki ka temal oli paberil kõik läbimõeldult kirjas. Mõnikord aga teisenes see töö käigus niivõrd, et muutusid isegi tulevase filmi põhiliinid. Itaalia suur režissöör Federico Fellini armastab võtete aegu suuri improviseerimisi. Näidete jada võiks jätkata, sest iga suur režissöör töötab talle ainuomases viisil. Üldreeglid kehtivad korralike käsitöölise kohta ja üllataval kombel võib neilgi mõnikord arvestatav film välja tulla.

Kui aga silmas pidada, et film on ka tööstus, mis allub oma kindlale plaanile ja plaaninõuetele, siis ükskõik mis meetodil režissöör töötab, on tema filmi loomeprotsess jaotatud tinglikult kolme põhiperioodi. Need on: 1. ettevalmistus, 2. filmivõtted, 3. filmi montaaž, sünkroniseerimine ja helindamine.

Ettevalmistusperiood on tulevase filmi õnnestumiseks väga oluline. Sel perioodil valmib kirjandusliku stsenaariumi põhjal nn kinostsenaarium (mulle isiklikult meeldib rohkem väljend režii stsenaarium), mille järgi tehakse siis juba lavastusprojekt. Lavastusprojekti koostamisest võtavad koos režissööriga osa ka operaator ja kunstnik ning filmigrupi direktor, kes koostab tulevase filmi rahalise eelarve.

Ettevalmistuse ajal tehakse näitlejate proovivõtted, et veenduda ühe või teise näitleja sobivuses rolli, et tunnetada ansambli. Kui proovivõtted on tehtud, näidatakse neid stuudio kunstinõukogule (ühiskondlikel alustel töötav loominguline organ), kus kinnitatakse osalised lõplikult. Otsustav sõna

näitlejate valikul on siiski režissööril. Seejärel hakatakse tegelastele kostüüme ostma ja õmblema. Otsitakse sobivat grimmi, valmistatakse parukaid jpm, tehakse dekoratsioone. Ettevalmistusperioodil valitakse ka filmivõtete kohad.

Meie tingimustes ei tehta tavaliselt filmivõtteid stsenaariumis kirja pandud sündmuste järjekorras (v.a erandid, kui need on mingil põhjusel hädavajalikud). Videofilm loob nüüd selleks küll soodsad võimalused.

Filmivõtete tegemise järjekorra määravad alati organisatsioonilised kaalutlused — väljasõidud eri võttepaikadesse, finantsküsimused, ilm, näitleja haigestumine või kinniolek teatritöös. Filmitud materjal monteeritakse hiljem kokku ja nii ilmuvad sündmused ekraanile stsenaariumis ette nähtud järjekorras.

Tegevuse osadeks lõhkumine ja nende taasühendamine teeb võimalikuks paviljoni- ja välisvõtete (natuurvõtete) kokk sobitamise, andes seega ainult kinematograafiale omase võimaluse kombineerida väljamõeldut reaalse olukorra ja nähtustega (nagu vesi, õhk, mäed või tormimõll).

Osadeks lõhkumine tähendab tulevase filmi kadreerimist režissööri (ja operaatori) poolt ja nende kaadrite taasühendamist filmimontaažis.

Montaaž on laen vene keele vahendusel prantsuse keelest *montage*. Inglisele tähistavad kaadrite kokkupanemist sõnaga *editing*, mis tähendab kaadrite järjestamist. Seal ka meil mõnikord kasutusel olevad mõisted (terminid) — järjestamine ja järjestaja. Tegelikult tähendavad nii *montage* kui *editing* ühte ja sama — filmikaadrite järjestamist. Aga et meil filmitegijate kõnepruugis kasutatakse rohkem mõistet — montaaž, jääksin edaspidi selle termini juurde.

Algul oli filmi põhimõte: üksainus kaader — üksainus sündmus. Kui kujutatav laienes jutustuseni, tervikuks, mis koosnes mitmest sündmusest, sai juhtlauseks: üks kaader iga stseeni jaoks. Sündmusi mitmeks kaadriks jaotada esialgu siiski ei osatud. Ja ega vaataja teadnud rohkemat nõudagi, sest ekraanile ilmuv vedur oli ise juba sensatsioon. Kunstist polnud siis veel juttu, «liikuvaid pilte» vaadati kui põnevat atraktsiooni. Kui praegu võrrelda filmikaadrit näiteks kirjasõnaga, võiks leida selles järgmist analoogiat: kaader on sõna, mitmest kaadrist koosnev episood on fraas, lause; kaadrite õige järjestamine — montaaž — on grammatika ja süntaks. Võimalus sünteesida eri kaadritest tervikut lubab režissööril esitada valitud nähtusi ainult neist aspektidest, mida ta peab kõige väljendusrikkamateks, kõige iseloomulikumateks.

Mida nimetatakse filmikaadriks? Sõnaraamatud ütlevad nii: filmikaader algab kaamera lülitamise hetkest ja kestab kuni selle seiskamiseni.

Ühes tavalise pikkusega täismetraažilises

mängufilmis, mis kestab ekraanil kas 1 tund 20 minutit, poolteist tundi või ka 1 tund ja 40 minutit, on keskmiselt 350—500 eri filmikaadrit. See kaadrite arv võib esimesel hetkel tunduda liialt suur, aga midagi ekslikku selles pole ning kaadrite hulk ühes või teises filmis sõltub režissööri ja tehtava filmi stiilist. Ka sellest, kui pikkade lõikudena ta üht või teist kaadrit filmida tahab, kuidas seda tingib stsenaarne materjal ja kogu filmi struktuur tervikuna.

Filmikaadrit ei tule vaadata kui üksikut omaette teost, nagu näiteks fotot, see ei ole väärtus iseeneses, sest enne üht konkreetset kaadrit tulevad paljud teised. Iga režissöör peab seda meeles pidama, sest kaadritel peab olema omavaheline seos, selle puudumisel tervikmuljet ei teki. (Kuulus Sergei Eisenstein ütles ikka oma õpilastele, et iga filmikaader peab olema nii läbimõeldud ja viimistletud, nagu oleks see sinu elutöö, ainult siis võib sündida tõeline kunstiteos.) Kaadrite omavaheline seos võib olla nii visuaalne kui ka loogiline. Puhtvisuaalne on näiteks ühesuguse liikumise või valgustusega võetud filmikaadrid, kusjuures kujutise mastaabi või võttepunkti muutus ei tohi olla nii järsk, et seost ei märgata (sellise seose võib näiteks luua objekti äratuntav osa, mis ilmub teineteisele järgnevates kaadrites). Liiga terav kontrast kahe kaadri vahel ilma visuaalsete või loogiliste teguriteta ühegi ühendava jätkuta võib lõhkuda terviku ühtsuse. (Teisalt võib ühtsus olla pigem loogiline kui visuaalne.) Kui loogiline või visuaalne seos puudub, viib eelnenule vastupidisest võttepunktist võetud kaader vaid segadusse. Aga vaatepunkti loogiline vahetamine — näiteks suur plaan näitab Xi vaatamas mingisse punkti ja järgmine kaader kujutab seda, mida ta näeb — on täiesti ajakohane.

Filmikaadreid jagatakse kolme põhikategooriasse: üldplaanis, keskplaanis ja suures plaanis võetud kaader.

Kui kujutatakse inimesi, näitab **üldplaani** gruppi, **keskplaani** kujutab paari-kolme inimest, mitte pealaest jalatallani, vaid ainult vööst saadik, **suur plaan** näitab inimese pead ja õlgu, aga võib näidata ka ainult silmi või suud.

Eri suurustega võtteplaanide avastamine, nende omavaheliste seoste leidmine on olnud üks olulisemaid filmikeele rikastamise vahendeid väljendusvahendite arsenalis. Eriti avastuslik on selles suhtes ameerika filmirežissööri David Wark Griffith'i looming, ehkki mõned filmiuurijad on kinnitanud, et suurplaani otseseks avastajaks oli inglase George Albert Smith ja et tema olevat ka filmimontaaži esmaavastaja. Seda ei tohi võtta sõna-sõnalt, sest mainitud avastuste juurde jõudsid üheaegselt mitmed filmitegijad ja raske on täpselt öelda, kellele just kuulub ühe või teise leiu prioriteet.

Kui režissöör filmikaadreid vaadates püüab otsustada, kuidas neid mõjusamalt monteerida, tuleb alati silmas pidada, et tal on tegu

kujutiste ja muljetega, mitte tege- like vormide ja nähtustega, millest kujutised saadud. Kui näiteks on filmitud ereda päikesevalguse ja varjudega stseen, oleks ekslik valida detail, mis on täiesti varjus. Ekraanil on seda raske märgata, ehkki tegelikkuses võis detail olla iseloomulik kogu stseenile.

Montaažiga võib tööpoolest imet teha. Võib esile kutsuda ning teha usutavaks niisugused ruumilised ja ajalised suhted, tunded, liikumised ning inimesed, mida tegelikult pole olemas. Tuntud nõukogude režissöör Vsevolod Pudovkin on kirjeldanud inimestevahelisi ruumilisi, ajalisi ja olematuid suhteid väga ilmekalt, liites katseks kokku järgmised stseenid:

1. Noormees jalutab vasakult paremale. 2. Naine kõnnib paremalt vasakule. 3. Nad kohtuvad ja suruvad teineteise kätt. Noormees viipab käega. 4. Näha on laia trepiga suur valge maja. 5. Noormees ja naine astuvad trepist üles.

Kui filmilõike monteerituna ekraanil näidati, tajuti neid ühtse tervikuna. Iga tükk oli aga filmitud eri paigas: noormees Moskvas GUMi ees, naine Gogoli mälestussamba juures, käesurumine Suure Teatri lähedal, valge maja oli võetud ühest Ameerika filmist (see oli tööpoolest Valge Maja) ja ülesminek trepist oli filmitud Lunastaja kirikus. Tulemusena saadi see, mida Pudovkin nimetas «tehiseograafiaks». Ehitised, mida tegelikkuses lahutasid tuhanded kilomeetrid, said vaataja kujutises kokku, ja näitlejad näisid astuvat Valgesse Majja, ehkki nad olid endiselt Moskvas. Selles näites loodi ka uued ajalised suhted. Näitlejate tegevus oli kindlasti ajaliselt lahutatud ning on koguni tõenäoline, et see ei toimunud näidatu järjekorras.

Montaaži abil on võimalik kokku panna ka olematuid tundeid.

Selleks veel üks klassikaline näide Lev Kulešovilt ja Vsevolod Pudovkinilt. Nad kirjeldavad oma katset nii: «Võtsime ühest filmist tuntud vene näitleja Ivan Mozzuhhini suured plaanid. Need olid staatilised ja rahulikud, omavahel sarnased. Siis me ühendasime nad teiste filmilõikudega kolmes erinevas kombinatsioonis. Esimeses järgnes Mozzuhhin suurele plaanile kaader laual seisva supitaldrikuga. Polnud kahtlust, et Mozzuhhin vaatas suppi. Teises kombinatsioonis järgnes mainitud näitleja suurele plaanile kaader kirstuga, milles lebas naine. Kolmandas järgnes näitleja suurele plaanile kaader väikesest tüdrukust, kes mängis naljaka mängukaruga. Kui me neid kolme kombinatsiooni publikule näitasime, oli tulemus vapustav. Vaatajad olid vaimustuses näitleja mängust. Ohinal tõsteti esile tema tinaraskeid mõtteid jahtunud supi kohal, oldi liigutatud tema sügavast murest surnukirstu juures ja põgusast naeratusest, millega ta jälgis mängivat tüdrukut. Ainult meie teadsime, et nägu oli kõigil kolmel juhul absoluutselt ühesugune.»

Montaaži abil on võimalik kokku panna ka olematuid inimesi. Kulešov tegi näiteks niisuguse katse, kus filmiti ühe liikuva naise käed, teise jalad, kolmanda silmad ja neljanda pea; kokkumonteeritud kujutis jättis mulje, nagu oleks tegu üheainsa inimese liikumisega.

Iga avastus, kui ta on kord juba tehtud,

tundub imelihtsana. Nii on lugu ka kuulsa «Kulešovi efektiga», mis on tuletatud Lev Kulešovi nime järgi. Kulešov pidas filmi spetsiifiliste vahendite hulgast kõige olulisemaks montaaži, samuti kaadrikompositsiooni ja näitlejate mängu. Ta ütles alati, et filmikaader peab tegutsema kui märk, nagu täht, et teda kohe lugeda võiks ja et vaatajal oleks selge, mis antud kaadriga on öelda tahetud. Kõik vaba ja liigne, mis ei tööta kaadri ja ruumi kasuks, tuleb ära jätta, välja visata, ükskõik kui kahju režissööril sellest ka poleks.

Kuidas siis Kulešov avastas oma «efekti»? Ja mida see endast kujutab? Kulešov ise ütles: «See, et ma selle avastas, oli juhuslikkus, aga kunsti seisukohalt paratamatus, sest nii edasi minna enam ei saanud. Ma märkasin, et kahe erineva kaadri kokkukleepimisel võib tekkida hoopis uus mõte, kolmas suurus, mida kummaski kaadris eraldi võetuna ei ole. Aga kahe filmikaadri ühildumisest tekib. Eelpool toodud näide (näitleja Mozzuhhini suure plaani monteerimine eri kaadritega) oligi selle «efekti» avastamise kohta, millest täna räägitakse igas kõrge- mas filmikoolis. Ja taolise võtte või montaaži- meetodi kasutamine on muutunud iseenesest- mõistetavaks.

Montaaži abil on võimalik näidata ka olematuid liikumisi. Sageli tuuakse sel puhul näiteks maailmakuulus metafoor kivilöövist Livadia palee ees Sergei Eisensteini filmist «Soomuslaev «Potjomkin»». Mulje ärkavast ning mõrgavast löövist, kelle on marru ajanud mässulise sõjalaeva kogupauk, on täielik. Kusjuures siin pole tegemist isegi trikiga sõna otseses mõttes. Operaator Eduard Tisse on filminud kolme erinevat kivist lövi. Algul nn ekraanil vaataja ees esimene neist, kes kukub, pea käppadel, siis teine, kes on ärganud ja suu veidi lahti teinud, seejärel juba kolmas, kes on tõusnud esikäppadele ja mörgab. Kõik need kolm eraldi filmitud lövi on montaažiliselt nii kokku pandud, et vaatajal tekib pideva liikumise illusioon.

Säärane lähenemine materjalile, st ülimalt mõtestatud ja rõhutatud metafooride kasutamine on Eisensteinile üldse omane, eriti aga eelmainitud filmis. Selline filmi ülesehitus on väga lähedane luulevormiliste teoste ülesehitusele, kus samuti kasutatakse metafoore, võrdlusi, osa andmist terviku asemel, detaile terviku loomiseks. Eisensteini üks iseärasusi on ka see, et ta konkreetsetest ja lausa puhtolustikulistest detailidest ja nähtustest kasvatab välja poeetilise liikumise filmis. Antud artikli maht ei võimalda süüvida Eisensteini kui maailmakuulsa filmirežissööri ja teoreetiku loomingusse. Piirdun vaid öelduga, et Sergei Eisensteini looming on erakordselt palju rikastanud mitte üksnes nõukogude, vaid terve maailma filmikunsti väljendusvahendeid. Hindamatu on ka tema teoreetiline pärand.

Eisenstein rääkis oma õpilastele, et liikumisillusioon — nagu kolme üksteise järel näidatud kivilövi puhul — tekib konfliktist kahel erineval ajal jäädvustatud seisundi vahel. Ta kinnitas, et seda pole muidugi näha fotol (seal on fikseeritud vaid üks seisund ühel teatud hetkel), küll aga nende joonis- tajate ja maalijate töödes, kes avastasid saladuse, kuidas kujutada objekti liikumas. Ta viitab Toulouse-Lautrecile kui sellisele meistrile ja pidas heaks näiteks Cissie

Loftuse tuntud portreed, kus keha on kujutatud liikumas üheaegselt kahes vastupidises suunas. Ühele poole liikuvate kehaosade vastuolu teise suunda püüdevatega ongi see, mis tekitab kujutise selgesti tajutava liikumisillusiooni. Nimelt siin, ütleb Eisenstein, on saladus, kuidas luua liikumist montaaži abil.

Kuidas aga seda liikumist ekraanil õiges pikkuses näidata, st õigesse rütmi ajastada, et kaader ei tunduks üleliia venitatud või liialt lühidalt näidatud?

Eisenstein ise ütles, et pikkuse puhul on alati määrav tegur liikumine (seesama liikumine, mille pikkust sellesama liikumisega tahetakse kätte saada). Kuidas seda mõista? Eisenstein on öelnud, et isegi kui kujutis on staatiline ja liikumine puudub, on määrav ometi liikumine — pildist ülelibiseva silma liikumine, kui ta pildi sisu kindlaks teeb. Sest kujutist ei saa tajuda, tema sisu mõista ilma minimaalse ajata, mille kestus oleneb kompositsiooni selgusest.

Seega on kaadri lõplik pikkus ja rütm sõltuv kaadri kompositsioonist, mille režissöör loob. Sellest, mis ühes või teises kaadris toimub ja kuidas ning missuguse tehnikaga seda filmitakse. Sest kaadrite kiire vaheldumine on hoopis loomulikum tähelepanu ümberlülitamise viis kui näiteks liikuv kaader, kus kaamera küll asupaika ei vaheta, kuid muutub tema vaateväli, või kui kaamera ise relssidel kord kaugemale, kord lähemale sõidab, kraana otsas ringi tiirutab või äkki alla mõne objekti peale sööstab. See nõuab vaatajalt kiiret reageeringut, et kõike kaadris olevat haarata.

On kindlaks tehtud, et üleminek ühelt filmikaadrilt teisele on kooskõlas normaalse nägemistajuga. Ent kaadrivahetus on alati liikumine, mis paratamatult nõuab teatud aega kohanemiseks. Kujutist ei saa tajuda, tema sisu mõista ilma minimaalse ajata, mille kestus oleneb jällegi kompositsiooni selgusest. Sest üleminek ühelt kaadrilt teisele on üleminek ühelt kompositsioonilt teisele. Ja alati on nii, et vana viibib veel ekraanil, kuid on juba kaotanud tähenduse ning uus ilmub enne, kui omandab tähenduse.

(Järgneb.)



KOOLIEELNE KASVATUS

Rahvamängudest ja rahvuslikest mänguasjadest lasteaias

TAIMI TULVA,
TPedI algõpetuse kateedri juhataja, dotsent

Nüüdisajal on märgatav inimeste huvi kasv kultuuri olemuse, samuti oma maa ajaloo vastu. Seda eriti väikerahvaste hulgas. Ühegi rahva kultuur ei arene vahetuse ja laenukese. Eesti rahvuskultuuri teket ja kujunemist on kõige enam mõjutanud balti-saksa, germaani ja slaavi rahvad.

Kultuuri põhimehhanismiks peetakse J. Lotmani (4) järgi kollektiivset mälu, mis talletab ja säilitab põlvkondade elukogemusi. On teada, et kollektiivse (sotsiaalse) mälu vahendusel saab teoks teadmiste, ideede, oskuste, kogemuste, sealhulgas ka rahvaloomingu kandumine põlvest põlve. Kultuuri traditsioonidesse on akumulieritud meie esivanemate töökspidamised, nende eluhoiakud ja käitumisnormid.

Eestlased on oma põlisel asukohal, Läänemere kallastel elanud paiksena ligi 5000 aastat. Kõik see, mida on peetud aastasadade vältel väärtuslikuks ja vajalikuks parandada järeltulijatele, kajastubki meie kultuuri traditsioonides, annab soodsad võimalused elu järjekestvuse mõistmiseks ning edasiminekuks. Kultuuritraditsioonide hulka kuuluvad ka rahvapärимused. R. Viidalepa (3) määratluse kohaselt koonduvad rahvapärимustesse neli kunstiloomingu rühma, mis on omavahelises põimituses. Nendeks on rahvaluule, rahvamuusika, rahvatants ja -mäng ning rahvakombed. Eesti rahvatraditsioonides on tugevalt rõhutatud laste kasvatamise küsimusi. On soovitud, et uus põlvkond kasvaks töökaks, arukaks, ausaks, peaks lugu oma vanematest ja kaasinimestest, oleks kestvas seoses loodusega.

Kultuuri lahutamatuks koostisosaks on mäng. Eesti kultuuri kontekstis on rahvamänge seni veel vähe uuritud ja analüüsitud. Põhjalikumad käsitlused pärinevad A. Kalamehelt (1) ja G. Kaljuveelt (2). Mäng ja mänguasjad on kultuuriga identifitseerumise, kultuuriga adapteerumise ning isiksuse sotsialiseerumise vahend ja peegeldus. Mäng ja kasvukeskkond aitavad lapsel «sisse elada» kultuuri, tunnetada oma kohta teiste seas.

Rahvamäng kui kogemuste, teadmiste, oskuste edasiandmise, samal ajal ka ajaviite ja lõbustamise viis, oli algselt rituaalse iseloomuga. Neid harrastasid nii vanad kui noored. Rahvamängudel on varasematel aegadel olnud keskne roll meie laste kasvatamisel. Neid mängu taaselustades kasutatakse algupäraseid variante või töötusi. Säärasel puhul omandab mäng moderniseeritud sugemeid, säilitades aga oma algse olemuse. Iga ajastu on loonud mängu, mis tulevad ja lähevad. Alles on jäänud ajastuid ületav, nn põhimängude kogum.

Rahvamängude sisu ja vormi analüüsist tuleneb tihe didaktiline seos mängu rahvuslike ja internatsionaalsete külgede vahel. On suur hulk mängu, mida meelsasti mängivad eestlased, kuid mis samal ajal on levinud mujalgi. Sellisteks on näiteks pallikool, keksumäng, kula, peitus, pimesikk, mitmesugused osavusmängud kivikestega jne.

«Puu kasvab selles mullas kõige paremini, kus ta kord juurduma saanud. Kodumaa ja kodurahva külge liitku kool lapsed,» on kirjutanud eesti rahvuslik ühiskonnategelane Villem Reiman. Peame ülimalt vajalikuks juba enne kooli viia lapsed kontakti meie rahvaloominguga. Lülitame laste igapäevaellu eesti rahvamänge ning tutvustagem lapsi eesti rahvapäraste mänguasjadega!

Lasteaias ja koolis on hakatud tähistama rahvakalendri tähtpäevi (mardi- ja kadripäev, näärid, vastlad, jaanipäev, lõikuspäev jne). Niisugused mängupeod aitavad oma emotsionaalse ja vaimse toimega soodsalt kaasa kodu- ja kodukoha traditsioonide paremale tundmaõppimisele. Mängitakse rahvamänge ja pillilugusid, tantsitakse, lauldakse ning valmistatakse päevakohaseid mänguasju (nt vastlavurr, lelud mardipäevaks ja näärideks). Meie rahvakommetes on näiteks sügavalt juurdunud kiikumine. Suvistepühadeks valmistati kiigid, koos kiikusi lapsed ja täiskasvanud. On loodud terved tsükliid kiigelaule. Kiikumine rahustab. Kiikudes lapsed sageli unistavad, areneb kujutlusvõime.

Mängude süsteemis on rahvamängudel ja rahvapärastel mänguasjadel kindel koht. Väikese kuni 1,5aastase lapse mängud on nn hüpitumängud («Patsi-patsi leivapätsi») riimsalmide kasutamise («Tii-tii tihane»). Lapse kasvades muutub mängude iseloom, sagenevad võistlusmomentid. Rahvamängude struktuur on väga lihtne, tavaliselt keskendatakse laste tähelepanu ainult ühele ees-

märgile. Mängu variandid erinevad alguse või lõpu poolest. Meie rahvamängud on vanuse suhtes paindlikud. Ühte ja sama mängu mängivad meelsasti eri vanuses lapsed. See kindlustab nende mängude säilivuse ja edasiandmise ühelt põlvkonnalt teisele.

Rahvamängud pakuvad lastele huvi, kuna sisaldavad rõõmsat ootusärevust, salapärasust, võistlusmomente. Mängureeglid pakuvad rohkesti võimalusi enese- ja vastastikuseks kontrolliks, samuti kaaslaste arvestamiseks mängus. Reeglitest kinnipidamine on seotud tahtepingutusega. Mängud aitavad lastes kujundada iseseisvust, kinnistada nende käitumisharjumusi — seega saavutada sotsiaalne koolivalmidus.

Rahvamängude mängimisega seostub pantide lunastamine. Selleks kasutatakse mitmesuguseid huvitavaid võtteid: küsimustele vastamine, taibukust nõudvate ülesannete lahendamine jne. Tavaliselt juhib pantide lunastamist mängujuht, kes peab olema väga leidlik lunastamisviiside nuputamisel. Rollide jaotamisel ning juhtmängija valimisel kasutatakse kõige enam liisutamist (salmiliisk, kivi- või lutsuliisk).

Levinud on:

- **jõu- ja osavusmängud:** jooksu-, hüppe-, pallimängud, samuti mängud veega ja mitmesuguste esemetega (kivikesed, nõör, nõöbid, pähkliid jmt). Lasteaias on sobiv ning lastele jõukohane mängida järgmisi mängu: «Kullimäng», «Kivinoõid», «Tagumine paar välja», «Trihvaa», «Pimesikk», «Tibu-tibu, ära näita» jpt;

- **matkimis-etendamismängud** (laulumängud, mille hilisemaks vormiks on ringmängud). Nendes on tervikuks põimunud laul, dialoog ja tantsulis-imateeriv liikumine koos žestide ja miimikaga («Me lähme rukist lõikama», «Kolmnurkne müts» jt);

- **vaimset võimekut virgutavad mängud**, mis valdavalt suunatud sensoorika ja senso-motoorika arendamisele («Arvamismäng», kassikanga kudumine, «Saba pistmine», lauamängud).

Rahvapärased mänguasjad on looduslähedased, lihtsast materjalist valmistatavad ning pakuvad avaraid võimalusi loovuse valdamiseks. Paljud mänguasjad on algselt olnud tarbe- või rituaalsemed. Aegade jooksul on need oma esialgse tähenduse kaotanud ja hakatud tarvitama laste mänguasjadena. Mängitakse ka jahinduses ja kalanduses kasutusel olnud signaali- ja hirmutusvahenditega (vile, kärsti).

Rahvapäraseid mänguasju saame G. Kaljuvee (2) järgi jaotada viide rühma: **koduloomi ja -linde** kujutavad, **inimest** imiteerivad (nukud), **tööriistu ja tarbeesemeid** jäljendavad, **osavust ja tehnilisi oskusi** arendavad ning **akustilised**. Vanim teadaolev mänguasi eestlastel on vurr (pärit 11.—12. saj).

Nüüdisajal teevad koolieelikutele rahvapäraseid lelusid peamiselt vanavanemad, lihtsamad valmistavad lapsed ise. Puu-

pulkadest ja okstest, samuti luust (lisades sulgi) valmistatakse loomi ja linde, puust voolitakse koduloomi. Meeleldi teevad lapsed, lelusid looduslikust materjalist (luga, õled, käbid, puulehed, puukoor). Tüdrukutele on kõige armsamad kaltsunukud, sest nad pole täiuslikud.

Tööriistu ja tarbeesemeid imiteerivatest mänguasjadest on kõige enam levinud paatide ja purjekate tegemine ning vibude valmistamine. Osavust arendavatest mänguasjadest nimetame mustlaslukku. See on 6 ühepikkusest pulgast ristamisi ja paariti kokkuseatud vigur, mida on võimalik avada ühe kindla pulga väljatõmbamisel. Kokkupanek toimub vastupidises järjekorras. Samasugust lahtivõtmise ja kokkupaneku põhimõtet on rakendatud ka pilbastest võru juures. Akustiliste mänguasjadena valmistatakse vilepille (heina-pillid, pajupillid), millega saab lihtsaid viise mängida.

Eesti rahvapärased mänguasjad valmistatakse peamiselt looduslikust materjalist (puu, puukoor, oksad, savi jne) ning nendega on võimalik mängida nii ruumis kui õues. Mänguasjatööstuses hakati 19. saj lõpus tootma mänguasju rahvapäraste eeskujul, kusjuures nüüd on puu asendunud plastmassi, pleki ja mitmesuguste tootmisjääki-dega.

Tänapäeva laste mängumaailmas on mõnigi mänguasju, mis on rahvapäraste sagemetega. Kõigepealt nimetan puust mänguasju, mille tootmine on kallis, kuid lastele on need materjaliomaduste poolest väga vajalikud. Sõimelaste tarvis toodetakse meil mitmeid konstruktoreid, mis aitavad kaasa sõrmede peenliha arengule, koordinatsiooni paranemisele. Mudilased vajavad konstruktoreid, tehnilisi ja elektroonilisi lelusid (lauamäng «Ringloto»). Peame vaimseid võimeid arendavateks «Mõttetarka» ning erinevates variantides toodetavaid «Mõttele ja ehita» konstruktoreid. Toodetakse mitmeid osavusmänge («Ole osav!», «Kirbumäng», «Viskemäng»). Nuputamismänguasju, nagu «Silmus», kokkupandav ruut, vajavad meie lapsed tunduvalt rohkem.

Rahvapedaagoogikast on teada kassikanga kudumine, mille taasestamine läheb aeglaselt. Huvipakkuvad on värvuste tundmaõppimist süvendavad, mõtlemist ja tähelepanu arendavad puust ja plastmassist mänguasjad («Palli trips», «Gravitrips»). Ühismängudeks on sobivad kaardimängud «Must notsu», «Narr». Suures valikus tehakse meil nõuveniirmänguasju (karvastatud loomad, puust nukud, etnograafilised esemed) ning mudelautosid, mida ostavad kollektsionäärid. Rohkem vajame aktiivsele mõttetööle virgutavaid, asjalikke ja huvitavaid mänguasju.

Eestis toodavad mänguasju 5 suurt ettevõtet, kuid ühelgi pole mänguasjad peamiseks tootmisartikliks. Enam kui 50 a tagasi kirjutas meie silmapaiste pedagoogika ajaloo uurija, pedagoogikateadlane A. Elango oma

raamatus «Lapsepõlv ja iseloom» mänguasjade tootmise mahajäämusest. Ta tegi etteheiteid, et tõsiselt pole arvestatud uuemaid psühholoogilis-pedagoogilisi uurimusi lapse ja ta mängu kohta. Need mõtted on päevakohased praegugi.

Paljude tööstuslikult toodetud mänguasjadega ei hakka lapsed mängima. Mänguasjad aga saavadki alles siis mänguasjadeks, kui laps nendega mängib. Koolieelikud vajavad reaalsete mänguasjade kõrval veel tinglikke, sääraseid, mis pole detailselt välja töödeldud.

Meie rahvapärased mänguasjad pole oma kasvatuslikku väärtust tänapäevalgi kaotanud, kuigi praeguseid lapsi ümbritseb mänguasjade tohutu küllus. Kahjuks paljudega saab laps väga vähe mängida, sest need purunevad kergesti ning pole laste kiirele arengule vastavad.

Suuresti ahistab laste mänguvõimalusi teler, mille valikuta vaatamine muudab lapsi üha passiivsemaks. Vanematega lävimine kahaneb ja juba lapsepõlves saab alguse kodust, vanematest eemaldumine. Vanemad asendavad enese (kui lapsele erakordselt vajaliku suhtlemispartneri) mänguasjadega.

Mäng ja mänguasjad, mis peaksid soodsalt kaasa aitama laste vaimse ja kehalise tervise tugevnemisele, ei suuda kiirenevas elutempos enam oma funktsioone täita. Ka koduse musitseerimise osa on aegade jooksul vähenenud. Vähe toodetakse lapsi paeluvaid kvaliteetseid lastepille. Tõsiselt tähelepanu väärrib sooline kasvatus, mida peavad toetama vastavad mänguasjad.

Õpetades lastele rahvamänge ja suunates neid valmistama rahvapäraseid mänguasju (esialgu koos täiskasvanutega), saame me taas elustada unustusse vajuma hakkavat kultuuripärandit. Soovitame kõike selle küsimusteringiga seonduvat tutvustada vanematele. Rahvaloomingud najal, mida täiendavad eakohased arendavad mänguasjad, omandavad lapsed emakeele, oma rahva kombed ja kultuuritraditsioonid.

Kirjandus

1. Kalamees A. Eesti rahvamäng. Tallinn, 1973.
2. Kaljuvee G. Eesti rahvapäraste laste mänguasju. Etnograafiamuuseumi aastaraamat. Tartu, 1964.
3. Viidalepp R. Eesti rahvaluule ülevaade. Tallinn, 1959.
4. Лотман Ю. Феномен культуры. — Семиотика культуры. Труды по знаковым системам. X. Тарту, 1978.

Kurtide täiendus- koolituse ajaloost Eestis

KAAREL KOTSAR,
pedagoogikakandidaat

Juba alates 1865. aastast kodanliku korra lõpuni (praegusel Eestimaal kehtinud Balti eriseaduse järgi) olid kurtummal, kellel puudulikult arenenud kuulmis- ja kõneorganid ei võimaldanud harilikul viisil väljendada oma tahet, kodanikuõigused piiratud. Ta ei võinud olla tunnistaja testamendi, üldse notariaalakti koostamisel. Piiratud oli õigus osa võtta riigiorganite valimistest ja rahvahääletustest. Kohtus võis ta olla tunnistaja ainult siis, kui suutis väljendada suuliselt või kirjalikult.

Seepärast oli häälikulise kõne ja kirjutamis- oskuse omandamine kurdile tähtis juba puht-õiguslikust seisukohast, rääkimata raskuste ületamisest eluks vajalikul kõnelisel suhtlemisel.

Kurtide laste õpetamist alustati 18. saj algul Pärnus, kuid järjepidevaks muutus õpetamine alles 19. saj teisel poolel. Siis avati kurtummade koolid Pärnumaal Vändras (asutati 1866. a, viidi 1924. a üle Virumaale Porkunisse); Saaremaal Pühal (1893—1932) ja Võrumaal Põlvas (1897—1916).

Kaugeltki kõikidel kurtide laste vanematel ei olnud võimalusi oma lapsi nendesse õppe- asutustesse saata.

Oma õiguste kaitsmiseks ja olmetingimuste parandamiseks püüdsid täiskasvanud kurtummad organiseeruda. Tavaliselt käidi koos perekonniti oma probleeme arutamas, kuid on andmeid ka ametlikult registreerimata «salaseltsist» Tartus (1910—1913). Seltsil on olnud oma liikmeskond ja isegi vastastikuse abistamise kassa.

Alles 22. mail 1922. a registreeriti Tallinna-Haapsalu Rahukogus esmakordselt seaduslik korras Eesti Kurtummade Selts (edaspidi EKS). Põhikirja järgi oli seltsi eesmärk «eesti kurtummade hariduslist ja kõlblist tasapinda tösta ja kõigile kaasõnnetuile nende raskes ainelises seisukorras abi anda». Asutamiskoosoleku pidas selts 18. juunil 1922. a Tallinnas Kooli t 2, linna 1. algkooli ruumides.

Juba seltsi tegevuse algul ilmnes, «et meil

palju koolitamata kurtumme on, kes oma raskest seisukorrast aru saades tahaksid koolitud kurtummade viisil rääkimist ja kirjutamist õppida».*

Koolitamata kurtummade aineeline seisukord koolitatud kurtummadega võrreldes oli väga halb. Paljud nendest olid tööta ning elasid omaste või sugulaste hoolekandel ja ülalpidamisel. Töö saamine oli kurtummadel väga raske, sest nad ei suutnud oma soove arusaadavalt väljendada.

Kurtummade Seltsi juhatus pidas «koolitamata» kurtummadele kõige otstarbekohasemaks toetuseks keeleõpetuse kursuse korraldamist.¹ Kursustele registreerus 20 keeleõpetust vajavat kurtumma, nende hulgas ka tollal 44aastane kurtumm maalikunstnik Andrei Jegorov² koos abikaasa Mariaga. Viimased olid hariduse saanud keisrinna Maria Feodorovna nimelises kurtummade miimika koolis Petrogradi lähedal Murzinka külas, kus õpetati mitte sõnalist kõnet, vaid miimikat. Aritmeetikas oli Maria olnud isegi väga tugev.

Pärast kooli lõpetamist sai Maria kassapidaja koha piimameierei kontoris, kus ta väga edukalt arveid pidas. Hiljem töötas ta käsitööõpetaja abina kurtummade miimika koolis, kus ühtlasi juhatas kooli pesu- ja riidesakonda.

Tallinna keelekursustele registreerusid Maria ja Andrei Jegorovid häälikulise kõne omandamiseks.

Seltsi juhatusel läks korda leida «tarvilise ettevalmistusega» kurtummade õpetaja. Selleks osutus Nõmmel elav, aastatel 1912—1919 Vändra kurtummade koolis õpetajaks olnud Dagmar Trossi.

Tallinna linna koolivalitsuse loal andis 1922. a novembrist kursuste jaoks ruumid

* Ernesaks, Jaan. Kuuljad ja rääkijad ühiskonnaliikmed, tulge appi kurtummadele. — Päevaleht, 1923, 6. jaan.

¹ Lugenud «Päevalehest» Jaan Ernesaksa varem viidatud üleskutset «kuulajad ja rääkijad ühiskonnaliikmed, tulge appi kurtummadele», avaldas «koolitatud» kurtumm saarlane Mihkel Lunter siiski kahtlust, kes sellised kursused annavad häid tulemusi: «Uskuda ei või, et koolitamata kurtumm, kes täielises vanaduses elaks, kas see jõuaks niisugusele kursusele õpetuse vastu võtta ja täielikuks räägijaks hakata. Minu teada on, et täiskasvanud kurtumm kergest õpetuse ja rääkimise sõnu hoopis ära unustab suutmaks, et ta seda meeles kinnipidada ei jõua... kes kursustel õpetust saavad, neist üksnes pooled rääkijad. Nende kõla hää peaks aru saamata võeras olema...»

² Andrei Jegorov (3.VII 1878 Rae vald — 30.I 1954 Tallinn), eesti nõukogude maalikunstnik. Õppis aastail 1887—1896 keisrinna Maria Feodorovna kurtummade koolis Peterburis lugema ja kirjutama (mitte aga artikuleeritud kõnet), aastail 1896—1901 Peterburis Kunstide Akadeemias, mille lõpetas professor I. Repini ja K. Kardovski õpilasena. Aastast 1948 Eesti NSV teeneline kunstitegelane.

linna I algkool, kus kell 18—21 oli võimalik õpetuse andmist korraldada. Kursus jaotati vastavalt kursuslaste ettevalmistatusele 4 gruppi, kusjuures 1. gruppi kuulusid «koolitamata kurtummad».

Kursuste korraldamisel aga selgus, et kursuselased olid majanduslikult niivõrd raskest seisukorras, et ei jõudnud õpetajatele omal kulul palka maksta. Seltsil, kelle ainsaks sissetulekuks seni oli ainult 54 isikult saadud liikmemaks (a 300 marka aastas), polnud võimalik õpetaja palkamise kulusid enese kanda võtta. Seetõttu tuli õppetöö kursustel ajutiselt katkestada. Et õpetaja Trossit «tagavaraks hoida», jätkas seltsi liige maalikunstnik Andrei Jegorov tema juures õppimist omal kulul.

9. dets 1922. a pöördus EKS juhatus Haridusministeeriumi poole taotlusega võtta «täiskasvanud ja koolitamata» kurtummade keeleõpetuse kursuste õpetaja palk (I järk 8aastase staaži korral 7560 marka kuus, seega 90 720 marka aastas) oma kanda. Viidates avaldusele lisatud õppida soovijate nimistule (21 nime), märgiti avalduses: «Need on kurtummad, mis juhatusel seni teada on. Seltsi juhatus usub kindlasti, et niisuguste koolitamata kurtummade arv suurem on. Peale selle on paljudel kurtummadel välja rääkimine ja hääl paljude aastate jooksul, mis kooli lõpetamisest möödunud/... nii halvaks muutunud, et hädasti vaja parandada oleks».

Alles 10. veebruaril 1923. a teatas Haridusministeeriumi kooliosakond, et «Haridusministeerium on nimetatud kursused registreerinud ja kursuste õppejõuks ja tegelikuks juhatajaks... Dagmar Trossi on kinnitanud», kuid et «Haridusministeeriumil, sellekohaste krediitide puudusel, ei ole võimalik käesoleval aastal õpetaja palka oma kanda võtta, ning kursuste toetamiseks õhtukoolide krediitide arvel 20 000 marka abiraha määratud on».

Seetõttu oli alates 12. veebruarist 1923. a võimalik kursust taas jätkata. Need toimusid endiselt Tallinna I algkooli ruumides kuus korda nädalas, iga päev 4 tundi (kell 17—20.15). Õpetaja palga küsimus polnud aga lõplikult lahendatud.

14. veebr 1923. a pöördus EKS juhatus veel töö ja hoolekande ministeeriumi poole, et see puuduva summa õpetaja palgast (70 720 marka) oma kanda võtaks, kuid tagajärjetult. Vastati: «Töö Hoolekandeministeeriumil... puuduvad sellekohased summad. Ministeerium on arvamiselt olnud, et Haridusministeerium Kurtummade eest hoolitseb...»

27. veebruaril haigestus õpetaja D. Trossi: «Väga austatud herra Ernesaks (Tallinna kooliõpetaja Jaan Ernesaks oli esimese kuuljana EKS liige, seltsi juhatus kirjatoimetaja ning ka seltsi tegelik juht — K.K.). Mina ei saanud täna tundi sõita, sest grippe ajas mind woodi... Palun tehke korraldusi,

et õpilased ei ilmuks seni kui uue käsu saavad. Väga kahju aga meie võime ju kevade äraviidetud aja tasa teha. Kole pea valu. Tervitades D. Trossi.»

EKS juhatus 26. märtsi 1923. a koosolekul otsustatigi «prl Trossile märtsi kuupalk täiesti välja maksta tingimusega, et tema pühade vaheajal töötab».

Et kodanliku vabariigi valitsusorganid kursuste õpetajale palga maksmiseks vajaliku summat ei eraldanud, tuli seltsil «ettevõtte tähtsust silmas pidades» kasutada selleks korjandust ja 23. aprillil 1923. a Tallinna börsi saalis korraldatud näitemüügist saadud sissetulekuid. Näitemüügi sissetulek (68 800 marka) saadi sellistest üritustest, nagu korjanduse käigus annetatud esemete ja näitemüügi pääsetähtede müük, «loterii-allegrii, õnnetrahter, õngitsemine, kukelaskmine, kuldankur, kaeratünn, lillelaud, kohvilaud, tee- laud, šokolaadilaud, limonaadilaud, puutöö- laud, suitsulindid, kaal, saladuslik tuba («kaardimoor»), külm laud ja märkide müük». Näitemüügi väljaminekutest oli suurimaks tasu muusikutele (15 meest mängisid 5 tundi ä 67,5 marka — 5062,5 marka).

Ülejääk seltsi kasuks oli 54 429 marka 65 penni, mille arvel jätkati õpetajale tasu maksmist.

Kurtummade keeleõpetuse kursused 13 osavõtjaga kestsid kuni 9. juunini 1923. a, s.o 1922/23 õppeaasta lõpuni.³

Uue õppeaasta algul (27. aug 1923) teatas Dagmar Trossi EKS juhatusel ootamatult, et tema «majanduslikel põhjustel seltsi teenistusest lahkub».

Kõikide «kuulutamiste ja otsimiste peale vaatamata» ei õnnestunud EKS juhatusel kursuste jaoks enam uut õpetajat leida, mistõttu tuli linna koolivalitsusele 5. nov 1923. a teatada, et «käesoleval aastal kursused korraldamata jäävad. EKS juhatus aga tahab tulevikus kindlasti kursusi edasi korraldada».

Kuigi Viljandis elavad kurtummad kursuste korraldamise vastu veel 1924. aastalgi huvi tundsid, ei realiseerunud ka Porkuni kurtummade kooli juhatajale W. Univerile 18. nov 1924. a tehtud EKS ettepanek «kas oleks nendel võimalik täiskasvanud kurtidele keeleõpetuse kursust korraldada».

Keeleõppimisest huvitatud kurte vabariigis siiski leidis, mille tõttu Kurtummade Seltsi juhatus jätkas otsinguid oma saatusekaaslaste abistamiseks. Nii teatati ühele «Päevalehes» ilmunud kuulutuse autorile, et «kui Teie kuulmise kaotanud olete ning suu liikumisest aru saama õppida soovite, siis võiks see kõige paremini sündida siis, kui külastaksite Tallinna Kurtummade Seltsi... Koosviibimised igal laupäeval, pühapäeval ning esmaspäeval õhtul kella 7—11...»

³ Eesti Kurtummade Seltsi palve ja üleskutse. Päevaleht nr 313, 22. nov 1923, lk 6.

Seltsis omasarnaste seas võiks õppimine hästi edeneda. Soovi korral võite valida seltsist isiku, kes Teile enam sümpatiseerib ning tuttavaks saades läbi käies õppimine edeneks küllalt hästi.⁴

1934. a lõpul näisid taas realiseeruma hakavat seltsi taotlused korraldada «oma liigetele maksuta kursused hääle parandamiseks ja edasi arendamise mõttes haridusliselt».⁵ Seltsi juhatus pöördus kirjaga «kurtummade kooli /endise/ õpetajanna» Elsa Nõu poole: «Palume meile ses asjas kasulik olla ja võtta lektori kohused enda peale.

Kursused võiks toimuda 1—2 korda nädalas seltsi ruumes. Osavõtjaid oleks 10—15. Tasu maksab Teile selts selle eest täielikult».⁶

Taolise pöördumise aluseks oli «lootus sell puhul Tallinna linnavalitsuse hariduse osakonnalt toetust saada». Toetuse saamise eesmärgil anti haridusosakonnale ka vajalikku informatsiooni: «Selts tahab korraldada kurtummadele kursuseid kahes liigis: 1) aastate jooksul ununenud ja puudulikuks jäänud kõnevõime (mis kurtummade koolis õpitud) parandamise kursused. 2) Eriõppimise kursused kurtummade jaoks haridusliku tasapinna tõstmiseks.

Peale ülaltähendatud kursuste sooviks selts veel kehakultuurilisi kursuseid kurtummadele korraldada /mille korraldamine/ eesilgu veel lahtiseks on jätud».⁷

Seltsi juhatus 1. dets 1934. a koosolekul lepiti Elsa Nõuga lõplikult kokku ja märgiti, et «kui linnavalitsus seltsi toetab, siis algavad kursused kohe».⁸

Kuna seltsi säilinud materjalide hulgas nendest kursustest enam juttu ei ole, on põhjust arvata, et linnavalitsuselt siiski toetust ei saadud ja kogu ettevõtmine jooksis järjekordselt karile.

Hoolimata tungivast vajadusest ja kurtummade nõudmistest jäi analoogilistel põhjustel täiskasvanud kurtide täienduskoolitamine lahendamata enam kui paarikümneks aastaks. Hüüdjaks hääleks kõrbes jäi silmapaistva kurtide liikumise aktivisti tartlase Arkadi Suiki kõnes V ülemaalisel kurtummade kongressil 23. juunil 1937. a väljendatud nõue: «Mingit kooli on vaja peale algkooli, sest ka kurtumm tahab end täiendada, edasi õppida, aga tal puuduvad selleks võimalused, puudub vastav õppeasutus.»

Alles 1947. a avati Tartus sealse kurtide kooli õpetajate A. Karu ja N. Toomi algatusel kolm korda nädalas (a 2 tundi) õhtukursus töötavatele kurtidele. Tunniplaanis oli ette nähtud esmaspäeviti 2 tundi vene keelt, teisi-

päeviti 2 tundi ajalugu ja partei ajaloo lühikursust ja reedeti üks tund matemaatikat ning üks tund emakeelt. Tolleaegne kavatsus käima panna ka õhtukeskkool sai aga teoks alles 1960. a sügisel, mil esmakordselt eesti surdohariduse ajaloos alustas tööd Tartu 1. eriinternaatkooli juures (Päeva tänava õppehoones) esimene õhtune, töölisnoorte keskkooli õppeplaani alusel töötav klass 12 õpilasega (klassijuhataja Hilda Kalmet, kooli direktor Kaarel Kotsar). Nelja aasta pärast, 1964. a kevadel lõpetas siin täieliku keskkooli kursuse 6 võimekat kuulmispuudega noort, kellest Ants Kannike sooritas väga heade hinnetega sisseastumiseksamid Tallinna Polütehnilisse Instituuti taotlemaks insenerikutset. 1969. a omandas Ants Kannike kui eesti esimene surdokoolis keskhariduse omandanud kurt kõrghariduse mehaanikainsenerina metalli löikepinkide ja instrumentide erialal.

Sama töölisnoorte keskkooli klassi lõpetasid veel Heino Audova, Lembit Kade, Eedo Kivimägi, Lehte Klaos ja Mati Pertman.

1960. a sügisel alustasid Tartu Kuulmishäiretega Laste Internaatkooli juures tegevust veel 2 täiendusklassi August Karu ja Jaan Lillese juhtimisel. Seal jätkasid õppimist Eesti Kurtide Ühingu Tartu Õppetootmisettevõtte õpilased, s.o kurtide koolis õppinud noorukid.

Sel viisil aga oli lahendatud üksnes Tartus elavate kurtide töötajate keskhariduse saamine.

Tartu Kuulmishäiretega Laste Internaatkooli algatusel 1961. a 27. märtsil peetud Baltikumi kuulmispuudega laste koolide õpetajate esimene pedagoogiline konverents pöördus oma resolutsioonides haridusministee-riumide poole ettepanekutega, milles esikohal asus nõue — lahendada koos vabariiklike kurtide ühingutega kuulmispuudega laste statsionaarse või kaugõppelise täieliku keskhariduse saamise küsimus.

1964. a loodigi Tartus vabariiklik kaugõppe erikeskkool (direktor Ants Siimer), mille koosseisu läksid ka Tartu Kuulmishäiretega Laste Internaatkooli õhtused töölisnoorte klassid. Sellest ajast alates on olnud kõikidel kuulmispuudega noorukitel võimalus täieliku üldkeskhariduse omandamiseks.

⁴ ORKA, f 1820, n 1, s 3^a, l 91.

⁵ ORKA, f 1820, n 1, s 3^a, l 101.

⁶ Seltsi juhatus — E. Nõule 19. nov 1934; ORKA, f 1820, n 1, s 3^a, l 95.

⁷ Seltsi juhatus — Haridusosakonnale 26. nov. 1934; ORKA, f 1820, n 1, s 3^a, l 96.

⁸ ORKA, f 1820, n 1, s 43, l 94.



KOOLIMUUSIKA NR. 2

Mõtteid muusika- õpetuse uue programmi ümber

KOIT KIRBER,
Keila 1. keskkooli muusikaõpetaja-
metoodik

Eesti koolimuusikas on kätte jõudnud aeg, mil vanaviisi enam teha ei taheta, aga uut-moodi veel ei osata. On ju iga uue asjaga raske. Mõtlen siinjuures kõige fundamentaalsemat üldhariduskooli muusikaõpetuses — uusi programme, mis on aluseks ka uutele laulukutele-õpikutele.

Alustan pisut pessimistlikult, et lõpetada optimistlikumalt. Senine koolipraktika on näidanud, et 1 nädalatunniga õppeainetes jõuab õpilane rohkem unustada kui juurde õppida. Ja kui mingil põhjusel (neid ikka tuleb ette) tund ära jääb, siis ei mäleta õpilased, mida eelmises tunnis õpiti või tehti!

Siit järeldus, et programmi tegelik maht õppeaastas ei tohiks ületada 30 tundi. Kui mingi edasimineki ongi, siis on see oodatust ja loodetust väiksem. Tegelikult on põhikooli (9.kl) lõpetajad oma muusikaoskuste poolest maksimaalselt 5. kl tasemel. Selge on seegi, et kooliti on tase erinev, sõltudes õpetajast ja kooli üldistest traditsioonidest.

Juhtub sedagi, et konservatooriumis loodud illusioonid võivad puruneda juba üliõpilaste

pedagoogilise praktika ajal või siis hiljem praktilises koolitöös. Heameelega märgin, et üliõpilaste tase on aastatega tõusnud.

Nüüd muusikaõpetuse (MÕ) uuest programmi projektist, mille on kooliastmete järgi koostanud vastavad töögrupid.

1.—5. klassi 2 nädalatunnile projekteeritud programm peaks looma korraliku aluse järgnevaks tööks kesk- ja vanemas astmes. Uues programmis on suurt rõhku pandud lastepillide senisest süsteemsemale rakendamisele, mis kasvab välja laulurepertuaarist. Tosin lastepilli võimaldab paremini rütmist aru saada. Iseküsimus, kust võtta kogu vajalik instrumentarium (rääkimata plokkflöötidest). Kahtlemata on see suur organiseerimistöe, milleta uus programm ei käivitu.

Näeksin väljapääsu selles, et Tallinna Klaverivabrik võiks hakata lastepille tootma (ka heatasemelisi lasteksülofone). Kahjuks ei olevat vabrikul aga selleks otstarbeks tootmispinda, samuti võib raskusi tulla materjalidega. Kui kõik vajalikud pillid on olemas, alles siis saame rääkida aktiivsest musitseerimisest laulmise ja pillimängu kaudu!

Keskastme programm vajaks veelkordset läbitöötamist, et põhikooli (9. kl) lõpetaja saaks ka mingisuguse kokkuvõtva ülevaate muusika arenguloost. Põhjalikum ja sisustungivam õpetus tuleks vanemates (10.—12.) klassides.

40minutises tunnis peaks aktiivsele musitseerimisele kulutatama 20 min. Lapsed tahavad ju kõige rohkem laulda! Ülejäänud 20 minutit aga muusikaalaste teadmiste-oskuste andmisele, muusika kuulamisele ning õpilaste hindamisele. Need proportsioonid sõltuvad muidugi laulust ja tunni teemast.

Teadmiste-oskuste andmine ei peaks jääma «õhku rippuma», vaid kasvagu välja laulumaterjalist. Kui on väga suured klassid, läheb liialt palju aega õpilaste teadmiste-oskuste kontrollile, nii et õpetada ei jõuagi. Või satume hoogu õpetamisega ega jõua küsitleda. Siin tuleks leida mingi kesktee. On üldinimlikult arusaadav, et kui õpilasi ei küsitleta järjepidevalt, siis nad ei harjuta kodus ega õpi. Eriti raske on hindamisprobleem üliõpilastest praktikantidel. Kui trimestri lõpp on käes ja hindeid vähe, pole enam peale lakke vahtimise midagi ette võtta!

Omalt poolt näen kogu MÕ programmi liigendamist teemadena, kusjuures igale teemale kuluks keskmiselt 3 tundi. Muidu ei oska lauluõpetajad tööplani koostada. Seega peaks iga õppeaasta sisaldama kuni 10 teemat. Kõik algab muusikas teemast ja nii see peaks olema konkreetselt fikseeritud ka uutes programmides. Iga teema jaoks saaks õpetaja koostada vastava materjalimapi (komplekti), mida on aja jooksul võimalik täiendada. See looks kindla süsteemi ja kaoks ära nn kobamine — mida ma tunnis teen.

Arvan, et igas trimestris tuleks õpilast hinnata vähemalt 3 korda, väiksemates klassides aga rohkemgi.

Maitse küsimused laienevad ka MÕ programmile. Meie, õpetajad tajume hästi kõike seda, mis õpilasi huvitab. Räägitakse ju õpilasekesksest koolist. Ka uus MÕ programm peaks olema sennapoole suunatud. Leian, et senisest suurem koht peaks uues programmis olema õpilaste muusikamaitse arendamisel.

Kümnekond aastat tagasi keskkooli lõpetajatega tehtud muusikamaitse uurimine andis järgmised tulemused: ainult 25% küsitletuist pidas ka süvamuusikat millekski. Milles peitub viga, et süvamuusikasse jaatav suhtumine on nii vähene? Oleks vastupidi, võiks enam-vähem rahul olla. Minu arvates peitub siin MÕ üks põhiprobleeme. Eriti raske on lugu põhikooli (9. kl) lõpetajatega. Olen märganud, et paljudele ei jõua süvamuusika päralt. Siit ka õpilastepoolsed küsimused, miks me peame sellist igavat muusikat kuulama. Siin ei aita ei selgitused ega manitsused. Mida ette võtta?

Jätan selle probleemi lahendamata. Arvan ainult, et kui muusikaalane kasvatustöö on tehtud nooremates klassides õigesti ja hästi, siis selliseid probleeme ei tekigi.

Lauluvara uutes laulikutes peaks kajastama eesti rahvakalendri tähtpäevi, muidu võib juhtuda, et kooli lõpetajad ei oska korralikult ühtegi mardi- ega kadri laulu, jõululauludest rääkimata.

Laulikutes ei tohiks laulud olla liiga kõrges registris, peaksime orienteeruma ikkagi keskmisele õpilasele.

Tuleks mõelda ka MÕ programmis muusika arenguloo käsitlemisele, selle jaotamisele õppeaastale. Arvan, et kogu muusikaajaloo kursus tuleks paigutada 2 õppeaastale, 10. ja 11. klassi: 10. kl — muusika arengulugu selle algusest kuni romantismini ja 11. kl — alates romantismist praegusajani välja. Seega mitte jagada lääne, vene, eesti muusikaajaloo järgi, vaid sajandite, kronoloogia järgi. 12. kl võiksid jääda küll sellised teemad, nagu MÕ programmi projektis on välja pakutud 11. ja 12. klassile. 12. kl pakuksin järgmise temaatika:

1. nüüdisaegne muusika kogu maailmas (see teema täieneb pidevalt iga aastaga);

2. teatri- ja kontserdimuusika (siia ka lühidalt ajaloo, žanritest ja muusika ettekandjatest-interpretidest);

3. muusika seos kirjandusega (programmimuusika);

4. muusika ja kujutav kunst;

5. muusika ja füüsika (heli jäädvustamine, kino, raadio, televisioon, video);

6. levimuusika (džäss, pop- ja rockmuusika);

7. muusikaga seonduvad elukutsed;

8. muusikateraapia;

9. rahvalaulust laulupidudeni, Eesti üldlaulupeod.

Iga teema käsitlemiseks kuluks 3—4 tundi.

Teemade pealkirjastus pole selles nimistus veel kõige täpsem.

6. kl võiks jääda nii, nagu on programmi projektis;

7. kl — kõik vokaalmuusikaga seotu;

8. kl — orkestripillid ja orkestriligid;

9. kl (põhikooli lõpuklass) I ja II trimestril — muusikažanrid (sonaat, sümfoonia, ooper, ballett ja vokaalmuusika suurvormid). III trimester peaks andma lühiülevaate (kõige üldisemal kujul) muusika arenguloost. Sellest, mida konkreetsemalt hakatakse õppima alles 10. ja 11. klassis. Kuna pärast põhikooli lõpetamist paljud õpilased lahkuvad, peaks nemadki saama mingi elementaarse ettekujutuse muusika arenguloost.

Soovituseks.

● Muusikaõpetuse tunde peab andma 1. kl alates ainult spetsialist.

● MÕ programmi ei tohi liiga tihedaks ja ülekoormatuks teha.

● Uutesse laulikutesse panna ka eesti isamaalised laulud, samuti eesti rahvakalendri tähtpäevade laulud (ka jõululaulud).

● Uus programm koostada temaatilise jaotusega (teemade kaupa).

● Levimuusika peaks läbima kogu muusikaõpetuse programmi (1.—12. kl).

● Laulud laulikutes ei tohi olla liiga pikad ja igavad, igas laulus olgu oma iva.

● Muusika arenguloo 10.—12. kl õpik tuleks teha uus, senine ei õigusta end enam.

● 10.—12. kl koostada üks ühine laulik, mitte väga paks (selles laulud seoses õpitavate teemade ja häälearendamisharjutustega, noodiõpetust hästi vähe!).

● Alates 6. kl olgu solfedžeerimise meetod vaba; 1.—5. klassi jäägu helikõrguse suhete mudeleid kujundav relatiivne meetod.

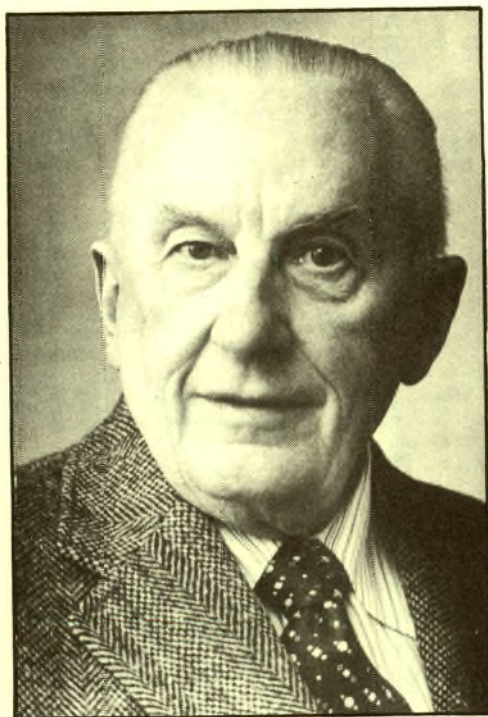
● Suuremat tähelepanu tuleb pöörata rütmi arendamisele kõigis klassides (suulised ja kirjalikud diktaadid, rütmi kaasmängud jms).

● Tuleb rajada tõhus ainebaas (eeskujulik helitehnika igasse kooli!).

● Oleksin õnnelik, kui uute programmide koostajad (töögrupid) mõndagi eeltoodud mõtetest arvestaksid.



KROONIKA



24. jaanuaril sai 80aastaseks kauaaegne tuntud pedagoog ja ajakirjanik, ajalehe «Nõukogude Õpetaja» ja ajakirja «Nõukogude Kool» toimetuse endine toimetaja asetäitja ja osakonnajuhataja, mitme matemaatikaõpiku autor **ALFRED LINTS.**

Õnnitelme!

NO ja NK ühendtoimetus

Nõukogude Kool

Выступление председателя Госкомитета СССР по народному образованию, профессора Геннадия Ягодина на конференции работников просвещения Эстонской ССР 23.—24. ноября 1988 года.

Приводятся предложения по революционной реорганизации нашего образования: демократизировать школу; изменить процесс обучения и учебники; способствовать развитию способностей и индивидуальности каждого учащегося; ликвидировать перегрузку учащихся; увеличить разнообразие школ и учебных заведений; улучшить работу средних профтехучилищ, работу по повышению квалификации и т.п.

Образование должно быть доступным всем, но не одинаковым для всех, т.е. оно должно соответствовать способностям и желаниям человека.

П. КРЕЙТСБЕРГ. О платформе образования в Эстонии и ее осуществлении.

Доклад докладчика ТГУ Пэтера Крейтсберга на конференции работников просвещения Эстонии 23—24 ноября 1988 года. Приводятся основные принципы обновления образования (оно должно стать постоянным процессом, который осуществляется по инициативе и с участием отдельных учреждений системы образования, следует выйти из изоляции образования, укрепить контакты со всем миром, повысить информированность и т.д.) и предложения по преобразованию содержания образования.

Выступление профессора Иоуни Вялиярви из Юваскюлаского университета.

В организации школы в Финляндии сейчас определились два направления: меняются понятие учебной работы, которое является основой работы, и понимание сущности ученика. Это заставляет переоценивать школьную работу, в которой заключена движущая сила всей системы образования. Очень важной считается роль родного языка в учебном процессе. Развитие школы зависит от активности директора, от возможности свободно организовывать учебную работу в каждой школе с учетом местных особенностей, истории, производственной деятельности, природных условий и т.п.

Впечатления о съезде.

Своими впечатлениями о Всесоюзном съезде работников просвещения, состоявшемся 20—22 декабря 1988 г. в Москве, делятся делегаты нашей республики доцент РИУУ Вийве Руус, директор Таллиннской 26-ой средней школы, кандидат педагогических наук Николай Чурилин, учитель-методист Вяндраской средней школы Энн Нурк и директор профтехучилища № 42 Эндель Хольм.

А. ЛУУРЕ, А. ОЛАНДЕР, М. КИКАС. Общество и организация школы.

Статья о развитии образования до саморегулирующей и творческой организации школы. Приводятся 6 типов человеческих отношений. Рассматриваются развитие субъектности человека, общественная ситуация и актуальность программы по образованию в Эстонии; типы организации общества и образования.

Л. ТЮРНПУУ. Обновление руководства — требование времени.

Стиль руководства можно определить, рассматривая одновременно различные его параметры: деятельность, технологию, методологию, тактику, стратегию, политику и т.д. Обновление руководства мыслимо лишь одновременно на всех этих уровнях. Проректор по учебной работе ТПЕДИ, доцент Лембит Тюрнпуу знакомит с уровнями старого и нового руководства.

А. ЭЛАНГО. Вклад Н. Крупской в марксистскую педагогику.

Н. Крупская вместе со своими наиболее близкими сотрудниками во всемирно исторические переломные годы многими своими работами и выступлениями заложила основу новому отношению к образованию и воспитанию. Своими поисками ответов на вопросы она вдохновила на формирование марксистско-ленинской советской педагогики. Статья знакомит с ее положениями о классности воспитания, о взаимоотношениях государства и школы (еще в 1918 г. она требовала демократического руководства образованием с участием представителей народа), о политическом образовании.

Х. КУРМ. Н. Крупская о воспитании.

В статье приводится отношение Н. Крупской к общественным детским учреждениям (она считает их необходимыми для развития детей), к семье, которая должна основываться на взаимном уважении и любви; к необходимости изменить положение женщины в обществе, дать ей образование; к роли семьи в воспитании и развитии ребенка (семья закладывает основу трудолюбию, физическому и эстетическому развитию ребенка).

Э. ЛУКАС. Н. К. Крупская о самостоятельности детей.

Статья знакомит с мнением Н. Крупской о воспитании в детях самостоятельности, активности, об отношении к самоуправлению и самостоятельности детей, о деятельности и задачах молодежных организаций.

В. ПИНН. Еще раз о воспитании или о власти детерминированного и уравновешенного мира.

Семья и общественность воспитывают человека гораздо больше, чем школа. Самым непосредственным воспитателем является общество, в котором человек живет, работает и учится. Ныне действующая школьная программа порождает насилие, она не приспособлена ни к одному ученику и фрустрирует детей. Действующие программы и учебники содержать идеи, которые искажают понятие об ученике как о человеке, уважающем себя и истину. В процесс воспитания ученика должны быть включены такие аспекты, как национальная культура, высокая субъективность, альтернативность. Воспитание нуждается в демократизации.

К. БАХМАНН, Т. БАХМАНН. Зависимость усвоения новых слов от них типа.

Статья об экспериментальном исследовании, которое выявляет относительную эффективность усвоения слов различного типа, обозначающих предметы, животных, живых существ, свойства объективной действитель-

ности, черты характера и состояния. Знание этого способствует лучшей организации обучения иностранному языку в школе.

Э. СЕПП. О вербальных способностях учащихся 1-го класса.

Обзор исследования языкового развития 6- и 7-летних учащихся 1-го класса. Сравнивались виды вербальных способностей: беглость речи, мысли, владение активным словарем. Измерялось умение детей читать. В среднем 7-летние дети опережают 6-летних по всем показателям языкового развития, велики различия между отдельными учащимися.

М. РЕБАНЕ. О сущности поэзии и возможностях ее трактовки в школе.

Автор показывает, как настраивать учащихся к пониманию стихотворения, связывать поэзию с музыкой и изобразительным искусством, как уменьшать влияние препятствующих этому обстоятельств (школьная среда и пр.). Описываются исследования Э. Кёет, проведенные в начале 1970-х годов, о влиянии настроения на восприятие поэзии.

Ы. ОРАВ. Как создается фильм? II

Статья о развитии кинорежиссуры, выдающихся режиссерах, о их роли при создании фильма, о различных этапах творческого процесса: подготовка, съемка, монтаж, синхронизация, озвучивание. Различия и использование кинокадров (общий, средний и крупный план); приемы и возможности монтажа.

Т. ТУЛВА. О народных играх и национальных игрушках.

Игра и игрушки — это отражение национальной культуры и средство идентификации, адаптации к ней и социализации личности. Статья рассказывает об эстонских народных играх, о национальных игрушках, их изготовлении и влиянии на развитие детей.

К. КОТСАР. Об истории дополнительного обучения глухих.

Бывший директор Тартуской 1-ой специальной школы-интерната Каарел Котсар пишет о деятельности Общества глухонемых Эстонии, официально зарегистрированного 22 мая 1922 г., по организации курсов обучения языку глухих, о трудностях, связанных с дополнительным обучением глухих взрослых. Только в 1964 г. была основана Тартуская республиканская заочная специальная средняя школа, где все молодые люди с недостатками слуха имеют возможность получить полное среднее образование.

К. КИРБЕР. Мысли о новой программе обучения музыке.

О проекте новой программы по музыкальному обучению; рекомендации по лучшему планированию и обучению музыке в общеобразовательных школах.

Toimetuse address: 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 trükkikoda, 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 30. 12. 1988. Trükkimisele antud 27. 01. 1989. Trükiaru 3800.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 5745.

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

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

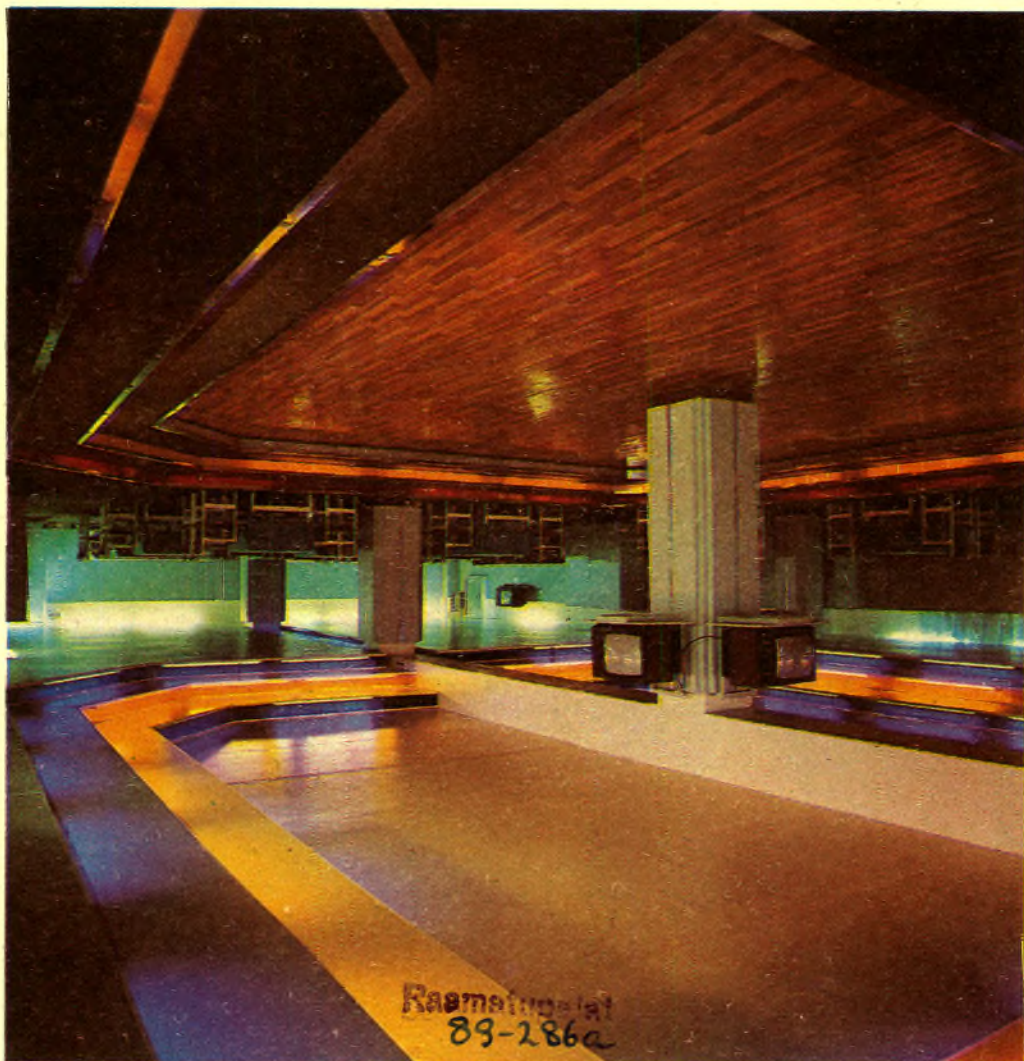
Выходит один раз в месяц. «Ныукугоде кооль» («Советская школа»).



UUSAASTA

Uusaasta sammumas salaja
aegade sosina saatel
tukuvad tumedad kuused
lumeripsmed siniseil silmil
sõuavad unenäod
kõrged ja kerged
nagu see linnutee
kosmoselendude taga
tähtede värina taga
naeratus suudleb
magava lapse suud
salaja sammub uusaasta
sõovide sosina saatel.

MARIE AARNA



Raamatupidajad
89-286a
14.02.88.