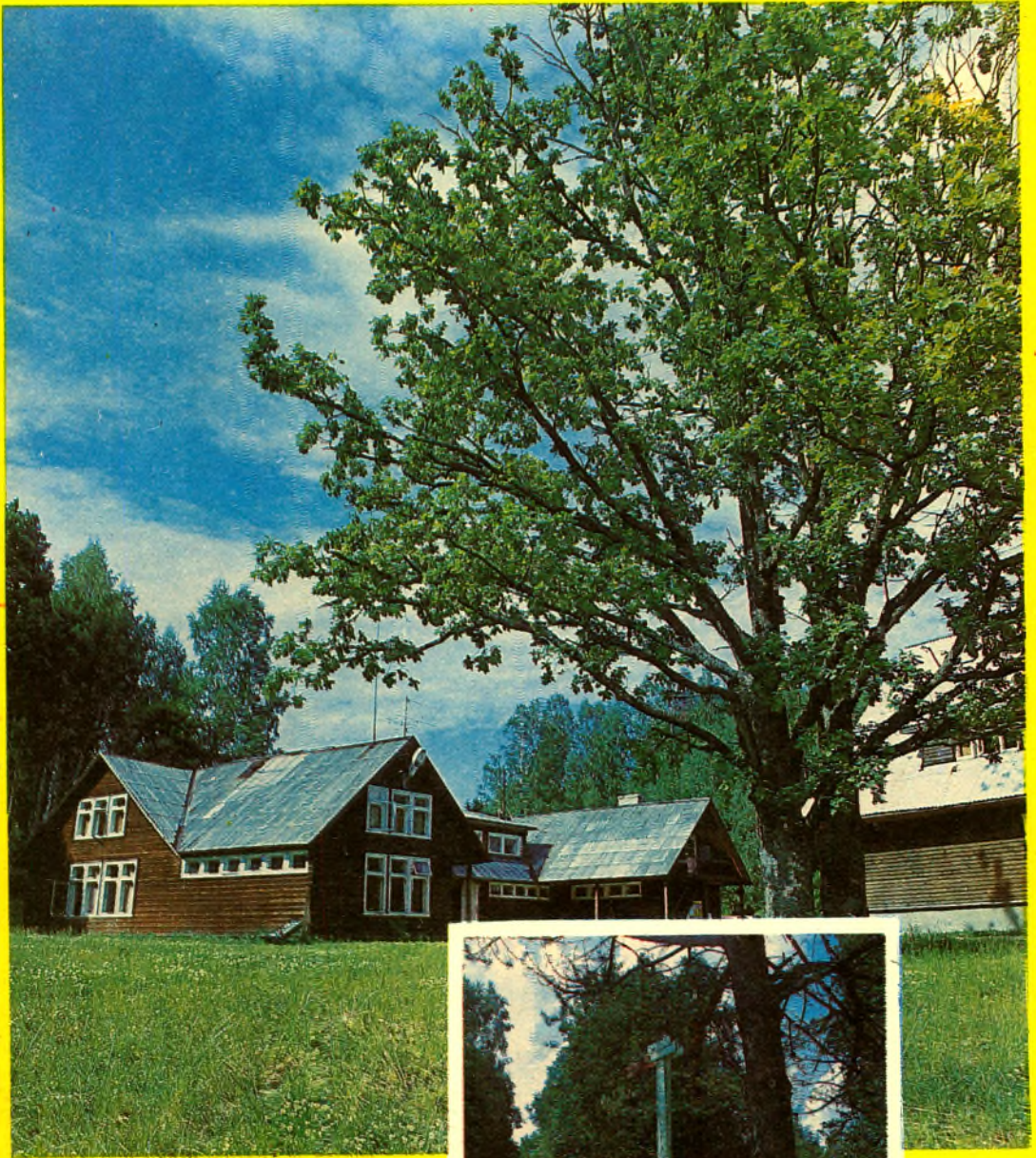


HARIDUS

1989 · 7





KASVATUS JA HARIDUS

KASVATUSTEADLINE KUUKIRI

ESTI NOORESOD KASVATUSE SELTSI VÄLJAANNE

TOIMETAJA PEETER DÖLD

I AASTAKÄIK



KASVATUS

Kasvatusteadusline Õpetajate Keskliidu
Ajakiri - ilmub üks kord kuus - häälekandja

1. aastakäik AUGUST 1919. I. Vihk.

TOIMETUS:
J. Annusson, Dr. A. Löö, V. Rasm, J. Ramma, R. Rigo,
Hans Roos (peatoimetaja).

Sisu:

1. Rik on loodud. — loogem ko- denikka. Toimetus.	6. Esteetilisest kasvatusest. A. Kilgas.
2. Õpetajaskonnas ülesanded.	7. Ootused õpetajate kongressist. K. Ounapuu.
3. Eneste keskof. J. Annusson.	8. Kirjandus ja arvustus.
4. Kehalik kasvatus. A. Löö.	9. Kroonika.
5. Haridustöö väljaspool kooli. R. Rigo.	10. Büroo.
	11. Kaastöötajatele.

A. S. 1919.



EESTI KOOL

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 1

Jaauuar 1935

I aasta

SISU:

- N. Kann: Saateks „Eesti koolile“.
A. Vaigla: Koolinoorsoo rahvuslikust kasvatusesest.
G. Reial: Ühiskondlikust kasvatusesest koolis.
J. Nuut: Ülikoolis korraldatud kontrollitööde kvantitatiivne analüüs.
Anni Värmas: Tööstuslik naiskutseskool reformimisel.
A. Lepp: Algkool 1933/34 õppeaastal.
A. Melkop: Soome koolist.
J. Lang: Jooni Läti kooli korraldusest.

TALLINN

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi väljaanne

Hea lugeja!

«.../ Kuid siiski on meie ajakirjanduses kasvatusalal tühi koht, mis tähtmist nõuab: puudub erihäälekandja, kes hariduse asja oma pää- ja ainsaks ülesandeks teeks...» Nii kirjutas esimese eestikeelse pedagoogilise ajakirja «Kasvatus ja Haridus» toimetaja, tolleaegne ENKS Tartu tütarlastegümnaasiumi direktor, hilisem Eesti esimene haridusminister ja pedagoogikaproffessor Peeter Pöld esimese numbriga saateks 1917. a jaanuaris. Ajakirja eesmärke tutvustades väidab: «.../ Ta seab omale ülesandeks üleüldiseid hariduse- ja kasvatusküsimusi selgitada nende täies ulatuses s.t. vahekorras kogu kulturi vooluga, selgitades eesmärka, lähtekohte ja toetuspunkte, valgustades üksiku indiviidiumi ja ühiskonna õigusi ja kohustusi, mõjutades küsimuste seisukorda meie riigis ja teistes haridusmaades, pilku heites tagasi kaugemasse ja lähemasse minevikku /.../» («Kasvatus ja Haridus», 1917, nr 1, lk 6 ja 4). Ajakirja võimalikuks lugejaskonnaks peab Pöld kõiki ringkondi, «kes rahva hariduslisest edust huvitatud».

«Kasvatust ja Haridust» ilmus kokku 7 numbrit. Selle väljaande akadeemilist traditsiooni jätkas Eesti Õpetajate Keskliidu häälekandja ajakiri «Kasvatus». «Kasvatus» ilmus 1919. a augustist 1940. a juunini (1934. aastast kui Eesti Õpetajate Liidu ajakiri, enam mitte kui häälekandja). Ka «Kasvatus» püüdis anda head teoreetilist ja metoodilist lugemisvara eesti õpetajale emakeeles.

1917. ja 1918. aasta keerulistel aegadel ilmus Eesti Tööräha Kommuuni koolivalitsuse ja ülemaalse õpetajate kongressi täidesaatva komitee häälekandja ajakiri «Eesti Kool», mida toimetas Artur Vallner. Ajakirja hakati välja andma Eestis, jätkati Petrogradis, kokku ilmus 13 numbrit. Kooli ja haridusalaste pisi-väljaannetena on erialakirjanduses ära mainitud Jaan Sarve hariduse ja ühiselu lehte «Aru» ning Friedrich Volrad Mikkelsaare «Kasvatuse Lendlehte» (ilmus vaid üks number).

1930. a lisandus ajakirjale «Kasvatus» «Õpetajate Leht», 1933. a Johannes Käisi büllետään «Kooliuuenduslane» ja 1935. a Haridusministeriumi ametlik ajakiri «Eesti Kool». Aastast 1940. kuni käesoleva ajani (katkestusega sõjaaastatel) ilmus ajakiri «Nõukogude Kool», mis olulisel määral jätkas meie varem ilmunud pedagoogika-väljaannete traditsiooni. Vastu tulles lugejate soovidele ning arvestades meie pedagoogilise eriajakirjanduse 70aastast ajalugu, taotles toimetuse ajakirja nimetuse muutmist. Leiti, et ajakirja uueks nimeks sobib «Haridus», see väljendab paremini ajakirja praeguseid ülesandeid, mis on tekkinud kolme haridussüsteemi ühendamisel. Käesoleva aasta 15. mail nimetati EKP Keskkomitee sekretariaadi istungil ajaleht «Nõukogude Õpetaja» ümber «Õpetajate Leheks» ja ajakiri «Nõukogude Kool» ajakirjaks «Haridus». Ajakirja pikk valmimissükkel võimaldas esimese numbriga uue nimetuse all välja anda alles juulikuus.

Ajakiri «Haridus» püüab ka edaspidi jätkata Eesti pedagoogikaväljaannete traditsiooni, harida õpetajaid, suunata teda mõtlema, aidata koolil kasvatada demokraatlikku riigis elama kõlbavaid ja demokraatlikku korda riigivõimalikuks pida-vaid inimesi.

TOIMETUS

HARIDUS

7 · 1989

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 Rahvafoorum «Eesti elujõud: vaimsus, haridus, kultuur» ●
 8 **P. KREITZBERG** Õppimine ei sõlgu ainult õpetamisest II ●
 10 **J. MIKK** Sinule, kes Sa kirjutad õpikut ●
 14 **H. SIKK** Uus kirjandusõpik tulekul ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 16 **L. SAAT** Noorte kutsevalikust Rootsis ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 18 **E. SIIMASTE** Eraõppeasutus ●

KASVATUSTEEMADEL

- 21 **V. LULLA** Rasked alaealised ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 24 **K. KÜTTIS, K. TOIM** Õpetatavus kooliküpsuse näitajana ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 29 **S. TALU** Kool ja kooliuisik, ka õpetajate hinnangutes ●
 31 **P. LASTING** Kehalise kasvatus õpetaja endast ja oma tööst (Järg.) ●

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

- 33 **L. ÕUNAPUU** Diskussioon koolitunnis (Järg.) ●
 37 **T. SARAPUU** Valgusünteesi õpetamisest üldbioloogias ●
 40 **Õ. ORAV** Kuidas valmib film VI ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 43 **S. VÄLJATAGA** Lavastusmäng kui laste loovuse ergutaja ●

KOOLIMUUSIKA

- 46 **M. VIKAT R.** Pätsi uuendussuunad muusikakasvatuse metoodikas ●
 48 **V. VAIDE R.** Pätsi metoodika rakendamisvõimalusi koolis ●

MEIE TERVIS

- 49 **A. NEEME** Neile, kes päevitada ei või ●

PUHKEVEERUD

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

- 52 KOGEMUSNÕU

- 53 KROONIKA



HOIDE SIKK,
E. Vilde nim Tallinna
 Pedagoogilise
 Instituudi dotsent.
 Lõpetanud 1950.
 aastal Rakvere
 Õpetajate Seminari ja
 1960. a kaugõppes
 TPed I. Töötanud
 Tallinna 1. ja 9.
 keskkoolis õpetajana,
 direktori asetäitjana
 õppealal ja
 direktorina. Aastatel
 1962—1965 oli
 aspirantuuris, pärast
 väitekirja «Eesti
 dokumentaal-
 kirjanduse ajaloost»
 kaitsmist omistati
 filoloogiakandidaadi
 kraad. 1965.—1966. a
 töötas TPI filosoofia-
 kateedris, 1966.
 aastast tänaseni TPed I
 eesti keele ja
 kirjanduse kateedris.
 1976—1978 õpetas
 Oulu ülikoolis ja
 1981—1983 Helsinki
 ülikoolis eesti keelt ja
 kirjandust. Uue 12.
 klassi kirjandusõpiku
 koostaja ja üks
 autoreid, aastaid HM
 emakeelekomisjoni ja
 kirjanduse
 õppekirjanduse
 komisjoni liige.
 H. Sikku on
 tunnustatud
 rinnamärgiga
 «Kõrghariduse
 eesrindlane».



SIIRI TALU,
ENSV Pedagoogika
Teadusliku Uurimise
Instituudi koolieelse
kasvatuse ja
algõpetuse sektori
nooremteadur.
Lõpetanud 1974. a
Tallinna
Pedagoogilise
Instituudi
pedagoogika-
teaduskonna
algõpetuse osakonna
algklassiõpetaja
kutsega. Aastatel
1974—1977 töötas
õpitud erialal Tallinna
20. keskkoolis. Alates
1977. aastast PTUs.
1986. aastast NSV
Liidu PA Kasvatuse
Üldprobleemide
Instituudi
kaugõppeaspirant.
Uurib baastaste
laste arengu
probleeme.

EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **Народный форум «Жизненная сила Эстонии: духовность, образова-
 ние, культура»** ●
 8 **П. КРЕЙТСБЕРГ** Получение знаний связано не только с обуче-
 нием. II ●
 10 **Я. МИКК** Пишущему учебник ●
 14 **Х. СИКК** Будет новый учебник литературы ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 16 **Л. СААТ** О профориентации молодежи в Швеции ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ.

- 18 **Э. СИЙМАСТЕ** Частное учебное заведение ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 21 **В. ЛУЛЛА** «Трудные» несовершеннолетние ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 24 **К. КЮТТИС, К. ТОЙМ** Обучаемость как показатель школьной
 зрелости ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 29 **С. ТАЛУ** Школа и первоклассник в оценках учителей ●
 31 **П. ЛАСТИНГ** Учитель физкультуры о себе и о своей работе
 (Продолжение) ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 33 **Л. БУНАПУУ** Дискуссия на уроке (Продолжение) ●
 37 **Т. САРАПУУ** Об обучения белковому синтезу и общей биологии ●
 40 **Ы. ОРАВ** Как создается фильм. VI ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 43 **С. ВЯЛЬЯТАГА** Игра-постановка как побудитель креативности у
 детей ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 46 **М. ВИКАТ** Новые направления в методике музыкального обучения,
 проводимые Р. Пятсом ●
 48 **В. ВАЙДЕ** Возможности использования методики Р. Пятса в
 школе ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 49 **А. НЕЭМЕ** Тем, кому нельзя загорать ●

НА МИНУТУ ОТДЫХА

- 50 **М. ТИКС, Т. ТИКС** И если вам здесь не нравится... (Продол-
 жение) ●

- 52 **ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ**

- 53 **ХРОНИКА**

Rahvafoorum «Eesti elujõud: vaimsus, haridus, kultuur»

kutsuti kokku 12. mail Linnahallis. Algatus tuli Eestimaa Rahvarinde haridustoimkonnalt teadvustamaks ohtu, et seoses IMEga suundub kogu tähelepanu majandusele. Hariduse ja kultuuri olukord ei rahulda praegu kedagi ja need ei ole leidnud ka IME programmis väärilist kohta. Viimaste alahindamine tähendab aga ka IME juurte läbilõikamist. Isemajandav Eesti vajab haritud ja algatusvõimelisi inimesi, seetõttu pakkusid korraldajad välja teisegi tähekombinatsioon — EHE (ennast hariv Eesti).

Foorum valis vabariikliku haridusnõukogu, mille koosseisu delegeerisid oma esindajad erinevate liitude, seltside ja organisatsioonide esindajad. Nõukogu ülesanne on kujundada hariduspoliitikat, tõstatada probleeme, pakkuda neile lahendusi, algatada küsimusi ka üleliidulises haridusnõukogus. Niisugused nõukogud on mitmes Euroopa riigis ja demokraatliku riigikorraga maal nende olemasolu vaidlustamisele ei tohiks kuuluda. Iseküsimus, kas ühiskondlikel alustel töötav organ peab olema nii suur (kandidaatide arv lähenes 70-le). Foorum tegi nõukogule ülesandeks Eesti haridusfondi asutamise. Seoses haridusnõukogu valimisega pani hariduse päästekomitee oma volitused maha.

Kuigi deklaratsioon ja resolutsioonid jäid foorumi lõpus kvoorumi puudumise tõttu ametlikult vastu võtmata, on nad osavõtjail olemas ja igaüks võis sekretariaati oma ettepanekuid saata. Redaktsioonikomisjon töötas veel pärast foorumitki ning redigeeritud tekstid anti üle haridusnõukogule. Deklaratsioonis mõistetakse hukka senine inimesekäsitlus nõukogude kultuuris, mis rajaneb ühe rahvuse eelistamisel teistele, ühe klassi diktatuuril teiste üle, füüsilise töö eelistamisel vaimsele, isiksuse muutmisel nivelleeritud massiinimeseks. Väljapääsu nähakse tagasipöördumises üldinimlike põhiväärtuste juurde, rahvuskultuuride taaselustamises. Tehakse ettepanek ühendada õpetajate täienduskoolitus Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis Eesti hariduse arendamise üldülesannetega, luua VÕTi baasil vabariiklik haridusarenduskeskus, mille ülesanne peaks kõige muu kõrval olema kaasa aidata selleks, et kõigis regioonides võiksid välja kujuneda oma kultuuri ja hariduse arengukeskused. Kõigil seltsidel, liitudel, ühingutel, ettevõtetel ja organisatsioonidel peaksid olema omad haridus- ja kultuuriülesanded. Kõigi sotsiaalsete gruppide haridushuvi ja nende reguleerimine tuleb sätestada Eesti NSV haridusseaduses, mida peab heaks kiitma kogu rahvas.

Pöördumises NLKP Keskkomitee poole esitatakse tungiv palve arvestada olukorra kriitilisust rahvuskultuurides, muuta kardinaalselt haridus- ja kultuuripoliitikat. Hariduse ja kultuuri sisu ning vormide loomine humaansete eesmärkide alusel olgu vabariikide endi hool ja mure. Haridus ja kultuur on rahvuse vaimse alus, millel peavad olema õiguslikud tagatised vabariikide täieliku suveräänsuse näol.

Veel valmistati ette resolutsioonid sõjaväeteenistuse ja immigratsiooni kohta ning deklaratsioon hariduspoliitikast Eesti NSV vene keeles suhtleva elanikkonna kohta.

Sõnavõtude põhjal võis teha järelduse, et koos olid põhiliselt hariduse ja kultuuri esindajad, kes valutavad südant oma maa ja rahva tuleviku pärast. Külalisi oli Lätist ja Leedust, Soomest ja Kanadast, kes ka kõik sõna said (refereeritud 20. mai «Nõukogude Õpetajas»). Aja- kirja käesolevas numbris avaldame tervikuna Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee esimehe V. Rajangu ja üldhariduskoolide direktorite nõukogude nimel kõnelnud Rannu 9klassilise kooli direktori I. Tuha sõnavõttud.

Tarvis on üksteisemõistmist ja koostööd

EESTI NSV Hariduskomitee esimehe VÄINO RAJANGU sõnavõtt.

Viimase kuu-poolteise jooksul on Eestimaa tähelepanu fookusse võetud haridus- ja kultuuri-probleemid. See on tere tulnud ja tänuväärne rahvaalgatus liitmaks meie ühine jõud ja tarkus rahva vaimsus, kultuuri ja haridust edasi viima.

Täna me tõdeme, et elame maal, kus kaua aega on ühiskond haridust toetanud ainult sõnades, millele ei ole järgnenud tegusid. Me elame maal,

kus pikki aastaid on antud kõige odavamalt haridust. Selle tulemusena oleme kaotamas haritud, noored on kaotanud õpimotivatsiooni.

Tänu rahvusliku eneseteadvuse ärkamisele oleme alles viimase aasta jooksul endale täie selgusega teadvustanud, et meie väikese rahva elujõud, suutlikkus säilitada end rahvusena sei-

sab meie harituses ja kultuuris, nende järjepidevuses. Oleme endale teadvustanud, et ainult vaimu ja teadmiste pidev täiendamine võimaldab meil eluga kaasas käia, saavutada oma rahvale suveräänne koht suurrahvaste kõrval, luua tingimused kõigi tulevikulootuste elluviimiseks. Seetõttu on üha kiirenevas uurimisprotsessis kerkinud hariduses ja hariduse ümber palju probleeme, mis vajavad selgeks rääkimist, ühise arvamuse ning tegevuskavade kujundamist.

Hariduse olukord ei rahulda praegu kedagi, ka Hariduskomiteed mitte, kes riikliku organina on määratud vastust kandma haridusküsimuste lahendamise eest. Meie kõigi soovid ja vajadused on tunduvalt suuremad kui tegelikud võimalused. Siit tulenevad ka rahulolematuse ja süüdistamised. Jääb üle ainult üks tee: avardada neid võimalusi — ja siin on vaja meie ühisrintet.

Liiga palju on meie hariduselus muudatusi tehtud kiirustades, kampaania korras, reaalseid tingimusi ja võimalusi arvestamata. Sellise kiirustamise tagajärgi me praegu heastame. Edaspidi kampaaniastiilis jätkata ei tohi.

Et luua seaduslikud alused haridusuuendusele, kinnitas Hariduskomitee veebruaris Eesti NSV uue haridusseaduse väljatöötamise töögrupi, kuhu kuuluvad mitmete eri asutuste esindajad. Mõne aja pärast tahame grupi töö tulemused esitada üldrahalikuks aruteluks. Komitee pole kunagi püüdnud haridust monopoliseerida. Enamiku põhimõtetlike küsimuste ümberkorraldamisel oleme demokraatlikult nõu pidanud pedagoogilise üldsusega. Korduvalt arutati uue õppeplaanide projekti, selle ümbertöötamisel arvestati maksimaalselt kõiki altpoolt tulnud ettepanekuid. Uue õppeplaanide põhimõtteks on — rohkem kui kolmandiku nädalatuundidest võib keskkool ise otsustada. See võimaldab koolil luua oma nägu, laiendada ka alternatiivhariduse võimalusi, viia sisse vajalikke aineid, millest täna rääkisid Paul Mõtsküla ja mitmed teised.

Oleme püüdnud võimalikult palju otsustamisõigusi anda kooli, rajooni (linna) tasandile. Koolijuhid seda oma töös ka tunnetavad, kuigi kõik ei ole sellega võrdsest rahul. Avardunud otsuste vastuvõtmise väli toob ühtlasi kaasa ka vastutuse kasvu oma töö tulemuste eest. Need kaks poolust peavad ikka käsi käes käima, kui tahame edu saavutada.

Hariduses esinevaid hädasid ei saa lahendada hädade endiga võideldes. Võidelda tuleb nende põhjustega. Ainult põhjusi muutes suudame edasi minna. See nõuab aga aega ja paljude inimeste mõistvat suhtumist. Oleme püstitanud eesmärgi, et kõigis õppeainetes oleksid meil omad, Eestimaal koostatud õpikud, veelgi enam, et meil oleksid valikut võimaldavad originaalõpikud. Seni on õpikute trükkimine aega seotud väga paljude raskustega. Kehtiv majandusmehhanism töötab õpikute trükkimise vastu. Hariduskomitee on pöördunud valitsuse poole ettepanekutega olukorra muutmiseks. Ja tegutseda tuleb seni, kuni saavutame lahenduse.

Tõsi, täna ei ole meil veel kinnitatud hariduse arengu platvormi. Vabariigi haridustöötajate konverentsi eel avaldasime üldsusele arutamiseks hariduse arengu platvormi projekti. Selle eest suur tänu projekti kokkupanemise toimkonna juhile dotsent Peeter Kreitzbergile ja kõigile autoritele. Tunnustuseks tehtud töö eest valis meie delegatsioon üleliidulisel haridustöötajate kongressil üksmeelselt Peeter Kreitzbergi vabariigi esindajaks üleliidulisse haridusnõukogusse.

Avaldatud platvormi projekti kohta esitati arvukalt ettepanekuid, märkusi, täiendusi. Oma seisukohad ütlesid välja ka direktorite nõukogu, Hariduskomitee teadusnõukogu ja kolleegium. Kõik eriarvamused on autorite kollektiivile edasi antud. Kahjuks ei ole me siiani suutnud otsi kokku võtta, kuigi kokkulepitud tähtajad on möödas. Kahtlemata on siin üheks raskuseks olnud koolkondade vahelised erinevad nägemused. Oleme välja pakkunud võimaluse, et lahkarmused võiks toimkond esitada eraldi loeteluna, nii saab üldsust kaasata arbiitriks valiku tegemisel. Platvormitoimkond on tänaseks foorumiks platvormi teksti esitanud. Kas saame selle kinnitada, oleneb nüüd üldsusest, enamuse arvamusest.

Pärast haridustöötajate konverentsi kinnitasime esmajärguliste ülesannete lahendamise kava. Sisuliselt tähendab see hariduse arengu platvormi elluviimise algust ning tingimuste loomist selle edasiseks realiseerimiseks. Me oleme siiani seda põhiliselt järginud. Möödunud poole aastaga on meie nägemused palju avardunud, mõndagi esialgu planeeritud on tulnud ümber hinnata. Oleme suutnud ka üleliiduliselt hariduskomiteelt endale üsna suure sõltumatuse kätte võidelda.

Haridustöötajate konverentsi põhiettekandes oli problemaatiliselt tõstatatud vabariikliku haridusnõukogu loomise küsimus. Siis olid reageeringud sellele vastakad ning küsimus jäigi otsustamata. Täna on Hariduskomitee aga veendunud, et sellist organit on vaja. See oli jutuaineks ka aprillis Pärnus toimunud hariduskoondiste juhatajate nõupidamisel. Kasu saab olla sellisest nõukogust ainult siis, kui sinna kuuluvad tööpoolest kompetentsed inimesed. Tuleks arutada võimalust moodustada mitte üks, vaid mitu nõukogu, kes tegelevad selliste konkreetsete probleemide nõustamisega, nagu hariduse ja kultuuri seosed, hariduse regionaalprobleemid jt.

Hariduskomitee poolt pakume välja moodustada nõukogu, lähtudes Eestimaal 1935. aastal vastu võetud ja hiljem täiendatud Rahvakultuuri ja rahvahariduse nõukogu seadusest.

Selle seaduse alusel juhtis nõukogu tööd peaminister. Kui tänane foorum seda toetaks, pöörduksime vabariigi valitsuse juhi poole konkreetse palvega. Taoline lahendus viiks ka valitsuse hästi kurssi hariduse olukorraga. Nimetatud nõukogul võiks olla teatud probleemide vallas sektioonid või alagrupid.

Viimasel ajal on hariduse ja sealhulgas ka

sihukest ilmatu ränka taaka, et sellega hiiglaslike, juhtimatute majanduslike ja rahvuslike katastroofide kuristikku kukkuda?»

Haridus ja kultuur ei pea olema mingi tallukas, sant, kes peab kerjama. Hariduse materiaalbaas saab realiseeruda ainult läbi hariduse väärtustamise.

IME programm näeb ette uute majandusmehhanismide väärtustamist, aga kuhu on jäänud inimene, inimese töö väärtustamine? Kas ei oleks siiski õigem ja vajalikum IME programmis haridus viia baasi ja lõpetada tehnokraatlik lähenemine, paneme enne majanduse paika ja siis hakkame muid küsimusi lahendama. IME programm peab kõikides valdkondades toimima komplekselt ja siiski silmas pidades prioriteete, julgema arvata hariduse üheks prioriteediks, pealegi me oleme ära näinud, et rasketööstuse eelisarendamine viisaastakute kaupa ei ole meid teinud ei rikkaks ega õndsaks. Õppe- ja kasvatus töö planeerimine viisaastakute kaupa ei ole teinud meid haritaks, targaks ega kultuurseks.

Surume kogu maailmale peale ülemaailmselt sotsialismi, ise ei oska süüa, juua ega suhelda, iseseisvast mõtlemisest ja otsustamisest rääkimata. Ühiskonnal on väga palju hädasid, aga haritud ja kultuurne inimene lahendab need palju väiksema vaevaga kui praegu harimatute jõududega.

Oleme ausad — nõukogude pedagoogika rakendamine meie hariduskorralduses, hariduse sisus ja selle teaduslikul põhjendamisel on silmas pidanud tuima käsutäitja ettevalmistamist, orjameelse inimese ettevalmistamist. Kuigi ka see on õige, et iga ühiskond annab oma liikmetele niipalju ja sellist haridust, nagu ühiskonnal vaja on. Ju meil on olnud vaja kultuuritut inimest, kellega saab manipuleerida. Sellele me peame ühiselt lõpu tegema, et taastada usk inimese loomevõimesse, usk tema mõtteerksusse, siis ei ole vaja kõrgemalseisvatel organitel allpool olevatele töötajatele välja mõelda vastutust, tark inimene teab ja oskab ise oma tegude eest vastutada.

Meil Nõukogude Liidus ei ole veel suudetud saavutada ja ei tea, kas saavutatakse igal elualal ja igal tasandil kompetentsuse nõuet. Ei ole ju tõenäoline, et haridus ja haridus-

töötajad suudaksid seda lünka täita. Kas meil Eestimaal ei tule kõne alla ennekõike see, et tootmissfäär ja mitte ainult tootmissfäär suudaks kehtestada kompetentsusnõuded iga tasandi töötaja jaoks? Kas ei ole tekkinud vajadus kõikidel tasanditel alluvatele luua harituse vajadus? Kas siiski ei tundu meile õigena see tees, et IME Eestimaal osutub võimalikuks üksnes harituse tingimustes? Kas me ei ole haridusfunktsiooni realiseerimisel üle tähtsustanud kooli rolli ja esitanud koolile liialt kõrgendatud nõudmisi, loomata tingimusi nende realiseerimiseks ja samal ajal lootes, et kool või ükskõik milline õppe-kasvatusasutus kindlustabki harituse?

Arvan, et tänane foorum peaks tähtsustama veel ühe asjaolu — ja nimelt — et haridusfunktsioon on kõigil ühiskondlikel institutsioonidel ja need kõik tuleb rakendada haritud inimese arendamise teenistusse.

Hariduse ja haridusuuenduse ümber on tekkinud palju askeldamist, teravaid ütlemissüüdistamisi ja sageli isiklike ambitsioonide taotlusi. Kuid tegusate inimeste ring ei olegi nii suur ja arvestagem, kallid sõbrad, ka seda, et kõike, mis aastakümnete jooksul on tegemata jäetud, pole võimalik korda teha paugupealt. Lööb välja ikka see nõukogude inimese mentaliteet, mida on taotud pähe mitmele põlvkonnale, et saame ruttu rikkaks ja võimalikult vähesel tööga. Paljud mõistavad isegi demokratiseerimist võimalusena kätte võidelda õigus tööd mitte teha või töötada siis, kui tuju on. Töödistsipliin tunnistatakse muidugi igandiks. Või mis töötegemisest saab juttu olla, kui juba mitmendat päeva sõidavad töö ajal mööda Eestimaad ringi mitu tuhat jalgratturit ja seda peale kolme puhkepäeva. Õpime hindama inimese aega, mis on ka suur väärtus.

Ees seisab raske ja keerukas töö, mis väikese Eesti tingimustes nõuab paljude erinevate jõudude, liikumiste, loominguliste liitude, pedagoogide ja paljude ametkondade aastapikkust ühitatud ja kooskõlastatud tegevust.

Kui tänane jutuaajamine jookseb tühja ja edaspidi jäämegi hädaldama ja vastastikku näpuga näitama, siis meie riigijuhtimise kultuurikiht on küll väga õhuke.



Õppimine ei sõltu ainult õpetamisest II*

PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogikakateedri dotsent

PEDAGOOGILINE PROTSSESS JA ÕPI-MOTIVATSIOON

Peale hariduse sisu mõjutab õpimotivatsiooni üsna oluliselt vahetu suhtlemine klassis, kuidas õppeülesannetega toime tulla ja ka edu-ebaedu põhjuste iseloom nagu palju muudki.

Oleme harjunud vahetu õpiprotsessi põhiliste motiveerivate vahenditena üsna sageli nägema kiitust ja karistust. Lähtume sellest, et õpitegevuse otstarbekust õpilane nagunii mõista ei suuda, tema ülesanne on täita väljastpoolt tulevaid korraldusi. Tekib küsimus, kui kaua.

De Charms (3) pakub välja põhimõtteliselt teise lahenduse. Tuleb aidata õpilasel selgusele jõuda oma isiklikes eesmärkides, aidata kaasa nende tekkele. Edasi tuleb jõuda koos õpilastega arutada, millised on need teed, mis eesmärkideni viivad. Sel viisil saab õpilastele põhjendada, miks üht või teist asja koolis õpitakse, milline võiks olla selle koht õpilasele tähendust omavate elueesmärkide saavutamisel. Ligilähedaselt samu seisukohti esitab ka R. S. Sprick (5). Sellise motiveerimistehnoloogia taga seisab eesmärk kasvatada aktiivseid, iseotsustavaid isiksusi. See on võimalik vaid siis, kui laps tunneb end maast-madalast oma tegevuse algatajana. Vastupidiselt piitsa ja prääniku poliitikale on nüüsguine tehnoloogia rajatud arusaamisele, miks midagi õpetatakse. Meie tingimustes tekib 2 suurt ja põhimõttelist raskust: meie õpilastel puuduvad tihti tulevikuplaanid, nende ideaalid ja eesmärgid on valdavalt suunatud olevikku, konkreetsete asjade omamisele või mingitele väljastpoolt tulevatele ja ilma nende osavõtuta teostuvatele muutustele. Küllap on see etturiühiskonna tagajärg.

Teiseks on hariduse sisu palju sellist, mida suurel hulgal õpilastest polegi võimalik seostada nende lähedaste või kaugete eesmärkidega.

Järgneva paremaks mõistmiseks teeme lühiekskursi motivatsioonipsühholoogia ajalukku. Motivatsioonipsühholoogiast võib leida hulganisti ülliltsustatud universaalsete motivat-

siooniliste mehhanismide käsitlusi. See lõhnab justkui kuldvõtmekese otsingute järele, millega tahetakse lahti keerata kõik inimkäitumise saladused. Mitmed tänapäevaks mitte enam eriti populaarsed motivatsiooniteooriad lähtuvad kaudselt C. Darwini evolutsiooniteooriast, püüavad sõnastada keskkonnaga otsustarveta kohanemise ehk tasakaalustumise mehhanismi. Aktiivne roll omistatakse enamasti välisele keskkonnale või siis organismi sisemistele füsioloogilistele muutustele (defitsiidile), mis inimese tasakaalust välja viib, nii et ta on sunnitud püüdlema tasakaalu taastumisele. H. Heckhausen (12), K. Izardi (10) ja E. Deci (4) tööde valgusel võiks vist sellist vaatekohta nimetada eelteadvuslikuks, mis ei kirjelda suurt osa inimlikust eesmärgipärasest käitumisest. R. C. Bolles (1) peab kõige suuremaks C. Tolmani teeneid füsioloogilise ja mehhanistsistliku motivatsioonikäsitluse ületamisel. C. Tolman paneb rõhu proaktiivsele, eesmärgipärasele käitumisele vastandina reaktiivsele, mida uurib biheiviorism, kuid mis suurel määral on aluseks ka paljudele teistele käitlustele, millised biheiviorismi otseselt ei tunnista. E. Deci väidab otse, et inimkäitumises on 2 võrdväärset tendentsi — olemasoleva tasakaalu poole ja sellest välja. Muidu ei oleks inimlik areng mõistetav.

Üks populaarsemaid tasakaalu mehhanismist lähtuvaid mõttekäike on selline: inimesel on mingi tarve (defitsiit), see paneb tegutsema, õige reaktsiooni leidmine tekitab rahulduse, leiab aset õppimine, õpitud reaktsioon hakkab korduma. Erinevad autorid on postuleerinud otsatu hulga erinevaid tarbeid. Väga tabavalt iseloomustab sellist olukorda E. Džidarjan: kui inimene parandab triikrauda, on tal järelikult triikrauda parandamise tarve, läheb kinno, on tal kinnomineku tarve. Tekib huvitav olukord: tegevust, mida on vaja seletada, seletatakse tema endaga. Ei tahaks lugejat koormata mitmete üldteoreetiliste mõttekäikudega, kuid tuleb arvestada, et rida küsitava väärtusega praktilistest motiveerimistehnoloogiast baseerub just ainult vääradel üldteoreetilistel käitlustel. Näiteks mitmed haridustegelased õigustavad autokraatset või isegi despootlikku õpetamisstiili sellega, et lapse loomulikes tarvetes nagunii puudub ju alus, mis paneb ta õppima, puudub vastav tarve. Ainsa loomuliku tarbena nähakse hirmu vältimise tarvet. Kõik hariduse sisu ja protsessi puudujäägid võib veeretada sellele, et lapsed ei taha õppida. Kuidagi ei taheta jõuda tõsiasjani, et lapsele pole sugugi ükskõik, mida ja kuidas talle õppimiseks pakutakse.

Kaasaegsed inimlikud teadvuse olemasolu arvestavad motivatsiooniteooriad lähtuvad enamasti K. Levini ja C. Tolmani poolt alguse saanud ootus \times väärtus — teooriatest. Mõte on selline: motivatsioon mingi tegevuse suhtes sõltub esiteks sellest, kas objekt või seisund, mille poole püüeldakse, on püüdleja

väärtuseks (on meeldiv) ja teiseks, milline on ootus või prognoos selle saavutatavuse suhtes. Kuna tegime natuke juttu tarvetest, siis on ehk huvitav märkida, et juba C. Tolman näitas oma katsetega, et isegi rottide käitumist ei saa kaugeltki seletada ainult tarvetega, organismi defitsiidi seisundiga. Näljutatud roti õppimisprotsess sõltub paljuski sellest, millega konkreetselt tal õnnestub nalga kustutada — seega millegi meeldivus mängib täiesti omaette osa. Meeldiv toit kiirendab roti õppimist. Nii et tarbe mõiste üksi seletab üpris vähe isegi loomade juures.

KAUSAALNE ATRIBUTSIOON JA ÕPI-MOTIVATSIOON

Üks huvitavamaid ja suure praktilise väljundiga motivatsiooniteooriaid kuulub B. Weinerile (7). Esitame lühidalt selle olemuse ja järeldused.

Inimesed on ikka ja jälle püüdnud selgusele jõuda, miks mõni asi õnnestub, teine mitte. Samuti püütakse selgusele jõuda teiste inimeste käitumispõhjustes. Vastastikusel suhtlemises määrab suhted sageli mitte partneri tegelik käitumine, vaid põhjused, mis me üksteise käitumisele omistame. Kausaalne atribuutsioon ei tähenda midagi rohkemat kui põhjuste omistamist. Fakt võib olla üks: õpilane jätab kodutöö tegemata. Kui palju on aga erinevaid tõlgendamisvõimalusi selle põhjustest. Laiskus, üleväsimus, vähene võimekus jne. On selge, et õpetaja konkreetse tõlgenduse valik mõjutab oluliselt tema reaktsiooni, samuti õpilase vastureaktsiooni. Reaalses elus me sageli küllap kõigi päris põhjusteni ei jõuagi, vaid toetume tihti oma käitumises just nimelt oletustele põhjustest.

Arvatakse, et juurdlemine kõigi asjade ja nähtuste põhjuste üle on inimesele ürgomane ja seostub R. White'i postuleeritud nn kompetentsuse motiiviga — igas inimeses oleva immanentse püüdlusega efektiivselt käsitada ümbritsevat keskkonda (8). Seda peetakse kogu sisemotivatsiooni lähtekohaks. Seega püüab inimene enamasti alati selgusele jõuda, miks mingi sündmus toimus. See võimaldab end keskkonnas efektiivsemalt kohandada, juhtida, otsustusi teha. Kui inimese tegevust saadab edu, siis on ta huvitatud selle põhjuste taasesilekutsumisest. Kui tulemuseks on ebaedu — eksamiltel läbikukkumine, tõrjutus, poliitiline kaotus, majanduslik langus, siis püütakse põhjusi muuta.

Järgnevalt võtame vaatluse alla õpilase edu-ebaedu situatsiooni koolis. Küsime esmalt, kuidas lapsed endale tüüpiliselt põhjendavad kooliõnnestumisi. B. Weiner toob välja 4 domineerivat põhjust: võimekus, pingutus, ülesande keerukus, õnn ehk vedamine. Kogu järgnevaga valmistame ette vastust küsimusele, kuidas sõltub õpimotivatsioon edule või ebaedule omistatavatest põhjustest ja milline on siin õpetaja roll.

Viimastel aastakümnetel on ka täiskasvanud inimestega tehtud palju eksperimentaal-

seid uuringuid, selgitamaks, millega nad põhjendavad oma erinevaid tegusid, milles näevad edu-ebaedu põhjusi. Konkreetseid põhjusi on väga palju, kuid erinevates põhjustes võib leida ka sarnaseid jooni. Nii näiteks on füüsiline ilu, võimekus, jõupingutus tegutseja enda omadused. Samal ajal kui mingi ülesande keerukus, «vedamine», teele etteasetatud füüsiline takistus on tegutsejavalised. Esimesena andis kausaalse atribuutsiooni süstemaatilise analüüsi F. Heider raamatus «The Psychology of Interpersonal Relations» (1958). Edasiarendajaid on palju olnud.

Rotter hakkas 1966. a esimesena süstemaatiliselt kasutama sisemise-välise põhjuslikkuse dimensiooni. 1971. aastal väitis B. Weiner, et on vaja ka teist kausaalsuse dimensiooni ehk mõdet. Ta lähtus sellest, et sisemiste põhjuste puhul on osa muutuvad (pingutus), osa üsna stabiilsed (võimekus). Sama kehtib väliste põhjuste kohta.

Paljudes Ameerika pedagoogilise psühholoogia õpikutes on ära toodud järgmine tabel.

EDU-EBAEDU PÕHJUSED KOOLIS

	stabiilne	ebastabiilne
sisemine	võimekus	jõupingutus
väliline	ülesande raskus	õnn (vedamine)

Muidugi, nagu on selgunud, ei pruugi sugugi kõik inimesed tajuda võimekust stabiilsena ja jõupingutust ebastabiilsena. Samuti võib mõni ülesanne olla tajutud kord kergena, kord raskena. Esitatud tabel kannab statistilist iseloomu.

B. Weiner küsib: kui C. Tolmanil on õigus ja motivatsioon sõltub tõesti ootuse ja väärtuse korrutisest (kooli jaoks seega sellest, milline on õpilase prognoos, et ta ülesandega toime tuleb (ootus) ja milline on toimetuleku meeldivus (väärtus), kuidas mõjutab edu-ebaedu põhjuste nägemine õpilaste ootusi, edu-ebaedu meeldivust. Selgub, et ootuste muutus seostub ennekõike põhjuste stabiilsusega. Kui edu põhjusi tajutakse stabiilsena, siis on tendents ootuste kasvule — loodetakse saavutatud tulemusi korrata või ületada. Kui edu põhjusi tajutakse ebastabiilsena («vedamine»), siis ootused ei muutu või langevad. Võtame ebaedu olukorra. Kui õpilane tajub ebaedu põhjusi stabiilsena, siis ootused edasiseks eduks kipuvad langema, vastasel juhul mitte. Seega — kausaalne atribuutsioon mõjutab edu-ebaedu ootusi ja tervikuna ka õpimotivatsiooni.

Kuidas mõjutab kausaalne atribuutsioon eesmärgi saavutamise meeldivust? Esialgu võib tunduda, et ilmset seost siin pole. 100 rubla näib olevat sama väärtusega, sõltumata sellest, mis põhjusel ta saadi. Kuid peale objektiivse väärtuse omavad asjad ja nähtused

isikule ka subjektiivse väärtuse. Ja kuigi mingi eesmärgi saavutamise põhjuste nägemine ei mõjuta saavutatud objektiivseid karakteristikuid, mõjutab see emotsionaalseid reaktsioone saavutatud suhtes. Kõik on nähtavasti tajunud, et see, mis me ise oma jõududega oleme teinud või saavutanud, omab meie jaoks erilist sisemist väärtust. Ka B. Weineri uurimused kinnitavad, et kui edu põhjusi tajutakse sisemisena (võimekus, pingutus), vallandab see tulemus suhtes positiivsed emotsioonid, tõstab eneseaustust ja -väarikust, samal ajal kui välistena tajutavad edu põhjused nimetatud tundmisi ei genereeri. See annabki alust väita, et mingi eesmärgi saavutamise või ülesande lahendamise meeldivus sõltub sellest, kuivõrd edu põhjusi tajutakse sisemisena. Kui õpilane tajub, et tema toimetulek on põhjustatud võimekusest või pingutusest, siis see suurendab tulemuse meeldivust, külgetõmmet. Kui aga ebaedu põhjusi tajutakse seesmistena, tekitab see eba-meeldivaid tundmisi, blokeerib energiakultusi antud suunas, viib eemaldumisele. Nii mõnigi kord võib osutada kasulikuks, kui õpilane tajub ebaedu põhjusi välistena, sellega ei vähene ülesande sooritamise meeldivus.

Kuidas seda kõike arvestada õpetaja tegevuses? Üpris lihtsalt. Õpilane omistab oma käitumisele, edule-ebaerule sageli põhjusi, millele vanemad ja õpetajad teda juhivad. Edu puhul peaks aitama õpilasele sisendada, et edu põhjused on stabiilsed või sisemised või mõlemat korraga (võimekus, suutlikkus). Ebaedu olukorras aga välised («seekord juhtus sulle ka väga raske ülesanne» või «teinekord suudad kindlasti paremini»). Kui paljudel juhtudel märkame aga juba algklassides, et üksikute ebaedu põhjustena genereeritakse õpilastele stabiilseid, lootusetust tekitavaid sisemisi adjektiive (laisk, lohakas, võimetu jne). See on kõige otsesem õpimotivatsiooni alandav tagasiside. Selliste õpetajapoolsete reageeringute põhjused on inimlikult mõistetavad — teha õpilasele haiget õpetajale tehtud valu eest. Tulemus osutub sageli aga palju suuremaks — pidev õpimotivatsiooni langus, välisele sunnile taanduv õppimine, käsu-täitmine.

Kordaksime veel: see, et laps mõnd ülesannet ei oska, mõnd fakti, seaduspärasust ei tea, on kõõmes, võrreldes sellega, et tal tekib täiesti negatiivne hoiak mõne aine, õpetaja või kooli suhtes.

Sinule, kes Sa kirjutad õpikut

JA AN MIKK,
TRÜ pedagoogikakateedri juhataja,
pedagoogikadoktor, professor

Kooli humaniseerimise üheks aspektiks on õpilaste erinevuste arvestamine. Põhiraskus selle ülesande lahendamisel langeb õpetajale, aga me kergendame tema tööd, kui koostame õppekirjanduse, mis arvestab õpilase erinevaid võimeid, huve jne. Käesolevas artiklis vaatleme, milline peaks olema õpikute keerukus, et sobida erinevatele õpilasarühmadele.

Oleme harjunud mõttega, et õpilased üks teisest oluliselt erinevad, aga kui suured need erinevused on, polegi üldiselt teada. Meil on tarvis selgitada õpilasgruppide konkreetseid arengutasemeid, et mõista ja põhjendada keerukuse näitajaid neile gruppidele.

Alustame konkreetsete näidetega. 1980. aastatel õppis 400 9. ja 10. klassi õpilast tunnis iseseisvalt ära 40 paragrahvi füüsika-õpikuist ja vastas tunni lõpus küsimustele õpitu kohta. Üldtulemuste järgi jaotasime õpilased kolme võrdse suurusega gruppi. Õpilaste nõrgem kolmandik andis keskmiselt 42% õigeid vastuseid, keskmine — 54% ja tugevam kolmandik vastas õigesti 64% küsimustest (7). Näeme, et klassi tugevama kolmandiku tulemus on poolteist korda kõrgem nõrgema kolmandiku keskmisest tulemustest.

Veelgi suuremaid erinevusi leidis M. Lepik treeningülesannete lahendamise aegades. Õpilaste kiirem kolmandik jõuab lahendada 4 ülesannet selle ajaga, mil aeglasem kolmandik vaid ühe lahendab (4). Tegelikult pole aga kiiremal kolmandikul tarvis niipalju ühetüübilisi ülesandeid lahendada, sest reeglina omandavad nad lahenduskäigu väiksema korduste arvuga, kui see aeglastele lahendajatele vajalik on.

Võrdleme nüüd õpilaste klassisiseseid erinevusi klassidevaheliste erinevustega. Lähteandmed selleks leiame P. Keesi vaimsete võimete testi standardiseerimistulemustest (2, lk 36—37). Näiteks: A-vormi 1. testi koondtulemused 1400 õpilasel osutusid järgmisteks (tabel 1):

SÕNAVOOLAVUSE TESTI STANDARDISEERIMISTULEMUSED P. KEESIL (2, lk 36)

klass	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
keskmine tulemus	4,7	6,2	7,3	8,7	7,5	9,8	10,9
standardhälve ¹	1,8	2,3	2,8	3,0	3,5	3,0	3,3

¹ P. Keesil toodud standardviga on korrutatud ruutjuurega katseisikute arvust igas klassis, s.o ruutjuurega 200st.

On teada, et klassi tugevam kolmandik on umbes ühe standardhälbe võrra ees klassi keskmisest tasemest. Seega näiteks 4. klassis sai tugevam kolmandik keskmiselt $7,3 + 2,8 = 10,1$ punkti ja on seega 7. klassi tasemel. Vaimsete võimete arengult on klassi tugevam kolmandik eakaaslastest umbes kolme klassi võrra ees ja nõrgem kolmandik kolme klassi võrra taga. Samale tulemusel võib jõuda ka paljude teiste uurijate töid analüüsid (6, lk 126).

Ühe klassi õpilaste omavahelised erinevused on suuremad kui kahe järgneva klassi keskmiste tulemuste erinevus. Seejuures kõige suuremad on erinevused vaimsetes võimetes, õpioskustes on need väiksemad ja kõige väiksemad on erinevused teadmistes (9, lk 33–37). Me kontrollime koolis põhiliselt teadmisi ja taotleme ühetaolisust, mistõttu õpilaste teadmiste tase on ühtlasem. Õpioskusi ja vaimseid võimeid me peaaegu ei kontrolli. Nõrgematele õpilastele on õpikud liiga keerulised, mistõttu nad ainult tuubivad pähe hädapärast materjali. Tugevamad õpilased saavad materjalist aru, arendavad õppides oma võimeid ja seetõttu ongi õpilaste võimete erinevused klassisisiselt väga suured. Erinevatele õpilastele kirjutatud sama klassi õpikud peavad oma keerukuselt rohkem erinema kui kahe järgneva klassi õpikud omavahel.

Humaanne kool kindlustab edu kõigile õpilastele ka õppetöös. Selleks aga peavad nende õppeülesanded ja õpikud olema erinevad. Jõukohasuse saavutamiseks pole õige ainult vähendada materjali hulka õpikuis, otstarbekas on vähendada ka õpikute keerukust.

Vaatleme nüüd, kui palju peaksid oma keerukuselt erinema nõrgemale ja tugevamale õpilaskolmandikule määratud õpikud ühes klassis. Võtame seejuures aluseks füüsikateksti keerukuse ühe valem, mille tuletasime ülalnimetatud katse andmetel. Saime sellel katsel teisigi füüsikaõpikute efektiivsuse prognoosivalemeid, kuid piirdugem siin ühe näitega.

Vaadeldav valem võimaldab prognoosida õpilaste teadmiste taset füüsikateksti iseisval õppimisel, kui selles tekstis on määratud nimisõnade abstraktsus ja protsent.

Valem on järgmine:

$$LT_{126} = 60,6 - 16,9x_{40} + 0,776x_{147},$$

kus LT_{126} on õpilaste lõppteadmiste tase protsentides võimalikust maksimumist, x_{40} — nimisõnade keskmine abstraktsus, x_{147} — nimisõnade protsent tekstis (7, lk 116).

Selles valemis korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus määratakse varemkoostatud kolmepallilise skaala abil:

1. nimisõnad, mis tähistavad meeltega vahetult tajutavaid esemeid ja olendeid;
2. nimisõnad, mis tähistavad meeltega vahetult tajutavaid nähtusi ja protsesse;
3. nimisõnad, mis tähistavad meeltega vahetult mittetajutavaid mõttekonstruktsioone.

Valemist näeme: mida abstraktsem on tekst, seda madalamaks jääb õpilaste teadmiste tase. Nimisõnade abstraktsus on teksti keerukuse valemis üsna tavaline argument. Seevastu nimisõnade protsent tekstis esineb keerukuse valemis harva. Valemist nähtub: mida rohkem on tekstis nimisõnu, seda paremad on õpitulemused. Analoogilisele järeldusele jõudis O. A. Wiio oma katsete tulemusel: mida suurem on nimi- ja tegusõnade arv tekstis võrreldes omadus- ja määrõnade arvuga, seda paremini teksti mõistetakse (5, lk 43). Meil on arvatud ainult nimisõnade protsent, mistõttu teisi sõnaliike valemis ei saagi olla. Valemis teine argument näitab ilmekalt, et lihtsas tekstis on suhteliselt vähem omadus- ja määrõnu.

Valemi tuletamisel oli katsetekstide keskmine abstraktsus 2,0 ja nimisõnade protsent nendes 36. Asetades need suurused valemisse, prognoosime keskmiseks teadmiste tasemeks 54,7%, nagu see katses ka tegelikult oli. Milline peaks aga olema füüsikatekstides nimisõnade protsent ja abstraktsus, et ka nõrgem ja keskmine grupp saavutaksid tugevama grupi tulemuse — 64% õigeid vastuseid? Keskmise grupi tulemust on selleks tarvis tõsta umbes 10% ja nõrgemal grupil 22%. Valemist näeme, et 10protsendilise teadmiste taseme tõusu saavutame, kui teksti abstraktsust vähendame 0,4 ühiku võrra ja nimisõnade osakaalu tõstame 4% võrra. Konkreetset arvu tulemuste määramiseks on toodud tabelis 2. Samu õpitulemusi võib saavutada ka teksti tunnuste veidi teistsuguste kombinatsioonide puhul.

FÜÜSIKATEKSTI KEERUKUSNÄITAJAD 10. KLASSI ÕPILASGRUPPIDELE TUGEVAMA GRUPI TULEMUSE SAAVUTAMISEKS

	Nimisõnade keskmine abstraktsus	Nimisõnade protsent tekstis	Prognoositav tulemus	
			valemi (1) järgi	grupi võimekust arvestades
Tugevam grupp	2,0	36	55	65
Keskmine grupp	1,6	40	64	64
Nõrgem grupp	1,2	46	76	64

Tabelist 1 näeme, et tugevama õpilasgrupi tekstides võib olla konkreetseid ja abstrakteid nimisõnu ühepalju, aga nõrgema õpilasgrupi füüsikaõpikus peaks konkreetseid nimisõnu tunduvalt rohkem olema kui abstrakteid. 10. klassi nõrgema õpilasgrupi õpeteksti keerukus peaks vastama 7.—8. klassi õpikute keskmisele tasemele, nii nagu nõrgem õpilasgrupp on oma võimetelt umbes kolme klassi võrra taga eakaaslaste keskmisest tasemest.

Illustreerime saadud arve ühe näitega. Esialgse teksti võtame 9. klassi füüsikaõpikust (näide 1). Selle teksti abstraktsus on 1,95 ja nimisõnu on temas 35%. Seega on tekst peaaegu sobiv 10. klassi õpilaste tugevamale kolmandikule.

Näide 1. *Mehaanika esimese põhiseaduse mõistmiseks vaatame üht näidet. Võtame hokiväljakul seisva litri, mis on Maaga seotud taustsüsteemis paigal, sest Maa ja jää mõjud kompenseerivad teineteist. Lõome hokikepiga litrit. Kepi lühiajalise mõju tulemusena hakkab litter mingi kiirusega liikuma... Lõpuks jääb litter küll seisma, kuid oma kogemustest teame, et mida siledamad on jää ja litter ise, seda kauem ta liigub. Seetõttu võib arvata, et kui õnnestuks täiesti kõrvaldada jää ja litri vaheline mõju, mida me nimetame hõõrdumiseks, siis litter liiguks Maa suhtes jääva kiirusega ega peatuks üldse...*

Jõudsime mehaanika ühe põhiseaduseni — Newtoni I seaduseni.

On olemas sellised taustsüsteemid, mille suhtes liiguvad kehad säilitavad oma kiiruse jäävana, kui neile ei mõju teised kehad või kui teiste kehade mõjud neile kompenseeruvad (3, lk 58).

Näide 2. *Hokiväljakul seisev litter ei hakka iseenesest liikuma. Poiss lööb hokikepiga ja litter kihutab eemale. Litter jõuab barjäärini, pörkub ja liigub kaasmängija poole. Kui barjääri poleks litri teel, liiguks litter kaugeemale. Kui jääkonarusi poleks, ei jääkski litter seisma. Keha hakkab liikuma ja jääb seisma teiste kehade mõjul.*

Väljakul seisvale litrile mõjub tema raskus. Miks see jõud ei liiguta litrit? Sest litter toetub jääle. Jää tasakaalustab litri raskuse. Tasakaalustunud jõud ei muuda keha liikumist.

Kui kehale mõjuvad jõud tasakaalustavad üksteist, siis keha seisab paigal või liigub ühtlaselt ja sirgjooneliselt.

See on Newtoni I seadus.

Näites 2 on sama materjal antud esituses, mis peaks sobima 10. klassi nõrgemale kolmandikule. Selle teksti abstraktsus on 1,28 ja nimisõnu on temas 39%. Loomulikult pole muutused seisnud ainult nimisõnades. Teksti lihtsustamisel tuleb arvestada kõiki võimalikke lihtsa keele reegleid, ainult siis on ta lihtsam ka teiste valemite järgi ja mis peaaugi, on õpilastele mõistetavam. Kuna meil on lühike tekst, siis on paljud lihtsustamisvõimalused jäänud demonstreerimata.

Me vaatasime, milline peaks olema õpetekst, et kõik kolm õpilasrühma saavutaksid iseseisva töö tulemuse 64%. Tegelikult jääb aga sellestki tulemusest veel väheks — õpikutekst on optimaalne, kui õpilased suudavad selle iseseisvalt omandada 75% ulatuses (1). Niisugusele tasemele tõuseks praegu tugevam õpilasgrupp, kui ta kasutaks keskmise grupi tekste. Nõrgema õpilasgrupi tulemuse tõstmiseks optimaalsele tasemele tuleb kasutada teisi võimalusi.

Õpitulemuste tõstmise järeleproovitud võtteks on õpiaja pikendamine, õpitöö oskuste ja õpimotivatsiooni arendamine. Väiksemate võimetega hoolikamad õpilased õpivad meil aga niigi tervistkahjustavalt palju, mistõttu õpiaja pikendamine, võrreldes eelnevate aastatega, enam arvesse ei tule. Õpitöö oskuste ja õpimotivatsiooni arendamise oluliseks eelduseks on jõukohased õpiülesanded. Seega jääb meil nõrgemate õpilaste tulemuste tõstmise oluliseks teeks õppematerjali hulga vähendamine. See tees on nüüd ka üldist tunnustust leidnud.

Me koostame üldhariduskooli jaoks kahed programmid: baashariduse ja süvahariduse jaoks. Ilmselt on viimased üsna lähedased kõrgkooli sisseastumisprogrammidele ja mõneti ka senikehtinud aineprogrammidele. Erinevad programmid eeldavad erinevaid õpikuid. Väga raske oleks süvahariduse õpiku järgi anda baasharidust. Süvahariduse õpikus on materjali rohkem, on esitatud teoreetilisel, kiirema üleminekuga konkreetset abstraktsele. Baashariduse õpikus on rohkem näiteid, illustratsioone, harjutusmaterjale. Eriti oluline on baashariduse õpikus

kontrollida lauseehitust, sõnavara valikut, motiveerivate faktorite olemasolu.

Me ei saa baashariduse õpiku järgi anda süvaharidust, kuna osa materjali on sealt puudu. Asjatuid pingutusi ja ajakulu nõuaks aga ka baashariduse andmine süvakooli õpiku järgi. Õpilastel ja õpetajatel kuluks sel juhul väga palju aega ja tööd õpiku keerulise esituslaadi dešifreerimiseks mõistetavasse keelde. Siiani on taoline ülesanne koolis sageli lahendamatuks osutunud. Baashariduse ja süvahariduse andmiseks on tarvis erinevaid õpikuid.

Süvaharidust antakse meil suurema tundide arvuga põhiliselt keskkooli vanemas astmes. Tegelikult ilmnevad õpilaste erinevad huvid ja vaimsed võimed juba varem. Ka ühesuguse tundide arvu korral võiks olla kaks erinevat õpikut: üks tugevamale, teine nõrgemale õpilasarühmale. Siis saame kohaldada õpeteksti keerukuse õpilaste arengutasemele. Kui need õpikud on kasutusel ühes klassiruumis, siis toimub õpilaste vastastikune rikastamine: tugevamad õpilased saavad teada õpitavate seaduspärasuste täiendavatest rakendustest ja nõrgemad kuulevad lisamaterjali teooria vallast. Analoogiline õppetöö korraldamine on levinud Saksamaa Liitvabariigis. Peale kõigile ühise teema läbivõtmist tehakse kontrolltest. Kes seda täita ei suutnud, harjutab järgneval perioodil veel sama materjali. Kes oli teema omandanud, sellele antakse uut materjali väljastpoolt üldkohustuslikku programmi. Teisel testimisel saab ka nõrgem grupp tavaliselt rahuldava tulemuse ja minnakse ühiselt edasi uue üldkohustusliku teemaga (8, lk 134). Selline õpetamine on edukam kahe erineva õpiku olemasolul. Siis saame me ka suuresti vältida nõrgema õpilasgrupi frustrerimist esimese, nende jaoks liig raske testiga.

Eelnevast näeme, et erilise ülesandena tõuseb meie ette nüüd baashariduse õpikute

koostamine. Nendes on mitte üksnes materjali senisest vähem, vaid ka esituslaad on tavalisest tunduvalt õpilaspärasem. Õpeteksti keerukuse vastavusseviimine erinevate õpilasgruppide arengutasemega võimaldab õpilasi edukamalt õpetada, arendada ja kasvatada.

Baashariduse õpikute kirjutamine nõuab meisterlikkust, mille saavutamiseks tuleb meil ilmselt aastaid harjutada. Oluline on, et sellest tööst võtaksid osa õpetajad, kes oma kogemustest teavad, milline on õpilastele sobiv esituslaad. Õpikute koostajate eriline töö eeldab ka erilist tasu. Me oleme küllalt pika aja jooksul pannud tulevaste põlvete õlule kahju, mille tekitavad odavad ja halvad õpikud. On aeg toetada meie rahva tuleviku uue põlvkonna õpikute loomisele.

Kirjandus

1. Bormuth J. R. Täiendtest. — Nõukogude Kool, 1973, nr 1, lk 26—32.
2. Kees P. II—VIII klasside õpilaste vaimsete võimete individuaalsed ja ealised iseärasused. — Tallinn, TPedI, 1977, 101 lk.
3. Kikoin I., Kikoin A. Füüsika VIII klassile. Tallinn, Valgus, 1981, 183 lk.
4. Lepik M. Ajafaktorist ülesannete lahendamisel. — Nõukogude Kool, 1988, nr 8, lk 16—18.
5. Wiio O. A. Readability, comprehension and readership. — Acta Universitatis Tampereensis, seria A, vol. 22, Tampere, 1968, 161 p.
6. Микк Я. А. Критерии оптимальной сложности учебной литературы для школьников с разным уровнем развития. — Советская педагогика и школа, Тарту, 1985, вып. 17, с. 123—136.
7. Микк Я. А. Прогнозирование эффективности учебного текста по физике. — Советская педагогика и школа, Тарту, 1988, вып. 20, с. 99—119.
8. Научно-технический прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция). М., ИНИОН, 1985, 268 с.
9. Унт И. Э. Индивидуализация учебных заданий. — Советская педагогика и школа, Тарту, 1976, вып. 10, с. 4—48.

Mõisaküla keskkooli direktor Aavo Kikas ja Tallinna 55. keskkooli direktor Malle Eglon haridusfoorumi vaheajal.



Uus kirjandusõpik tulekul

HOIDE SIKK,
TPedI dotsent

Kirjandusõpetus on praegu neid alasid, kus viimasel ajal väljenduv uus, objektiivset tõde taotlev lähenemine meie rahva ajaloole ja kultuurile nõuab üsnagi suuri ümberhinnanguid ning seniste seisukohtade ja rõhuasetuste olulist revideerimist. See puudutab eesti kirjanduse arengujärgkude üldiseloostust (nt rahvusliku ärkamise ajal, Eesti Vabariigi aastatel), hinnanguid kirjanduslikele rühmitustele ja liikumistele (nt «Noor-Eesti», «Siuru», «Arbujad») ning ka üksikautorite ja/või nende konkreetsete teoste valikut ja analüüsi. Omaette suur valdkond, mis ootab väärhinnangutest vabastamist, on eesti pagulaskirjanike mahukas looming. Põhjalikku hinnangulist korrastamist vajab aga kogu 1940. aasta järgse eesti kirjanduse ülevaade.

Katse ajakohastada eesti lähema mineviku ja nüüdiskirjanduse käsitlust on tehtud trükimisjärgus olevas õpikus «Eesti kirjandus XII klassile», mis peaks kooli jõudma tuleva õppeaasta alguseks. Tõsi küll, õpik on sündinud nn üleminekuaja tingimustes (põhiosa sellest valmis 1987. a korraldatud konkursiks) ja sisaldab paratamatult mõningaid endisaja vaimust kantud väärtushinnanguid ega suuda katta kõiki «valgeid laike» eesti nüüdiskirjanduse kogupildis. Ent õpikut punase niidina läbiv taotlus kirjandusõpetust põhimõtteliselt uuendada ei tohiks siiski märkamata jääda.

Algab see juba autorite kollektiivi (L. Epner, M. Kalda, E. Lõhmus, H. Sikk, R. Veidemann) otsusest loobuda seda perioodi käsitlevate seniste kooliõpikute tiitelpealkirjast «Eesti nõukogude kirjandus» (samasugust alapealkirja kannab kahjuks küll ka 1987. a ilmunud akadeemilise «Eesti kirjanduse ajaloo» V köite I osa). See eeldaks taas üksnes Eesti NSVs loodud kirjanduse vaatlust ja heidaks kõrvale kogu väliseesti kirjanduse. Õpik tutvustab aga kõrvuti kodumaal elavate autoritega ka B. Kangro, K. Lepiku, R. Kolgi, I. Ivaski, A. Viha-lemma ja eriti põhjalikult K. Ristikivi loomingut. Pagulaskirjandusest ei minda samuti mööda sissejuhatavas kirjandusteoreetilises peatükis ega žanriajaloolistes ülevaadetes.

Õpiku ülesehituses on ühendatud **historismi-**

ja žanriprintsip, nii et igas peatükis — luule, romaan, lühiproosa, kirjanduslik publitsistika ja dokumentaalproosa, nätekirjandus — käsitletakse ainet žanrisisese liigituse alusel, ajaloolise arengu iseärasusi arvestades. Kirjanduse muutumist vaadeldakse pideva protsessina, tavapärasest eesti nõukogude kirjanduse periodiseerimisest (I nõukogude aasta ja sõjaaastad 1940—1945, sõjajärgne periood 1945—1956, kaasaegne periood) on loobutud. Selline range etappideks jaotamine ainult pihustaks õpiku niigi kokkusurutud käsitlust. Pealegi pakuvad esimesed perioodid analüüsiks sobivaid püsiva väärtusega kirjandusteoseid õige kasinalt.

Õpiku sissejuhatav peatükk «Kirjandus ja tema aeg. Aeg kirjanduses» (autor R. Veidemann) erineb senisest õppekirjandusest juba sellegi poolest, et õpilasi juhatakse kirjandust ja selle arenguprotsesse vaatlema laiemas kultuurikontekstis, avaral esteetilisteoreetilisel foonil. Kirjanduse võimalused, ta pärisosa, ta koht kultuuris ja ühiskonnas, kirjandusteos vaimse kesktõmbejõuna, kirjandus rahva mälu hingena — need on alateemad, mis siinkohal käsitlemist leiavad. Oluliseks tõuseb kirjandusliku kujundi mõiste, mida tõlgendatakse kirjandusteose südadena ja tegelikkuse erilise mudelina. Tõdetakse, et «kirjandus on võimeline looma elu tegelikkuse kohale selle elamusliku, sõnakujundilise ja tähenduse omava vaste, uue tegelikkuse.» Avamist leiab kirjanduse kui kunsti toime inimesele, ta funktsioonid (naudinguline, kommunikatiivne, valgustuslik ja kasvatuslik) nende mõju ühtsuses. Rõhutatatakse kirjanduse rolli rahvuse eneseteadvuse ühe olulisema vormina ning rahvuskeele kasutajana ja taasloojana.

Hinnangulisest aspektist on uudne avapatüki teine pool, mis loob koondpildi eesti kirjanduse arengust 1940. aastast kuni tänase päevani. Esmakordselt nõukogudeaegsete kirjandusõpikute praktikas kriipsutatakse nii selgesõnaliselt alla kirjanduskultuuri järjepidevuse tähtsust ja osutatakse viimaste kümnendite kirjandusnähtuste hindamisel meie rahvuskirjanduse varasematele, sajandi esimesel neljal aastakümnel loodud traditsioonidele. Saab selgeks, et 1940. aastal katkes eesti kirjanduse arengu loomulik, sisemistest seadustest lähtuv evolutsioon ja et poliitilise võitluse põhimõtete vahetu ülekandmine kirjandusse ahendas suuresti selle ulatuvust ning tähendas vaieldamatut tagasiminekut. Esimesel nõukogude aastal ja sõja-aastatel Nõukogude Liidu tagalas realiseeris kirjandus end vaid osaliselt, esinedes rohkem aja- kui kunstidokumendina.

Korvamatut kahju eesti kunstikultuuri arengule kodumaal põhjustas loovintelligentsi lahknemine 1944. aastal, mil Eestist lahkus suur osa (ligi üks kolmandik) parimas loomeas andeid. 1930. aastatel väljakujunenud kirjandustraditsiooni jätkati paguluses, kus 1940.—1950. aastail ilmus kirjandust nii

mahu kui ka nimetuste poolest isegi rohkem kui Nõukogude Eestis. Suits, Under, Adson, Visnapuu, Gailit, Mälk, Ristikivi, Kangro, Lepik, Kolk, Grünthal jmt jätkasid või alustasid aktiivset loometegevust, hoolimata sellest, et nende nimed kodumaal maha vaikiti või põlu alla pandi.

Sõjajärgse kirjanduse käekäiku Eestis mõjutas pärssivalt üha süveneva stalinismi poliitika ja ideoloogia. Kunst allutati järgalt päevapoliitikale ja suunati tegelikkuse ühekülgsel, lihtsustatud kujutamisele; dialektilise inimkäsitluse asemel propageeriti nn positiivse kangelase programmi. Sellekohasteks tüüpnäideteks sobisid H. Leberechti «Valgus Koordis» ja A. Jakobsoni dramaatilised jutustused. Masendavate tagajärgedeni viis rahvusliku intelligentsi füüsiline ja moraalne represseerimine (küüditamine, loomeliidust või parteist väljaheitmine, avaldamisvõimaluste puudumine jms). Pole siis imestada, et 1940.—1950. aastail eesti nõukogude kirjanduse kunstitas jäi, üksikutest eranditest hoolimata, keskpäraseks ja kirjutavate autorite ring kitsaks.

Põhjalikumalt vaatleb uus õpik eesti kirjanduse edasist arengut teisenevates sotsiaalpoliitilistes tingimustes ja muutavas kultuurisituatsioonis. «Uue ajastu juhatasid sisse isikuvabadust ja avatud ellusuhtumist kuulutav Jaan Krossi luulekogu «Sõerikastaja» (1958), sotsiaalselt vastutust rõhuv Johannese Semperi «Kuidas elaksid?» (1958) ning Debora Vaarandi tundeid väärtustav «Unistaja aknal» (1959)». Algas «sõerikastajate», «aomaastike», «ellupöördujate», «ankruhiivajate» ja «kandiliste laulude» aeg, kui kasutada üldnimedena 1950. aastate lõpu ja 1960. aastate alguse luulekogude pealkirju. Muutus ka suhtumine varasemasse kirjandusse, kirjanduslik traditsioon asetus oma loomulikele kohale. Noore kirjanike põlvkonna elavat huvi maailmakirjanduse kogemuse ja moodsate voolude vastu aitas rahuldada märksa laienev tõlketegevus.

1960. aastatel avardusid ja mitmekesisusid eesti kirjanduse kujutamise valdkonnad ja -viisid. Hakati läbi kirjutama Eesti lähiminevikku (Kuusberg, Gross, Kiik), taasavastama oma rahva kaugemat minevikku (Kross, Meri) või eritlema indiviidi teoetsingute keerdkäike olevikus (P.-E. Rummo, Kaplinski, Unt, Valton, Vetemaa). Kirjandus saavutas avameelse ja kompromissitu kontakti kaasajaga, autorid väljendasid julgelt oma õigust isiklikule, subjektiivsele tõemõistmisele.

1970. aastatel jätkus kirjanduse iseväärtuse tunnustamine ja eesti kirjanduse kogupildi rikastamine. Kandvam osa langes siin proosale ning keskmise ja vanema põlvkonna kirjanikele (Kross, Traat, A. ja V. Beekman, Valton, Luik, Unt, Mutt jt), keda omaloomiselt täiendasid noored andekad autorid (Viiding, Vallisoo, Kareva). Selle ja järgmise kümnendi I poolel, kui seisakuaja paraaditse-

vad ebatõed ujutasid üle ajakirjanduse ja ühiskonnateadused, kasvas ilukirjanduse kui ühiskondlike pingete maandaja roll, mis viis kohati elamuslikkuse vähenemiseni ja liigse publitsistlikkuse. 1985. a. käivitunud uut-miskurss, mida paljud eesti kirjanikud on sõnas ja teos aktiivselt toetanud, peaks looma uusi võimalusi kirjandusele.

Õpiku järgmised peatükid käsitlevad viimaste kümnendite eesti kirjandust liigiti. Nende autorid seadsid eesmärgiks

- * anda praegusest kirjandusprotsessist võimalikult adekvaatne pilt,
- * keskenduda kunstiväärtuslikule, uudsele ja huvitavale,
- * vähendada otsesõnaliste hinnangute osakaalu, luues õpilastele võimalusi iseotsustamiseks ja -hindamiseks,
- * pakkuda alateemades õpetajale ja õpilastele autorite ja teoste käsitlemiseks rohkem valikuvõimalusi.

Varasemate keskkooli kirjandusõpikutega võrreldes oleme teinud olulisi korrektiive kirjanike ja nende teoste valikus ja käsitlusmahus. Vähenenud on õpiku faktoloogiline koormus, välja jäänud vähepakuvad kirjanikunimede loetelud ülevaatepeatükkides. Objektive hinnang on antud Jakobsoni nõukogude-aegsele loomingu (ta osa sõja-aastate eesti proosas ja sõjajärgses näitekirjanduses) ning Leberechti, Männiku jt illustreerivatele jutustustele. Loobutud on Sirge ja Krusteni portreepeatükkidest, lühendatud Hindi ja Kuusbergi käsitlust.

Samas tutvustatakse senisest põhjalikumalt Krossi, Traadi, Undi, Valtoni, Kaalepi ja J. Viidingu loomingut. Esmakordselt käsitletakse keskkooli kirjandusõpikus lisaks eelnimetatud välis-eesti kirjanikele Kaplinski ja Runneli luulet, Saluri lühiproosat ja Luige romaani «Seitsmes rahukevad».

Põhipeatükkide struktuuris ei taotleta ranget ühtlust. Koostajad on liigenduse aluse valinud suhteliselt vabalt, lähtudes materjalist, oma tõlgenduspõhimõtetest ja meetodilistest taotlustest. Autorikollektiivi ühiseks metodoloogiliseks põhiprintsiibiks oli küll see, et käsitluse keskmesse tõuseksid teosed ja kirjandusprotsess, kirjanike elu- ja loominguloo faktide esitus ja tõlgendus jäeti enamasti kõrvale. Õpiku käsikirjas oli seda lünka täitmas biobibliograafiline ülevaade, mis aga kahjuks pidi rangelt piiritletud mahu tõttu raamatust välja jääma.

Teiseks õpiku struktuuri loovaks üldiseks põhimõtteks oli kirjandusteoreetiline lähene-misnurk — kirjandusteoste ja -nähtuste vaatlus käsikäes olulisemate teooriamõistete avamise ja kordamisega. Nii on luulepeatüki (autor E. Lõhmus) alaosas «Mõtteluule. Filosoofiline luule» Sanga, Krossi, Traadi, Kaplinski ja Kangro luuletuste varal toodud esile mõtteluule tunnusooni ja selgitatud *välimise vaatepunkti, teesi, antiteesi ja sünteesi ning epitaafi* mõistet. Rubriigis «Luule kui sõnakunst» analüüsitakse Alveri, Rummo,

Viidingu, Kaalepi, Runneli, Lepiku ja Viha-
lemma loomingut, seostades konkreetseid poe-
sianäited mõistetega *sõna kvaliteet ja loo-
ming, sõna mitmetähenduslikkus, sõnamäng,
rahvalik laulutradsioon* ning korrates mõis-
teid *metafoor, ironia, värsskõne, sonett,
tersiin, haiku*. Lühiproosat käsitlevas pea-
tükis (autor M. Kalda) avatakse Raua,
Valtoni ja Saluri teostele tuginedes *klassika-
lise ja uueaja novelli* olemus ning süven-
datakse *groteski, parabooli ja kalambuuri*
mõisteid.

Romaan kui proosa juhtžanr leiab õpikus
kõige ulatuslikumat käsitlemist (peatüki põhi-
autor M. Kalda, kaasautor H. Sikk). Siin
tehakse kokkuvõtte eesti romaani arengu-
tendentsidest ligi neljakümne viimase aasta
jooksul ja võetakse vaatluse alla erinevad
romaaniliigid — revolutsiooni-ajalooline,
sotsiaaal-eetiline, lühiromaan ja ajalooline
isikuromaan. Käsitluses ühineb ajaloolis-teo-
reetiline aspekt kirjanikuülevaadete (Risti-
kivi, Hint, Kuusberg, Kross, Traat, Unt) ja
üksikteoste («Maa ja rahvas», «Tiivasirutus»,
«Meesteta küla», «Väntorel», «Kalevipoja
mälestused», «Seitsmes rahukevad») ana-
lüüsiga.

Nõukogude-aegsetes eesti kirjanduse õpi-
kutes on nüüdisaja näitekirjanduse ülevaadet
jäänud kahetsetavalt napiks ja pinnapealseks.
Vaadeldav uus õpik üritab asja parandada
ja analüüsida näitekirjandust võrdväärset
teiste kirjandusliikidega. Historistlik-žanri-
line ülevaade (autor L. Epner) käsitleb
publitsistlikku näidendit (Jakobson, Rannet),
olustiku- ja karakternäidendit (Liives, Smuul,
Kruusvall), filosoofilist (Alliksaar, Rummo,
Saluri) ja dokumentaalnäidendit (Vahing ja
Kõiv, Karusoo) ning esitab eraldi tervik-
vaatluse Vetemaa draamaloomingust.

Praegusajal on kogu maailmakirjanduses
märgatavalt kasvanud huvi dokumentaalse
ja publitsistliku elukujutuse vastu. Et ka
mitmed eesti kirjanikud on oma sellekohaste
teostega võitnud laialdase tunnustuse, siis
otsustati õpikus üks peatükk eraldada kir-
janduslikule publitsistikale ja dokumentaal-
proosale (autor H. Sikk). Selles käsitletakse
olukirjeldust, reisikirja, memuaari ja kirjan-
duslikku biograafiat, esseed, aforismi, fõlje-
toni, paroodiat ja travestiat kui kunstilise
publitsistika žanre ning tutvustatakse Smuuli,
Ü. Tuuliku, Mere ja V. Beekmani doku-
mentidel või tegeliku elu faktidel põhinevat
loomingut.

Uues õpikus esitatakse ligi 200 tööüles-
annet ja soovitatavat kirjanditeemat. Osa neist
sobib täitmiseks kõigile õpilastele, osa või-
mekamatele, osa aga on välja pakutud kui
ideed õpetajale. Tervikuna sisaldab õpik ma-
terjali rohkem, kui koolis läbi võtta jõutakse,
seepärast on õpetajal ja õpilastel võimalik
teha oma kitsam valik.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

Noorte kutsevalikust Rootsis

LUULE SAAT,
TPI dotsent

Noorte kutsevalik on aktuaalne kõikjal, sest
ainult alal, milleks inimesel on eeldusi ja huvi,
suudab ta anda oma parima, tunda seejuures
tööst rahuldust ja vältida stressi.

Huvitav materjal noorte abistamiseks kutse-
valikul ilmus Rootsis juhtiva ajalehe «Ex-
pressen» lisana k.a jaanuari algul. Selle
sisu võiks ka meile huvi pakkuda, sest ega
meiegi noored ei tunne oma võimeid ja huvi-
sid piisavalt, kui on vaja otsustada, milline
elukutse valida.

Rootsis tahetakse, et noored, kes on saanud
16aastaseks ja jõudnud 9. klassi, jõuaksid
veebruari alguseks selgusele, millist elu-
kutset nad tahavad valida. Vastavalt sellele
astuvad nad sügisel kas 2-, 3- või 4aastasesse
gümnaasiumi spetsiaalharusse. Selle lõpetan-
ud, on võimalik astuda kõrgkooli või kõrge-
matele erikursustele.

Nimetatud «Expresseni» lisa algab olemas-
olevate õppevormide ülevaatliku graafikuga.
Seda ilmestavad mitmevärvilised pilku-
püüdvad humoristlikud joonised. Konkreetne
kutsevalik algab testimisega. Kindlas järje-
korras on toodud 90 küsimust, millele tuleb
vastata 4pallilise skaala järgi. Testitav leiab
enda jaoks sobiva vastuse ja märgib selle
tabeli 2 vastavasse lahtrisse. Tabelis on 15
rida, milles igaüks vastab teatud erialade
grupile. Tabeli 2 horisontaalridadesse märgi-
tud vastuste hinnangud summeeritakse ja
saadakse punktide summa, mille maksimaal-
väärtus võib olla 24. Soovitatakse ana-
lüüsida enda sobivust nende erialade gruppi,
kus rea summa tuleb 16 või üle selle.

Alljärgnevalt toome ära ankeedi selle osa,
mis vastab esimese grupi tööaladele.

Toodud näites on vastaja hinnangud seega
järgmised: küsimus nr 1 — 3, 16 — 2, 31 — 3,
46 — 3, 61 — 2 ja 76 — 4, punktide
summa on 17. Järelikult vastaja sobib töö-
aladele, mis on esimeses grupis.

Edasi tuuakse vajalikud andmed, mis ise-
loomustavad neid viitteist tööalade gruppi.

Toome näitena ära esimese grupi iseloomustuse.

GRUPP 1. Töö iseloom. Sa lahendad probleeme loogilise mõttetööga. Töö sisaldab arvutusi ja mõttemudeleid, Sa töötad loogilise mudeli järgi, analüüsid, selgitad ja lahendad probleeme.

Töökoht, tööala. Apteek, raamatukogu, töö raalil; insener, jurist, meteoroloog, maamõõtja.

Järgnevalt on iseloomustatud 127 elukutset. Oma näites iseloomustame mõnd esimese grupi tööala.

Möödistusinsener

Töö. Planeerid ja viid läbi möödustusi looduses, on vajalikud ka arvutused raalil.

Tulevik. Suhteliselt hea tööjõu turg. Aastas vajatakse ca 100 uut möödustusinseneri. Eriti vajatakse stereooperaatoreid, s.t fotogrammeetriline spetsialiseerumine — optiliste instrumentide abil üle kanda kaardile lennupiltide detaile.

Ettevalmistus. Gümnaasiumi 2aastane loodusteaduslik või tehniline haru süvendatud matemaatikaõpetusega. Peale selle 2aastane möödustamis- ja kartograafiline kursus.

Retseptaar

Töö. Retseptaar töötab tavaliselt apteegis

ja vastutab seal arstitega teenindamise ja info eest.

Tulevik. Hea prognoos. Apteegid vajavad ca 70 uut retseptiari kohta lähematel aastatel. Seetõttu vajab arstimitetööstus Sinu eriala.

Ettevalmistus. Vähemalt 2aastane teoreetiline haru gümnaasiumis. Pärast gümnaasiumi 2aastane retseptiari liin kõrgkoolis.

Lõpuks on toodud mõned intervjuud noortega, kes on juba mõne aasta töötanud oma erialal. Intervjuud illustreerib foto noorest töötajast tema töökojal. Intervjuus on kindlalt küsimus selle kohta, millistel asjaoludel noor inimene oma praeguse tööala valis.

Taalise materjali avaldamiseks ettevalmistamine on loomulikult väga töömahukas. Eelkõige ankeedi koostamine sellistest küsimustest ja kindlas järjekorras, et testija saaks enda kohta objektiivse hinnangu. Peale selle on vaja teada spetsialistide vajadust ja teavet selle kohta, kas spetsialiste vajatakse linnades või maal. Hädavajalik on ülevaade haridussüsteemist ja selle struktuurist.

On huvitav märkida, et Rootsis on käesoleval ajal ajalehtedes palju tööpakkumisi. Tööle asuda soovijailt nõutakse konkreetseid oskusi ja ettevalmistust. Selleks on ka võimalusi tänu igasugustele kursustele ja muudele õppevormidele. Enamikel töökohtadel kontorites on vaja korralikku rootsi ja inglise keele oskust ja raalil töötamise vilumust. Kindlad erialanõuded on ka tööliskutsealadel.

ANKEET

Jrk	Töö iseloom. Kas Sa tahad (ringita arvud, milline Sulle sobib, täida ruudud tabelis 2)	väga meel- sasti	meel- sasti	mitte eriti	üldse mitte
1.	töötada loogiliselt, lähenedes probleemile samm-sammult	4	3	2	1
16.	otsida põhjuste järgi viga, mille oled avasta- nud	4	3	2	1
31.	sorteerida ja seada korda asju värvi, vormi ja suuruse järgi	4	3	2	1
46.	töötada, kus Sa ise pead korraldama oma toimingute järjekorda	4	3	2	1
61.	välja selgitada asjaolud, mis tekitavad raskusi ja arusaamatusi	4	3	2	1
76.	selgitada, millised segased asjaolud on oma- vahel seotud ja välja selgitada teiste arvamusi	4	3	2	1

Tabel 2

KÜSIMUSTE JÄRJEKORRANUMBRID JA VASTUSED (viimased parempoolses alumises nurgas)

1	3	16	2	31	3	46	3	61	2	76	4	I grupi summa 17
15		30		45		60		75		90		XV grupi summa



IUHT. STIIL. MEETODID

Era- õppeasutus

ELLEN SIIMASTE,
ENSV Hariduskomitee hariduse
ökonoomika ja perspektiivarengu
peavalitsuse juhataja asetäitja

Erakooli ajalugu on pikk ja mitmepalgeline. Käesolev kirjutis ei sea eesmärgiks seda analüüsida. Tänapäevane hariduselu uuendamine eeldab alternatiivsete vormide otsimist, siis ei ole halb teada saada, mida endast kujutasid eraõppeasutused. Tegutsesid erakoolid ju ka Eesti territooriumil enne iseiseisva vabariigi moodustamist, seepärast vaadeldagem, kuidas need lülitusid noore vabariigi rahvahariduse eesseisvatesse ülesannetesse.

Iga riigi loomisega algab ka selle kodanike kujundamine. Ei ole seetõttu juhupärane, et Eesti Õpetajate Keskliidu häälekandja «Kasvatus» esiknumbri juhtkirjaks sai «Riik on loodud — loogem kodanikka». Ajutise Valitsuse 1918. a novembrikuu deklaratsiooniga tehti teatavaks esmaülesanne rahvahariduse alal — lõpetada kõigepealt venestamise ja saksastamise katsed. Juba 2. detsembri 1918. a ajutise määrusega kehtestati õpilaste emakeel õppekeeleks, kusjuures kohustati vähemusrahukslaste jaoks vajaliku arvu õpilaste olemasolul avama eraldi klasse või koole. Eesti keel muudeti kohustuslikuks ka teistkeelsetele koolidele, võõrkeelte õpetamine viidi üle neljandasse õppeaastasse. Algselt kavandatu lükkas edasi ajutine okupatsioon. Saksa okupatsioonivõimud jätsid algkoolides küll õppekeeleks emakeele, kuid alates 1. klassist viidi sisse saksa keele õpetus 6 tunni ulatuses nädalas, järgnevates klassides suurendati seda 10 nädalatuks, kesk- ja kutsekoolides tuli aga üle minna järk-järgult saksakeelsele õpetamisele. Ainult

erakoolides lubati õpetada eesti keeles tingimusel, et oleks tagatud saksa keele täielik valdamine.

Pärast okupatsioonivõimu langemist said tähtsamateks kooliuuenduse aktideks Asutava Kogu määrus (19.09.1919. a) koolikohustuse täiendamise kohta, millega kehtestati üldine koolikohustus kõigile 9—14a vanustele lastele. Selles nähti koolikohustuse elluviijana ka erakooli või kodu õpetamist kohaliku koolivalitsuse loal. Asutava Kogu 7.05.1920. a vastu võetud «Avalikkude algkoolide seadusega» ja Riigikogu 7.12.1922. a vastu võetud «Avalikkude keskkoolide seadusega» pandi paika hariduskorraldus. Täpsustus koolikohustuse ulatus, milleks sai 7.—16. eluaasta (1931. a viidi algus üle 8. eluaastale). Avalike algkoolide seaduse § 10 lubas lapsi vabastada algkoolides käimisest ainult juhul, kui nad õpivad kodus, erakoolis või muul teel, mis vastab algkooli tasemele. Valitsuse eri määrustega nähti ette arvata koolivõrku ka eraalgkoolid, milliste ülesandeks oli üldise koolikohustuse täitmise kindlustamine. Koolivõrku võisid eraalgkoolid lülitada ülalpidaja soovil. Sinna lülitumisel pidid nad töötama kooskõlas avalike algkoolide seadusega ja ülalpidajatel kadus õigus õppemaksu võtmisele, sest algharidus oli tasuta. Eraõppeasutuste õigused ja kohustused olid lülitatud ka avalike keskkoolide seadusesse.

1918/19. õa töötas üldse 1516 õppeasutust: 1448 algkooli, 54 keskkooli ja 14 kutsekooli. Eraõppeasutusi oli nende hulgas 70. Algkoolide arvust moodustasid nad tühi osa (47 kooli ehk 3%), kuid keskkoolide hulgas oli nende osakaal üsna oluline (19 ehk 35%). 1919. a kevadel töötasid lõpuklassidega järgmised õigustega erakeskkoolid: Vestholmi poeglaste eragümnaasium, Rahvingi eragümnaasium Tallinnas, Õpetajate Ühisuse II kaubanduskool Pärnus, Treffneri eragümnaasium, Reaal-Kommerts-Põllutöökool ja ENK Seltsi tütarlaste gümnaasium Tartus. Lõpuklassidega, kuid õigusteta erakoolideks olid Toomkool, Rüütelkonna tütarlastekool ja Vene eragümnaasium Tallinnas, Vene Õpetajate Seltsi gümnaasium ja Saksa Õpetajate Ühistu reaalgümnaasium Tartus. Ülejäänutel selleks ajaks veel lõpuklassid puudusid.

Riigikogu võttis 11.10.1927. a vastu eraõppeasutuste seaduse, mida täiendati 1934. aastal, 1938. aastal võeti vastu veel eraõppeasutuste toetamise seadus. Mida siis kujutasid endast eraõppeasutused, kuidas neid avati, ülal peeti ja milline oli õppe- ja kasvatustöö korraldus?

Eraõppeasutusteks arvati eraisikute ja eraorganisatsioonide poolt ülalpeetavaid koole, pikaajalisi (üle 6 kuu kestvaid) kursusi, rahvaülikoole, lasteaedu ja muid õppeasutusi, aga samuti neid kohalikkude omavalitsuste ja vähemusrahukslaste kultuur-omavalitsuste poolt ülalpeetavaid õppeasutusi, mis ei kuulunud vastavate seaduste alusel avalike ehk nn riiklike õppeasutuste hulka. Kui era-

õppeasutuste töökorraldus, juhtimine, varustamine, õpilaste vastuvõtmine ning klassi- ja koolikursuse lõpetamine toimus avalike koolide kohta kehtestatud eeskirjade järgi ning õppe- ja kasvatustöö oli nõutaval tasemel, võidi eraõppeasutustele määrata riigieelarvest rahalist toetust või presidendi otsusel maksta õpetajate palgad välja kas täielikult või osaliselt riigi arvel. Kui eraõppeasutuste õpetajate palgad võeti riigi kanda, siis nimetati neid õigustega erakoolideks. Õigustega erakoolides olid õpetajatele ette nähtud samad teenistuse, tasude ja pensionide õigused kui avalike koolide õpetajatel ning õpilastel avalike koolide õpilastega võrdsed õigused. Sõltuvalt õppeaja pikkusest ja õppeprogrammi mahtundusest jagunesid erakoolid algkoolideks, täienduskoolideks, gümnaasiumideks, kutse-, eri- või kõrgkoolideks.

Eraõppeasutusi võisid avada ja ülal pidada omavalitsused, juriidilise isiku õigustega eraorganisatsioonid ja -asutused, täisealised eraisikud. Eraõppeasutuste avamiseks tuli asutajal vähemalt kuu aega enne avamist esitada kohaliku koolivalitsuse¹ või vastava vähemusrahvuse kultuurivalitsuse kaudu avaldus haridusministeeriumile koos põhikirja tõestatud ärakirjaga. Taotluses tuli märkida asutuse täpne nimetus, asukoht, õppekeel, kas ta on mõeldud poeg- või tütarlastele või ühine, klassikomplektide arv avamisel ja lõplikul väljakujunemisel, õppetöö vältus, kursuste ulatus, internaadi olemasolek, kulude katteallikad ja õppemaksu suurus, tõend ruumide vastavuse kohta sanitaarnõuetele ja asutaja kirjalik kohustus ruumide korrashoidmise ning nende sisustamise kohta vajalike seadmete ja õppevahenditega. Kui taheti rakendada avalikest koolidest erinevat õppeplaani, siis tuli esitada ka see koos asutuse põhimääruse projektiga.

Kõrgemate eraõppeasutuste, eragümnaasiumide, erakeskkoolide ja üle 3aastase õppeaja erakoolide avamine ning põhimääruse kinnitas vabariigi president, kõigi teiste eraõppeasutuste osas haridusminister, arvestades ministeeriumi vastavate osakondade seisukohta. Pärast asutamislõa kinnitamist kanti nad haridusministeeriumi registrisse. Analooget korra kohaselt kuulus vormistamisele eraõppeasutuste üleminek ühelt ülalpidajalt teisele või selle tüübi muutmisel. Eraõppeasutusi võis sulgeda ainult õppeaasta lõpul, kusjuures sellest tuli kaks kuud ette teatada õpilastele, nende vanematele, õpetajatele ja asutust registreerinud organile.

Eraõppeasutus oli juriidiliseks isikuks, pitisati kinnitas registreeriv asutus. Keelemääruse kohaselt pidi eraisikute ja -asutuste poolt ülalpeetavate õppe- ja teiste asutuste raamatupidamine ja kirjalik asja-

ajamine toimuma eesti keeles. Kui eraõppeasutus sai toetust riigilt või omavalitsuselt, kuulus tema majapidamine toetusandja kontrolli alla ja ta oli kohustatud sellele esitama kulude ja tulude eelarve ning aruande.

Õppekeeleks eraõppeasutuses võis olla kas õpilase rahvuskeel või eesti keel, kui viimane ei olnud ka õpilase emakeel. Kui õppekeeleks oli rahvuskeel, siis ei tohtinud erakooli õppeainete hulgast puududa riigikeel (eesti keel) hiljemalt 3. õppeaastast. Kui erakoolides õppisid koolikohustuslikud lapsed, siis pidi õpetus vastama avalike algkoolide õpetusele. Õppeplaanide erinevuse korral otsustas küsimuse maakonna või linna koolivalitsuse või vähemusrahvuse kultuurivalitsuse ettepanekul haridusministeerium. Õppeplaanide muutumisel tuli sellest informeerida vastavat koolivalitsust. Erakeskkoolis, -gümnaasiumis ja -kutsekoolis tuli õpetada Eesti ajalugu, geograafiat ja kodanikuõpetust vähemalt samas ulatuses, kui see oli ette nähtud vastavat tüüpi avalikus koolis. Keelatud oli õpetada või õpilasi kasvatada demokraatliku vabariigi või avaliku kõlbluse vastases vaimus. Õpilaste maksimumarv erakooli klassis oli kindlaks määratud sama suur, kui vastava avaliku kooli klassis (algkoolis kuni 50 õpilast klassis ja kuni 40 õpilast liitklassis).

Algkooli kohustusliku osa lõpetajatele, kes soovisid saada tunnistust koolikohustuse täitmise kohta, tehti haridusministeeriumi poolt määratud korras katsed. Haridusministeeriumi poolt kehtestatud korras pidid õiendama eksamid ka erakeskkoolide, -gümnaasiumide, -kutsekoolide ja -erikoolide õpilased, kui nad soovisid omandada ühesugused õigused avalike koolide õpilastega. Kui erakoolide õppetöö tulemuslikkus oli püsivalt nõutaval tasemel, siis andis haridusministeerium nende õpilastele võrdsed õigused avalike koolidega, kusjuures eriti silmapaistvate tulemuste korral lubati ka aineid teistsugustes mahtudes õpetada. Need load olid määramata ajaks, kuulusid äramuutmisele vaid siis, kui kontrollimisel tehti kindlaks eelpool nimetatud sätete eiramine. Erakoolidel oli oma pedagoogikanõukogu, kuhu kuulusid õpetajad, lapsevanemate esindajad, ülalpidaja või tema esindaja, kooliarst (kui see oli olemas). Pedagoogikanõukogu ülesandeks oli õppe- ja kasvatustöö küsimuste lahendamine, õpilaste elukommete ja õppetöö edukuse hindamine, uute õpilaste võimekuse hindamine ja õpilaste koolist eemaldamine.

Eriõppeasutuste ülalpidajatele võidi anda riigieelarve summadest toetust õpetajate palgakadeks, uute hoonete ehitamiseks, inventari ja õppevahendite soetamiseks ja muudeks kuludeks. Regulaarset toetust anti eraõppeasutustele nende õpetajate palga täies või osalises ulatuses kooskõlas Õppejõudude Tasude Seadusega. Selle seaduse järgi võttis riik enda kanda õigustega eragümnaasiumide ja -keskkoolide õpetajate palkadest 64%,

¹ vastab praegusele hariduskoondisele (-osakonnale)

kooli ülalpidajatel tuli maksta 36%, algkoolides oli see vastavalt 76 ja 24%. Õigustega eratööstuskoolide õpetajate palk kaeti täielikult riigi poolt, kaubandusala koolides 85% ja teistes õigustega kutsekoolides 90%.

Eraõppeasutuste ülalpidajatele võidi anda toetust riigimaa tasuta või soodustatud tingimustel eraldamisega ühes seal paiknevate ehitiste ja metsaga. Rahaliste toetuste andmine toimus riigieelarves ettenähtud vahendite piires sihtasutustele, milliste tegevuse juhtimisest võtsid osa haridusministeeriumi esindajad. Kui eraõppeasutused ei täitnud

haridusministeeriumi ettekirjutusi või nende kohta laekus kaebusi (näiteks lasteada ei võetud tööle eriharidusega spetsialiste ja samaaegselt täideti kohti erihariduseta isikutega), võidi toetuse andmine lõpetada.

Eeltoodust järeldub, et õigustega eraõppeasutused oma olemuselt ei erinenud oluliselt avalikest ehk riiklikest õppeasutustest. Statistilistes ülevaadetes on nad seetõttu toodud ka koos, eraldi tuuakse välja vaid need, millistele riik toetust ei andnud ja kus ülalpidajateks olid kas seltsid või eraisikud.

1938/39. õa oli õppeasutusi alljärgnevalt:

	üldse		sellest	
	koole	õpilasi	erakoole	õpilasi
Algkoolid	1217	106 944	16	1700
Keskkoolid ja gümnaasiumid	137	16 008	35	1528
Kutsekoolid, kursused	169	11 915	30	x

Eraõppeasutused asusid valdavalt linnades. Nii töötasid eraalgkoolidest 15 linnades. Seda

kinnitavad Tallinna kohta toodud andmed 1939/40. õa:

	üldse		sellest	
	koole	õpilasi	erakoole	õpilasi
Algkoolid	39	8704	8	1186
Keskkoolid ja gümnaasiumid	41	5737	19	2865
Kutsekoolid, stuudiod	57	4713	20	1446
Lasteaiad	23	1426	17	511

Eraõppeasutuste osatähtsus oli kõrgem gümnaasiumides, kus Tallinna vastavatest õpilastest õppis 61%, veelgi suurem (85%) oli see mitmesugustes töökodades ja stuudiotes.

Kui analüüsida eraldi õppeasutuste ülalpidamiskulusid, siis ka nende baasil võib mingil määral iseloomustada eraõppeasutuste rolli. Algkoolide ülalpidamiskuludest kaeti riigi poolt (haridusministeeriumi kaudu) 60%, omavalitsusorganite poolt 36% ja 4% jäi eraisikute ja seltside arvele. Eripärasem

on see keskkoolide ja gümnaasiumide suhtes, kus õppemaksu (võeti ka kõigis avalikes keskkoolides ja gümnaasiumides) arvele langeb 41% kuludest, riigieelarvest kaeti 36%, omavalitsusorganitelt saadud vahendite arvel 11%, eraisikute ja seltside summade arvel 10% ja muude tulude arvel 2%. Ülevaatlikum on iseloomustada eraasutusi lasteade põhjal. 1937/38. õa Eesti 78 lasteaiast kuulusid seltsidele 45 ehk 57,7%, eraisikutele 14 ehk 17,9% ja omavalitsusorganitele 19 ehk 24,4%. Toome ka tulude ja kulude jaotuse:

	tulud (%-des)			kulud (kroonides)	
	ülalpidajalt	mujalt	kokku	aia kohta	lapse kohta
Omavalitsused	94,1	5,9	100	7228	69,87
Seltsid	55,2	44,8	100	1928	47,83
Eraisikud	4,1	95,9	100	874	48,54

Tabelist nähtub, et omavalitsused katsid peaaegu kõik ülalpidamiskulud, lapsevanemad kompenseerisid väikese osa, mis kattis 1/3 toidukuludest. See-eest eraõppeasutused katsid kulud peamiselt lastevanematelt võetavate õppemaksude ja toidurahade arvel, kusjuures omavalitsusorganite ja riigivahendite osatähtsus nende ülalpidamisel oli vähene (6,5% üldkuludest). Õppekeelte järgi jagunesid lasteaiad: 63 eesti-, 6 vene-, 3 saksa- ja 2 juudi keelset. Suur oli suviste lasteade (nn mängumurude) osatähtsus, milliste arv

1938. a küündis 100ni ja kus osales üle 3300 lapse. Need töötasid peamiselt (86) seltside juures, keskmiselt 8 nädalat aastas. Kui lasteaiad olid põhiliselt linnades ja tööstustööliste jaoks, siis mängumurudest asusid 2/3 maal. Seletatav on see tolleaegse elanikkonna paiknevuse ja tegevuse hooajalisusega.

Eraldi käsitleti igasuguste lühiajaliste kursuste korraldamist ja eraturundide andmist. Lühiajalised (alla kuud kestvad) kursused kuulusid registreerimisele kohalikes koolivalitsustes ja olid nende kontrolli all läbi-

viimise tasemest ja kasvatuslikest eesmärkidest lähtuvalt. Neid võisid korraldada omavalitsused, juriidilise isiku õigustega eraorganisatsioonid ja -asutused ning täisealised eraiskud. Kui kodus õpetamine toimus algkoolikursuse raames, siis nõuti eratunniandjalt õpetaja kutset, muudel juhtudel seda ei nõutud.

Tulles tagasi tänapäeva, saame kinnitada, et eraõppeasutus ei ole meile sisult võõras mõiste, kuigi me selliseid termineid ei kasuta. Sisuliselt eraõppeasutusteks tuleks lugeda kõik kolhooside ja teiste kooperatiivsete organite koolieelsed lasteasutused, kus nende ülalpidamisest riik üldse osa ei võta. Riiklikud normatiivid ei ole neile kohustuslikud, on soovituslikud ja seetõttu on seal näiteks töötajate palgaolud paremad kui vastavates riiklikes asutustes. Eratunniandjad on viimastel aastatel seadustatud mitmel teel: teenindusettevõtete ja kooperatiivide vahendusel, rahandusosakonnas registreerimisega. Viimaste töö sisu üle on kontroll pandud samuti haridusorganitele. Käesolevast õppeaastast lubati kooli nõusolekul vabastada lapsed koolis käimisest kodus õpetamisel. Aktuaalseks on muutumas vähemusrahvuste kultuuriseltside algatused laste omakeelsel õpetamisel. Nii on esialgu lubatud seda teetada huvikooli (koolivälise töö) raames vabariigis elunevatel armeenlastel. Vajaliku arvu laste korral ja vähemusrahvuste kultuuriseltside algatusel tuleb kohalikel haridusorganitel näha ette rahvusrühmade avamist koolieelsetes asutustes, klasside või koolide avamist. Seejuures tuleb silmas pidada, et igasuguste ühingute, liitude, seltside jt eestvõtmisel algatatud haridusasutuste avamisel lähtutakse eelkõige riiklikest normatiividest nende ülalpidamisel, täiendavad kulutused seoses töö parema korraldamisega kuuluvad katmisele algatajate poolt. Keskvõimuorganid otsivad praegu teid haridus- ja kultuuri-asutuste olukorra parandamiseks mitte niivõrd riigieelarvest vahendite eraldamise kardinaalse suurendamisega, kuivõrd igat liiki muude vahendite (tasulised teenused, lepingulised vahekorrad, annetused jms) kaasamisega.

Kirjandus

1. Eesti Statistika kuukiri. Tallinn, Riigi Statistika Keskbüroo, 1939. a mai ja detsember.
2. Kaiv J., Kurvits A. Seadused ja määrused hariduse alal. Tallinn, Riigi trükikoja kirjastus, 1928.
3. Kasvatusteaduseline ajakiri «Kasvatus». Õpetajate Keskliidu häälekandja, 1. aastakäik, august kuni detsember 1919.
4. Kurvits A. Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus. Tallinn, Riigi trükikoja trükk ja kirjastus, 1938.
5. Pedagoogiline ajakiri «Eesti Kool», 1940, nr 4.
6. Tallinna Linna Statistiline Aastaraamat 1940. Tallinnas, 1941.

KASVATUSTEEMADEL

«Rasked» alaealised

VALDUR LULLA,
ENSV Hariduskomitee
eripedagoogika komisjoni esimees

Fakt: NSV Liidu Siseministeeriumi andmetel on 1988. aastal alaealiste kuritegevus kasvanud 11 protsendi võrra. Kokku on alaealised sooritanud 183 953 kuritegu.

Hulk aastaid on kestnud meie ühiskonnas jutt alaealiste kasvavast kuritegevusest. Hoolimata kurtmisest-kaebmisest, hoolimata «raskete» lastega tegelevate ametkondade ja organisatsioonide arvu suurenemisest ei ole olukord paranenud, pigem vastupidi. Tekib õigustatud küsimus: miks see nii on?

«Raskete» liigitamisest

Üks olulisi põhjusi sellise olukorra kujunemisel on kindlasti isiksust mitteamestav, inimpsüühikat lihtsustatult käsitlev autoritaarne kasvatussüsteem, mis on meie ühiskonnas valitsenud üle 50 aasta. Üle 50 aasta on meie raskestikasvatatavate noorukite liigitamine ja ümberkasvatamine kulgenud stalinistliku jurisprudenti seisukohtade alusel.

Millised on «rasketele» noorukitele lähenemise aspektid mujal maailmas? Kesk-Euroopas saksa keelt kõnelevas kultuuripiirkonnas (Saksamaa, Austria, Sveits) alustasid nende ühiskonna murelaste esmast uurimist meedikud-psühhiaatrid. Tänaeni liigitatakse seal raskestikasvatatavaid noorukeid meditsiiniliste näitude alusel ja ümberkasvatamist nimetatakse ravipedagoogikaks (*Heilpädagogik*).

Inglise keelt kõnelevas kultuuri- ja keelepiirkonnas (USA, Kanada, Suurbritannia) asusid raskestikasvatatavaid esmaselt uurima sotsioloogid-kriminoloogid. Tänaeni liigitatakse seal noori seaduserikkujaid sotsioloogiliste näitude alusel. Ümberkasvatamine on aga resotsialiseerimine.

Romaani keeli kõnelevas kultuuri- ja keelepiirkonnas (Prantsusmaa, Itaalia, Hispaania) on raskestikasvatatavusega asunud tegelema enamasti psühhonaalüütikud. Siit ka noorukite liigitamisel ja ümberkasvatamisel kasutatav süvapsühholoogiline või neofreudistlik terminoloogia.

Esimese maailmasõja, revolutsiooni ja kodusõja järel hulkusid noore Nõukogudema

avarustes sajad tuhanded kodutud lapsed ja noorukid. Noore Nõukogude valitsuse kutsel ruttasid appi nii meedikud-psühhiaatrid (akadeemik Behterev oma õpilastega), psühholoogid (P. Blonski) kui ka pedagoogid (A. Makarenko jt). Loodi «raske lapsepõlve teadusliku uurimise instituut». 1929. a ilmus psühhiaater Grabarovi monograafia kourikute tüpoloogist. Praktilises ümberkasvatamises saavutati hinnatavaid tulemusi. Kogu sellele keerukale ja raskele tööle tõmbas kriipsu peale ÜK(b)P KK 1936. a otsus «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis». Suleti kouriklusega tegelevad uurimisinstituudid, lõpetati käitumishälvikute psühhiaatriline, psühholoogiline ja pedagoogiline uurimine. Aasta varem (7. aprillil 1935) oli aga alaealiste kriminaalvastutuse alammääraks saanud 12 aastat ja üldjuhtudel algas nooruki kriminaalvastutus 14aastaselt. Seega jäid juristid tegelikult ainsateks teaduse esindajateks, kes veel tegelesid rasketikasvatatavatega. Niisugune olukord kestis nõukogude ühiskonnas üle 30 aasta. Sellest tingituna on tänase päevani meie «raskete» laste liigitamise aluseks juriidilised näidud, ümberkasvatamine kujutab aga endast isolatsiooni.

AAK-dest

Käitumishälvete ärahoidmise, laste ja noorukite asotsiaalsele teele sattumise asemel tegelevad arvukad ametnikud (alaealiste asjade komisjonid, alaealiste asjade inspeksioonid, laste jaotuspunktid jmt) põhiliselt laste ja noorukite õigus- ja seadusrikkumiste fikseerimise ning nende eest karistamisega. Erikoolide ja erikutsekoolide ning alaealiste kasvatuskolooniate isoleeriva ja seal valitseva autoritaarse kasvatussüsteemi tagajärjel on retsidiivi protsent mõtlemapanevalt suur. Miks?

Nõukogude võimu algaastail loodi alaealiste asjade komisjonid kodututele lastele elamis- ja töökoha kindlustamiseks. Tänapäeval moodustavad kodutud orvud AAK ette sattunud lastest heal juhul 0,5%. Sisuliselt on komisjonid kujunenud omalaadseteks noortekohtuteks. Need määravad rahatrahve, avaldavad ühiskondlikku laitust ja võtavad vastu otsuseid lapse või nooruki vabaduse piiramiseks, ühiskonnast isoleerimiseks. Enamasti töötavad AAKd suuremates keskustes vähemalt 2 korda kuus.

Asja arutamine käib lihtsustatult. Ei toimu sisulist juurdlust, ei tunnustajate ega ekspertide kuulamist, rääkimata kaitsja olemasolust. Sagedasti kujuneb istung psüühiliselt ebakindla nooruki järjekordseks näägutamiseks ja traumeerimiseks, mis ei soodusta küll vähemalgi määral soovi end parandada, otse vastupidi, õhutab trotsima ja vihkama. Tavaliselt käib nooruk komisjonis mitu korda, enne kui ta suunatakse erikooli või erikutsekooli, s.t isoleeritakse kodust ja ühiskonnast. Et meie ümberkasvatamissüsteemi aluseks

on isolatsioon, kujutavad kõik erikoolid ja erikutsekoolid ruumipsühholoogiliselt tüüpilist kasarmut: pikad koridorid, ühetaolised magalad, kitsad tualettruumid. Ühe koridori peal on 60—70 õpilast. Võimatu on siin turvalisustunde, sotsiaalse kontrolli ja individualiseeritud kasvatuse korraldamine. Niimetu ja seega depersonaliseeritud kasvandike hulk aga tingib jõhkruuse ja julmuse kujunemise.

Saksa DV kogemusi

Enam kui 20 a tagasi Saksa DVs turismireisil olles õnnestus mul külastada Magdeburgi lähedal väikeses Burgi linnas asuvat erikutsekooli. See kool — Jugendwerkhof Typ II kandis silmapaistva saksa sotsialisti August Bebeli nime. Koolis oli 100 tüdrukut ja 140 poissi vanuses 14—18 aastat. Kõik nad olid «rasked» noorukid. Kuid seal ei põgenetud, tütarlapsed ei rasestunud, ei esinenud vägivalda ega jõhkruust. Kooli olid külastanud delegatsioonid nii Läänest kui Idast. Kuidas siis oli võimalik selline Kaagvere ja Sindi Erikutsekooli sümbioos, pealegi veel nominaalse, sümboolse kanavõrgust piirdeaiga?

Võimalikuks sai see tänu kasvatuspsühholoogiliselt arukalt ehitatud hoonetele ja enesekasvatusele rajatud ümberkasvatamissüsteemile. Kasvandikud elasid eraldi majades 20—24 kaupa. Nende majade keldrikorrustel asusid pesuköögid, riiete ja jalatsite kuivatusruumid, tööriistade (labidad, rehad, hargid, köplad jmt) ja spordiinventari hoidlad. Esimesel korrusel asus avar ühisruum, kus 2 õpilase kohta oli laud, seal olid raamatu-riiulid, puhvetkapp, teler ja raadio ning kamin. Kõrvalruumis oli üks sein kaetud rootsi redelitega. Poiste majades olid samasuguses ruumis veel pirnball poksjatele, jõuharjutamiseade töstjatele, palju hantleid, sangpomme, ekspandreid jm. Tütarlaste ruumis oli otsasein kaetud peeglitega, olemas olid võimlemiskurikad, hüpitsad, pallid ja hularõngad.

Esimesel korrusel asusid tualettruumid, kus oli 4 õpilase kohta 1 unitaas ja 3 õpilase kohta kraanikauss. Tualettruumi kõrval asus rõivistu ja rõivaste korrastamise, triikimise ning puhastamise tuba jalatsite hooldamisingurgaga. Maja keskelt viis vaibaga kaetud trepp mansardkorrusele, kus olid magamistoad 3—4 õpilasele. Kõigis ruumides oli kodusust: palju lilli, ilusad vaibad, sobivad kardinad: meeldiv graafika ja keraamika olid sisekujunduse lahutamatud elemendid. Maja mõlemas otsas asusid läbi 2 korruse kasvatajate korterid. Igal sellises majas elaval rühmal oli kindel nimetus — näiteks Thomas Münzeri, Anne Franki ja Maksim Gorki nimelised rühmad.

Kasvatuse diferentseerimine

Enesekasvatuse ja ümberkasvatamise ühendamine on võimalik tänu läbimõeldud

kasvatusasutuste diferentseerimisele. Nii on Saksa DVs loodud kindel süsteem käitumishälvikute (*Verhaltensgestörte Kinder*) kasvatamiseks, et vältida asotsiaalsuse kujunemist. Mürsikute ja noorukite ümberkasvatamine toimub aga nelja eri tüüpi erikutsekoolides (*Jugendwerkhof*). Esimesse tüüpi kuuluvasse erikutsekooli suunatakse nn ülekäte läinud noorukid. Need on õpilased, kellel on korralik kodu ja vanemad olemas, kuid kes tormilises emantsipatsioonipiüdluses ei tunnista täiskasvanuid kui kasvatajaid. Need asutused on enamasti maal suurte seafarmide ja linnuvabrikute juures. Kasvandike arv asutuses on 20—40, nad töötavad ettevõttes täie tööinimese eest. Pärast tööd tehakse sporti, korraldatakse kultuuriüritusi. Sellises kasvatusasutuses ollakse 6 kuni 9 kuud, kuni nooruk hakkab mõistma, et töö on tõsine tegevus, mis nõuab täpsust ja püsivust. Kui tal on kujunenud uus väärtushinnangute süsteem, lastakse ta koju.

Teist liiki erikoolid sarnanevad kõige enam meie erikutsekoolidele. Siia suunatakse käitumishälvetega noorukid, kellel on kesised kodused kasvatusolud. Neis koolides omandatakse elukutse ning tõstetakse ka oma üldhariduse taset. Koolis viibitakse enamasti 1½—2 aastat. Kolmas tüüp erikoole on ravipedagoogilised asutused, kus psühhoteraapia, füsioteraapia ja ravimite abil püütakse jagu saada psühhikahäiretest tingitud käitumishälvetest.

Kui nooruk ei ole psüühiliselt haige, kuid ei taltu 1. või 2. tüüpi kasvatusasutuses, võib ta sattuda range sõjaväelise korraga erikasvatusasutusse. Sinna aga ei tahtvat keegi sattuda.

Mis alusel diferentseeritakse noorukeid eri tüüpi kasvatusasutuste vahel? Selleks on omaette keskus, kus iga erikooli suunatava noorukiga tutvuvad meedikud (psühhiaater, pediaater), pedagoogid, psühholoogid ja sotsioloogid. Nende uurimistulemuste alusel koostatakse ülevaade käitumishälviku arengu loost ja antakse põhjendatud soovitused edasiseks kasvatustöö korraldamiseks.

Meie jaotuspunktidest

Kas ei oleks mõeldav, et meie ajast ja arust läinud laste jaotuspunktide asemele loodaks vastavad keskused nii Tallinnas kui ka Tartus? Praegu hoitakse neis lapsi ja noorukeid, kelle miilitsad on kinni pidanud või püüdnud. Harvem leidub neis hooldusorganite poolt paigutatud lapsi. Taolisse punkti sattunud nooruki tervislik olukord, psüühiline seisund, kasvukeskkond ja suhted ühiskonna ning perekonnaga ei paku kellelegi huvi. Huvitab vaid see, kuidas nooruk ära paigutada — koju või lasteasutusse. Kodust põgenemise põhjusi ei analüüsita, vaid vanemate olemasolul suunatakse laps või nooruk samasse konfliktisesse keskkonda tagasi. 10—12aastaste enesetapjate hulgas moodustavad aga taolised jooksikud põhiosa. Kõige kiiremas

korras tuleks senised laste jaotuspunktid reorganiseerida tõelisteks meditsiinilis-pedagoogilis-psühholoogilisteks uurimiskeskusteks, kus oleks võimalik anda ka teaduslikult põhjendatud soovitusi lapse või nooruki edasise elu kõige optimaalsemaks korraldamiseks, ümberkasvatamiseks ja enesekasvatuse arukaks ühendamiseks.

Ümberkasvatus-enesekasvatus

Inimisiksuse kujunemisel on juba vanast ajast peetud enesekasvatust üheks kõige olulisemaks teguriks. Nooruki ümberkasvatamine kujutabki sisuliselt tema enesekasvatustlikele püüdlustele õige eesmärgi andmist, järkjärguliste enda muutmiseks vajalike ülesannete seadmist, tahtejõu kujundamist. Sunni ega käsuga ei ole võimalik enesekasvatust korraldada, impulss selleks peab ikka lähtuma noorukist endast. Enesekasvatus peab olema sisemise «mina» vajaduseks, siis on ta edukas. Tähendab, edukaks enesekasvatuseks on vaja oma sisemaailma tunda ja seda analüüsida. Kui palju on selles aga vajakajäämisi! Ei õpeta me noorukile eneseanalüüsi võtteid, ei varusta neid ka inimhinge erinevate seisundite kirjeldamiseks vajalike mõistetega. Kurb on kohata enda ja maailmaga pahuksis olevat noorukit, kes ei ole suuteline enda mina kohta sisuliselt mitte midagi asjalikku väljendada. Selleks et noore isiksuse areng oleks püsiv, on refleksioonioskusest üksi vähe. Inimese tahte- ja tundeelu vallas harmoonia rajamine, sisemine kultuursus, tõeline intelligentus on mõeldamatu enesekaemuse oskusega. Saksa DV Burgi linna erikutsekooli kasvatustöö üks edukuse põhialuseid oli enesekasvatuse ja kollektiivi kasvatamise oskuslik ühendamine. Igal kasvandikul oli kindel enesekasvatusplaan, mille täitmisest anti kollektiivi ees aru. Kasvatusrühm julgustas noorukit, rõõmustas koos temaga, kui too oli suutnud astuda sammu parema, väarikama ja kaunima käitumise poole.

Kõik meie erikasvatusasutused peaksid püüdma normaliseerida nooruki ja ühiskonna vahelisi suhteid, häälestada noorukit ühiskonnakasulikuks tegevuseks. Seda ka tehakse, ometigi 16—18aastane nooruk, astudes taolise koolist ellu, pörkab tihti kokku ületamatute raskustega. Eriti suurtesse raskustesse satuvad perekonnast irdunud noorukid ja orvud. Neil puudub nii majanduslik kui ka vaimne tugi. Lootusetus olukorras lüüakse kõigele käega ja algabki noore inimese allakäik.

«Järelokupsetuse» vajadus

Kurb on näha, kuidas kasvatusasutuse positiivsed püüdlused, ümberhäälestamise esmased tulemused ümbritseva keskkonna hoolimatuse, ametliku külmuse ja mittemõistmise õhkkonnas purunevad ja hajuvad. Siiani ei ole meie ühiskonnas loodud lõplikku, terviklikku ümberkasvatamise süsteemi. Saksa DVs

on perekondadest irdunud erikasvatuseasutustest vabanenud noorukite sotsiaalseks «järelküpsetamiseks» loodud suuremate ettevõtete abil nn noorte elukodud (*Jugendwohnheim*). Nendes kodudes on «rasketele» noorukitele loodud soodsad tingimused isikuse ühiskondliku küpsuse ja sisemise vastutustunde kujundamiseks. Taolises 20—25 noorukiga tõelises ühiskodus on olemas töö-, puhke- ja magamisruumid. Noorte elu juhivad 3 kogenud pedagoogi. Noortele on tagatud kodune kindlustunne, tööoskuste täiustamise võimalus, haridustee jätkamine, inimlik mõistmine ja asjatundlik nõuanne. Korduvalt, kuid tulemusteta on Eesti NSV valitsusele taoliste kodude organiseerimiseks ettepanekuid tehtud. Kui riigiasutused on nõnda saamatud, vahest leiavad usuorganisatsioonid võimalusi nende noorukite abistamiseks? Eriti ohustatud on alamõistuslikud orvud. Paljudes maades on kiriklikud organisatsioonid teinud tänuväärset tööd, vältimaks «vähemate vendade» sattumist kuritegelikule teele.

Ettepanekud

Mida ette võtta olukorra muutmiseks? Kõigepealt tuleks kogu senine süsteem põhjalikult reorganiseerida — alaealiste asjade komisjonid muuta tõeliselt kompetentseid otuseid langetavateks õigusorganiteks. Alaealiste jaotuspunktid muuta meditsiinilispedagoogilis-psühholoogilisteks keskusteks, kus analüüsitaks igakülgset käitumishälvete tekkepõhjust ning selle alusel tehtaks ka põhjendatud ettepanekuid nooruki ümberkasvatamiseks.

Kiiresti tuleks nii erikoolides kui ka erikutsekoolides luua ümberkasvatamiseks vajalikud ruumipsühholoogilised tingimused ja diferentseerida koolid.

Põhjalikult tuleks uuendada koolide õppe- ja kasvatustöö programmid, tagamaks noorukite tundeelu igakülgse arenemise ulatusliku esteetilise kasvatuse ja sihipärase enesekasvatuse kaudu. Tingimata peaksid kõik erikasvatuseasutuste pedagoogid saama vastavatel kaugõppekursustel põhiteadmised isikuse arengupsühholoogiast, sotsiaalpsühholoogiast, psühholoogiast. Tingimata peaks iga erikooli pedagoog oskama kasutada lihtsamaid psühhoteraapia võtteid. Ja lõpuks, erikoolidest väljasuunatavatele noorukitele tuleb osutada igakülgset materiaalselt ja moraalselt abi, et tagada nende normaalne lülitumine ühiskonda ellu.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpetatavus kooliküpsuse näitajana

KALLE KÜTTIS,
Viljandi RSN Täitevkomitee esimehe
asetäitja
KALJU TOIM,
TÜ psühholoogiakateedri dotsent

Seoses 6aastastele lastele koolikohustuse kehtestamisega tuleb teravalt päevakorda kooliküpsuse probleem. Eestis on selle küsimusega juba ammu tegeldud. Eesti vabariigis algas koolikohustus 9 (1919), 8aastaselt (1923). Esimese uurimuse kooliküpsuse valdkonnast on teinud Tartu Ülikooli kasvandik Friedrich Olup 1936. a (magistritöö teemal «Eesti laste psühholoogiline kooliküpsus»). Tema tööst selgus, et kõige madalama õpieduga olid need lapsed, kes läksid kooli üheksaselt. Optimaalse õpiedu saavutasid seitsmeselt kooliteed alustanud. Hästi jõudsid edasi ka 6aastaselt kooli astunud (8, lk 15).

Kooliküpsuse uurimine tuli uuesti päevakorda 1960. aastatel. H. Liimets tutvustas kooliküpsuse olemust ja selle tunnuseid 1963. a «Nõukogude Koolis» (7, lk 418—421). Seose algklasside õppeadukuse, intellektuaalse kooliküpsuse ja sotsiaalse arengu vahel uuris K. Indre (3, lk 510—515). Märkimata ei saa jätta ka P. Lehestiku artiklit «Nõukogude Koolis», mis kannab pealkirja «Et koolitee kulgeks komistusteta» (6, lk 449—454). P. Lehestiku algatusel hakati mõõtma kooliastujate võimeid, teadmisi ja oskusi mitmesuguste katsetega. Mitmed uurimused näitasid, et ligikaudu 30 protsenti kooliüsusikutest ei olnud kooliküpsed (8, lk 16 ja 17).

Termini *kooliküpsus* kõrval kasutatakse eesti keeles sünonüüme *õppimiseks valmisolek*, *õppimisvõimekus*, *koolivõimekus*, *koolivalmidus*. Ka saksa keeles on tarvitusel paralleelselt kaks terminit *Schulreif* ja *Schulfähigkeit*. Terminit *kooliküpsus* kasutavad need autorid, kes peavad silmas kehalist ja

füsioloogilist arengut. Nii kasutab *kooliküpsuse* terminit ka saksa psühholoog A. Kern. Tema arvates saavutab iga normaalne laps kord sellise arengutaseme, mis võimaldab tal koolis edukalt toime tulla. P. Kees leiab, et praegu on termin *Schulreif* erialakirjandusest välja tõrjutud, kuna enam ei loeta bioloogilist küpsust koolitöö edukuse ainumääravaks põhjuseks. Seepärast kasutatakse terminit *Schulfähigkeit* (koolivõimekus), mis on õppimise ja küpsemise koosõju resultaat (4, lk 9 ja 10).

Kuid sõnal *küpsus* on ka teine tähendus. Sellega tähistatakse vajalikku, optimaalset arengutaset: nt vaimne küpsus, eluküpsus (rikkalikud elukogemused), küpsustunniust, küps isiksus ja selles tähenduses ka kooliküpsus.

Tallinna Pedagoogilise Instituudi teaduskonverentsil «Koolivalmidus ja selle kujunemine (1982. a aprillis), tõstatus ka termini küsimus. Jõuti seisukohale, et mõlemad — *kooliküpsus* ja *-valmidus* — on vajalikud. Kooliküpsusest rääkides on aktsent asetatud lapsele, tuginetakse tema arenguküpsusele koolieelse ea lõpul. Koolivalmiduse puhul on rõhk asetatud kooli poolt esitatavatele nõuetele. See mõiste haarab nii küpsuse kui ka kooliks ettevalmistuse (9, lk 157).

Leningradi psühholoogiadoktor professor A. Ljublinskaja esitab kooliküpsuse 5 põhitunnust: 1) tunnetushuvid, millest tuleneb õpimotiivide teke; 2) õpitegevuse võtete valdamine (oskus kuulata, vaadata, nähtut ja kuuldot edasi anda, arutlemis-, arvutamisoskus jne); 3) eneseregulatsioon, mille hulka kuulub ka allumine ja pidurdamine; 4) kultuurse käitumise harjumused; 5) kõlbelise käitumise algmete olemasolu (16, lk 151—155).

Saksa psühholoog G. Witzlack esitab 12 kooliküpsuse tunnust: 1) lapse kehaline areng, meelte osavus, neurofüsioloogilised iseärasused, kõnelemisoskus; 2) hoiak ja huvi õppimise vastu, 3) õppimisvõime, 4) iseloomu ja sotsiaalse käitumise harjumused; 5) iseseisvuse aste; 6) mõistete valdamise tase; 7) kõne arengutase; 8) üldine silmaring; 9) hulkade ja arvude vaheliste seoste mõistmine; 10) vormitaip, liigendamise- ja diferentseerimisvõime; 11) vajalik käeosavus kirjutamiseks ja joonistamiseks; 12) vastupidavus psühhofüüsilisele koormusele (10, lk 117).

P. Kees on publitseerinud monograafia «Intellektuaalse kooliküpsuse diagnoosimine» (4). Tema järgi peab kooliküpsel lapsel olema nelja liiki õppimiseeldusi: 1) sotsiaalsed, 2) motivatsiooniga seotud, 3) tunnetuslikud ja 4) kehalised õppimiseeldused. Kõik 4 kokku moodustavad kooliküpsuse, koolilapse arengu vajaliku taseme (4, lk 30). P. Kees nimetab tunnetusliku õppimiseelduse taset intellektuaalseks kooliküpsuseks. Termini sünonüümideks on *kooliküpsuse intellektuaalne aspekt*, *psüühiline kooliküpsus*.

Intellektuaalse kooliküpsuse näitajaks on vaimsete võimete (intelligentsuse) tase. On kasutatud ka terminit *intellektuaalne õppimisvõime*. G. Witzlack tutvustab oma raamatus «Kooliküpsuse diagnostikast ja arengust» 10 kooliküpsuse testi (10, lk 100—108). Paljud neist langevad kokku tavaliste laste intelligentsustestidega.

P. Kees on koostanud testipatarei, mis mõõdab õppimise seisukohalt kõige tähtsamaid võimeid — taju kiirust ja täpsust, meeldejätmise kiirust, kujutlusvõimet, sündmuste loogilist järjestamist ja kombineerimiskust. Test valmis 1976 a. ja tehti 1000 6aastase lapsega (koolieelikuga) Eesti 8 linnas (749) ja 5 rajoonis (251). Nende katsetulemuste põhjal on koostatud testi normid (4, lk 100—103).

Seoses kavatsusega laiendada koolikohustus 6aastastele uuriti Tallinna Pedagoogilises Instituudis 5—6aastaste laste arengut (1983—1985). Uuriti järgmisi tunnusrühmi: tervis, kehaline ja motoorne, senso- ja psühhomotoorne, intellektuaalne areng ja isiksust iseloomustavad tegurid. Katses osales 739 last (vanusega 5 a 1 kuu kuni 6 a 7 kuud) — neist 365 tüdrukut ja 374 poissi. Intellektuaalset taset mõõtsid 12 alltesti. Neist osutusid kõige informatiivsemaks jutustamis- oskus pildiseeria järgi, kuulmismälu — üksikute sõnade meeldejätmise ja järelejoonistamise katsed (lähemalt vt 8).

V. Karpov jagab vaimse arengu diagnoosimise meetodid kaheks: 1) intellektuaalse arengu sisu ja 2) mõtetegevuse taset mõõtvad testid (14, lk 18—25). Esimesed on tavalised intelligentsustestid, mis mõõdavad teadmistes, oskustes ja vilumustes väljenduvaid aktuaalseid võimeid, teised mõõdavad nn potentsiaalseid võimeid — kui ruttu ja kergesti võib katseisik midagi selgeks saada. Viimast testiliiki võib nimetada õpetatavuse testiks.

Õpetatavuse taseme mõõtmise testi on püüdnud välja töötada ka P. Kees. Ta koostas eespool nimetatud kooliküpsuse testile täiendava variandi. Ühte varianti kasutas ta eeltestina, teist aga kontroll- ehk järeltestina (5).

Nende testide katsetamise ja normeerimise kohta pole andmeid avaldatud. TRÜ psühholoogiakateedri mõned kaugõppijad on katsetanud teste väiksemates rühmades. Katsetulemused näitavad, et paralleeltestide ülesanded ei ole adekvaatsed — nende lahendamine ei nõua ühtesid ja samu võimeid. Näiteks lastakse eeltestis kujutlusvõime taseme mõõtmiseks mõttes detailidest kujundeid kokku panna, järeltestis tuleb aga mõttes ruute pöörata. Loogilise mõtlemise võime mõõtmise testiks on pildiseeria järjestamine, kuid pildid on süzeeliselte erinevad ja edukus sõltub süzee mõistmisest, mitte aga järjestamise oskusest.

Käesolevas artiklis tutvustatava õpetatavuse testi koostamisel lähtusime põhimõttest, et testimine peab vastama kooli-

situatsioonile — õpetaja õpetab lapsi lahendama mingit tüüpi ülesandeid. Tehakse kindlaks, mil määral üks või teine õpilane suudab testiülesannete lahendamise ära õppida.

Enne kui läheme testi koostamise põhimõtete tutvustamise juurde, anname ülevaate sellest, kuidas autorid saavad aru õpetatavuse mõiste sisust.

Õpilased omavad õppimiseks erinevaid eeldusi. Edukas õppimine seondub tavaliselt kindlate isiksuseomadustega ja seetõttu arvatakse, et need omadused kuuluvad õpetatavuse mõiste struktuuri. Koolipraktika näitab, et õpilaste isiksuseomadused (positiivne suhtumine õppetöösse jne) ei seondu alati eduka õppimisega. Ühesuguste isiksuseomadustega õpilaste õpetatus on erinev. See lubab oletada, et isiksuseomadused õpetatavuse mõistesse ei kuulu. Need omadused esinevad ainult tingimustena psüühilises tegevuses, mille tulemusena formeeruvad teadmised ja oskused.

Õpetatavuse all mõistame üldisi võimeid kooliteadmiste omandamiseks. Nende võimete areng ja vastastikune koosmõju määravad individuaalsed erinevused õpetatavuses ja on selle näitaja aluseks. Z. Kalmõkova (13, lk 10—38) arvab, et õpetatavust võiks nimetada mõtlemise ökonoomsuseks. See avaldub uute teadmiste omandamise kerguses, lühiajalisuses. Õpetatavus kuulub inimeste arengu mõiste sisusse ja kuna ta peegeldab isiksuse intellektuaalseid omadusi, võib olla selle üheks põhinäitajaks. Õpetatavus kuulub inimeste arengu mõiste sisusse ja kuna ta peegeldab isiksuse intellektuaalseid omadusi, võib olla selle üheks põhinäitajaks. **Õpetatavus on omadus uute teadmiste vastuvõtlikkuse iseloomustamiseks.** Edukaid tulemusi võib saavutada erinevaid teid pidi. Teadmiste vähesust võib kompenseerida kõrge õpetatavus. Kõrge õpetatavus kindlustab ka vajalike teadmiste omandamise kõrge tempo. Väiksema õpetatavuse korral on tulemused saavutatavad teiste mõtetegevuse külgede arvel — detailiseerimisega, materjali analüüsiga jne.

Osa autoreid toob välja spetsiaalse õpetatavuse mõiste, näiteks matemaatiline (15) või grammatiline (12) õpetatavus. Nähtavasti tuleks toetada üldise ja spetsiaalse õpetatavuse dialektilise ühtsuse teesi.

Kokkuvõttes kujutame asja ette järgmiselt. Üldmõisteks on lapse vaimne areng. Selle võib jagada kaheks: lapse tegelikud teadmised (mida teab ja oskab) ja tema õpetatavus (milline on teadmistele jõudmise tee, võime omandada teadmisi, selle ratsionaalsus ja mõtetegevuse kvaliteet).

Õpetatavuse testi väljatöötamisel oli meil 2 võimalust: sünteetiline (õpetatavust uuritakse loomuliku õpetusliku eksperimendi abil) ja analüütiline (psühhomeetria standardiseeritud vaimsete võimete testide abil).

Vaatamata analüütilise (testi)meetodi puu-

dustele (vt 17) otsustasime jääda siiski testimeetodi juurde. Testi eelistasime kaalutlustel: võimalik kasutada rühmakatsetes, mis nõuavad tunduvalt vähem aega kui individuaaleksperimendid; andmed kergesti töödeldavad, paremini interpreteeritavad ja võrreldavad.

Otsustades testi kasuks lähtusime testi koostamisel järgmisest: test tuleb üles ehitada 2astmelisena — eeltest ja järeltest. Raskuselt peaksid eeltest ja järeltest olema võrdsed (niivõrd, kuivõrd see üldse võimalik on). Eeltesti tegemisel kehtib meetoodiline nõue, et lahendamisele ei eelneks selgitust. Tarvis on anda vaid hädavajalik info elementaarse instruksioonina, mis annab ainult juhised testi täitmiseks. Eeltestile järgneb õpetamise faas. Õpilastele selgitatakse näidete varal, kuidas oleks olnud õige lahendada. Kogu eeltest lahendatakse koos läbi. Seejärel tehakse järeltest. Loogiliselt peaksid pärast õpetamise faasi teksti tulemused olema paremad. Kuna hüpoteetiliselt on arvata, et kõik õpilased ei omanda lahendamisoskust ka pärast õpetamise faasi ühtemoodi, peaksid tulemuste kasvud olema erinevad. Kokkuvõtlikult — peaks selguma õpilaste erinev allumine õpetamisele, s.t õpetatavuse. Raskusi oli koostatava testi algmaterjali leidmisega. Õpetatavuse testi eripära on see, et ta ei pea mõõtma niivõrd abstraktset või ratsionaalset mõtlemist, vaid ülesanded tuleb valida vastavalt sellele, kui hästi nad ennustavad oskust kooliprogrammiga hästi hakkama saada.

Pärast mitmeid katsetusi (P. Keesi intellektuaalse kooliküpsuse test, Tasola testi) valisime algmaterjaliks nn ÜA testi. Selle testi on koostanud P. B. Calvert Londoni ülikoolis ja kannab pealkirja «General Ability Test». Kuna test on pikk (kokku 48+48 ülesannet), korraldasime selle ühe katsegrupiga (47 1. klassi õpilast) ja selgitasime välja 35+35 enam diagnoosivat ülesannet. Saadud testiga testisime 1988. a jaanuaris—vebruaris Viljandi rajooni 14 koolis 344 6aastaste klassi õpilast: 179 tüdrukut ja 165 poissi. Testi tegid õpetajad. See esialgu väheinformatiivseks näiv fakt on tegelikult oluline meetoodiline nõue. Testi peab tegema õpetaja, kes õpilast päevast päeva õpetab.

Testi tulemused töötlesime arvutil. Sagedusest ja jaotusfunktsioonidest lähtuvalt koostasime normid. Kuigi peaaesmärgiks oli õpetatavuse mõõtmine, pidasime õigeks anda normid ka eeltestile, järeltestile ja nende kogutulemusele. Vajalikuks pidasime seda järgmistel kaalutlustel: reeglina eeltestis suhteliselt kõrge tulemuse saanud laps ei saavuta järeltestis suurt juurdekasvu. Nende laste puhul test õpetatavust ei mõöda. Et õpetaja saaks siiski lapsele anda objektiivsema hinnangu, saab tulemusi võrrelda testi eri etappide normidega. Testi tulemused viisime parema võrreldavuse saamiseks Z-skaalasse.

Esialgselt kavatsesime katseisikud jaotada kolmeks: nõrgad, keskmised ja tugevad.

Z-skaala keskmine väärtus on 100 punkti. Keskmiste hulka loetakse katseisikud, kes said tulemuseks 95—105 punkti. Kõikide skaalade puhul oli neid lapsi ligikaudu pool, mis vastab normaaljaotusele. Meie arvates nõudis tugevate osa täpsustamist ja kuna punktihulgad olid seal küllalt varieeruvad, jaotasime

viimase skaala osa neljaks. Seega pakkusime välja järgmise skaala: 1) nõrgad, 2) keskmised, 3) keskmisest tugevamad, 4) tugevad, 5) väga tugevad, 6) ülitugevad.

Esitasime koondtabeli õpetatavuse (järeltesti ja eeltesti vahe) hindamiseks.

	Toor-punkte	Z-skaala punkte	Suhteline sagedus %	Jaotus-funkt-sioon	IQ Wechsleri järgi
g					
1. Nõrgad	0	94	27,6	27,6	90
2. Keskmised	1—4	95—105	46,5	74,1	91—109
3. Keskmisest tugevamad	5—8	106—115	19,5	93,6	110—122
4. Tugevad	9—11	116—123	4,9	98,5	123—135
5. Väga tugevad	12—15	124—134	1,2	99,7	136—143
6. Ülitugevad	16	135	0,3	100	144

Katsete läbiviimisel tekkis küsimus, kas õpetamise faasi üldse vaja on. Võib-olla punktide juurdekasv järeltestis on tingitud hoopis latentsest õppimisest. Paljudel lastel jäi eeltest lõpetamata ja lõpetamata ülesannetele on iseloomulik, et nende lahendamine jätkub varjatud kujul ka pärast töö katkestamist. Testi tegi kontrollgrupp (45 last). Jättsime ära õppimise faasi. Esitame testi osade aritmeetilised keskmised võrdlevalt põhigrupiga.

1. klassis. Seda mõõtsime ÜA täisvariandiga. Eeltestis erilist vahet ei selgunud. Erinevused tulid välja järeltestis ja seega ka punktide juurdekasvus (s.t õpetatavuses). Anname järgnevalt punktide juurdekasvu kategooriati.

	7aastased	6aastased
Tüdrukud	17,8	13,1
Poisid	13,1	7,0

	Eeltest	Järeltest	Juurdekasv
Põhigrupp	5,3	7,9	2,68
Kontrollgrupp	5,5	5,2	-0,33

Kui eeltesti tulemused on praktiliselt võrdsed, siis järeltesti tulemused on kontrollgrupil tunduvalt halvemad. Eitamata latentset õppimist, julgesime siiski väita, et järeltesti punktide juurdekasv sõltub peamiselt lapse õpetatavusest ja õpetamise faasi kvaliteedist (s.t õpetajast).

Huvitav on jälgida tüdrukute ja poiste tulemusi. Tüdrukute tulemused igas katse osas olid paremad. Suurim erinevus selgus järeltesti tulemustes ja seega ka punktide juurdekasvus (s.t õpetatavuses). Siit tuleb järeldada, et selleaalsed tüdrukud alluvad õpetamisele paremini. Ennatlik oleks siin väita, et nende õpetatavus on parem. Paremad tulemused võivad olla põhjustatud ka harjumusest õpetajat tähelepanelikumalt kuulata. Samal ajal saime väga huvitava tulemuse kontrollgrupis, kus jäeti ära õppimise faas. Selgus, et kuigi absoluutväärtused on tüdrukutel mõlemas faasis kõrgemad, on poisid suhteliselt paremini hakkama saanud järeltestiga. Õpetamise faasi puudumise tõttu on tütarlaste tulemused järeltestis nõrgemad. Siit järeldus, et tüdrukud on rohkem harjunud õpetamisega, välise abiga ning poisid saavad ülesannetega kuidagi üksigi hakkama.

Töö käigus tekkis huvi, millised võiksid olla õpetatavuse erinevused 6- ja 7aastaste

Mida võiks siit järeldada? Nagu märgitud, olid eeltesti tulemused ühesugused, s.t tüdrukute ja poiste üldintelligentsus praktiliselt ei erine. Ilmselt on selle nivelleerinud sotsiaalne faktor (massikommunikatsioonid, kasvatus jne). Järeltestis olukord muutub kardinaalselt. Suured on punktide juurdekasvu vahed juba 7aastaste tüdrukute ja poiste vahel. Tüdrukute edasimineku on olnud märgatavalt suurem. Veelgi suurem on vahe 6aastaste puhul. 6aastaste poiste tulemuste juurdekasv on peaaegu 2 korda väiksem tüdrukute omast. Huvitav on, et 7aastaste poiste ja 6aastaste tüdrukute juurdekasvud on võrdsed. Kuna me oletasime, et punktide juurdekasvu suurus järeltestis näitab õpetatavust, võiks väita, et 7aastaste poiste ja 6aastaste tüdrukute õpetatavus on võrdne. Siit edasi minnes oleks loogiline, et 7aastased poisid peaksid olema ühes klassis 6aastaste tüdrukutega.

Kokkuvõtteks julgesime väita, et koostatud testiga on 6aastaste õpilaste õpetatavust võimalik mõõta. Samas arvame, et koostatud nn laste ÜA testi tuleb veel töödelda. Otstarbekas on ülesandeid osaliselt ümber paigutada. Testimisel ilmnas, et osa lapsi väsis lõpuks väga ära. Seetõttu peame vajalikuks testi üksikülesannete arvu vähendada 35-lt 25-ni. Ilmselt on võimalik siis testis ette nähtud aja jooksul (15 minutit tööd, 5 minutit puhkust, 10 minutit tööd) õpilaste õpetatavust paremini mõõta. Sellelaadne töö praegu käib. Saadud uue variandiga kavatse-

me läbi viia uue katseseeria Viljandi rajooni koolide 6aastaste õpilastega.

Lõpetuseks peatume õpetatavuse testide valiidsusel. Esimesed õpetatavuse testid olid eelkõige suunatud sellele, et selgitada välja, kas need annavad sisulisemaid andmeid kui traditsioonilised intellektitestid. Huvitavat tulemust kirjeldab J. Guthke (2). Ta viis läbi intelligentsustesti, mille autorid olid väitnud, et selle küsimused ei allu õpetamisele. Pärast 2tunnist treeningut kordas ta testi ja sai ootamatult kõrge edasiminek. See kinnitas saksa psühholoogi O. Selzi arvamust juba 1935. aastast, mida kaua ei võetud kuulda. Nüüdisaegsetes õpetatavuse uurimise töödes märgitakse, et eeltesti tulemuste järgi võib ainult väga ligikaudselt ennustada järeltesti tulemusi. Sellest järeldub, et järeltest annab lisa diagnostilisele infole, mida saadi eeltestist. Võimalik etteheide, et õpetatavuse test traditsiooniliste intelligentsustestidega võrreldes ei mõõda niivõrd intellekti, kuivõrd motivatsiooni ja vastupidavust, on ümber lükatud paljudes töödes (11).

J. S. Carlsoni ja K. H. Wiedli uurisid teiste nn mitteintelligentsuse omaduste mõju õpetatavuse testi tulemustele. Nad leidsid, et pole põhjust kahelda, et õpetatavuse testid mõõdavad eelkõige isiksuse kognitiivseid komponente. Nad leidsid veel, et hirm testi ees (pingelisus) avaldab mõju eelkõige eeltestile. Vastuseis, et õpetatavuse testid panevad erinevalt traditsioonilistest intelligentsustestidest halvemasse olukorda kreatiivsed õpilased, väärivad tähelepanu, kuid samas ka hoolikat töestamist. Näiteks J. Guthke (2) tegi hoopis kindlaks, et korrelatsioon järeltesti ja kreatiivsustestide vahel oli suurem kui eeltesti ja kreatiivsustesti vahel.

Kokkuvõttes võib väita, et õpetatavuse testil on kõrge pedagoogiline valiidsus. Tuleb ainult välja töötada meetodid, mis lubavad teha pedagoogilisi järeldusi. Selline psühholoogiline peab kandma vastutust diagnoosile toetava õpilase arengu pedagoogilise strateegia väljatöötamise eest.

Kirjandus

1. Gutjahr W. Zur Skalierung psychischer Eigenschaften. — Probleme und Ergebnisse der Psychologie. 1968, 23, S 9—40.
2. Guthke J. Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin, 1977.
3. Indre K. Seos algklasside õppeedukuse, intellektuaalse kooliküpsuse ning sotsiaalse arengu vahel. — Nõukogude Kool, 1969, nr 7, lk 510—515.
4. Kees P. Intellektuaalse kooliküpsuse diagnoosimine. Tallinn, 1983, 149 lk.
5. Kees P. Juhend kooliküpsuse testide läbiviimiseks. Õpitedid. Tallinn, 1983, 34 lk.
6. Lehestik P. Et koolitee kulgeks komistusteta. — Nõukogude Kool, 1970, nr 6, lk 449—454.
7. Liimets H. Kooliküpsuse olemus ja tunnused. — Nõukogude Kool, 1963, nr 6, lk 418—421.
8. Tulva T. Koolivalmidus ja selle kujunemine. Tallinn, 1987, 80 lk.

9. Tulva T., Kolga V. Koolivalmidus ja selle kujunemine. Kog: Oppimiseelduste kujunemine ja koolivalmidus. TPedI, 1984, lk 157—168.

10. Witzlack G. Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit. Berlin, 1968.

11. Гутке Ю. и др. Диагностические программы как вариант тестов обучаемости. В сб.: Психодиагностика: теория и практика. М., 1986, с. 152—200.

12. Жуйков С. Ф. Единые критерии обучаемости родному языку и умственное развитие младших школьников. В сб.: Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970.

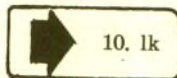
13. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. В сб.: Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.

14. Карпов В. Ю. Критерии и методы диагностики умственного развития. Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1982, № 3, с. 18—25.

15. Крутецкий В. А. Психология математических способностей. М., 1968.

16. Люблинская А. А. Психологические основы школьной зрелости. В кн.: Формирование школьной зрелости ребенка. Таллин, 1982, с. 151—155.

17. Талызина Н. Ф. Вступительная статья. В сб.: Психодиагностика: Теория и практика. М., 1986.



Kirjandus

1. Bolles R. C. Cognition and Motivation. Some Historical Trends. Cognitive Views of Human Motivation. Academic Press, London, 1974, pp. 1—20.
2. Briggs L. J. Whatever Happened to Motivation and the Affective Domain. — Educational Technology, Vol. 24, 1983, Nr. 5, p. 33—34.
3. De Charms R. Enhancing Motivation. Change in the Classroom. Irvington Publishers. Inc. N.Y., 1976, 212 p.
4. Deci E. Intrinsic Motivation. N.Y., Plenum Press, 1975, 324 p.
5. Sprick R. S. Discipline in Secondary Classroom. N.Y., 1985, 238 p.
6. Weiner B. An Attributional Interpretation of Expectancy Value Theory. Cognitive Views of Human Motivation. Academic Press, Inc. London, 1974, pp. 51—70.
7. Weiner B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review, 1985, vol. 92, Nr. 9, pp. 548—573.
8. White R. Motivation Reconsidered: The Concept of competence. Psychological Review, 1959, vol. 66, pp. 297—333.
9. Джидарьян Э. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. М., Наука, 1974, с. 145—169.
10. Изард К. Эмоции человека. М., МГУ, 1980, 440 с.
11. Стенин В. С. Становление научной теории. Минск, 1976, 320 с.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. I и т.д. Под ред. Б. М. Величковского. М., Педагогика, 1986.

Kool ja kooliuisik, ka õpetajate hinnangutes

SIIRI TALU,
PTUI nooremteadur

A. Makarenko on omal ajal kirjutanud: «Ma arvan, et meie kooli peamisteks puudusteks ei ole niivõrd halb distsipliin ja nõrk õppe-dukus, kuivõrd kindla tooni ja stiili, traditsioonide puudumine. Samuti valitseb suur ebaselgus nn normi küsimuses» (3, lk 169). Ta jõuab järeldusele, et halb distsipliin ja kehv õppe-dukus saavad olla ainult nimetatud puudustest põhjustatud tagajärjed.

A. Makarenko öeldu võime kanda ka tänas-esse päeva. Kuigi tema pedagoogilised aru- lused on saanud impulsse 1920.—1930. aastate sotsiaalsest taustast, on nad meie kooliuuendusliikumise jaoks suure väärtusega. Sest kas ei ole me ikka veel nende samade hädade kammitsais?

Siiani ei ole suudetud seletada inimese arengu seaduspärasust. Vanad mõtlemis- mallid toimivad endiselt koolide projekteeri- misel, õpetuse-kasvatuse sisu lahtimõtesta- misel ning hariduse väärtustamisel. Kooli on püütud reformida ikka ülalt antud normide ja tähtaegade piires ning seetõttu toimitud kiirustades ja paljuski formaalselt. Muutu- vad rõhuasetused õpetuses-kasvatuses ei haa- ku tihti tegelike võimalustega.

Siinkohal oleks sobiv tsiteerida akadeemik **H. Liimetsa**, kes on toonud välja põhjuste- tagajärgede seoste loogika: «Pedagoogilise tegevuse sotsiaal-pedagoogilisel tasemel luuakse teatud üldised eeldused kõigi madala- mate tasemetel tegevuseks. Kool ega üksik- õpetaja ei saa edukalt töötada, kui sotsiaal- pedagoogilisel tasemel on mingid elulised probleemid lahendamata või on toimitud voluntaristlikult... Kui asutuste süsteemi loomisel ei ole arvestatud kasvatusasutuste suuruse optimaalseid piire, siis on negatiivsed nähtused paratamatud ja neid võib madala- matel tasemetel ainult teatud pii- rides (artikli autori sõnenduse) kompenseerida» (2, lk 6).

Kool on aga üha enam raskustes lapse õpi- tegevuse osakaalu suurendamisega lapse elu-

tegevussüsteemis, s.t üha enam ja juba tundu- valt varem muutub kool õpilasele vastu- meelseks. Vastumeelseks muutub kõik kooliga seonduv — õppetöö sisu, langeb õpetajate autoriteet, ei soovita viibida ka oma klassi- kaaslaste seas. Sellised andmed saadi 1987. a kevadel Eesti NSV keskkoolides 3. klasside õpilasi ankeetides.

Need tendentsid viitavad muidugi vajaku- stele koolitöö sisu ja vormi määratlemisel, kuid õigem oleks kooliga seonduvat tundu- valt laiemalt analüüsida. Kuna praegu on paljude kooliühenduste pilgud pööratud mine- vikupärandi poole, leides seal mõndagi kasu- likku ja isegi rakenduslikku, siis arvan, et päris sobiv on siinkohal ära tuua üks kooli mõiste määratlus 1946. aastast. Nimelt ütleb Arnold Gesell (1, lk 374) kooli kohta järgmist: kool on kultuuri esmane töötuba, milles laps õpib tundma tsiviliseeritud elu ABC-d. Selline koolile lähenemine rõhutab kooli osa lapse suhestamisel kultuuri ning näeb kooli kultuuri osana ning juhib ühtlasi tähele- panu kooli pidevale uuenemisvajadusele. Kuna kultuuri areng on kiire ja hüppe- line ning samal ajal pidev protsess, tuleb ka koolil selle protsessiga pidevalt kaasas käia.

A. Geselli määratluse kohaselt (1) koosneb kultuur väga paljudest komponentidest: elu- viisidest (käitumisviisid, kombes, reeglid, tavandid), materiaalsetest väärtustest (majad, teed, farmid, tööstushooned, turud jms), varandusest (isiklik raha, hoiused jms), sea- dustest ja valitsemisviisidest, suhtlemis- kunstist, eneseväljendamise võimalustest ning veel väga paljudest muudest inimkonna teostusvõimalustest. Siit jõuame juba mõiste kultuurikeskkond juurde. Kultuuri- keskkond kujunaab inimesi nii ühtsuse kui erinevuste suunas. Põhjused on nii bio- loogilist kui ka sotsiaalset laadi (mikro- ja makrokeskkonna mõjud, kasvatusmõjud).

Kui pärilikkus määrab kindlaks inimese eelsoodumused ning arenguvõimaluste piirid, siis kogemused ja õppimine ümbritseva mõjul kujundavad inimese käitumise ja isiku- suse. Nii on kõik arengutegurid vastastikku põimunud ja mõjustatud kultuurikeskkon- nast.

Eesti kooli ajaloost on teada, et lapsed on alustanud kooliteed nii kümneselt, üheksa- selt, kaheksaselt kui ka seitsmeselt. Nüüd siis kuueselt. Oleme silmitsi probleemiga, kas lähtuda laste koolisaatmisel kooliküp- susest või koolivalmidusest või üheaegselt mõlemast.

A. Vengeri (4) järgi peaks kooliuisik koolis normaalselt toime tulema. Ta peaks suutma kohaneda kooliliku režiimiga, peaks olema valmis sihipäraseks ja süstemaatiliseks õpi- tegevuseks. Milline kool aga vastaks 6aastase lapse arenguvajadustele? Sellele küsimusele ei ole kerge leida vastust ainult kooliseinte vahel.

Praegu on paljus nii, et laste kooliküpsust

hinnatakse selle põhjal, kuidas lapsed suudavad kooli nõudmisi täita, kuid kõigepealt peaks kool teadma, mida ta tohib lastelt nõuda, s.t programmilised nõudmised tuleks viia kooskõlla õpilaste arengutaseme erisusega. Üheks võimaluseks oleks siin kooli kasvatussüsteemi kohandamine koolipiirkonna kultuuri ja inimeste eluviisi eripärale. Selline suund eeldab aga keskkonnas orienteerumist, andmete kogumist kasvutingimuste ja arenguvõimaluste kohta nii kodus kui ka kasvatusasutuses.

Määravaks laste arengus on kodumiljö ning see, kuidas kodu suudab oma funktsioone täita, s.o kuidas ta suudab anda lastele turvalisust, tugevdada tervist, kujundada maailmapilti ning ühtlasi valmistada last ette elamiseks inimesena inimmaailmas.

Kooliuuenduses tulekski endale teadvustada, et kooli tuleb mitte ainult õpilane, vaid kõigepealt inimene, kellel on juba välja kujunenud teatud suhe endasse ja ümbritsevasse. Seega tuleks välja töötada selline õpetamise-kasvatamise strateegia, mis võimaldaks suuremal määral arvestada õpilase olemasolevaid eeldusi ja ressursse. Kuid ressursid on olemas sedavõrd, kuivõrd neid osatakse kasutada või juba on kasutatud. Mida huvipakkuvamad on laste jaoks õppevahendid, mida kättesaadavam on kõik lastele vajalik, seda ladusamalt kulgeb kooliaeg, seda paremaid arenguvõimalusi lastele pakutakse. Samuti on soodsas kasvukeskkonnas ja kompetentse kasvatuses korraldada lihtsam välja selgitada lapse isiksuslikku eripära ning seda eripära ka säilitada või vajaduse korral korrigeerida.

A. Venger (4) juhib tähelepanu sellele, et lapse kooliküpsus on ühiskonna poolt juba ette määratud, sest teatud vanuses ta peab olema valmis kooli minema, seal õppima hakkama. Teisalt on kooliküpsus vaadeldav just sotsiaalse küpsusena, mis on otseses sõltuvuses lapse varasema arengu tingimustest ühiskonnas, tema elutegevuse iseärasustest. Selles küpsuses väljendub eelkõige ühiskonna tähelepanu perekonnale ja lastele, nende vanematele ja inimestele üldse. Sest nagu on rõhutanud A. Makarenko ja V. Suhhomlinski, on meil koolis tegemist mitte ainult laste, vaid elavate eludega ning meie lapsed on just niisama õnnelikud, kui õnnelikud on nende vanemad.

A. Venger on oma kaastöötajatega uurinud 6aastase lapse õpilase rolli sobitumist meie ühiskonnas ning jõudnud järeldusele, et see kulgeb mitmesuguste hilisemate tagasilöökidega nii lapse vaimsele arengule kui ka tervisele. Nimelt ilmnesid uuritud lastel (ka kooliküpsematel) 1. klassi lõpul tõsised kooliväsimuse tunnused ja mitmesugused stressinähtud (4, lk 28). Uurimustest tehti järeldused: 4—5aastane laps ei püüdle veel üldse õpilase rolli suunas, aga 7aastane laps püüdleb selle rolli poole juba teadlikult ning on õppimisest sisemiselt huvitatud. 6aastase lapse puhul

võime rääkida küll suurest soovist kooli minna, soovist seal viibida, kuid tema ignoreerib veel täielikult koolile omast töökorraldust ja sellele vastavat sisu, sest ta ei ole oma arengu iseärasuste tõttu seda kõike võimeline omaks võtma. Kuid nagu märgib A. Venger (4), võib kooliküpsuse ja teadliku õppimise soovi ning vajaduse vastandamine viia uute arusaamatusteni ning formalismini koolitöös. Seega peavad kool ja õppimine olema lahutamatud.

Nagu on selgunud õpetajate ja koolijuhtide ankeetimise tulemuste analüüsimisel (ankeetimine teostati 1988. a novembris ning haaras 200 üldhariduskooli üle vabariigi), on samal arvamusel ka õpetajad ja koolijuhid — kokku 300 ankeeditut. Nimelt arvati, et 6aastane laps peaks õppima lasteaias (54% vastanutest). 6aastase kooliivimise kasuks, ja ainult sel juhul, kui seal on loodud vastavad tingimused, otsustas 20% küsitletuist. Veel arvati (14%), et võimaluse korral võiks laps õppida kodus. 7% küsitletuist arvas, et ideaalne oleks, kui laps külastaks nädalas mõned korrad kooli ettevalmistusrühma, nagu see oli varem, ning nähti seejuures kodu ja kooli koostöö tõhustamise konkreetset võimalust. 5% küsitletuist arvas aga, et 6aastane võiks õppida koolis ja puhata lasteaia juhul, kui lasteaed asub kooli vahetus läheduses.

Siia juurde toon võrdluseks 815 lapsevanema arvamusel, keda samuti ankeediti 1988. a novembris. Huvitaval kombel langevad need arvamusel suure osas kokku õpetajate ja koolijuhtide seisukohtadega. Umbes 53% ankeeditud 6aastaste laste vanematest (andmeid koguti üle vabariigi) leiab, et lapsed peaksid õppima lasteaias, kooli kasuks otsustas (ainult vajalike tingimuste olemasolul) 25%. 14% vastanutest arvas, et 6aastast on võimalik ka kodus õpetada ja kasvatada. Ülejäänud vastustes pakuti välja mitmesuguseid vahevariante või ei suudetud otsustada.

Edasi tunti huvi, millised on need tingimused ja olud, milles kooliuisik saaks kohanema ja õpioskusi omandama. Olukorrale objektiivsema hinnangu andmiseks töötati välja järgmised kriteeriumid. Kooli materiaalbaas on:

- väga hea (3 ruumi: klassi-, mängu- ja magamisruum; mänguväljak, nõuetele vastav mööbel; vajalikud mängu- ja õppevahendid);
- hea (2 ruumi, mänguväljak, nõuetele vastav mööbel, vajalikud mängu- ja õppevahendid);
- rahuldav (2 ruumi, mänguväljak, nõuetele vastav mööbel, vajalikke mängu- ja õppevahendeid on vähe);
- ebarahuldav (1 ruum, puudub nõuetele vastav mööbel, vajalikke mängu- ja õppevahendeid vähe).

Nende kriteeriumide alusel hindas kooli materiaalbaasi vastanuist väga heaks 14%, heaks 13%, rahuldavaks 45% ning ebarahuldavaks 28%.

Koolitöötajate poolt tehti olukorra parandamiseks palju ettepanekuid. Tooksin ära mõned sagedamini esinenud.

- Kui arvestada mõne piirkonna sotsiaalset mahajäämust, peaksid sealsed 6aastased õppima koolis.
- 6aastaste laste jaoks on vajalik eri kasvataja ja pikapäevarühm.
- Et igale lapsele individuaalselt läheneda, peaks klassitaituvus olema kuni 15 last klassis.
- Õppeaasta algul ei peaks õppetunni pikkus olema rangelt määratletud.
- 6aastane laps ei suuda õppida liitklassi tingimustes.
- Klassid on enam heterogeensed kui 7aastaste omad, seetõttu on raske kõigiga tegelda.
- Kõik on liiga mänguline, ei arene laste kohusetunne.
- Alklassides tuleks seada esiplaanile eetilise kasvatus ja alles teisele kohale õppimine.
- 6aastasi ei tohi sundida, siis ei ole ka raskusi.
- Poisid peaksid hiljem kooli tulema kui tüdrukud.
- Ruumid on ülemõbleeritud, lastele on vaja rohkem liikumisruumi.
- Rohkem tuleks rõhku panna laste esteetilisole arendamisele, nägusaid mänguasju ning muid õppevahendeid on vähe.
- Kui ei ole piisavaid mängu- ning õuesolemise võimalusi, võiks suur vahetund hoopis ära jääda.

Kuid olude kiuste on ka kooliseinte vahel peale jäänud südamlük suhtumine nendesse väikestesse alustajatesse. Näiteks vastates küsimusele *Milline koolipäev on Teie arvates õnnestunud päev?* lähtuti eranditult laste kordaminekutest ja nende meeleolust. Ühe toreda vastusega, mis kõige ilmekamalt peegeldab meie kooliuisiku vajadusi, võiks lõpetadagi: «Õnnestunud koolipäev on see, kui iga lapse käsi on päeva jooksul olnud korra õpetaja peos.»

Kirjandus

1. Gesell A. The Child from Five to Ten. New York and London, 1946, 475 p.
2. Õppekasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilismetoodilised lähtekohad. Metoodiline materjal õpetajatele. Autor-koostaja P. Kreitzberg. Tallinn, 1987, 224 lk.
3. Макаренко А. С. О воспитании. Из-во Политической культуры, 1988, 256 с.
4. Особенности психического развития детей 6—7 возраста. Под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., Педагогика, 1988, 136 с.

Kehalise kasvatuses õpetaja endast ja oma tööst*

PEETER LASTING,
Eesti Raadio vanemtoimetaja

Küsitluslehtede tagaküljele võisid õpetajad kirjutada kõigest, mis häirib neid nende töös, teha ettepanekuid kehalise kasvatuses paremaks korraldamiseks. Kokku tegid 53 õpetajat 162 märkust ja ettepanekut. Need grupeeriti ja on järgnevas toodud koos kommentaaridega tähtsuse (märkimissageduse) järjekorras. Tuleval suvel kehalise kasvatuses õpetajate järjekordsetel täienduskursustel otsustati tehtud märkused ja ettepanekud uuesti läbi arutada just selle kandi pealt, mida Hariduskomitee on teinud kitsaskohtade lahendamiseks. Kursuslased soovivad, et Hariduskomitee esindaja tuleks kohale ja informeeriks õpetajaid tehtust. Seetõttu peaks Hariduskomitee järgnevas refereeritud märkusi ja ettepanekuid väga tõsiselt võtma.

1. Ülevaates on esimesena toodud kroonilised hädad: võimla ja staadioni puudumine (uju- last rääkimata). Kui koolil ongi võimla, siis sageli on see kitsas, pesemisevõimalused puuduvad või on väga algelised. Üks õpetaja kirjutab, et 20aastase pedagoogistaaži juures ei mäleta ta sellist aega, et võimla või spordiplatsi mõnes otsas ei käiks remont, et sinna poleks kuhjatud ehitusmaterjale. Ruumide ja inventari lappimisel ja putitamisel ei näi lõppu tulevat. Kui need tööd oleksid ametlikult tasustatud, siis oleks juba õpetaja enda asi, kust ta saab abilisi juhul, kui kõigega ise toime ei tule. Praegune nurumistel-palumistel ja vahel ka naturaalmajanduslikul vahetusel põhinev abi rikub töömeeleolu ja takistab põhiülesande (s.o õpetamise) täitmist.

2. Väga segab õpetaja tööd, kui ühes ja samas võimlas antakse korraga kahte tundi (mõnel pool on isegi kolm klassi korraga ühes võimlas!). Õpetajad arvasid, et kasu oleks palju suurem, kui üks tund viiakse läbi tase- mel, kõigi nõuete kohaselt, teistel klassidel kas jäetakse need ära või viidaks õue. Pea- jalad koos tundide efektiivsus on väike, selline õpetamine diskrediteerib kehalist kasvatust kui õppeainet.

Ega ilmaasjata Eesti NSV LNSK vanem-

* Algus NK nr 5.

treener Tiit Ráni kirjuta «Nõukogude Õpetaja» veergudel (14. jaanuaril s.a), et on suur vahe kehaliste võimete arendamisel ja kasvatusesmärkide realiseerimisel, kas tunnis on üks klass või korraga terve kool. Samas on toodud Haapsalu 1. keskkooli ja spordikooli häid kogemusi kehalise kasvatuses tundide ühisel korraldamisel.

Õpetajad sooviksid, et tunniplaanide koostamisel peetaks silmas ka nende soove. Väiksemates koolides on täiesti võimalik korraldada õppetöö nii, et arvestataks õpilaste elurütmi (näiteks et kehalise kasvatuses tundi ei joostaks lõunalaust), et kehalise kasvatuses õpetaja ei oleks ainuke, kelle tunniplaanis peetakse «aknaid» normiks.

3. Suur puudus on spordiinventarist, eriti väikeinventarist (võimlemiskepid, hüpitsad, pallid, mänguvahendid jne). Spordiinventar kulub kiiresti, selle uuendamiseks ja muretsemiseks raiskab õpetaja väga palju aega. Eriti veel siis, kui kooli direktor hoiab kokku spordiinventari pealt. Kas poleks õigem eraldada igal aastal kindel summa kooli kehalisele kasvatuses, küll õpetaja ise teab, kuidas seda kulutada, mida osta, mida mitte?

Õpetajad teevad ettepaneku, et Hariduskomitee korraldaks tsentraliseeritult ja mõistlikult kõigi koolide varustamise, et õpetaja võiks igal ajal abi saamiseks pöörduda Hariduskomitee vastava ametniku poole (kasvõi selleks, et teada saada, mida on parajasti Tallinna poodides saada).

Kooperatiiv, kus töötaks paar puutöömeest ja muidu osavate kätega meistrit, varustaks paari aastaga kõik Eesti koolid hädavajaliku spordiinventariga. Milliseid vahendeid, mänge valmistada, selle kohta oli õpetajatel hulganisti huvitavaid ettepanekuid. Üks õpetaja teatas, et tal on kõrini võimla riietusruumi seintesse löödud naeltest, kuhu õpilased oma riided peavad riputama. Tal oli kaasas foto nn spordipuust. Paar sellist riidevarna looks kohe korra kooli spordisaali riietusruumis. Selliste nagide valmistamine peaks jõukohane olema isegi kutsekoolide poiste. Miks mitte siis asi käsile võtta ja varustada kõik koolid korralike nagidega.

Tehti ettepanek, et suuremates linnades võiks kasvõi mitme kooli peale võtta tööle ühe meistrimehe, kes pidevalt remondiks ja parandaks spordiinventari, hoiaks võimlad korras.

Spordiinventari puudus ja halb kvaliteet paistab tõsiselt häirivat kehalise kasvatuses õpetaja igapäevatööd. Ega ilmaasjata kaks õpetajat kolmest osutanud ankeedis sellealastele raskustele.

4. Kõigist õppeainetest on kehaline kasvatus vist küll õppevahendite ja abivahendite poolest kõige viletsamas olukorras. Õpetajad kirjutavad, et nad oleksid valmis ostma kasvõi oma raha eest spordikirjandust. Eriti oodatakse üldkasutatavat käsiraamatut kehalise kasvatuses õpetajale, kus oleks laiem ainekäsitus kui seda on kõrgkoolis omandatu.

Kahjuks on praegu kättesaadav kirjandus oma sisult vaid kõrgkooli loengukonspekt ja sobib seetõttu vaid üliõpilastele. Õpetajad soovivad just avaramat ainekäsitlust, sealhulgas ka selliseid teemasid, nagu sport eri kultuurides ja eri aegadel, mitmesuguste harrastusspordialade tutvustusi, õpetaja tahaks olla kursis ka jooga ja hiina võimlemisega, osata anda nõu taimetoitlastele jne.

Kooli spordistende on väga raske näitlikult ja maitsekalt kujundada, sest puuduvad vastavad plakatid, kleebised.

Üks õpetaja tegi asjaliku ettepaneku: tuleks lõpetada inetute ja halvavaliteediliste suitsetamisvastaste plakatite tegemine. On ju teada, et neist on vähe kasu. Selle asemel võiks teha üldharivaid, kasulikku teavet kandvaid, mitmesuguseid spordialasid propageerivaid plakateid. Eesti Arstide Jooksuklubi poolt pakun siinkohal ühe kooliõpilastele mõeldud jooksuplakati info. Ülejäänud on juba kunstniku teha.

Nimelt võiks see plakat sisaldada teksti:

VOID ENDAGA RAHUL OLLA, kui suudad joosta 1600 m (neli staadioniringi):

kui vanalt	millise ajaga	
	tüdrukud	poisid
5	14.00	13.00
6	13.00	12.00
7	12.00	11.00
8	11.30	10.00
9	11.00	10.00
10	11.00	9.30
11	11.00	9.00
12	11.00	9.00
13	10.30	8.00
14	10.30	7.45
15	10.30	7.30
16	10.30	7.30
17	10.30	7.30
18	10.30	7.30

Kui lisada veel täiskasvanute miilijooksu kohta käivad andmed, selle ajalugu ja rekordid, saaksime universaalse jooksuinfo propageeriva ja huvitava (kasulikku) infot sisaldava plakati. Eesti Arstide Jooksuklubi tahab sellise plakati teha ja veel 1989. aastal müügile lasta (kooperatiivse ajakirja «Jooksja» lisana).

Mõned õpetajad kirjutavad, et nad on sunnitud kooli spordistendi paremaks kujundamiseks tellima oma raha eest sotsialismi- maade spordiajakirju. Nende pildimaterjal on hästi valitud ja pilkukõitev. Kui juurde panna oma kooli spordivõistlustelt fotosid, on stendi juures alati vaatamist ja arutamist. Miks peab aga õpetaja kõike seda tegema oma raha eest? Veel sooviti, et TRÜ ja TPedI spordikateedrid töötaksid välja mõne spordiala (näiteks jooksu, suusatamise, orienteerumise jne) vanusele sobivad tüüparjutuskavad koos treeningupäevikuga. Küll õpetajal oleks siis hea kontrollida ja suunata ise- seisvalt harjutajaid!

5. Koolinoorte spordivõistluste korraldamine

ei rahulda paljusid õpetajaid. Kõigepealt sooviti, et kõiki võistlusi ei korraldataks pühapäeviti. Ka kehalise kasvatuse õpetaja tahab üks päev nädalas puhata, olla kodus! Õpetajad kurtsid, et seda on kõige raskem selgeks teha oma kooli direktorile, kes unustab, et kehalise kasvatuse õpetaja on tegev ka koolidevahelistel ja ülelinnalistel (rajoonilistel) võistlustel. Nii jääbki vabasid nädalalõppe väga harva.

Häirib ka mõnede teiste õpetajate leige või isegi halvustav suhtumine kehalise kasvatuse tundidesse ja sportimisse üldse. Ülelinnalistel spordipäevadel (näiteks suusanädalal) võiksid kõik õpetajad jõudumööda kaasa teha ja kaasa lüüa. Kui kooli direktor just väga haige ja ebasportlik pole, võiks ta olla ürituse eesotsas. Sellise ettepaneku tegi iga viies küsitletu.

Kehalise kasvatuse õpetajatel paistab olevat samu psüühilisi paineid mis arstidelgi. Kes ei teaks, et arstid ei tea midagi, patsiendid ise on kõige targemad. Kehalise kasvatuse õpetaja ei tule kunagi matemaatikaõpetajale nõu andma, kuidas üht või teist asja teha. Vastupidi juhtub aga üsna tihti, kõik teiste ainete õpetajad püüavad kehalise kasvatuse õpetajale jagada kõikvõimalikke nõuandeid. Üks õpetaja kirjutaski ankeedis, et teda väga solvab direktori usaldamatus, kõikjal silma peal hoidmine. Kahekümneaastase staažiga õpetaja tahab vaba olla eestkostest ja hooldusest, ta teab ise, mida ja kuidas teha. Direktor võiks mõnikord ka temalt nõu küsida. Onnelikud on need kehalise kasvatuse õpetajad, kes teiste ainete õpetajates leiavad spordisõpru ja mõttekaaslasti.

Koolidevahelisel spordialasel sotsialistlikul võistlusel pole sisulist mõtet, see on puhas formaalsus. Kehalise kasvatuse õpetajad protestivad pealesunnitult võistluste pärast. On rajoon, kus ülalt alla tulevad ikka veel VTK ja OVTK märklaste plaanid. Üks õpetaja märkis küsitluslehel, et tema koolis oli täitmise nõue 39 protsenti õpilaste arvust. Esimene vale (lubatud?) tuli sellest, et ujumine ei läinud arvesse. Õpetajate psüühiliseks terroriseerimiseks oli juures mäрге, et plaani mittetäitmisel kool ei lähe koolidevahelises sotsialistlikus võistluses arvesse. Mida pidi õpetaja tegema sellises olukorras? Ta leidis lahenduse, mis on üldlevinud: üks arvepidamine käis õpilaste kohta, kes tegelikult suutsid norme täita ja teine rajooni (ja Tallinna) ülemustele saatmiseks. Protsendid protsentideks, asja halvem külg on selles, et süveneb kaksikmoraal, ükskõik missuguseid andmeid on raske uskuda.

(Järgneb.)

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

Diskussioon koolitunnis*

LEMBIT ÕUNAPUU,
TRÜ pedagoogikakateedri õpetaja

DISKUSSIOONI KÄIK**

1. Probleemi püstitus

Probleemi püstituse eesmärgiks on luua motiivatsiooniline (kui tähtis on arutlusele tulev küsimus) ja personaalne (mida annab igale indiviidile diskussioonis osalemine) valmisolek ning ühtne arusaam sellest, mida arutama hakatakse.

Enamasti planeerib diskussiooni õpetaja, ta kavandab selle õpetatava ainevalla faktilise vastuolu või õpilaste suhtlemisest välja kasvavate probleemituatsioonide baasil. Seejuures tuleb silmas pidada, et õpilased aktsepteerivad rohkem nende endi tegevusest ja tunnetusväljast kerkinud probleeme. Kui õpilased tunnistavad probleemi ja näevad seda isiksuslikult olulisena, siis nende aktiivsus ja motiivatsioon diskussiooniks on kindlustatud.

Küllaltki keeruline on probleemi leida ja sõnastada. Mõnikord peituvad sobivad probleemid klassi õppetegevuses, tuleb need ainult ära tunda. Näiteks võivad õpilased ise üles näidata raskemate ülesannete lahendamisel soovi minna erinevat teed mööda, võrreldes väljakujunenud lahendustega.

Pärast valdkonna leidmist sõnastab õpetaja probleemi ja määrab lähenemisviisi (strateegia). Näiteks *Mida tuleks ette võtta, et vähendada toksikomaaniat noorte seas?* Kui jätta probleemi leidmine õpilaste leidlikkuse hooleks, võivad õpilased selle formuleerida eesmärgina: *Kas koolis on vaja käia? Kas koolivormi peab kandma?*

Selline diskussioon võib küll olla viljakas, kuid püstitatud probleem kipub elimineerima neid väärtuslikke ettepanekuid, mis ergutavad faktiilist materjali kaalutlema ja analüüsima.

Probleem püstitatakse küsimuse abil. Diskussiooni juhtimisel kasutatakse nelja põhitüüpi küsimusi: fakti-, hinnang-, kaitse- ja strateegiaküsimused.

Faktiküsimusi on vaja info avamiseks ja selekteerimiseks. Neid esitatakse diskussiooni käigus, kui tutvustatakse fakte ja selgitatakse seoseid. Näiteks *Mida me teame sellest olukorrast, käitumisest, situatsioonist? Millised on ülesande lähteandmed?*

Hinnangküsimused on ette nähtud stan-

* Algus NK nr 6.

** Vt Infoleht. Lisa 1.

dardite, normide väljatoomiseks. Näide: *Kas selline käitumine on millegagi õigustatud?*

□ **Kaitseküsimused** ergutavad argumenteerima, samuti lahenduste võimalike alternatiivide ja lahenduse otsimiseks vajalikke kriteeriumeid leidma. Küsimused algavad sõnadega *peaks, tuleks* või sisaldavad neid. *Võib-olla ei peaks neid näitajaid arvestama? Kas looduse kaitse tuleks jätta looduse iseregulatsiooni hooleks?*

□ **Strateegiaküsimused** on põhilised, vajalikud otsustuse langetamiseks. Algavad sõnadega *kuidas, miks, mida*.

2. Eesmärgi ja ülesannete püstitus

Õpetaja või diskussiooni juht püstitab eesmärgi. Kõik õpilased peavad saama teada, mida tahetakse diskussiooniga saavutada. Õpilased jaotatakse diskussioonirühmadeks ja publikuks ning määratakse rollid ja ülesanded. Õpilastele tehakse teatavaks diskussiooni kord ja aeg. Otsustatakse hindamismeetod ja hindamisele tulevad näitajad.

Diskussioonirühmad on soovitatav moodustada huvide alusel. Eesmärgi ja ülesannete püstitamiseks on vaja 5–10 minutit. Kõige aktiivsem, võimekam ja tolerantsem õpilane pannakse diskussiooni juhtijaks. Pärast rühmade (diskuteerijad ja publik) moodustamist arutavad nad läbi oma tegevuse käigu. Diskuteerijad arutavad lühidalt uuritava probleemi peamisi aspekte ja valivad ühe alaprobleemi aruteluks.

Aja kokkuhoiduks on soovitatav, et põhiprobleemi liigendamine ja alaprobleemide valik ning nendeks ettevalmistus toimuks nädala jooksul enne diskussiooni. Ka diskussiooni juht valmistub, tutvub alaprobleemidega ja vajaliku faktilise materjaliga.

Optimaalsete tingimuste korral on iga õpilane võrdselt teadlik kõikidest probleemi aspektidest.

3. Kognitiivse valmisoleku loomine

Valmisoleku kindlustamise eesmärgiks on olukord, kus õpilastel on diskussiooni eesmärkide saavutamiseks eeldatav informatsioon. Iga liige peab omama **töötavaid teadmisi** probleemi kõigis aspektides. Selline informatsioonitaust saavutatakse enamasti õpiku või mõne muu lugemismaterjali abil.

Diskussioonirühma ja publiku valmisolek

Diskuteerijatele antakse lehed suunavate abiküsimustega (infoleht). Soovitatav on anda infoleht ka igale publiku liikmele. Suunavad küsimused kindlustavad käepärase orientiiri, kus diskussioon peaks takerduma või laiali valguma. Vajadusel antakse igale diskuteerijale ja publikule arutletava teema lühike sisukokkuvõte.

Õpetaja valmisolek

Õpetaja tunneb hinnangu ja kommentaaride andmise metoodikat ja teab nende mõju õpilase psüühikale. Õpetaja oskab interpre-

teerida õpilaste käitumist lähtuvalt psühholoogiateadmistest. Õpetaja valdab tagasiside andmise metoodikat.

4. Vahekokkuvõtete tegemine

Selle etapi eesmärgiks on kogutud info korrastamine ja ettepanekute reastamine tähtsuse järgi. Vahekokkuvõtted sõnastatakse ja kirjutatakse üles. Õpilasi suunatakse tegema üldistusi ja sõnastama täiendavat arendamist vajavaid ideid, ettepanekuid, aspekte ja alaprobleeme. Enamik üldistusi võiks tulla publikult. Seejuures on publiku ülesanne esitada varju jäänud alaprobleeme, mis vajavad täiendavat arutelu. Kui õpilased pole suutelised välja tooma varju jäänud probleemi aspekte, siis ei pea seda ilmtingimata tegema vahekokkuvõtete tegemisel, vaid siis, kui taas pöördutakse eesmärgi ja ülesannete etapi juurde tagasi.

Vahekokkuvõttega lõpeb üks tsükkel diskussioonist, lõpetatakse II etapil kokku lepitud ühe tegevusviisi (definitsiooni leidmine, faktide või eriarvamuste kogumine jne) arendus. Kui vaja, pöördutakse tagasi II etapi algusesse, kust algab uue alaprobleemi lahendamine.

5. Kokkuvõtete tegemine. Otsuse vastuvõtmine

Sellel etapil seostatakse vahetulemused diskussiooni üldeesmärgiga ja sõnastatakse otsus. Õpilasi tuleb seejuures aidata, aga soovitatav on võimalikult iseseisev järelduste formuleerimine ja otsuse langetamine. Otsus peab rahuldama kõiki osavõtjaid.

6. Hindamine

Kui soovitakse õpilasi hinnata diskussioonis osalemise eest ja väärtustada seejuures teatud isiksuseomadusi, siis on vajalik hoolikalt läbimõeldud hindamismetoodika. Vajalik on täpne ja üheselt mõistetav hindamiskaala. Õpilase panust ja tema oskust osaleda diskussioonis on soovitatav arvestada spetsiaalsetel kaartidel (vt lisa 2).

Lisas 2 toodud 2. näidis on praktikas osutunud eriti hästi töötavaks. Õpilastele esitatakse kuni 20 omadust, mida võiks diskussioonis osalejate esinemises või publiku tegevuses hinnata. Esitatud nimistust valivad õpilased (või publik salaja) kuni 5 näitajat, mida kavatakse hinnata. Kasvatulik efekt avaldub ilmekalt olukorras, kus diskuteerijad teavad, milliseid omadusi publik asub nende tegevuses hindama. See stimuleerib hinnatavaid käitumisviise pidevalt reflekteerima ja neid ka realiseerima.

DISKUSSIOONI PLANEERIMINE

Diskussiooni tulemuslikkust mõjutab selle planeerimine. On selge, et diskussiooni ei saa ette näha detailides, sest see sõltub väga paljudest teguritest. Kuid õpetajal peab siiski olema mingi üldine ettekujutus diskussiooni võimalikust käigust, seda eriti olukorras, kus

diskussioon kipub takerduma (vähemkogenud rühm) või arutelu laiali valguma. Allpool toome näiteks ühe diskussiooni plaani.

Teema: Toksikomaania noorte elus.

Probleem: Mida tuleks ette võtta, et vähendada toksikomaania levikut noorte seas?

Diskussiooni eesmärk: 1. Integreerida teadmised toksiliste ainete toimemehhanismist ja nende mõjust organismi füüsilistele ja vaimsetele protsessidele.

2. Harjutada oma mõtet väljendama ökonoomselt ja arusaadavalt.

3. Õppida diskussiooni käigus laekunud info alusel tegema üldistusi ja kokkuvõtteid.

DISKUSSIOONI KÄIK

1. Probleemi püstitus

Kas toksikomaaniaprobleem on olemas?

Kas tegemist on tõsise probleemiga?

Mis juhtub, kui seda probleemi mitte lahendada?

Kas see on ainult toksikomaane puudutav küsimus?

2. Eesmärgi ja ülesannete püstitus

Millest alustame?

Kas kõigepealt püüame vastata küsimusele

— mis on toksikomaania, mis on toksiline aine?

Või otsime lahendusteid toksikomaania vähendamiseks?

3. Kognitiivse valmisoleku loomine

Kui laialt on toksikomaania noorte seas levinud?

Milliseid aineid kasutatakse uimastusvahenditena?

Kuidas toksiline aine mõjub organismi füüsilistele ja vaimsetele protsessidele?

Kuidas võib toksiline aine mõjutada suguolist arengut?

Millised tegurid soodustavad toksikomaaniat?

Milliseid samme tuleks astuda toksikomaania vähendamiseks ja sellest vabanemiseks?

4. Vahekokkuvõtete tegemine

Mille poolest on toksilised ained noortele eriti ohtlikud?

Millised tehtud ettepanekutest on koheselt rakendatavad?

Millised ettepanekud on kõige olulisemad?

Millised ettepanekud on realiseeritavad pikema aja jooksul?

Lisa 1

Infoleht

DISKUSSIOONI KÄIK

I Probleemi püstitus

Eesmärk: Luua ühine arusaam sellest, mida arutama hakatakse. Luua motivatsiooniline ja personaalne valmisolek (kui tähtis ja kui vajalik on selle teema arutelu).

Abiküsimused: Kas probleem on olemas? Mis on kaheldav? Milles seisneb vastuolu? Kas küsimus väärrib arutelu? Kas probleemi sõnastus vajab täpsustamist? Kas on kitsamaid alaprobleeme?

II Eesmärgi ja ülesannete püstitus

Eesmärk: Konkretiseerida, mida tahetakse diskussiooniga saavutada. Publikule antakse ülesanded. Diskuteerijad ja publik teavad, et nende tegevust hinnatakse.

Abiküsimused: Millest alustame? Kas on vaja täpsustada põhimõisteid? Kas otsime lahendusteid või kogume eriarvamusi? Kas alustame alaprobleemist? Kas püüame jõuda ühisele arvamusele?

III Kognitiivse valmisoleku loomine

Eesmärk: Aktualiseerida diskussiooniks vajalik info.

Abiküsimused: Mis on teada? Millised on lähteandmed? Millised on seosed andmete vahel? Millised faktid on vastuolulised?

IV Vahekokkuvõtete tegemine

Eesmärk: Korrastada pakutud ideed ja ettepanekud ning eraldada olulisemad. Tuua esile varju jäänud probleemi aspektid.

Abiküsimused: Mis on saadud? Millised ettepanekud on olulisemad? Millest lähtudes reastada pakutud ideed ja ettepanekud? Mida võime juba järeldada? Kas mõni aspekt on varju jäänud?

V Kokkuvõte. Tulemuse formuleerimine

Eesmärk: Seostada vahetulemused diskussiooni üldeesmärgiga ja sõnastada konkreetset tulemusi.

Abiküsimused: Mida me saime? Millist alaprobleemi tuleks veel arutada? Milline on ühine seisukoht? Milline on probleemi lahendus?

VI Hindamine

Eesmärk: Õpilaste tegevuse eneserefleksioon. Tagasiside õpilastele nende käitumise ja tegevuse tulemuslikkusest.

Abiküsimused: Milline on arvamus tööst? Kas midagi oleks võinud paremini teha? Kas hindamisega seoses tekkis küsimusi?

Võimalikud lahendused:*

- a) korraldada ümber sotsiaalne elutegevus,
- b) viia usuõpetus koolidesse,
- c) pakkuda noortele lahedat tegevust, et poleks aega halbu harjumusi koguda,
- d) muuta kool pingevabaks ja inimsõbralikumaks,
- e) kasutada hüpnoosi,
- f) propageerida tervislikke eluviise,
- g) õpetada kultuurset jooma.

* Toodud lahendused on pakutud keskkooli-õpilaste poolt diskussiooneetodi rakendamisel klassijuhatajatunnis.

5. Kokkuvõtte. Tulemuste formuleerimine:

- a) toksilised ained on eriti kahjulikud noorte ajutegevusele ja sugulisele arengule,
- b) toksiliste ainete mõjul inimene kaotab enesekontrolli, mille tulemusena võib sündida kuritegu,
- c) ohustatud on vaimne tervis,
- d) tuleb ümber korraldada kogu sotsiaalne elutegevus,
- e) võimaldada noortel tegelda neid huvitavate aladega,
- f) arendada terviseliikumist.

Kokkuvõtteks tuleb märkida, et diskussiooni protseduure ei ole mõtet ette anda väga rangelt. Diskussiooni iga konkreetne rakendamine oleneb paljudest situatiivsetest teguritest. Diskussioon on eelkõige demokraatlik õppemeetod, mis võimaldab õpilastel ja õpetajatel töötada loovalt.

Lisa 2

Hinnang diskuteerija tegevusele

Õpilane	Teadmised	Suhtub kaaslastesse lugupidavalt	Seob oma mõtteid esitatud faktidega	Vastuvõtlik uutele ideedele	Esituse selgus	Üldhinne
1. Jaak	12345	12345	12345	12345	12345	12345
2. Jüri	12345	12345	12345	12345	12345	12345
3. Mari	12345	12345	12345	12345	12345	12345
.....
7. Anu	12345	12345	12345	12345	12345	12345

Märkused

- 1. Kaart diskuteerijate tegevuse hindamiseks.

Hinnang diskuteerijate ja publiku tegevusele

1. Aktiivne	1	2	3	4	5
2. Suhtub kaaslastesse tunnustavalt	1	2	3	4	5
3. Seob oma mõtteid esitatud faktidega	1	2	3	4	5
4. Kuulab kaaslaste mõtte lõpuni	1	2	3	4	5
5. Kõne selge ja arusaadav	1	2	3	4	5
6. Seostab oma ideid kaaslaste ideedega	1	2	3	4	5
7. Argumenteerib oma seisukoha	1	2	3	4	5
8. On koostööst huvitatud	1	2	3	4	5
9. On vastuvõtlik uutele ideedele	1	2	3	4	5
10. Täiendab esitatud ettepanekuid	1	2	3	4	5
11. Esitab huvitavaid, originaalseid ideid	1	2	3	4	5
12. Toob esile probleemi alaprobleeme	1	2	3	4	5
13. Esinemine kindel	1	2	3	4	5
14. Näeb probleemi sügavaid algpõhjust	1	2	3	4	5
15. Mõte selge	1	2	3	4	5
16. Oskab üldistada	1	2	3	4	5
17. Esitus täpne	1	2	3	4	5
18. Hästi informeeritud	1	2	3	4	5
19. Haarab probleemi tervikuna	1	2	3	4	5
20. Panus diskussiooni	1	2	3	4	5

- 2. Diskuteerijate ja publiku tegevuses hinnatavate külgede nimistu.

Valgusünteesi õpetamisest üldbioloogias

TAGO SARAPUU,
ENSV TA Keemilise ja Bioloogilise
Füüsika Instituudi teadur, bioloogia-
kandidaat

Nii mõndagi bioloogiaõpetajat, kes luges k.a 27. mai «Õpetajate Lehest» kriitilisi märkusi üldbioloogia õpiku peatükkide kohta, võis tabada hetkeline nõutus valgusünteesi esitamise suhtes: puudub ju ka vastavasisuline eestikeelne kirjandus, mille abiga õpetaja ülevaate saaks. Siinkohal ongi püütud vastavat lünka täita. Peab märkima, et ei Soome, Rootsi ega teistes käepärastes üldhariduskoolide programmides ei käsitleta valgusünteesi (translatsiooni) nii ulatuslikult, kui see on esitatud meie õpikus. Viimasest tulenevalt ei saa ka siinkohal piirduda materjali lühikonspekti esitamisega, sest selle alusel puuduks õpetajatel võimalus orienteeruda materjalis sedavõrd, et ta suudaks parandada õpiku vigu ja ka vastata ärksamate õpilaste küsimustele, kes õpikust lisateavet püüavad ammutada.

I Valgusüntees laiemas käsitluses

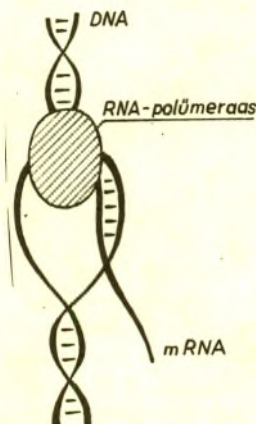
Kui translatsiooni mõistega tähistatakse valgusünteesiprotsessi, mis leiab aset ribosoomi(de)s, siis üldisemas lähenemises vaadeldakse valgusünteesi all peale translatsiooni veel transkriptsiooni (mRNA, rRNA või tRNA sünteesi) ja selle regulatsiooni, vastavate tRNA molekulide ja aminohapete omavahelist seostumist (aminoatsüleerimist), ribosoomide sünteesi jt. Seega osutub otsustavaks vastava teema juurde asumisel esmalt esitada protsessis osalevad komponendid ning näidata ära nende päritolu. Loetleme need siinkohal veel kord: mRNA, erinevad tRNA molekulid aminohapetega, ribosoom(id), mitmesugused ensüümid ning energiaallikatena ATP või selle analoog GTP. Et selgitada erinevate RNA molekulide päritolu, on vajalik tutvuda esmalt transkriptsiooniprotsessiga.

Transkriptsiooni toimumise eelduseks on vastava ensüümi (RNA-polümeraasi) seostumine geeni algusosaga. Geeniks nimetame siinkohal DNA lõiku, mis määrab ära ühe RNA molekuli sünteesi. Ei ole ka viga, kui jääme traditsionaalse geeni käsitluse juurde, mille järgi geen on DNA lõik, mis määrab ära ühe valgu aminohappelise järjestuse, kuna

enamik gene on seotud RNA sünteesiga. Kui mingilt geenilt lähtub RNA süntees, siis ütleme, et see geen avaldub ehk ekspresseerub. Tasub meenutada, et inimese genoomis on ligikaudu 100 000 geeni 46 kromosoomis, millest ühes rakus on samaaegselt «tööle rakendatud» ehk ekspresseeritud ligikaudu 10%. Millised 10% neist 100 000st ühes või teises rakus avaldunud on, sellest tulenevad rakkude morfoloogilis-füsioloogilised iseärasused. Iga koetüübi rakkudes on geenide ekspresseerumine välja kujunenud kindlas järjekorras, selle häirimine või «ebaõigete» geenide avaldumine viib rakkude väiksematele või suurematele ehituslikele ja talituslikele kõrvalekalletele normist. Selliselt on võimalik õpilastele mõistetavaks teha rakkude diferentseerumist, vähkkasvajate teket, viirushaiguste olemust, mõningaid rakkude (või organismi) vananemisega seotud aspekte. Paraku puudub geeniekspressiooni temaatika täielikult bioloogia programmist ning transkriptsiooni mõistetakse seetõttu kitsalt mRNA sünteesina.

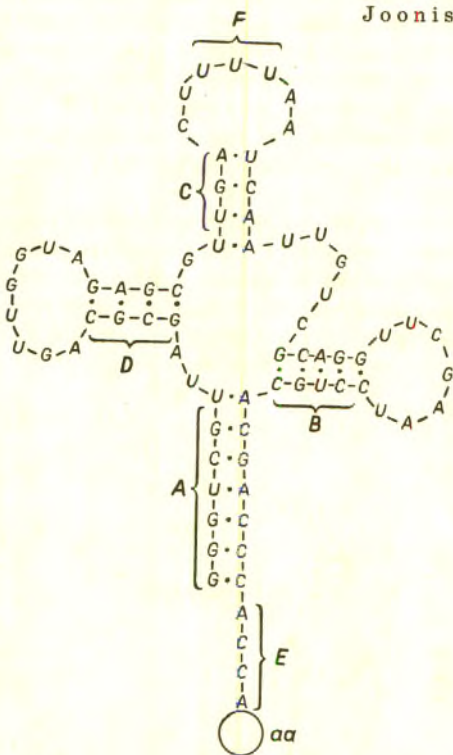
Transkriptsiooni käigus keerab RNA-polümeraas järkjärgult DNA biheeliksi mõnekümne nukleotiidi ulatuses lahti ja sünteesib tsütoplasmas (karüoplasmas) olevatest ribonukleotiididest ühele DNA ahelale komplemantaarse RNA ahela (joonis 1).

Joonis 1



Protsessi lõppedes ensüüm ning sünteesitud RNA vabanevad ning DNA molekul keerdub biheeliksisse tagasi. Õpilastele tuleb seejuures selgitada, et transkriptsioon leiab aset rakutuumas ning meenutada komplemantaarsuse mõistet. Pärast sünteesi siirdub RNA tuumakesse, kus järgneb molekuli parajaks lõikamine: see võib seisneda otste või vahelõikude eemaldamises. Kompleksis valkudega transportitakse RNA seejärel rakutuumast välja. Sõltuvalt sünteesitud RNA tüübist oleneb ka molekulide järgnev saatus: rRNA molekulid ühinevad valkudega, moodustades ribosoomid, tRNA molekul

seostub aminohappega ning mRNA osaleb translatsioonis. Vaatleme lähemalt tRNA ja mRNA molekuli, jättes kõrvale ribosoomide moodustumisega haakuvad probleemid. tRNA molekuli ühinemist aminohappega viivad läbi spetsiifilised ensüümid, kasutades ära ATP energiat. Igale tRNA liigile ja aminohappele vastab oma kindel ensüüm või ensüümide kompleks. Kuidas tagatakse suur täpsusaste õige tRNA ja aminohappe omavahelises seostumises, on üks tänapäeva molekulaarbioloogilisi uurimissuundi. Kuna aminohappega varustatud tRNA (aminoatsüül-tRNA) joonis õpikus lk 173 on esitatud vigadega, siis esitame selle siinkohal uuesti (joonis 2).



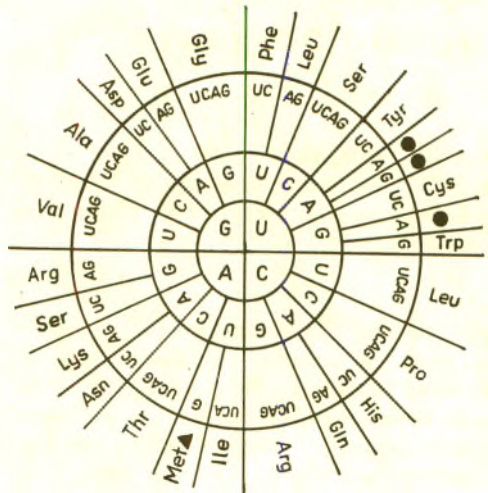
Joonis 2

tRNA molekul omandab ristikulehekujulise struktuuri, sest molekulisiselt esineb nukleotiidide omavaheline komplementaarne paardumine (piirkonnad A, B, C ja D). Paardumata nukleotiidid moodustavad linge, neist ühte nimetatakse antikoodonlinguks (F). Selles lingus paiknevat kolme nukleotiidi (triplett), mis on võimelised paarduma mRNA mõne koodoniga, nimetatakse antikoodoniks (järjestus -U-U-U-). Molekuli paardumata lõpuosas (E) kinnitub aminohape (aa).

mRNA molekuliga seoses tuleb õpilastele veel kord rõhutada tema funktsiooni ja selgitada geneetilise koodi mõistet. Geneetiliseks koodiks nimetatakse mRNA (või vastava DNA lõigu) kolme järjestikulise nukleotiidi vastavust ühele aminohappele valgumolekulis. Oluline, et õpilasteni jõuaks teadmine geneetilise koodi universaalsusest kõikides elusorganismides. Selgitamist vajab ka koodoni mõiste: koodoniks nimetatakse mRNA kolme

järjestikust nukleotiidi (tripletti), mis määravad ära ühe aminohappe valgumolekulis. Erinevate koodonite vastavust aminohapetele on ülevaatlikum selgitada «koodikella» abil (joonis 3).

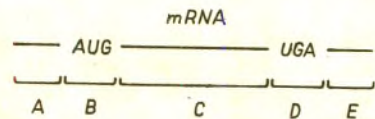
Joonis 3



Joonisel on ▲-ga tähistatud initsiaatorne koodon, millega seostub esimene tRNA molekul translatsiooni alguses ning ●-ga nonsensskoodonid, millele üldjuhul ei vasta ühtegi aminohapet ja mis on vajalikud translatsiooniprotsessi lõpetamiseks.

mRNA molekuli ehitus on esitatud joonisel 4.

Joonis 4



A — ribosoomiga seostumise piirkond;
B — initsiaatorne koodon;
C — mRNA järjestus, mis määrab ära sünteesitava valgumolekuliselise järjestuse (transleeritav piirkond);
D — nonsensskoodon;
E — mRNA piirkond, mille funktsioonid pole lõplikult välja selgitatud (mRNA kaitsmine teda lagundavate ensüümide eest, ribosoomidega seostumine ?)

II Translatsioon

Translatsiooniks nimetatakse valgusünteesi ribosoomi(de)s, mille käigus sünteesitakse vastavalt mRNA nukleotiididele järjestusele kindla aminohappelise järjestusega valgumolekulis. Translatsioon jaguneb kolmeks etapiks:

- 1) initsiaatorne — valgusünteesi algus, mille käigus seotakse ühiseks kompleksiks translatsiooniosalevad komponendid;
- 2) elongatsiooniks — translatsiooni keskne osa, kus vastavalt mRNA transleeritava piirkonna koodonite järjestusele sünteesitakse vastav valgumolekulis;
- 3) terminatsiooniks — translatsiooni lõpetamine

mine, kus dissotseeritakse valgusünteesis osalenud komponendid.

Initsiatsioon seostub mRNA algusosa ensüümide kaasabil ribosoomiga. mRNA nihkub ribosoomi suhtes, kuni initsiatoorne koodon AUG jõuab ribosoomi piirkonda, kus saab aset leida koodoni-antikoodoni paardumine (dekodeeriv piirkond). Järgneb esimese aminohapet kandva tRNA molekuli (initsiatoorse tRNA) ühinemine kompleksiga. Seostumise aluseks on koodoni-antikoodoni komplemtaarne paardumine. Ka tRNA ühinemises ribosoomiga osalevad ensüümid ning kasutatakse GTP energiat.

Elongatsioon algab teise aminohappega varustatud tRNA sisenemisega ribosoomi. tRNA antikoodon seostub mRNA initsiatoorsele koodonile järgneva koodoniga. tRNA molekulide otste küljes olevate aminohapete vahele sünteesitakse peptiidside. Moodustunud dipeptiid jääb ribosoomi viimasena sisenenud tRNA otsa külge ning ilma aminohappeta jäänud tRNA väljub ribosoomist. Toimub mRNA ning sellega seotud tRNA nihkumine ribosoomi suhtes (translokatsioon). Tulemusena osutub võimalikuks järgmise tRNA molekuli sisenemine ribosoomi. Ka siin on vajalik koodoni-antikoodoni paardumine. Järglegi sünteesitakse tRNA otste küljes olevate aminohapete vahele peptiidside. Sideme sünteesis osalevad ribosoomi mitmed komponendid, mis evivad ensümaatilist aktiivsust. Vastavate ribosoomi osiste väljaselgitamine on üks kaasaja molekulaarbioloogilisi sõlmprobleeme. Elongatsiooni ainukeseks energiaallikaks on GTP ning protsess kestab seni, kuni ribosoomi jõuab üks nonsensskoodonitest (UAA, UAG või UGA).

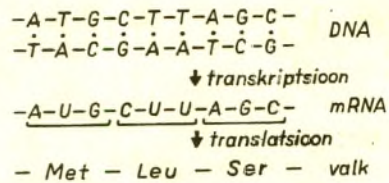
Terminatsiooni ehk valgusünteesi lõpetamise aluseks on vastava ensüümi seostumine nonsensskoodoniga. Ensüüm dissotseerib translatsioonis osalenud molekulid: eralduvad mRNA ja ribosoom, tRNA otsa küljest vabaneb sünteesitud valk.

III Lõpetuseks

Valgusünteesi käsitlemisel on oluline rääkida protsessi universaalsusest: see leiab aset kõikides elusorganismides (nii pro- kui ka eukarüootides) eespool esitatud skeemi kohaselt. On küll erinevusi ribosoomide, ensüümide ja mRNA ehituses, kuid nende selgitamine ei kuulu ilmselt keskkooli programmi. Nagu sissejuhatuses mainitud, pole esitatud materjal mitte mõeldud õpilastele otseseks esitamiseks, vaid abimaterjaliks konspekti koostamisel. Ehkki tegelen oma põhitöös valgusünteesi detailuuringuga ning olen õpilastele rea aastate jooksul edastanud materjali ka sellises mahus nagu siinkohal, ei ole ma siiski veendunud, et see hädavajalik on. Kui sirvida Soome või Rootsi õpikuid, torkab silma, et rohkem räägitakse geeniregulatsioonist ning tunduvalt vähem translatsioonimehhanismidest. Ilmselt oleks piisav, kui õpilased saaksid aru geneetilise koodi olemusest,

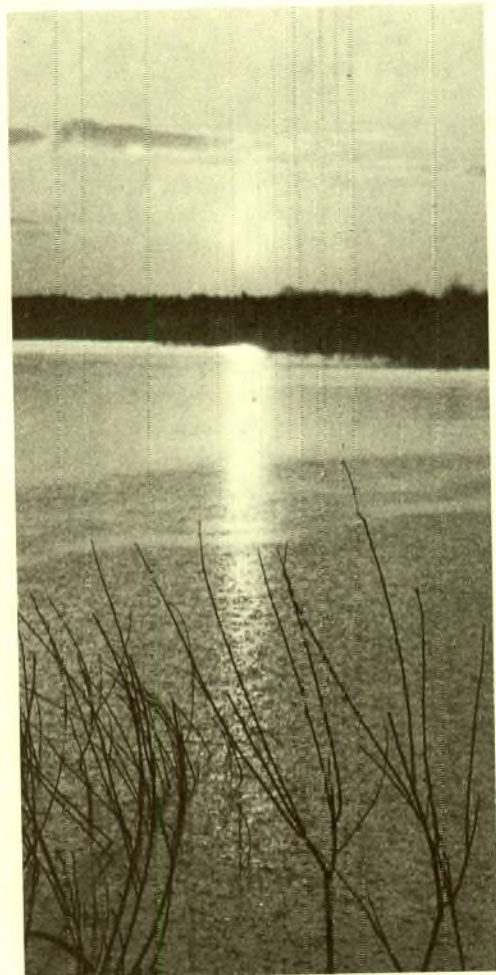
teaksid translatsioonis osalevaid olulisemaid komponente ja mõistaksid nende osatähtsust. Näitena siinkohal ligikaudne skeem (joonis 5), millise abil selgitatakse valgusünteesi Soome õpilastele.

Joonis 5



Kirjandus

1. Airamo S. et al. Lukion biologia. Kursi I. Porvoo-Helsinki-Juva, 1987.
2. Füller H. Das bild der modernen biologie. Leipzig-Jena-Berlin, 1980.
3. Linder H. et al. Linder Biologie. 19. Auflage. Stuttgart, 1987.
4. Nyholm K.-G. et al. Gymnasiebiologi 2. Esselte studium. Falköping, 1986.
5. Üldbioloogia X—XI klassile. Tallinn, 1987.
6. Альбертс и др. Молекулярная биология клетки I. М., 1986.
7. Страйер Л. Биохимия, т. 1, 2. М., 1985.



Kuidas valmib film VI*

ÕIE ORAV,
stsenarist, filmiloolane

Õige(te) näitleja(te) valik on seega üks suuremaid garantiisid filmi õnnestumisel. Ja see, et režissöörid sageli väga kaua otsivad sobivat näitlejat konkreetseesse ossa, eriti just peossa, on täiesti mõistetav (muidugi kui rolli pole spetsiaalselt ühe kindla näitleja jaoks kirjutatud!). Ja ka see, et tehakse proovivõtteid, ei tohiks näitlejaid häirida, sest režissööril on vaja luua näitlejate omavahelise sobivuse proovimisega oma ansambel. Eraldi vaadatuna võib üks või teine näitleja olla väga hea ja huvitav, aga võib-olla ei sobi ta kokku ülejäänutega. Peategelased ja kõrvalrollide täitjad peavad moodustama ühtse terviku, arvestada tuleb nii näitleja visuaalsust kui ka seesmist orgaanikat.

Näitlejal puuduvad sulg, paber, pintsel, lõuend või muusikainstrument. Näitleja on oma psühhofüüsilises ühtsuses iseendale instrument, materjal, millest ta vormib oma kunsti... Ja et see instrument korras oleks, tuleb pidevalt täiustada nii oma psüühilist kui ka kehalist vormi.

FILMIOPERAATOR

Meil poleks midagi kasu stsenaristi huvitavatest mõtetest, mis kirjas kirjanduslikus stsenaariumis, ei leidlikust filmirežiisist ega kordumatust näitlejaisiksusest, kui võtteplatsilt puuduks filmioperaator.

Elukutse on sama vana kui filmikunst ise ja see, mismoodi ning kuidas filmikaader filmilindile võetud saab, oleneb operaatori andest, oskusest, kunstitajust, mõttemaailmast ja kindlasti tema käsutuses olevast tehnikast.

Oleme harjunud teabega, et operaatorikunst sai alguse fotograafiast ja et film on «liikuvate piltide» rida. Ometigi ei ole vahe üksnes selles, et foto seisab paigal ja filmilint liigub. Suurim erinevus on, et foto on lõpetatud teos, tal on ümber raam, mõnikord küll ainult mõtteline, aga ta ei muutu ajas. Filmikaader ei seisa kunagi üksinda, ei ole väärtus iseenesest, sest enne konkreetset kaadrit on juba olnud ja pärast tulevad kümned teised kaadrid. Operaator, loomulikult ka

režissöör, peab seda meeles pidama. Tavalise pikkusega filmis, nagu juba režiipeatükis mainitud, on keskmiselt 350—500 eri kaadrit.

Mida nimetatakse filmikaadriks? Filmikaader kestab kaamera lülitamise hetkest kuni selle seiskamiseni.

Filmioperaator oli algul tehniline töötaja, kes tundis filmi tundlikkust, teadis optika parameetreid ja võttis üles selle, mis kaamera ette pandi (peamiselt küll pani ta ise, sest režissööre alguses polnud) või midagi huvitava, mis juhuslikult kaamera ette jäi. Aja jooksul on tehnilisest töötajast saanud loominguline töötaja. Ehkki filmioperaator on kindlasti kõrgetasemeline tehniline töötaja, peab ta mõtlema kunstilise kujundi tasandil ja andma adekvaatselt edasi dramaturgiat ning režissööri nägemust. Operaator peab olema võimeline muutuma iga filmi puhul, seda tingivad erinev dramaturgia ja eri režissööride tööstiil. Loomulikult ei pea operaator oma stiili kaotama, vaid läbi oma «käekirja» väljendama uut maailmanägemist.

Andekas operaator (tänaeks ka juba režissöör) Arvo Iho äratas tähelepanu kohe oma esimeste töödega. Toome näiteks filmialmanahhi «Karikakramäng», sest kõik kolm novelli selles on tema filmitud. Igaühele neist on ta uue lähenemisenurga leidnud. Alustame novellist «Promenaad».

See on igavesti inimlik lugu — kaks inimest, mees ja naine, ühes majas, teemaks inimestevahelised suhted, armastus. Kogu novell seisab pooltoonidel ja vaevalt tajutavatel üleminekutel. Operaator on maksimaalselt tundlikult jälginud näitlejate psüühikat, sest ka näitlejad mängivad pooltoonides (Elle Kull ja Lembit Ulfsak), tundevirvendustes. Operaator Arvo Iho on kaasa aidanud valguse, kaamera liikumise ja kooskõlastatud režissöör Peeter Urblaga ja plaani suurus-tega. Liikumine on kord sujuv, kord järsult muutuv, kõik selleks, et aidata näitleja meeleolule kaasa. «Operaator peab olema näitlejale nagu hea tantsupartner,» on öelnud Arvo Iho õppejõud Margarita Pilihhina VGIKist. Sellest õpetussõnast on A. Iho ka filmis kinni pidanud, sest ainult operaator vaatab võtte ajal näitlejale silma, on talle kõige lähemal. Kuna näitlejatöö filmis on sageli keeruline ja raske, ei tohi operaator teda millegagi kammitseda. Ta peab tunnetama pooltoone, näitleja pisimatki hingeliigutust, mis väljendub pilgus või miimikas. Ja kuna nüüdisaegses filminduses üha sageneb võtteplatsil improvisatsioon, peab operaator olema tehnikast niivõrd üle, et ta igale näitleja ootamatule liigutusele ja tegevusele reageeriks vajalikul. Kuulsad kriidiringid põrandal, milles näitleja pidi seisma, on anakronism, ehkki seda paraku veel praegugi mõni operaator harrastab.

Novellis «Promenaad» näitlejad improviseerivad. Režissöör P. Urbla andis ainult teema kätte. Niisugune lahendus teostub ainult tänu väga paindlikule operaatorile ja näitlejate kõrge meisterlikkuse puhul. Urbla ja Iho valitud stiil on väga sobiv selle kirjandusliku materjali mõjulepääsemisel.

Loominguliselt väga palju andis režissöörile, operaatorile ja kunstnikule vana, väga huvitav maja, meie puuarhitektuuri üks pärl

(arhitekt Karl Burman sen) Tallinnas Kadaka teel. Selle maja interjööri tuli filmivõtete tarbeks filmiloojail ainult pisut «ajastada».

Seega toimusid «Promenaadi» võtted interjööris. Mida see tähendab?

Lavastusprojekti on kord kirjastanud «paviljon», teinekord jälle «interjäär», aga filmivõte, kui pärast seda ekraanil vaatame, toimuks nagu kinnises ruumis! Võtted alluvad mõistele «sisevõte». Milles on erinevus?

Paviljonivõtte puhul on paviljoni ehitatud mõni huvitav dekoratsioon, mis kujutab tegelase elupaika või tööruumi. Interjööri filmimine toimub ehtsas elukeskkonnas (väikeste muudatustega sisekujunduses ja butafoorias) kas mõnes vanas talumajas, lossis, haiglas vm.

Filmikasseti teine novell «Salakütt» filmiti põhiliselt paviljonis. Operaator Arvo Iho on seda novelli lahendanud hoopis teises stiilis, sest seda tingisid eelmisest täiesti erinev dramaturgia ja režissöör Toomas Tahveli lähenemine materjalile. Kujutis on siin naturalistlik, isegi pisut jäik. Põhirõhk on tegelaste portreedel ning sellistel olmedetailidel, mis võimaldavad näha inimesi nagu suruseisus. Meelde jääb näiteks suur plaan Jüri Järvetist, tema heledatest, täivalgustatud silmadest, pilgus soov, et teda mõistetak, kui ta lausub: «Mul pole niisugust südantki sees, et tappa...» (Jutt on mahalastud põdrast ja kahtlus langeb igaühele eraldi, kes selle koosolekulaua lähedale on kogunenud.) Kui kaamera Jüri Järveti näolt eemaldub, on võimalik näha, et ta istub justnagu surutuna kahe kapi vahele. Näitleja selline paigutus kaadris mõjub palju tugevamini kui see, kui ta oleks seisnud lageda laua ääres püsti.

Novell «Salakütt» on poolkriminaalne lugu ja seepärast sobib ka operaatori kaamera protokollistiil siin väga hästi. Režissöör Toomas Tahvel on novelli valinud väga huvitava näitlejateansambli ning osanud mängu sedavõrd pingestada, et vaataja on valmis kahtlustama kordamööda igat loos osalejat.

Kolmandas novellis «Tätoveering», Peeter Simmi režis, tõuseb meeolu lõpuks haripunkti. Tundub, et operaatori ja režissööri vaheline koostöö laabub siin eriti hästi, on teineteise loomingulist mõistmist, tuge, ühtset materjali tunnetust ja nägemust. Arvo Iho on ise öelnud, et Peeter Simmi stiil, mis asub groteski ja romantika piirimaal, on talle lähedane ja sümpaatne. Koos režissööriga on operaator püüdnud edasi anda esimese armastuse grotesksust ja ilu. Vastupidiselt eelmisele novellile on siin antud pehmet kujutist, on mängitud valgusega, tonaalsusega. Puulehti on näiteks toonitatud hõbedaga, et saada kätte suve lämbet õhku. Kõike seda oleks operaatoril olnud kergem teha värvifilmiga, must-valge lint nõudis, filmi meeleolu arvestades, väga aktiivset operaatorivahendite kasutamist.

Oma koolijärgsele tööle «Karikakramäng» tagasi mõeldes ütleb Arvo Iho: «See oli mul kena vedamine, et ühe aasta jooksul kohe pärast kooli sai teha kolm erinevat asja. «Promenaadi» püüdsime teha kui pildilist muusikapala, kus on voolamine, valguse muutumine, ja pidev, pikkade kaadritega antud vaikne liikumine. Kahtjaks saan alles nüüd tagantjärele aru, et selles filmis lobiseti liiga palju. Pinge või tunne, mille oleks pidanud tekitama teiste režii- ja näitlejamängu vahenditega, tuli välja lõputu sõnadevooluna ja nõrgestas filmi tublisti. Teine lugu «Salakütt» oli niisugune olustikukirjeldus, kus ka pilt pidi olema kaine ja kuivavõitu, ilma igasugu uduste ja metafüüsistlike asjadeta. Nagu protokoll. Kolmandas, noore poisi armumise loos «Tätoveeringus», oli tugev lüüriline ja groteskne element, mis tuli kokku sulatada. Määravaks oli armunud poisi lootusrikas ellusuhtumine. Sellepärast kasutasime ka impressionistlikumaid toone.

Põnev on erinevate meestega töötada, avastad ka iseenda. Kunagi ei tea ju, kas suudad veel teistmoodi teha. On väga hea, kui lavastaja on lähedane inimene, kellega tahad ikka ja jälle filmi teha.

...Filmitegijail on ju erinevad kontseptsioonid. Mõni teeb filmi kui lõpetatud, täiuslike kaadrite rida. Mina käsitan filmi kui voolu, kus kaader ei ole mitte rangelt paigas, täiuslik ja lõpetatud pilt, vaid kus üks kaader justkui voolab ja jätkub teises. Määrava tähtsusega on minu jaoks rütmid, nii pildilised kui helilised. Rütme moodustavad näitlejate liikumine, žestid ja kõne, kaamera panoraam, valgusvarjud, värvi muutumised, tuules sahisevad lehed ja veevirvendus, loodushääled ja kujundusmuusika. Kõik see peaks heas filmis sulama ühtseks maagiliseks tervikuks, mis lummab vaatajat...

...Film on see vahend, millega saab kinni püüda ja säilitada aja voolamist. Me võime kas või kümneid kordi uuesti läbi elada olnud aega ja see ongi minu meelest kino kõige lummavam eripära...

...Kõigepealt peaks aga operaatoril olema hea valgustaja, arenenud ruumitunnetus ja vorminägamine. Ka rütmitaju on tähtis.

...Kuid mitte igast korralikust piltnikust ei saa head filmioperaatorit, sest tihtipeale tajuvad nad kaadrit staatilisena ja eraldatuna. Ent filmikaader peab olema orgaaniline osa filmitervikust. Siin on tingimata vaja arendada montaažlikku mõtlemist, sest iga kaader sõltub eelnevast ja järgnevast.»

Täiesti uudne on operaator Arvo Iho töö režissöör Olav Neulandi filmiga «Tuulte pesa». See on ühtlasi operaatori esimene täispikk mängufilm. Ta on pidanud õigeks selle dramaturgiamaterjali puhul dokumentaalset maneerit. Võib-olla peitubki siin filmi elutõesus, mille taotlemisel püüti leida filmi võttepaigad seal, kus tegelikud sündmused 1940. aastate lõpul aset leidsid. Filmis mängib ka kohalikke elanikke, kes on ise nendest sündmustest osa võtnud. Professionaalsed näitlejad on valitud põhimõttel, et nad oleksid vähem tuntud (Allabert välja arvatud!), mõjuksid seega nagu ehtsad selle kandi elanikud, nagu Aavik, Maasik, Kark (tol ajal).

Väljendusvahendid pidid selles filmis olema karmid. Operaator Arvo Iho ja režissöör Olev Neuland on ühendanud kaks vastandlikku alget — naturalism ja stiliseerimine. A. Iho ütles: «Otsustasime, et pilt (st kujutis

ekraanil) peab olema terav, kohati julm, sealjuures värv olgu kunstiliselt mõtestatud.»

Operaatorikunsti on alati väga tugevasti ja otseselt mõjutanud kujutav kunst. Filmi «Tuulte pesa» filmimise aegu inspireeris Arvo Ihot Itaalia 17. sajandist pärit kunstnik Caravaggio ja ta olevat teadlikult jälginud tema stiili. Caravaggio aga teatavasti kasutas väga aktiivselt valgus-varju, sealjuures viis ta värvi monokroomini, kasutades põhiliselt tumepruuni, pruuni ja kollast.

Interjööri filmimisel on Arvo Iho kasutanud veel üht võtet, millega ta teadlikult rikkus tehnoloogiat, ta filmis hõõglampide valgel päevavalgusfilmile, mis andis väga huvitava tulemuse.

Välisvõtete aegu oli talle aga eeskujuks Madalmaade kunstnik Pieter Bruegehl loomingu, milles käsitleb sõda, surma ja muid inimkonnale valusaid probleeme. Värvide roll välisvõtete ajal on viidud miinimumini. On ainult kolm värvi: lumivalge, metsatume-roheline, tule ja vere värv — punane.

Operaatoritöö või operaatorikunsti põhiliseks väljendusvahendiks on — valgus. Erialaõpikutes on kirjas:

1. Normaalne valgus — kõik on selge, moonutatamata.
2. Efektvalgus — kasutatakse sageli detektiivfilmides, näidates vaid tumedat figuuri, nagu varju jättes, tekitades seega salapärasustunde.
3. Külmalvalgus — kellegi või millegi karakteriseerimiseks (näiteks mõne vajaliku detaili peale suunatud), toob selgelt justkui skulptuurina esile.
4. Altvalgus — kasutatakse mingi õudustekitava episoodi filmimiseks või näitleja, st tegelaskuju moonutamiseks. Näiteks «mõrvarite» filmimisel või mõne väga ebameeldiva tegelaskuju välisilme andmiseks.
5. Tugev otsevalgus ehk lame valgus — toob näo ühtlaselt ja lamedalt esile, kuid tihti kaob sellega ka karakter.

Valgus peab vastama ajalis-geograafilisele seisundile.

Eespool juba oli juttu sellest, et operaator peab aitama stseeni avada ja näitlejal meeleolu luua, samuti abistada karakteri avamisel. Näiteks võib tuua stseeni filmist «Tuulte pesa», kus Piir-Allabert tuleb, piibel käes, astudes kuuvalgusest lambivalgusesse, ja hakkab oma hinge kergendamiseks palvet lugema, sest teab, et saadab «võõra» peaaegu kindlasse surma. Pisut edasi on antud üks vaheplaan, kus «võõras» lavatsil pahaaimamatult magab, valgustatuna rohekest toonist, mis tekitab assotsiatsiooni surnust. Valguse ja värviga on siin leidlikult antud Piiri-Allaberti häiritud, ebakindel, kahtlev meeleolu, seesmine ärevus, dramatism.

Ärevad on ka «Tuulte pesa» finaalis filmitud kaadrid, Piiri surm ja tulevahetus. Operaator on selles episoodis kasutanud käsikaamerat, olles nagu üks osaline tragöödias,

ühtlasi aitab käsikaameraga filmimine vaatajal ärevust paremini tunnetada.

Arvo Iho on öelnud: «Valguse esmane funktsioon filmis on muidugi see, et näha oleks, tema kui kunstivahendi ülesanne on aga vaataja tunnete mõjutamine (sageli ilma et vaataja ise aru saaks, mis just talle mõjub). Kaamera liikumise ja valguse muutumise oskuslik kasutamine võib anda lummavaid efekte...» «Igal juhul meeldib mulle filmida nii, et valgus stseeni jooksul pidevalt muutuks ja teiseks...» «Kui inimene liigub, siis ka valgus ta näol muutub kogu aeg, ta on kas lambile lähemal või kaugemal, astub päikesekiirtest varju või helestab ta figuuri mingi peegeldus...»

«...valgus võib tohutult erinev olla. Ta võib olla julm ja ükskõikne, ta võib olla ka väga tundeline ja erutav. Sellega seoses tõuseb värvi osa äärmiselt suureks. Mõtlen, et on tulnud aeg, kus värvi tuleb filmis hakata vabamalt kasutama. Viilul võib ju olla sinine, kui vaja. Muusiku peas võivad olla sinised juuksed... Kui on vastav lugu, võib värviga väga vabalt ümber käia. Näiteks meeldis mulle üks Fassbinderi film, kus oli kasutatud äärmiselt tugevaid värve. Aga peab olema lugu, mis seda lubab, muidu tuleb välja vigurdamine.»

Eespool rääkisime mõistetest — paviljoni-võte ja interjäär. Eesti filmikunsti üks premeeritumaid ja säravamaid mängufilmiopeeraatoreid Jüri Sillart on öelnud, et paviljonist algas kino ja sinna on ta ka jäänud. Muidugi, kõik sõltub ülesandest. Kuulus Fellini on mõnikord ehitanud paviljoni terve tänava. Mõni on ehitanud terveid linnaosi.

Jüri Sillart on öelnud: «Ainuke absoluutselt vajalik elukute kinotegemise jaoks on operaator, muuseas... keegi peab ikkagi pildi peale võtma. Ilma teisteta saab hakkama, aga ilma temata ei saa...»

«Kaamera näeb aga ainult seda, mida ta kaadrisse haarab, ja mitte seda, mis on väljaspool kaadrit. Oskus mitte lasta end segada sellest «kõrvalasuvast» tundub olevat nii lihtne, kuid suurem osa kinotegijaid laseb end tegelikkuses sellest mõjutada. Too konkreetne ruumiline mõtlemine puudub paljudel inimestel kinos, peale operaatorite.

«Aga see operaatori kahepalgeline roll on isegi võib-olla hea, see maandab kõik kõnelused ja kavatsused konkreetseteks ja mulle see konkreetne meeldib. Üks asi on ettekujutus asjadest ja teine võime näha konkreetseid asju ja tegevusi ekraanil. Nende vahel on suured käärid.»

Jüri Sillart on operaator, kellel meeldib teha võtteid paviljonis, kuna seal allub kõik operaatori kontrollile. Ta võib filmitava maailma ise luua. Interjääris seevastu on palju ettemääratud, ka seda, mis ei allu kontrollile. Nagu näiteks valgus, mis on juba interjääris paika pandud.

«Aga kui ei ole valgust, ei ole midagi näha, on lihtsalt pime. Mida ja kuidas me valgustame, sellest oleneb, mida ja kuidas me näeme. Valgus loob selle seisundmaailma, milles on näitleja ja sünnib süzee, tegevus. Võimalused on siin praktiliselt piiramatud. Valgus annab meeleolu, suhte objektiga. Kõige elementaarsem näide: kui valgus paistab alt, see assotsieerub alati mingi halvaga, pahaga. Põrgu on all, taevas üleval. Jne. Paviljonis allub kõik kontrollile, aga looduses...»

(Järgneb.)



KOOLIEELNE KASVATUS

Lavastusmäng kui laste loovuse ergutaja

SIGNE VÄLJATAGA,
TPeDI koolieelse kasvatuskateedri
dotsent

Eriti oluliseks on muutunud koolieelses eas laste loovvõimete arendamine, seda enam, et lähiminekis pandi lasteaias põhirohk valdavalt normatiivse käitumise kujundamisele. Keskseks kujunes eeskätt koolilike tunnisüsteem, mis on aga kaugel lapse ealistest vajadustest, surmab temas loova tegutsemise rõõmu, võtab võimalused selleks.

Tegelikult on loovus olulisem kui mõne teadmise või oskuse võimalikult varasem omandamine, sest loovalt mõtlev, tegutsev ja mängiv laps omandab palju arenguks vajalikku märkamata, loomulikult, pingevabalt, n-õ õhust.

Eelõeldu kinnituseks vaatleme lavastusmängu kui üht paremat võimalust laste loovuse ergutamiseks ning väljaarendamiseks kirjanduse kaudu.

Mida rohkem laps saab võimalusi loovaks eneseväljenduseks, seda suurem on kirjandusteose emotsionaalne ja kasvatuslik mõju. Paljude uurijate järeldused kinnitavad, et kunstiga tegelemise toime avaldub neljas isiksuse arengu sfääris: 1) loovvõimed (kreatiivsus), b) suhtlemine (suhtlemisvalmidus ja -oskus), s) ideelis-kõlbeline hoiak, d) intellekt (3).

Lapsed mängivad innuga rollimänge. Laps kehastab siiski vaid üldistatud tegelaskuju, mängu käik on suunatud üldistusele. Nii

näiteks ei kujuta laps mängus mitte niivõrd omaenda ema või mõne tuttava lapse ema, kuivõrd ema üldistust, ema üldse. Rollimängu mängitakse selleks, et omandada täiskasvanute tegevuse üldistatud mõte, mistõttu me vanemate laste rollimängudes leiame sotsiaalsete rollide, mitte konkreetsete inimeste kujutamist. Lavastusmängus seevastu kujutatakse konkreetseid tegelasi, isikuid, sündmusi. Lavastusmäng kujutab mängulise tegevuse uut, kõrgemat etappi.

Lavastusmängus, isegi kui mängitakse loomamuinasjuttu, suundub tegevus inimsuhete reprodutseerimisele. Lavastusmängus puutub laps kokku kunstile omase kahestumisega, sest lavastusmäng pole enam elu kopeerimine, selle lihtne üldistamine. Lavastusmängus arenevad proportsiooni-, harmoonia- ja rütmitunnetus. Lavastusmängus saab mängulisest tegevusest kui protsessist olulisemaks emotsionaalne resultaat: lapsele pole niivõrd tähtis, millist rolli ta esitab, kuivõrd see, kuidas esitus välja tuleb. Niisiis on lavastusmäng lapse teadlik vaba looming, mida reguleerib ja suunab tema ettekujutus sündmustest ning tegelastest.

Et lavastusmäng kasvab välja rollimängust, mida peetakse õigustatult üheks kõige enam loominguvõimalusi pakkuvaks tegevuseks, ei tohiks keegi kahelda lavastusmängu loovates väärtustes (2).

Lavastusmängu metoodika väljatöötamiseks, selle loovust ajendava toime jälgimiseks korraldati 1987. ja 1988. a eelkatsed, millest võttis osa 8 rühma, kokku 154 last vanuses 1,5–6 aastat. Katserühmi oli nii linnast (Tallinn, Võru — 71 last) kui ka maaraajoonidest (Rakvere, Harju, Saaremaa — 83 last). Tütarlapsi osales 79, poisse 75.

Katsetest selgus, et teksti sõnasõnaline selgeksõppimine ei tule laste loovusele kasuks isegi värstekstide puhul, mida siiani siiski on soovitatud.

Meie katsetes lavastati S. Maršaki «Tare-tareke» ühe rühmaga kahel korral: esimene kord traditsiooniliselt, teksti äraõppimisega, teises katseseerias aga loomingulise vabadusega.

Esimesel katsel kasutati traditsioonilist metoodikat. Emakeeletunnis jutustati lugu võimalikult ilmekalt, saavutades sellega lastepoolse kaasaelamise; järgmisel nädalal lavastati muinasjutt lavateatri vahenditega, kusjuures kasvataja ise esines jutustaja osas. Et hoida üleval huvi lavastuse vastu, toodi rühma sirm ning lapsed said võimaluse mängida «Tare-tarekest» käpiknukkudega. Andmaks võimalust kõigil esineda (rühmas oli 23 last, muinasjutus tegelasi vaid 6), mängiti seda mitme koosseisuga, millega osad kinnistusid. Lõpuks jaotati lastele välja tegelasi iseloomustavad peakatted, analüüsi, kuidas üks või teine tegelane võiks liikuda, millise hääletooniga rääkida jne. Mäng muutus küll liikuvamaks, kuid lapsed olid paljukordse harjutamise tõttu tekstis

niivõrd kinni, et isegi parandasid üksteist, kui keegi juhtus teisiti ütleva.

Nii saavutati loovmängu asemel vaid muinasjutu reprodutseerimine. Esimene katseeria ei toonud kaasa laste loovuse ärkamist. Iseseisvat mängu lavastuse teemal ei järgnenud.

Teisel korral oli lastel võimalus oma tarekesse rohkem loomi kutsuda kui tekst seda ette näeb, ja seda arvestusega, et kõik rühma lapsed lavastusmängus osaleda saaksid. Mängus, sealhulgas ka lavastusmängus, peab iga laps saama võimaluse ennast välja elada, kartmata väljanaermist, pilkamist või häbistamist. Niisuguse olukorra saavutame vaid siis, kui kõik rühma lapsed on lavastusmängu haaratud. Sel juhul teenivad märkused juba korrigeerivat, abistavat eesmärki ega haava kedagi. Publiku silme all kätteõpitud lavastust etendades painab arglikumat last hirm eksida, teha midagi nii nagu pole vaja. Kõiki rühma lapsi kaasav lavastusmäng on sellest ohust vaba, laseb igal lapsel tunda end võrdväärse asjaosalisena, tegutseda lusti ja innuga.

Laiendatud tegelaskonnaga «Tare-tareke» löi tõeliselt mängulise ja loova õhkkonna, sest katse teisel etapil muudeti põhjalikult lavastusmängu meetodikat. Inspiratsiooni tekitamiseks loeti ette S. Maršaki «Tare-tareke» ning samas jaotati mängu tarvis välja peakatted mängu lisanduvate uute tegelaste tarvis (põrnikas, orav, pörsas, koer, kass jt). Üldiselt arutati läbi nende käitumine, häällitsused — iga laps pidi mõtlema, mida võiks tema kehastatav tegelaskuju veel teha.

Lavastusmäng sai kohe hoo sisse. Alguses paranes liikumine, millele hiljem lisandus ka sõnaline looming. Lapsed löid iseseisvalt uusi stseene — näiteks väike kass ajas taga suurt rottii; rebane krabab kukekest ning koer hakkas rebase peale haukuma ja rebane põgenes oma urgu, koer aga jäi uru juurde valvama; konnake leidis endale tiigi, kuhu ta ujuma läks jmt. Mängida tahtsid kõik lapsed. Juhtus ka seda, et mõni laps võttis lihtsalt maski ning hoidus sellega vaikesse nurka, et omaette mängida. Lapsed hakkasid tsiteerima muinasjutust meelde jäänud värsikatkeid. Nad laiendasid omaalgatuslikult mängutoiminguid: ei kogunenud enam lihtsalt tare-tarekesse, vaid hakati tegutsema ka tarekese ümbruses — hiireke jahvatas hoolega jahu, konnake küpsetas leivakakukesi, koer saadeti hoovi pühkima. Uutelt elanikelt küsiti, mida nad teha oskavad — kukk kires, siilike valvas maja jne. Laste mängu lisandus väljenduslikkust: kukk astus uhke kukesammuga ja teatas, et tema on «kukk-vilesukk, punaharjaline, kanakarjaline». Järjest aktiivsemalt saatis lavastusmängu tegevust laste kõne.

Majake mahutas sõbralikult kõik elanikud. Uute elanike ilmumisel tehti igapäevase ruumi,

et see saaks end tutvustada. Laste algatusel isegi lauldi majakeses. Uutele tegelastele mõtlesid lapsed nimed; nt põrnikas-Põriseja, orav-Kaharsaba, kass-Kurrnäu, pörsas-Rõngassaba. Huvitav täheldada, et vabas õhkkonnas realiseeriti rollid lähtuvalt soolisest kuuluvusest: tüdrukud valisid peamiselt jänese, konna, põrnika, orava osi; poisid seevastu eelistasid mängida suuri ja tugevaid loomi (karu, hunt, koer).

Lõpuks esineti omaloodud lavastusmänguga nooremale rühmale. Mängu lõppedes moodustati ühine sõprusring ja mängiti laulumängu «Sõpra otsimas».

Kirjeldasime lavastusmängu käiku 4—6 aastaste laste rühmas üksikasjaliselt selleks, et lugeja võiks veenduda, kui võrd rohkesti pakub lavastusmäng võimalusi laste loovuse arendamiseks, võrreldes lavastusega.

Lavastus ei tarvitse ometi lasteaiast kaduda. Selle ülesandeks on lastele kunstilise elamuse pakkumine kaasaelamise tasandil. Seepärast on lavastuse puhul oluline võimalikult kõrgetasemeline esitus, kusjuures juhtiv roll jutustajana kuulub kasvatajale ning rollid tegelaste piiratud arvu tõttu loomuldasa ekspressiivsematele, näitlejaeeldustega lastele.

Eeltoodust järeldub, et loomevõimeid arendavad eriti nn avatud tüüpi ülesanded, mis jätavad lastele täieliku vabaduse otsuse tegemisel ning teevad võimalikuks kõik arukad vastused antud probleemi kohta (1). Seepärast valisime oma katsetes lavastusmänguks muinasjutud, mis võimaldavad lugude ideelist telge moonutamata laiendada faabulat, avardada seda uute, laste pakutud tegelastega (vene muinasjutt «Naeris», aafrika muinasjutt «Kuidas loomad endale sabad said», Grimm «Hunt ja seitse kitsetalle»). Seejuures peab süžee pakkuma küllaldaselt edasiarenduse võimalusi. Katsetes tundus «Naeris» 4aastastele liiga lihtne, samuti liitrühmale, kus nooremad oma mängudes orienteeruvad vanematele lastele. Seetõttu olid pikemaajalised need lavastusmängud, milles muinasjutt ise oli kompositsiooniliselt mitmekesisem («Kuidas loomad endale sabad said», «Hunt ja seitse kitsetalle»).

Uute tegelaste sissetoomine võimaldas lahendada ka teist laste loovuse arendamiseks vajalikku probleemi — kogu rühma osavõttu lavastusmängust. Viimane asjaolu on ülitähtis, sest paari-kolme tegelasega lavastuse puhul jäävad rollid rühmas liidripositsioonil olevatele lastele, kes juba loomuldasa on tugevate loovuslike eeldustega, ülejäänud moodustavad passiivse publiku.

Meie katsetes kinnistus veendumus — lavastusmängu atribuutika olgu minimaalne. Suur osa kasvatajatest arvab lavastusmängu ülimalt töömahuka olevat — tuleb valmistada peakatted, dekoratsioonid, muretseda mänguvahendid. Seepärast piirasime oma katserühmades väliste kostümeerimisvahendite kasutamist miinimumini, samuti dekoratsioone, eeldades, et laste loov fantaasia

korvab puuduva lähemas ümbruses ja rühma-
toas leiduvaga. Kuigi sellele on osutatud
varemgi (4), kiputakse ometi igasuguste
vahenditega ilmaasjata üle pakkuma. Meie
katserühmades valmistasid 5—6aastased lap-
sed koos kasvatajaga lavastusmängu «Kuidas
loomad endale sabad said» tarvis vaid pea-
võrud loomtegelaste kujutisega (karu, rebane,
jänas, orav jt) ning sama palju igat liiki
sabasid, sest juurde tulnud loomade tõttu
mängis kaasa kogu rühm. Ühes katserühmas
haaras mängulusti sattunud laps riuilult
vahtkummist rebase kaenlasse ja lülituski
sealsamas rebasena mängu. Laste fantaasia
ja mängusoo leivad silmapilkselt lihtsaid,
kuid vaimukaid lahendusi. Kõige vajamineva
leidmine ja kohandamine pakub häid võima-
lusi loovuse vallapääsuks — nii ehitasid
lapsed rühmas, kus mängiti «Hunti ja seitset
kitsetalle», kitsetallede maja toolidest.

Lavastusmängus selgus ka kasvataja osa.
Kasvatajaga koos valmistati peakatted, tema
andis ideid mängu jätkamiseks. Nii näiteks
sai lavastusmäng «Naeris» hoo sisse alles
siis, kui kasvataja soovitas mängida kahes
grupis, sest koos mängimiseks jäi tegelasi
napiks. Kui mäng soikus, küsis kasvataja
lastelt: «Ei tea, mis taat ja eit nüüd nii
suure naeriga peale hakkavad?» Kohe fanta-
seerisid lapsed edasi: «Taata ja eit viisid
naeri põllult koju ja...» Siinkohal kasvataja
katkestas jutustuse ja soovitas hoopis män-
gida seda, mida naeriga edasi tehti. Mõlemad
«taadid» asusid oma «eitedega» kohe asja
läbi arutama, kusjuures ühe grupi mäng läks
üle ehitusmänguks (hakati kodu ehitama),
teise oma aga kodumänguks (siirduti nuku-
nurka ja juhtijaks jäi siin rohkem «eit»).
Hakati toitu valmistama ja lauda katma,
korraldati naeri väljatõmbajate auks uhke
pidusöök, mille järel tantsiti ja mängiti
laulumänge. Kui kolmandal päeval tõi kasva-
taja kaasa magnetofoni, ühinesid mõlemad
rühmad ühiseks tantsuks. Seejuures avaldas
üks tüdrukutest mõtte, et taatidele võiks
korraldada autasustamise. Koos arutati,
kuidas seda teha. Lapsed leidsid, et võiks
valmistada naerimedali ja see siis pidulikult
üle anda. Nii tehtigi. Medalite joonistamisele
ning paeltega varustamisele kulus õhtupoolik.
Mäng jätkus järgmisel päeval autasustami-
sega, mis kasvatas veelgi huvi lavastusmängu
vastu.

Meie katsetes mängiti lavastusmängu omal
algatusel alates paarist päevast kuni kahe
kuuni, arvates lavastuse algusest. Edasi
mängides tegid lapsed omal algatusel rollides
täiendusi ja muudatusi. Näiteks lavastus-
mängus «Hunt ja seitse kitsetalle» ei kasuta-
tud teisel mängunädalal enam nii rangelt
peakatteid, mängiti väiksemates gruppides,
hunt ei söönud enam kitsetallesid ära, vaid
viis oma koopasse vangi; käpa valgeks
tegemiseks kasutas hunt mitte jahu, vaid
nurga tagant leitud värviämbrist jne. Mäng
jätkus ka väljas, kus hundi kõhuks sai mängu-

vedur, kellakapiks aga tõsteti spordimängu
kaldlaud. Väljas liitus mängu ka rohkem
kõrvaltegelasi — jänese poisid, siilid, karu-
pojad, kes käisid kitselastega mängimas.

Vaatluskuude jooksul ilmnis lavastus-
mängu loovust soodustav toime (nt lavastus-
mängust «Hunt ja seitse kitsetalle» kadus
peagi jutustaja roll) ning positiivne mõju
laste suhtlemisele. Ikka enam hakati kaaslasi
viisakalt kõnetama: «Palun tule appi!»,
«Ole hea, aita mind!» jne. Lavastusmängus
«Hunt ja seitse kitsetalle» reageeris kaup-
meest mängiv laps hundi käsutavale replii-
gile: «Anna mulle kriiti!» järgmiselt: «Ei
nii saa midagi, vaja ikka viisakas ka olla!»

Kui väljas mängides proovisid oma võimeid
hundina ka nooremad, siis oli vanemast
rühmast kohe kohal laps, kes suunas ja
õpetas.

Lavastusmängu mõjul paranesid kõigis kat-
serühmades laste omavahelised suhted, tõsis-
tõrjutute prestiiž, samuti paranes laste kõne.

Kokku võttes võib öelda, et lavastusmäng
on üks tulemusrikkamaid mänguvorme lastes
loova alge vallandamiseks. Kasvataja tegevus
peab selles olema orienteeritud laste võima-
likult suuremale iseteadvusele. Lapsed saavad
kasvatajalt vaid näpunäiteid, mida nad ise
edasi arendavad. Rollide jaotamisel tuleb
kindlasti arvestada laste soove ja huvisid,
sest lapsed tunnevad üksteist siiski kasvata-
jast paremini. Kasvataja võib soovitada
lavastusmängu tarvis laule ja tantse, juhtida
tähelepanu hääldusvigadele, intonaatsioonile.
Muus osas jäetagu lastele vabad käed.

Niisugusel kujul on lavastusmängul oluline
osa laste loovuse vallapäästmisel. Tsiteerin
K. Lehe mõtet: «Aga mis siis, kui mõnes
mängutegevuses õpivad lapsed rohkem kui
tüüptunnis?» (3).

Kirjandus

1. Asmer L. Koolieelikute loovate võimete
arendamine — Nõukogude Kool, 1979, nr 10,
lk 48—51.
2. Asmer L. Lavastusmäng kui mängu
lavastamine või lavastuse mängimine. —
Nõukogude Kool, 1977, nr 12, lk 1023—
1029.
3. Leht K. Loovusliku aktiivsuse printsiip
õpilaste ideelis-esteetilises kasvatuses. Rmt
K. Leht ja T. Lepiksaar. Loovus ja kunsti-
kasvatus. Tallinn, 1984, lk 4—35.
4. Vee E. Emakeele tundidest koolieelsetes
lasteasutustes. Tallinn, 1978.



KOOLIMUUSIKA NR 7

R. Pätsi uuendussuunad muusikakasvatuse metoodikas

MAIE VIKAT,
TPeDi dotsent

R. Päts ise meenutab: «Mis puutub erialasesse töösse, siis pidin rohkesti nuputama, et seda võimalikult eluliseks teha. Seadsin endale eesmärgiks õpilaste seemise muusikalise huvi ja elamuslikkuse tekitamise, et seoses sellega võimaluse piires neid ka nooditarkusega tutvustada. Esmakordselt Eesti koolis hakkasin rakendama improvisatsioonilist helitabamist rändnoodi järgi, samuti rütmilis-metoodiliste variatsioonide moodustamist antud teemal, mis ka õpilastele märgatavat huvi pakkus ja andis häid tagajärgi.»

Nii näeme, et R. Pätsi pedagoogiline tegevus on juba selle algaastatest olnud tihedalt seotud otsingute, eksperimentide ja õpetamis-metoodika täiustamisega.

Kõige selle juures on ta muusikaõpetuse lähteks pidanud muusikaarmastust ja musitseerimislusti, mitte aga tegelemist tehniliste ja teoreetiliste probleemidega.

Tema pedagoogilist tegevust on alati iseloomustanud püüd olla tihedas kontaktis kõige huvitavaga, mis maailmas sel alal toimub, et võimaluse piires selle kaudu muusikaalast õppetööd parandada.

Tema eesmärgiks oli õpilastele seemise muusikahuvi, elamusvajaduse tekitamine, et sellega seoses neid ka nooditarkusega tutvustada.

Ega selleks ju otseselt soodsaid õppe-materjale veel olnud. Tuli endal kombineerida hakata.

Kui R. Päts 1930. aastate algul tutvus Soome muusikapedagoogi ja helilooja Siukose

relatiivse noodilugemise alusel kujundatud analüütilis-süntheetilise õppemeetodiga, ei tekkinud tal kahtlust selle elulisuses, mis viib kõige edukamalt ettenähtud sihile. Ta võttis meetodi kohe lähemale uurimisele ja asus koolis oma muusikapedagoogilist tööd resoluutselt ümber korraldama. Ta rajas selle relatiivsele noodilugemisele, tehes mõningaid korrektiive ja täiendusi, nagu rütmi lugemine, rütmilised kaasmängud, eriti aga õpilaste muusikalist mõtlemist aktiveerivad mitmesugused võtted, improvisatsioonilisus. See kujunes huvitavaks eksperimendiks ja näitas juba lühikese aja jooksul häid tagajärgi. Erinevates klassides antud näidistunnid said üksmeelse tunnustuse aktiivsuse kui ka muusikateadmiste ja praktiliste oskuste taseme eest.

Selle uuendussuunaga tuli kaasa rohkesti õpetajaid, millele erilist hoogu lisasid R. Pätsi ja E. Mesiäineni metoodilised juhendid ja näidistundide konspektid 3.—6. klassini J. Käisi toimetatud sariteoses «Uusi teid algõpetuses». Hiljem ilmusid veel R. Pätsi koostatud «Laulmisõpetuse töövihikud» 3., 4., 5. ja 6. klassile, mis pakkusid originaalseid võimalusi relatiivse noodilugemise omandamiseks. Need sisaldasid niisugust valmismaterjali, mis võimaldas õpilaste mõjusamat juhtimist iseseisvale tööle ja muusikalisele mõtlemisele.

Relatiivne meetod levis veelgi jõudsamalt, kui «Raadio-Ringhääling» arranžeeris R. Pätsi praktilise muusikatunni ulatuslikuks tsüklikuks, kus ta kahe aasta jooksul kord nädalas käsitles praktilise analüüsi ja süntheesi kaudu relatiivsel noodilugemisel tuginevaid muusikaprobleeme. Ilmselt oskas ta lihtsalt, selgesti ja kõigile arusaadavalt anda praktilise musitseerimise kaudu nii elementaarseid muusikateadmisi kui ka äratada musitseerimislusti. Sellest annab tunnistust tema enda järgmine meenutus: «Olin üllatatud, kui linna tänaval kusagil majaesisel sekeldavast poistekambast möödudes kuulsin vapralt oma tuttavat rütmisümboolikat «tam-ta-ra, tam, ta-ra, tam-tam, taa.» Aga veel rohkem üllatusin, kui sõites ühe eesti suurima kaubalaevaga välisvetes, osutus, et ka laeva meeskond oli raadiosaadete kaudu hästi tuttav minu rütmisümboolikaga, mida nad reisil olles pidevalt olla jälginud.»

R. Pätsi koolitöösse tuli aga veel uuendusena teinegi kõneväärt muusikaharrastus. Välismaal viibides tutvus ta koolides musitseerimisvahendina levinud plokkflöödigaga, mille ta otsekohe ka endale muretsetes ja suvepuhkusel olles mängima õppis. Peagi muretseti koolile Saksamaalt üks komplekt pille (sopran, alt, tenor, bass — umbes 20 pilli). Neid õpilastele tutvustades selgus, et õppimisest osa võtta soovijate arv ületas kaugelt rahuldamisvõimalused. Tuli leida lahendus odavate pillide tootmiseks omal maal. R. Pätsil jätkus energiat veenda pillimeistri A. Kristalit plokkflöötide tootmise riskantses ette-

võttes, mis ka pärast mitmeid katsetusi õnnestus. Nii moodustas R. Päts omapärase orkestri plokkflöötidest ja rütmipillidest, mida mängis umbes 60 õpilast. Seaded sellele koosseisule tegi ta ise, mitte ainult partituuris, vaid kirjutas isegi kõik häälepartiidi õpilastele välja. Repertuaarina kasutas ta eesti rahvamuusika motiive, mõningaid B. Bartóki ja E. Griegi palasid, originaalsest barokkmuusikast üksikuid Händeli palasid jm.

Samasuguse innuga töötas R. Päts ka kooli kooriga, kuhu kuulus üle 100 õpilase. Koos koori ja orkestriga esineti sageli kontsertidel ja raadios. Tehti kaasa isegi raadioülekanes Ameerikale.

Ka kooli muusikaklass oli R. Pätsil sisustatud uuendustaotlusi silmas pidades kõige tollal võimaliku kohaselt: tiibklaver, noodijoonestikuga tahvel, välismaalt saadud avar komplekt mitmesuguseid õppevahendeid, tahbeleid, rändnoot, kõik ilmunud koolilaulikud, lastekoorikogud 100 eksemplaris ja tähtsamate heliloojate portreed. Hiljem liitus sellele hästivalitud fonoteek.

R. Pätsi pedagoogitalendist annab tunnistust kogu tema tegevus Tallinna 21. Algkoolis pingelise ja töötiheda 14 aasta vältel.

1962. a ilmus trükist R. Pätsi metoodikakäsiraamat «Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis», mis oma sisu ja mahu poolest on siiani ainulaadseks jäänud. Algselt oli see rajatud uuendussuundadele muusikakasvatuses relatiivse noodilugemismeetodi põhjal, kuid kuna nõukogude muusikapedagoogika taunis relatiivset õppemeetodit, tuli käsiraamat ümber töötada traditsioonilisele käsitusviisile. Seega sai raamatule osaks ilmuda standardnõuetele vastaval kujul.

Peagi on aga ilmumas seesama käsiraamat relatiivsele noodilugemisele tuginevalt R. Pätsi enda ümbertöötatud kujul, 2 osas, nagu see algselt teostatud oligi.

Seda väljaannet on R. Päts täiendanud mitmesuguste uute võimaluste ja tööjuhenditega vastavalt aja nõuetele. Neist peamisteks on:

- 1) relatiivse noodilugemise süstemaatika;
- 2) õppeprotsessi aktiveerimise võimalused, eriti diferentseeritud ja individualiseeritud lähenemise kaudu õpilasele;
- 3) improvisatsiooni lühikursus;
- 4) instrumentaariumi käsitlus õppetöös;
- 5) plokkflöödi lühikursus;
- 6) suulise küsitluse metoodika ja
- 7) konkretiseeritud aastatööplaanid.

Pidevalt olid muusikapedagoogilised uuendussuunad R. Pätsi tähelepanu keskpunktis. Nii laskis ta TPedI muusikaudioooriumi sisustada audio-visuaalse materjali käsitlemiseks kõige kaasaegsena aparatuuriga. Ka püüdis ta talletada selliseid teadmisi ja kogemusi, mis muusikakasvatuse metoodika alal võinuksid muusikaõpetajate ja üliõpilaste silmaringi laiendada ja neid mõningate uute probleemide ette asetada. Neist võiks nimetada mõningaid, mis küll kirjutatud ja

koostatud 1960. aastate teisel poolel, aga säilitanud siiani oma uudsuse, näiteks «Võimalusi õpilaste muusikalise mõtlemise aktiveerimiseks», kus antud süsteemne ülevaade improvisatsioonilise tegevusest kooli muusikakasvatuse rohkete praktiliste näidete põhjal 1.—8. klassis. «Metoodiline juhend muusikakultuuri arenguloo käsitlemiseks keskkoolis koos diafilmide seeriatega ja vastavate kommentaaridega», milles käsitletakse muusikakultuuri arengulugu seoses teiste kunstiliikide ja ühiskondliku elu nähtustega vanast ajast kuni tänapäevani välja. On imekspandav, et see äärmiselt huvipakkuv ja kultuurilooliselt rikastav töö pole siiani leidnud teed koolimuusikasse. Tahaks veel esile tõsta R. Pätsi üht põhjalikku uurimust «Muusikalise kasvatuses kaasaegseist meetoditest C. Orffi ja Z. Kodály süsteemide võrdluse ja kriitilise analüüsiga». Minu teadaolevatel andmetel on see siiani ainus selleteemaline eestikeelne materjal, mille eriliseks väärtuseks võib pidada R. Pätsi analüüsivat isikupärast suhtumist mõlemasse süsteemi.

Arvestades rahvusvahelist tunnustust saavutanud kogemusi ja lähtudes meie kooli vajadustest on R. Pätsi püüdeks olnud arendada perspektiivset õppemeetodikat ja teha kõik võimalik kvaliteedi saavutamiseks koolitöös.

Ta on meie koolimuusika metoodikat rikastanud rohkete uute suundadega, millest esileküündivamateks võib pidada:

- diferentseeritud laulmisõpetuse rakendamist, mille alusel muusikaõpetus koolis ei orienteeru üksnes heade eeldustega õpilastele, vaid võimaldab jõukohase muusikamaterjali kaudu ka muusikaliselt mahajäänute, vähemvõimekate, tagasihoidlike muusikaliste eeldustega õpilaste arengut suunata;
- rütmilis-meloodiliste kaasmängude harrastust;
- loominguliste elementide ja improvisatsiooni jõukohast rakendamist õpilaste muusikamõtlemist aktiveeriva vahendina;
- kommenteeriva meetodi kasutamist;
- muusikalise teadlikkuse ja noodilugemiskuse arendamist loova mõtlemise ja musitseerimise kaudu.

Nende uuendussuundade rakendamine koolimuusikas sõltub suurel määral muusikaõpetaja praktilisest tööst, mis nõuab temalt operatiivsust ja elavat suhtumist tehtavasse. R. Päts uskus õpetajasse. Ta tundis muret prevaleeruma kippuva ratsionaalsuse pärast tõelise muusikaalsuse üle. Tema püüd oli elamuslikule musitseerimisele ja selliste teede leidmisele, kuidas tõelisi muusikalisi väärtusi üldsusele kättesaadavamaks, mõistetavamaks ja lähedasemaks teha.

Oma isiku läbi on ta meie muusikakultuuri seniseid saavutusi rikastanud oma ilmelise panusega.

R. Pätsi metoodika rakendamise võimalusi koolis

VAIKE VAIDE,
Märjamaa kk muusikaõpetaja,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Kuulun Tallinna Pedagoogilise Instituudi kehakultuuri-muusika eriala esimese, 1960. aasta lennu lõpetanute hulka ja sellest ajast peale olen töötanud muusikaõpetajana üldhariduskoolis. Professor Riho Päts oli eriala muusikaõppejõud aastail 1956.—1960.

Riho Päts oli õppejõu ja heliloojana ise usin, põhjalik ja eesmärgikindel ning ta lootis, et meie, tema õpilased, oleksime niisama usinad ja töökad suures kooli-mesipuu, tegemaks teoks tema õpetusi.

Riho Pätsi tegevus oli alati seotud kooli muusikaõpetusega. Ta oli kindlalt veendunud, et kooli laulmistundide abil on võimalik arendada õpilaste laulu- ja muusikaarmastust ning kasvatada haritud kontserdikuulajaid, nooti tundvaid koorilauljaid ja pillimehi, kellel, vähemalt osal, on ka küllalt algteadmisi, et edukalt jätkata muusika õppimist.

Minule õli Riho Päts metoodika, dirigeerimise ja koolipraktika õppejõuks. Oma metoodikaloengutes ja koolipraktika juhendamisel lähtus ta laulutunni terviklikkuse nõudest. Tunni üksikosad pidid olema loogilises seoses ja liituma tihedaks tervikuks. Noodiõpetus pidi kasvama välja uue laulu õpetamise vajadustest, mitte olema omaette eesmärk. Muusikaõpetaja ei tohtinud unustada emotsionaalset musitseerimist ja üldse tundeelu rikastamist muusika abil. Viimast pidas Riho Päts eriti tähtsaks ja see põhimõte on ka praegu professor Heino Kaljuste kooli muusikaõpetuse metoodika üks põhinõudeid.

Oma veendumused, põhimõtted ja metoodilised juhtnõõrid võttis Riho Päts kokku käsiraamatus «Muusikaline kasvatus» (1962). Selles on õpetajatele palju kasulikku nii häälearendamiseks, laulude õpetamiseks noodi abil, muusikakuulamiseks kui ka tööks kooride ja orkestriga. Esimestel tööaastatel tuli mul sageli pöörduda selle käsiraamatu poole, et meenutada instituudis õpitud ja saada tundide ettevalmistamisel konkreetset praktilist abi. Seega võib öelda, et professor Riho Päts oli ka pärast instituudi lõpetamist minu heaks nõuandjaks ja abistajaks.

Oma õppetöös olen ikka lähtunud Riho Pätsi põhimõtetest. Viimastel aastatel kipub küll laulude õppimine noodi abil võtma tundi-dest liiga suure osa. Küllap on selles süüdi minu enda kulumine, aga ka õpilaste järjest süvenev hajaliolek, õpihimu puudumine.

Aastatega on minus kinnistunud Riho Pätsi põhimõte muusikakuulamisel — palade seletamine (oletatava sisu avamine). Kui sellega tegelda algklassidest peale, võib lastega kuulata üsna varakult nn raskeid lugusid. Seda on hukka mõistetud kui laste fantaasia piiramist, kuid kui õpetaja pakub oma seletuse ainult näitena, ühe võimaliku kujutluspildina, võib selline metoodiline võte laste fantaasiat ainult rikastada, nende kujutlusvõimet aktiveerida.

Dirigeerimistundides nõudis Riho Päts kavas olevate laulude üksikasjalist tundmist ja pidime ette nägema tekkida võivaid probleeme. Koorijuhi iga liigutus pidi olema selge ja esitama dirigendi soovid lauljatele arusaadavalt. Arvan, et meie, tema õpilased, muidugi ei dirigeerinud *a la* Riho Päts, küll aga võis siiski iga kursusekaaslase kohta öelda, kes kelle õpilane oli. Riho Pätsi tundides ei olnud kunagi kogu repertuaari läbidirigeerimist. Üks laul omandati põhjalikult, alles siis mindi uue juurde juba omandatud kogemusega.

Riho Päts oli väga töökas ja ootas seda sama oma õpilastelt. Mäletan, et sain kord temalt isalikult noomida. Olin tegev instituudi nais- ja segakooris, vokaalansambelis, rahvataantsus ja muidugi oma kursuse ettevõtmistes. Kord kevadsemestril juhtus, et läksin mitmendat korda tundi halvasti ettevalmistunult. Riho Päts kiitis, et on hea, kui noor inimene aktiivne on ja mitmes kollektiivis osaleb, kuid ta peab suutma ka hästi õppida. Häbi suud-silmad täis, pidin pingutama.

Meeldiva mälestusena on meie lennule jäänud instituudi viimane loengupäev. Otsustasime teha oma põhiõppejõududele lühivisiidi koju, et neid tänada. Kõige toredamaks kujunes külaskäik Riho Pätsi poole. Avanesid tema uued inimlikud küljed: meie nõudlik ja range õpetaja osutus väga lõbusaks ja seltskondlikuks võõrustajaks.

Õpinguaastatel ei teadnud me palju tolle-aegsete kultuuritegelaste hiljutistest tagakiusamistest ja «külmale maale» saatmistest. Koorilaulutundides aga leidsime laulukutest palju kokkulebitud lehti ja see oli kogu informatsioon hiljutiohnust.

Vaatamata ränkadele kannatustele oli Riho Päts suutnud säilitada optimismi, tuli tundi alati reipalt, valmis meid viima muusikamaailma. Oleme talle selle eest siiralt tänulikud. Kahju küll, aga hiljem leidsin väga harva aega tema külastamiseks. Tema aga pidas «silma peal» kõigi oma õpilaste edaspidistel tegemistel ja haiglavoodiski rõõmus-tas meie väiksemategi edusammude üle.

Arvan, et selles, mida Riho Päts on teinud eesti kooli muusikaõpetuse heaks, on palju igikestvat.

Neile, kes päevitada ei või. . .

pakub suvi ometi võimalusi aktiivseks ja vähemaktiivseks tegutsemiseks nii vees kui maismaal. Kui ilm on tuuline, siis vetteminek vaevalt meelitab, küll aga võiks teha jalutus-käigu mööda mereranda nii, et

- vesi aeg-ajalt jalapöiad kataks. Esimesed sammud, kuni jalatallad veel harjumata, on jämedal liival või kruusal astuda ebamugav. Kuid juba mõnekümne meetri järel tunneme, kuidas jalad ise nõuavad ikka veel ja veel seda erilist tervistavat massaaži. Kui tunneme, et jalatallad on «õhukeseks» muutunud ja hakkavad kuumama — siis selleks korraks aitab.

- Sama tulemuse saame, kui astume kivilt kivile, mida rannaäärses vees hulgaliselt leida. Onnetuse vältimiseks valime lamedad, kindlalt pinnasesse toetuvad kivid. Libisemise vältistamiseks asetame jala kohale, mis mere- taimede ja -karpide poolt katmata.

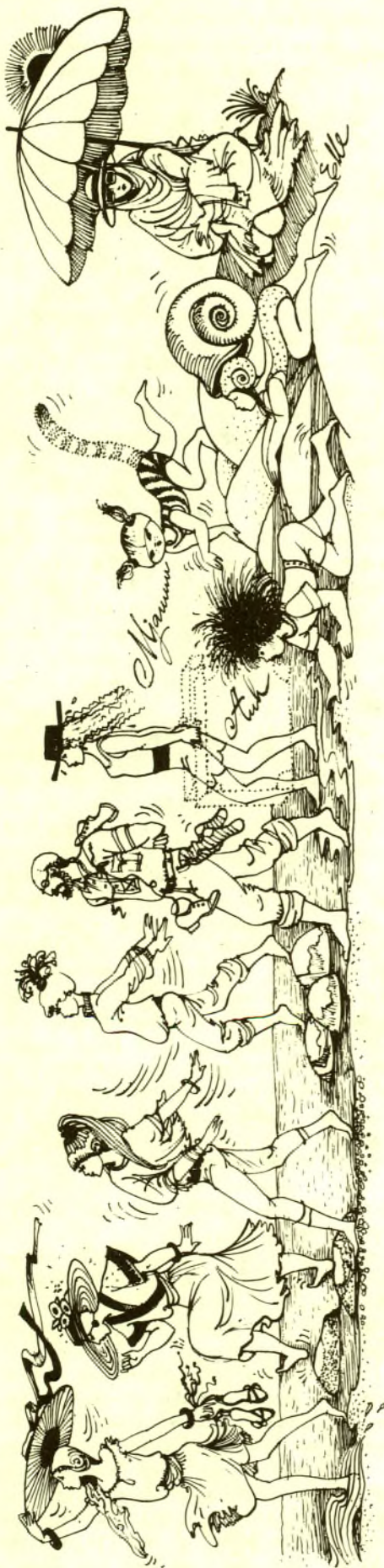
- Kõndimist vee ja mere piiril võime mitme- kesistada erinevate liikumisviisidega:

- astudes kandadel, jala väliskülgedel, päkkadel; vibutades käsi paremale ja vasakule, käteplaksudega ees ja taga; hoides käsi seljal küünarvarsseongus; kujutame endale ette, et peame kandma tohult rasket kotti paremas käes, siis vasakus, siis mõlemas korraga. Mida tundsitate? Kui ülesandesse hästi sisse elada, võib tunda, kuidas lülituvad tööle erinevad lihased — selg, õlavöö, rind, kõht, õlavarred. Kui «raskete kottide» kandmisest allatõmmatud õlgade vahelt lükata ette rind ja tõsta pea — siis saame ilusa kehahoiaku ja treenime kaudu büsti kujundavaid lihaseid. Pärast mõnekümmendmeetrist «raskuste» kandmist lõdvestame käed ja õlavöö.

- Kõndida võime ka erinevaid isikuid ja loomi matkides. Väliselt ei pruugigi muutuda palju, kuid sisemine ümberhäälestus annab lisaks heale tujule tööd seni meie tavalise kõnnaku puhul vähemkoormatud lihastele.

- Kui õige prooviks liikuda nii aeglaselt nagu tigu. . . Üllatusega märkame, et see polegi lihtne ja veel missugune koormus lihastele!

ASTRID NEEME,
VÕTi dotsent



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

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

NELJAS PEATÜKK

ILUTULESTIK

Halvasti ei käinud mitte ainult Kristjani käsi. Mitmeid distsipliinirikumisi ja muid hulle asju juhtus ka teistega. Üldse oli 6.a sel aastal väga muutunud, nii et õpetajad ei tundnud mullust head klassi enam ära. Kord oli täiesti käest ära ja õppeedukus langes samuti koledal kombel. Tundus, nagu oleks mingi paha vaim klassi sisse pugunud. Metsaar oli lausa hädas. Ja mida edasi kevade poole, seda hirmsamad asjad juhtuma hakkasid. Ka õpetajad olid selle aasta ülelemistest ära vintsutatud ja närvilised. See jättis oma jälje kogu kooli, eriti aga sellise halva klassi peale nagu 6.a. /- - -/

Kuid koolis juhtus peale pahanduste ka muid asju. Meeldejäävaks sündmuseks kujunes peatselt saabuva kolmanda veerandi lõpu pidulik tähistamine.

Ilutulestiku idee sai alguse sellest, et Tursal oli ühel päeval juhuslikult pomm koolis kaasas. Pärast esimest töpa tundi marssis Tursa käratseva jõugu eesotsas õue ning asus spordiplatsil oma pommi katsetama. Kristjan jäi teiste selja taha ja nägi ainult vilksamisi, kuidas Tursa tähtsa näoga toimetas ja teistele seletusi andis.

Kõigepealt võttis ta taskust välja mitte pommi, vaid mingi ülimalt vajaliku lisaseadme, andes selle oma usaldusmehele Luigele hoida. Alles siis tõi ta lagedale kollase plekist karbi, mida kõik aukartlikult silmitsesid. See oligi pomm. Tursa oli seda oma jutu järgi kaks päeva teinud, väävlit ja kõike sinna sisse pannud ning peale selle pidi seal veel ka tuumaelement sees olema. Pommi otstarbe kohta ütles Luik, et sellega on hea kool orbiidile saata. Kuid Tursa võttis Luige käest pommi abivahendi ja kamandas:

«Nüüd minge eemale! Muidu võite heal juhul sõrmedest ilma jääda, aga halval juhul üldse ei tea, mis saab.»

Selle peale astusid kõik kaugemale ja olid põnevil.

Tursa tõmbas abiseadmega mööda pommi ja viskas selle kähku nii kaugele, kui jõudis.

Kõik vahtisid hinge kinni pidades, kuidas Tursa kollane miin läbi õhu lendab. Veidi enne maha kukkumist käis üsna kõva kärakas ja õhku kerkis must suitsupilv. Selle peale hakkasid kõik hüp-pama, sest üks suure tähtsusega sündmus oli toimunud. Üksnes tuumafüüsik Tursa ise jäi tõsiseks ja hõõrus mõtlikult käsi, nii et kõigile jäi tunne, et juba homme võtab ta midagi veel vägevamat kaasa.

Aga järgmisel päeval tõi hoopis Järviste karbitäie paukpadroneid kooli. Selgus, et Tursa pomm oli ka teistele mõju avaldanud. Mitmel olid kaasas pakitähed tonge. Sellest piisas, et pärast tunde pimedas ilutulestik korraldada.

Sissejuhatuses aeti paugutamisea kohalikele pägaliekarjadele hirm nahka. Need olid pahaaimamatult kokku tulnud ja paistsid ka mingite mustade asjadega tegelevat. Nad kippusid omavahel kaklema, ergutades üksteist hirmsa sõjakisaga.

Parajasti käis neil pöösastes äge taplemine, kui kusagilt ilmusid välja mingid õudsed pätid ning kukkusid koledal kombel paugutama ja neid taga ajama. Kismavennad põgenesid ülepeakaela igas suunas ja peitsid end, kes kuhu sai. Kuid pätte oli palju ja pägalikud leidsid end haledasti sisse piiratuna. Pimedas ei näinud nad, kuhu joosta, taskulambid sähvisid ning ees ja taga käisid igal pool hirmsad plahvatused.

Kristjan jälitas just ühte pikemat pägalikku, kui nägi, kuidas Kitsepoiss kedagi jalgupidi pöösast välja lohistas. Kolmas käänas just pöösa tagant ülepeakaela koolimaja poole, kui Mini-Pets talle valgusjoo näkku läigatas ja kohe paukpadruniga ilge käraka pani. Vaene pägalik kargas õhku, käed üleval nagu sõjafilms. Üks vennike ronis parajasti üle plangu ja luges ennast juba pääsenuks, kui Tursa ta teist jalga pidi alla tagasi tiris. Lõpuks aeti pägali- karjad nii laiali, et nad sel päeval küll enam uuesti kokku ei saanud ja edasi ei kakelnud. Viimase pägaliku avastas Meeksa puu otsast, kuhu too oli suutnud osavalt peitu pugada. See raputati sealt robinal alla ja lasti paari innustava võmmu saatel minema. Pägalik kadus välgukiirusel ümber nurga, nii et tagasi ka ei vaadanud.

«Nüüd teavad, et kakelda ei ole ilus,» kommenteeris Kitsepoiss.

«Nad pole enne nii ühisel nõul midagi teinud,» arvas Kristjan.

Ja siis algas ilutulestik. Kõigepealt panid Paul ja Meeksa säraküünlaid põlema ja loopisid neid. Selle juurde süüdati tikutoose ja tongilinte ning paugutati padroneid vahetpidamata kõrvale.

Efekt oli vägev. Mõll kestis niikaua, kuni üks säraküünal puu otsa lendas ja oksa kärssama pani. Kõik hakkasid õudsalt närvama, pildudes kõige kättejuhtuvaga. Kui tuleoht oli likvideeritud, tuli Järvistel hea idee. Ta pani paukpadruni trammirööbastele. Kohe ilmus ka tramm lagedale ning käis ilge kärakas. Järviste leiutis meeldis kõigile. Rööbastele pandi järjest tonge ja paukpadroneid terve trobikond. Kostis õudne

paugurahe. Ei tea, mida need reisijad seal sees võisid arvata.

Järgmise trammi alla kulutati kogu tagavara ära. Kristjan leidis veel ühe vana patarei ning toppis selle ka ritta.

«Järsku sõidab välja?» lõi ta ise kahtlema.

«Ega ikka ei sõida,» teadis Tursa kindlalt ning teda usuti, sest tema isa oli lukksepp-freesija.

Tramm sõitis patarei ilusti laiaks ja sellega sai ilutulestik läbi.

Alles pärast seda tundsid järsku kõik, et kõht on tühi. Kristjan, Paul ja Tursa otsustasid kosmist läbi käia, teised sõitsid otse koju.

Kuid putka oli kinni. Ja bussi ka ei tulnud. Oli külm, pime ja nälg. Iseenesest läks jutt söögi peale.

«Mul on «Nordis» tutvused,» teatas Tursa. «Ma saan seal alati jõe head sööki.»

««Nordis» ei ole tegelikult head foidud,» tähendas Kristjan, kes oli seal isa ja emaga kaks korda käinud. «Iseasi, kui seal saalis, kus saab ise sussitada.»

«Ma saan sinna ka, kui tahan,» ei andnud Tursa järele. «Mul onu on seal.»

«Konksus on ka paremad toidud kui «Nordis»,» vihastas Kristjan Tursa ärplemise peale. Konks oli «Võidu» söökla, kus nõudepesija kasutas mustade nõude enda juurde tõmbamisel pikka raudkonksu. Seda nõude õngitsemist oli läbi luugi mõnus vaadata. Konks oligi kõige meeldivam asi selles sööklas.

«Ma käin oma vanaisaga ministrite sööklas,» ütles korraga Paul. «Seal on jõe hea keedetud kala. Liha nad ei oska seal teha, aga kartuleid teevad küll mõnusalt. Ja riivitud porgand on ka.»

Ning Paul laksutas keelt, nii et kõigil tuli suu vett täis. Keegi ei tahtnud enam rohkem söögist rääkida. Aga bussi ei tulnud ikka veel. Jõe vilets oli olla.

«Teeme kultuurselt rääkimise võistlused,» ütles korraga Paul ja teadustas: «Mina alustan.»
Ja enne kui keegi midagi aru sai, ütles ta kultuurse sõna:

«Prahtla.»

Nüüd oli kohe selge pilt.

«Külmik,» ütles Tursa.

«Teler,» oli Kristjani kord.

Niisugused sõnad lõppesid varsti otsa.

«Eramu,» ütles Paul viimase ja Tursa küsis, kas loosungeid ja muid kilde ka võib. Paul, kes oli mängujuht, lubas ning Tursa ütles:

«Läänemeri — rahu meri.»

Oli Kristjani kord.

«Natsionalistlikud ilmingud.»

Paul pakkus «teaduste akadeemia», aga Kristjan ja Tursa arvasid, et see ei ole kild. Selle peale ütles Paul:

«Elamu eksploatatsiooni valitsus.»

See oli hea kild.

Võistlus läks edasi bussis.

Tursa: «Oppeasutuse sisekorda igncreerima.»

Kristjan: «Presiidiumi esimees.»

Paul: «Töö ja kutse õpetus.»

Tursa: «NLKP Keskkomitee Ülemnõukogu Presiidium.»

Kristjan: «Õpilaspäevik.»

Paul: «Infoleht «Kool-kodu».»

Tursa: «Arvestuskaart «Ole terve».»

Kristjan: «Nõukogude üldhariduskoolide õpilane, tahtes saada kodumaa vääriliseks kodanikuks, Lenini õpetust järgivaks aktiivseks kommunistmehitajaks, peab oma kohustuseks.»

See kild tuli Paulile ja Tursale õpilase-reeglitest kohe meelde.

Paul: «Ebaintelligentsete laste ja noorukite kool Matrossovi tänavas.»

Tursa: «Agitpunkt.»

Kristjan: «Dermatoloogia osakond.»

Killud hakkasid otsa saama. Paul jäi mõttesse, kuid teatas siis:

«Tere, kool!»

Ka Tursa oli hea killumeister:

«Saunateenuste pilet.»

Võistlus jätkus.

Kristjan: «Hoidke raha hoiukassas.»

Paul: «Kindlustage oma elu ja vara.»

Tursa: «Nõukogude riigipiir on püha ja puutumatu. Seda kaitsevad mehised nõukogude sõdurid.»

See kild oli pärit geograafia õpikust. Lähedal seisev onuke, kes kultuurselt rääkimise võistlust jälgis, hakkas itsitama.

Kristjan: «Kooli ümbrus kaunimaks.»

See oli vana koolis olnud hoogtöönädala pealkiri.

Tursa: «Meie oleme kolhooside asutamise poolt.»

Paul: «Lääne pseudokultuur.»

Kristjan: «Ebaõpilaslikud väljendid.»

Selle killuga sai kultuurselt rääkimise võistlus läbi, sest tuli Valta peatus.

Koju jõudes oli Kristjan omadega päris läbi. Kuid tingimata oli vaja veel breiki teha. Millegipärast tundus, et treenimine muutub järjest raskemaks. Üha vähem oli tahtmist ja üha rohkem tuli ennast sundida.

Üldse ei läinud breik viimasel ajal nii nagu varem. Kava tegemine ei tahtnud edeneda ja trennis polnud ka õiget hoogu. Anton-Ulvar ja Andrus nõudsid täiesti uut kava. Kristjan oli sellega päri, kuid selleks oli vaja vaeva näha. Kristjan ja Anton-Ulvar treenisid enam-vähem korralikult, aga Andrus oli rohkem pühapäevabreikar. Ta tahtis küll kangesti esinemas käia, aga trennis ei pannud vahel dressigi selga. Oli väga ebameeldiv ja isegi alandav talle kogu aeg öelda, et kuule teeme nüüd trenni. Aga see ei tule ju ka kasuks, kui sõimad kogu aeg. Ükskord oligi ikka täitsa ära keeranud ja Kristjan oli küsinud Andruselt otse:

«Kuule, misasja sa siin trennis üldse teed oma meelest?»

Andrus vaatas pika pilguga ja ütles:

«Ära ikka ülbeks ka mine.»

Kuid selline rääkimine ei aita kunagi midagi.

Viimases trennis oli asi päris käest ära läinud.

Anton-Ulvaril ja Andrusel ei olnud kummalgi trenniriideidki kaasas. Nad tegid ainult seda,

mida nad oskasid ja istusid varsti mattide peale maha.

Vadim ei teinud tennis peaaegu kunagi seda, mida ta juba oskas. Ja üldse treenis ta veel poole rohkem kui Kristjan. Vadimi oli jube vaadata, kui ta riideid vahetas. Kogu keha, eriti aga käed ja õlad olid tal ilgeid muhke täis.

Vadim ei pööranud enam neile erilist tähelepanu. Oma uusi nippe näitas ta peamiselt Leole ja vahel ka Kristjanile.

Kristjan ei öelnud Anton-Ulvarile ega Andrusse midagi, vaid pani oma vanad trenniriided selga. Peale tõmbas ta põlvekaitseid, sest helikopteri harjutamine oli üsna ohtlik asi. Siis asus ta asja juurde. Anton-Ulvar ja Andrus istusid maas ja vaatasid pealt. Järsku märkas Anton-Ulvar, et Kristjanil on püksid tagurpidi jalas. See ei tõmmanud küll mitte kedagi, kuidas kellelgi tennis püksid jalas on. Kuid Anton-Ulvar ja Andrus said sellest tükk aega hirnuda.

«Jube mure nüüd,» vihastas Kristjan, «mis see teisse peaks puutama.»

Aga need irvitasid edasi.

«Öppige parem ise helikat,» soovitas Kristjan, kellel loomulikult ei saanudki enam hästi välja tulla. Anton-Ulvar ja Andrus hakkasid alles pärast trenni tänaval oma electric boogie efekte näitama. Ja Kristjanile tundus, et nii pole temalgi mõtet treenida.

Üha rohkem tuli aga igasuguseid demonstratsiooniesinemisi. Alatasa helistati Anton-Ulvarile koju ja kutsuti kuhugi juuksurite konkursile, sõprusrongi vastu võtma või lihtsalt estraadikontserdile. Seal käis see poolik kava küll, breikareid võeti vaimustunult vastu, eriti kui esinemine mõnes teises linnas toimus. Alati oli ette teada, mis numbrid vaheaplasi esile kutsuvad. Ilgetest stampidest tuli endale massendus peale. Helikopterit tehes või pea peal keerutades olid juba harjunud, et nüüd hakatakse plaksutama. Kristjan tundis, et talle hakkab see estraadikunstniku elu vastu. Viimasel ajal ei tahtnud ta enam üldse esineda. Kuid Anton-Ulvar ja Andrus olid peaaegu alati nõus ning Kristjan ei saanud neid alt vedada.

Need mõtted võtsid trenniisu hoopis ära ja Kristjan hakkas selle asemel filmi vaatama.

(Järgneb.)

KOGEMUSNÕU

Rütmiharjutused kirjatehnika tundides

Esti keel on saanud meie riigikeeleks ja meie emakeelt kaitseb keeleseadus. Kiri on kõnekeele kõrval levinumaks suhtlemisvormiks. Ilus käekiri on meie koolides au sees olnud sellest ajast alates, kui on eesti rahvale kooliharidust antud. Kiri on rahva haridusliku ja kultuuritaseme näitaja. Seega peab iga õpetaja suhtuma kirja õpetamisse kui tähtsasse ühiskondlikku ülesandesse. Laitmatu käekirja kujundamist alustame meie, algklasside õpetajad. Seda tööd peaksid kindlasti jätkama vanemate klasside õpetajad, sest eesmärk on ühine. Kooli lõpetaja peaks saama kogu eluks kaasa ilusa käekirja.

Kirjatehnika on algõpetuses üks tähtsam, kuid raske tööloik. Muret teevad poiste madalamad hinded kirjatehnikas, metoodika vajab täiustamist, vajame uut kirjatehnikaõpikut. Heade tulemusteni jõuab õpetaja siis, kui ta tunneb metoodikat ja valdab ise laimatult normkirja. Paraku ei anna kõrgkool neid oskusi algklasside õpetajatele. Tutvustaksin ühte tööloiku kirjatehnikatundides, mis on praktikantidele olnud raske. Selleks on rütmiharjutused, mille õpetamist nõuab meilt algklasside programm.

Olen kogenud, et rütmiharjutused aitavad kujundada ühtlast, hästi loetavat ja kiiret käekirja. Niisuguse käekirjani jõutakse ainult rütmiliste sõrmeliigutuste abil. Rütmiliselt kirjutatud kirja tehnikat saab õpetada **taktmeetodi** abil. Taktmeetodil on rida eeliseid:

- kohe esimestest tundidest haarab ja köidab see töö õpilasi;
- need minutid toovad klassi rahuliku töömeeleolu;
- arendab sõrmeliigutuste kindlust;
- õpilased ei saa maha jääda õpetaja poolt loetud tempost;
- takistab sagedasi suletõsteid, kirjutamine toimub peaaegu pidevalt;
- pidurdab liigselt ruttavaid õpilasi;
- võimaldab arendada kiiret ja voolavat kirja;
- aitab välja arendada igale õpilasele sobiva kirjarütmi.

Rütmiharjutusi kirjutame eraldi vihikusse. Nii on õpilastel näha oma käekirja areng ning hea on töid võrrelda ja analüüsida. Õpetamiseks kasutan grafoprojektorit. Valgustahvel võimaldab õpilastel paremini jälgida õpetaja sule liikumist, seostamist, kirja kiirendamist. Tempo määramisel tuleb arvestada kehtivaid kiirusnorme. Kui selgub, et normikohase kiiruse juures käekirja välimus kannatab, tuleb töötada aeglasema tempoga, kuni tehnikaga harjutakse. Algaja õpetaja peab eelkõige ise omandama taktilugemise tehnika, alles siis saab juhtida

KOGEMUSNÕU

tööd klassis. Õpetaja peab kirjutama sõnu kella järgi vastavas tempos, nii hakkab ta ise tunnetama kiirusnormi. Rütmitist kirjutamist alustada lühikestest tähtedest koosnevatest sõnadest (nii, uni, minu jne). Sellele järgnevad lühikesed ovaalsed tähed (ei, ema, maa jne) ning üla- ja alapikad tähed (eile, kukk, jalad jne), lõpuks laused. Suurtähed kirjutada alati taktilugemiseta, sest nad ei allu normaalsele rütmile. Olen kasutanud järgmist töökäiku rütmiharjutuste kirjutamisel.

□ Õpilane kirjutab algul sõna vabalt, et harjaks selle struktuuriga.

□ Õpetaja näitab valgustahvlil, kuidas seda sõna taktilugemise järgi kirjutada.

□ Klass asub sõnu kirjutama taktilugemise järgi 1—2 minuti jooksul.

□ Lõpuks kirjutavad õpilased sama sõna vabalt oma rütmi järgi 1 min jooksul. See annab õpetajale tagasiside, kes on kiiruses normis, kes aeglasem, kes liigselt kiirustaja.

Kuidas takti lugeda? Selle õpetuse leiab õpetaja R. Lahi «Kirjatehnikast» (1966. a).

Taktilugemise tempo kindlaksmääramiseks peab õpetaja tegema järgmise arvestuse. Näiteks sõna uni.

Kõigepealt tuleb sõna jagada taktideks. Takti loeme nii:

u l r i ^{-haks} Sõnas on 6 takti.
üks-üks üks-üks üks

Kuna ühele taktile jääb 2. kl aega 2 sek, siis sõna uni 6 taktile kulub 12 sek. **Loeme takti sellise kiirusega, et õpilased jõuavad kirjutada 4 sõna minutis.** 4 sõna jaoks läheb aega 48 sek. Ülejäänud 12 sek jääb sõnavahedele. Sõnavahet jätkame kahe takti pikkuselt, s.t sel ajal teevad õpilased sõnavahet kohal õhus sulega kaks liigutust ülalt alla (matkitakse u kirjutamist). Nii õpitakse jätma ka ühtlasi sõnavahesid. 4 sõna annab 12 tähte, 3 tähte saame sõnavahedele arvelt. Kokku kirjutatakse 15 tähte minutis.

2. klassi lõpuks on kirja kiiruseks 15 tähe-märki minutis.

Taktilugemise kiirus peab ulatuma **30 taktini minutis** (ühele taktile 2 sek).

Arvestades **3. kl kiirusnormi**, peavad õpilased jõudma minutis kirjutada **sõna uni 7 korda, 4 klassi lõpul 12 korda.** Kirja kiirendamine ei tohi kujuneda mingiks omaette eesmärgiks, vaid see peab toimuma plaanipärase tööga. Vältima peab järske üleminekuid ühelt kiiruse-normilt teisele. Kirja aluseks on rütm, sellepärast rütmiharjutuste kirjutamine taktimeetodi abil kirjatehnika tundides on üks vahendeid ühtlase, hästi loetava ja kiire käekirja kujundamiseks.

TIIU ILVES,
Elva 1. keskkooli õpetaja



KROONIKA

UNESCO Hariduse Planeerimise Instituut (Pariisis) korraldas rahvusvahelise hariduse planeerimise seminari 6.—8. apr Tallinnas ja Tartus ning 9.—15. apr Moskvast.

35 riigist saabunud külalised käisid Viimsi ja Tabasalu keskkoolis, Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumis, Müürisepa-nim 3. kutsekeskkoolis, Tartu Riiklikus Ülikoolis, TRÜ Teadusraamatukogus, TRÜ Ajaloo Muuseumis, Kirovi-nim kolhoosi ja Ranna sovhoosi lastepäevakodus. Tutvuti haridus- ja kasvatusega Eestis, koguti tähelepanekuid hariduse planeerimise tarvis.

Seminaril esinesid ettekannetega Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee esimees professor Väino Rajangu, UNESCO Hariduse Planeerimise Instituudi direktor Jacques Hallak, hariduse planeerimisprobleemide uurija professor Gennadi Lukin Leningradist, Hariduse Planeerimise Instituudi teadlane Claude Tibi jt. Vestlusringis hotelli «Viru» konverentsisaalis ja ka koolides arutati paljusid haridusprobleeme, esitati rohkesti küsimusi, hangiti teavet meie õppeasutuste kohta.

Kultuuriprogrammis vaadati Ajaloomuuseumi väljapanekut «Kolmevärviline Eesti», kuulati seal meie kunstimeistrite kontserti ja Tartus TRÜ kammerkoori. Lasteaedades esinesid mudilased, koolides õpilastaidlejad.

KOGEMUSNÕU

HEINO LIIMETS

Aprillikuu viimane päev tõi Eesti kultuuri- ja haridusellu ränga kaotuse — katkes NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia akadeemiku, Eesti NSV teenelise teadlase, Helsingi ja Tampere ülikoolide audoktori, TPedl pedagoogika ja psühholoogia kateedri juhataja HEINO LIIMETSA elutee.

H. Liimets oli pärit Võrumaalt Vana-Antslast. Keskkariduse omandas Valgas. Tartu Ülikooli lõpetas ta 1952. a. Järgnes aspirantuur, õppejõutöö TRU pedagoogika kateedris, kandidaadikraadi kaitsmine 1959. a, pedagoogika kateedri juhatamine 1963.—1975. a. Sel ajal algab H. Liimetsa laialdane tegevus Eesti pedagoogide harimisel ja uurimistööl virgutamisel, esmalt kursustel, seejärel Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudis.

Juba siis keskendus H. Liimets isiksuse arengule, pidades eduka õppetöö eelduseks õpilase ja õpetaja vastastikust mõjutamist ning rikastamist. H. Liimets on alati käsitanud õpetust, kasvatust ja haridust avarel ühiskondlikul taustal, suhete paljususes ja keerukuses. Sellest lähtuvalt on ta 1970. aastatest süsteemset uurinud Eesti kooliõpilaste arengut, luues ulatusliku andmebaasi haridusuuenduseks.

1975. aastast E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilises Instituudis töötades on ta teinud väga palju, et õpetajate ettevalmistamist kaasajastada. Ta oli vaba igasuguste dogmade järgimisest, otsides pedagoogikas aina uusi teid. Vaieldamatult ulatub H. Liimetsa tähendus pedagoogikas kaugele üle koduvabariigi piiride.

H. Liimets elas pingast ühiskondlikku elu: 1960. aastast NLKP liige, tegevus ühingus «Teadus», kauaaegne Nõukogude Liidu Psühholoogide Seltsi Eesti osakonna esimees, kaalukas panus haridusuuendusse.

Sügavalt kultuurse, mitmekülgsetel haritud, andeka, osavõtliku ja vastutuleliku inimesena, särava isiksusena rikastas ta kõiki neid paljusid, kel oli õnn temaga koos töötada või lävida. H. Liimetsa elutöö on eesti rahvuskultuuris püsiväärtusega.

FERDINAND EISENI kõne lahkunuga hüvasti-jätul 6. mail 1989.

Heino Liimetsa nimega on meie pedagoogilise mõtte areng selle sajandi II poolel olnud lahutamata seotud. Ta on olnud paljude uute ideede generaator, uute suundade eestvõitleja

ja eestvedaja. Teadusliku uurijana, kooliühiskonna ja eriti õpilaskonna uurijana on ta avalikkuse ette toonud meie kooli valukohad, avanud silmi möödalaskmistele ja tegematajätmistele koolis, avastanud ühiskonna võlad kooli ees. H. Liimets kerkib väljapaistva psühholoogi ja didaktikuna, kõigepealt rahutu, otsiva mõtlejana ja uurijana õpetajaskonna ette, kogu meie rahva ette. Tema kujunes keskseks õpetajate õpetajaks, oodatud ja hinnatud kõnelejak kõigil kokkutulekutel ja kursustel. H. Liimets oli üks neist vähestest, kes umbes ajal tõi unustuse ja põlguse alt välja meie mineviku kultuuripärandi ning ametlikku põlgust trotsides seda kaitses ja meie koolile tagasi andis. Ja seda Liimetsale omase otsekohesuse ja julgusega. Tema visadus ja teadlase ausameelsus on paljudes keerulistes olukordades aidanud meid sihti leida ja sihil püsida. Kõige keerulisemateski olukordades suutis ta optimistiks jääda. Tema optimism oli osa tema tegutsemiste tungist, tahtest kaasa lüüa, valmisolekust õlg alla panna, teisi veenda ja kaasa tõmmata.

Paljude aastate jooksul oli mul võimalus temaga mitmesugustes küllaltki keerulistes olukordades aru pidada, tema nõust ja optimistist osa saada. Ta oli väga mitmekülgsete huvidega, erudeeritud ja terava sotsiaalse närviga mõtleja, sealjuures imekspandava inimliku kaasatundva, kaasaaitava ja kaasalööva energiaga. Pillavalt käis ta sellega ümber, andmata armu oma tervisele.

Kõvasti kõlas tema hääl üleliidulistes haridusorganites, ka seal andis ta oma kaaluka panuse meie kooli püüdluste ja ettevõtmiste kaitseks. H. Liimetsa kaastegevusel on taastunud meie kooli kenad sidemed Soome ametivendadega; ta on viinud meie püüdlused soome sõpradeni, tema vahendusel oleme osa saanud nende mõtte-rikkusest. Ja seda teenet on Soome kolleegid kõrgelt hinnanud.

H. Liimetsa loov mõte ulatub kaugele teistelegi maadele. Tema oli meie hindamatu kultuuri- vahendaja.

Nüüd on see loov ja julge mõtleja igaveseks vaikinud. Kuid tema ideed ja tööd elavad edasi, osalevad aktiivselt meie kultuuri- ja hariduselu ümberkorraldustes.

Jätkugu ainult meil julgust ja sihikindlust ja optimismigi seda tööd sellisel jätkata.

Puhka rahu, kallis sõber!



HARIDUS

НАРОДНЫЙ ФОРУМ «ЖИЗНЕННАЯ СИЛА ЭСТОНИИ: ДУХОВНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА».

Выступления председателя Комитета ЭССР по народному образованию Вяйно Раянгу и представителя Совета директоров общеобразовательных школ, директора Раннуской 9-летней школы Ильи Тухка на Народном форуме 12 мая 1989 г.

П. КРЕЙТСБЕРГ. Получение знаний связано не только с обучением II.

Я. МИКК. Пишущему учебник.

Учебная литература должна учитывать различные способности и интересы учащихся. В статье рассматривается вопрос о сложности учебников, их соответствии различным группам учащихся.

Х. СИКК. Будет новый учебник литературы. Автор знакомит читателей с новым учебником «Эстонская литература для XII класса», который должен поступить в школы осенью 1989 г.

Л. СААТ. О профориентации молодежи в Швеции.

Статья знакомит с вопросами профориентации молодежи в Швеции, одним тестом и ролью газеты «Expressen» в решении этих вопросов.

Э. СИЙМАСТЕ. Частное учебное заведение. Речь идет о сети частных учебных заведений в Эстонии /начиная с 1918 г./, их правах, обязанностях, организации работы и перспективах.

В. ЛУЛЛА. «Трудные» несовершеннолетние. Статья о классификации и перевоспитании трудновоспитуемых подростков, о работе комиссий по делам несовершеннолетних и распределительных пунктов в Эстонии, о дифференциации спецвоспитания в ГДР /специальные профтехучилища, дома молодежи и др./.

К. КЮТТИС, К. ТОЙМ. Обучаемость как показатель школьной зрелости.

Сущность и признаки школьной зрелости и готовности к школе /по А. Люблинской, Г. Витцлаку, П. Кезсу/, тестирование; тест измерения обучаемости /тест общего развития ребенка/ и его использование. Авторы делают вывод: 7-летние мальчики должны учиться в одном классе с 6-летними девочками.

С. ТАЛУ. Школа и первоклассник в оценках учителей.

Ставятся следующие вопросы: при определении шестилеток в школу следует руководствоваться школьной зрелостью или готовностью к школе или одновременно тем и другим: где шестилетний ребенок должен учиться — в школе или детсаду?

П. ЛАСТИНГ. Учитель физкультуры о себе и о своей работе /Продолжение/

Л. БУНАПУУ. Дискуссия на уроке /Продолжение/.

Т. САРАПУУ. Об обучении белковому синтезу в общей биологии.

Даются рекомендации, как в общей биологии рассматривать белковый синтез — трансляцию, транскрипцию /синтез mRNA, rRNA или tRNA /и его регуляцию, взаимосвязь соответствующих молекул tRNA и аминокислот, синтез рибосом и пр.

Ы. ОРАВ. Как создается фильм VI.

Автор знакомит со сложной и интересной работой оператора кино, в частности, с творчеством Арво Ихо, Юри Силларта, Агу Рууса.

С. ВЯЛЬЯТАГА. Игра-постановка как побудитель креативности у детей.

Речь идет об игре-постановке при развитии творческих способностей детей, эмоциональном и воспитательном воздействии ролевой игры, возможности ее применения в дошкольных детских учреждениях.

М. ВИКАТ. Новые направления в методике музыкального обучения, проводимые Р. ПЯТСОМ.

Статья доцента ТПеди Майе Викат о новых направлениях Р. Пятса в работе по музыкальному обучению учащихся, о его наследии, обогащающем методику школьной музыки.

В. ВАЙДЕ. Возможности использования методики Р. Пятса в школе.

Воспоминания о Рихо Пятсе его ученицы, ныне учительницы Мярьямааской средней школы.

А. НЕЭМЕ. Тем, кому нельзя загорать.

М. ТИКС, Т. ТИКС. И если вам здесь не нравится... (Продолжение)

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

Ladumisele antud 30. 05. 1989. Trükkimisele antud 03. 07. 1989. Trükiarv 3800.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 2414.

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

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

Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).

Kurgjärve — spordilaste maakodu

Selleks, et jõuda Tallinnast Kurgjärvele, tuleb läbi sõita kõigest 260 km. Haanjamaa ilu ja võlu ei vaja erireklaami. Paras kaugus muukeelsetest metropolidest aitab sealset elukeskkonda hoida suhteliselt puhtana ning inimsõbralikuna. Neid asjaolusid määravaks pidades pole põhjust imeks panna, et Tallinna Lenini rajooni Laste ja Noorte Spordikooli õpilased ning treenerid ei pea paljuks aastas korduvalt pikki sõite ette võtta.

Haanjasse, Vaik- ja Kurgjärve vahele on kenasti sobitatud spordikooli treeningubaas. K.a augustis saab sellest 25 aastat, kui esimene märk maha pandi. «Märk» — see tähendab talu ostmist. Tookord juhtunud nii, et treenerid Uno Kajak ja Viive Sirge läinud üht kindlat objekti otsima. Eksisid aga ära ning olid sunnitud Saare talus öömaja paluma. Kui pererahvaga tuli jutuks, miks linnasaksad metsas hulguvad, siis tehtud pakkumine — ostke parem meie talu ära! Nii juhtuski ja tagantjärele võib vaid kiita õnnelikku juhust. Veerand sajandi jooksul on ehitamiseks kulutatud umbes miljoni rubla eest töövaeva ja ehitusmaterjale. Võru MEK on püstitanud kapitaalsed hooned, Võru REV aitab remonte teha, ehitusabi on andnud Tallinna Sanitaartechniliste Tööde Valitsus ja EPT Tallinna osakonna elektrimehed. Kevadel ja sügisel, vastavalt enne suve- ja talvehooaja algust käib kohal «tööpataljon», spordikooli treenerid ja personal ning teevad majapidamise korda.

Kurgjärvelt käib aasta jooksul läbi 1400 last, suvel 150, talvel 90 hinge vahetuses. Lisaks «päriselanikele» kasutavad Kurgjärve teenuseid ka «pärismaalased». Võru rahvas parteiveteranidest pioneeride-elokateni korraldab seal oma massiüritusi.

Kui Kurgjärve kõik võimalused summeerida, siis teiste omataoliste seas (aga suvelaager on igal spordikoolil) pole võrdväärset leida. Personaalne nimekiri nendest, kes tükikese enda elutööst andnud lasteparadiisi kujundamiseks, saaks üpris pikk. Kõige kaalukam osa on kahtlemata olnud kooli direktoritel: 1964. a Leo Kivi, 1968. a Jaak Parmas, 1972. a Rein Tõlp, 1976. a Juhan Anupõld (siiani järgiti olümpiatsükli!) ja 1983. a Vello Varik — kõik on ehitanud. Erilist rolli omab Juhan Anupõld, kes alustas 1966. a kooli majandusjuhina, pidas vahepeal mitmeid kõrgemaid ametikohti ja nüüd on taas oma noorusmail täpselt samas ametis. Esi- ja tagakaane ning esikaane sisekülje fotod ei vaja üksikasjalikke selgitusi. Vaade hoonetele kinnitab, et tegemist on stiilsete, looduskeskkonda arvestavate ehitistega. Kaks igati määrustepärast korvpalliväljakut kindlustavad vajadusi optimaalselt. «Laevastik» koosneb kuuest paadist, see rahuldab nõudlust. Puittelgid, varustatud elektriradiaatoritega, on õdusad ka jahedate ja vihmaste ilmadega. Sooja veega järved teevad veemõnude nautimise kättesaadavaks kogu laagriperioodiks.

Kurgjärve on linnalastele teiseks koduks.

Järgmises numbris

- Meie sihid ja ülesanded. Johannes Käisi kõne Võru seminari avamisel 13. III 1921 ●
- T. Paul. Piiblist ja selle tõlkimisest ●
- ÜRO 14. Peaassambleel 20.11.1959. a vastu võetud «Lapse Õiguste Deklaratsioon» ●
- H. Liba. Õpetaja ja tema töö tähelepanu keskpunktis ●
- H. Laht. Vaadake oma kooli õpilase pilgu läbi ●
- T. Bachmann. Nota bene! Tähelepanu ●



