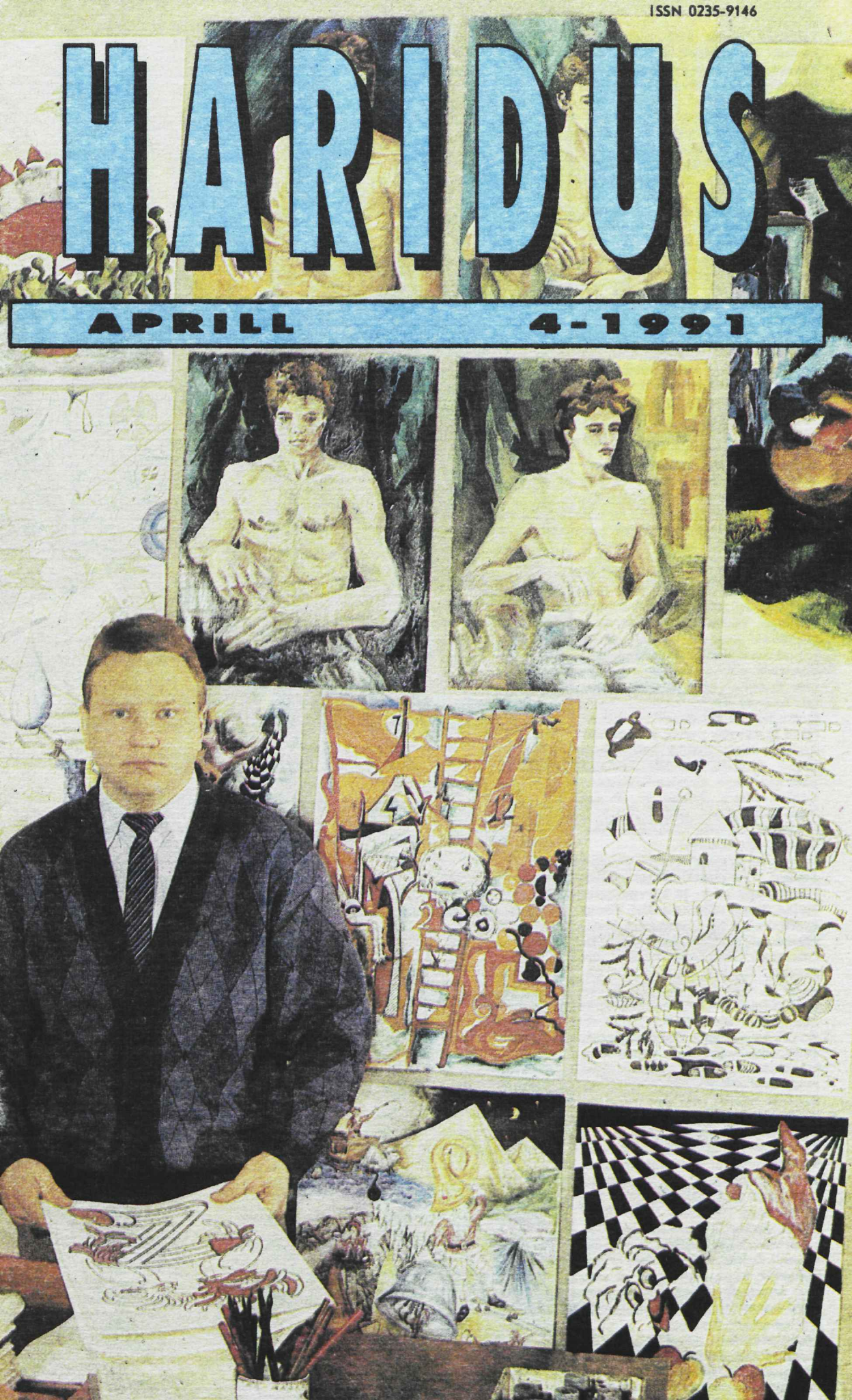


HARIDUS

APRILL 4-1991



Tallinnas Mulla t 7 asuv kool kannab 46. numbrit ja Pelgulinna keskkooli nime, feda tuntakse aga kujutava kunsti süvaõppe koolina juba 1962. aastast. Maja on valminud 1961. a Udo Ivaski projekti järgi ning tol ajal oli ta Eesti suurim kool (1200 õpilast).

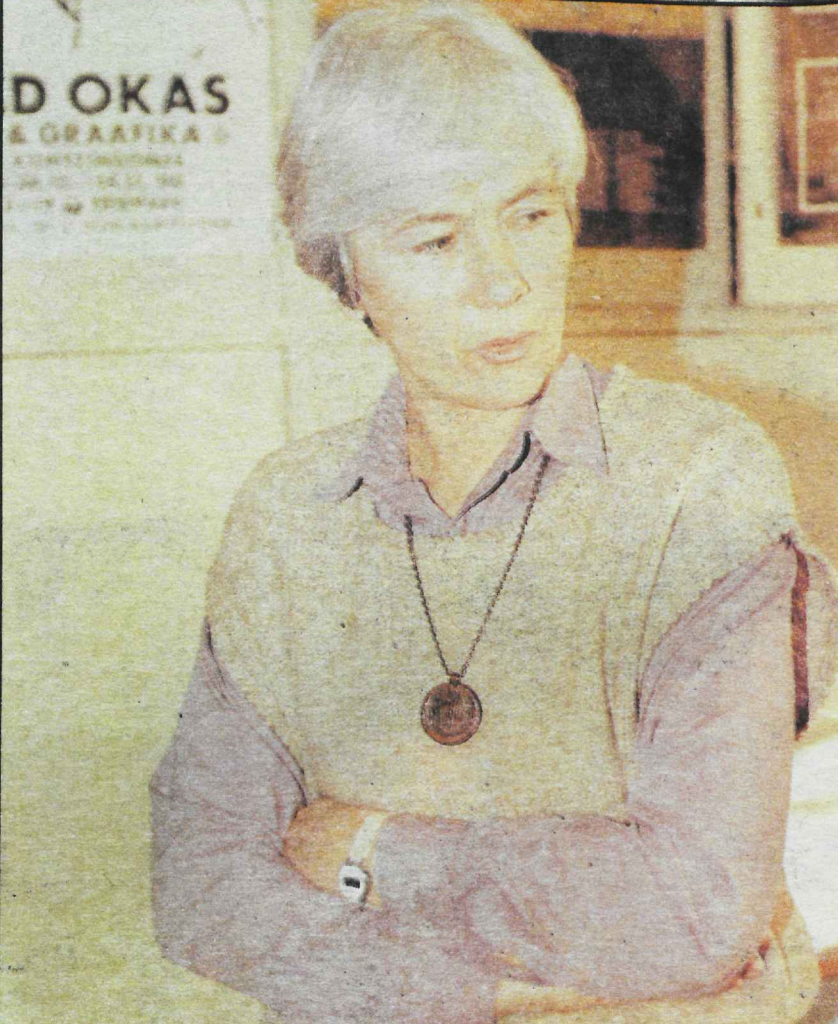
Ent Pelgulinna keskkool ei tähis- ta tänava oma 30. aastapäeva, vaid tuleval aastal hoopis 80. asutamisaastat, sest ta on Pelgu- linna koolina 1912. a avatud Linna VII Poeglaste Algkooli ja VIII Tütarlaste Algkooli ning 1917. a Tallinna Linna XVII Algkooliks ja 1947. a 17. keskkooliks re- organiseeritu õigusjärglane, kelle- le 1961. a liideti ka 9. ja teistest koolidest õpilasi. Nii peetakse oma villistlasteks kõiki nendes koolides õppinuid, ehkki kooli number on vahepeal antud teistele koolidele ja kunagine Ristiku tänava 69. maja kandnud paljusid nimesilte.

Elanud üle halvemaid ja pare- maid päevi, halvasti ehitatud ja majandatud ning korduvalt paran- dajakäti nõudnud hoone annab praegu peavarju 911 õpilasele, kellest kolmandik õpib kunsti- klassides — üks paralleelklass 1.— 12. Praeguseks on kooli maine kõrge, kool prestiižikas ja nõu- tav, sest peale kunstiklasside on koolile ligi 30 aastat kuulsust too- nud koreograafiaansambel «Pähk- lipureja» väsimatu Svetlana Järvi juhatusel. Aastaid hoidsid kooli rahvatantsu tipptasemel Eesti rah- vakunstnik Alfred Raadik ja teene- line õpetaja Niina Raadik (prae- gu õpetab Terje Köster). Meie tantsupidude aujuht oli ka tunnus- tatud ja nõudlik poiste tööõpetuse õpetaja, Niina Raadik koos kaua- aegse õpetaja Miralda Purrega pani aga aluse võimlemisrühmade edule. Hiljem abistas M. Purref tema tütar Riina Astel (1986. a tuli keskkoolirühm vabariikliku üle- vaatuse laureaadiks).

Sporti on koolis alati au sees peetud. Paarkümmend aastat saa- vutasid edu võrk- ja korvpallurid, ujujad. Kooli villistlane Ulvi Voog- Indrikson oli üks treenereist. Spor- dikuulsust tõid koolile ujuja Eha Lillenthal, allveesportlane Jüri Kravets, kergejõustiklane Jüri Lii- gand jt. Spordielu kanget vaimu on hoidnud koolis teeneline õpe- taja Endel Läte.

Koolil on saavutusi mitmes õppe- aines, huvitegevuses, esteetilises kasvatuses, millele kohe algul pani suurt rõhku direktorid René Rekand. Hillisemadki direktorid on neidsamu suundi hoidnud (Urve Buschmann jt, praegu Arno Aser). Koolis on välja kujunenud oma traditsioonid, kindlad tegevussuu- nad, eesmärgid, samuti tekkinud suhteliselt püsiv õpetajaskond (64 põhikohaga õpetajat, lisaks juht- kond), iseäranis kunstiainetes. Op- pedirektor Eha Pihlakase sõnufi on neil töökas, rahumeelne ja aus kollektiiv, kes raskustes ait ei vea, kes mõistvalt suhtub isegi isik- suste erimeelsusse ja soosib nende mõttemaailma tavatust.

Traditsioonidest nimetati ammuste loominguülevaatuste, konkursside, olümpiaadide, võistluste jm kõrval avalikke suurkontserte linna mõnes esindussaalis. Igal kevadel lähe- vad kunstiklassid õpilaslagerisse



XLIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM:
V. AAVA,
V. EKSTA

(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),

V. HAAMER,

F. KUPP (vastutav
sekretär),

O. NILSON,

J. ORN,

A. PAAYO,

T. PENJAM

(ühendtoimetuse
osakonnatoimetaja),

H. RANNAP,

H. ROOTS

(peatoimetaja

asetäitja ajalehe alal),

I. SAULEPP,

J. SEPP

(peatoimetaja),

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoimetaja

A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja

O. LEIDMAA

Kaas ja

kujundus-

kontseptsioon

TIINA SOO

Toimetuse aadress:

200 031 Tallinn,

Toompuiestee 30.

Telefonid:

60 27 69, 66 65 23,

44 98 46, 44 36 96

44 21 55.

Väljaandja:

Kirjastus «Perioodika»,

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 8

tel 44 57 67

EKP Keskkomitee

Kirjastuse trükikoda.

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 67-a.

Ladumisele antud

28.02.1991.

Trükkimisele antud

1.04.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri školnaja.

Trükipoognaid 8,0.

Tingtrükipoognaid 6,24.

Arvestuspoognaid 8,3

Tellimise nr 484.

Tellimishind aastaks —

rbl. 15 60,

6 kuuks — rbl 7.80,

3 kuuks — rbl 3.90.

Üksiknumbri hind rbl 1.30

© Kirjastus «Perioodika»

«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 E.KRULL. Õpilaste poliitilisest sotsialiseerimisest
demokratiseerivas ühiskonnas.

SILMARING JA VAATENURK

- 8 R.LIIMETS-SOROKIN. Kas Eesti didaktikas on kriis?
11 T.KUURME. Reformpedagoogika suunaviit.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 14 E.PEHKONEN. Matemaatika õpetamise probleeme Soome
põhikoolis.
17 V.EKSTA. Koolimuljeid maakera kuklapoleilt.

JUHT. STIIL. MEETODID

- 22 L.TÜRNPUU. Uuenemine ja areng kui professionaalse juhtimise
põhitaotlused tänapäeva koolis.

KASVATUSTEEMADEL

- 25 A.NEEME, I.EBBER. Eriiline laps – aktsentuant – koolis.
26 Oma eluga lõpparve teinud laste ja noorukite arv kasvab. (H.Roots.)

MEIE INTERVJUU

- 28 Lapsed kasvavad igal ajal.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 31 V.TOMUSK. Otsusedki peegeldavad haridust.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 35 J.KIILI. Algklassiõpilaste looduspildi kujunemine.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 37 M.KALMET. Terve elu on looming.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 40 T.ÕUNAPUU. Probleemõppest emakeeleõpetuses.
43 M.REBANE. Keskaja poeetiline ilmavaade II.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 45 L.GUSTAVSON. Mängime lavastusmänge.

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 48 I.UNT. Johannes Käisi loomingu mõnest vähemtuntud tahust.
52 A.KITS, A.ELANGO. Friedrich Volrad Mikkelsaare osa eesti kooli
kujundamisel.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 56 Mõnda August Maramaa eluloost.

TÄHTPÄEVI

- 59 Richard Roht 100.

PUHKEVEERUD

- 60 R.KAUGVER. Viimse meheni. (Järg.)

KOGEMUSNÕU

- 62 Kevad on saabunud. Ravimtaimed.

KROONIKA

- 63 Algkooliõpetajate Keskraamatukogust Eesti
Pedagoogikaraamatukogude

EESTI

SISUKORD

1991

Õpilaste poliitilisest sotsialiseerumisest demokratiseerivas ühiskonnas

EDGAR KRULL, TÜ dotsent

Oleks vastutustundetü jätta kasutamata praegust poliitilist olukorda meie rahvuslike ja poliitiliste ideaalide edastamiseks järgmisele põlvkonnale.



Meie üldhariduskoolides ei tegelda praegu süstemaatiliselt poliitiliste probleemidega.

Arenenud demokraatlike riikide üldhariduskoolides on ette nähtud õpilaste süstemaatiline ettevalmistus poliitiliste probleemide alal.

Kool peaks aitama noortel mõista demokraatliku eluviisi olemust ja seda ähvardavaid ohtusid.

Eestis aastakümneid valitsenud totalitaarreežim on kujundanud meie üldsusel ja eelkõige õpetajates väga negatiivse hoiaku poliitilise sisuga probleemide süstemaatilise käsitlemise suhtes koolis.

Enne 1980. aastate keskpaika oli hoidumine nn ideoloogilis-poliitilisest kasvatuses (õigemini kommunistlike ideede indoktrineerimisest koolis) õpetaja jaoks samaaegselt riskantne kui ka hinnatav enamiku lastevanemate ja üldsuse poolt. Nüüd, areneva demokraatia tingimustes* on õpetaja lõpuks ometi vabanemas või vabanenud ametlikest ettekirjutustest poliitilise kasvatusetöö tegemiseks. On mõistetav, et aastaid kestnud ideoloogilise vägivalda tagajärjel on praegune õpetaja üsna ettevaatlik poliitikat puudutavate teemadega. See on protest üleelatud poliitilise vägivalda vastu, aga ka oskamatus läheneda poliitilistele probleemidele demokraatlikult. Võib väita, et meie üldhariduskoolides ei tegelda praegu süstemaatiliselt poliitiliste probleemidega.

Selline olukord oleks vahest lubatav ja mõistetav maal, kus on tugevad demokraatlikud traditsioonid. Tegelikult on ka arenenud demokraatlike riikide üldhariduskoolides ette nähtud õpilaste süstemaatiline ettevalmistus poliitiliste probleemide alal, seda kas eraldi aina või ühiskonnaõpetuse (*social studies*) raames. Õpilaste sotsiaalse kasvatuses, sealhulgas ka poliitilise teadvuse arendamiseks vajadust rõhutas Eesti Vabariigi päevil korduvalt J. Käis (2).

Poliitiliste probleemide käsitlemise konkreetne sisu ja orientatsioon võib olla väga erinev riigiti ja isegi ühes riigis regiooniti (6). Eestis, kus demokraatlik eluviis on alles kujunemas ning kus riikliku iseseisvuse eest peetava poliitilise ja majandusliku võitluse lõpptulemus pole veel teada, oleks üsna kahtlane loobuda üldhariduskoolis noorte süstemaatilisest

poliitikaalases ettevalmistusest. Selleks on mitu põhjust.

■ Oleks üsna vastutustundetü jätta kasutamata (praegust) soodsat poliitilist olukorda meie rahvuslike ja poliitiliste ideaalide edastamiseks järgmisele põlvkonnale, kaasa aitamata rahvusliku identiteedi tugevnenemisele.

■ Ajalugu on näidanud, et mitmesugused totalitarismiilmingud võivad noort, tärkavat demokraatiat väga kergesti haavata. Näiteks Prantsuse revolutsiooni ideaalid uppusid jakobiinide terrorisse; nõrga, äsja tärnanud demokraatia Venemaal hävitasid religiooniga sarnased kommunismiideed, mis on kaasa toonud rohkem kui 70 miljonit süütult hukkunut ja represseeritut.

■ Ameerika politoloog H. Eckstein (1) on veenvalt näidanud, et demokraatlik riigikord on vaid siis püsiv ja stabiilne, kui on olemas piisav kongruentsus e sarnasus riigi tippvõimuorganite struktuuride ning ühiskonna madalama astme koostisosade ülesehituse vahel. Ka Eestis ei piisa ühiskonna demokratiseerimiseks ainuüksi demokraatliku valitsuse olemasolust, kui madalamad struktuurid (parteid, kohalikud võimuorganid, organisatsioonid jne) ei järgi oma tegevuses demokraatiaprintsiipe. Demokraatiale saavad allstruktuurid püüelda vaid siis, kui neid moodustavate kodanike enamik väärtustab ja respektseb demokraatlikku eluviisi.

Loetletud põhjused on küllalt kaalukad veenmaks, et kool peaks aitama noortel mõista demokraatliku eluviisi olemust ja seda ähvardavaid ohtusid. Võib-olla siis ei loobuks meie inimene nii kergekäeliselt demokraatlikest arusaamadest ja töökspidamistest ega tõstaks nii kergesti kätt käsu peale, nagu juhtus 1940. a suvel sunni viisil kokkuetatud miitingutel. Siis, vähemasti okupatsiooni alguses, oli veel võimalus jääda iseendaks, kuid selleks ei olnud enamik meie inimesi valmis. Oldi harjunud respektseima võimu, sellele alluma, kuid ei teatud, mida teha siis, kui võimutaotlejate püüdlused on demagoogilised ja kuritegelikud.

POLIITILISE SOTSIALISEERIMISE MÕISTE

Aktsepteerides õpilaste süstemaatiliselt poliitilise ettevalmistuse vajadust koolis,

tuleks püüda määrata sisu, mille baasil seda teha, eelnevalt täpsustada, mida üldse mõistetakse poliitilise teadvuse kujundamisena, demokraatia tingimustes. On mõistetav, et senine ideoloogilis-poliitilise kasvatusese käsitlus on vastuvõetamatu demokraatliku eluviisi kujundamiseks. Demokraatlik eluviis ei ole arendatav vastavate ideede ja seisukohtade indoktrineringi teel. Demokraatia rajaneb iseisvatel isiksustel, on enamuse võim vähemuse üle, kuid ka tolerantsus vähemusse jäänute suhtes. Niisugune eluviis saab õpilasel kujuneda vaid iseenese ja ümbritseva maailma (ühiskonna) teadvustatud tunnetamise ja mõtestamise kaudu. A. S. Arsenjev (8) on tabavalt öelnud, et isiksus saab vahendid enda arenguks ühiskonnalt, kuhu ta kuulub, kuid isiksus on ta sedavõrd, kuivõrd suudab eristuda ümbritsevast sootsiumist.

Seetõttu ei saa me rääkida kasvatuses (kui indiviidi eesmärgipärasest mõjutamisest kindlate isiksuseomaduste kujundamiseks) senises tähenduses. Samuti ei saa me poliitilise teadvuse kujunemise protsessi vaadelda vanas tähenduses sotsialiseerimisena, milles isiksuse kujundamist mõisteti sihipärase kasvatusetegevuse ja vahetult mitte planeeritud sotsiaalse keskkonna kindlasuunalise mõju vahendusena.

Poliitiliste probleemide süstemaatilisel õpetamisel demokraatliku ühiskonna koolis võiks pigem rääkida soodsate väliste tingimuste loomisest õpilase poliitilise teadvuse arenguks. Selles tähenduses on õigem rääkida üheaegselt nii poliitilisest sotsialiseerimisest kui sotsialiseerumisest. Adekvaatsemana näib Ameerika autori E. S. Greenbergi antud definitsioon, mille järgi poliitiline sotsialiseer(i)umine on protsess, mille vahendusel indiviid omandab teadmised, hoiakud, veendumused ja väärtused poliitilisest süsteemist, mille liikmeks ta on, ning enese rollist selles süsteemis (3, lk 3). Üeldu kehtib stabiilse, normaalselt areneva demokraatia kohta. Meie oludes peaks veel täiendavalt rõhutama, et noortel kujuneks valmisolek ja oskus kaitsta demokraatlikku eluviisi.

POLIITILISE SOTSIALISEERIMISE SISULINE ALUS

Poliitilise sotsialiseerimise sisu määramine on üks raskemaid probleeme. Lähtuvalt meie taotlustest eeldab see nii demokraatliku kui ka totalitaarse riigikorralduse sügavamat analüüsi ja isiksuse kui vastava riigikorralduse subjekti olemuse paremat mõistmist. Tutvustatavas uurimistöös on püütud leida lahendus allumise kui ühiskondliku nähtuse ja inimomaduse detailse analüüsi teel. Allumine autoriteedile, kõrgemalseisvale organile on hädavajalik eeldus ükskõik millise riigikorral-

duse eksisteerimiseks, ka demokraatia jaoks. Kuid allumise iseloom on erinevates sotsiaalsetes süsteemides väga erinev. Demokraatia tingimustes rajaneb see enamasti riigikodanike teadlikel allumisvahetel; totalitaarsetes režiimides, eriti kuritegelikul allumisel, on see sageli teadvustamata ja pime või vägi- valdne.

ALLUMISE OLEMUS

Allumisvahetel on täheldatavad juba loomariigis. Põhjus on selles, et pikaajalise evolutsiooniprotsessi käigus on organiseeritud kooslused osutunud elujõulisemaks kui organiseerimatud. Ameerika psühholoogi S. Milgrami arvates on allumisvalmiduse struktuursete alged meile juba geneetiliselt kaasa antud (7). Inimese sotsiaalse arengu käigus omandavad need konkreetse iseloomu. Paralleelselt allumise struktuursetele algetele on igal normaalsel inimindiviidil ka psühholoogilised struktuursete alged, mis takistavad liigikaaslaste hävitamist.

Allumisharjumust ja -valmidust hakatakse lapsel kasvatama juba maast-madalast. Temalt nõutakse allumist vanematele, lasteaias kasvatajale, kooliõpetajale jne. Samas on laps kogu aeg ka teda ümbritsevate alluvusvahetel tunnistatajaks. Ta näeb, kuidas koolis allub õpetaja õppealajuhatajale, see omakorda direktorile jne. Jälgitavate allumisvahetel iseloomust oleneb palju, millised arusaamad kujunevad lastel ühiskonna alluvuslikust ülesehitusest. Viimase lihvi, eriti teadvustamata allumisharjumuse ja -valmiduse kujunemisel annab muidugi sõjaväeteenistus. Seega võib öelda, et ligikaudu 20 esimest eluaastat veedab igaüks meist vähem või rohkem alluvana ühele või teisele autoriteedile.

ALLUMINE AUTORITEEDILE

Autoriteedile allumise sotsiaalpsühholoogilist olemust on siiani kõige põhjapanevamalt uurinud Milgram. Tema katsed näitasid, et teadusliku uurimise vajadusega põhjendamisel on inimesed valmis alluma pimesi ja piinama teisi. Milgram lavastas «eksperimenti», mille peibutus-eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas mõjub elektrilöögiga karistamine sõnade päheõppimisele. Uurimusest selgus, et 5% katsealustest olid vabatahtlikult valmis piinama teisi ülesande täitmise nimel (neid ei peatanud ka õpilase agoniiline seisund), 30% katsealustest allus täielikult, kui selleks kohustati ja 92,5% katsealustest allus täielikult mitmesugustes abistavates rollides (7).

Uurimistulemuste põhjal töötas Milgram välja allumisvahetel kujunemise ja funktsioneerimise mudeli. Selle järgi algab iga reaalne allumisvahet autorite-

Allumise iseloom on erinevates poliitilistes süsteemides väga erinev.

Poliitiline sotsialiseerimine on protsess, mille vahendusel indiviid omandab teadmised, hoiakud, veendumused ja väärtused poliitilisest süsteemist, mille liikmeks ta on, ning enese rollist selles süsteemis.

Noortel peaks kujunema valmisolek ja oskus kaitsta demokraatlikku eluviisi.

Jälgitavate allumisvahetel iseloomust oleneb palju, millised arusaamad kujunevad lastel ühiskonna alluvuslikust ülesehitusest.

Agentseisundis loovutab inimene peaaegu täielikult oma autonoomsuse ja suveräänsuse autoriteedile ning on valmis pimedalt alluma.

teedi tajust. Et teist isikut tajutaks autoriteedina, peavad olema täidetud kindlad tingimused.

Esimeseks tingimuseks on autoriteedi (ühiskondliku) positsiooni taju. Seejuures on autoriteedi isikuomadused üsna teisejärgulise tähtsusega. Teiseks oleneb see, kas inimest tajutakse autoriteedina või mitte, situatsiooni vastavusest teatud normidele. Näiteks tänaval me arsti korraldusel end riidest lahti ei võta, kabinettis aga küll. Kolmanda faktorina mõjutab taju autoriteedi atribuutika — arstil ja teadustöötajal kittel, sõjaväes või politseil munder jne. Neljandaks ja väga oluliseks faktoriks teise inimese autoriteedina tajumisel on konkureeriva autoriteedi puudumine. Milgrami katsetes, kus vastuolulisi korraldusi andsid kaks erinevat võrdses staatuses eksperimentaatorit (üks nõudis katse jätkamist, teine lõpetamist), ei sooritanud mitte keegi katset lõpuni.

Diktaatorid teevad kõik, et muuta oma seisukoht absoluutseks, et koos sellega võõrutada alluvad ülemuste seisukohtade ja korralduste kriitilisest mõtestamisest.

Sotsiaalses kontekstis on autoriteedi konfliktisus või absoluutsus kriitilise tähtsusega piirjooneks demokraatia ja totalitarismi vahel. Diktaatorid teevad kõik, et muuta oma seisukoht absoluutseks, et koos sellega võõrutada alluvad nende seisukohtade ja korralduste kriitilisest mõtestamisest. Demokraatia on vastupidiselt teadlik osavõtt ühiskondlikust elust, vastandlike arvamuste aktsepteerimine ja respektseerimine. Viimatiõeldu ei puuduta ainult ühiskondlikku elu, vaid on ülima tähtsusega nii koduses kui ka koolikasvatuses. Nii mõnigi kord tasuks mõelda, millised tagajärjed võivad olla vanemate või õpetajate autoritarismil tulevase kodaniku kujunemisele.

Autoriteedi taju (tema positsiooni, situatsiooni normidele vastavus, autoriteedi atribuutika ja absoluutsuse taju) ei kindlusta veel allumisvahekorra kujunemist. Veel on vaja, et inimene tajuks end kuuluvana vastavasse süsteemi.

Näiteks Milgrami eksperimentides loovutasid katsealused end teadlikult, teaduse hvides, psühholoogialabori valdusse.

Identifitseerumine autoritaarse süsteemiga võib toimuda vabatahtlikult või sunniviisiliselt (kasutades jõudu ja repressioone). Et esimene variant on tunduvalt ökonoomsem ja efektiivsem, omandab iga ühiskonna jaoks erilise tähenduse allumise saavutamine vabatahtlikkuse alusel. On ju teada, et kui vähegi võimalik, püüab iga riigikord luua oma kodanikele tunde ja ettekujutuse vabatahtlikust lülitumisest riigi erinevatesse institutsioonidesse.

Nii autoriteedi tajus kui ka identifitseerumisel (või häälestumisel) autoritaarse süsteemiga mõjub veel kolmas oluline ja otsustava tähendusega faktor — kõikehõlmav ideoloogia. Vaevalt oleksid Mil-

grami eksperimentides katsealused suhtunud eksperimentaatori nõuetesse respektiga, kui nende jaoks poleks teadus au sees, aukartust äratav. Veelgi otsustavam tähtsus on ideoloogial totalitaarsete režiimide jaoks. On ju ideoloogia see lüli, mis loob neis riikides rahvasse tsementeeriva ühtsuse. Näiteks enamlastel kõikelubav tegutsemine helge homse nimel, saksa fašismil teiste rahvaste hävitamine eluruumi ja aaria rassi puhtuse nimel, Iraagi toetumine islami fundamentalismile jne.

Agentseisund

Kui alluv inimene aktsepteerib autoriteedi isiku ja tema ideoloogia ning tajub ennast vastava autoritaarse süsteemi osana, võib see kaasa tuua kvalitatiivse nihke inimese käitumises. Tekib olek, mida Milgram nimetab agentseisundiks. Sellises seisundis loovutab inimene peaaegu täielikult oma autonoomsuse ja suveräänsuse autoriteedile ning on valmis pimedalt alluma. Milgrami eksperimentides muutus nii mõnelegi katsealusele häda-seisundis olev ohver (õpilane) ebameeldivusi tekitavaks ja takistavaks olendiks autoriteedi käskude täitmisel. Aktsepteerides autoriteedi ideoloogia, võtab alluv agentseisundis pimesi omaks autoriteedi arusaama. Näiteks on lausa hämmastav, kuidas stalinliku režiimi lavvik, Kalinin ja Molotov, kelle naised heideti absurdsetel süüdistustel sunnitöölaagrisse, teenisid hardalt oma isandat edasi. Veelgi mõistmatum on, kuidas Venemaal muutusid 1930. aastatel alusetult represseeritud lapsed teiste inimeste teadvuses, sageli nende omal initsiatiivil, «rahva-vaenlaste» lasteks kõige sellest tuleneva ülekohtuga nende suhtes. Agentseisundile on omane veel kolmaski iseloomujoon — vastutuse delegeerimine autoriteedile. Alluval tekib tunne, et tema tegevuse tagajärgede eest vastutab keegi teine, (autoriteet), mitte tema ise. Täielikus agentseisundis toimub sageli kõlbeline väärastumine — alluv ei tunne häbi ega rahuldust mitte selle üle, kui võrd ta järgib üldinimlikke moraalinorme, vaid selle üle, kui võrd adekvaatselt ta täidab käske.

Pime mõistusevastane allumine ehk täielik agentseisund, ükskõik kui võimas ei oleks autoriteet, tekib harva. Osaline agentseisund on olemuselt keerulisem. Kuritegelikele aktidele mahitamisel või nende sooritamisel autoriteedi käsul tekib sellisel juhul inimeses võitlus teda autoriteediga siduvate faktorite (tema positsiooni taju, vasturääkivuse puudumine, ideoloogia olemasolu jne) ja isiklike töökspidamiste ning kõlblusnormide vahel. Tagajärjeks on närvipinge tõus, äng. Sellest vabanemiseks on põhimõtteliselt kaks teed — absoluutne kuuletumine või

alluvusvahekorra lõpetamine. Tegelikuses asi nii lihtne ei ole. Tavaliselt püüavad kuritegelikud autoritaarsed süsteemid leida teid allumisel tekkiva närvipinge vähendamiseks. Nad on osutunud erakordselt leidlikeks niisuguste võtete kasutamisel. Sügavam analüüs näitab, et kõigi kuritegelikul allumisel närvipinget vähendavate võtete toimetehhanism on sarnane.

Psüühilise kontakti vähendamine

Selleks on psüühilise seose (e kontakti) vähendamine alluva tegevuse ja selle tagajärgede vahel. Psüühilise kontakti vähendamiseks on vähemasti kolm teed. Neist esimesed kaks on seotud ühiskondliku arengu tagajärjel tekkinud tööjaotuse ja sellega kaasneva inimese «tehnoloogilise võimendumisega». Milgram kirjutab, et «...teatud hetkest peale ühiskonna tükeldamine inimesteks, kes täidavad väga kitsaid ja spetsiifilisi ülesandeid, dehumaniseerib töö ja elu. Inimene näeb terve situatsiooni asemel vaid selle osakesi ega ole võimeline tegutsema väljaspool üldist juhtimist. Järgnedes autoriteedile ta võõrandub enese tegevusest (7, lk 11). Inimkonna pidev tehnoloogiline võimendumine võimaldab samuti üha enam eemalduda kuritegelikul allumisel tegevuse tagajärjest. Näiteks, inimene on palju hõlpsamini valmis vajutama nupule ja saatma surma selle toiminguga kusagil kaugel talle tundmatuid inimesi, kui vahetult neist kedagi telliskiviga maha lööma. Milgram ütlebki, et «distants, aeg ja psühholoogilised tõked neutraliseerivad moraalsuse... Sel ajal, kui tehnoloogia võimendab inimese tahet, andes talle vahendid teiste hävitamiseks kauge maa tagant, ei ole evolutsioon suutnud luua agressiooni distantseeritud vormidele paralleelselt inhibiitorlike (tõkestavaid) mehhanisme, mis toimiksid sama efektiivselt ja mõjuvõimsalt kui need, mis rakenduvad individuaalsel vastasseisul» (7, lk 157). Näiteks, Himmler kirjutas kabinetivaikuses alla miljonite inimeste hukkamisotsustele, aga viibides ise esimest korda mahalaskmisel — minestas. Kolmandaks levinud teeks psühholoogilise seose vähendamiseks alluva tegevuse ja tagajärje vahel on vastutuse hajutamine mitme isiku vahel. Seda võtet on väga maiaid kasutama nii kuritegelikke akte sooritanud inimesed kui ka kuritegelikud režiimid. Näiteks, natslikul Saksamaal kirjutasid kõigile Himmleri ametkonna vastuvõetud hukkamiskorraldustele alla kolm erinevas ametis olevat isikut.

Ringkäendus oli üsna levinud ja tavaline nähtus stalinlikes kuritöödes. Ka praegu on N Liidu armee, KGB ja NLKP kõrgfunktsionäärid väga agarad toetuma sellele võttele. Nii on Moskva võimukoridorides üsna raske, kui mitte lootusetu

leida konkreetseid inimesi, kes otsustasid alustada Afganistani sõda, kes andsid käsu Tbilisi ja Vilniuse veresaunaks, kelle mahitusel terroriseerivad «mustad baretid» Balti riikide rahumeelset elanikkonda jne.

Lisaks ühiskondliku iseloomuga toimetehhanismidele kuritegelikul allumisel tekkiva pinge, ängi vähendamiseks rakenduvad ka isiklikud psühholoogilised kaitsemehhanismid:

■ info vältimine, ohvri kannatustest tähelepanu juhtimine mujale, tegelemine kõrvaliste asjadega;

■ sooritatud kuritegeliku akti eitamine, selle ulatuse vähendamine;

■ enesele ettekujutuse loomine, et autoriteedi seisukohad on sisuliselt vastuvõetamatud, et toimin nii vaid enese alalhoidu huvides;

■ sooritatud teo julmuse vähendamine — tegin kõik minust sõltuva ohvri kannatuste vältimiseks;

■ vastutuse delegeerimine autoriteedile.

POLIITILISE SOTSIALISEERIMISE EESMÄRGID JA SISU.

Lähtudes Eesti poliitilistest taotlustest, hetkeolukorrast ja autoriteedile allumisest kui ühest võimalikust poliitilise sotsialiseerimise sisu teoreetilisest alusest, saab formuleerida poliitilise sotsialiseerimise põhieesmärgid.

Meie keskkoolilõpetanu peaks:

■ omama ettekujutust demokraatlikust eluviisist, selle olemusest; olema harjunud elama demokraatlikult;

■ omama ettekujutust rahvusvaheliselt tunnustatud inimõigustest;

■ tundma erinevate sotsiaalsete süsteemide olemust, sealhulgas demokraatlikku ja totalitaarset, omama ettekujutust nende funktsioneerimisest;

■ tundma ja mõistma demokraatlikke sotsiaalseid institutsioone ähvardavaid ohte nii isiklikul kui ka ühiskondlikul tasandil;

■ tundma ja mõistma Eesti poliitilisi ideaale ja riigikorraldust.

Loetletud eesmärkide realiseerimine on võimalik nii ühiskonnaõpetuse kursuse kui ka nn «varjatud programmi», s.t teiste ainete nagu kodulugu, ajalugu, kirjandus, geograafia jne, raames. Just «varjatud programmile» peaks panema kõige suuremaid lootusi, kuna erinevate õppeainete õppimisel saab teatud poliitilisi teemasid ja probleeme käsitleda süstemaatiliselt aastate vältel. Ükski spetsiaalne ühiskonnaõpetuse kursus ei suuda kehtuselt ega mahult nii palju anda.

Poliitilise sotsialiseerimise detailiseeritud eesmärgid ja sisu saab esitada tabelina, mille ühe mõõtme moodustab konkretiseeritud sisu loetelu, teise —

Sel ajal kui tehnoloogia annab inimesele vahendid teiste hävitamiseks kauge maa tagant, ei ole evolutsioon suutnud luua agressiooni distantseeritud vormidele paralleelselt tõkestavaid mehhanisme.

Meie keskkoolilõpetanu peaks omama ettekujutust demokraatlikust eluviisist, rahvusvaheliselt tunnustatud inimõigustest, tundma erinevate sotsiaalsete süsteemide olemust, demokraatlikke sotsiaalseid süsteeme ähvardavaid ohte, tundma ja mõistma Eesti poliitilisi ideaale ja riigikorraldust.

Teema	Alateema	Varjatud programm	Ühiskonnaõpetuse kursus
Valmidus suhtlemiseks autoriteediga.	1. Autoriteedi positsioonitaju.	Ettekujutused autoriteedi volitustest ja kohast sotsiaalses süsteemis. (Näiteks ajalooliste ja kirjanduslike tegelaste baasil.)	Võimuorganite funktsioonide käsitlemine.
	2. Autoriteedi atribuutikataju.	Tähelepanu juhtimine autoriteedi mõjuvõimu rõhutava atribuutika funktsioonile ja olemusele.	Võimuesindajate atribuutika tundmaõppimine.
	3. Autoriteedi absolutiseerimise vältimine. Selle ohtlikkuse mõistmine.	Võimuorganite seisukohtade erinevuse/objektiivsuse/subjektiivsuse mõistmine ja analüüs.	Võimuorgani, tema otsuste objektiivsuse/subjektiivsuse olemuse (filosoofiline) käsitus.
Integreerimine sotsiaalse süsteemiga.	4. Võimu identifitseerimine autoritaarse süsteemiga.	Sotsiaalse süsteemiga identifitseerumise ulatus ja iseloom lokaalsel tasandil totalitaarses ja demokraatlikus ühiskonnas.	Isiksuse roll demokraatlikus ja totalitaarses ühiskonnas.
	5. Ideoloogia funktsioon võimustüsteemiga identifitseerimisel.	Ideoloogilise totalitarismi ja pluralismi olemus ning toime inimeste käitumisele (kirjanduslike kangelaste näitel).	Ideoloogia funktsioon demokraatlikus ja totalitaarses ühiskonnas.
Pime allumine võimudele.	6. Häälestumine autoriteedile, tema ideoloogiale.	Näited väärastunud, ajuvabast kuuletumisest, selle võimendumisest totalitaarse ideoloogia mõjul.	Toetudes 4. ja 5. punkti käsitusele agentseisundi tekkimise ja olemuse avamine.
	7. Vastutuse delegeerimine autoriteedile.	Näited kõlbelisest väärastumisest juhendumisel (kuritahtlikust) totalitaarsest ideoloogiast.	Agentseisundi olemuse avamine vastutuse delegeerimise aspektist.
Pinge ja seda vähendavad tegurid.	8. Kaasosalisus ja seotus autoriteediga.	Hästi käsitletav kirjanduse baasil.	
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelikku allumist soodustavad ja takistavad välised faktorid.	9. Tagasiside tegevuse tagajärjedest.	—"	
	10. Vastuolu kõlbeliste tõekspidamistega.	—"	
	11. Hirm karistuse ees.	—"	
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelikku allumist soodustavad isiklikud psüühilised mehhanismid.	12. Ebameeldiva info vältimine.	Hästi käsitletav kirjandusteoste analüüsil.	
	13. Kuriteo ulatuse redutseerimine (vähendamise).	Ajaloo totalitaarsetes režiimides kuritegelikke akte sooritanud isikute käsitlemine.	
	14. Autoriteedi ideoloogiliste tõekspidamiste eitamine tagaselja.	—"	
	15. Püüd vähendada ohvri kannatusi.	—"	
	16. Vastutuse delegeerimine autoriteedile.	—"	

Teema	Alateema	Varjatud programm	Ühiskonnaõpetuse kursus
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelikul allumisel tekitavat pinget vähendavad sotsiaalsed ja tehnilised mehhanismid.	17. Ühiskondlik tööjaotus.	Kirjanduslikud näited kuritegelikest süsteemidest, kus ühiskonnaliikmed ei taju oma kaasaaitavat rolli või ei tunne sellest piinlikkust. Kuritegelike inimrühmade humaniseerimine.	Probleemide olemuse süstemaatiline käsitus. Ühiskondliku tööjaotusega kaasneva inimeste dehumaniseerimise olemus. Selle vältimise võimalused.
	18. Puhversüsteemid.	Näited tehniliste puhversüsteemide rakendamisest, eriti kaasaegse relvastuse vahendavast mõjust.	Tehnoloogiliste vahendite dehumaniseeriv olemus, selle vältimine.
	19. Vastutuse hajutamine.	Kirjanduslikud ja ajaloolised näited vastutuse hajutamisest, ringkäendusest.	Vastutuse hajutamine kui sotsiaalsühholoogiline fenomen. Meetmed selle vältimiseks.
Ülevaade erinevatest riigikorraldustest ja isiksuse osast neis.	20. Totalitaarsed režiimid.	Kirjandusel, ajalool jt ainetel on täiendav, illustreeriv roll.	Süstemaatiline kursus. Totalitaarne riik, selle olemus.
	21. Demokraatlikud sotsiaalsed süsteemid.	—''—	Demokraatlik riik, selle olemus.
	22. Riigikorraldus Eestis.	—''—	Riigivõimu korraldus lookaalsel ja üleriiklikul tasandil.
Isiksus sotsiaalses süsteemis. Inimõiguste ülddeklaratsioon.	23. Isiksus sotsiaalses süsteemis.	Kirjandus, ajalugu täiendava illustreeriva materjalina.	Isiksuse osa totalitaarses ja demokraatlikus riigis. Mina ja ühiskond.
	24. Inimõiguste ülddeklaratsioon.	Inimõiguste ülddeklaratsiooni ajalooline kujunemine.	Süstemaatiline kursus «Inimõiguste ülddeklaratsioon».
	25. Nihked inimõiguste aktsepteerimises erinevates riikides.		Ülevaade viimastest sündmustest Eestis, N Liidus, Ida-Euroopas jne.

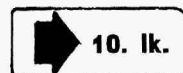
realiseerimisvõimaluste kirjeldus ühiskonnaõpetuse ja «varjatud programmi» raames.

Endastmõistetavalt peab poliitilise sotsialiseerimise fikseeritud sisu vastama õpilaste tunnetuslikele võimalustele. Tuleb märkida, et õpilaste poliitiliste teadmiste ja teadvuse kujunemine on keeruline ja pikaajaline protsess. Sellega seotud probleeme on demokraatlikes riikides uurinud aastakümneid sajad psühholoogid. Tulemusena on kogunenud märkimisväärne empiiriline uurimismaterjal ning tehtud hulk väärtuslikke teoreetilisi järeldusi (5).

Tabelis esitatud poliitilise sotsialiseerimise sisu on endastmõistetavalt katse-line. Edaspidi vajaks see läbitöötamist erinevate aineõpetajate osavõtul. Siiski ei tohiks muuta toodud tabelit liigselt ettekirjutavaks, vaid igale õpetajale peaksid jääma lahti teed ise otsustamiseks ja probleemidele loominguks lähene-miseks.

Lisaks poliitilise sotsialiseerimise teoreetilisele aspektile mõjutab laste teadvuse arengut väga tugevasti igapäevase

koolielu korraldus. Õpilastel ja õpetajatel tuleb aastaid koos elada. Õpetaja, eriti klassijuhataja kujundatud õhkkonnast, suhtlemise iseloomust oleneb väga palju, millised nägemused, hoiakud ja orientatsioonid kujunevad õpilastel ühtede või teiste isiklike vahekordade või ühiskonnanahtuste kohta. Eriti peaks rõhutama **klassisisest suhtlemist**. Kasvatustulemused kujunevad väga erinevateks, kui õpetaja või klassijuhataja dikteerib rangete normide järgi kogu tegevuse või kui ta organiseerib ning loob tingimused klassi organiseerumiseks ja õpilasomavalitsuseks. Viimane kasvatusviis on muidugi õpetajale raskem, kuid tulemused on väärtuslikumad. Esimesel juhul kinnistub sageli autoriteedi austamine ja kohustus alluda iga hinna eest, ilma et oleks aru saadud, miks. Teisel juhul pannakse alused demokraatliku eluviisi omaksvõtmisele ja kujunemisele, mis hiljem kantakse üle laiemale sotsiaalsele kontekstile.



Kas Eesti didaktikas on kriis?*

REET LIIMETS-SOROKIN, TÜ saksa filoloogia kateedri õpetaja

Juba pikemat aega nurisetakse Eestis pedagoogikateaduse üle. Kõige sagedamini heidetakse ette, et pedagoogikateadus ei suuda pakkuda lahendusi meie tänastele haridusprobleemidele. Pedagoogid-praktikud näivad uue haridustegelikkuse kujundamisel pöörduvat rohkem välismaiste eeskujude ja mõnel määral võib-olla ka Eesti Vabariigi aegsete teooriate poole, ent ei otsi abi Eestis sõjajärgsetel aastatel tehtust. Milles võib olla põhjus?

Kas tõesti on süüdi pärastsõjajärgne teooria, mis ei suuda pakkuda mudeleid praktiliseks pedagoogiliseks tegevuseks? Või on viga hoopis praktiliste lahenduste otsijais endis, kes ehk ei oskagi näha ega leida tegevusorientiire meie praeguse pedagoogika pakutavatest teooriatest?

Järgnevas püüamegi analüüsida, mil-
lest võiks olla tingitud rahulolematust Eesti pedagoogikaga. Teeme seda, kõrvutades didaktika arengut omaaegses Eesti Vabariigis ja Nõukogude Eestis. Ehk aitab selline võrdlemine leida vastuse meid huvitavale küsimusele.

Probleemaatilised lähtesituatsioonid Eesti Vabariigi ning 1950. aastate Nõukogude Eesti didaktiliste teooriate kujunemiseks olid sarnased. Nii omaaegses Eesti Vabariigis kui ka 1950. aastate Eestis oldi silmitsi pedagoogika paradigmaatilise kriisiga, mis haaras endasse nii hariduspoliitika kui ka pedagoogikateaduse. Ka kriiside olemused olid sarnased, sest nii Tsaari-Venemaal kui ka Nõukogude Liidus lähtuti põhimõttest, et õppeprotsessis on õppeaine peamine kasvatusliku väärtuse kandja. Sellise metodoloogilise lähenemise tulemusel olid mõlema ajajärgu õppeprogrammid ülemäära mahukad ning õpetaja—õpilase ja õpilaste omavahelised suhted väärastunud. Tabavalt on Tsaari-Venemaa pedagoogilist maailmapilti iseloomustanud J. Käis, öeldes, et «...pahe, mis pärandatud õppekoolist, on õppeainete ja õppematerjali rohkus õppekavades. Õppekooli süsteem on ehitatud arvamisel, nagu seisaks kool seda kõrgemal järjel, mida rohkem koolis lapsele pähe pannakse valmis teadmisi. Sellest ekstarvamusest tekkis tarvidus koolis õpetada pikka rida õppeaineid ja üksikute ainete kavadesse mahutada võimalikult rohkem materjali.» (1.) Ainsa väljapääsuteena kujunenud olukorrast nä-

* Toimetus avaldab artikli diskussiooni korras. Palume lugejaid kaasa mõtlema ja oma arvamust avaldama.

gi J. Käis senise pedagoogilise maailmapildi radikaalset reformi, mis muudaks õpetajale ja õppeainele orienteeritud õpetamise õpilase tegevuse keskseks. Isetegevuse idee kujuneski J. Käisi uurimisprogrammi teljeks. «Mõistus ja otsustusvõime võib /.../ areneda ainult iseseisval töö, isetegevuse läbi. Õpilase aktiivsus, tema vaba tegevus ongi kõrgem kasvatus siht, mille lõpul seisab arenenud isiksus,» ütleb J. Käis (4).

Ka 1950. aastate didaktikas viidati sellele, et õpetamistegelikkuses peituvate hädade põhjused peituvad didaktika metodoloogia ainekesksuses. Teatud määral tuleb see ilmsiks I. Undi toleaeegsetest mõtteavaldustest, mis sedastavad, et ülekoormamise olulise põhjusena nähakse programmide liiga suurt ulatust (6). Erinevalt Eesti Vabariigi didaktikast ei hakatud aga 1950. aastate Eestis õpetamistegelikkuse problemaatikale metodoloogilisi lahendusi otsima, vaid olukorrast katsuti välja pääseda üksikute rakenduslike vahendite abil — keskenduti õpilaste iseseisvale tööle. Tõuke selleks andsid novosibirskilase M. Kašini uurimused, milles tõdeti, et õpilaste iseseisva töö osa tunnis on armetult väike.

On siiski alust arvata, et Kašini uurimus oli üksnes näiline impulsi andja. Eestis jätkasid pedagoogitegevust J. Käisi õpilased ning mõttekaaslased ja esimene ulatuslikum iseseisva töö kogemusi tutvustav publikatsioon ilmus samuti J. Käisi õpilase A. Vallneri sulest. Edasisi iseseisva töö ning ka tulevase individualiseerimise uurimusi Eestis mõjutasid aga Nõukogude Liidu didaktika traditsioonid küllalt oluliselt, kuigi uurijad ise räägivad ka J. Käisi ideede viljastavast mõjust oma loomingule (9). Tegelikult on hilisemates töödes tegemist üksnes J. Käisi ideede piiratud mõjuga, sest mainitud uurimustes lähtuti J. Käisi kontseptsiooni üksikutest tahkudest, peamiselt tööjuhatususe ideest. Uurimisprogrammi aluseks olnud üldmetodoloogilisi põhimõtteid Nõukogude Eesti uurijad ei järginud, sest need ei korreleerunud 1940. aastal Nõukogude Liidus Eestisse toodud ainekeskse didaktilise paradigmana.

1950. aastatel Eestis arenema hakanud didaktika peamiseks metodoloogiliseks alusideeks kujunes erinevalt Eesti Vabariigi didaktikast, õppeaine efektiivne vahendamine (7; 8). Eesti Vabariigi didaktikas oldi teatavasti seisukohal, et teadmiste omandamisele ja vahendamisele suunatud didaktilise maailmapildi toel

Eesti tänane pedagoogikateadus ei näi praktilisi lahendusi pakkuvat.

1950. aastate Eesti didaktika püüdis ummikust pääseda üksikute rakenduslike vahendite abil.

Eesti didaktikat mõjustasid pigem NL didaktika traditsioonid kui J. Käisi ideed.

Didaktika ainekesksusest väljumiseks on vaja pedagoogilise maailmapildi radikaalset reformi.

pole võimalik tagada õpilase kui kultuuri tulevase subjekti terviklikku arengut. «Kooliteadmused ei ole veel kedagi kultuuriloojaks teinud, küll aga on väga palju endise kooli hiilgavaid õpilasi tegelikult elus täiesti saamatuks jäänud ja elukeerises jäljeta kadunud. Oleks suur eksitus arvata, et sõnaliste teadmistega inimest harida ja kasvatada võib. Selles aga oli vana koolisüsteemi eesmärk, ja tema olulisemad puudused tulebki seletada sõnalise hariduse ja sellest saadud teadmiste ülehindamisega» (2).

Kui Eesti Vabariigi didaktikas kujuneski õpilase isiksuse terviklikkuse arvestamine keskseks metodoloogiliseks ideeks, siis 1950. aastatel Eestis arenema hakanud didaktikas vajas see ainekeskse metodoloogia tõttu unustusse. Hakati juhinduma põhimõttest, et õpetamine tegeleb eelkõige õpilase vaimse arenguga ning sellest joutuvalt on peamine eesmärk tunnetustegevuse stimuleerimine õppematerjali sisu abil (7; 8). Nii püüdsid iseseisva töö ja individualiseerimise kontseptsioonid anda õppematerjali sisule sellist vormi, mis muudaks aine omandamise efektiivsemaks ning tõstaks õppe edukust (7; 8). Õppeprogrammide liigne mahukus muidugi õigustas õpetaja töö hõlbustamisele orienteeritud rakenduslike uurimisprogrammide loomist ning oli isegi möödapäasmatu. Paradigmaatilise kriisi tegelike juuri need uurimused ei likvideerinud, sest muutumata jäid õpilase staatus ning õpetaja ja õpilase vastastikused suhted õppeprotsessis.

1950. aastail arenema hakanud didaktikale Eestis sai seega iseloomulikuks õpilase isiksuse vaatlemine objektina, vahendina didaktiliste eesmärkide saavutamisel.

Eesti Vabariigi ning 1950. aastate Eesti didaktika metodoloogilised erinevused ilmnevad üsna hästi iseseisva töö olemuse käsitlemisel. Nõukogude Eesti uurijad vaatlesid iseseisvat tööd peamiselt õpilaste omaette töötamisena (7). J. Käisi arvates on sellisel juhul tegemist üksnes piiratud, välise iseseisvusega, kus peaaegu puudub võimalus õpilasepoolseks initsiatiiviks ning omaalgatuseks (3). J. Käisi kontseptuaalne süvaeesmärk oli seesmiselt iseseisva isiksuse arengut soodustava õppeprotsessi mudeli loomine. «Isiksuse oluliseks tunnuseks /.../ on sisemine iseseisvus — vabadus ja sõltumatus teistest mõtlemises, otsustustes ja tahtetegevuses. Ainult sisemiselt iseseisvusel kujuneb töö vabaks, individuaalseks tegevuseks, tõeliseks isetegevuseks,» ütleb J. Käis (3). Võimalused sisemise iseseisvuse arenguks luuakse J. Käisi arvates isetegevuse printsiibi realiseerimise, mille kohaselt õpilane peaks osa võtma õppe-eesmärkide seadmisest, tööprotsessi

organiseerimisest ning tööresultaatide analüüsimisest ja hindamisest. Pelgalt omaette töötamisena mõistetud õpilaste iseseisvus, toimugu see siis kas ühiste või individualiseeritud ülesannete lahendamisena, ei loo J. Käisi kontseptsiooni järgi eeldusi sisemiselt iseseisva ning tervikliku isiksuse arenguks (4).

Miks jäidi 1950. aastatel piiratud iseseisvuse kontseptsiooni juurde ega väljutud ainekesksest metodoloogiast? Kindlasti polnud põhjuseks Eesti didaktikute suutmatuse mõelda teistsugustes kategooriates, vaid määravaks osutus poliitiline ning hariduspoliitiline situatsioon, mis ei andnud rakenduslikele uurimisprogrammidele võimalusi teistsugusteks metodoloogilisteks valikuteks. Eesti didaktika rakendusuuringud olid kogu nõukogude perioodi vältel tegelikult suluseisus. Moskvast ette antud hariduspoliitilised piirid lubasid küll kehtivat paradigmat uute vahendite otsimisega ergutada, kuid selle terviklik kummutamine polnud võimalik.

Erilist mängumaad ei jäänud muidugi ka didaktika fundamentaaluurimuste jaoks. Praktiliselt oli võimalik üksnes diagnoosida negatiivsete tendentside olemasolu ning pedagoogika-, sotsioloogia- ning psühholoogiateadmisi üldistades prognoosida uue didaktikateooria ning sellele vastava pedagoogilise tegelikkuse jooni. Võimalused fundamentaaluuringute rakendusväärtuse kontrollimiseks praktikas aga puudusid, sest see eeldanuks uutest metodoloogilistest põhimõtetest lähtuvate õppeplaanide, aineprogrammide ning uue haridussüsteemi väljatöötamist.

Selline olukord Eesti didaktikas lõi paratamatult pinnase didaktika rakenduse ning fundamentaaluuringute viljelejate üksteise metodoloogiliseks mittemõistmiseks. Lõhe hakkas tekkima juba alates 1960. aastate keskpaigast, eriti aga 1970. aastate algusest, sest siis tõdesid kasvatasteoreetikud, tulevased didaktika probleemidesse siirdujad, et senine õpi- ja õpetamistegelikkus pole soodustanud isiksuse arengut, vaid kutsunud esile ebasoovitavaid tendentse. Nii kirjutas H. Liimets 1975. aastal: «Olen lugenud didaktilisi töid. Didaktikas on vaja revolutsiooni. Asi on siin väga halb. Saima Tamme konverentsietekanne toob esile ainult negatiivseid tendentse õpilaste üldises tervislikus seisundis. Nähtavasti on eneseregulatsioon toimunud tervise ja küllap veel negatiivsete hoiakute tekke hinnaga. Seda aga ei taha näha ükski didakt ega metoodik. Vaimse arengu keskne didaktika on viinud meid õige suurde ummikusse /.../ Nähakse ja absoluutiseeritakse intellektuaalne külg ja unustatakse tervikisiksus ja isegi sotsiaalne situatsioon /.../» (5).

Seega jõudis 1970. aastate alguses di-

Nõukogude Eesti didaktika vaatles õpilast kui vahendit didaktilise eesmärgi saavutamisel.

Kehtiva paradigma kummutamine polnud võimalik.

Lõhe tekkimine rakendus- ja fundamentaaluuringute vahel oli vältimatu.

daktika metodoloogiliselt probleemiasetuselt 1920. aastate didaktikaga lähedasse seis. Nii võibki 1970. aastate uurimustes märgata sugulust J. Käisi töödega. Vaevalt saab siin rääkida otsestest J. Käisi teooria mõjudest, sest 1970. aastate didaktikaprobleemideni jõuti siiski eelkõige psühholoogia-, sotsioloogia- ning kasvatusteooria teadmiste üldistamise teel, kuid teatud impulsse võisid anda ka J. Käisi ideed. Näiteks võib tuua H. Liimetsa sõnad: «Tahan rühmatöö ajalukku sisse võtta ka J. Käisi ja siis muidugi vaadelda nähtuse ajalugu meil Eestimaal. /.../ Huvitav oleks jälgida Käisi arengut. Usun, et tema lähenemine on süsteemne» (5).

Niisiis — 1940. aastal Eestisse toodud ainekesket didaktilist paradigmat asus kummutama alles 1970. aastatel arenema hakkav didaktikasund, püüdes leida õpilase isiksuse arengut soodustavat õpining õpetamistegelikkust. Igasuguse uue süsteemi ellurakendamine eeldab aga suutlikkust mõelda ning tegutseda uuele mõlemisviisile omastes kategooriates ning mõistetes. Uue uurimissuuna viljelejad lootsid ilmselt, et didaktika uue kategooriaalse süsteemi loomisega saab muuta ka didaktikas kehtivat mõtlemissiisi ning ergutada teistsugust pedagoogilist tegevust. Didaktika areng Eestis 1970. ning 1980. aastatel näitab aga, et sellised lootused olid illusoorised, sest ei rakendus-teoreetikutelega tegevpedagoogidel polnud objektiivset vajadust mõelda teistsugustes kategooriates, kui seda oldi seni harjutud tegema. Ilmekalt tõestas seda 1988. aasta sügisel toimunud haridustöötajate konverents, kus rakendusuurijad ning praktikud ei suutnud väljuda ainekesksest didaktilisest maailmapildist.

Eesti didaktika kriisi praegune olemus väljendubki eelkõige selles, et rakendus-teoreetikud ning valdav osa tegevpedagooge pole suutnud astuda sillale, mis viib ainekeskselt metodoloogialt arengukeske lähenemise juurde. Vastuolu lahendamiseks ei piisa üleskutsetest asuda kohe praktilisele tegevusele, nagu need kõlasid näiteks 1988. aasta haridustöötajate konverentsil. Üleskutsetega peab kaasnema katse lammutada vanale didaktilisele maailmapildile omased kategooriaalsed struktuurid omaenese mõtlemises, sest uut moodi tegutsemine eeldab uue maailmapildi omandamist. Teaduse ning kultuuri ajalugu on näidanud, et paradigmaatilist uut ei suuda luua kitsalt mõtleval pragmaatikal, vaid maailma filosoofiliselt mõtestav isiksus.

Kirjandus

1. Käis J. Kooli lähendamine töökooli põhimõttele. Eesti õpetajate V üleriiklise

kongressi algkooli sektsioonis ettekantud referaat. — Kasvatus, 1921, nr 18; 19, lk 269—270, 293—299.

2. Käis J. Pedagoogika. Lõikeid pedagoogika kursusest V ja VI klassis. — Teel töökoolile II. 1925, lk 126—162.

3. Käis J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Võru, 1935, 243 lk.

4. Käis J. Õpetuse alused ja teed I, 1944.

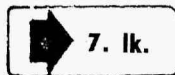
5. Liimets H. Isiklikud päevikud, 1975.

6. Unt I. Õpilaste iseseisvast tööst tunnis. — Nõukogude Kool, 1959, nr 7, lk 491—498.

7. Unt I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 1974.

8. Унт И. Индивидуализация учебных заданий и её эффективность. (Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, 1975, 393 с.)

9. Унт И. Дальнейшее развитие дидактического наследия И. Кляйса в Советской Эстонии. — Советская педагогика и школа, XII, 1977, с. 29—37.



Kirjandus

1. Eckstein H. Stabiilse demokraatia teooria. Tln, Valgus, 1990, 68 lk.

2. Eisen F. Individuaalne ja sotsiaalne J. Käisi pedagoogilises süsteemis. — Õpetajate Leht, nr 1 (5. jaan), 1991.

3. Greenberg E. S. Consensus and dissent: Trends in political socialization research. In E. S. Greenberg (Ed.) Political socialization, New York: Atherton, 1970.

4. Krull E. Poliitiline sotsialiseerumine demokraatia tingimustes. — Akadeemia, 1991.

5. Krull E. Poliitiline sotsialiseerimine ja kasvatus demokraatias ühiskonnas. Lähtekohti kasvatuseteooriast ja õpetajate ettevalmistusest. Töid pedagoogika alalt. Tartu Ülikooli toimetised, nr 919, Tartu: TÜ kirjastus, 1991, lk 24—52.

6. Langeveld W. Political Education. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Ed.) The International Encyclopedia of Education. Research and Studies vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 1985, P. 3974—3977.

7. Milgram S. Obedience to authority. New York: Harper and Row, 1974, 224 lk.

8. Арсеньев А. В. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание. Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. С. 73—96.

**Ka täna on
rakendusteoreetikud
ja valdav osa
tegevpedagooge
ainekeskse
lähenemise
kammitsals.**

Reformpedagoogika suunaviit

TIHU KUURME, TPedI arengu uuringute labori teadur

Süsteem, mille ohvrid me oleme, oli kahtlemata originaalne. Niisugusest sotsialismist pole enne meid läbi käidud. Selles, kuidas siit normaalsesse ellu tagasi saada, on juba meil võimalik originaalseks saada. Ka meie kasvatuse ja hariduse unikaalselt vilets seis näib eeldavat seni käimata radu. Ent alati on mõistlik küsida nõu parima õpetaja — ajaloo — käest.

Viimased aastad oleme deklareerinud oma tahtmist kooli humaniseerida. Õilsa mõiste selge pale kattub hämuga kohe, kui lähenetakse punktile, mismoodi see välja peab nägema. Nimelt võib tõsiste kavatsustega mõttetöö viljades puuduma jääda kokkupuutepunkt tegeliku humaniseerimisega. Ometi on Euroopa kultuuri-arealis kooli kord juba suurejooneliselt humaniseeritud. See algas sajandivahe- tusel puhkenud kooliuuendusliikumisega, mida tunneme nüüd reformpedagoogika nime all. Täna on paljud siit pärit katsetused ja ideed saanud demokraatia- maade riigikooli loomulikeks joonteks (niisugused olid ka J. Käisi pürgimused), aga sündisid veel koolitüübid, mis oma ühiskondades ongi jäänud alternatiivse- teks. Mida on sel kõigel meile meie hädas öelda?

Meenutagem ja võrrelgem

Tollase uue elava kooli loomisideed said alguse vana kooli kriitikast, täitusid põh- jenduste ja sisuga noort inimest uuri- vate teaduste tulemustest ning said konkreetseuse andekate praktikute katse- tustes ja kogemustes. Kujunes sada aastat elujõus püsinud ideoloogia, mis nüüd kuh- junud eksistentsiaalsetes probleemides uut elujõudu kogub. Meie ihaluste maadel räägitakse taas reformpedagoogika renes- sansist.

Ka meie uus pedagoogiline ärkamis- aeg algas kriitikaga paljude elualade inimeste suust ja sulest. Edasi tulid ideed ja stsenaariumid, nii tervet mõis- tust kui ka teooriaid appi võttes. Tule- misel on katsetused ja kogemused. Tolle lootusrikka aja teadvustamised said tead- laste tõlgenduse Eesti haridusplatvormi projektis. Püüame nüüd 100 aastat vanu väärtusi ja antiväärtusi kõrvutada meie päevade ärganud häälega.

Vana kooli paturegister

Mis koolis oli loomuvastane ja muutmist vajas, selles olid sajandivahetuse kooli- uuendusliikumise algatajad enam-vähem ühel meel. Belgia kooliuuendaja Ovide

Decroly heitis vanale koolile ette ühtsuse puudumist lapse arengu ja kooli pakutud tegevuste vahel, vastuvõtuvõimet ületavat õpimahtu, vahendatud õpetust, verbalismi, vähest ruumi lapse individuaalsele tege- vusele. Jena kooli rajaja Peter Petersen esitas pahedena intellektuaalsuse rõhuta- mise, hindamissüsteemi (mis paneb välise motiveerituse valitsema sisemise üle), liikumiskiirangud, jäiga ainekesksuse, lap- se turvatunde puudumise. Saksa professor E. Skiera võtab tollase vastuolu kokku nii, et õppimise ja õpetamise algav industrialiseerumine läks vastamisi in- imese tegeliku loodetud positsiooniga ning üksikud julged heitsid väljakutse.

Vahepeal on vett rohkem kui kolm- veerand sajandit merre voolanud. Pro- gressiuse inimestel aga võimalus lahti lüüa näiteks Soome uurijate R. Karoneni ja A. Lauriala 1936. a ilmunud raamat «Eksperimenteeriv kool» («Kokeileva kou- lu»). Esimestes peatükkides lastakse neil süveneda tänase Lääne ühiskonna tüüpikooli kriitikasse. Hädad liigitatakse süsteemi puudulikkuseks, õpetuse ebakoh- tadeks ja õpilase probleemideks. Kool on kriisis ja põhjused üle maailma samad: koolisüsteemi bürokrateerumine, üldine võõrandumine (nii õpetajad kui õpilased on väljast juhitud süsteemi osad ja teadmiste suhtes tarbijad), sotsiaalsuse alahindamine, formaalne standardiseeri- tud õpetajakeskne õpetus, väljaspool koo- li saadud kogemuse kasutusväärtuse puudumine koolis, kool on teadmiste va- hendaja ja teadmised on vahendiks töö- turul, õpilaste roll on alistatud ning passiivne.

Inimlik õppimine on maailmalaiuselt alaarenenud, leiavad autorid. Noori val- mistatakse ette eluks maailmas, mida pole olemas ei täna ega tulevikus. Lahendused hakkavad hargnema suhtu- mise muutumisest: mitte kool ei pea kohandama last enese ja ühiskonnaga, vaid kohanema ise õpilasega, kes elab uues ühiskonnas.

Mis meie koolile viimase 50 aastaga hinge- kogunenud, selle võtab kokku Eesti haridusplatvormi projekt: inimkäsituste puudumine, hädad süsteemi juhtimises, aineprogrammide teaduskesksus, õpe- asutuste ja keskkonna seoste ignoreeri- mine, esteetilise ja eetilise tsükli ainete alahindamine, hariduse kadunud sot- siaalne sisu, õppimises domineeriv re- produktiivne tegevus, õpimotivatsiooni defitsiit, puudulik kõlbluskasvatus, õpe- taja rolli väärastumine aine- ja ameti- kesksks.

Kasvatuse ja hariduse unikaalselt vilets seis näib eeldavat seni käimata radu.

Mis on Eesti koolile viimase 50 aastaga hinge kogunenud, selle võtab kokku meie haridus- platvormi projekt.

Meie usk oma unikaalsusesse võiks nüüd väheneda. Ja liidus teistega jääb seal ihalduste maal üle tunda aukartvat kõhedust vägeva hoomamatu jõu ees, mis ei hooli ajast, ruumist ega raudsest eesriidest, vaid kooli samade pahedega vaevab. Läänes on olnud nii teadmisi kui ka vabadust nende teostamiseks, reformpedagoogika ideed pidevalt käeulatuses ja takistusteta on saanud areneda inimest uurivad teadused — miks siiski ka nemad? Põhjus peab olema sügavamal kui ideoloogiate ja sotsiaalsete süsteemide erinevused. Kui õnnestuks need endalt raputada, kas seeläbi kool humaniseerub? Põhjust võib aimata alusparadigmades, mille järgi elu ja inimest väärtustatakse. Ilmselt ei saa märkimisväärselt muutuda ka kool, kuni püsib põhihoiak, et inimene on millegi funktsioon. Olgu siis ekspluateerimisest vaba võrdsuse ja vendluse ühiskonna või turumajanduse jaoks. Igal juhul on vaja säilitada tema manipuleeritavus. Kas tahtlikult või poolautomaatselt on sellest saanud kooli funktsioon, milles õpilase funktsioon on õppida ja õpetajal õpetada. Juba termini-seade — õpilane ja õpetaja — nii teadusku käibekeeles määrab nad kui rollitäitjad ja huvi nende vastu piirdub sellega, kuidas nad toime tulevad.

INIMESEKS OLEMINE koolis ei ole süsteemi jaoks väärtus, see pole tema, vaid inimese enese asi. Näiteks on üksikute õpetajate inimlikkuse asi, kuidas nad koolis olemist meeldivaks ja arendavaks on suutnud teha. Inimlikkuse puudumine ei ohusta õpetajat töö kaotamisega. Ning ühel hetkel on põhjust rääkida haritud diplomeeritud gradeeritud teadlaste inimeseks olemise kompetentsusest.

Kõik eelnev kahandab usku teadmise ja teadvustamise jõesse. Kui ühte ja sama ikkagi sada aastat (täpsemalt, juba Rousseau'ist peale) teatakse ja taunitakse, aga see ikkagi toimib, on selles juba midagi saatanlikku. Vastukaaluks on ehk midagi jumalikku?

Ühte on inimene ometi saanud — kujundada OMA põhihoiakuid teise inimese, inimelu ja elu suhtes üldse, arendada inimlikku (jumalikku?) alget iseeneses. Niisugused inimesed ongi loonud vabakooli ja sealtkaudu mõjunud kooli arengule.

Sajandi algul tehtud kriitika erineb meie haridusplatvormi esitatusist siiski olulise nüansi võrra. Erinev on lähtealus. Kui meie teadjad jõud asuvad võitlusesüsteemiga, piüdes näidata, KUIDAS see halvasti toimib, siis reformpedagoogid alustavad lapsest ja näitavad, kuidas süsteemi ülesehitus tema loomusele ei vasta. Nii et — kas süsteemi haiguse diagnoos ja ravi tuleb süsteemist või inimolendi vajadustest ja seisundist?

Idee inimkesksest koolist

Sajandivahetuse kooliuuenduslaste taotlusi kandis usk, et kui luua humanistlik kool, muutub ka ühiskond. Eesmärgiks seati v a b a i n i m e n e, «iseenese härra», iseseisev mõtleja, tegutseja, enesekasvatuse subjekt. Sealjuures olid teed sinna erinevad. Mõni suund (Freinet, Montessori) pidas vajalikuks võimalikult palju vabadust kõigil kooliastmetel. Teine lähenemine oli, et vabaduse poole laps alles kasvab ja kui seda anda liiga palju ja liiga vara, saab areng kahjustatud (Steiner).

Vaba inimese kasvamisel aga nägid kõik koolkonnad neidsamu tingimusi:

austada last, anda talle võrdsed õigused täiskasvanuga, luua demokraatlik õpilase—õpetaja suhe;

arvestada ja arendada inimeste tegevuses kõiki tema loomuse osi arvestades, et miski ei domineeriks muu arvel. Selle loomuse mõistmiseks toetuti teatud inimkäsitustele.

Õpetajalt oodati suurt kasvatuslikku eetost, refleksioonivõimet oma tegevuse suhtes ning lapse arengu seaduspärasuste tundmist.

Ka viisides, kuidas neid tingimusi täita, langes palju ühte. Koolis pidi olema:

elulähedus ja avatus, tugev orientatsioon vanematele;

õppetöö pidi andma elamusi ja kogemusi, millest lapse aktiivses osalusel võrsus teadmine;

palju mitmekülgseid tegevusi õppeprogrammi ulatuses. Kõrgelt olid väärtustatud kunstitegevused ja käte töö;

läbimõeldud klassi- ja koolisoosium, mille kaudu arenes lapse sotsiaalne tundeelu;

tingimused vabaks loovuseks nii õpilaste kui õpetajate tegevuses, võistluse ja hindamise vältimine;

liikumisruum aktiivsusele;

tähelepanu õpiümbrusele, selle roll eri tegevustes;

lapse mõjutamine ainult läbi positiivse;

heterogeensed klassid;

õppetöö ja muude tegevuste ajalisel põhjendatud paigutus.

Koolid ei lasknud end oluliselt segada valitsevate normide-väärtuste süsteemi ettekirjutustest. Samas püüti selle poole, et nende lõpetanud oma «ebatäiuslikes» ühiskondades edukad oleksid.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et reformpedagoogika ideaal oli end ise arendav inimene, kes kasutab ära oma loomuse mitmesuguseid võimalusi, mida kool temas avada ja avastada aitab. Võib väita, et reformpedagoogikas oli väärtustatud ja arvestatud lapse põlvkui inimelu eriline periood.

Meie kooliuuendusliikumise lähtekohadeks pakutakse kooli

Kui teadjad jõud asuvad võitlusesüsteemiga, piüdes näidata, kuidas see halvasti toimib, siis reformpedagoogid alustavad lapsest ja näitavad, kuidas süsteemi ülesehitus tema loomusele ei vasta.

- demokratiseerimine (sisuks haridus-
asutuste enesemääratlemisõigus ja ühis-
konna võimalus kooli asjadesse sekkuda);
- humaniseerimine (inimesega suhesta-
tud ja sisemiselt motiveeritud hariduse
sisu, protsessi subjektide vastastikune
austus ja isiksuse asetamine pedagoogi-
lise protsessi keskmesse);
- hariduse väärtustamine (haridus mitte
ükski vahendina, vaid inimesele kvaliteeti
andva lisaväärtusena).

Eesmärgiks on ennastmääratlev inimene,
kes hariduse kaudu adapteerub kultuuri
ja arendab eneses peituvaid eeldusi.
Teisalt on eesmärgiks haridusprotsess kui
elulaadi osa, elamisviis.

Protsessile tunnuslikuks saavad avatus
kultuuri arengule, innovaatilisus, huma-
nistlike eluideaalide otsing, rahva aja-
looliste väärtuste hoidmine jms.

Peamine abinõu selle kõige saavutamisel
on hariduse sisu määratlemine (lähtuvalt
isikute ja gruppide arenguvajadustest,
rahvuskultuurist ju majanduse arengu
perspektiividest). Hariduse sisu ei nähta
valmisteadmistes, vaid kui võimalust
kujundada väärtusi, vaimse tegevuse
oskusi.

- Pedagoogilises protsessis on väärtusteks
 - seostatus elutegelikkusega;
 - õpe kõlbelisi hinnanguid nõudvates
situatsioonides;
 - dialoog, kus autoritaarsus asendub
autoriteediga;
 - tunnetushuvi, osalussoov, sisemine ak-
tiivsus;
 - heterogeensed klassid;
 - diferentseeritus;
 - õppuri iseseisvus;
 - loobumine traditsioonilisest hindest ja
õppuri võrdlemisest teistega, selle asemel
võrdlemine tema endaga.

Ka meie haridusplatvormi ideaaliks on
ennast ise arendav inimene,
ent õppimise ja hariduse abil. Reform-
pedagoogika ideaalidega kattub suuresti
meie platvormi humanistlik paatos, ent
kõige selle teostamiseks mõeldud abi-
nõudes tehakse panus tunnetuslikule ja
väärtustavale, seega intellektuaalsele,
mille üledoseerimise eest reformpeda-
googika hoiatas.

Ümberkorralduste objekt on süsteem.
Reformpedagoogika pakub selle muutmise
aluseks lapse loomuse ja inimarengu
seadused ning nende vahetu tundma-
õppimise. Meie platvormi kannavad üldise-
mad, ka panoraamsemad demokraatlikud
ning humanistlikud ideaalid. Lapsepõlve
kui inimelu erilist perioodi ja vajadust
sellega arvestada pole märgatud ega mär-
gitud. Õppijana nähakse eatut inimest,
kes omandab haridust täiskasvanu posit-
sioonilt nähtud loogika alusel. Tundub,
et sellele vaatenurgale on oma mõju
mõiste «haridus» absolutiseerimisel, mille

kõrval kasvatuses seonduvat enam ei
kohta. Reformpedagoogika-kirjanduses
räägitakse seevastu rohkem kasvatuses-
kasvust, arengust.

Meie edasine kooliuuenduse kulg on
suubunud üsna kitsale teele. Haridus-
platvormi algne paatos on taandunud
haridusprotsessi formaalse korralduse ja
õppeplaani tasandile. Eitamata nende
tähtsust, on ka siin vaja millelegi toe-
tuda. Miks ei võiks see olla teadmine
inimesest ja tema arengust, mis täna-
seks on võrratult täienenud, ent haridus-
poliitikas alatähtsustatud.

Meil on toonitatud, et kool ei saa muu-
tuda, kui ei muutu ühiskond. Reformitud
ja alternatiivkoolide kogemus näitab,
et ometi on võimalik õpetada ja kasva-
tada teisiti, kui dikteerivad ühiskonnas
valitsevad väärtused. Need koolid on
osake vastandkultuurist, mis töötab vastu
ohuna inimkonna kohale tõusnud tehnok-
kraatlikule elustiilile.

Tahame kooli humaniseerida

Reformpedagoogika võiks selles olla üks
suunaviit. Õppida on sealt muudki kui
konkreetseid abinõusid. Kuigi vana kooli
kriitikas ja üldistes taotlustes oldi üht-
sed, valiti erisugused teed. Ka meie
unikaalsus ei saa praegu seisneda niivõrd
ideedes kui konkreetsetes teedes, mida
võib olla palju. Meenutagem veel, et tege-
likkuse ei jõua ka nende süsteemide sees
ükski idee enne kui inimene, tegija, on
ta oma sisemiseks asjaks teinud.

Kõigi ideede alusidee on põhihoiak
inimese suhtes. Peaksime inimest koolis
— õpetajat ja õpilast — nägema, uurima,
lahti mõtestama teistsugustes seostes, kui
harjunud oleme. Mitte ükski lootes,
et teadus seda teeb ja praktikule ette
ütleb, vaid oma tunnetuskanaleile teisi
mõõtmeid, värve, lähtealuseid lisades
läbi töö iseendaga. Iga kasvatustööga te-
gelev inimene vajaks professionaalset
vaatlus- ja hindamisoskust, kust ta siis
tuletab oma tegutemisstiili. Valdkondi,
milles seoste tajumine võiks kuuluda peda-
googilise professionaalsuse sisse, võiks olla
kolm.

1. Keskkond kui arengutingimus:

- ruumiline keskkond (KUS meie lapsed
elavad, keskkonna võimalikud mõjutused
arengule, tegevusvõimalused);
- olemine ajas (kuidas tegevused on
organiseeritud ja järjestatud päevas, nädala-
las, aastas; pinge, lõõgastus, rütmid);
- sotsiaal-psüühiline keskkond ehk suhted
(kas lapsel on turvaline, kas on võima-
lik kogeda inimlikku lähedust, saada sot-
siaalseid kogemusi, olla respektieritud
jm).

2. Inimese kasv ja areng.

Laps —

- tunnetava olendina (kui oma kesk-
konna tajuja ja vastuvõtja);

**Reformitud ja
alternatiivkoolide
kogemus
näitab,
et võimalik
on õpetada ja
kasvatada
ka teisiti,
kui dikteerivad
ühiskonnas
valitsevad
väärtused.**

**Hariduse
sisu ei
nähta
valmisteadmistes,
vaid kui
võimalust
kujundada
väärtusi,
vaimse
tegevuse
oskusi.**

**Ideaal on
ennast
ise
arendav
inimene.**

Matemaatika õpetamise probleeme Soome põhikoolis

ERKKI PEHKONEN, Helsinki Ülikooli dotsent

Soome põhikool on 9aastane, tasuta, ühtsuskool kõigile lastele. Koolikohustus algab selle aasta sügisest, mil laps saab 7aastaseks, ning lõpeb põhikooli eduka lõpetamisega või selle aasta kevadel, mil õpilane saab 16aastaseks.

Ühtsele põhikoolile üleminekuaastatel (1970—1977) õpetati matemaatikat põhikooli kolmes viimases klassis nn tasemekursustena. Sellest loobuti aga 1985. a sügisest alates. Siis võeti kasutusele nn tundide raamsüsteem, mille kohaselt koolil võimaldatakse tasustada mõnevõrra rohkem nädalatunde, kui põhiõppetöö nõuab. Eeldati, et niisuguste tundide abil võiks lahendada põhikooli lõpuklasside «raskete ainete» (nagu võõrkeeled ja matemaatika) õpetamise probleeme. Lisatundide arv sõltub näiteks ka kooli suuruselt.

Õpperühmad on heterogeensed.

Põhikooli lõpuklassides tekitab erilisi raskusi õpperühmade heterogeensus, mis klassist klassi pidevalt suureneb. Tasemekursustega ja tundide raamsüsteemiga on püütud neid erinevusi vähendada, kuid uurimused on näidanud, et õpilaste teadmiste ja oskuste vahelised erinevused on aina suurenenud.

Lisaraskusi matemaatika õpetamisel tingib ka matemaatikatundide väike arv Soome põhikoolis (vist kõige väiksem Euroopas). Neid on kogu põhikoolis kokku vaid 30 nädalatundi. Vastav võrdlus Eesti kooliga on toodud tabelis 1.

Keskkoollklasside kohta on näidatud Soome nn lühikese ja pika keskkoollkursuse matemaatikatundide arvud, Eesti puhul aga vastavalt tüvi- ja reaalkooli omad.

Tabel 1

MATEMAATIKATUNDIDE ARV PÕHI- JA KESKKOOLIS

Klass	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Kokku	10.	11.	12.
									1.—9.				
Soome	3	3	4	4	4	4	3	3	3	30	3/4	2/4	1/3
Eesti	3	4	5	5	5	5	4	5	5	42	3/4	2/4	2/3

1. MATEMAATIKA ÕPETAMISE OLUKORRAST

Kogu põhikooli kestel on õpperühmad heterogeensed. Erilisi raskusi tekitab see põhikooli ülaastmel (7.—9. klass), kus

õpilastevahelised erinevused on kasvanud peadpöörivateks (näiteks võib ühes rühmas olla nii tulevane matemaatika-professor, kes ehk valdab juba ka järgnevate klasside materjali, kui ka õpilane, kes ei tunne isegi korrutustabelit).

Sellise olukorra leevendamiseks püütakse Soomes (õppetööd võimalikult individualiseerides) jõudumööda vähendada õpperühmade suurus. Põhikooli viimasel kahel aastal võib Haridusministeerium koolivalitsuse juhendite kohaselt õpilasi püsivalt rühmitada ka õppeedukuse järgi. Praktikaks on õppetöö diferentseerimiseks eraldatavaid lisaressursse (-raha) kasutatud eelkõige õpperühmade suuruse vähendamiseks; matemaatikatundideks on moodustatud 15—20 õpilasega rühmad.

Praegusolukorrast tulenevaid järeldusi

Heterogeense klassi õpetamine toimub Soomes õppetöö individualiseerimise kaudu eelkõige õpilastele erineva raskusega ülesannete andmisega. Niisugune «ülesandedidaktika» on pikkamööda välja kujunenud seitsmekümnendatel-kaheksakümnendatel aastatel ning praeguseks kõigjal kanda kinnitanud. Selle põhjuseks tundub olevat eelkõige praktilisus — õpetaja saab kõik õpilased tööle rakendada nii, et jätkub aega ka aeglasemalt edenevate õpilaste jaoks.

Lahendusel on ka puudusi. Õpilaste suhtumine matemaatikasse ja selle õppimisse areneb vales suunas. Head õpilased tüdinevad küllaldase motivatsiooni puudumisel; samal ajal ei suuda nad üksi lahendada keerulisemaid ülesandeid ja õpetajal ei jätku aega nende aitamiseks. Matemaatikas aeglasemalt edasijõudvatel võib äärmisel juhul isegi tekkida tunne, et nad iseseisvalt ei suudagi ülesandeid lahendada, kuna õpetaja (või keegi ärkamatatest klassikaaslastest) on alati aitam. Kõigil õpilastel tekib väärkujutus matemaatikast ja selle õppimisest — matemaatika on neile vaid lõputu erinevate ülesandetüüpide mehaaniline lahendamine. Muu hulgas jääb nii täiesti kõrvale kommunikatiivsuse ja keele osa matemaatika õppimisel.

Puuduste analüüs

Praegused realiteedid on viinud olukorrani, et õpetatakse suurt keskmise tasemega õpilasgruppi ja sedagi väga mehaaniliselt, seejuures aeglaselt õppivad

Õpilastel tekib väärkujutus matemaatikast.

ja andekad tunduvad omapead jäävat. Põhikooli lõpetanud noorte matemaatilises ettevalmistuses on ilmseid puudujäike. Mõned koolilõpetanud on «matemaatika-invaliidid», kelle suhtumine õppimise on negatiivne ja kes tunnevad ka ise end selles aines nõrkadena. Seetõttu puudub neil isegi võimalus kunagi edaspidi matemaatikat õppida.

Kõigil õpilastel tekib ebaõige pilt: neile on matemaatika vaid mehaaniline arvutamine.

Matemaatikat kergesti omandavad noored ei saa võimetele vastavaid ülesandeid, neis tekivad oma võimetele mittevastava töötamise harjumused. Lisaks sellele tekib kõrgendatud enesehinnang, mis võib edasiste õpingute käigus viia suurte pettumusteni.

2. TEORIA ENNUSTAB MUUDATUSI 1980. aastatel hakati matemaatika õpetamisel huvituma kognitiivpsühholoogia pakutavatest võimalustest. Selle kohaselt vaadeldakse õppimist kui protsessi — vaimsete tegevuste seeriat. Õppimine toimub õpilase aktiivse tegevuse käigus; õppides ehitab õpilane pilti tegelikkusest. Uued teadmised sulavad (mugandatuna) õpilase mõtlemissüsteemi seda ise muutes. Õppeprotsessis teadmised liigenduvad ja kasvavad, põhifaktidest (tuumast) moodustuvad õpilase teadmistestruktuurid.

Pilt matemaatikast on muutumas

Juba pikka aega mõeldakse, et koolis seni valitsenud arusaamine matemaatikast (ülalt ette antud süsteem) ja selle õpetamisest (esitatakse väikeste paladena ka teedri tagant) ei ole enam kasutuskõlblik. Niisugust õppemeetodit on iseloomustatud sõnaga «lihtsustamine» ja selle juured on biheivioristlikus õppimisteoorias. Sellele on iseloomulik teabe killustamine väikesteks paladeks, mida õpetaja pakub õpilastele sobivate annuste kaupa.

Uus ettekujutus matemaatikast tähendaks järgmist: matemaatika sisu rühmitamist, matemaatilise mõtlemise tunnustamist matemaatiliste tulemustega võrdset tähtsaks; matemaatilise ranguse doseerimisel õpilase arengutaseme arvesse võtmist; matemaatika mängulise ja esteetilise aspekti rõhutamist; «lineaarse» mõtlemise asemel «võrgutüübilise» mõtlemise eelistamist; matemaatilise keele tähtsamaks pidamist sümbollikast.

Kommunikatiivsuse tähendusest

Traditsiooniliselt arvatakse, et keelel ja matemaatikal ei ole palju ühist ning et matemaatika loob oma erilise keele. Kuid viimasel aastakümnel on üha enam pööratud tähelepanu ka keele tähtsusele matemaatika õpetamisel ja õppimisel. Näiteks üks Cockerefti komisjoni ettekande (1982) kesksetest teemadest on keel ja kommunikatsioon. Ettekandes rõhutatakse õpetaja

ja õpilaste ning õpilaste omavahelist arutelu matemaatikatundide olulise osana kõigil kooliastmetel. Kommunikatiivsuse rõhutamine seostub tihedalt kognitiivse õppimisviisiga, mille kohaselt süvaõppimine ei saa toimuda passiivselt, ainult õpetaja mõtlemismallide vastuvõtmise ja meeldejätmisega, vaid õppija peab ise aktiivselt teadmisi omandama ning selle alusel looma oma struktureeritud teadmiste pagasi.

Matemaatikaga seostuvatest uskumustest Viimasel ajal on võetud vaatluse alla õpilaste ja õpetajate arusaamad ja eelarvamused matemaatika õpetamisest peamiselt seetõttu, et on tähele pandud niisuguste arusaamade ja suhtumiste kesket asendit õppeprotsessis. Näiteks, uurides õpilaste eelarvamuste mõju nende probleemilahendamise oskusele, leidis M. Frank (1985) järgmisi õpilaste eelarvamusi.

1. Matemaatika on arvutamine.
2. Matemaatilised probleemid peaksid olema mõne vaheetapi kaudu kiiresti lahendatavad.
3. Matemaatika õppimise eesmärk on õige vastuse leidmine.
4. Õpilaste roll matemaatika õppimisel seisneb teadmiste vastuvõtmises ja selle näitamises, et teadmised on vastu võetud.
5. Matemaatikaõpetaja roll seisneb teadmiste vahendamises ja selle kontrollimises, kas õpilased on need teadmised vastu võtnud.

Käsitledes matemaatika õpetamise olukorda Soomes, märkisime just samu eelarvamusi. Ülaltoodud viis hinnangut on saadud õpilaste küsitlemisel. Võiks arvata, et matemaatikaõpetajatel on matemaatikast selgem ettekujutus. Kuid Helsingis korraldatud uurimistöös «Avatud ülesanded matemaatika õpetamisel» leiti, et ka paljudel põhikooli ülaastme õpetajatel on samatüübilised arvamused, olgugi et nad on ülikoolis vähemalt kaks aastat matemaatikat õppinud ning vastava lõpueksami sooritanud.

Uurimistulemusi heterogeense rühma õpetamisest

Neid probleeme on uuritud kaua (näit Inglismaal). On uurimistulemusi (näit Hart, 1981), mis näitavad, et Soomes kasutatava matemaatika õpetamise süsteemiga sarnaste süsteemide eduka realiseerimise võimalused on väga väikesed. Ka on tõdetud, et ei ole olemas võtteid, millega tagada heterogeense rühma kui terviku tagajärjekas õpetamine. Selleks tuleb erinevatele õpilastele tagada erinevad õpetamismeetodid. Kõik uurimistulemused viitavad sellele, et efektiivseks õpetamiseks on vaja individualiseeritud tööd. Samal ajal on olemas uurimusi, mis näitavad, et individualiseeritud

Süvaõppimine ei saa toimuda passiivselt.

Abi otsitakse kognitiivpsühholoogiast.

Õpetajadki on valedel kujutlustel kammitas.

Heterogeense rühma õpetamise katsed on tulutud.

Õppimine peab meeldima. õpetamine heterogeenses rühmas on praktiliselt võimatu (vt näit Snow & Yallow, 1982; Bennett, 1985).

3. VAJALIKKE MUUDATUSI 1990. AASTAIL

Rahvusvahelise teaduskirjanduse põhjal võib välja tuua järgmise kriteeriumi: koolis õpetatav matemaatika peab olema õpilastele meeldiv ja rakendamiskõlblik (või vähemalt peavad nad suutma näha õpitava matemaatika praktilise kasutamise võimalusi).

Sellest tuleneb matemaatika rakenduslike aspektide õpetamise eriline tähtsus. Seda nõuet järgides on koostatud näiteks koolimatemaatika programm Norras (aastast 1987). Kogemused on näidanud, et matemaatikat aeglaselt omandavad õpilased saavad ülesannetest paremini aru, kui need suudetakse siduda õpilastele tuttavate argielu olukordadega. Nii säilitatakse arusaam matemaatika kasulikkusest ja rakendatavusest.

Töövõtete mitmekesistamine

Üks võimalus praegust olukorda parandada oleks matemaatikast laiemat ettekujutuse andmine õpetajatele. Õpetajal tuleb aidata aru saada, et matemaatika ei ole üksnes arvutamine ja ülesannete lahendamine. Eelkõige tuleb arendada õpilaste loovust, sest uute, praktikast tulevate ülesannete käsitlemine nõuab tingimata õpilase (ja õpetaja) loovat tööd — ei piisa ainult loogilisest arutelust.

Tuleb arendada loovust.

Matemaatika õpetamine «võrgustruktuuri» põhimõttest lähtudes nõuab ka tundide kavandamise uut meetodikat. Enam ei ole võimalik tunni kulgu täpselt ette näha. Õpetaja peab suutma ja julgema tunni käigus improviseerida. Seejuures tuleb kogu aeg meeles pidada õpetamise kõrgemajärgulisi eesmärgi (mõtlemise ja loovuse arendamine jne).

On vaja kasutada vahelduvaid töömeetodeid. Sellega mõjustatakse ka õpilaste motivatsiooni ja arusaamist matemaatikast; tunnist tundi jätkuv arvutamine on õpilastele tüütu. Põhikooli traditsioonilistele matemaatika õpetamise meetoditele võiks lisanduda näiteks järgmised komponendid.

1. Vestlus tunnis. 2. Probleemõpe, sest see võimaldab (ja juhiv) vestlust ja arutelu matemaatikatundides. 3. Õpilaste aktiivsus — avatud õpetamine, s.o olukord, kus käsitletakse probleeme (probleemvälja), mille raames õpilane võib ise endale ülesande püstitada, selle lahendada ja tulemust kontrollida. 4. Töökaartide (individuaalsete ülesannete) kasutamine, kusjuures tunnis vahelduvad iseseisev tegevus töökaartidega ja ühine õpetuskeskustelu. 5. «Projektitöö» eesmärgiks on arendada õpilaste iseseisva ja kriitilise teadmiste hankimise ja töötlemise oskust.

On vaja organisatsioonilisi muudatusi

Õpetajatest sõltuvad muudatused on vajalikud eelkõige praeguste puuduste lappimiseks. Kuid tegelikult võrdub praegune olukord matemaatika õpetamisel viitsüdikuga pommil istumisega. Seetõttu vajame niisugust põhikooli õppekorralduse muutmist, mis teeks võimalikuks juhtidee (õpetada tuleb nii, et see õpilasele meeldiks) realiseerimise iga õpilase jaoks. Edasiõppimise eeldused (need peavad sisaldama eelkõige positiivset suhtumist matemaatika õppimisse) tuleb endiselt tagada kõigile õpilastele, kuid õppetöös peab õpilased rühmitama vastavalt nende võimekusele.

Põhikooli ülaastmel võiks muutus olla järgmine.

Tuleks määratleda kogu õppematerjali tuum, mis oma mahult peaks olema alla poole kogu materjalist. Seda võiks näiteks õpetada igal sügisel ühe kompaktse teema. Tuumas tuleks rõhutada matemaatika rakendusi. Ülejäänud ülaastme matemaatikakursus jaotatakse umbes poole aasta pikkusteks valikkursusteks. Nendes võiks käsitleda nii teoreetilist 6hulkliikmed, sünteetiline geomeetria, vörrandid, funktsioonid) kui rakenduslikke (statistika, igapäevageomeetria) teemasid.

Ettepanekuid tulevikuks

Praegu on Soome koolides matemaatika-tunde vähem kui teistes maades ning koolikohustus algab alles 7aastaselt. Samal ajal on näiteks SLVs keskkooli lõpu-eksami ajaks õpidud 13 aastat ja õppeaastas on keskmiselt üks nädalatund matemaatikat rohkem kui Soomes. Sellest hoolimata on Soomes matemaatika lõpu-eksami ülesanded sama raskusastmega kui SLVs ning üliõpilaste algtaase enam-vähem ühesugune. Võib anda kaks selgitust: kas soomlased õpivad matemaatikat paremini või sakslased (seda, mida nad õpivad) väga pealiskaudselt. Allakirjutanu arvates peab paika teine hüpotees.

Üheksakümendatesse aastatesse astudes peame tunnustama realiteete (vähe tunde, õpilased keskendumisvõimetud) ja püüdma matemaatika õpetamist parandada. Selleks, et võiksime tõsta õppimise (ja õpetamise) taset — pealispinnalisest õppimisest süvitsi õppimiseni —, peame olema valmis kaaluma aine mahu vähendamist. Rõhutades kõrgematasemelise mõtlemise oskuse õpetamist, võib vähendada mehaanilist harjutamist. Kuid sellise muudatuse tegemine sõltub paljudest teguritest. Teiste hulgas tuleb korraldada hästi toimiv õpilaste rühmitamine põhikoolis, õppeprogrammide ümberhindamine, õpetajate ja õpilaste «matemaatikapildi» laiendamine jne.

Õpetajad on võimelised ja valmis matemaatika õpetamist edasi arendama.

VIIVI EKSTA

SYDNEY ÜKS SUUREMAID ÜLDHARIDUSKOOLE

on Cheltenhami tütarlastekeskool (*Cheltenham Girls' High School*). Direktriss, rahvuselt eestlanna Marika McLachlan (Dunkel) juhatab Austraalia 200. aastapäeva pidustuste puhul välja antud kooli aastaraamatu sisse sõnadega: «Millisena näen Cheltenhami tütarlastekeskkooli... kõrged rohelised puud — 13,5 aakrit ilusat parkmetsa, roosades kleitides kujukesed täppidena omavahel murul sädistamas.» Pargi tunne tekib koolile lähenedes tõesti. Õigemini tekib see tunne juba elektrirongis südalinnast põhja suunas sõites. Austraalia suurima linna Sydney (elanike arv ulatub 3,5 miljonini) elamurajoonid on aedlinnad, kus tooni annab punane värv, sest vist küll kõik katused on punastest tellistest ja punane tellis on uuemate majade puhul ka ehitusmaterjalina eelistatud. Suuri kõrgeid elumaju näeb ainult kesklinnas. Elamurajoonides on eramud, igaihe ümber väike hästi hooldatud aed. Sydney põhjakaares asuvad elamurajoonid olevat kallimad, krundid on siin suuremad, rohelist ja suuri puid rohkem. Cheltenham paikneb Sydney põhjaosas ja selle põhjal võib küll väita, et eelöeldul tõepõhi all on.

Kooli ümbrus on meeldivalt looduslik, sellega harmoneerub hästi kunstipärane puuvärv, mille kaudu pääseb kooli valdustesse. Hea, et direktor oli teed juhatahes värvavale tähelepanu juhtinud, muidu ei oleks seda miski hinna eest kooli pääslaks osanud pidada. Ka kool ise ei sarnane meie malliga koolist (üks suur hoone, mis kaugele paistaks). Siin moodustab kooli 1—2 korruseliste hoonete ansambel, mis õdusalt puude alla peitub.

1300 õpilasega (möödunud õppeaasta andmed) Cheltenhami tütarlastekeskool olevat Sydneys üks suuremaid, tavaliselt kõigub keskkoolis õpilaste arv 800—1000 vahel. Ka ei olevat poiste- ja tütarlastekoolid mingi reegel, vastupidi, tavaline nähtus on segakoolid. Et parem ettekujutus tekiks, nimetame veel mõned arvud. Õpetajaid oli sel ajal 80, abipersonali 25, sealhulgas laborandid õpetajate abistamiseks. Kogu juhtimine on üle viidud kompuutersüsteemile.

Kool asutati 1958. a. Kolme aastakümne jooksul on suudetud ära teenida hea maine väga mitmel alal ning kool on muutunud otsitud õppeasutuseks.

Direktriss tutvustab Cheltenhami tütarlastekeskkooli võimalusi ja nõudeid, sellest annab üsna hea ettekujutuse ka kooli prospekt, mida vajaneb täiendada ainult



Marika McLachlan

mõne viimase õppeaasta kohta käiva detailiga. Kuigi tegemist pole erakooliga, on õppeasutuse eripära selgelt tuntav.

HEA MAINE ON SAAVUTATUD

mitte üksnes klassikalistes õppeainetes. Nende alade loetelu, milles kool endale nime on teinud, tuleb õige pikk: muusika, näitekunst, kujutav kunst, sport, kõnevõistlused, heategevus. Kooli uhkuseks on koorid, orkester ja ansamblid, nende kollektiivide kontserdid aga saanud koolielu suursündmusteks. Uute lauljate ja mängijate leidmine pole probleem. Koori, orkestrisse või ansamblistesse pääsemist loetakse auasjaks, siit kasvab iseenesest välja hea distsipliin proovides.

Näitekunsti ja tantsu saab õppida fakultatiivainetena, seetõttu on ka neil aladel standard kõrge. Luksust korraldada näite-

Õpilaste arv kõigub koolis 800—1000 vahel, tavakool on segakool.

Kooli visiitkaardiks on kontserdid, näitekunsti- ja tantsufestivalid, kunstinäitused.



Austraalia 200. aastapäeva pidustuste programmi kuulus 9. mail 1988 ka niisugune rahvapiidu kooliõuel.

kunsti- ja tantsufestivale ei saa endale lubada kaugeltki iga õppeasutus, Cheltenhami kool küll. Need festivalid on osavõtjale suureks stiimuliks, aga siit saab ka tunnustuse tehtud tööle. Koolil on veel üks visiitkaart — kunstinäitused. Ilma tugeva kunstiõpetuse tasemetä neid korraldada ei saaks. Silmapaistvate saavutuste eest näite- ja kujutava kunsti alal on kool tunnustatud põhjaregiooni parimaks, seda tõendab asjakohane diplom.

ÜHISKONDLIKUD ORGANISAT-SIOONID

Meil on see sõnaühend halva maigu omandanud, vähemalt kooliga seoses. Austraalias ilmselt sellist allergiat pole, nõukogusid ja muid vabatahtlikul ühiskasulikul tööl põhinevaid rühmitusi organiseeritakse hulgi. Koolil on näiteks õpilaste hulgast oma prefektid (ilmselt järele-vaataja, kontrollija tähenduses), on liiklusprefektid, raamatukogu prefektid jmt.

Eelkirjeldatud mitmekesise tegevuse edule aitab kaasa aktiivne ja teovõimeline kooliühing (*Parents and Citizens Association*), kuhu kuuluvad lisaks lastevanematele ka üldsuse esindajad. Ühing otsib ja leiab võimalusi kooli jaoks raha teenida (näiteks õpilastööde näitustega), ei loodeta üksnes annetuste ja kingituste peale.

Tegus on ka õpilasnõukogu (*Student Council*). Eelmisel õppeaastal (Austraalias on suvi meie talve ajal, talv meie suve ajal, kevad sügisel ja sügis kevadel — järelikult kestab kooliaasta meie suvel ja lõpeb jõuludeks) andis õpilaskauplus

sissetulekut 32 000 dollarit. See raha otsutati kasutada uue spordihalli ehitamiseks lisaks olemasolevale. Ei tea täpselt öelda, kui suur on selles tegevuses õpilaste iseseisvus ja omaalgatus, aga mulje jäi, et üsna suur.

MILLISEID VÕIMALUSI KOOL ÕPILASTELE PAKUB?

Klassid on varustatud televisiooniaparatuuriga, paljude ainete õpetamine toimub meie mõistes kabinettides, on kunsti-, arvuti-, näitekunsti-, kodunduse-, muusika-, loodusteaduse (nn teaduse) ja käsitöökabinetid. Mis koolis veel on? Aula muidugi, ruumikas raamatukogu, hulk spordirajatisi, sealhulgas tennise- ja korvpalliväljakud.

Selles kirjutises oli juba juttu heatasemelisest muusikaõpetusest. Kui õpilast huvitab näiteks orkestris mängimine, aga tal ei ole isiklikku pilli, saab sellest murest üle, laenutades koolist endale kasutamiseks instrumendi. Igal juhul odavam kui uue ostmine.

AKADEEMILISED AINED

Õppimist alustavad lapsed varakult, 5-aastaselt kindlasti (vanuse alampiir on 4 aastat 10 kuud), kuid esimesel aastal käivad lapsed lasteaias. Sellele järgneb 6 aastat algkooli.

Keskkooli all mõeldakse 7.—12. klassi. Need, kes kõrgkooli astuda ei kavatse, võivad piirduda 10 klassiga. Keskkooli astudes on laste keskmine vanus 12 aastat. Miks ma seda rõhutan? Keskhariduse saamine ei ole lastele lihtsaks

Õpilasnõukogu otsustas õpilaskaupluse kasumi (32 000 dollarit) kasutada uue spordihalli ehitamiseks.



tehtud, see on küllalt suur koormus, mis nõuab võimete rakendamist ja arendamist. Kergemat teed ei ole mindud, kuigi ka Austraalias toimub praegu koolireform. Kõigis keskkooliklassides on 42 nädalatuundi ja õppepäeva pikkus kella 8.45 kuni 3.20 (meie mõistes 15.20). Tundsin huvi, mida õpitakse.

Keskkooli esimene, s.t 7. klass peab aluse panema õpingutele järgmistes klassides, andma baasi fakultatiivainete valikuks 8. klassis. Sellepärast kuulub õppekavva 6 t loodusteadusi (bioloogia, füüsika, keemia, ka astronoomia ja astroloogia) üldnimetuse all *science*, 3 t ajalugu, 3 t geograafiat, 3 t võõrkeeli (selles koolis valitakse jaapani, saksa, prantsuse keele vahel, direktor ise on suuteline õpetama saksa, prantsuse, kreeka, itaalia ja jaapani keelt), 2 t kunstõpetust, 2 t majandust, 2 t kehalist kasvatust (võimlemine, tants), 2 t sportmänge, 2 t arvutiõpetust, 1 t tervishoidu (s.h seksuaalkasvatust), 4 t läheb kodunduse, usu- ja muusikaõpetuse peale.

8.—10. klassis on kohustuslikud ained inglise keel, matemaatika, loodusteadused ja kas ajalugu või sotsiaalteadused. Valikainete hulgas suureneb eelkõige õpitavate võõrkeelte hulk.

11.—12. klassis on kõigile kohustuslik õppida inglise keelt, ülejäänud aineid pakutakse laias valikus. Keeli on võimalik õppida nn tavalisel tasemel ja süvendatult suurema tundide arvuga. Loodusteadustest tuleb teha valik kas bioloogia, keemia või füüsika kasuks. Selles koolis eelistati füüsikat, 200st tütarlapsel 120 valis

füüsika, tugevad õpilased valivad ka keemiat, bioloogiat eelistavad suhteliselt nõrgemad. Õppida võib ka fotograafiat, kompositsiooni, kirjakunsti jpm, sealhulgas üsna praktilist kursust üldnimetusega eluks valmisolek (*Fitness for Life*).

Nagu näha, pole keskkooliõpilaste koormus väike. Kuidas nad kõigega toime tulevad? Direktor leidis, et Cheltenhami kool on õpetaja jaoks kerge, kuna lapsed tahavad õppida ja õppeedukus on hea. Kõikides koolides see päris nii ei ole, on ka distsipliiniprobleemidega koole, kus õpilaskontingent teistsugune. Sisserännanutel on kohanemise raskusi, sattudes harjumatusse võõrasse keskkonda ei suuda ei lapsed ega nende vanemad uusi nõudeid omaks võtta, mõnel puhul segavad usk ja rahvuslikud eelarvamused. Ka Cheltenhami kooli on viimasajal õppima tulnud rohkesti sisserännanute lapsi (nende hulgas palju kollase rassi esindajaid), kuid just neid, kes uuel kodumaal edasi tahavad jõuda ja on seetõttu väga püüdlilikud.

KOOLI NÕUDED

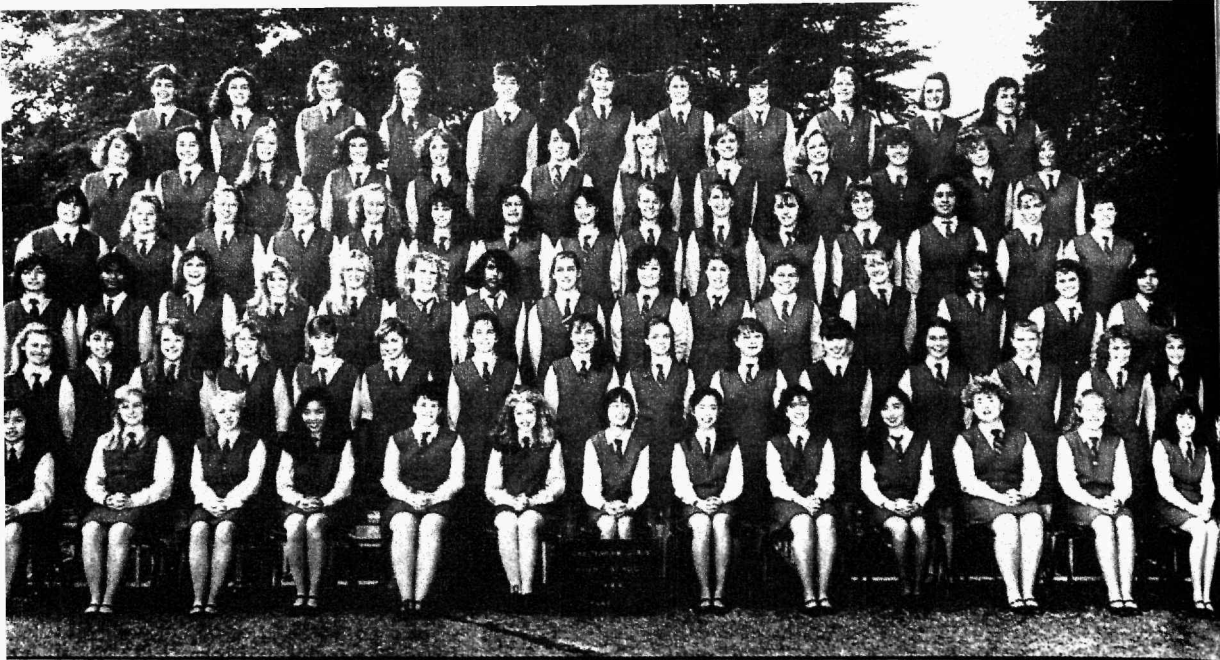
on prospektis fikseeritud väga konkreetset, s.h antud täpne koolivormi kirjeldus juunioridele (7.—10. kl) ja seniioridele (11.—12. kl). Omavahel erinevad mõlema vanuseastme vormid küllaltki vähe. Ette on nähtud suvevorm, talvevorm ja spordiriietus. Suvel kannavad mõlema vanuseastme tütarlapsed roosat lihtsalõikelist kleiti, talvel bordoopunast pihikeelikut, V-kujulise kaelusega pulloveri ja helesinist popliinpluusi. Ette on nähtud ka piasiasjad

Kooli õpilasnõukogu.

Õppimist ei ole õpilastele lihtsaks tehtud, keskkooliklassides on 42 nädalatuundi.

Keskkooliõpilase vabades õppeainete valikul on küllalt suur.

Koolivorm on lihtne ja range, seda kannavad kõik.



Traditsiooniline klassipilt lõppklassi õpilastega.

Erakoolid on prestiižikad.

(näiteks juuksepaelad bordoovärv, helesinised või roosad; sokid helesinised; kindad hallid või bordoovärv) peakattest rääkimata. Koolikotid, isegi plastikkotid (koolil on oma kilekott) on ühtlustatud. Neiud ei laki küüsi, ei kannu ehteid (lubatud on lihtsad mansetinööbid ja üks lihtne sõrmus) ega ekstravagantseid soenguid. Jalanõud tuleb samuti osta koolivormile vastavalt (lihtsad mustad kingad). Vorm näis olevat igal koolil, see oli kõikjal lihtne, praktiline ja kanti nähtavasti saja-protsendiliselt (Cheltenhami koolis kindlasti).

Tulevad meelde pinged koolivormi ümber Eestimaal, kus aina ajaga on püütud kaasas käia ja lõpuks kätte võideldud vabadus vormi soovi korral mitte kanda. Austraalias on vanemate võimalused oma lastele riideid osta võrreldamatult paremad, kuid seal ei ole koolivormi moega kaasaskäimisest sellist probleemi tehtud kui meil. Kuigi Cheltenhami kooli vorm on rõhutatult lihtne, range ja moetuuli mittearvestav, kantakse seda kui eraldustunnust, mis näitab kuuluvust ihaldatud kollektiivi.

Cheltenhami koolil on oma nägu. Umbes sellisena olen endale ette kujutanud erakooli, aga needki on Sydneys täiesti olemas.

15—20 aastat tagasi panid jõukad vanemad oma lapsi erakoolidesse prestiiži pärast. Viimasajal on erakoole juurde tulnud ja üha rohkem vanemaid eelistab oma lapsi sinna panna, vaatamata õpemuksule. Nende hulgas on usu- (tugevatena tuntakse katoliku koole) ja rahvuskoole (näiteks Araabiamaadest tulnute ja juutide jaoks). M. McLachlan on õpetanud ka erakoolis ja inspekteerinud neid haridusministeeriumi inspeksioonis töötades, kuid ei julge väita, et erakoolides õpetajate koosseis parem oleks. Küll on

erakoolil rohkem võimalusi endale õpilaskontingenti valida ja hõlpsam lahti saada ebasoovitavatest lastest. Nüüd on osa erakoole läinud õpetajatele suurema palga maksmise teed. Tõenäoliselt on mõne aja pärast erakoolid kindlustanud endale parema kaadri ja sellega nende prestiiž tõuseb veelgi. Muide, Austraalias maadlevad õpetajad samade probleemidega, mis meiega — õpetajatele on aastatega lisandunud küll palju kohustusi, kuid mitte palka. Ja ongi paslik küsida

MISSUGUSED ON AUSTRALIAS ÕPETAJA PERSPEKTIIVID?

Kuni viimasajani alustas õpetaja oma kutsetööd assistendina (koolireform näeb ette selle astme kaotamist), õpetajakutse sai ta inspeksiooni otsusega pärast aastast tööd. Mõnel juhul õpetajakutset ei omistatagi, kuid seda tuleb ette väga harva, sest ametiühing kaitseb ka assistente. Kuni viimasajani oli õpetaja töötasu kõige määramatav tegur staaž: 1. aastal aastapalk 23 000—24 000 dollarit, igal aastal lisandus ca 1500 dollarit; 8 aasta järel tõusis palk 34 000—35 000 dollarini ning püsis sellisena töötaja lõpuni. Varem oli õpetaja aastapalk üle riigi keskmise, nüüd enam mitte. Õpetaja võis töötada paremini või halvemini, palgale see ei mõjunud (täpselt nagu meilgi), töökoht oli garanteeritud praktiliselt pensionini.

Koolireform püüab õpetaja huvitatust oma töö vastu tõsta. Nüüd hakatakse õpetajaid kohale valima ja nad võetakse tööle lepingu alusel. Leping uuendatakse nendega, kelle tööga rahule jäädakse. See sunnib loovamalt töötama ja ennast täiendama. On võimalus kandideerida mõnda teise kooli ja/või edasi liikuda vertikaalselt, s.t tõusta ametiredelil õpetaja enese soovil.

Õpetajate ja direktorite kohad on valitavad, nad võetakse tööle lepingu alusel, see sunnib pingutama.



Õpetaja karjääriredeli järgmine aste on fakulteedi ülevaataja (meie mõistes vanemõpetaja kooli ainesektsiooni esimehe kohustes, kes juhib oma eriala meetodilist tööd), temast astme võrra kõrgem on abidirektor (meie mõistes õppealajuhataja) ja lõpuks direktor. Iga aste toob aastas palgalisa umbes 5000 dollarit (arvestatav palgavahe, tasub pingutada) ja selleks, et kandideerida järgmisele astmele, peab olema eelnevalt töötanud kesktlābi 5 (4–6) aastat. See, kes tahab astme võrra tõusta, paneb kogu senitehtud töö hindamisele. Mida kõrgem aste, seda autoriteetsem komisjon kooli tuleb ja seda kauem ta seal viibib. Komisjoni otsuse alusel pääseb taotleja intervjuule, sisuliselt eksamile, mis otsustab tema edaspidise saatus. Asja tuum on selles, et kõik need ihaldatavamad ja kõrgemapalgalsed kohad täidetakse konkursi alusel, mis loob stiimuleid paljudele. Komplekteerimine asendatakse valimistega (paralleel — meil kestab komplekteerimine edasi, kuigi valimiste peaproovid läbi tehtud on). Kaaskõneleja rõhutas korduvalt, et inimene, kes tahab karjääriredelil tõusta, peab palju tööd tegema: käima kursustel, demonstreerima oma energiat ja võimeid, seda ka väljaspool kooli. M. McLachlan ise on osariigi haridusministeeriumi komisjoni liige, inspekteerib tulevasti koolijuhte ja leiab, et see on väga huvitav.

Koolireform näeb ette direktori kohalevalimise 5 aastaks. M. McLachlani arvates on 6–7 aastat ühes koolis töötamiseks päris paras aeg, siis on endast antud, mida suudetakse, aga teises koolis võib jällegi midagi saavutada. Direktorikohale võib kandideerida pensionieani (naised seega 60. eluaastani), kuid kaasvestleja kahtleb, kas inimene, kes saab direktoriks keskeas, suudab samal positsioonil nii kaua töötada («See on võimatu, ta ei pea vastu!»). Tähendab — Austraaliaski pole koolijuhi amet meelakkumine ja haridusministeerium eelistab sellele tööle nooremaid. Ka direktor võib üritada edasi minna (nähtavasti kõrgematesse haridusorganitesse), aga sel teemal pikemalt juttu polnud. Muide, koolireformi prospekti sir-



vides jäi mulje, et vertikaalsel edasiliikumisel ei ole määrav üksnes enese soov, kandidaate ka valitakse.

Meie jutuaajamisest kokkuvõtet tehes märkis Marika McLachlan, et elukutse valis ta huvi põhjal ning oma valikut ei kahetse. Koolijuhi ameti kõrval on tal palju kohustusi, sealhulgas ministeeriumis ja ülikoolis. Nähtavasti kehtib sealgi reegel — kes palju jõuab, sellelt palju nõutakse. Direktoriametisse jõudmiseks on ta läbinud karjääriredeli eelmised astmed, mis on andnudki tammsaareliku äratundmise — tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb ka armastus.

12. klassi õpilastöid.

Kes tahab karjääriredelil tõusta, peab palju tööd tegema.

Uuenemine ja areng kui professionaalse juhtimise põhitaotlused tänapäeva koolis

LEMBIT TÜRNPUU, TPedI kaug- ja täiendusõppe prorektor

Kooliuuendustest ei taha Eestimaal kuidagi asja saada. Vaatamata meie ponnistustele ja pingutustele on õpetaja ja õpilaste ühistegevus klassis viimastel aastatel kvalitatiivselt üsna vähe muutunud.

Mida edasi, seda enam oleme sunnitud otsima õigustusi oma tegemata jätmistele ja viltulaskmistele ning kriis aina süveneb. Niisuguses absurdiseisundis kipub nagu ikka pinnale ujuma sedalaadi element, keda ei huvitagi Eestimaa haridus, vaid võimalus enda ambitsioonikat «tarkust» eksponeerida, oma seisukohti monopoliseerida või teisitimõtlejatega arveid õiendada. Luige, haugi ja vähi sündroom erinevate jõudude vahel on Haridusministeeriumi pannud väga keerulisse seisu, vähendanud teovõimet ja teinud ta osaliselt relvituks.

Nagu Eestimaa poliitikas tervikuna, nii kerkib ka hariduse puhul küsimus — kas üldse ollaksegi huvitatud koostööst ja hariduse väljaviimisest kriisiseisundist. Jutt polegi sellest, et elu meie ümber muutub peadpööritava kiirusega, millega sammupidamiseks on tarvis ka hariduses küllaltki kõrget edasimineku tempot.

Rohkem kui kunagi varem on praegu hariduses vaja tarka, rahulikku, tasakaalukat ja sihikindlat ühistegevust. Vaja on otsustavalt lahti öelda närvilisest rabelemisest, hüplemisest ühelt probleemilt teisele, posimisest, pimesi kobamisest, tigidusest ja ultimatiivsusest.

Me oleme harjunud igasuguseid uuendusi ootama vaid keskuselt. Töö maht haridusuuenduste kogu kompleksis on aga nii suur, et keskus (s.t ministeerium) ei suuda oma väikese ametkonnaga seda lihtsalt ära teha.

Süsteemi iga tasand (maakond, vald, kooli juhtkond, õpetajaskond, õpilaskond) peaks oma spetsiifilised probleemid ühiste jõududega põhiliselt ise lahendama. Kahjuks on Eestimaal nimetatud tasanditest subjektiks formeerunud vaid koolide direktorid.

Maakondade ja valdade haridusametid tegutsevad igauks omaette ja ühis-

tegevus toimub teatud määral vaid kesku- se juhtimisel.

Enesejuhtimise subjektiks ei ole formeerunud veel direktorite asetäitjad, õpetajad, õpilased ja lapsevanemad.

Kui nende tasandite esindajad oma probleeme kohtadel ise lahendama hakkaksid, oleksid kaos ja anarhia paratamatud. Kõige enam tunneme puudust õpetajakonna organiseeritud esindusest. Tahaks loota, et organiseeritav Õpetajate Liit selle tühimiku täidab.

Hariduse uuendamine ei ole tavaline lappimine ja parandamine, millega igauks oma argitarkuse ja kogemusega hakkama saab. Ilma teadlaste osavõtuta pole hariduse uuendamine mõeldav. Kahjuks on teadlaste tegevus haridusuuenduste suhtes olnud seni oponentne ja destruktivne. See ei nõua erilist pingutust ja andekust ega too endaga kaasa vastutust. Eestimaa teadurid on haridusuuendusse toonud suhteliselt vähe konstruktiivset. Mitte sellepärast, et nad poleks selleks suutelised. Puudu on jäänud koostööst, vastastikusest respektimisest ja mis peamine — töö korraldamisest.

Haridusuuenduste metodoloogilised alused kas puuduvad või ei ole neid haridus- üldsusele teatavaks tehtud. Seetõttu on ka kogu teoreetiline kontseptsioon lünklik, eklektiline ja fragmentaarse iseloomuga.

Hariduspoliitika, hariduse uuendamise strateegia, taktika ja tehnoloogia küsimuste teaduslik väljatöötamine seisab alles ees. Pedagoogikateadus teeb esimesi arglikke otsinguid oma metodoloogiliste aluste rajamisel, paljude põhimõttelist laadi teooriaküsimuste lahendamine on edasi lükkunud. Seetõttu puudub ka selgepiiriline tellimus õpetajaid ettevalmistavatele õppeasutustele. Nende võtmeküsimuste lahendamise asemel kulub meie energia asutuste nimesiltide vahetamisele, vaidluste asutuste üksteisega liitmise või üksteisest lahutamise üle.

Oleme lahti saamas hariduse hädade peapõhjusest — totaalset juhtimisest. Totaaljuhtimise laastavas mõjus ei ole vaja enam kedagi veenda. Süsteemisese juhtimise raskuspunkti ülekandumine vabariigi tasandilt koolide tasandile osutus



siiski vaid deklaratiivseks fraasiks, sest direktoritekorpus ei olnud selleks moraalselt, teoreetiliselt ja praktiliselt valmis. Professionaalsete juhtide kaadri formeerimine alles algab.

Koolidirektorite praeguse koosseisu formeerumine sisendab optimismi. Kaadri nooremine ja defemineerumine on lootustandvad, kuid koljuhtide kaadriuuenemise tempo ei ole tasakaalustatud juhtide väljaõppe ja täienduskoolituse tempodega. Diletantismi süvenemise oht on reaalne.

Küllaltki kirju on pilt koolijuhtide taotluste spektris. Ühed on mures oma asjatundmatuse ja võimetuse ilmsikstuleku pärast ning püüavad imiteerida juhtimise välist külge, eksponeerida aktiivsust, toimekust, otsustavust jne. See on puhas pseudojuhtimine. Teised, kartes oma saamatuse ilmsikstulekut uuendustes, püüavad kramplikult kinni hoida vanast, säilitada olemasolevat nii kaua kui võimalik. Seetõttu valivad nad pidurdamise taktika.

Kolmandad näevad küll uuenemise paratamatust, kuid ei suuda muudatusi prognoosida ning valivad pidurite mahavõtmise ja sündmustega kaasajooksmise taktika. Nende tegevuses puudub kindla-piiriline menetlus.

Neljandad, uuenemise paratamatuses veendunud, püüavad koolitöös sisse viia üksikuid ulatuslikumaid uuendusi, keskendada nendele kogu kollektiivi tähelepanu ja selle najal hoida kollektiivi ühis-tegevuses. Edukas on selline taktika vaid tegevuste innovaatilise menetluse korral.

Sootuks vähem on neid koolijuhte, kes näevad koolitööd pidevas uuenemisprotsessis ning valivad selle kindlustamiseks kooli, koolitöötajate ja keskkonna arendamise taktika. Selline taktika nõuab juhilt professionaalsust ning juhtkonna tööniisugust korraldamist, et sellel oleks korrastav, uuendav ja arendav efekt.

Mõnedel juhtidel ei ole mingeid taotlusi. Nad lihtsalt püüavad ära teha hädapärase töö, lahendada esilekerkivaid probleeme ning hoiavad kooli sel moel töörežiimil.

Senises teoreetilises käsitluses on uuendamist peetud millekski juhtimisväliseks, omaette iseseisvaks nähtuseks. Innovatsiooni on uuritud enamasti juhtimisest eraldi ning innovaatiliste taotluste seost juhtimisega pole spetsiaalselt rõhutatud.

Maailmas laineid lööv arendustegevus on viimasel ajal hakanud moodi minema ka Eestimaal. On loodud arenduskeskusi, kirjutatud vastavasisulisi artikleid, peetud loenguid täienduskursustel jne. Arendustegevust on käsitletud aga eraldi innovatsioonist ja juhtimisest, kui spetsiaalse arenduskeskuse iseseisvat tegevust.

Põhjus peitub ilmselt juhtimise vulgaarkäsitluses. Juhtimist mõistetakse tihti valitsemisena, administreerimisena, kä-

sundamisena, pidurdava tegevusena, mille pole innovatsiooni ja arenguga midagi ühist.

Arendusõpetuses on põhihoobadena käsitletud õppimist, konsulteerimist ja koolitamist. Ilmselt on sellises käsitluses püütud silmas pidada ka vastavate koolituskeskuste spetsiifilisi huve. Paljud muud arendushoovad aga ei ole käsitlemist leidnud. Arendustegevusse suhtutakse praktikas tihti nagu hooajatöösse või kampaaniasse.

On tekkinud ilmne vajadus üldisemat laadi metateooria järele, mis avaks arendusstrateegia, -poliitika ja -taktika üldised alused, arengu ja selle juhtimise kontseptuaalsed põhiideed. Küsimus on selles, et arendamine, uuendamine ja korrastamine pole vahetud tegevuslikud fenomenid. Tegevuste tasandil ei ole võimalik sedalaadi metanähtusi tuvastada, sest sel tasandil neid lihtsalt ei eksisteeri.

Ka mis tahes muul üksikul käsitlustasandil sedalaadi fenomene ei eksisteeri. Neid on võimalik tuvastada vaid mitme käsitlustasandi samaaegsel vaatlemisel. Nimetatud tasandite valik seondub kõne all olevate fenomenide tunnetuse sügavuse ja adekvaatsusega. Süsteemkäsitluses peetakse piisavaks vähemalt 5 käsitlustasandit, s.t peale põhitasandi veel 2 tasandit üles- ja 2 allapoole. Millised konkreetsed tasandid analüüsi alla võetakse, oleneb uurimise suunast, taotlustest ja konkreetsest probleemist. Küsimuse olemus seisneb selles, et **mingi konkreetse taseme probleemide reguleerimishoovad peituvad enamasti teistel tasanditel**, s.t samalt tasandilt neid probleeme lõplikult lahendada ei saagi.

Metateooria valdkonda kuuluvad ka ise-regulatsiooni ja regulatsiooniküsimused. Meie problemaatikas tähendab see, kas uuenemine ja arenemine toimuvad objektiivselt ka ise, ning kas arendamine ja uuendamine kujutavad enast vastavate objektiivsete protsesside juhtimist või vahet läbiviimist.

Metateooria küsimuste hulka kuuluvad seega veel juhtimise objektid. Professionaalne juht erineb diletandist kolleegist eelkõige selle poolest, et ta teadvustab endale juhtimise objekte. Ta annab endale aru, et lisaks kooli funktsioneerimisele on ta kutsutud juhtima uuenemis- ja arenguprotsesse. Seega kuuluvad uuenemine ja arenemine juhtimise objektide hulka. Uuendamine ja arendamine on iga juhi üks põhitaotlustest. Igasugused uuenduskampaaniad, hoogtöö korras arendamised, perestroikad jne on ebakompetentse, kultuuritu ja küündimatu juhtimise paratamatu tagajärg, mida ei pruugi olla, kui juhtimine oleks tasemel, s.t kui operatiivne ja perspektiivne juhtimine oleksid vajalikus tasakaalus.

Õieti on igasugune juhtimine oma menetluselt eeskätt uuendamine ja arendamine. Probleem on vaid selles, milliste sammudega see toimub. Professionaalses juhtimises järgitakse kaheksa sammude — lühemaid, nn operatiivsamme ja pikemaid, nn strateegilisi samme. Seejuures esimesed sisalduvad teises, valmistavad seda ette ja on selle eeldusteks.

Põhimõtteliselt on tegevuse loogika mõlemate sammude puhul ühesugune:

a) võrreldakse vajadust ja tulemit ning tuletatakse eesmärk (s.t oodatav nihe tulemis);

b) projekteeritakse tingimused, mille puhul vajalik tulemi nihe tekib (s.t millised muudatused keskkonnas, koolis kui organisatsioonis ja toimuvates protsessides peavad aset leidma);

c) kavandatakse mõjutused, mille abil vajalikud tingimused esile kutsutakse (pidades seejuures silmas ühelt poolt juhtimisressursse ning teiselt poolt keskkonna, organisatsiooni ja protsesside tundlikkust mõjutuste suhtes);

d) realiseeritakse mõjutused teatava stsenaariumi (partituuri) alusel. Kui need mõjutused olid adekvaatsed, kutsuvad nad teatava aja pärast esile vajalikud muudatused tingimustes ja tulemis. Nende diagnoosiga sulgub juhtimistsükkel kinniseks tervikuks, algab nn järgmine ring.

Erinevus seisneb vaid selles, et operatiivse juhtimise lähtepositsiooniks on hetkeseisundi diagnoos, perspektiivse juhtimise lähtepositsiooniks aga tulevikuprognos. Pole raske taibata, et ka prognos lähtub diagnoosist.

Operatiivse ja perspektiivse juhtimise rõõpkulgumine nõuab nende vastastikust tasakaalustamist igas nimetatud faasis.

Eesmärgistamise faasis on selliseks tasakaalustavaks fenomeniks poliitika, alaeesmärkide puhul taktika, mõjutuste kavandamisel strateegia. Ka operatiivse ja perspektiivse mõjutamise tehnoloogiad on erinevad. Mõjutuste realiseerimise faasis need tehnoloogiad liituvad ühtseks summaarseks tegevuseks, mille makrostruktuuri mõjutab veel suuresti stiil.

Niisiis on uuendamine ja arendamine professionaalse juhtimise loomulikud funktsioonid, mis peavad tagama lõpptulemi suhteliselt püsiva vastavuse pidevalt muutuvatele vajadustele.

Arusaadavalt ei kulge need protsessid alati ühesuguse tempoga ja seepärast tekib selles protsessis vajadus vahetevahel täiendavateks uuendusteks. Kui aga perspektiivjuhtimine ei ole tasemel või puudub hoopis, on ühekordsed suur-uuendused mõõdapääsmatud.

Arendustegevus aga hooajaline olla ei saa, sest arenguprotsess eeldab teistsugust loogikat. Arendada ei saa ükskõik

mida, vaid ainult iseorganiseeruvaid kooslusi. Sotsiaalses koosluses saab arendada indiviidi, kollektiivi, s.t subjekte.

Nagu juba mainitud, toimuvad korras-tamine, uuendamine ja arendamine ühises integreeritud tegevusprotsessis ning praktiliselt samade mõjurite (mõjutushoobade) abil.

Neid mõjureid aga tuntakse halvasti ja nende kasutamise oskus on paljudele juhtidele tõsiseks kostistuskiviks.

Käsundite kasutamine mõjurina ei valmista erilist raskust. Käsundjuhtimise küündimatus on aga tema ebapopulaarsuse põhitegur.

Reflektiivsete mõjurite tundmine ja nende manipuleerimise valdamine on aga tänapäeva professionaalse juhi üks põhitunnuseid. Paljud konsultatsiooni- ja koolitusfirmad, püüdes monopoliseerida oma tegevust, ei olegi huvitatud nende kättejuhatamisest juhtidele. Nad kuulutavad arendustegevuse põhihoobadeks koolitamine, konsulteerimine, organisatsioonilise õppimise jne, et hoida ärisaladust ja kindlustada endale konkurentsitu tegevusvaldkond pikemaks ajaks. Kuivõrd eetilise selline käitumine meie oludes on, selle üle võib igaüks ise otsustada.

Tundub, et Eestimaa haridus huvides tuleb lähiaastate jooksul koolijuhtide koolitamises põhitähelepanu keskendada just nende hoobade käättenäitamisele ja nende kasutamise õppimisele.

Paralleelselt peaks aga toimuma ka vastavasisuline uurimistöö. Arvatavasti peaksid sellesuunalised uuringud olema haridusinnovaatikaga tegelevate teadlaste põhiliseks huviobjektiks.

Haridusinnovaatikas kipuvad aga kahjuks domineerima subjektiivsed seisukohad ja nende monopoliseerimise püüdlused. Enam kui kunagi varem on just praegu vaja kõikide teadusjõudude ühistegevust ja arukat teaduslikku diskussiooni kirgede möllu asemel. Või jäämegi nääkema ja vaatame pealt, kuidas maailm meist mürinal mööda tormab?

Eriline laps — aktsentuant — koolis

ASTRID NEEME, EHA dotsent, ILMAR EBBER, TPedI vanemõpetaja

PÜSIMATU TÜÜP

Inimese kõik teod võib liigitada kahte liiki: teod, mida ta tahab teha, ja teod, mida ta ei taha, kuid peab tegema. Esimest liiki tegusid teeb inimene hea meelega, sundimata, isegi siis, kui keelatakse. Nende tegude psühholoogiliseks tõukejõuks on rahuldamata tarbed. Tarbe rahuldamisel tekkiv positiivne emotsioon ehk mõnutunne ongi põhjuseks, miks inimene selliseid tegusid hea meelega teeb. Teist liiki tegude tegemiseks annab tõukejõu enese teadlik sundimine. Esimest liiki tegudeks on inimene sündides valmis, aga suutlikkus end sundida areneb normaalsel juhul kasvatusel käigus. Kasvatust, mis annab inimesele suutlikkuse end sundida, nimetatakse tahtekasvatuseks.

Püsimatut tüüpi aktsentuandi põhitunnuseks on peaaegu täielik tahtejõuetus, suutmatuse end millekski sundida või milleski piirata. See omadus on tal kaasa sündinud ega allu peaaegu üldse kasvatusel.

Enesekontrolli puudumise tõttu omandab ta lapsepõlves ka kõige lihtsamaid käitumisreegleid suurte raskustega. Sellise lapse järele tuleb kogu aeg vaadata. Ta teeb peaaegu alati seda, millele teda tõukavad momenditarbed. See tähendab, et ta otsib pidevalt positiivseid emotsioone, mida tarvete rahuldamine kaasa toob. Ka edukas õppimine ja töö annavad ju samuti lõppude lõpuks rahulduse, aga nende kaudu mõnutunde saamine nõuab mingil ajavahemikul, vahel väga pikalgi, millestki loobumist ja enda sundimist ehk t a h e t. Seda temal ei ole.

Juba varasest lapsepõlvest on ta sõnakuulmatu, kärsitu, tükib igale poole. Pealiskaudsel jälgimisel jääb mulje tema suurest energiast. See on petlik mulje, sest lähem uurimine näitab, et püsimatu tüübi aktiivsus on rohkem näiline ja tuleb suurest soovist meelt lahutada, lõbu otsida ning suutmatusest end millekski püsivamalt sundida. Ta teeb ainult seda, mis annab mõnutunde n ü ü d ja s i i n.

Teisest küljest on ta arg, kardab karistust, allub hõlpsasti teistele lastele, matkib teisi. Siit võib jääda vää mulje tema sõnakuulelikkusest ja matkimispüüdest. Tegelikult on sellegi käitumise aluseks tema tahtejõuetus ning soov leida pingutust ja ebameeldivusi vältiv mõnutoov käitumisviis. Hirmu ja kontrolliga

võib teda panna ka õppima ja tööle, aga ainult seni, kuni kestab kontroll ja hirm. Sellel on varjukül — alatine sund ja karistusekartus võivad esile kutsuda närvihäireid (enurees, kogelemine).

Juba varakult igatseb niisugune laps lõbustusi, pidutsemist, armastab niisama aega viita. Ta jälgendab neid, kelle käitumine töötab naudinguid ja meelelahutusi. Paljud selle tüübi esindajad hakkavad lapseas suitsetama. Varakult liitatakse tänavakampadega, et otsida ühiselt mõnutoovat tegevust. Tavalised on hasartmängud, isegi huligaanitsemine, alkoholi ja muude narkootiliste ainete tarvitamine. Arguse tõttu ei saa püsimatust tüübist liidrit, ta on käsutäitja.

Kooliskäimine nõuab tahet, mida tal pole. Talle on tüüpiline hiljaksjäämine, puudumine, tundidest ärajooksmine, koduste tööde tegemata jätmine. Kui temaga kõnelda, võib ta kergesti nõustuda sellega, et kooliskäimine on vajalik ja tähtis, võib anda ka lubadusi end parandada, aga ei suuda vähestki pingutust nõudvat lubadust täita. Tunnetades oma suutmatust süstemaatiliselt töötada, loobub ta kergesti õppimisest, on tulevikus suhtes ükskõikne.

Ka omaste vastu puudub tal tavaliselt kohusetunne. Perekonnas nähakse eeskätt naudinguvahendite allikat. Isegi valusad õppetunnid jäävad mõjutuks, sest nendest õpitu kasutamine nõuab tahet. Karistus ei võõruta teda kunagi pahedest, kuna see ei kasvata tahet.

Kuidas kasvatada püsimatut tüüpi last? Kuna juba sünnipäraselt ei suuda ta end piirata ega tahteliselt juhtida, tuleks t a h t e k a s v a t u s e l e pöörata erilist tähelepanu, unustamata seejuures, et tahtejõuetus on selle tüübi põhitunnus. Siit ka järeldus — kiiret edu tahte kasvatamisel ei ole lootat. Kasvataval peab jätkuma kogu aeg kannatust. Üks olulisemaid võtteid seejuures on harjutada last oma soovide rahuldamist edasi lükkama ning taluma sellega kaasnevat ebamuga-



Oma eluga lõpparve teinud laste ja noorukite arv kasvab

1940. aastate lõpu ja 1950. aastate alguse enesetappude buum Läänes kutsus esile suitsidoloogia teenistuse kiire arengu. Alustati inimese eri situatsioonides käitumise vormide põhjalikku tundmaõppimist: kes ja missuguses seisundis võib sooritada enesetapu? Sellesse lülitusid psühholoogid, kriminoloogid ja teiste valdkondade spetsialistid. Suitsidoloogiast sai uus iseseisev ja tormiliselt arenev teadus. Asutati mitmeid sellega tegelevaid institute. 1969. a löid 22 rahvuslikku organisatsiooni rahvusvahelise usaldusteenistuse. Praeguseks eksisteerib ka suitsidoloogide rahvusvaheline organisatsioon.

Kuid kõike seda välismaal. Kuni 1980. aastateni N Liidus enesetappe nagu polnudki. Kogu statistika oli salastatud juba 1920. aastatest alates. Isegi 1965. aastal, kui «omal soovil» lahkus elust ligemale 40 000 inimest, ei erutanud see mitte üksnes laia avalikkust, vaid ka väheseid spetsialiste, sest neilgi puudus juurdepääs statistikale.

Suitsidoloogia jõudis läbi suurte raskuste teadusdoktor Aina Ambrumova visal eestvõitlemisel ka N Liitu, kus esialgu kohtas jäika vastuseisu, sest sealse versiooni järgi võis enesetapja olla ainult kas vaimuhaige või võõra ideoloogia kandja. Kummagi võib praegu kindlalt väita, et psüühiliselt haigeid on enesetapjate hulgas vaid 25—27%, niisama palju ka terveid. Ülejäänud on psüühiliste piirhäiretega inimesed.

Inimesed on endal veene läbi löiganud, äädikat joonud, end maha lasknud ja mürgitanud kõigil aegadel — kord rohkem, kord vähem. Ja kõigis ühiskondades — kord sagedamini, kord harvemini. Kurb küll, aga arvatavasti ei õnnestu inimestel mitte kunagi ehitada säärast ideaalset ühiskonda, kus kas või üksainus inimene ei tunneks end kõrvalejäetuna ja üksildasena ning kus enesetapp muutuks erandiks...

Ajal, mil välismaal on vastatud juba paljudele küsimustele, jõutakse N Liidus alles oma probleemide teadvustamiseni. On ju vabatahtlikult elust lahkunute arv Liidu eri rajoonides erinev. Paljudes regioonides on enesetappe tunduvalt rohkem kui tapmisi. Statistika ütleb, et Usbekistanis lõpetavad 20—25aastased naised elu enesetapuga sagedamini kui mehed. Lätis on see vastupidi. Kui esimest tõika saab seletada sajandeid valitsenud suhtumisega naisesse (millest ka viimasajal sagedased enesepõletamise juhtumid), siis millega seletada teist?

Üldteada on, et ühiskonna ja rahvuse

kriisiseisundi ajal kasvab enesetappude arv järsult. Ent miks siis Armeenias ja Aserbaidžaanis, kus rahvaste vahel voolab veri, on enesetappude tase liiduvabariikidest kõige madalam — 4 enesetappu 100 000 elaniku kohta? Vene NFSVs aga kõige suurem — 49—50 enesetappu 100 000 elaniku kohta? (Üldiselt näidatakse enesetappude taset kogu maailmas 100 000 elaniku kohta.) On vaid oletus, et anti-suitsiidne barjäär on paljuski tingitud ühiskonna ülesehituse religioosest ja kogukondlikust põhimõttest, mis on omane Taga-Kaukaasia vabariikidele.

Maakohtades on enda käe läbi suremine muutunud sagedasemaks kui linnades. Varem oli see ainuiseloomulik Eestile. On palju teisigi vastuseta küsimusi. Vähe on uuritud enesetappude seost sotsiaalse staatuse, etnilise kuuluvuse ja perekonnaseisuga.

Kõige kohutavam on aga see, kui oma elu lõpudaatumi üle otsustab laps või nooruk. Alljärgnevalt kasutan teadusandmeid, mis peaksid mõtlema ja meie lapsi jälgima panema kõiki pedagooge ja lapsevanemaid. (Need andmed on avaldatud ajakirja «Molodoi Kommunist» m.a novembrinumbris. Uuest aastast kannab see väljaanne nimetust «Perspektiva».)

Professor A. Ambrumova juhitava Moskvas asuva suitsidoloogiakeskuse (ainasa N Liidus!) uuringud on näidanud, et juba 7—9aastasel lapsel võib tekkida enesetapu mõte. Enamasti põhjustavad seda varane kehaline haigus või varased skisofreenilised protsessid. Laps keskendub oma haigusele, tunneb, et haigus eraldab teda eakaaslastest ja et kehaliste puuete tõttu ei suuda ta olla nagu teised.

11. eluaastast peale sõltub lapse enesetapp spetsialistide arvates juba otseselt konkreetsetest sisemistest ja välistest situatsioonidest, eluummikuist, millesse ta satub ja millest, nagu talle näib, pole väljapääsu. Nõrkadel lastel on enesetapuks koguni teatav eelsoodumus. Just selles vanuses tekib terav maailmataju. Jõhkruks, täiskasvanute ja eakaaslaste ebakorrektnete käitumine ja suhtumine temasse võivad ta viia sügavasse pessimismi.

Liati kaasneb sellega oma ettekujutus surmast. Kuskil alateadvuses heljub kujutus, et kui ta sureb, tunnevad kõik talle kaasas. Kohane on meenutada Tom Sawyerit ja Huckleberry Finni, kes mõlemad sattusid ootamatult oma matustele ja kuulsid enda kohta nii palju häid sõnu, nagu nad polnud kuulnud kogu elu jooksul, nägid kahetsemas inimesi, kes polnud suutnud ära hoida kahe poisi kodust

pögenemist ja saarel «hukukumist». Siin on psühholoogiline mehhanism täiesti selge: tundmata tähelepanu enese suhtes elus olles, tahab laps kaastunnet pärast surma. See, et ta ise enam ei eksisteeri, et mitte midagi sellest, mis pärast juhtub, ta enam ei näe ega saa teada — seda 11aastane laps täielikult veel ei teadvusta, see on ta teadvuses tagaplaanile surutud.

10—11aastaste laste depressioon võib väliselt isegi vanematele vähe märgatav olla. Kuid kui tähelepanelik olla, võib lapse käitumises täheldada depressiooni esimest varianti, milleks on nn tusa afekt. See avaldub eeskätt mängudes: lapsed matavad nukke, ajavad mänguautosid ümber, korraldavad nende kokkupõrkeid jne.

Depressiooni teine variant esineb 12—14aastastel. Siis ei kulge lapse hinge laostavad ja närivad protsessid enam sissepoole, vaid avalduvad eriti ilmekalt väliselt. Järsult halveneb käitumine. Poistel on selleks kodust pögenemine ja hulkurlus, tütarlastel seesama pluss prostitutsioon. Enamasti tulenevad käitumishälbed kodust — vanemate joomarlustest, kaklustest ja skandaalidest. Nooruk muutub tagedaks kogu maailma peale ning see võib muutuda ka agressiooniks enda vastu.

Kui vaadelda 12—16aastaste suremust, siis jääb surm omaenese käe läbi vaid veidikene maha surmast traumade ja vähihaiguste tagajärjel. Suitsiidid on noorukite suremuse üldtabelis kolmandal kohal!

Tekib küsimus, kelleks pidada alaealisi narkomaane, alkohoolikuid ja toksikomaane? Enesetapjate hulka neid arvata ei saa, sest nemad ei võta endalt elu korrapealt, vaid piiskhaaval ja liiati veel ebateadlikult. Iseasi, et kestev narkomaania, toksikomaania ja alkoholism viivad nooruki sügavasse depressiooni, mis äratav neis agressiivsuse kas ümbruskonna (vandalism, haudade rüvetamine, loomade piinamine, eakaaslaste peksmine, vargused ja koguni tapmised) või iseenda vastu.

On olemas veel kaks depressiooni varianti. Üks neist on hüpohondriline ja seostub 14—16 aasta vanusega. Noorukile on sel puhul iseloomulikud kapriisid, koolivaenulikkus, kurtmine, et ta on raskesti haige. Ta tähtsustab üle pisisolvangud ja peab neid üksnes endale suunatuks.

Teine variant — asteeniline — on iseloomulik 16—18aastastele. Nooruk on siis loid ja initsiatiivitu. Teda valdab igavus ja unisus. 18. eluaastaks võib see depressiivne sündroom üle kasvada täielikuks passiivsuseks, teadlikuks nõusolekuks surmaga.

Noorukite ja laste enesetappude motiivid on paljuski erinevad. Selleks võivad olla vanemate armastuse kaotus, rahulolematumus iseenda ja lähikondsetega, tige-dus, armukadedus, kättemaks, seksuaalhäired ja varane rasedus tütarlastel. Kõige selle taga on üha kasvav üksindustunne.

Kõige kurvem ja õudsem on seejuures see, et eluga lõpparve teinud noorukite arv ei vähene, vaid kasvab.

Kus oleme meie?

Mõtlemisainet pakkunud
HELGI ROOTS



- väärtustava olendina;
- toimiva olendina.

Õppinud märkama, mis on lastele üldist, mis igapäevaelu erilist, saame eneses kujundada võimet pedagoogiliselt toimida, milleks on:

- suhtlemine, kohtlemine, arengutingimuste loomine, laste energia kanaliseerimine, tegevuste organiseerimine, keskkonna kujundamine jms, s.o KASVATUS;
- individuaalsete ja isiksuslike eripärade diagnoos ja neile sihipärane reageerimine, s.o ARENDAMINE;
- kasvataja enesekasvatuse.

3. Kasvatusteadus, mis arutleb inimliku kasvamise ja arenguküsimuste üle universaalses plaanis:

- analüütiline suund (inimese olemist, eesmärke jms avavad põhimõisted, nende kirjeldused);
- sünteetiline suund (empiiriliste uurin-gute ja erinevate käsituste süntees).

Sealhulgas kriteeriumid empiiriliste uuringute interpreteerimiseks ning meil aset leidnud destruktioonide diagnoos ja teraapia (s.o lapse seisund praeguskon-tekstis).

Lõpetuseks Soome professori Reijo Wileniuse sõnad: «Otsustavaks saab, kui suur väärtus on ühiskonna silmis uue sugu-põlve kasvatamisel inimlikkusele. Looduse tasa-kaalu rikkumine ja isiksuse lõhenemine on kõrvuti kulgevad protsessid ja põhi-nevad sarnastel mõtteviisidel.»

K i r j a n d u s

1. B r u h n K. 1900-luvun peda-gogisia virtauksia, 1973.
2. L a u r i a l a A., K a r o n e n R. Kokeileva koulu, 1986.
3. S k i e r a E. Koulunuudistus Keski-Europan kouluissa. — Kasvatus, 1987, nr 1.
4. R. Wileniuse Eestis peetud loengud.

Lapsed kasvavad igal ajal

Vastab Nõo keskkooli direktor UUNO PUUS



Tänaseks on juba rohkem kui aasta möödunud päevast, mil Nõo keskkooli uueks direktoriks sai noor mees UUNO PUUS.

Legendaarne Kaljo Aigro — mees, kes Nõo koolile nime tegi ning kuulsuse tõi — püüab veel praegugi paljudel meeles. Tema mantlipärija Enn Liba roll oli ehk pisut tagasihoidlikum, kuid aegki polnud enam see. Uus direktor ei lasknud Nõo kooli nimel tuhmuda, suutis juba saavutada läbi hallide päevade kanda ning lahkus võitjana, mitte lööduna.

Tulla nende meeste järel — on see kerge või raske? Kas kooli kuulsus kaitseb või kammitseb?

Minu eelkäijad on olnud tõesti tublid mehed. Meie esimene omavaheline vestlus Kaljo Aigroga käis telefonitsi. Mulle on eredalt meelde jäänud üks lause sellest jutust: «Kuule, tee vanale inimesele hääd meelt — tule Nõo kooli tööle!» See ütlus sobib ehk kõige paremini Kalju Aigro asjaajamisstiili iseloomustama. Taolistele palvetele on raske vastu seista ja nii saigi minust õpetaja, ehkki vastne ülikoolidiplom kinnitas hoopis rakendusmatemaatiku haridust ning ühtegi pedagoogika- või metoodikaeksamit, koolipraktikast rääkimata, mul tol ajal hinge taga polnud.

Enn Liba ametisseastumist nägin juba õpetajana. Meenutades praegu tema juhtimisavust ja lahenduste leidmise kunsti, jääb üle vaid vaimustust tunda. Tema oskus kollektiiviga suhelda, koosolekuil ja nõupidamistel auditooriumi tunnetada, kõiki probleeme selgitada vajaliku vaatenurga alt

ja täpselt parajas mahus, on mulle tugeva mulje jätnud.

Mis puutub sellesse, kas Nõo keskkooli direktori amet on raske või kerge, siis ma ei oska küll nimetada töökohta, kus praegu lihtne võiks olla. Ei usu, et minu roll teiste koolijuhtide omaga võrreldes oluliselt eriline oleks. Kooli mainekus on nagu medal, millel on kaks külge.

Ühelt poolt kuulsus tõepoolest pisut kammitseb. Eks ole üldteada, et midagi saavutada on lihtsam kui olemasolevat hoida. Tahe tasemel olla kipubki vahel ahistama. Ja ehk on Nõo mõnest teisest koolist pisut enam uuele direktorile proovikiviks, sest üldsuse hindav pilk jälgib uue koolijuhi iga sammu. Kogu aeg mõõdetakse ja vaegitakse, mis mees see on, kõlbab ta üldse millekski või mitte. Tuleb olla eelkäijate vääriline ja nendega võrreldav ning samal ajal iseendaks jääda.

Teisalt jälle tundub mulle, et mõne koolile vajaliku asja saab Nõo direktor hõlpsamalt korda kui teised. Nõo koolile justkui poleks kombeks kergel käel ära öelda, püütakse ikka võimalust mööda vastu tulla. Ja nii peangi tõdema, et kui kooli siseprobleemide lahendamisel Nõo maine ja ootused minu suhtes kammitsema kipuvad, siis väljaspool kooliseinu on meie keskkooli kuulsus mulle sageli abi ja kaitset pakkunud.

Keerulisele ajale, majandus- ja muudele raskustele vaatamata läheb Nõo koolil praegu siiski kenasti. Tänavusel viie kooli kohtumisel said meie õpilased kõigis ainetes esikoha, nooremad on tublilt esinenud vabariiklikel spordivõistlustel ning edukalt on tegutsenud kirjandus- ja näitering. Märtsis korraldame muusikafestivali, kuhu oleme kutsunud ka külalised Soomest Posio koolist. Veel on kavas meie lõpuklasside õpilaste küllasõit Rootsimaale ja üht-teist muudki. Nii et pole viga, elame veel.

Vana Aigro, nagu teda koolis kutsuti, hankis kuskilt hobuse ja toimetas nii mõnegi maakoolis tarviliku töö hobujõul ära. Mille või kelle jõul need kooli majandusajad tänapäeval liiguvad?

Kuidagi nad ikka liiguvad ja mitte ainult hobujõul. Kui küsimusele otse vastata, siis hobust meil enam pole. Teda asendavad veoauto ja pisike traktor, mille abil tööpoolest hulk töid tehtud saab. Kuid selle tehnika korrashoidmine ja remont läheb aastast aastasse keerulisemaks.

Kooli majandusajast kõneldes tuleks ilmselt eristada kaht liiki vahendeid: ühed, millele kooli tegevus üldse mõeldav pole,

ja teised, mis on vajalikud, et õppetöö tänapäeva tasemele viia. Kooli tegevuse esmased tingimused on soojad, puhtad ja korras klassiruumid, koolilõuna, õpikud, vihikud, tahvel ja kriit. Kuni viimase ajani tuli koolijuht selliste asjade tagamisega väiksemate või suuremate pingutustega siiski toime. Nüüd, mil kõik kallineb, alates toidust ja lõpetades elektrienergiaga, on väikestest pingutustest saamas suured ja suurtest ülisuured.

Samal ajal on selge, et õppimise ja õpetamise viimine nüüdistasemele nõuab omakorda kulutuste suurendamist. Meie koolile tähendaks see eelkõige piisavat hulka klassiruumi. Praegu jääb meil palju võimalusi just ruumipuuduse tõttu kasutamata. Õppeplaan lubab rühmatunde, kuid pole kohta, kus neid pidada. Tänapäevaseks koolitööks vajame ka õppetöökodasid ning klassiruumide kaasaegset sisseseadet.

Tõele au andes pean siiski ütlema, et Tartu maakonna hariduskoondis ning ümbruskonna asutused, eelkõige Tõravere AAI, Nõo kolhoos ja Valguta kolhoos on meie kooli majandusmuresid murda aidanud. Lennunduse eriala õpetamisel — matemaatika ja füüsika süvaõppe kõrval püüab Nõo keskkool ka eesti rahvusest lendurite juurdekasvu eest hoolitseda — oleme tõhusat abi saanud Eesti Lennuametilt. Ja nii tunnengi, et tähtsaim, mida mul koolis hoida tuleb, on õpetaja, olgu noor või vana. On staažikad, kellela kuidagi toime ei tule. Nad on kaasa teinud kõik meie hariduselu uperpallid ja siiski suutnud endas säilitada sädeme, mis paneb noore inimese õpetajat uskuma ja usaldama. On keskealised, kes koolis mõnda aega töötanud, juba kohanenud, kuid praegu kõhklevad, kas mitte mõnd kergemat ja tulusamat tegevusala otsida. Ja on noored, kes alles oma õpetajate alguses ning eriti tähelepanu ja hoolitsust vajavad. Usun, et inimeste säästmine on kõige tähtsam. Kooli majanduskülge saab olude paranedes küllalt ruttu muuta, aga õpetajate kollektiivi taastamine võtab aega aastakümneid.

Kas koolid on kehvall järjel sellepärast, et nad juba aastaid saavad (kui üldse saavad) raasukest rikaste laudadelt? Eestis on ka koole, kus tänu jõukatele abilistele majandusmurede all ei ägata. Kuid vahel on see siis ka ainus, mille all ei ägata. On koole, kus olemas küll saalid ja isegi baarid, on basseinid, puhketoad ja kogu kaasaegne õpiabi, ent pole lapsi, kes õppida tahaksid ja suudaksid, või pole õpetajaid, kes õpetada oskaksid ja viitsiksid. Sellele mõeldes võiks ehk küsimuse hoopis ümber pöörata: kas koolid saavad sandikopikaid sellepärast, et nad ise sellised kehvakesed on? Mis on põhjus ja mis tagajärg eduka kooli direktori silmis?

Ega kõik koolid ole kehvall järjel. Alati on leidunud asutusi või majandeid, kelle rahakotist ka koolid ja haridus abi on saanud. Seetõttu polnudki koolidel vaja nõuda eelarvetes ja eeskirjades ettenähtud ja praegu naeruväärselt väikesena paistvate summade suurendamist. Raha tegelike vajaduste järgi saadi just haridust toetavalt ettevõtteil. Alles nüüd, mil iga tootja kopikaidki hoolikalt lugema on hakanud, selgub koolide eelarvete mannetus ja sellest tulenev vägagi raske seis.

Loomulikult ei piisa edukaks koolitööks üksnes korras majandusest. Määrav on õpilaste soov õppida ja õpetajate soov õpetada. Kuid just majandusraskused on need, mis nüristavad õpetajat, muudavad ta väsinuks, igavaks ja närviliseks. Ja vahel juhtub see veel enne, kui õpetaja end koolis lõplikult leidnud on.

Tänane jöhker olelusvõitlus ei jäta mõistagi kooli puudutamata. Hariduse ja õpetajatöö homsest väärtustamisest, uuenevast koolist ja tulevikukontseptsioonidest on palju kõlavaid sõnu öeldud. Kuid jätame seekord unistused kõrvale ja räägime olevikust.

Kas olukord, kus vana enam pole, aga uut ka veel mitte, on ebamugav hetke-seis, mis varsti möödub, või on sellel sügavam tähendus? Kas ja millist hinda tuleb koolil maksta määramatuse eest ühiskonnas?

Määramatus soodustab ühepäevamentali-teeti. Kui pole teada, mis ootab lähemas ja kaugemas tulevikus, on lähtumine hetke-seisust paratamatu. Mõne aja möödumisel võivad selguda tehtud otsuste nukrad tagajärjed.

Kooli jaoks võib määramatus tähendada ka järjepidevuse kadumist. Seni on kõigile reformidele ja reformikavadele vaatamata järjepidevus säilinud sel teel, et koolis töötavad kogenud õpetajad on kujundanud õpilaste maailmavaadet ja fookusesuhtumist. Lapsed omakorda on õpihimu ja teadmisjanuga innustanud tööle kooli tulnud noori õpetajaid. Üksteist toetades ja tagant sundides on seda rasket, kuid fänuväärset tööd tänaseni tehtud. Praegune määramatus aga, kaotades kaugemad eesmärgid, võib kergesti kaasa tuua üldise käegalõõmise. Tulemuseks on edasipüüdlemisest loobumine.

Mul on hea meel, et enamik Nõo kooli õpetajaid on endiselt tublid, hoolimata keerulisest ajast ja noore direktori mõnedest apsudest ning kohatisest peataolekust. Julgen väita, et meie kooli õpilased saavad endiselt parimad teadmised ja oskused, just sellised, mida igaüks neist väärt.

Kas igal koolijuhil on oma aeg või igal ajal omad koolijuhid? Missugune on või peaks olema tänase koolijuhhi missioon?

Tänase koolijuhhi missioon on vastu pidada, nii et raskused ei veereks õpetajate ja

õpilaste õlgadele ega takistaks neid tege- mast tööd, milleks kool on kutsunud ja seatud. Toimugu ühiskonnas mis tahes, lapsed kasvavad ikka. Kooli ja koolijuhhi asi on anda õpilasele maksimum sellest, mis antud oludes võimalik.

Praegu pean vajalikuks rõhutada eelkõige nõudlikkust õpilase ja õpetaja vastu. Kooli- stressi ja hirmu vähendamine ning nõud- likkuse suurendamine võivad esmapilgul ühitamatud näida. Kuid loid ükskõiksus, mittetegemise ja mitteõppimise valimine viib veelgi suuremasse ummikusse ning tegelikult üksnes kasvatab stressi.

Olgu aeg ja olud millised tahes, kool peab ikka jääma mõistuspäraselt nõudlikuks etapiks inimese elus. Lapseeas kujunevad pingsa vaimse töö ja oma tegevuse tule- muste analüüsimise harjumused. Koolis tege- mata jäetud hiljem enam ei korva.

Igal ajal peab kool täitma oma üles- annet ja koolijuhhi roll on alati üks. Aeg määrab vaid vahendite valiku ja rõhuase- tused.

Küllap ütavad oma tööd tõsiselt võtva koolijuhhi mõtted puhkepäevilgi sageli töö- asjade ümber. Ent eks oma elu taha samuti elamist. Isegi direktor peab korda paar päevsa midagi sööma, aeg-ajalt saunas käima ja vahel uue ülikonna muretsema. Lisaks on koolijuht enamasti ka pereisa. Kas sellise närvesööva ameti puhul on pereelu liigne luksus või just tugi? Kuidas näiteks Nõo kooli direktor end töö ja kodu vahel jagab? Kas tütardest kasvavad juba maast-madalast õppealajuhatajad!

Puhkepäevadel koolijuht lihtsalt peab võimalust mööda tööasjadest loobuma. Alati paraku ei saa, kui ees on näiteks mõni olümpiaad või lastevanemate koosolek. Aga nädalavahetusel pidevalt tööasjust mõelnud ja öösel unetult vaevelnud direk- torist pole esmaspäeval suurt kasu. Vaimu- silmas võib paljugi üle juurelda ja lahendusi leida, kuid tegelik elu teeb neis alati korrektiive ja nõuab just tööpäeval vormis- olekut, kiiret otsustusvõimet ning põhi- mõttekindlust. Selleks kõigeks on vaja puha- nud inimest ja perekonna tasakaalustav osa on siin hindamatu.

Tegelemine kodu ja perega võimaldab end välja lülitada muremõttest, mis ametiga paratamatult kaasas käivad. Viimasel ajal olen avastanud, et saan end hästi tasa- kaalustada ja rahustada, kui teen päris mõtte- vaba tööd: kruvin lambi seinale, meisterdan riivli valmis või harin üles aiamaapeenra.

Juhi amet nõuab kogu perelt mõistmist ja sageli ka millestki loobumist. Koolijuht pole kunagi kaitstud ootamatuste eest, mis võivad muuta varem koos perega tehtud plaane. Pean tänulik olema oma laste- arstist abikaasale ja tütardele, kes alati sedalaadi ootamatustest aru saanud on.

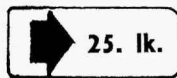
Vastastikuses mõistmises oleme igas olu- korras lahenduse leidnud.

Võidakse ehk arvata, et peres, kus ema lastearst ja isa õpetaja, saavad lapsed ideaalse kasvatusena. Tegelikult tähendavad need ametid eelkõige seda, et ema ja isa on küllalt suure osa päevast kodunt ära. Meie lapsed on nn telefonilapsed, sest pärast koolist ja lasteaiast koju jõudmist saavad nad vaid telefoni teel vanematele oma muresid kurta. Ja juhendid tegutse- miseks saavad nad samuti telefoniitsi. Seega tütarde jaoks tähendab minu praegune amet eelkõige varakult algavat iseseisvust ja enesega toimetulekut. Kas ja kuidas see nende võimalikku õppealajuhatajajärgi mõjutab, ei tea ma öelda. Aga noorem tütar võtab omasuguste seltskonnas küll sageli juhi rolli oma kätte.

Ajad on kord paremad, kord halvemad ning kool peab paratamatult kõik ühiskonna tõu- sud ja mõonad kaasa tegema. Aga alati, kui tundub, et oli varem mis oli, nüüd on lõpp, enam me sellest august välja ei pääse, on ikka leidunud mõned mehed, kes siiski üles ronivad ja teisekdi enda järel mäele veavad.

Nõo koolis pole visadest ülesturnijatest kunagi puudust olnud. Ärgu jaksaku siis ka praegune aeg seda tava väärata.

Vestles TIIA PENJAM



vustunnet. Iga edusamm sellel teel (näiteks hoidis kommi homseni) peab leid- ma tunnustuse, mis jätab lapse psüühi- kasse kinnistava jälje. Kuna püsimatut tüübi puhul on oht, et lõbujanus kaldub ta kuritegelikule teeale, on selle ennetat- miseks vajalik tugev eetiline kasvatus, mis sisendaks lapse hinge lugupidava, hoidva ja abistava hoiaku teise inimese vastu.

Kuidas suhelda püsimatut tüübiga?

Temalt ei maksa liiga palju lootata. Tahtejõuetuse paratamatuks tagajärjeks on sõnapidamatus. Ta võib küll otsus- tada sõna pidada, kuid ei suuda seda. Suhtlemisel on oluline teada, et tema *locus minoris resistentiae* ehk kõige tund- likum koht psüühikas, mille puutumine viib ta tasakaalust välja, on kindlate täht- ajaliste kohustuste andmine, vastutuse nõudmine ja monotoonus tegevuses.

Järelikult peab püsimatut lapsega suhel- des eelõeldut arvestama ja mitte ootama metsõunapuult apelsine. See väldib asja- tuid pingeid ning teeb suhtlemise kerge- maks.

Otsusedki peegeldavad haridust

VOLDEMAR TOMUSK, TPedI füüsikakateedri vanemõpetaja

Igapäevane elu nõuab nii õpetajatelt kui ka õpilastelt kümnete kaupa kõige erinevamaid otsustusi. Õpilased lahendavad probleeme, mida meie nende ette seame. Meie lahendame ülesandeid, mille on seadnud kõrgemal-seisvad isikud ja institutsioonid. Ja kõik me koos, õpilased ja nende õpetajad, ükskõik kui kõrgel seisvad või istuvad ametimehed, lahendame oma igapäevaseid probleeme.

Kui tüüpiliste kooliülesannete puhul on tegemist nn hästi defineeritud ülesannetega, kus on täpselt formuleeritud lähtetingimused ja lõppeesmärk ning teada on ka eesmärgi saavutamise reeglid, nõuab reaalne elu enamasti muud.

Elus on meil üldjuhul tegemist halvasti defineeritud ülesannetega, kus üks või mitu lähtetingimust on ähmased või me ei tea neid hoopiski.

Eksistentsiaalne hirm teadmatuses langetatud otsuste tagajärgede pärast pole «Hariduse» teema, seetõttu jätame siin selle tahu vaatluse alt välja. Analüüsime aga mõnesid tegureid, mis probleemi lahendamist olulisel määral mõjutavad. Nimelt lähtutakse otsustamisel tihtipeale teatud heuristilistest printsiipidest, mis lõppkokkuvõttes üllataval valedete tulemustele võivad juhtida.

Terminit «heuristika» kasutavad psühholoogid üldiste, tihti igapäevaelu probleemide lahendamisprotseduuride tähistamiseks (1). Teatud ülesannete heuristiline lahendamine põhineb inimese praktilisel kogemusel, kainen argimõtlemisel kõige laiemas tähenduses. Vaadeldes alljärgnevalt heuristika tüüpe ja nende põhjustatavaid vigu, saame mõtlemissainet kahest aspektist. Esmalt näeme allikat, millest õpilane fakti või vastust teadva inimese jaoks lausa jahmatamapanevalt valesid tulemusi võib ammutada. Seda teeb ta mitte rumalusest, kui sellist omadust üldse defineerida võib, vaid maast-madalast omandatud tavamõtlemise printsiipide tõttu. Teine ja mitte vähem tähtis küsimusteriing puudutab aga seda, kuidas kainelt mõtlemaid inimesi, meid kõiki on võimalik teadlikult juhtida valedete järeldustele. Seejuures jääb manipuleerivale jõule täielik õigus väita, et valejäreldusele on tulnud iseseisvalt. Viimane küsimusteriing võib hariduse kontekstis esmapilgul väheoluline paista, kuid meenutades W. C. Booth'i sõnu selle kohta, et kõige laiemas mõttes tähendab hari-

dus väliste jõudude võimetust inimesega manipuleerida (2), on ka siin, millele tähelepanu pöörata. Tundub, et vigade allikad ja nende ettekuvatsetud kasutamine, rahvaga manipuleerimine on meie nõnda omaseks saanud, et me ei suudagi sellest loobuda. *

Väljapaistvamad heuristikat käsitlenud psühholoogid on arvatavasti Daniel Kahneman ja Amos Tversky. Põhiliselt 1970. aastatel kirjutatud töödes vaatlevad nad kolme olulist heuristilist mõtteviisi, millest inimesed otsustamisel lähtuvad: esinduslikkust, käepärasust ning ankurdumist ja kohandamist. Käsitleme neid alljärgnevas veidi põhjalikumalt. Lisaks võiks veel märkida, et 1980. aastatel kasutasid Kahneman ja Tversky otsustuse raami mõistet, millele oli pühendatud nende ettekannet Ameerika Psühholoogide Assotsiatsiooni autasu «Distinguished Scientific Contributions Award» kätteandmisel 1983. a.

ESINDUSLIKKUS

Kõige olulisemaks nimetatud kolmest valdkonnast peetakse esinduslikkust ehk representatiivsust. Kes lugejaist on kokku puutunud valimi mõistega, mäletab kindlasti, et valimit võib lugeda esinduslikuks, kui see teatud oluliste tunnuste poolest vastab populatsioonile, millest valim tehtud. Definitsiooni spetsiifika sõltub muidugi ka valimi koostamise metoodikast (7). Näiteks kui valim on koostatud juhusliku protsessi tulemusel, peab see tunduma juhuslik inimesele, kes seda esinduslikuks peab.

Esinduslikkuse heuristika peamine sisu on selles, et inimesed kalduvad teatud kogumi hindamisel lähtuma valimist, mis ei pruugi sugugi esinduslik olla. Vene rahva hindamisest selle üksikute esindajate põhjal oleme ehk hakanud loobuma. Meenutades aga purjus Eesti tudengite gruppe 1989. a suvises Prahast, paneb imestama, et kogu Euroopa eestlasi teravikuna alkohoolikuiks, spekulantideks või varasteks ei pea. Võib-olla leidub piiri taga rohkem kainet mõistust, et neid valimeid mitte-esinduslikeks pidada.

Vaadakem aga vahepeal näiteid, mis meie eneseteadvust nii tugevalt ei riiva. Kahneman ja Tversky esitasid tudengitele ülesande (3), mille sisu oli lühidalt järgmine: ühes linnas on kaks haiglat, suur ja väike. Suures sünnib keskmiselt 45 last ööpäevas ja väikeses 15. Umbes 50% vastsündinuist on poisid. Kuigi poiste

Haritud inimestega on raske manipuleerida.

Oksiknäidetest ei tohi teha järeldusi terviku kohta.

**Argimõtlemine
libiseb
mööda
pealispinda.**

osakaal päevast-päeva kõigub, on see keskmiselt 50%. Kummas haiglas on aasta jooksul tõenäoliselt rohkem päevi, mil vastsündinute hulgas on poisse rohkem kui 60%? Enamik üliõpilasi pidas selliste päevade arvu mõlemas haiglas võrdseks, oletades intuiitiivselt, et valimid on võrdsest esinduslikud.

Üldiselt kehtib suurte arvude seadus, mille põhjal suur valim on iseloomulik populatsioonile, millest see valitud. Kuid inimesed näivad tihti uskuvat ka väikeste arvude seadust, pidades ülemäära väikseid valimeid (nagu eelpool toodud näites) populatsiooni iseloomustavaks.

Sotsiaalses valdkonnas ilmneb see näiteks teatud inimeste grupi üle otsuse lange-tamises selle üksikute liikmete põhjal. Samuti on ekslik uskuda, et üks tulemus või käitumisakt on piisav alus tuleviku ennustamiseks.

Reaalses maailmas toimub lähenemine teatud keskmisele tasemele.

Väidet, et kahe korreleeruva tulemuse puhul, juhul kui esimene oli väljapaistvalt hea, toimub järgmisel korral regressioon teatud keskmise taseme suunas, ei tuleks hinnata fatalistliku avaldusena sellest, kuidas kõik maailma asjad aina halvemaks lähevad. Meie tõenäosuslikus maailmas võib teine tulemus esimesest veelgi parem olla, kuid selle tõenäosus on juba väga väike. Üldiselt valitseb siiski tagasilangemise tendents teatud keskmise taseme suunas. Kahneman ja Tversky kirjutavad: «Regressiooni näiteid kohtame me kõikjal. Meie kogemuste põhjal on väljapaistvatel isadel teatud mõttes lootusi petnud pojad, briljantsetel naistel on juhmivõitu mehed, tasakaalutuid tasakaalustatakse ja õnnelikku tabab lõpuks halb õnn.» (4, lk 249—250.)

Nägime, et ühe või teise tulemuse pidamine esinduslikuks on heuristika, mis vastupandamatult sunnib inimest ignoreerima talle kättesaadavat informatsiooni: jäetakse arvestamata valimi suurus või tendents regressioonile keskmise suunas.

Kahneman ja Tversky väidavad, et inimesed kalduvad ignoreerima baassuhet, teatud gruppide proportsiooni populatsioonis (4). Olukorras, kus baassuhe on väga ebavõrdne, võib esinduslikkuse heuristika viia olulistele vigadele hinnanguis. Vaatleme näiteks Meyersi ülesannet (5): «Kujutlege, et keegi tundmatu kõneleb teile inimesest, kes on lühikest kasvu, nõrgavõitu kehaehitusega ja armastab lugeda luuletusi. Hinnake, mis on tõenäolisem, kas tegemist on Ivy League'i

ülikooli klassikalise kirjanduse professori või veoautojuhiga?» Terve mõistus peab sellist küsimuse püstitust naiivseks, sest kirjeldus vastab üsna täpselt ettekujutusele klassikalise kirjanduse professorist. Hinnates aga baassuhet, jõuame vastu-pidisele järeldusele. Kui Ivy League'i ülikooli 40—50 professorist ehk pooled vastavad enam-vähem toodud kirjeldusele, saame parimal juhul 25 nõuetele vastavat professorit. Veoautojuhtide arv on aga väga suur ning isegi kui Ühendriikide 500 000 veoautojuhist vaid iga tuhandes on sarnane meie ettekujutusele klassikalise kirjanduse professorist, on selliseid autojuhte ikkagi 500. Niisiis on tõenäolisem, et kirjeldatud isik on veoautojuht.

Terve mõistus eksib tihti ka selle vastu, et kahe sündmuse koostoimumise tõenäosus ei saa olla suurem kui neist kummagi eraldi toimumise tõenäosus (12). Meenutades pisut matemaatikat, peame tõdema, et ühegi sündmuse toimumise tõenäosus ei saa iialgi suuremaks kui 1. Tõenäosus 1 iseloomustab sündmust, mis igal juhul, mingite mööndusteta toimub, aga selliseid sündmusi on reaalses maailmas raske ette kujutada. Argimõtlemine võib aga igasuguse pingutuseta reaalsust ignoreerida. Näiteks on võimalik tunnistada hüpotees «Järgmisel aastal saab Eesti vabaks ja mina lähen mehele,» tõenäolisemaks kui Eesti vabanemine ja enda meheleminek eraldivõetuna. Argimõtlemise ja loogika kokkupõrkel jääb viimane tihti kaotajaks.

KÄEPÄRASUS

Käepärasus on teine heuristiline mõtteviis, mida otsustamisel kasutatakse. Käepärasuse heuristika toimub siis, kui püütakse hinnata mingi nähtuse esinemis-sagedust või tõenäosust, lähtudes asja-olust, kui lihtne on ühel või teisel juhul mälust kinnitavat näidet leida (9). Näiteks palusid Tversky ja Kahneman üliõpilastel hinnata k-ga algavate sõnade ja sõnade, kus k on kolmandal kohal, suhet inglise keeles. Enamik üliõpilasi leidis, et k-ga algavaid sõnu on umbes kaks korda rohkem kui neid, kus k täht asub kolmandal positsioonil. Reaalselt on olukord aga vastupidine. Küll on aga k-ga algavate sõnade meenutamine lihtsam kui sõna meenutamine kolmanda tähe järgi.

Esinduslikkuse heuristikas on meil tege-mist olukorraga, kus ette on antud tea-tud näide või tulemus ning hindame, kui-võrd iseloomulik on see tulemus protsessile tervikuna. Käepärasuse heuristika puhul peame aga ise tooma konkreet-sed näited ning hinnangu aluseks on nende meenutamise kergus, nende käepärasus.

Me teame, et enam korratud asjad jäävad paremini meelde, ning teeme auto-maatselt järelduse, et kergemini meenu-

**Sageli on
hinnangu
aluseks
hõlpsalt
meenuvad
näited.**

vaid fakte on rohkem korratud. Tihti on see tõepoolest nii, kuid selline eeldus võib viia ka oluliste vigadeni hinnanguis. Katsed on näidanud, et mida rohkem arstid ühest või teisest haigusest artikleid loevad, seda ohtlikumaks nad haigust pidama hakkavad (5). Ajakirjanikud armustavad kõnelda loodusõnnetustest, katastroofidest ja vägivallast, samal ajal kui diabeeti sureb inimesi märksa rohkem. Ometi mõtlemise võimalikule rongiõnnetusele või lennukatastroofidele enam kui oma tervislilikule eluviisile.

Informatsiooni käepärasust mõjutab selle kujukus. Väga konkreetne ja kujukas informatsioon meenub kergesti ning seetõttu on selle tähtsus otsuse langetamisel suur (6). Teatud intsidendi värvikas kirjeldus võib otsustamisel üles kaaluda ükskõik kui sünye kuiva statistika. Nii näitab Matlin (5), kuidas Guatemaalas kolme inimese jöhker tapmine varjutab täielikult kuiva, konstateeriva statistika enam kui 50 000 poliitvangist Indoneesias. Maailm kõneleb ohvritest Baltikumis, Ühendriikide hukkunud sõduritest ning tundub, nagu Iraagi pool hukkunud polekski inimesed. On raske mõista, mille poolest sealsete naiste ja laste elud vähem väärtuslikud on ning kuidas mõne poliitiku õiglustunne alles siis ärkab, kui intriigi naftatorni kõrval areneb.

Oluline tegur, mis inimesi tihtipeale valejäreldestele juhib, on illusoorne korrelatsioon. See on usk kahe suuruse vahelise statistilise seose olemasolusse seal, kus seda tegelikult ei ole. Mitmed uuringud näitavad, et ükskõik kui veenev tõestus ei suuda väärtata inimese usku seostamatute nähtuste seosesse. Tendents nähtusi koosinevaiks pidada on tingitud pigem eelarvamustest kui tegelikest sündmustest (10). Meie praegune segane aeg lubab kõigil siin kindlasti oma näiteid tuua.

M. Matlin selgitab, et kui me seostame inimese kehalist jõudu näiteks spinati söömisega, peame hindama nelja inimeste guppi: tugevaid spinatisööjaid, tugevaid spinati mittesööjaid, nõrku spinatisööjaid ja nõrku spinati mittesööjaid (5). Tavaliselt aga inimene nähtub nii sügavalt analüüsima ei hakka. Ta leiab, et spinatisööjate hulgas on tõepoolest mitmeid, kel palju jõudu, ja sellest piisab. Asjaolu, et mittesööjate hulgas pole neid vähem, jääb vaatluse alt välja.

Illusoorse korrelatsiooni valdkonda jääb ka nn halo-efekt. See on nähtus, mille puhul teatud omaduse põhjal omistatakse inimesele väärtusi, mida tal ei ole. Näiteks kirjutatakse hea õpilase iseloomustuses, et ta on algatusvõimeline, ettevõtlik, seltsiv jne, kuigi see tingimata ei pruugi nii olla. Arvatakse aga, et kui juba hea

õpilane, ju peab ta siis ka algatusvõimeline olema.

ANKURDUMINE JA KOHANDAMINE

Kolmas peamine heuristiline mõtteviis — ankurdumine ja kohandamine — on leidnud märksa väiksemat tähelepanu.

Ankurdumist ja kohandamist kasutatakse mitmesuguste suuruste hindamisel küllalt sageli. Esmalt leitakse hinnangu teatud lähendus kui ankur, millele toetutakse ja millele kohandatakse lisainformatsiooni. Ka see heuristika võib anda igapäevaelus rahuldavaid tulemusi, kui hinnanguid ei ankurdata liialt tugevalt esimese ettejuhtuva suuruse külge.

Oma uurimustes on Tversky ja Kahneman palunud inimestel hinnata erinevaid arvulisi näitajaid (10). Üheks tüüpiliseks esitatute seas oli küsimus sellest, kui suur on Aafrika riikide protsent ÜRO liikmesriikide seas. Vastamise ajal oli laual ratas, mis peatudes näitas arvu 0-st 100-ni. Vastajalt küsiti, kas nimetatud protsent on suurem või väiksem juhuslikust näidust, millel ratas peatus, ja paluti ratas pöörata vastaja hinnanguni. Tversky ja Kahneman leidsid, et juhuslik arv rattal toimus hinnangul ankruna. Näiteks kui ratas peatus 10 juures, hinnati vastavaks protsendiks 25%, 65 puhul aga 45%. Juhuslik arv mõjus ankruna, millele kohandati eelteadmised. Kohandamine osutus aga liialt konservatiivseks.

Vanema astme õpilastel paluti 5 sekundi jooksul hinnata üht järgmistest korrutistest:

A. $8 \cdot 7 \cdot 6 \cdot 5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 =$

B. $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 =$

Juhul B saadi keskmiseks vastuseks 512, juhul A 2250. Küsimuse esituse mõju hinnangule on üsna ilme, kuigi õigest vastusest 40320 jäävad mõlemad üsna kaugele.

Üldiselt on tavaks saanud nimetatud kolme heuristikat vaadelda eraldiseisvaina. Reaalselt toimivad nad aga tihti koos. Nii võime näiteks käepärasuse heuristika juures kirjeldatud halo-efekti tõlgendada ankurdumuse seisukohalt. Hinnates näiteks õpilase loovust, lähtume tema edasijõudmisest kui ankrust, millele kohandame ülejäänud kättesaadavat informatsiooni.

Kohandamine, nagu märgitud, kaldub liiga väikene olema. Üks põhjusi, miks me teatud arvulise hinnangu juures ankruks olevat suurust piisavalt muuta ei suuda, on asjaolu, et me ei oska kriitiliselt hinnata esmase arvu tegelikku viga

Eelarvamused kammitsevad.

Usk seose nähtuse vahelise seose olemasolusse tekib kergelt.

ega näha, kuidas komponentide mõõdukad vead summeerudes mitmekordselt kasvavad.

OTSUSE RAAMID

Otsus, mille langetame, sõltub mitte üksnes meie pädevusest antud küsimuses, vaid ka viisist, kuidas küsimus püstitud on. Küsimuse oskusliku sõnastusega antakse vastajale ette näiliselt neutraalsed raamid, millest vastus ei välju. Vaatleme siinkohal veel üht Kahnemani ja Tversky' probleemi, mis nimetatud nähtust üsna kujukalt iseloomustab (11): «Kujutage ette, et Ameerika Ühendriigid valmistuvad võitluseks Aasia tundmatu haigusega, mis ennustuste järgi tapab 600 inimest. Võitluseks haigusega on välja pakutud kaks alternatiivset programmi. Teadlaste täpsed hinnangud ennustavad programmide rakendamisele järgmisi tagajärgi:

Küsimuse
serveerimine
võib
määrata
vastuse.

1. variant

programmi A vastuvõtu korral säilitatakse 200 inimest;

programmi B vastuvõtu korral säilitatakse tõenäosusega 1/3 kõik 600 inimest, tõenäosusega 2/3 ei jää keegi ellu.

2. variant

programmi C vastuvõtul hukub 400 inimest;

programmi D vastuvõtmise korral 1/3 tõenäosusega ei hukku keegi, 2/3 tõenäosusega hukub 600 inimest.»

152 üliõpilasest, kellele Tversky ja Kahneman probleemi esitasid, valis 72% programmi A ja ainult 28% programmi B. Kontingent kaldus, nagu näeme, tervikuna riski vältima. 155 üliõpilasest, kellele esitati 2. vastuste variant, valis ainult 22% programmi C ja 78% D. Nagu näha, kujunes see grupp tervikuna riski toetavaks. Vaadeldes aga vastuseid, näeme, et vastus A on sisuliselt identne vastusega C ning vastus B vastusega D. Ainus erinevus on selles, et esimeses variandis kõneleme säilitatavatest eludest, teises variandis aga hukujatest. Küsimuse sõnastus võib mõnelgi juhul määrata inimese riskivalmiduse. Kui jutt on eludest, mida võimalik säästa, muutub inimene märksa alalhoidlikumaks kui juhul, mil tegemist näib olevat paratamatute kaotustega. Kahneman ja Tversky väidavad, et raamidesse surutakse nii kogenud inimene, kes suudab olukorda täiesti loogiliselt analüüsida, kui ka naiivne, intuiitiivne otsustaja. Mõlemal juhul kipub võitjaks jääma siiski emotsioon.

MONED ÜLDISED JÄRELDUSED

Iga päev teeme oma maises elus sadu otsuseid ja anname hinnanguid ning on suur õnn, kui neist ainult meie endi hea käekäik oleneb. Tihti ja enamasti see nii ei ole. On küllalt mõttetu õpetajale

kõnelda vastutusest. Ka eksistentsialistlik seisukoht, et oleme sunnitud otsustama täieliku teadmatuse tingimustes, ei vii meid edasi. Oma elu elame siin ja praegu ning vastutuse veeretamine tundmatu musta jõu, kompartei või rahva vaenlase kaela peab varem või hiljem lõppema. Tegutsedes aga aktiivse subjektina, on kasulik tunda allikaid, millest väärotsused alguse saavad. Nagu algul mainitud, võib manipuleerimist ja oma peaga mõtlemist pidada hariduse esma-seks tunnuseks.

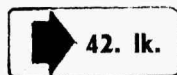
Olen kaugel sellest, et kedagi süüdistada manipuleerimises või avaliku arvamuse pealt omakasu löikamises. Samal ajal arvan, et mõtleb rahvas taastab oma kultuuri edukamalt kui loosungite all võitlev. Pisut kurb on vaadata, kuidas laiad rahvahulgad etlevad justkui pioneerid agitkavas teemal «Enamlased—kelamlased», laskumata selleni, et loosungi sisu üle veidi mõtiskleda. Ei või eitada, et loosung tookord tõesti oskuslikult koostatud oli, kuid rahva reaktsioon sellele sarnanes poole sajandi taguste meeleoludega riikides, kes meid omavahel jagsid. Halo-efekti näide on aga seegi, kui totalitaarsus vaid suure rahva pärisosaks tunnustatakse.

Ehk annavad eelpool toodud mõtted ning kujukad, paradoksaalsedki näited alust mõtisklemiseks selle üle, et esmapilgul mõjusana näiv fakt veel sisulist väärtust ei oma, ja et otsused, mida me just nagu oma peaga langetaksime, juba enne meid paika võivad olla pandud. Kuigi mõnikord võetakse õnge ka suuri asjatundjaid, näitavad vastuvõetud otsused, kuivõrd adekvaatselt me ümbritsevat maailma tõlgendame, kuidas oleme mõistnud nähtuste vahelisi olemuslikke seoseid (8). Mille poole aga haridus siis veel püüdlema peaks? Vast suudame vähemalt järgmise põlvkonna vabastada raamidest, milleta meie tihtipeale elada ei näi suutvat.

Eks ole me omamoodi õnnelikudki, kui kaigas, millega vastasele äiata, nii käepärane võtta on. Ometi on kaikal kaks otsa. Kui ei jätku jõudu ega tahtmist loobuda massiga manipuleerimisest, pöördub teine ots varem või hiljem meie endi vastu. Ehk ei ole siiski päris alusetu lootda pisut enamale kui ainult informatsiooni doseerija heatahtlikkusele.

Kirjandus

1. Best J. D. Cognitive Psychology. St. Paul etc.: West Publishing Company, 1986.



Algklassiõpilaste looduspildi kujunemine

JAANUS KIILI, TPedI algõpetuse kateedri vanemõpetaja, bioloogiakandidaat

Tänases koolis püütakse teadlikult suunata õpilase isiksuseomaduste arenemist, et kujundada vaba ühiskonna iseseisvalt mõelda ja tegutseda suutvaid liikmeid. Traditsiooniliselt peetakse isiksuseks kindlal arengutasemel olevat inimest talle iseloomuliku eneseteadvusega, suhteliselt püsivate käitumise ja tegevuse põhijoontega ning suutlikkusega reguleerida iseennast ja oma suhteid sotsiaalse keskkonnaga (1, lk 205). Eneseteadvuse abil indiviid teadvustab ennast kui tegijat (3, lk 10). Järelikult kujutab «mina» endast mitmesuguste isiksuslike külgede (mina kui tegija, õppiija, suhtleja, mängija jne) ühendit toimimas väga erinevates olukordades ja suhetes kodus ja perekonnas, sõprade seas, koolis ja vabas looduses. Isiksus kujuneb järk-järgult kaasasündinud pärilike eelduste ja sotsiaalse arengukeskkonna koosmõjul. Muidugi on kogu protsessis oluline ka õpilase enda aktiivsus, tema tahe ja soovid, tema individuaalsus. Individuaalsus hõlmab nii looduslikke kui ka sotsiaalseid, nii kehalisi kui ka vaimseid, nii pärilikke kui ka elukäigus kujunenud omadusi, mis eristavad üht õpilast kõigist teistest.

Inimese tegevus võib olla nii mäng kui ka töö ja seda kõige erinevates vahekorades. Individuaalses arengus väheneb mängu osatähtsus pidevalt. Samas võib see omandada ka uue sisu. Mängu asemele astub teadlik mõtestatud tegevus mingi kavandatud eesmärgi saavutamiseks. Üleminek toimub tavaliselt järk-järgult, kuigi pole välistatud ka järsemad ja kiiremad «hüpped» vastavalt indiviidi sotsialiseerimisprotsessi iseloomule. Järelikult võib mängu, eriti laste puhul, käsitleda ka teatava kultuurilise aktiivsuse (6). Sellisel lähenemisel võib eristada mitut mängu tüüpi (5):

- kehalist arengut ja osavust arendavad mängud,
- mõtlemisvõimet, leidlikkust ja otsustamiskirust arendavad mängud kui erinevate ühiskondlike suhete ja kontaktide mudelid,
- juhusemängud (nt loto, kaardimäng jt) kui ajaviitemängud, mis on suunatud mängija hasardile, tema emotsioonidele. Kõigis neis esineb mängija alati teatud tege- lasena. Sellised rollimängud on olulised abivahendid õpilase arengu suunamisel, otsustus- ja vastutusvõimeliste kodanike kujundamisel.

Idee rakendada mängu või selle elemente õppetöös pole uus. Juba 18. sajandil vaadeldi mängu lapsele loomult omaste käitumisvormidena. Muidugi pole mängu kui tunnielemendi tunnustamises saadud üle tõusudest ega mõönadest ja seda seoses hetkel valitseva pedagoogilise mõtte ning ühiskonna arengusuundumustega: kas kooli eesmärgiks on «halli massi» — töö- jõu taastootmine või hoopis iseseisvate isiksuste kujundamine.

Viimasel ajal vaadeldakse kooli ühiskondliku institutsioonina, mille ülesanne on kontrollitavate teadmiste ja oskuste ning vilumuste vahendamine. Tavaliselt tutvustatakse koolis õpilastele kindlalt piiritletud osa meid ümbritsevast maailmast ning seejärel kontrollitakse selle omandamist. Järelikult on õppimine sel puhul vaadeldav teadmiste kumulatiivse kogumisena (6). Loomingulisus, elurõõm ja loov ümberkäimine õppematerjaliga on paremal juhul vaid kõrvalnähtused. Niiviisi pähetuubitud teadmised ei soodusta isiksusliku maailmapildi ega elukäsituse kujunemist. Õpitu on vaid kohanemine olemasolevale, mitte aga kriitiline käsitlus omandatud tegevuste ning harjumuspäraste teadmiste ja oskuste mõjust «mina» arengule (2). Et hilisemas elus aktiivselt ja asjatundlikult osaleda, peab õpilane juba koolis iseseisvalt ning eakohaseid, võimeid arendavaid olukordi lahendades õppima. **Õppimine koolis peaks olema lapse loominguline, huvitav ning lõbus töö.** Kõiki neid tingimusi rahuldab erineva sisu ja raskusastmega mängude või mänguelementide kasutamine õppetunnis, mängiv õppimine-töötamine. Samas ei tohi aga mitte mingil juhul lubada õppimise enese muutumist mängimiseks, õppimise teesklemiseks.

Mängude kasutamisel õppetunni elemendina kerkib alati küsimus, millise keerukus- või raskusastmega mängu võib antud vanuses õpilaste puhul kasutada, kuidas muutub töö ja mängu vahekorrald algklassiõpilaste teadvuses. Saamaks vastust neile küsimustele tuleb uurida õpilaste loodusteadvuse (kui eneseteadvuse ühe osa) arengut. Selleks on igati sobiv vaba enese kirjelduse meetod (3; 7; 8; 10). Kõik Tartu ja Pärnu koolides kogutud «Mina ja loodus» kirjeldused allutati kontentanalüüsile (9), mille käigus eraldati terve hulk lausetüüpe, mis iseloomustavad loodusteadvuse erinevaid aspekte.

Tänases koolis püütakse teadlikult suunata õpilase isiksuseomaduste arenemist.

Osksi hinne pole formaalne.

Pähetuubitud teadmised ei soodusta isikliku maailmapildi ega elukäsituse kujunemist.

Õppimine koolis peaks olema lapsele loominguline, huvitav ja lõbus töö.

Looduskirjelduslauseid (nt: Puudelt langevad lehed ja ilmad muutuvad külmemaks) on kõige rohkem 3. klassi õpilaste töödes. Järelikult käsitleb enamik algklassiõpilasi ümbritsevat elukeskkonda oma tegevuse taustasteemina, «mina» suhtes kõrvalisena, sellega väheseonduvana.

Tegevuslaused, mis iseloomustavad loodust kui õpilase tegutsemise kohta (nt: Suvel korjan marju ja sügisel käin seenel). Suhe loodusesse võib avalduda nii töös kui ka lõbutsemises-mängimises. Töö kui looduses tegutsemise viisi tähtsus kasvab pidevalt 7—10aastaste laste teadvuses ning väheneb siis 6. klassi õpilaste töödes peaaegu kaks korda. Töölausetega hulga suurenemine võib olla seotud laste iseseisvumisega või siis nn töömängudega* koduaias ja suvemajas. Selles arengus võib olla küllaltki suuri individuaalseid ning eriti piirkondlikke iseärasusi. Mõnikord õpilased ka põhjendavad oma «Mina ja loodus» töödes, miks neile meeldib üks või teine tegevus (nt: Kasvatan toalilli, et kodus oleks natuke rohelist). Selliste lausetega hulga muutus vihjab õpilaste iseseisvumisele, erinevate tegevusliikide olulisuse muutumisele õpilaste jaoks. Enamiku õpilaste teadvuses suureneb põhjendatud teise tegevuse tähtsus kuni 10. eluaastani ning väheneb seejärel üsna kiiresti 11—12aastastel õpilastel. Järelikult, kuni 4. klassini on soovitatav rakendada looduse tundmaõppimisel mitmesuguseid praktilisi tegevusi, suurendades järk-järgult sellise tegutsemise mõtestatust, s.t sarnastades seda «suurte» inimeste teise tegevusega (õpilaste jälgendamisvajaduse rahuldamine). Sellise praktilise tegevuse kaudu klassis — õues (aias) — põllul — metsas on ilmselt võimalik suunata 7—10aastaste õpilaste suhtumist ümbritsevasse keskkonda.

Loodus on õpilasele ka mängimise, meelelahutuse ja lõbutsemise koht, s.o suusatamise ja uisutamise, vihka käes jooksmise ja porilombis laeva ujutamise paik. Looduses lõbutsemine on sagedam kuni 10aastaste laste puhul, hiljem, 5.—6. klassis looduses lõbutsemise sagedus väheneb või ei märgata enam lõbutsemise tausta, loodust. Igal juhul kaotab alates 11. eluaastast, s.o 5. klassist mäng oma senise aktuaalsuse ja tähenduse, v.a sportlikud pallimängud poistele. Vahel õpilased ka põhjendasid, miks neile meeldib rannas palli mängida, heinte sees hüpata, suusatada jne. Selliste väidete hulk «Mina ja loodus» töödes iseloomustab teadlikmõtestatud mängu osa algklassiõpilaste

(loodus)-teadvuses. Kõige enam suudavad (soovivad) oma lõbutsemist-mängimist looduses põhjendada 4. klassi õpilased. Pärast 10. eluaastat põhjendusega lõbutuslausetega arv väheneb. Ilmselt on teadliku mängu osa kõige suurem 10aastastel lastel. Nende puhul on soovitatav õppetunnis enam kasutada täiskasvanute elu ja tegevust imiteerivaid jäljendus- ja rollimänge. Nooremate klasside õpilased ei mõista keerulisemate mängude ideed. Seetõttu on mänguline tegevus neile ainult meelelahutus, vaheldus või puhkus õppetunnis.

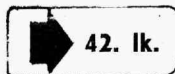
Ideaali- ja normlausetes esitavad õpilased oma ideaale, lootusi, soove looduse (elukeskonna) suhtes või siis tunnustavad teatud normatiivse elusolendite ja elutute loodusobjektide kohta, aktsepteerivad teatud käitumisnorme (nt: Ma tahaksin, et tehased ei saastaks õhku ega reostaks põhjavett. Ma ei loobiks linnupesti kividega jne). Sellesisulisilauseid on kõige rohkem 10aastaste õpilaste töödes. Seega algab selgepiirilistemõtestatuste ja normatiivide kujunemine looduse suhtes 9—10aastastel õpilastel. Selles vanuses hakatakse väärtustama elukeskkonda, hakkavad kujunema «mina»-poolsed hinnangud, hoiakud ja suhtumised loodusesse. Õpilase käitumist ei suuna enam sõnakuulelikkus, vaid teatud sisekohustus, kus vastav väärtus ise hakkab juhtima ja kontrollima käitumist (4). Õpilane (või osa õpilastest) hakkab omistama loodusele kui inimese elukeskkonnale teatud tähendust ja tähtsust, mis võib suunata tema mõtteid ja käitumist looduses.

Kokkuvõtteks saame öelda, et õpilaste loodusteadvus täiustub ja keerustub koos lapse arenguga. Seejuures esinevad eesti algkooliõpilastel loodusteadvuse kujunemises individuaalsed ja paikkondlikud eripärad: mõnes piirkonnas kujunevad teatud loodustunnetuse aspektid varem ja kiiremini kui teistes. Teise tegevuse ja lõbutuse vahel algklassiõpilaste loodusteadvuses muutub pidevalt: kuni 10. eluaastani kasvab teise tegevuse ja põhjendatud lõbutuste-meelelahutuste osatähtsus, 11- ja 12aastaste õpilaste töödes väheneb see taas. Vastavalt sellisele arengule on mõistlik rakendada ka täiskasvanute elu ja tegevust jäljendavaid rollimänge loodusõpetuse-bioloogia tundides.

Kirjandus

1. Isiksus. ENE. Tln, 1971, kd 3, lk 205.
2. Katzmann W., Unterbrunner U. Politische Bildung und Umwelterziehung. — Politische Bildung, 1988, Nr. 55/56.

* töömängud — täiskasvanute tegevuse jälgendamine põhimõttel — vaadake, mina olen ka juba suur inimene!



Terve elu on looming

MAIMO KALMET

Tallinna Pelgulinna kujutava kunsti süvaõppega keskkooli kunstiõpetajaist staažikaim on Tiiu Isok, mitte küll passiandmete järgi, vaid selles koolis töötamist arvestades. Tal on siin käsil 26. tööaasta, üldstaaži tuleks liita veel 3 esimest aastat Tallinna 16. keskkoolis, kuhu ta pärast TPEDI JT osakonna lõpetamist õpetama läks. Teised tema praegused kolleegid (Kristi Palm, Jüri Mäemat ja Hillar Tatar) saavad Tiiu Isoki staažile vastu panna tosinakond aastat.

Tiiu Isok on kunstiõpetajate ja kunstnike peres lähedane tuttav. Tema käe all on õpetust saanud paljud noored kunstnikud. Nimetagem mõned: Heigo Jelle, Airi Luik, arhitekt Andres Siim, metallikunstnik Anne Muinaste, Made Balbat... Kui palju on veel neid, kelle kunstiopingud alles poolel teel või kes praegu koolipingis Tiiu Isoki õpetust omaks võtavad. Temalt kui metoodikult saavad ka TPEDI praktikatudengid hüva nõu ning juhatust. Kunstiõpetajad ja hulk oma kooli kolleege võivad rõõmu tunda abivalmist ja meeldivast kaaslasest, kelle taktitunne, tark tagasihoidlikkus ja hea maitse teda ennast ning ka tema kooli kaunistavad. Õpetaja järgi võib paljugi kooli kohta otsustada.

Vaatasin teda tunnis — nii 1. kui ka 7. klassis, kus juba rüblikuiga. Kui rahulik seal oli! Õpetaja rääkis sundimatult, andis tööülesandeid nagu muuseas ja üleliigse askeldamiseta. Lapsed näisid teda poolelt sõnalt taipavat, sest kohe läks tööks lahti. Õpetaja käis ja vaatas neid, andis tasakesi soovitusi. Lapsed võisid ruumis vabalt liikuda (see sündis kõik korrektselt ja segamata), õppetarbeid võtta. Kõik tundsid end mugavalt ja hubaselt — õpetajagi näis puhkavat. Taustaks mängis muusika või kõlasid plaadilt muinasjutud, mis kõik kuuluvad Tiiu Isoki õppemetoodikasse.

Kuidas ja milleks? Tema metoodika saladust püüdsin mõistatada. Vaevalt küll suudan tema süsteemi avalikustada, aga ehk annab mõni vihjei teistele mõtteotsa kätte.

Kunstiklassid jagunevad tunniks kahte rühma. Tiiu Isoki paariline on Jüri Mäemat, vanemates klassides töötavad kooskõlastatult eraldi rühmadega Kristi Palm ja Hillar Tatar (kunstiajaloo tunnis on kogu klass koos). Rühmatöös lähtuvad õpetajad ühisest programmist ja üldteemadest, kuid taotletavale eesmärgile jõuavad nad mõneti eri teid pidi. Töödki

tulevad siis erisugused ja huvitavamad. Näiteks maalisisid T. Isoki õpilased sümmeetria mõiste puhul liblikaid, J. Mäemati omad aga puid. Kordumis- ja rütmiharjutuste puhul tegid lapsed toa tapeedi või kingituspaki paberi. Põhimõtteis on õpetajatel omavaheline kooskõla.

Tiiu Isok lähtub eeldusest, et loovus on arendatav. 1. klassis oskavad kõik joonistada, ükski laps ei kahtle selles, neil on fantaasiat ja kujutamislõulust. Seda tuleb aina õhutada, lapse emotsioone ergutada, nende mõtet mitte alahinnata, vaid eneseväljendustarvet eesmärgikindlalt suunata. Hiljem lapse spon-taanne kujutamislaid muutub, mälu ja elamuse järgi loomine vaesub ning paljud ei oska (ega taha) enam joonistada. Siis tuleb erilist rõhku panna vaatluse järgi joonistamisele (5. ja 6. kl), kujutamise-õpetuse harjutustele, teadlikule loomisele. Õpetaja ülesanne on lapse loovust arendades anda talle tegemisoskusi, teadmisi ja võtteid. Mõistagi peab õpetajal endal olema täielik selgus, mida ta iga konkreetse tunniga saavutada tahab, millise oskuse võrra lapsed selles tunnis targa-maks saavad.

Üldpõhimõtted klassiti on fikseeritud kujutava kunsti süvaõppega koolide programmis (kooliti võivad programmid erineda. Samalad programme on Tartu 14. kk), mis tavakooli omast on põhjalikum. See annab lähtealused ja seab eesmärgid. Kuid õpetajale jääb ülesandeks üldsätted niiviisi temaatiliselt lahti mõtestada, et iga tund saaks konkreetse sisu. Selleks teeb Tiiu Isok endale kaustikusse kõikide klasside temaatilise aastatöö-plaani, mille seitsmesse lahtrisse märgib järgmist: klass, kuupäev, tunni teema ja tööülesanne, eesmärk, näitvahendid, metoodilised joonised, tehnika ja materjal. Näiteks täisfiguuri joonistamise teema puhul saab 1. kl ülesande kujutada tantsupaari (tantsime «Kaera-Jaani»). Eesmärk: pintslivisand tantsivatest lastest. Näitvahendid: õpetaja teeb figuuri tahvlile (paberile) ette. Tehnika: guašš. 2. klassis kujutatakse võimlejad spordirietuses. Mõned lapsed näitavad ette. Figuuri kujutamisel kasutatakse guašši, akvarelli, viltspliatsit, tušši või paberist rebitud figuure. 3. kl võtab tantsupeo teema, oma kooli rahva- või balletitantsu kujutamise. Tantsijad esinevad kas rahvarõivais või balletikostüümides. Näitvahendid on tantsivad lapsed ise. Figuure maalitakse guaššiga. 4. klassis tuleb Suure Tõllu kujutamine kangelasmuistendi jär-

Laps on juba sündides looja.

gi. Tutvutakse muistendiga ja selle põhjal maalitakse. 5. kl on Kalevipoja teema ja 6. kl kujutab rahvamänge.

Niiviisi täienevad tööülesanded aasta-aastalt.

Selline suunitlemine eeldab õpetajalt kogu õppetsükli teemaatilist läbimõtlemit ja eesmärgiseadet. Sellist teemaatilist plaani pole vaja igal aastal uuesti koostada, piisab kuupäevade muutmisest, uute mõtete ja teemade lisamisest.

Täisfiguuri joonistamisel tuli Suurest Töllust ja Kalevipojast rääkides kõnelda ka kangelasmuistenditest. See aga tähendab otsestest (ainetevaheline seos!) kirjandusega, sest neid mõisteid ja lugusid õpivad lapsed ka kirjandustunnis. Selliste teemade puhul kasutabki Tiiu Isok kirjandustekste — loeb ise ette raamatuist või kuulatakse lugusid heliplaadilt. Samuti kuulub tundi teemaatilist lähedane või täiendav muusika. (Needki abivahendid märgib T. Isok oma teemaatilisse plaani.)

Kapis on tal köidetult lasteraamatud ja ajakirjad, kust sobivat lugemismaterjali leida ning nende põhjal arutleda.

Peale teemaatilise plaani koostab T. Isok endale veel **konsepti perfokaartidel**. Seal on konkreetset teemat lahtimõtestavad ülesanded ja küsimused.

Näiteks 6. kl (vene) muinasjuttude illustratsioonidest rääkides võttis ta arutluse alla A. Puškini muinasjutu «Tsaar Saltaanist». Pärast muinasjutu lugemist jutustati pala tunnis läbi ning leiti alateemad: kolm piigat ketramas, tsaari pulmapidu, tsaar sõjas, bojaarid tunni merre viskamas, tsaaripoeg vibu tegemas, kaupmehed tsaari juures, tsarina ja poja vastuvõtt jm. Seejärel arutati, kes missuguse teema kujutamiseks valib. Muinasjutu järgi sai hulk huvitavaid pilte.

Plakati kui kunstiliigi tundmaõppimisel alustati 6. kl kõigepealt nende autorite väljaselgitamisest. (Klassis on ka väljas plakati väike näitus.) Seejärel asuti sümboli mõiste ja tähenduse juurde, leiti plakati liigid. Õpilased on teinud poliitplakateid, loodus-, muinsuskaitse, jõulu-teemalisi jm plakateid. («Inimene elab kuni õpib», «Hoiu kodu!», «Sõprus» jm.)

Sellised konseptid on Tiiu Isokil enamiku teemade kohta.

Tiiu Isok pooldab kunstõpetuses **teemaatilis-loomingulist meetodit**, mis lähtub lapse psüühikast. Kunstõpetuse tunnis hõlmab umbes poole tundide arvust **teemaatiline kompositsioon**.

Nooremas astmes alustatakse lapsel lähedaste objektide kujutamisest — inimesest, loomadest, lindudest, nii nagu lapsed neid näevad, esialgu õigete proportsioonide ja perspektiivita. Peaasi, et figuurid oleksid dünaamilised, kujutatu emotsionaalne, värvis meeleolu edasiandev,

tabatud inimesele, lindudele, loomadele iseloomulik asend või liikumine. Alg-etapil visandab õpetaja tahvlile (T.I. suurele paberilehele tahvlil) ette, võtab vajadusel appi liigendnukud, laseb lastel enestel liikuda, võimelda, tantsida, juhtides tähelepanu kehaosade ilmekale kujutamisele, objektide grupeerimisele, üksteise katmisele.

Järjest enam suureneb **vaatluse osakaal**. Näiteks portree joonistamisel lisanduvad silmade ilmekuse ja meeleolu edasiandmisele uued raskusnõuded — näit kujutada istuvat last. 6. kl tuleb teha autoportree ennast peeglist vaadates. 7. klassis kasutab õpilane loodavas kompositsioonis oma lapsepõlve fotot, oluline on tausta täitmine. 8. klassis loob ta portree vaatluse (modelli) järgi, 9. klassis taotletakse portree sarnasust, suureneb õpetuslik osa. Figuuri kujutamisel õpitakse tundma kehaosi ja nende proportsioone.

Vaatluse hõlbustamiseks on Tiiu Isokil kogutud tohtu lisamaterjal. Need seiskavad kappides suurte **teemaatiliste mappidena**, millest nimetan mõned: loomad, linnud, koduloomad, kodulinnud, kanad, kassid, liblikad, võimlejad, uisutajad, spordialad, raskejõustik, pallimäng, mäng, tants, paraad, töötav inimene, kalurid, tuletõrjujad, pulmad, etnograafia, turg, kauplus, kool, juuksur, näitusel, auto, tramm, talvemaastikud, härmas mets, sulalumi, puud, lehed, metsataimed, meri, sadam jm.

Nendes mappides on fotod, ajakirjade reprod, väljaõiked, postkaardid jm, kus midagi iseloomulikku kas koloriidis või kompositsioonis. Näiteks loomapiltide mapist võetud pildil oli rebase kurgu-alune kujutatud heledama karvaga, jänesel puhul juhib õpetaja tähelepanu looma piklikule peale ja tugevatele jalgadele, vaadatakse, missugused on karu nina, punnis põsed ja kõrvatutid. Loodusmaastike piltide järgi uuritakse heletumeduse vahekordi, huvitavaid värvi-toone. Pildi järgi saab anda ka värvusõpetuse ülesandeid — teha värvikaart pildil kasutatud värvitoonides.

Mapis olevate piltide mahajoonistamist ei maksa nooremas astmes karta, sest nad ei tule sellega veel toime, keskastmes aga saavad nad pilte kasutada ainult oma kompositsioonilises lahenduses. Nii näiteks vaadeldi hobuseid, et teha oma teemaatiline kompositsioon «Loomade tsirkus». Igaüks võis mõelda oma loo, teha oma fantaasiälennuka pildi ja lõpptulemus oli kõikidel erinev, isikupärane, loovuslik.

Õpetaja õhutab kõigiti laste **fantaasiat**. Lapsele ei tundu imelik, kui värvib hobuse roheliseks või rebase siniseks. Mängeldes joonistab ta asju, loomi ja

Temaatilis-loominguline meetod lähtub lapse psüühikast, tema tundeelamustest.

Õpi vaatama ja nägema, sealt edasi mõtlema ja kujutama.

Õpetaja tublid abilised — teemaatiline plaan ja läbimõeldud tunnikonsept.

Laps näeb ka rohelisi hobuseid punasel murul.

loodust, millele tegelikkuses analoogi ei leia. Seepärast läheb ka õpetaja laste mänguga kaasa ja annab sellelaadseid loovülesandeid. Valgega helestamist õpetades pidid lapsed kujutama lumejõulu-puud (lumepuud) või lumekilpkonna (sellist looma ei saagi olla!). Õpilased said ülesande kujutada looduses olematuid loomi, taimi. (Üks selliseid on ka Katrin Kaldre töö tagakaane siseküljel.)

Õpetuslik osa muutub aastatega keerulisemaks. Näiteks talveteema puhul joonistab 1. kl lumememme, 2. kl kelgutajaid, 3. kl uisutajaid (liikumine juba teistsugune, keerulisem), 4. kl lumesõda, 5. ja 6. kl talisporti, kus on juba kõik liikumisvormid sees.

Igal aastal teevad lapsed ka jõulukaarte. 2. kl proovib neid papitrüki tehnikas, 3. kl linoollõikes, 4. kl viltpliiatsitega, 5. kl teeb käärilõikeid, kokkupandavaid kaarte, 6. kl diatüüpias, 7. kl sügavtrüki tehnikas, 8. kl kollaaži liimi ja värviliste paberitega. Nii ei ole tegemist ainult tegemise pärast, vaid iga tehnika on eelmisest keerulisem ja erineva raskusastmega ka kompositsioon, kujundamine ning värvilahendus.

Teemal «Maja» õpitakse perspektiivis joonistama kodumaja, uusehitust, kodutänavat, õhtust linna, tehakse vaade koolimaja ja koduaknast, 8. kl käiakse vanalinnas joonistamas. 6. kl tuleb juba teadlik perspektiiviõpetus. Enne talvise tänava joonistamist leitakse perspektiivijooned näiteks fotol.

Temaatilis-loomingulise meetodi abil (selle algataja ja soovitaja oli metoodik Aleksander Remmel) saab lapsi emotsionaalselt ja loominguliselt ergastada ning õpetusi neile meeldival viisil jagada. 46. keskkoolis on seda meetodit alg- ja keskasemas ka edasi arendatud. Need võtted on loomafiguuride iseloomulike siluettide ja inimfiguuride kiire visandamine pintsliga (kõlguvaates, liikumises, loomade erinevuse rõhutamine jm), pintsli ja värvidega visandamine krokiis natuurist ja kujutluse järgi.

Tiiu Isoki kappides on rohkesti mappe ka **tehnikate õpetamiseks**, näidistõid, suvetööde ülesandeid, 9. kl lõputõid, erialaraamatuid, kuid ka **õpilaste kaustikuid**. Need seatakse sisse 6. klassis ja täidetakse kuni 9. klassini. Sinna kirjutatakse põhimõisted, mis peavad meelde jääma, tööülesanded, lisatakse enese otsitud illustriivmaterjal. Vihikutesse kirjutab õpetaja igapäevale erisugused küsimused, mida näitustel vaadata. Õpilane vastab neile kirjalikult. Niiviisi käiakse kõikidel suurematel näitustel ja õpilane peab väljapanekut asjatundja pilgul vaatama. Selline töövorm kasvatab ja harjutab nähtusse süvenema. Vihikute eest paneb õpetaja hinde.



Tiiu Isok.

Eraldi teema on kunstiopetuse aine line külg. Nõuab ju kunstitegemine vähemasti paberit ja värve, aga viimasel ajal napib kõike. Paberi ostab õpetaja laste raha eest (hea, kui rohelist lauapaberitki saab!). Varem ostetud guašid on lõpukorral. Akvarellid ja viltpliiatsid muretsevad lapsed ise, kuidagi on neid seni hangitud. Tihti peale tuleb tehnikaid muuta ja saada-oleva materjali järgi kohandada. Eks kunstiopetaja peab praegusethetel olema suur nuputaja ja isemõttele, iseäranis süvaõppega koolis, kus töömaht ja vastutuski suurem. Aga õnneks Tiiu Isok ja tema kolleegid veel kuigivõrd ei kaeble, vaid suudavad seni lahendusteid leida ning lastele oma rahumeelsusega turvatunnet pakkuda. Tiiu Isoki üks põhimõtteid pärineb ta vanaemalt: «Last tuleb keelata, mitte karistada.» Selles püüab ta vanaema sõnu meeles pidada.

**Ei jätku
meil paberit
ega värve,
küll aga
leidlikku
meelt!**

Mida teeb Tiiu Isok pärast koolitööd? On pereema ja olemured nagu igal eesti naisel, nüüd ka vanaema hool (tütar lõpetas Tallinna 24. kk ja õpib TÜs bioloogiat). Poeg astub ema jälgedes. «11 aastat käisime iga päev koos kooli ja koju — oli see vast raske aeg!» meenu- tab Tiiu Isok. Sellele lisab pereisa Hanno, et õpetajatel oli hea iga piasiaja pärast emale kaevata, oli ta ju kohe eest võtta. Nüüd on poeg KÜ 2. kursuse tudeng.

**Last
keela,
aga ära
karista!**

Tiiu Isok käis mitu aastat kultuuri-üliskoolis portselanmaali õppimas ning teeks seda edasigi, kui leiduks koht, kus keraamikat põletada. Eks nüüd jääb õhtu- tundide ärevile ajavate televiisori- ja raadioesinemiste rahustuseks kudumistöö, mis samuti oskaja käes on looming. Looming on ka kodu, kui seda kunsti- tundliku silmaga üle vaadata ja meistri- käega seada. Nii on Tiiu Isoki kogu elu looming.

Probleemõppest emakeeleõpetuses

TOOM ÕUNAPUU, pedagoogikakandidaat

Probleemõpe on teatavasti õpetamine probleemide püstitamise ja lahendamise kaudu. Aga mitte igasugust küsimust või ülesannet, mis õpilastele esitatakse, ei käsitata probleemõppes probleemina. Probleemiks ei peeta sellist küsimust, millele õpilased leiavad otsese vastuse õpikust, ega ka šabloonil järgi tehtavat keeleharjutust. Probleemi lahendamine pole ka mõiste avamine teatmeteose alusel või tundmata sõna tähenduse leidmine sõnaraamatust. Need kõik on küll vajalikud töövõtted, ent erinevad probleemi lahendusest selle poolest, et lahenduse käik ja allikad on õpilasele valmis kujul kätte antud. Tõelise probleemi puhul peaks õpilane tunnetama tema ette asetatud ülesande raskust, juurdlema võimalike lahenduskäikude üle, veendumata, et olemasolevatest teadmistest ei piisa antud probleemi lahendamiseks, ja leidma, et teadmisi on vaja juurde hankida või vähemalt olemasolevaid teadmisi sootuks uutes tingimustes kasutada (2, lk 36—37).

Õppeprobleemi leidmisel ja lahendamisel võib õpilaste eneste roll olla vägagi erinev. Vastavalt sellele eristatakse probleemõppes nelja taset (2, lk 45). Järgnevalt on esitatud nende tasemete gradatsioon alates madalaimast astmest.

1. Õpetaja püstitab probleemi ja lahendab selle ise oma suulises esituses: «Paljud teist kasutavad omadussõna *pime* analoogial vorme, nagu *nürida*, *mõruda*, *viluda* jts. Need vormid on aga väärad. Kuidas eristada neid omadussõnu, kus üheski käändes ei lisandu silpi *-da*, nendest omadussõnadest, kus nimetatud silp liitub? Asi on väga lihtne: *-da* lisandub ainult *e-lõpulistes* omadussõnadest: *pime* — *pimeda*, *tihed* — *tiheda*, *nõme* — *nõmeda* jt. Sellepärast nimetatakse neid ka *eda*-adjektiivideks.»

2. Õpetaja püstitab probleemi nagu eelmises näites, kuid lahendamine jääb õpilaste ülesandeks. Et neid lahenduse leidmisel aidata, võiks õpetaja anda klassile võrdlemiseks kaks tulpa sõnu:

pimeda mehe	tragi mehe
vaheda noa	nüri noa
jaheda ilma	vilu ilma
mureda koogi	mõru koogi
nobeda poisi	südi poisi

Kui õpilased ikka ei taipa probleemi lahendust, võiks õpetaja esimeses tulbas alla kriipsutada sõnaosa *-eda*. Nüüd juba peaks klassis leiduma neid, kes advad, milles seisneb konks.

3. Õpetaja suunab klassi probleemi leidmisele, õpilased formuleerivad selle aga ise. Antud näite juures sobiks selleks järgmine menetlus. Õpetaja laseb mõnel õpilasel, kelle vastavates vigades võib kindel olla, kirjutada sedeliit tahvlile laused, milles sulgudes antud sõnad tuleb panna õigesse käändesse. Õpilane kirjutab tahvlile teksti:

Sel pimedal augustiõhtul lõpetasin mõruda tee joomise. Ilm oli väljas läinud viludaks ja tahtsin sulgeda akna, kui järsku kuulsin õuest mahedat naisehäält...

Õpetaja joonib tehtud vead alla ja pöörab klassi poole küsimusega, kas keegi oskab tõstatada probleemi. Kui sellega veel toime ei tulda, juhib ta tähelepanu, et vormid *pimedal* ja *mahedat* on õigesti moodustatud. Küllap leidub seejärel klassis keegi, kes taipab, et probleem seisneb selles, missugustele omadussõnadele lisandub käänamisel silp *-da* ja millistele mitte.

4. Õpilased on algusest lõpuni iseisvad, leiavad nii probleemi, lahenduskäigu kui ka lahenduse. Antud aine lõigu korral on selleks järgmine võimalus. Õpilased täidavad mingi harjutuse *pesatüüpi* sõnade käänamisele ja kontrollivad oma tööd kas õigekeelsussõnaraamatu või tahvlile kantud õigete vastuste järgi. Tehtud vigade iseloom peaks suunama õpilased probleemi leidmisele.

Vastavalt loomingle saab eristada kolme liiki probleemõpet: teoreetiline looming, praktiline looming ja kunstilooming (1, lk 35).

Teoreetiline looming sarnaneb teoreetilise uurimistööga: õpilased otsivad ja avastavad uue reegli, seaduse, teoreemi jne. Seda liiki probleemõppe aluseks on teoreetiliste õppeprobleemide püstitamine ja lahendamine, mida illustreerib ka eespool toodud näide.

Emakeeleõpetuses realiseeritakse teoreetiline looming tavaliselt verbaalse vaatlusmaterjali abil, mille juurde kuuluvad kas õpikus või õpetaja esitatavad õppeküsimused oma loogilises jadas. Eesmärgiks on juhtida õpilased induktiivsel teel teatud keeleprobleemide lahendamisele (kui küsimused on olemas, pole õpilastel enam vaja probleeme tõstatada). Sealjuures võib üldprobleemi (näit millistest osadest koosnevad pöördõnavorimid) lahata reaks allprobleemideks (mis on pöördõna tüvi? tunnus? pöördelõpp?). Nende lahendamiseks, s.t õppeküsimuste

vastamiseks peab õpilane tähelepanelikult analüüsima vaatlusteksti (leidma sellest nõutud otsisõnad vms), kuni jõuab uute mõistete avamiseni või reeglite tuletamiseni. Kõrgemal tasemel probleemõppeks tuleb pidada näiteks lähtumist mõnest elulisest probleemseisust, mis on niivõrd üldine, suhteliselt veel keelekauged, et siin peaks õpilane tõepoolest tegelema nagu väikese uurimistöega: püstitama täpsemad keeleprobleemid ja need lahendama. Selle näiteks võib tuua humoristliku elupildi, millega on alustatud pöördõnade laadivahelduse käsitlemist praegu 7. klassis kasutatavas eesti keele õpikus (3, lk 25):

Väike Kadi tuli isa juurde: «Issi, palun luge mulle muinasjuttu.»

«Ei tohi öelda luge, tuleb öelda loe,» kostis isa.

«Hea küll, hakka nüüd loema,» nurus Kadi edasi.

Mis keelenähtuse vastu Kadi eksis?

Antud juhul peaks õpilane äärmiselt abstraktse probleemi konkretiseerima, et üldse oleks võimalik seda arutama hakata. Loomulik mõttekäik oleks selline: väike tüdruk ei taju, millal peaks tüves *g* olema (*lugema*) ja millal see puudub (*loe*). Mis keelenähtusega on tegemist, kui *g* tüvest kaob? Kas selliseid kaduvaid häälikuid on veel? Jne. Need oleksid juba tööprobleemid, millele tuleks otsida lahenduskaiku.

Teadusliku uurimistööga sarnaneb järgmine kodutöö. *Mida võivad väljendada häälsõnad? Appi võid võtta näiteks Walt Disney maailmakuulsast lasteraamatu «Pülpupart, Mickey ja teised» (3, lk 81). Probleemõppe iseloomulikult jääb töö täpsem kavandamine õpilase ülesandeks. Kui tal on selles varasemad kogemused, teab ta, et antud probleemi lahendamiseks tuleks ühest häälsõnarikkast tekstist interjektioonid välja sedeldada (kirjutada) ja süstematiseerida vastavalt sellele, mida häälsõnad väljendavad (näit tundeid, tahteavaldusi, loodushääli). Võimalik oleks ka alaliigitamine: tundeid väljendavad häälsõnad võivad peegeldada rõõmu, vaimustust, imestust, ehmatust, valu jne.*

Teoreetiline looming kui probleemõppe liik on koolitundides kasutamiseks sageli ülearu aeganõudev, kuid täiesti reaalseeritav klassivälises töös, näit keelelingis või emakeeleolümpiaadil.

Praktiline looming tähendab praktilise lahenduse otsimist. Siin suunatakse õpilased teadmiste rakendamisele uues olukorras, konstrueerimisele ja leutamisele. See probleemõppe liik rajaneb praktiliste

õppeprobleemide püstitamisel ning lahendamisel.

Praktilise loomingu teenistuses on enamik õppekirjanduse keeleharjutustest ja ülesannetest. Harjutusvara olemasolu tähendab juba isenesest probleemseisust loomist, iga konkreetne töökäik aga püstitab ühe või mitu probleemi. Nende lahenduste otsimiseks peab õpilane sageli pöörduma sellekohase teoreetilise käsitluse poole. Keeleharjutuste sooritamine ei tähendagi suuresti midagi muud kui teatmeteoste, kõigepealt aga ikkagi oma õpiku oskuslikku kasutamist. Alles siis, kui see oskus on laitmatult omandatud, saab õpilane otsida probleemide lahendusteid ja probleeme ka õigesti lahendada. Seepärast polegi vahest alati nii tähtis, missugusele lahendusele õpilane igal üksikjuhul jõudis (ka instinktiivne kobamine võib vahel viia õige tulemuseni), vaid kuidas ta selle probleemi lahendas, s.t milline oli tal probleemi lahendustee. Ilmselt arendaks see õpilast rohkem kui ülisage «vastuste kontrollimine» ja «õige» või «väär» laadis kommenteerimine.

Praktilisi õppeprobleeme teadmiste või oskuste rakendamiseks uues olukorras.

□ Kas käändkonna määramise algoritmi eeskujul saaks samalaadset algoritmi kasutada ka pöördkonna määramisel? Kui saab, tuleks selline algoritm konstrueerida ja seda rakendada hakata.

□ Kas ammu tuntud konsonantühendi kirjutamise põhireegel kehtib ka häälsõnade juures (*klirdi! karsumdi!*)?

□ Kui oled unustanud reegli, kuidas arutleksid, kas õige on *kümmekonna* või *kümnekonna*. Arutlus: et õige on *meeskonna* (mitte *mehekonna*), siis peab õige olema ka *kümmekonna*. (Analoogiamenetlus on soovitatav appi võtta siis, kui reegel — käändub ainult liide — on ununenud.)

□ Sõnakordus on sõnastusviga, aga kuidas ikka vältida sõna *ema* kordamist kirjandis «Minu ema»? (Probleem tuleb lahendada leutavalt: leida kaasteksti sobivaid sünonüüme sõnale *ema*.)

□ Ülipikk *s* kirjutatakse *l*-i järel kahekordselt (*valssima*), aga mis reeglit rakendada siis, kui see *s* asub *l*-i ees (*mäslема*)?

Praktiline looming on õppetunnis kõige rakendatavam probleemõppe liik.

Kunstilooming seisneb tegelikkuse kunstilises kujutamises fantaasia vahendusel, mis hõlmab kirjanduslikku kujutamist, joonistamist, muusikateoste loomist, mängu jne.

Emakeeleõpetuses toimub fantaasia vahendusel keelemängude väljamõtlemine ja igasugune kirjanduslik kujutamine. Viimane hõlmab õpitud grammatikakategooriate lülitamist keeletervikusse või teatud kindla leksika kasutamist loov-

töodes. Probleemsituatsiooni loob töökäsk, mis tavaliselt annab mingi teema ja lisab nõude, mida peab täitma selle lahtikirjutamisel. Õpilastel tekib vajadus kasutada äsja omandatud teadmisi uutes tingimustes. Sealjuures võivad nad kogeda, et esialgselt omandatud teadmised ja oskused on ebapiisavad.

Probleemsituatsioon on küll õpetaja või õpiku poolt loodud, ent igas konkreetsetes loovharjutuses tuleb näha ka keeleprobleemi ja see teadvustada. Kui õpilased sellega toime ei tule, peab õpetaja neid aitama. Järgnevalt mõningaid võimalikke probleeme, mis kerkivad keeleteerviku ehitamisel.

□ Kui jutukese tegevus peab toimuma enneminimumis, kuidas vältida liialdamist abiverbiga *olema*? Kas sõnastuslik ühekülgus on sel juhul paratamatu?

□ Äratuskell võib *tiriseda*, voodi *nagiseda*, vihm *pladiseda*, aga mis võib *vidiseda*, *võbiseda* jne (loovharjutus onomatopeetiliste *ise-liiteliste* verbide kasutamisele)?

□ Kas igasugune suvaline isikustamine vastab kõnekujundina ikka heale maitsele (*saapatald irvitab* või *prügikast irvitab*)?

□ Mida igal üksikjuhul eelistada, kas ühendverbe (*alla andma*) või lihtverbe (*alistuma*)?

□ Kas vastavas kirjatükis (telegrammi tekst, kiri heale sõbrale, tehtud töö aruanne, seletuskiri autoinspeksioonile jne) on õigem tarvitada neutraalseid või suhtumissõnu?

Muidugi on igasugune loovülesanne mitmetahuline protsess, mis kunagi ei piirdu ainult ühe probleemiga. Toodud näited võiksid olla nn kandvad probleemid teatud üksikharjutuste sooritamisel. Õpetaja ülesandeks jääb igakordne hinnangu andmine probleemide(de) lahendamisele õpilase loovtöös.

Probleemõppe elemente esineb vähem või rohkem igas emakeeletunnis. Õpilaste tulemusliku mõtlemistegevuse arendamise seisukohalt on vaja, et õpetaja teadvustaks oma tegevuse ka probleemõppe vallas, andes kasutatavatele meetodilistele võtetele selgepiirilised kontuurid ja mõtestatuse (5, lk 3). Mitmed didaktika suunad ja voolud võivad tulla ning minna, kuid vaevalt minetab kunagi oma akuutsuse probleemõppe.

Kirjandus

1. Mahmutov M. Probleemõpe koolis. Tln, Valgus, 1981.
2. Unt I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tln, Valgus, 1974.
3. Ünapuu T. Keeleõpetusest VI klassis. Tln, VÕT, 1982.
4. Ünapuu T. Eesti keele õpik VI klassile. Tln, Valgus, 1987.
5. Ünapuu T. Probleemõppest 6. klassi emakeelekursuses. — NÕ, 9, jaan 1988.



34. lk.

2. Booth W. C. Is There Any Knowledge That A Man Must Have? In: The Norton Reader. New-York, London: W. W. Norton & Company, 1984, 214—229.
3. Kahneman D., Tversky A. Subjective Probability: A judgment of representativeness. — Cognitive Psychology, 1972, 3, pp. 430—454.
4. Kahneman D., Tversky A. On the Psychology of Prediction. — Psychological Review, 1973, 80, pp. 237—251.
5. Matlin M. Cognition. New-York etc.: Holt, Rinehart and Winston inc., 1989.
6. Nisbett R. E., Ross L. Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, New-York: Prentice-Hall, 1980.
7. Kees P. Statistika pedagoogidele ja psühholoogidele. I osa. Tallinn, 1984.
8. Tomusk V. The effect of a growth in information in society on the aims at higher education and their realisation observed on the personal level. In: Industry and Higher Education ... Pipers and Tunes. 18—20 Dec. 1989. Conference Programm, Abstracts of Seminar Papers, 50.
9. Tversky A., Kahneman D. Availability: A heuristic for judging frequency and probability — Cognitive Psychology, 1973, 5, pp. 207—232.
10. Tversky A., Kahneman D. Judgments under uncertainty: Heuristics and biases. — Science, 1974, 185, pp. 1124—1131.
11. Tversky A., Kahneman D. The framing of decisions and the psychology of choice. — Science, 1981, 211, pp. 433—458.
12. Tversky A., Kahneman D. Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. — Psychological Review, 1983, 90, pp. 293—315.



36. lk.

3. Kon I. «Mina» avastamine. Tln, 1981, 252 lk.
4. Kreitzberg P. Õppe- ja kasvatustöö eesmärkide klassifitseerimine ja konkreetseerimise psühholoogilis-metoodilised lähtekohad. Tln, 1987, lk 143—175.
5. Schilke K. Spiele im Biologieunterricht. — Unterricht Biologie, 1981, N 64, S. 2—3.
6. Steiner R. Grundsätzliches zum Spielen. — Lehrer-Service: Umwelterziehung, 1988, Nr. 24, S. 3—6.
7. Ünapuu L. Õpilase eneseteadvus ja õpiedukus. — Nõukogude Kool, 1984, nr 5, lk 31—33.
8. Ünapuu L. Õpilase eneseteadvus ja õpetaja õppe-kasvatustlik käitumine. — Nõukogude Kool, 1985, nr 3, lk 37—39; 43.
8. Сазонов В. В. Контент-анализ. К вопросу об основании для выбора категорий анализа. В кн.: Метод, проблемы контент-анализа. — М.-Л., 1973, вып. I.
10. Бунапуу Л. Э. Уровень развития самосознания школьников как продукт и условие воспитательной работы: Автореф. дис... канд. пед. наук. Тарту, 1989, 16 с.

Keskaja poeetiline ilmavaade II

MIHKEL REBANE, Tallinna 62. keskkooli õpetaja

Provence'i omapärane kultuurivorm hävitati 13. saj, kuna maakonnas elas palju albilasi (kirikuvastase usulise liikumise pooldajad), keda peeti saratseenidestki hullemateks ketseriteks. Aastail 1209—1229 laastasid paavsti õnnistatud ristisõjajad põhjalikult kogu maakonna. Paljud trubaduudid põgenesid Hispaaniasse või Põhja-Itaaliasse ja need, kes jäid, pidid peagi loobuma «lõbusast teadusest» skolaastika kasuks.

Hoolimata katoliku kiriku hoolsast puhastustööst, levisid trubaduudilüürika vormid ja rüütli- ehk õukonnaarmastuse kombat ka Põhja-Prantsusmaale ja Saksamaale, kus vastavad luuletraditsioonid tekkisid 13. saj. Trubaduudilüule mõju avaldus ka värssromaanides ja allegoorilises luules (vt «Roosiromaan»), kus õukonnaarmastuse ideoloogia oli sama oluline kui kurtuaasess lüürikaski.

Saksamaal oli rahvuskeelne lüürika olnud juba enne, kui provanssaali lüürika seal tuntuks sai. Seepärast on minnesangis (Minne 'armastus', Sang 'laul' = lembe-laul) — saksa trubaduudilüürikas — näiteks puhast looduslüürikat, mis prantslastel puudub. Väljapaistvaim saksa minnelaulja Walter von der Vogelweide lisas trubaduudilüürika traditsioonilistele motiividele isamaateema. Kuulsad on tema Saksa keislerit paavsti võimupüüdluste vastu võitlemises toetavad luuletused:

*Nii väga kristlikult nüüd paavst meid
naerab taga,
itaallastele kõneldes: «Sain asja*

korraldada,»

*(ja võinuks jääda see küll tegemata tal),
kaks kanget alemanni* on mul ühe
krooni all,
et laostaksid nad maad ja kannaks*

sõjalasti.

*Ning rikkust aina voolab siis me kasti:
neilt ohvriande kogume, kui käib seal
laast ja tapp,
saab saksa hõbeda romaani varakapp.
Sa kanu söö ja rüüpa veini, papp,
ning sakslane las paastub vagusasti.*

(Lk 225.)

Oma armastuslauludes ei ülista ta armastust mingi üleva, ebamaisusse küündiva tundena, vaid laulab südamlikest suhetest armastatud tütarlapselga, nagu näiteks oma kuulsas luuletuses «Unter den Linden»:

*Pärnapuu kõrval
teisel pool nõmme.*

* Alemanni s.o sakslased — Otto IV ja Friedrich II — antud juhul halvustavas tähenduses.

Seal oli süng meil muru peal.

Meile sel nõlval —

teaks te mis õnne

tähendas korjata lilli seal!

/.../

(Lk 226.)

Saksa rüütliuules on romaani rahvaste kurtuaasse lüürikaga võrreldes enam südamlikkust, igatsust, tagasihoidlikku iha-lemist ning sensuaalsust ja kurtuaaslikke konventsioone.

Keskaja lõpus muutus lüürika kuivalt õpetlikuks. Prantsusmaal esindasid seda keskaja viimast etappi nn **retoorikud**, kes kasutasid ülirikkalikku allegooriat ja arendasid edasi trubaduudide niigi komplitseeritud värsimõõte ja riiemiskeeme. Saksa meisterlaulikud (*Meistersinger*) ühinesid tsunftidesse, kus jälgiti erilise täpsusega luuleseadustest kinnipidamist — luuletamine muutus omamoodi käsitööks.

Trubaduudilüürika mõjutas ka itaalia luulet ja eriti Põhja-Itaaliasse põgenenud provanssaalilaulikute mõjul kujunes vähehaaval iseseisev luulekoolkond. Kujunes uus stiil, mida nimetati *dolce stil nuovo* ('uus mahe stiil') ja keskeks luulevormiks sai **sonett**.

NOVELLI UUS MAAILM

Keskaegse eepika vormid (kangelaslaul, värssromaan) erinevad modernsest proosast nii stiililt kui ka maailmatunnetelt. **Varasem eepika oli põhiliselt luulevormiline ja müütilis-fantastiline.** Ümbritsevat tõelisust ei püüüdud väljendada, vaid tõlgendada. Kuigi ümbritseva tõlgendusest vaba kujutamise ei olnud keskaja kunstile täiesti võõras, käsitles tollase poeetilise traditsiooni norm üksikut alati mingi üldise printsiibi osana või tõestusena. Alles hiliskeskajal muutus kirjeldamine kirjeldamise pärast eepikas üldiseks. Siirdumine müütilis-fantastilisest e piltlikust esitusviisist enam või vähem loomuliku esituslaadi suunas toimus kõigepealt **eepika lühivormides — jutustus, anekdoot, naljand.** Uus proosa käsitles igapäevast elu ja oluline on, et kõik juhtumid esitati oma aja ja koha reaalsele tingimustele vastavalt. Esitusviisi muutus, millega hiljem kaasnes ka luulevormi asendamise proosavormiga, kajastas kahtlemata kirjanduslikult edenenud lugejaskonna maitse muutumist. (Värssromaan põhines rüütlikultuuril, uus lühiproosa kodanlikul linna-kultuuril).

Ehkki jutustuste ainestik muutus aina rahvalikumaks, säilis värsvorm veel mõnda aega lühieepika esitusviisina. Uut žanrit on terminoloogilise segaduse vältimiseks hõlpsaim märkida prantsuskeelse mõistega **fablöö** (vanapr *fablian* ld *fabula* 'jutt, valm'). Fablööd kujunesid keskaegse

prantsuse linnakirjanduse populaarseimaks žanriks. Ainestik pärineb peamiselt rahvanaljandeist ja neid kirjutati paari-kaupa riimuvates värssides. Säilinud 150 fabliooost peetakse vanimaks värssnovelli «Richeut» aastast 1159, žanri õitseaeg oli aga XIII sajand. Fabliood jutustavad satiirilise-koomilistest olukordadest, seiklustest, abielurikkumistest, naiste ja vaimulike silmakirjalikkusest. Teoste süžeed on riivatud ja paiguti jämekoomilised. Seega on nii ainestik kui käsitusviis kaugel rüütliromantikast ja kirjandusse tuleb uut laadi peategelane: kolmandasse seisusesse kuuluv leidlik kelm papp, talumees või žonglöör. Fabliood lõppesid valmiliku moraaliaiga:

/.../

*Nii kuulsite siis lugu sest,
kuis piiskop preestri rikkusest
sai rõõmu ning kuis preester ise
sai selgeks lugupidamise.*

Veel Rutebeuf teid õpetab:

*see ikka hästi lõpetab,
kes teotseb rahapunga toel,
sai eesel kristlaseks sel moel.*

*Nii ongi laul sest mehest läbi,
kes kinni maksis patuhäbi.*

(Lk 329.)

Värsivorm (keskaegse poeetika olulisim tunnus) säilis, kuigi sisuliselt oli eepika muutunud. Oluline põhjus on selles, et kõrge luulekunst eristus madalamast igapäevakeelest kõige veenvamalt värssideks kirjutatuna. Värsivormilised olid ka muinasjutud. Keskaja kuulsamaid muinasjutud sisaldavad «Reinuvader Rebase seiklusteks» nimetatud ja paarisaja aasta jooksul (12.—14. saj) nn «Rebaseromaaniks» koondatud lugudes. Suulise ainestiku kõrval on autorid (üle kümne) kasutanud keskajal levinud ladinakeelseid loomalgusid. Kirjalike allikate kaudu on neisse lisandunud eksootilistki, näiteks kuningas Lõvi, keda Euroopa rahvajutud ju ei tunne. Aga sümboolika on ilmeka ning ka teiste loomamaskide taga peituvad keskaja ühiskonna esindajad: Hunt ja Karu — suurfeodaalid, Rebane — väikefeodaal, Oinas ja Eesel — vaimulikud; Kukk, Koer, Jänes jt — kolmas seisus. Lugudes peitub fablioo-dest tuttav ühiskondlik satiir: rebane tüs-sab endast vägevamaid, kuid lollimaid. «Rebaseromaan» omandas tohutu populaarsuse.

Kuigi värsivormil oli oluline funktsioon poeetilise ja mittepoeetilise teksti eristamisel, pidi see aegapidi taanduma, lubades ka proosavormil (igapäevakõnel) kunstiks üleneda. 12. saj alanud eritüübiliste, selgelt idamaist päritolu jutustuste soosingut Euroopas on selgitatud mitmel viisil. Siin on nähtud ristisõdade, aga samavõrra ka Hispaania ja Sitsiilia kaudu levinud maurikultuuri mõjusid. Proosavormi levikut soodustas ka läänemaine eeskuju.

Need olid ladinakeelsed *exempla*'d — õpetlike lühilugude kogumikud, mida aja jooksul tõlgiti ka rahvuskeeltesse. Nende kogumike uudsus (lisaks proosavormilisusele) seisnes raamjutustuse kasutamises. Alguses oli see ilmselt memoreerimisvõte, hiljem võimaldas aga eri lugusid tervikuks liita. Läänemaise jutukirjanduse arengule oli sellel vormivõttel oluline tähendus: rahvuskeelseid jutustusi ja naljandeid hakati ajapikku kogudeks ühendama. Need esitati uudisteostena — novellidena (it *novella* 'uudis'). Esimene kogumik — itaaliakeelne «Le cento novelle antiche» pärineb 13. saj. Kuigi kogud esitati uudisteostena, olid neis sisalduvad lood tavaliselt üsna laialt tuntud. Uudis ei olnud ainestik ega süžee, vaid esitusviis: kõik juhtumid, olukorrad ühendati kaasaja tingimustega. See kaunistusteta uus stiil vajas oma võimaluste realiseerimiseks veel üksnes andekat autorit, kelleks teatavasti sai Giovanni Boccaccio (1313—1375). Tema peateos «Decameron» viis lõpuni arengu, mille tulemusel sündis läänemaine novellikunst.

Keskaegse kultuuri kõrgaeg oli lühike: 14. ja 15. sajandil toimus Euroopas olulisi riiklikke, ühiskondlikke ja majanduslikke muutusi (reformatsioon, rahvusriikide kujunemine jne), mis tasapisi mõjutasid ka kultuuri ja kunsti arengut. Mais ja kirikliku võimu võitluses ei olnud enam vastakuti üleeuroopaline keiser ja üleeuroopaline paavst, vaid ahned rahvusvalisejad ja kohalikud kirikujuhid.

Kultuurielus oli oluline ka jõuka linnakodanluse kujunemine, mistõttu linnad muutusid (rüütliilosside asemel) kultuuri-keskusteks. Just linnades sündisid kloostrite ja kiriku mõju all olevatele ülikoolidele vastukaaluks uus, hiljem **humanistlikuks** nimetatud liikumine.

Keskaja ja uue aja poeetika üleminekujärku on kõige mõistlikum iseloomustada selle aja kesksete kirjanike abil: Dante Alighieri (1265—1321), Francesco Petrarca (1304—1374), Giovanni Boccaccio (1313—1375), Geoffrey Chaucer (1340—1400), François Villon (1431—1466).

Paljuski on nad veel tüüpilised keskaja kirjanikud. Näiteks Dante taevaline Beatrice on keskaja müstika kulminatsioon. Hiliskeskajal pelgalt konventsiooniks taandunud rüütliarmastuse allegooriline sümboolika ärkab Dante loomingus ellu viisil, mis näitab teed uue aja lüürikesse. Seega tuleks Dantet (rääkimata Petrarcast või Boccacciost) käsitleda vararenessansi kirjanikuna. Ehkki piiri tõmbamine ühe või teise ajastu stiili vahele on äärmiselt keeruline, tuleb seda üldistustes siiski teha. Ja miks mitte just nende kirjandusloo suurkujude abil, kes ei allunud võrdset teistega oma aja konventsionaalsustele, vaid kujundasid uut tunnetust.

Mängime lavastusmänge

LUDMILLA GUSTAVSON, Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja

Lastele meeldib matkida loomi, kehastada mitmesuguseid tegelasi. Häid võimalusi selleks pakub lavastusmäng, s.t mäng, mille aluseks on kirjanduspala või lihtsalt mingi süžee.

Lavastusmänguks sobib lihtsa sisu ja ülesehitusega, dialoogirikas, kordustega, kergesti meelde jääv ja meeleolukas tekst, mis annab palju võimalusi mitmesuguseks liikumiseks ja tegutsemiseks, paneb lapsed kaasa mõtlema ja fantaseerima. Lavastusmäng on seda huvitavam, mida rohkem on lastel selles võimalik laulda, mängida, tantsida, mõistatada. Ma loodan, et autorid pole eriti pahased, kui nende laulusõnu lavastusmängu jaoks veidi muudame või kohati hoopis teistega asendame. Kust me sobivad laulud muidu ikka saame? Lavastusmängust peaksid osa võtma kõik lapsed, kes selleks soovi on avaldanud, või võimalikult palju lapsi.

Lavastusmängule peab eelnema kirjanduspala lugemine või süžee tutvustamine, samuti laulude, luuletuste, tantsude jm õppimine. Lapsed peaksid matkima tegelaste liikumisi ja hääliitsusi, eriti siis, kui nad kehastavad loomi. Kui lavastusmänguga tahetakse esineda peol, peaksid lapsed eelnevalt harjuma peakatete, kostüümide ja rekvisiitidega, mida lavastuses vaja läheb.

Lavastusmängudeks pole vaja osi sõnasõnalt pähe õppida (välja arvatud värsstekst). Tähtis on, et mõte oleks lapsele arusaadav. Teksti sagedane kordamine vähendab huvi õpitava vastu. Kasvataja (õpetaja) ei tohiks kõiki osi alati ise jaotada, see pidurdaks laste fantaasiat ja algatusvõimet. Kui täiskasvanu (õpetaja või kasvataja) mängib lavastusmängus kaasa, peab juhtiv ja suunav osa olema temal. Ta suunab lapsi oma tekstiga, tuletab oma tegevuse või sõnadega meelde mängu järgnevuse.

Lavastusmänguks peab kasvataja (õpetaja) looma soodsa meeleolu. Sellest oleneb suuresti lavastusmängu õnnestumine. Lapsi tuleb ergutada tegutsema ja fantaseerima. Laste tegevust lavastusmängus tuleb suunata nii, et nad tunneksid rõõmu ja mängulust, oleksid ise lavastuse loojad. Pidevalt lapsi innustades ja nende tegevusele kaasa elades saavutame laste teatrimängus toredaid tulemusi.

Lavastusmängud arendavad lastes esinemisjulgust, usku endasse ja oma võime-

tesse, soovi ise välja mõelda ja mängida teatrimängu. Nad annavad lastele hea eneseväljendusvõimaluse ja sageli panevad aluse ka lapse püsivile teatrikunsti vastu.

Alljärgnev lavastusmäng on üks näide, kuidas võiks lavastusmängu koostada, organiseerida ja mängida. Seda on soovitatav mängida kõigepealt osade kaupa ja hiljem liita tervikuks, millega on huvitav ka esineda.

Lavastusmängu «Lõbus jänkupere» koostas ma T. Karamanenko—A. Medvedjeva nukunäidendite «Lõbusad jänkukesed» ja «Metsas» ainetel.

LÖBUS JÄNKUPERE

Tegelased: JÄNESEEMA — kehastab täiskasvanu (kasvataja, õpetaja), JÄNESEPOJAD — kogu rühma või 1. klassi lapsed.

Improvisatsioon:

JÄNESEPOJAD tormavad naerdes, hullates, hüpeldes, joostes, karates lavale. Laulavad: Jänkul pikad kõrvad, nudipea, aga jänku siiski viks ja hea.

Jänku jälgi tunneb igaüks, sest ta pole mõni kehenpüks. Ikka au sees on ta pehme käpp nii kui mõnel inimesel näpp.

Ei ta võibsegi vups-vups-vups, julgust täis ka tore sabotups.

Tekst H. Rammo näidendist «Operatsioon «Kintsutükk»». Võib laulda viisil «Nääripäkapikk» (R. Kõrgemägi, E. Raud).

Kas ÜKS JÄNESTEST või kõik KOOS loevad:

Olen väike jänkulaps
rõõmsa tutisabaga.

Mul on tore kasukas,
pikad kõrvad, karvasaapad.

Hüppan ikka hips ja hops,
olen väike jänkulaps.

Tekst E. Tael.

Improvisatsioon:

JÄNKUD müravad, naeravad.

Kostab JÄNESEEMA äääl: Jänkukesed, kas te olete juba ärganud?

Improvisatsioon:

JÄNKUD ütlevad läbisegi oma tekste, näiteks: Oi, ema! Peidame äral! Emme tuleb! Lähme vastu...

JÄNESEEMA (tuleb): Tere hommikust, mu armsakesed! Oletegi juba üleval ja riides. Küll te olete mul virgad!

Improvisatsioon:

JÄNKUD tervitavad ema, hüüdes näiteks:

Tere hommikust, memmeke! Tere! Tere,
armas memm. . .

JÄNKUD (hüplevad ja laulavad):

Me ikka hästi osavad,
julged, töökad, lõbusad.
;: Üks ja kaks, üks ja kaks,
julged, töökad, lõbusad. ;:

Sabad on meil tillukesed,
oleme ju jänkukesed.

;: Üks ja kaks, üks ja kaks,
oleme ju jänkukesed. ;:

Viisil «Me meistrimehed oleme» (saksa
rahvaviis).

JÄNESEEMA:

Seal, kus vaikne metsatee,
on meil väike majake.

JÄNKUD:

Selles hulgakesi me
sõbralikult elame.

JÄNESEEMA (seda teksti kasutada esinemise
nematega):

Pikk-kõrv mu nimi,
nii tutvustan end.

TUTTSABA:

Ma vallatu Tuttsaba,
Pikk-kõrva vend.

NUDIPEA:

Olen rõõmus Nudipea,
tuju on mul ikka hea!

TUTI:

Mina väike jänkuke,
kellel ilus tutike.

JÄNKU-JUTA:

Olen Jänku-Juta,
ei ma iial nuta.

JÄNKU HOPS:

Minul nimeks jänku Hops.
Hüppan ikka hips ja hops.

TÖNN:

Olen väike jänkupõnn,
kellel nimeks vahva Tõnn.

JÄNKU TIPS:

Mina olen Tipsu väike,
säran ikka nagu päike.

VÄRISEJA:

Mina Väriseja väike,
ikka kardan oma käike.

NÖPSNINA:

Mina olen memme musi.
Ei ma karda metsas susi.

VÄLEJALG:

Mina vahva Välejalg!
Hästi kiire on mu jalg.

NUDISABA:

Mina olen Nudisaba,
mitte keegi mind ei taba.

JUPP:

Ma kõikidest väiksem,
mu nimi on Jupp.

JÄNESEEMA:

Nüüd tunnete kõiki!

JÄNKUD astuvad kordamööda ette. Tee-
vad kniksu või kraapsu: Pikk-kõrv! Tutt-
sabal Nudisabal . . .

JÄNESEEMA:

Seal, kus vaikne metsatee,
on meil väike onnike.

Selles hulgakesi me
sõbralikult elame.

Aga nüüd ruttu võimlemal!

JÄNKUD (laulavad):

Päike tegi hommikul jänkule pai,
kutsus metsa mängima.

Uneisu kiiresti otsa sai.

Jänkupoiss vudis võimlema.

;: Hoppadi-hops, hoppadi-hops,
virk on meie jänkulaps. ;:

A. Löbin, E. Salm «Löbus jänkulaps».

JÄNESEEMA: Jänkud, ruttu rivisse! Parem
pool! Käies marssi!

JÄNKUD (kõnnivad, jooksevad, hüplevad
muusika saatel.)

JÄNESEEMA: Seis! Pöörake nägudega minu
poole! (Jäeb ise ringi keskele. 1. salmi loeb
laulvalt.)

;: Vasakule, paremale,
sügavalt nüüd hingake. ;:

Lõppenud on võimlemine.

Kohe algab pesemine.

Tubli! Nüüd minge tooge oma käte-
rätikud. Mina toon vee. Kohe hakkate
pesema.

JÄNKUD (lähevad käterätikuid tooma, lau-
lavad):

Jänku pesi puhtaks käpad ja suu,
kammis saba hoolega.

Imeflesid puhtust põõsad ja puud,
püüdsid ennastki siluda.

(tulevad käterätikutega):

;: Hoppadi-hops, hoppadi-hops,
virk on meie jänkulaps! ;:

A. Löbin, E. Salm «Löbus jänkulaps».

JÄNESEEMA (tuleb kastekannuga): Jänkud!
Pesema!

Improvisatsioon:

JÄNKUDE improviseeritud tekstid, näiteks:
Hip-hop, mina olen esimene! Oi, vesi on

külm! Vesi on märg! Kui tore on pritsidal!
Kui tore on pestal! Minu käpad on puhtad. . .

JÄNKUD (matkivad pesemist ja kuivatamist.)

JÄNESEEMA: Nüüd olete küll kõik puhtad.
Viige käterätikud ära ja aidake mul laud
katta.

Improvisatsioon:

JÄNKUD (abistavad ema ja laulavad):

Rõõmsal meelel kõike teeme,
abistame oma memme.

Oma memme aitame,
ikka rõõmsalt laulame.

Viisil «Mutionu pidu» (A. Velmet (eesti
rahvaviis), A. Dahlberg).

JÄNESEEMA: Laud ongi kaetud. Palun laudal!
Head isu, mu jänkukesed!

JÄNKUD: Aitäh, memmeke! Aitäh!

Improvisatsioon:

JÄNKUD (matkivad söömist.)

JÄNESEEMA (jälgib, õpetab.)

JÄNKUD (lõpetavad söömise, tänavad.)

JÄNESEEMA: Nüüd aidake mul koristada.

Tuttsaba, Pikk-kõrv, . . . , teie viige nõud ära!
Nudisaba, Tuti, . . . , teie pühkige laud. Jän-
ku-Juta, Väriseja, . . . , tooge luuad ja pühki-
ge põrand puhtaks!

JÄNKUD (koristavad ja laulavad):

Iseseisvalt kõike teeme,
abistame oma memme.

∴ Koristame, pühime,
nõnda memme aitame. ∴

Viisil «Mutionu pidu» (A. Velmet (eesti
rahvaviis), A. Dahlberg).

JÄNESEEMA: Küll te olete virgad! Kõik on
puhas ja korras. Väljas on nii ilus ilm. Mis
te arvate, kuhu me võiksimme minna?

JÄNKUD: Metsa!

JÄNESEEMA: Õige!

Kui marjametsas ees on kraav,
sis kuis tast üle saan?

JÄNKUD (salmiosa üksikult, alates «Vudi-
vudi. . .» üheskoos, improviseeritud liiku-
misega):

Eks sellest ulja hooga ma
end üle lennutan!

Vudi-vudi-vudi-vudi hopp,

vudi-vudi-vudi-vudi hipp,

on lennul vahva hüppaja

kui kerge suletopp!

Hipp-hopp!

Ja nii ka spordiväljakul

mind aitab tubli hoog.

Veel sentimeetri lisan ma —

ja see mind võitjaks toob.

Vudi-vudi-vudi-vudi hopp,

vudi-vudi-vudi-vudi hipp,

on lennul vahva hüppaja

kui kerge suletopp!

Hipp-hopp!

Ning tihti hüppan sellekski,

et lihtsalt tore on

küll keksida, küll kalpsata

kui rohutirts või konn.

Vudi-vudi-vudi-vudi hopp,

vudi-vudi-vudi-vudi hipp,

on lennul vahva hüppaja

kui kerge suletopp!

Hipp-hopp!

K. Korsen «Hüppan nagu rohutirts».

JÄNESEEMA: Küll te olete mul vahvad!

Tooge nüüd oma korvikesed ja asume teele.

JÄNKUD:

Jalutama läheme,

p palju seemi korjame,

vaarikaidki leiame —

oma korvid täidame.

∴ Üks ja kaks, üks ja kaks,

röömsalt sammub jänkulaps. ∴

JÄNESEEMA: Ja nüüd laulame!

JÄNKUD (kõnnivad ringis hanereas või

paarikaupa ja laulavad):

Röömsaist suvistest lauludest tulvil on suu,

laulab linnuke oksal ja lehedki puul.

Metsas punetab maasikas, siin lõhnab lill,

aasal heliseb kelluke till-till-till.

Refr.

Tulge nüüd lauluga, lähme metsa kõndima.

Tral-lal- . . .

Kõigil meil rõõmus meel, särab päike
meie teel.

Tral-lal- . . .

Viisil «Kevademarss» (A. Löbin, E. Salm).
Tekst kohandatud.

JÄNESEEMA: Olemegi metsas. Vaadake, mis
seal lehtede all punab!

JÄNKUD: Maasikad!

JÄNESEEMA: Hakkamegi marju korjama!

JÄNKUD (matkivad marjade korjamist või
tantsivad «Marjuliste tantsu».)

JÄNESEEMA: Näidake, kas korvid on juba
täis. (JÄNESEEMA improviseeritud hinnang.)
Ja nüüd, lapsed, mängima!

JÄNKUD (mängivad liikumis-, laulu- või
tähelepanumänge.)

JÄNESEEMA: Tulge istuge nüüd minu
juurde ja puhake veidi.

Improviseerimine:

JÄNESEEMA jutustab huvitava jutu või kir-
jeldab mingit sündmust. Võiks kasutada
lõbusaid mõistatusi:

1. Missugune vares ei kraaksu?
2. Mitu hernest läheb purki?
3. Millist kübarat ei panda pähe?
4. Milline koer ei haugu?
5. Milline punn ei püsi pudelil?
6. Missugune silm ei näe?
7. Milline suu on keeletu?
8. Milline kõrv ei kuule?
9. Milline jalg ei astu?
10. Milline nina ei tunne lõhna?
11. Millist vorsti ei sööda?
12. Missugune kirp ei hüppa?
13. Missugust vänta ei aeta ringi?
14. Missugune kukk ei kire?

JÄNESEEMA: Ja nüüd, mu lapsed, kodu-
teele!

JÄNKUD lahkuvad lauluga «Jänkul pikad
kõrvad. . .». Viimaste salvide ajal lehvitav-
vad.

Nõuandeid peakatete valmistamiseks leiata
minu artiklist «Lihtsaid peakatteid ja sabasid
«Mistra»-jääkidest» ajakirjas «Nõukogude
Kool», 1989, nr 3.

Johannes Käisi loomingu mõnest vähemtuntud tahust*

INGE UNT, EHA professor, pedagoogikadoktor

Tänapäeval kohtame kogu maailma, eriti aga Euroopa didaktikas tendentsi pöörduda varasemate vaadete, projektide, voolude, sealhulgas sajandi esimeste aastakümnete reformpedagoogika poole. Ilmselt on see seotud hariduse uue paradigma kujunemisega, mille märksõnadeks on isiksusekesksus, õpetuse humaniseerimine, valikuvabadus õpetajale ja õpilastele, loovuse arendamine. Kõik see aga iseloomustaski omaaegse reformpedagoogika paljusid suundi.

Ent pedagoogika ja kooli globaalse arengu taustal peame silmas pidama ka meie pedagoogika ja kooli arengu iseärasusi. Meie ju ei läbinud viimase pool-sajandi jooksul muu maailma koolile iseloomulikku arengut ja katsetusi, vaid elasime küllalt jäigas koolikorralduses, mida iseloomustas koolikorralduse ja õpetuse sisu diferentseerimatus, standardne klassi-tunnisüsteem ning muu sellest tulenev. Ometi õnnestus maailma pedagoogikat mõnevõrra tundma õppida ja ühtteist ka ära teha. Ent kooliuuendus pakub praegu hoopis suuremaid võimalusi, ühtlasi avaneb tee ka varasemate ideede ellurakendamiseks. Selle kõige tõttu on mõistefav eriline huvi Johannes Käisi (edaspidi J.K.) kui eesti kooliuuendusliikumise (mis oli meil reformpedagoogika sünonüümiks) tähtsaima esindaja loomingu vastu.

Analüüsides J.K. loomingu senist rakendamist eesti pedagoogikas ja koolis, ilmneb, et seda tehti eeskätt neis valdkondades, kus olemasolev olukord oli muutunud eriti talumatuks, ja kus sealjuures muudatuste tegemine oli üldse võimalik. Üldistatult öeldes oli selliseks nähtuseks, J.K. terminit kasutades nn passiivuskool, s.t kool, millele olid tüüpilised järgmised tunnused: õppetöös on aktiivne mitte õpilane, vaid õpetaja; domineerivad verbaalsed õppemeetodid, eriti õpetaja esitus; kõik töötavad frontaalselt ühesuguse tempoga; lõviosa ajast kulutatakse teadmiste kontrollimisele, mistõttu tunnis omandatakse vähe õppematerjali; õpilaste individuaalse eripära arvestamine, samuti õpilaste koostöö tunnis on viidud miinimumini. Selline kool oli välja kujunenud 1950. aastateks. Vajadus sellisesse kooli muudatusi tuua sai järjest ilmsemaks. Soodsaks kujunes siin ka 1950. aastate

lõpu sula ja «kuldsete 60.» üleliiduline taust, kus õpilaste aktiveerimise probleemid tõusid küllalt olulisele kohale. Sellises kontekstis õpiti tundma ja rakendati 1960. ja 1970. aastatel J.K. loomingust eeskätt passiivuskooli vastu suunatud ideid õpilaste iseseisva töö ja aktiveerimise, individuaalseerimise ja rühmatöö, samuti loovuse arendamise vallas. (NB! J.K. teoste viitamist ei keelanud keegi, aga ta ise oli rehabiliteerimata.) Viimastel aastatel on erilise tähelepanu objektiks olnud J.K. tööd üldõpetuses, seda muidugi seoses õppeviisi taasrakendamisega.

J.K. loomingut pedagoogika ajaloo aspektist on kõige varem süsteemikindlalt uuritud ÕPUI pedagoogika ajaloo uurimisgrupis A. Elango juhendamisel (4). Mitmeid ülevaatlikke käsitusi on publitseerinud selle rühma liikmed ja teised uurijad F. Eiseini initsiatiivil 1985. a koostatud ja ilmunud koguteoses «Koolile pühendatud elu» (1). F. Eiseini koostatuna ja K. Lehe toimetatuna on 1989. a lõpuks õnnestunud publitseerida J.K. enda teoseid koduloo, üldõpetuse ja loodusõpetuse alal (5). J. Käisi Seltsi taastatud «Kooliuuenduslase» esimeses numbris 1990. a on ka J.K. 1933. a toleaege «Kooliuuenduslase» 1. numbris ilmunud artikkel «Kooliuuenduslaste lähemaid ülesandeid» (2).

Uuritust ülevaadet tehes selgub, et me seisame J.K. loomingu uurimisel ja rakendamisel alles tee alguses. J.K. pedagoogilist pärandit kui tervikut pole sügavamalt uuritud. Sama kehtib J.K. 1942.—1944. a kirjutatud peateose «Õpetuse alused ja teed» kohta, mille esimeses osas on ca 600-l käsikirjalisel leheküljel esitatud tema terviklik didaktiline süsteem. Teose teine osa on pühendatud tähtsamatele autoritele didaktika ajaloos (Comenius, Basedow, Pestalozzi, Herbart, Kerscheneiner, Gaudig), sisaldab nende loomingu ülevaated ning valitud katkendeid põhiteostest (3). J.K. kui pedagoogika ajaloolane on täiesti uurimata. Eriti aktuaalne oleks praegu teada tema hinnanguid reformpedagoogika erinevatele suundadele. See aitaks ühtlasi vastu astuda ajakirjanduses ilmnevale tendentsile luua J.K. ümber müüte. Näiteks omistatakse talle aeg-ajalt müstikaga seotud vaateid, mis J.K.-le kui ratsionaalse mõttelaadiga inimesele kuidagi omased polnud.

Pärast pikavõitu, kuid autori arvates vältimatult sissejuhatust tuleme pealkirjas lubatu juurde. Püüame täita tagasihoidlikku üles-

* Effekanne J. Käisi 105. sünniaastapäevale pühendatud konverentsil Põlvas 1991. a jaanuaris.

annet — tutvustada J.K. rikkalikust loominguist mõnd sellist tahku, mille tundmine meie praeguses haridussituatsioonis eriti aktuaalne. Valisime: 1) hariduse eesmärgid; 2) J.K. didaktiliste printsiipide süsteemi ning nende seast kahe printsiibi (arenemiskohasuse ja lapsepärasuse ning tervikluse ja keskustuse) lähem vaatlus; 3) õppevestluse metoodika. Aluseks on teos «Õpetuse alused ja teed», mis väljendab tema vaateid elu lõpul, seega neid üldistusi, milleni elutöö teda viinud oli.

1. HARIDUSE EESMÄRGID

See probleem on tõstatatud ühe põhilisena sissejuhatavas teoreetilises osas. Tegelikult on siin käsitletud küsimust, mida tänapäeval tunneme arutlustest hariduse ja harituse ümber. Esitatakse **haritud inimese ideaalkuju portree**, mida iseloomustab: «1) vaimse silmaringi avarus suhtluses inimestega ja asjade ja nähtuste hindamisel; selle puudumine teeb inimese kitsarinnaliseks ja väiklaseks. 2) Vaimne erksus ja vastuvõtlikkus uute ideede ja väärtuste suhtes ja nendele kaasaelamine, vastandina väikekodanilisele tuimusele ja tagasikiskumisele. 3) Tarvidus isiklikuks täiendamiseks ja eneseharimiseks. Tõeliselt haritud inimene ei tunne ennast kunagi valmina, tung haridusele on ta sisemiseks tarviduseks. Poolharitud pealis-kaudne inimene tunneb ennast oma tööks-pidamistes väga kindlana ja arvab kõiki asju teadvat... 4) Vaimne küpsus ja üha kasvav sisemine ühtsus ja keskustus, vastandina hajutavale paljufegemisele, kõiketeadmisele ja -tundmisele. 5) Kohanemine tõeliste olukordade, tingimuste, vahendite ja eesmärkidega, oma teadmiste paindub kasutamine... 6) Kõlbeline iseloom ja käitumine...» (3, lk 30—31).

Nagu näeme, vaadeldakse haridust lahus-tamatult seoses kõlblusega, J.K. kuulub kaht-lemata kasvava õpetuse ideoloogide hulka.

Iseäranis õpetlikud on praegu J.K. seisukohad **formaalse ja materiaalse hariduse** küsimustes. Teatavasti on nõukogulikku haridust iseloomustanud tugev liialdamine materiaalse haridusega (muidugi on iseküsimus, kui edukalt seda eesmärki saavutati). Minu arvates on praegu tekkinud vastupidine tendents — kindlate ja süstemaatiliste teadmiste alahindamine. J.K. käsitleb materiaalse ja formaalse hariduse vahet üsna üksik-asjalikult, kokkuvõtlikult on tema seisukoht selles küsimuses järgmine: «Tõelises haridus-töös on oma õigustatud koht niihästi formaalsel kui materiaalsel haridusel ja mõlemad on tarvilikud hariduse eesmärgi saavutamiseks. Materiaalne osa haridusest on varasalt, formaalne külg — jõu allikas, mis paneb vaimsed jõud liikuma. Hariduse materiaalne ja formaalne külg peavad olema tasakaalus. Haridus ilma formaalse mõjuta

on kahjulik, veelgi halvem on haridus, mis ei põhine kindlail teadmistel: ta muutuks igavaks, tühjaks lobisemiseks.» (3, lk 52.) J.K. arvates on formaalse hariduse pool-dajail õigus selles, et kõike õpitud pole vaja meeles pidada. Ta eristab **kooliteadmisi** ja **haridusteadmisi**. Esimesed on õppimisel vaja-likud, ent need võivad hiljem ununeda, teised on teadmiste raudvara, mida tuleb omandada alatiseks. Viimased on ühtlasi töö-teadmised, mida ikka ja jälle tuleb elus kasutada. Piiri kindlaksmääramine nende va-hel pole kerge; õppekavad seda täpselt näidata ei saa, nii aineõpetajad kui ka eri-teadlased kipuvad nõudmistega liialdama (3, lk 57—58).

2. DIDAKTIKA PRINTSIIPIDE SÜSTEEM

Vaadeldava teose struktuuris järgneb õpe-tuse ja hariduse üldteoreetilistele küsimus-tele didaktika printsiipide käsitus (lk 89—348). Käsikirjas J.K. ise neid nii ei nimeta, ta kasutab sõnu «nõue», «põhimõte» ja ka «printsiip», ent tegelikult on esitatud terviklik printsiipide süsteem, mis on traditsioonilise-ga võrreldes omapärane. Autor on siia sulatanud need reformpedagoogika põhiideed, mida ta aktsepteerib ja oluliseks peab. Loetlegem kõigepealt printsiibid: 1) arenemiskohasuse e lapsepärasuse nõue, 2) isetegevuse e ak-tiivsuse põhimõte, 3) tööprintsiip, 4) vaat-likkuse e konkreetsuse nõue, 5) eluläheduse e kodukoha nõue, 6) tervikluse e keskustuse põhimõte, 7) põhjalikkuse nõue. Piiratud ruum ei luba neid kõiki käsitleda, mida nad aga kahtlemata vääriskid. Originaalsuse, samuti aktuaalsuse seisukohalt pälvivad prae-gu erilist tähelepanu esimene ja kuues.

Arenemiskohasuse e lapsepärasuse nõudesse on sünteesitud printsiibid, mida tradit-siooniliselt vaadeldakse eraldi. Need on ea-kohasuse, jõukohasuse, sooliste ja indi-viduaalsete iseärasuste arvestamise print-siibid. Sel viisil on saanud keskseks lapse-pärasus ja õpetuse vastavus lapse arengu-tasemele, nimetatud traditsioonilisi printsiipe on käsitletud vastastikustes seostes ning lapse tervikisiksust silmas pidades. Põhi-tähelepanu on pööratud lapse arengule. (NB! See on üks meie tänaseid põhi-märksõnu!) Lähemalt käsitletakse ealiste arenguastmete, andekuse ja õpilaste fundma-õppimise psühholoogilisi probleeme, samuti õpetuse individualiseerimist. Viimase võima-lustena esitatakse tööülesannete valik kaldu-vuste ja võimete kohaselt ning iseseisev töötamine loomulikus töötempos.

Tervikluse ja keskustuse põhimõte

Lähtutakse teesist, et inimese vaimne ole-mus on tervik. Õpetus aga rikub seda terviklikkust jagunemisega paljudeks, üks-teisest isoleeritud õppeaineteks, mis toob kaasa teadmiste laialipillatuse laste tead-vuses. Seda süvendab õppimine tunniplaanis

järgi, mis sunnib õpilast kogu aeg üle minema ühelt ainevaldkonnalt teisele, näiteks ühel õppepäeval Vanast Egiptusest ajaloos Hiinasse geograafias, seal algebra-valemite juurde jne. Süvenemine teemasse on võimatu. Sellist olukorda aitavad vältida või vähemalt leevendada mitmesugused **keskustuse vormid**, mida on ainesüsteemi raames neli. (Esimestes klassides on keskustuse põhivormiks üldõpetus.) Esiteks, õpetamine **üldisema õppeainena**, mitte diferentseeritud õppeainetena, samuti **keskustusringidena ühe juhtainena**. Siin on mingi teema käsitlemisel mitu õppeainet seotud üheks keskustusringiks ühise teema ümber, kusjuures üks aine on juhtiv, teised jäävad teenivale kohale. Näiteks teemas «Sügis looduses ja inimese töös» on juhtaineks loodusõpetus, kõik teised koonduvad teemakohase tööga selle ümber. Emakeel on juhtiv näiteks teema «Jõulude ootel» puhul. Hellaks kohaks selle vormi juures on oskuste harjutamine, keskustusteema ei tohi kahjustada oskuste kujundamist. Teiseks keskustuse vormiks on **metoodiline keskustus**, mis on sobiv eriti keskkoolis; eelmine on kasutatav algkoolis. Tegemist on põhiliselt sellega, mida praegusajal oleme mõistnud ainetevaheliste seostena. Muide, lisaks seoste loomise vajalikkusele hoiatatakse tuntu liigse kordamise eest. Kolmandaks on **ideeline keskustus**. See on lähedane meie vanale tuttavale — dialektilis-materialistliku maailmavaate käsvatamisele (mida ainete vähese seostuse tõttu tehti küllap üsna vähese eduga). J.K.-l on maailmavaate sisu mõistagi teistsugune. Ideelist keskustust kannab ühine keskustusidee, terviklik maailmavaate ja meelsus. J.K. toob näite 1921. a õppekavadest, kus kõigile õppeaineile seati ühine ülesanne harida õpilase pead, südant ja meeli, et jõuda praktilise ilmavaateni. 1937. a õppekavades on aga toodud ühtlustav nõue: kogu õppetöö algkoolis peab keskustuma kodumaise aine ja olevikuelu küsimuste ümber. Neljandaks vormiks on **väline keskustus**. Kui eelmiste ülesandeks oli ühtlustada õpetuse sisu, siis sellega püütakse leevendada õpilase tööaja killustatust. Kõige lihtsam võimalus on sama õppeaine paigutamine tunniplaanis 2—3 tundi järjekorras; eriti sobiv on see loodusõpetuses praktiliste tööde sooritamiseks, emakeeles kirjandite kirjutamiseks, aga ka matemaatikas ja ajaloos teema põhjalikumaks käsitlemiseks. Sobimatu on see võõrkeeles, laulmises ja võimlemises. Teiseks teeks on õppeaine koondamine lühemale ajale tundide arvu suurendamisega, sel viisil väheneb rööbiti käsitletavate ainealade arv. Loodusõpetust on kasulik õpetada sügisel ja kevadel, mil saab teha loodusvaatlusi ja õppekäike. Eriti väheotstarbekas on õpetada ainet aasta läbi ühe nädalatunniga. Veel suurem tihendus saavutatakse sel viisil, kui ühes ja samas klassis õpetatakse üldse ai-

nult väheseid õppeaineid. Ning lõpuks on tihendamise võimaluseks töötada mingi aine õppekursus läbi 1—2 aastaga, suurendades vastavalt nädalatundide arvu.

3. ÕPPEVESTLUSE METOODIKA

Kuigi J.K. loomingu keskseks küsimuseks on õpilaste isetegevus ja sellest tulenevalt iseseisva töö metoodika, on tema didaktilises süsteemis olulisel kohal ka üleklassi-tööga seotud meetodid — õpetaja suuline esitus ja vestlus. Teatavasti ei tunnistanud J.K. ühtki meetodit ainuõigeks, vaid pidas vajalikuks erinevate meetodite optimaalset ühendamist. Õppevestlusel on sealjuures tähtis koht, ent ainult reformitud vestlusel. J.K. kriitika objektiks on traditsiooniline vestlus, nn **küsimis-kostmismeetod**, millele on iseloomulik, et õpetaja küsib õpilaselt seda, mida ta ise hästi teab, ja õpilased piirduvad sellega, et ütlevad talle üles seda, mida nad on ära õppinud.

Kooliuuenduse vaimus toimuvat vestlust käsitletakse kolmest aspektist: õpetaja küsimus, õpilase küsimus ja õppejutt ning arutelu (3, lk 364—401). **Õpetaja küsimused** jagunevad järgmistesse liikidesse. 1. Arendav õppeküsimus, kus õpilased peavad õpetaja esitatud täiendama ja edasi arendama; tüüpiline on see pildi vaatlemisel ja jutu analüüsimisel. Puuduseks on õpilaste liigne suunamine ja neile vähese iseseisvuse jätmine. 2. Leidlikkus- e fantaasiaküsimus, näiteks mis minuga juhtuks, kui satuksin üksi troopikametsa (muide, leidsin samasuguse küsimuse ameerika 1970. aastate kirjandusest probleemküsimuse näitena); millises olukorras oleksid sportlased, kui nad peaksid võistlema Kuul. 3. Probleemküsimus, millele vastamine nõuab eelnevalt pikemat tööd klassis või kodus. Näiteks: kuidas kasutatakse langeva vee jõudu? Sellised küsimused on omal kohal ka tööjuhatastes. 4. Järelepärimis- e selgitusküsimused. Need on eriti sobivad iseseisva töö lõpul: mida nägid, kogesid, saavutasid, kas oli raskusi? 5. Ergutusküsimused, neid on kasulik esitada eriti õpilase vigade korral. Õpilasele ütlemise asemel, et tal on viga, eelistatakse küsida, kas selline vastus on tõenäoline, soovitatakse veel kord kontrollida jne. 6. Kontrollküsimus — nõutakse õpilase aruannet tehtust. Järgneb õpetaja küsimuse üksikasjalik psühholoogilise, loogilise, keelilise ja tehnilise külje analüüs.

Ilmselt sisaldab õpetaja küsimuse käsitus meile palju õpetlikku, ent asja nael on praegu **õpilase küsimus**, mis on seni vähe käsitletud probleem. See oli juba sajandi algul paljude reformaatorite meelisteema. Eriti tuleb nimetada Hugo Gaudigit, kelle vaba õppevestluse metoodikas oli õpilase küsimus kesksel kohal, ja kes pidas seda õpilase loomuliku teadmishimu väljenduseks, mida kool sihikindlalt suretab. Ka J.K. lähtus Gaudigist. Olgu vahemärkusena öel-

dud, et meie omaaegsed uurimused õpitoos oskustest 5. klassis sisaldasid õpilaste iseseisvaks tööks ka ülesande moodustada kaasklastele esitamiseks äsja läbitöötatud õpitüki kohta kuni neli küsimust. Need võisid olla kui tahes primitiivsed, arvesse läksid kõik. Tulemused olid jahmatavad: seitsmes koolis (n=538) esitati õpilase kohta ajaloos 0,41, geograafias 0,36 ja bioloogias 0,38 küsimust. Sealjuures oli palju juhtumeid, kus klassist ei esitatud ainsatki küsimust! Needki kehvad punktid olid saavutatud tänu sellele, et oli olemas klasse, kus küsimusi oli üsna palju, ilmselt tänu õpetaja küsimusi soosivale tööstiilile. Muud kommentaarid on vast liigsed.

Ent tagasi J.K. juurde. Ta soovitas õpilaste küsimusi kasutada järgmistel juhtudel. 1. Õpilased küsivad siis, kui nad hästi aru ei saanud või soovivad täiendust õpetaja jutule. Küsimisse ei tohi õpetaja vastumeelselt ega halvustavalt suhtuda. 2. Õpilane esitab küsimusi õppejutu käigus või probleemküsimuste arutelus. Esimeses järjekorras vastavad kaasõpilased; õpetaja hoolitseb ühtlasi, et mõttekäik ei kalduks ainekõrvale. Klassist saab sellises loomulikus vestluses tõeline tööühiskond. 3. Küsimused kaasõpilastele, kus küsija on nagu õpetaja rollis. Küsijalt eeldab see aine head tundmist; parandavad ja täiendavad kõik. 4. Õpilased esitavad probleemküsimusi ühiseks aruteluks. Eriti iseloomulik on see üldõpetusele. Vahel kasutatakse ka «kirjakasti», kuhu õpilased oma küsimused lasevad. Kokkuvõtvalt leiab J.K., et õpilaste küsimustega liialdamise ohtu pole tegelikult olemas, pigem kasutatakse seda vähem kui vaja. Võib oletada, et meie senises praktikas suretati õpilaste küsimusi nn ideoloogilistes ainetes ka seepärast, et õpetaja lihtsalt kartis provokatsioonilisi või lihtsameelseid küsimusi, millele tal oleks olnud raske valelt vastata.

Lõpuks **õppejuttust ja arutelust**. J.K. iseloomustab õppejuttu järgmiselt: «Õppejutt on igapäevase keskusteluga sarnanev õpetamisvõte. Töö algab probleemi või teema esitamisega õpetaja poolt. Õpilased arutavad seda oma kogemuste ja teadmiste põhjal. Ühe mõtteavaldusi jätkab teine, kolmas, neljas esitab mõne täiendava küsimuse, kahtluse, järgmine püüab seda seletada. Ikka on lubatud kaasõpilaste mõtete hinnang, arvustus, ikka võivad õpilased ettepanekuid teha, kui neil on midagi uut esitada. Juhtub kõrvalekaldumisi ainekõrvale, tuuakse harilikult mõtteniit õigele teele tagasi... Õpilased saavad esile tuua läbielatud kogemusi, iseseisvalt omandatud teadmisi, kasutada oma individuaalset mõtte- ja väljendusviisi. On täiesti loomulik, et õpetaja annab juhatusi ja täiendab õpilaste mõtteid seal, kus seda tarvis: tunneb ju õpilane õpetajat autoriteetse juhtijana ja aitajana.» (3, lk 394—395.) J.K. rõhutab ka seda, et õppe-

jutu käigus saab õpetaja õpilasi paremini kui muidu tundma õppida. Eriliseks väärtuseks siin on aga ühine töötamine mikroühiskonnas. Lisagem, et õppejuttu ja selle metoodikat on tänapäeval intensiivselt edasi arendatud, eriti saksa pedagoogikas, kust see ka algselt pärineb (B. Otto). Individualiseerimiselastes töödes esitatakse õppejuttu sageli kui üht klassisisese individualiseerimise võtet, kuivõrd lapsed saavad väljendada ja arendada oma individuaalseid iseärasusi — võimalused, mida nagu nägime, tõi esile juba J.K.

Kahetsusega lõpetame sellega oma artikli. Palju väärtuslikku ja tänasele koolile vajalikku jääb esialgu refereerimata. Mõistagi oleks vaja J. Käisi peateos publikseerida.

Kirjandus

1. Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1950. Koost F. Eisen. Tallinn, «Valgus», 1985.
2. Kooliuuenduslane. J. Käisi Seltsi kooliuuenduslik väljaanne nr 1 (62). Tallinn, 1990.
3. Käis J. Õpetuse alused ja teed. EV TA F. R. Kreuzwaldi nim Kirjandusmuuseumis, KO, fond nr 217, M 2, M 3.
4. Nõukogude pedagoogika ja kool, V. Tartu, 1969.
5. Valik Johannes Käisi töid. Kodulugu, üldõpetus, loodusõpetus. Koost F. Eisen, toim K. Leht. Tallinn, «Valgus», 1989.



TONU KALLE foto

Friedrich Volrad Mikkelsaare osa eesti kooli kujundamisel

AINO KITS, TA Ajaloo Instituudi rahvahariduse ajaloo sektori teadur
ALEKSANDER ELANGO, pedagoogikakandidaat

ELULOO LISI ANDMEID

Eesti Vabariigi esimesel haridusministril Peeter Põllul oli õnnelik käsi oma ministeeriumi juhtiva kaadri komplekteerimisel. Ministri abiks kutsus ta Ajutise Valitsuse ajal Tartus koolide inspektoriks olnud F. V. Mikkelsaare ja koolivalitsuse juhatajaks Tallinnas samal ametikohal olnud E. Martinsoni (Murdmaa). Nendele sekundeeris Eesti Õpetajate Liidu esimeheks olnud Tallinna Tehnikumi direktor, pärasine haridusminister Jüri Annusson. Nende kolme mehe suhteliselt üksmeelse koostöö tulemuseks oli meie demokraatlik haridussüsteem ja seda reguleerivate seaduste projektid, mis esitati parlamendile. Kuna kaks viimati mainitud olid ühtlasi juhtivad parteitegelased (üks sotsiaaldemokraatide parteis, teine tööerakonnas), kandus nende mõju ka parlamenti.

1919. a kehtestatud algkooli õppeplaani on olnud läbi aegade kõige lapsesõbralikum.

Võtkem näiteks 1919. aastal kehtestatud algkooli õppeplaani. Selles on kodulooli kolmes esimeses klassis ette nähtud 4 nädalalund; joonistamisele, laulmisele, käsitööle ja kehalisele kasvatusel igapäevsel neljas esimeses klassis 2 nädalalundi. Nii lapsesõbralikkuse õppeplaani ei ole meie algkool kunagi hiljem enam näinud.

Mikkelsaare suguvõsa on pärit Võrumaalt Mooste vallast. Friedrich Volrad Mikkelsaare vanaisa Jaan elas möödunud sajandi 60. aastail Kahva vallas Lepikeste karjamõisas. Tema poeg Gustav oli vallakooli õpetaja: 7 aastat Nursil ja 23 aastat Linnamäel. Ta oli tuntud hea pedagoogina, koorijuhina, karskusselts «Veenus» asutajana.

Linnamäel abiellus G. Mikkelsaar talutütre Anna-Maria Halleriga. Sellest abielust sündis viis poega ja üks tütar. Friedrich Volrad sündis Linnamäe koolimajas 22. detsembril 1886 vanemate kolmanda lapsena.

Pärast kodukooli astus noor Mikkelsaar Urvaste kihelkonnakooli. 1899. aastal oli ta aqa sunnitud sealt majanduslikel põhjustel lahkuma. Tuli terve aasta kodus veeta. Isa oli vahepeal Linnamäe koolist lahti saanud, kuna tal ei olnud nõutavat vene keele oskust. Perekond oli elama asunud Võrru. Isa teenis perele ülalpidamist rändraamatukaupmehena. Suviti aitas poeg isal raamatuid müüda.

1900. aastal sai F. V. Mikkelsaarest Võru linnakooli õpilane. Ta oli andekas, mitmekülgsete huvidega. Lemmikõppeaineks oli matemaatika. Ta armastas muusikat, juhtis õpilaste ansambli. Koolis tequtses konspiratiivne ühing «Tamula», mille oli ellu kutsunud F. V. Mikkelsaar. Ühingu tegevusest võttis osa ka Mikkelsaare koolivend Johannes Käis. Ühingu koosolekud toimusid

enamasti Mikkelsaare pool. Seal luges noor Mikkelsaar mõnikord ka oma luuletusi.

1905. aasta kevadel lõpetas Mikkelsaar Võru linnakooli ja siirdus Tallinna, et sealse linnakooli juures korraldatud kursustel omandada algkooliõpetaja kutse.

Kursused lõpetas ta 1906. aasta kevadel ja jätkas õpinguid Peterburi Õpetajate Instituudis. 1909. aasta sügisel määrati instituudiharidusega noormees Kuramaale Jaunjelgava linnakooli õpetajaks.

1910. aastal õnnestus Mikkelsaarel saada töökoht Haapsalu linnakoolis. Samal ajal oli ta õpetajaks ka kooli juures töötavatel pedagoogilistel kursustel.

Ühiskondlikult oli Mikkelsaar väga aktiivne: oli näitejuht, koorijuht, aitas korraldada Läänemaa II üldlaulupeo, töötas karskusseltsis «Kungla» jne. Eestimaa kuberner Korostovets nõudis peagi eesti «rahvusliku mässaja» ümberpaigutamist. 1913. aastal viidigi Mikkelsaar Valga kõrgema algkooli õpetaja kohale. Õpetajaameti kõrval esines Mikkelsaar matemaatika meetoodika lektorina õpetajate suvekursustel ja koostas geomeetriaõpiku kõrgematele algkoolidele.

Pärast Veebruarirevolutsiooni nimetati Mikkelsaar Tartumaa 2. rajooni rahvakoolide inspektoriks. Ühtlasi osales ta P. Põllu kutsel Ajutise Maavalitsuse haridusosakonna töös. Võrumaa maatameeste ja tööliste esindajana oli ta ka Maapäeva liige. Maapäeva laialiajamisel enamlaste poolt novembris 1917 sattus ta koosolekult lahkudes soldatite kätte ja sai neilt rängalt peksta. See juhtum ei jätnud ta kehvale tervisele mõju avaldamata. Ise märkis ta, et «seltsimeestelt» Toompeal saadud hoobid viivad ta enneaegu hauda.

Esimese saksa okupatsiooni ajal (1918) oli Mikkelsaar ilma kindla töökohata. Ta avaldas «Kasvatuse lendlehe» ja artikleid ajalehtedes. Kirjastuse «Odamees» raamatulevitajana rändas ta kodumaal ringi ja pidas sidet aktiivsemate õpetajatega. Eesti Ajutise Valitsuse otsusega nimetati F. V. Mikkelsaar Haridusministeeriumi koolinõunikuks ministri abi õigustega arvates 22. novembrist 1918.

Novembri lõpus lahkus P. Põld haridusministri kohalt ja siirdus Tartusse rahvuslikku Eesti ülikooli organiseerima. Uueks haridusministriks sai sotsialist J. Kartau. Tema oli hariduse ja õpetajakogemused omandanud Peterburis ning tundis Eesti olusid suhteliselt pinnapealselt. Seetõttu lasus ministeeriumi tegevuse käivitamine, kaadri komplekteerimine, koolidele esimeste tegevusjuhiste andmine, määruste ja ringkirjade

Ühingu «Tamula» tegevusest võttis osa ka Mikkelsaare koolivend Johannes Käis.

koostamine peamiselt Mikkelsaare õlgadel. Õnneks oli tal seejuures abiks suurte kogemustega koolimees E. Martinson (Murdmaa).

Oma esimestes ringkirjades nõudis Mikkelsaar, et kõikides koolides, ka erakoolides, kasutataks õppekeelena eesti keelt; et usuõpetust õpetataks rangelt vabatahtliku ainena, et õpetajate ametisse valimisel ei avaldataks neile survet usuõpetuse küsimuses; saksa okupatsiooni ajal tagandatud õpetajatele anti tagasi nende töökohad, okupatsioonivõimude poolt ametisse pandud õpetajad, kui nad eesti kooli ei sobinud, vallandati.

Kiiresti tuli asuda õppeplaanide, proqrammide ja õpikute koostamisele. Eesti ühtluskooli esimesed õppeplaanid (1919, 1920) on Mikkelsaare koostatud. Tema juhtimisel hakati koostama ka õppeprogramme. Erilist huvi tundis ta uute õppeainete — koduloo ja kodanikuõpetuse programmide vastu. Tähtsaks ülesandeks oli «Avalikkude algkoolide seaduse» projekti koostamine. Teatavasti oli sellega seoses palju ägedaid vaidlusi. Mikkelsaare teeneks on, et nendes vaidlustes pääsesid võidule progressiivsed ideed.

Jõu ja nõuga abistas Mikkelsaar maa-konna koolinõunikke, et nad suudaksid olla kohtadel tõelisteks koolielu korraldajateks. Ka ta ise revideeris koole, kusjuures tema põhimõtteks oli, et revideerija peab olema abistaja, mitte puuduste otsija. 1919. aastal viibis ta koolides 139 korral. Ta oli nõudlik nii enese kui ka teiste suhtes, kuid mitte kunagi väiklaselt noriv.

Kooli uuendamisel pidas Mikkelsaar väga tähtsaks, et õpetajad saaksid hea pedagoogilise ettevalmistuse. On säilinud mõned õpetajate ettevalmistuskursuste õppeplaanide käsikirjad, kus Mikkelsaar on oma käega suurendanud pedagoogiliste ainete tundide arvu. Algkooliõpetajate ettevalmistajatena pooldas ta seminare. Tal oli suur osa nende avamisel ja hiljem nende eluõiguse kaitsmisel. Tõenäoliselt ei ole juhust, et üsna varsti pärast Mikkelsaare surma seminarid suleti.

Mikkelsaare tööülesannete hulka kuulus ka koolide kindlustamine õpikutega. Ta otsis autoreid ja andis neile nõu. Ta ise koostas matemaatikaõpikuid algkoolile, geomeetriaõpiku jm. 1924. aastal kinnitati Mikkelsaar õpikute komisjoni esimeheks. Komisjoni kuulusid veel P. Põld, J. Lang, V. Raam, 1928. aastast alates ka G. Suits.

Mikkelsaar tundis hästi oma aja pedagoogikateooriat. Oma seisukohavõttudes viitas ta sageli Lääne-Euroopa ja USA silmapaistvate kasvatusteadlaste teostele. Ta käis õppereisidel Lääne-Euroopas ja USAs.

Mikkelsaart vaevas pikka aega sel ajal veel ravimatu raske haigus — tuberkuloos. Ränga töökoormuse tõttu andis see end järjest enam tunda. 1929. aasta oktoobrist

1930. aasta jaanuarini viibis ta ravil Lõuna-Prantsusmaal. Seejärel jätkas ravi Taagepera sanatooriumis, kus 5. märtsil 1930 suri. 8. märtsil sängitati ta Rahumäe kalmistule.

PEDAGOOGILISI VAATEID

Suhtumine kooliuuendusse. F. V. Mikkelsaare seisukoht uue algkooli struktuuri suhtes selgus Riigi Haridusnõukogu koosolekul 22.—23. juulil 1919, kus arutati ühtluskooli astmestamist Eestis. Mikkelsaar pooldas veendunult 7klassilist kohustuslikku algkooli, kust pääseks kütsekoolidesse ja 5klassilisse gümnaasiumi. Vastuvaitlejaid leidis nii ministeeriumi töötajate kui koolinõunike hulgas. Hääletamisel sai F. V. Mikkelsaare ettepanek väikese enamuse ja see võeti ministeeriumi poolt Asutavale Kogule esitatava algkooliseaduse projekti. Asutavas Kogus kukkus ettepanek siiski läbi, kuna isegi uus haridusminister K. Treffner ei astunud erakondlikel kaalutlustel selle kaitseks välja. Kompromissina võeti küll vastu otsus, et need 6klassilise algkooli lõpetajad, kes õppimist mujal ei jätka, peavad 2 aastat õppima osaaajalises täienduskoolis. Tegelikult jäi täienduskoolide võrk välja arendamata.

F. V. Mikkelsaare suhtumine kooliuuendusse tuli eriti ilmekalt esile tema ettekandes Eesti õpetajate V kongressil 16.—18. juunil 1921 (3). Ta heidab õpetajatele ette, et need lähtuvad oma tegevuses sageli mitte pedagoogilistest põhimõtetest, vaid traditsioonist ja juhuslikest asjaoludest.

Mikkelsaar nõudis järjekindlalt ühtluskooli põhimõtte juurde jäämist, kuid rõhutas algõpetuse omapära, suuremat elu- ja lapse lähedust. Paraku esineb tema tähelepanekute kohaselt algkoole, kus valitseb samasugune raamatulikkus ja tuupimismeetod nagu keskkooliski. Keskkoolides esineb juhtumeid, kus elust võõrdunud õppeainet mingile pentsikule loogilisele süsteemile tuginedes lastele sõna-sõnalt pähe tuubitakse. Mikkelsaar kurdab, et koole külastades on ta sageli kohanud iganenud sõnakooli näiteid: üksiku õpilase küsitlemine, hindamine, õpetaja monoloogiline jutustamine jne. «Korrad, kus õpetaja õpilaste abiga kogu kursuse üles ehitab nende loovat tegevustungi kasutades, on haruldased.» (3, lk 204.) Kuna kool pole töökooli suunas edasi liikunud, on ka kasvatustöö vähe tulemusi. Õpetus, mis elust, tõöst irdub, jätab lapse hinge vähe jälgi. Õnneks leidub siiski ka selliseid koole, kus õpetajad koos õpilastega ühiseks tööpereks liitunud, kus on noorte asjalikke rühmitusi, sporti, ajakirju ja suurepäraseid noorte pühad (3, lk 204). Üldse rõhutas F. V. Mikkelsaar suurt abi, mida noorsoo vaba isetegevus, noorsooliikumine koolile osutada võib. Ei maksa karta ohtu, et õpilasi täiskasvanutena võetakse.

Eesti rahvuskultuurilisest orientatsioonist.

F. V. Mikkelsaar pidas endastmõistetavaks, et väikerahvale ei ava tema keel kuigi

Oma esimestes ringkirjades nõudis Mikkelsaar, et kõikides koolides, ka erakoolides, kasutataks õppekeelena eesti keelt; et usuõpetust õpetataks rangelt vabatahtliku õppeainena.

Mikkelsaar pooldas 7klassilist kohustuslikku algkooli.

Eesti ühtluskooli esimesed õppeplaanid (1919, 1920) on Mikkelsaare koostatud.

Mikkelsaar koostas matemaatikaõpikuid algkoolile, geomeetriaõpiku jm, andis head nõu autoreile.

suuri kultuurivaramuid ega saa olla abiks rahvusvahelisel suhtlemisel. Vähemalt ühe võõrkeele peaksid õpilased keskkoolis omandama ja tutvuma ka selles keeles olemasoleva kirjandusega. Vastava keele valik ei ole ainult ühe õppeaine probleem, vaid sellel on ulatuslik kultuuripoliitiline tähtsus. Seda küsimust arutati õpetajate V üleriiklikul kongressil 1921. aastal. Algatavate ettekannetega esinesid seal Nikolai Kann ja F. V. Mikkelsaar. Esimene pooldas saksa keele, teine inglise keele asetamist esikohale. Mikkelsaare ettekande tekst ilmus ajakirjas «Kasvatus» (6). Seda võib pidada oma aja kohta üheks huvitavamaks katseks määratleda meie kultuurilist välisorientatsiooni. Artiklit on huvitav lugeda tänapäevalgi.

Mikkelsaare arvates võiks Eestis tulla kõnmesse vene, saksa või inglise keele asetamine esikohale. Prantsuse ja hispaania keele suhtes oleks see vähem põhjendatud.

Vene keele suhtes tuuakse ette, et Venemaa on meie suurim ja tugevaim naaber. Tal on rikkalikke loodusvarasid, mille kasutamisel eestlasedki võiksid leiba teenida. Kuid Mikkelsaare arvates on Venemaa oma majandusliku ja kultuurilise mahajäämuse tõttu ise teistest sõltuv. Revolutsiooni tagajärjel on enamik senisest tööstusest hävinud. Haritlased on kas surmatud või mööda maailma laiali paisatud. Nendes tingimustes peab Venemaa ise tegema teistelt kultuurilaenusid. Vene kultuuri tase on ebaühtlane ja madal, enamasti küllastatud laenudega Läänest. Rahvusvaheliselt ei ole vene keelel olnud mingit tähtsust. Siamaani on vene elu eestlastele üsna kahjulikult mõjunud: «eestlaste visasse iseloomu on ilmunud palju venivat, targutavat, lohakat, fataalset, oblomovštšina ei ole enam võõras ... Sarnasest mõjust võiks meil juba küll olla.» (6, lk 67.) Vene ilmavaateline laad, vene hingeeluline vorm ei tohi meie juures mõjule pääseda. Paraku on Mikkelsaare arvates mõningatel eestlastelgi tsariajast säilinud mõningane orjameelsus Venemaa ja venelaste suhtes. «Säärase orjameelsuse hävitamiseks tuleb katkestada võimalikult kohe ja võimalikult kõik asjatu rippuvus meie endistest valitsejatest.» (6, lk 67.) Vene keelt soovivad Mikkelsaare arvates peamiselt need, kes võõrkeeltest ainult seda tunnevad. Valgumine litta lootuses paremaid teenimisvõimalusi leida kurnaks aga meie rahvuslikku kultuuripotentsiaali.

Kõike kokku võttes konstateerib Mikkelsaar, et vene keel ei sobi meie koolides esimeseks võõrkeeleks. Seda võiks õpetada ainult kaubanduskoolides ja fakultatiivse ainena reaalkoolides. Tänu Mikkelsaare nii kategoorilisele ja hästi põhjendatud hoiakule jäigi vene keel vabariigiaegsetes eesti koolides üsna tähtsusetule kohale.

Mikkelsaare arvates ei sobi vene keel meie koolides esimeseks võõrkeeleks.

Saksa keele esikohale asetamise vastu on Mikkelsaar sellepärast, et saksa keelt rääkiva rahva ülemvõim on meil kestnud sajandeid. Selle keele ümber tekkinud suuruse ja jõu hiilgus on meil kontidest ja üdist läbi tunginud. Selle keele tähtsust on alati üle hinnatud. Osa eestlasi ülistab kõike saksapärast ja arvab ennastki sakslaste hulka.

Saksa keele väärtusi vaagides ei tohi unustada, et iga keel peegeldab rahva hinge. Inimene, kes allub saksa keele mõjule, allub ka saksa rahvuse vaimu mõjule. Seda vaimu peegeldavad rahvusvaheliselt taunitud üle preislus ja baltisakslus. Olgu mainitud, et Mikkelsaar ei tundnud veel saksust sellisena, nagu see hitlerlikus fašismis õitsele löi.

Kui võtta saksakeelne vaimuvara, teaduslik ja tehniline kirjandus, ka ilukirjandus, siis ei ole see alati originaalne. «Teised rahvad omavad ideed, suured mõtted, sakslane kirjutab tema üle terved virnad raamatuid ja näitab käegakatsutavalt, kui väiklaseks võib väike hing teha suure idee.» (6, lk 70.) Mikkelsaar arvab, et selle kultuurivara, mis saksa keeles peidul, saame kätte ka siis, kui asetame saksa keele eesti koolis teisele kohale.

Saksa ja vene kauakestva vägivalla mõjud on meile veel praegugi vandeaks, ütles Mikkelsaar 1921. aastal. Kas meie siis pole õigustatud selle vande alt vabaks saama, küsis ta. (6, lk 73.)

Inglise keel oli juba siis, kui Eesti Vabariik oma kooli rajas, maailmakeeleks muutumas. Seda kõneldi kõikides maailmajagudes. Ka avas inglise keel tee küllalt rikkaliku kultuurivaramu juurde. Mikkelsaar märkis, et inglise keelt mõistmata ei saa enam läbi äriees, teadlane, turist ega sõjamees. Pealegi on inglise keel lihtne vormiehituselt, rikas sõnavaralt, kummagi paremusi omaks võttes. Inglise keele suur eelis on, et seda pole kunagi kasutatud meie rahvuskultuuri vägistamiseks, assimileerimiseks.

Anglosaksi rahvaste visa, sihikindel tahtejõud, mida juhib tasakaalus mõistus, on neile kindlustanud juhtiva koha maailmas. Neil on poliitiliste koosluste loomise jõudu ja omavalitsuse osavust. Elavam läbikäimine nende rahvastega mõjuku tervendavalt ka Eesti ühiskonnale. «Hates luua kindlaid õigusnorme ja vabariiki, ei leia meie paremat eeskujut, kui Inglise-Ameerika ilmast. Kool peab väärtuslikke kodanikke kasvatama ja kui selleks kuskilt elavat eeskujut tuleb võtta, siis Inglise ajaloost ja Inglise kirjandusest.» (6, lk 72.)

Õpetajate V kongress toetas inglise keele õpetamist esimese võõrkeelena. Jüri Annusoni haridusministriks oleku ajal antigi koolidele korraldus hakata esimese võõrkeelena õpetama inglise keelt. Mõned hili-semad ministrid (H. Bauer, J. Lattik, N. Kann) püüdsid seda korraldust muuta või

pehmendada saksa keele kasuks. Pärast F. V. Mikkelsaare surma lepiti kokku, et kooli ülalpidaja, kas omavalitsus, organisatsioon või isik, määrab, millist keelt tema koolis esimese võõrkeelena õpetatakse. Tegelikult kaldus enamik koole mineviku mõjul eelistama saksa keelt.

Kutsekallakuga keskharidus. Üld- ja kutsehariduse seostamise probleem on kogu maailmas viimastel aastakümnetel olnud üks vaieldavamaid pedagoogilisi probleeme. Mikkelsaar on seda omal ajal põhjalikult lahanud (7).

Ta toob näiteid selle kohta, et maailmas läheb areng keskhariduse mitmekesistamise, suurema diferentseerimise suunas. Mikkelsaare ettepanekul nähti «Eesti keskkooli seaduses» ette keskkooli hargnemine paljudes üld- ja kutsehariduse suundades, nagu näit humanitaar-, reaali-, kommerts-, põllumajandus-, kodumajandus-, tehnika- jm gümnaasiumid. Nagu iga uus asi, nii võeti ka see uuendus alahoidlike pedagoogide poolt suure kahtlusega vastu ja pärast F. V. Mikkelsaare surma sellest loobuti.

Mõtteid karskuskasvatusest. Karskusmeelus oli Eesti Vabariigi õpetajaskonnas (nagu kogu rahvagi hulgas) suhteliselt tugev. Organiseeritud õpetajaskonna tunnustatud juhid, nagu P. Põld, E. Murdmaa, F. V. Mikkelsaar, H. (A.) Roos, J. Tork, H. Rajamaa, J. Söödor, V. Raam jt paistsid silma võitleva alkoholivastase hoiakuga. Eesti Õpetajate Liidu juures töötas spetsiaalne karskuskasvatuse toimikond eesotsas gümnaasiumidirektor H. (A.) Roosiga. Toimikonna korraldusel toimus 28.—30. detsembril 1928. Eesti õpetajate üleriiklik karskuspäev 302 osavõtjaga. Seal esines ka Mikkelsaar huvitava efekandega «Karskuskasvatustöö filosoofilised alused» (8). Mainitu on üks sisukamaid mõtteavaldusi karskusmeelse kasvatustöö kohta, mis eesti keeles kirjutatud.

Kõigepealt juhib Mikkelsaar tähelepanu sellele, et ei saa näidata otsest sõltuvust alkoholi tarbimise ja selle tagajärgede vahel. Paljud tagajärjed ilmnevad alles aastate pärast ega ole täpselt mõõdetavad. Sellegipoolest võivad nad rahva hüvangule saatuslikud olla.

Igas ühiskonnas on sajanditega kujunenud teatud eetilised normid — kombed, seadused, usundid. Normide täitmist valvavad primitiivses ühiskonnas jumalad, arenumas avalik arvamus ja riigivõimu organid. Kasvatus peab kindlustama, et inimene täidaks neid norme mitte jumalate, politsei või avaliku arvamusel kartusel, vaid sellepärast, et ta ise neid õigeks peab. Seejuures olgu tal alati ka meelekindlust oma veendumuste kohaselt kaituda. Eriti puudutab see ühiskonnas laialt levinud joomakommete täitmist. Karskuskasvatustöös ei piisa sellest, et me noortele inimestele alkoholitarbimise kahju selgeks teeme. Peame kujundama ka iseloomu ja mehisust jääda

karskeks niisuguseski ühiskonnas, kus kehtivad teistsugused normid. Alkoholitarbimist soovivatele normidele tuleb vastu seada mitte ainult isiklik veendumus, vaid püüd kujundada ühiskonda, mis juhendub teistsugustest normidest.

Karskusmeelset ühiskondlikku hoiakut kujundades ei või piirduda ainult alkohoolsete jookide tarbimise küsimusega, vaid peab kujunema uus väärtuste skaala, uus elustiil. Selles mõttes pooldas F. V. Mikkelsaar Eesti karskusliikumises **elureformi** taotlevat suunda.

Eesti rahva enda ellusuhtumine on Mikkelsaare arvates põhiliselt terve, positiivne, elujaatav, kuid mõningad välismaised mõjud laostavad seda. Noor kultuurrahvas allub kergesti võõrastele mõjudele. Mõnikord süüdistame välismaid ka asjata. «Pea isiklike kogemuste järgi ütleva, et seda šikki, mida meil harrastatakse, seda moekultust seal ei ole. Siin on mingisugune järeldainetus sellele, mis seal kõige raffineeritumas, vaat kõige vähem kõlblas seltskonnas valitseb. ... Me laseme end kaasa kiskuda kõigepealt sellest õhkkonnast, milles elatakse ööelu. Kuid Pariisis on asi parem ses suhtes, et moehullustajaid on väike protsent rahva arvust. On ju lõppeks igas liikumises loomulikult saanud asjaolu, et keemise pinnale kogub määratud vahtu.» (8, lk 6.)

Kui seda F. V. Mikkelsaare mõttekäiku sügavamalt lahti mõtestada, siis näeme, kui olulised ülesanded kasvatusele ja kasvatajatele siit välja kooruvad.

Ülaltoodu peaks näitama, kui palju meil sellelt elutargalt, ikka püstpäi käinud mehelt veel tänapäevalgi õppida on.

Kirjandus

1. ERA, f 1108, n 1, s 19, 42, 133, 303.
2. ERA, f 1108, n 3, s 3, 4, 5, 8.
3. Eesti Õpetajate V üleriiklik kongress 16.—18. juunil 1921. — Kasvatus, 1921, nr 13—14, lk 193—223; nr 15—16, lk 225—260.
4. III Ülemaaline Eesti õpetajate kongress 28.—30. augustil (1919). — Kasvatus, 1919, nr 2, lk 54—64; nr 3, lk 84—95.
5. Martinson E. Kümme aastat tööd haridusministeeriumis. — Kasvatus, 1928, nr 9, lk 433.
6. Mikkelsaar F. V. Miks inglise keel on meie koolis esimesel kohal. — Kasvatus, 1921, nr 5—6, lk 66—73.
7. Mikkelsaar F. V. Erialaadiline keskkool. — Kasvatus, 1927, nr 11, lk 486—491.
8. Mikkelsaar F. V. Karskuskasvatustöö filosoofilised alused. — Kasvatus, 1929, nr 1, lk 4—9.
9. Raud M. Eesti kool aegade voolus. Stockholm, 1965.
10. Sulengo J. Friedrich Volrad Mikkelsaar. — Kasvatus, 1937, nr 4—5, lk 236—243.
11. Viilup V. Fr. V. Mikkelsaar ja tema osa kodanliku Eesti kooli uuendusliikumises. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» V, Tartu, 1969, lk 106—110.

Mõnda August Maramaa eluloost

August Maramaa (Marfeldt), Liisi ja Jaani poeg, sündis 25.III (6.IV) 1881. a Aakre vallas Tartumaal. Isa Jaan Marfeldt oli alguses talurentnik, hiljem metsavaht Laisa talu metsades. 1885. a asuti elama metsade keskele Lillimäele, kuhu isa Jaan oli ehitanud vajalikud hooned. Nii kasvas August keset metsavaikust, sai sõbraks lindude ja loomadega. Esimene amet, kus ta õppis vastutama, oli karjaseamet, sest karjamaaks oli mets.

Tal oli kaks öde ja kaks venda: Anna, Miina, Karl ja Jaan. Karl suri 2aastaselt difteeriasse.

10aastane August hakkas õppima Astuvere külakoolis 1891. a. Sealt siirdus ta 1893. a Aakre vene-õigeusu abikooli, millele järgnes Rõngu Tilga kihelkonnakool 1895—1897. a. Tilga kihelkonnakooli õpetaja-juhataja A. Tamm ütles Augusti emale, et seda annet, mis Jumal pojale on andnud, ei tohi maha matta ja soovitas edasiõppimist Tartu Õpetajate Seminaris. Eksamid võimaldasid seminari sisseastumist, aga stipendiumi ei saanud. Maksta tuli 110+25 rbl sisseastumismaksu. Ema palus lell Mihkel Marfeldti, et tema toetaks, ja lell andis vastava summa. Nii sai Augustist seminarist, kes hakkas ka stipendiumi saama. Õppimine kestis 1897.—1902. a.

Peale lõpetamist töötas August Marfeldt Viljandimaa Vastemõisa 2klassilises ministeeriumikoolis õpetajana (1902—1906), K. Willemsoni erakoolis Viljandis (1906—1907), Tõrva Kroonualgkoolis (1907—1913), juhatas Viljandi Kroonualgkooli (1913—1919). Vahepeal (1914—1917) oli ta telefonistina I maailmasõjas. 1922.—1927. a oli ta jälle õpetajaametis Viljandi linna II, hiljem V algkoolis. 1919. a valiti ta esimest puhku Viljandi linnapeaks, teist korda 1927. a. Selles ametis oli ta 1939. aastani. 1921.—1922. a oli ta I Riigikogu liige Eesti Sotsialistide Partei ridades. Oli Viljandi Õpetajate Liidu esimees 1923—1927, Ohuasjanduseühingu esimees alates

1936. a. Tema ajal rajati Viljandisse lennuväli. Juba enne sõda oli August Marfeldt endale nime teinud. «Postimehe» juubeli-albumis-leksikonis 1909. a on ta märgitud eriarthiklika kui agar seltsitegelane, Helme-Tõrva ja Viljandi haridusseltside asutaja. Ka õpetajana oli ta väljapaistvalt võimekas, hea meetodik ja osav sulemees.

Varakult hakkas ta kirjutama õpikuid, juba 1907. a ilmus esimene «Rehkenduse ülesannete kogu», 1918. a ilmus sellest

viies trükk. 1920. a alates hakkas ta välja andma «Aritmeetika ülesannete» kogusid kõigile algkooli klassidele ja ka geomeetria õpikut, mis võeti kasutusele kogu Eestimaal. Ta teges pidevalt nende täiendamise ja parandamisega, kasutades seejuures ülesannete huvitavamaks muutmiseks ja laste silmaringi laiendamiseks igaugust andmestikku kodumaast. Need õpikud olid käibel kuni 1938/39. õppeaastani. Tal oli oma kirjastus «Siir». Üllatuslikult on TA Raamatukogus hoiul



Maramaa «Väike matemaatik IV», trükitud Münchenis 1946. Sellest õppisid esimesed siit läinud pagulaslapsed võõrsil.

Arhitektuurihuvi ja asjatundmist näitab 1921. a Berliinis trükitud «Kogu eeskujulise koolimaja põhijoonise kavandeid» (kirjastus «Odamees»), mis sisaldab 4, 6, 8 ja 12 klassiga koolimajade skemaatilisi põhiplaane ning nende variante koos internaadiruumidega. Saatesõnas selgitab Maramaa: «Tahtsin näidata, missugused ruumid, umbes kui suured ja missuguses järjekorras peavad nad eeskujulises koolimajas olema. Minu kavandid ei ole peenelt välja töötatud, vaid ainult suures laastus loodud...»

Ta koostas «Aabitsa», millest ei tea ühtegi eksemplari alles olevat. Säilinud on aga lasteraamat «Maret ja Jüri», mille illustreeris kunstnik G. Mootse 1934. a.

Tema koostatult ilmus 1934. a väike pildiraamat «Viljandi», kus on lühidalt esitatud Viljandi ajalugu ning maakondade ja valdade piiride kaart.

Valga rajooni ajaleht «Kommunist» kirjutas 1974. a August Marfeldt-Maramaast, Tõrva Kroonualgkooli juhatajast, kui aktiivsest seltskonnategelasest. Maramaa oli tegev peo- ja kõneõhtute korraldamisel ning näitemängude lavastamisel. Haridusseltsi 1910. a aruandes on märgitud, et mitmesuguseid kõneõhtuid ja populaarteaduslikke loenguid on peetud 30 ringis, näitemänge lavastatud 10. A. Maramaa eestvõttel ehitati Laenu- ja Hoiuühisuse aeda suviste pidude pidamiseks kõlakoda-näitelava. Avatükiks oli M. Gorki «Põhjas», esines meeskoor. Järgmistel aastatel mängiti veel kümme-kond näidendit, mis isetegevuslastele jõukohased ja maalaval mängitavad. Tuletõrjeseltsi saal oli pühapäevadel alatasa hoivatud.

Need andmed on kogunud ja kirja pannud August Maramaa vend Jaan Maramaa, Augustist 10 aastat noorem, keda vanem vend aitas koolitada Õpetajate Seminaris, hiljem ka veel ülikoolis (NBI Jaan Maramaal oli matrikel nr 1). Keemia osakonnas sai ta ka magistriraadi.

August Marfeldt-Maramaa abiellus Tõrvas 14.IV 1909. a kaasõpetaja Anna Roossoniga, kes oli pärit Tarvastust. Neil oli kuus last: poeg Ülo, tütreid Maimu ja Salme, tütar Vaike, kes lahkus paaripäevaselt, poeg Kalev ja tütar Linda.

Eredalt on sööbinud mällu mõned mälestuskilud isast. Kui olin kaheaastane, kutsuti mu isa maailmasõtta ja esimene mälestus on mul temast umbes nelja-aastaselt. Elasime ema ja vennaga Viljandis Kroonualgkooli majas, Klinke Hobusepostijaama taga. Ema oli õpetajaks Kroonualgkoolis.

Ühel õhtul, olin juba voodis, või olin haige, kuulsin, et keegi võõras mees tuli majasse ja rääkis mu emaga eelmises toas. See hiline külaline äratas huvi, ronisin voodist välja ja läksin lukuauvast tulijat uudistama. Aga õnnetuseks just samal silmapilgul vajutas keegi uksele ja sain hoobi pähe. Hakkasin nutma ja nägin läbi pisarate, et tulija oli sõjaväemundris mees. Ta võttis mu sülle ja pakkus mulle ühest karbist mingeid porgandi ja sibula värvi lõike. Ütlesin: «Sibulad ja porgandid.» Aga need olid purgikompekid. Siis lõppesid pisarad ja sain aru, et see mees oli minu isa, keda olin nii väga oodanud. Kas ta läks tagasi sõjaväljale või jäi koju, ei mäleta enam.

Mäletan oma isa mustas ülikonnas ja musta kaabuga käimas onu Moksi koolis tunde andmas, hiljem ära sõitmas ja saabumas, kui ta käis Tallinnas Riigikogus. Sellel ajal kolisime Klinke aiamaja-koolist elama Jakobsoni ja Väikse tänava nurgale Uueveski tee alguses. Nõnda tuli Uueveski org meile lähedale, algasid venna ja minu jalutuskäigud koos isaga Uueveski orgu, kus käisime jalutamas, suplemas, talvel kelgutamas, isa ilka meiega. . . Muidu nägin teda igal vabal silma-

pilgul istumas oma toas ja kirjutamas. Ta hakkas 1925. a Uueveski teele maja ehitama, seda võimaldas matemaatikaraamatute kirjastamine.

Igas asjas, mis ta tegi ja ette võttis, oli ta põhjalik.

Olles õpetajaks 15. algkoolis, tõi ta minu ära Haridusseltsi koolist, kuna ta polnud rahul sealse matemaatika õpetamise tasemega.

Tema matemaatikatunnid olid sisukad ja tihedad. Aga parim osa õpilaste meelest saabus, kui tunni materjal oli ammendatud, kõik laualt ära pandud ja algas peast arvutamine. Ta hakkas rahulikult ütlema arve: $15 + 12 + 21 + 18 + 10 - 23 + 32 - 15 + 13 + 4 + 18 - 11 - 21 + 38 -$ jne, hiljem tulid korrutamise ja jagamise veel lisaks. Rahulikult tuli arvude ridade ja siis tuli tulemus paberile märkida. Vastust küsis ta siit ja sealt. Alguses tuli ette ka eksimusi, aga mida edasi (pea igas tunnis arvutati), seda suurem oli edu. Pikkamisi arvud suurenesid, peast arvutamine sai õpilastele väga omaseks. Ka need, kellel polnud erilist matemaatikaandi, arenesid selles ühises peres.

Tänapäevani mäletavad endised õpilased teda ja tema matemaatikatunde suure soojusega.

Teine eluetapp linnapeana lahutas teda lastest ja koolist, aga õpikuid parandas ja täiendas ta pidevalt suure hoolega.

Linnapeana sai tema elutööks Viljandi heakorrastamine ja ülesehitamine.

Planeeriti uued linnaosad, Uueveski poolne linnajagu ja Paalalinn. Uueveski ojaele, kus lapsed kividest ja mätastest olid tamme teinud, ehitati ujumisbasseinid. Nii muutus lasteparadiis kõigile armsaks suvitusrajooniks. Valuoja org ja tiik puhastati ja korrastati, tiigil hakkasid elama luiged ning orgu istutati mitmesuguseid puuderühmi. Turuplats viidi veetorni juurest ära ja sinna sündis uus park, «Laidoneri plats», järve äärde rajati staadion ja supelrand. Lossimägedesse ehitati vall ühelt Kirsimäelt teisele ja paigaldati Tarvastust kingitud ripsisild. Ehitati rannahoone, 2 koolimaja, haigla, Eesti Pank, uus raekoda, laste- ja vanadekodu Viiratsi mõisa. Posti tänavale rajati endise vanadekodu asemele Ehasalu park. Korrastati palju hooneid, ehitati lennuväli jne. Muruplatse, puuderühmi ja puistikke sai igale poole — Viljandi pale muutus mitmeti kaunimaks. Ehitati ka kaunis EVE-hoone.

Linnapea jõudis kõikjale. Kevad- ja suvehommikutel, mitu korda nädalas, käis ta Viiratsi mõisas. Mõis kuulus linnale, seal tuli üle vaadata ehitused, kontaktis olla tööde ja vajadustega. Tagasi saabudes sõi ta hommikueine ja siirdus raekotta kõnetundi. Peale kõnetundi suundus linna,



**Kui sõidan
ükskõik
millist
maanteed
Viljandisse
või
astun
läbi
linna,
näen
igal
pool
isa
jälgi.
Puuderühmad,
puiesteed,
haljasalad,
hooned,
mis
kõik
leidsid
paiga
tema
lahutamatu
kaaslase —
jämeda
kadakakepiga
näidatud
koha.**

üle vaatama tänavate sillutamist, pooleli-olevaid ehitusi, istutamisi ja parkide rajamisi-töid.

Ka töötatöolistest ei läinud ta tähelepanematult mööda, tal oli neilegi mõni oluline sõna ütelda. Suhtumises inimestesse oli ta aus, otsekohene ja inimlik kõikide vastu. Ta ehitas linna nagu oma kodu — pareminigi veel. Ta püüdis vastutada kõige eest. EVE-t ehitati roostevabade naeltega ja kui kogemata oli löödud seinä üks harilik nael, pidi see kohe eemaldatama. Tänapäeval jääb inimestele töö juures mõndagi taskusse, aga tema taskus polnud kunagi ainsatki roostevaba naela. Ehitusmaterjal pidi olema kvaliteetne ja ta tellis mõndagi ka välismaalt, eriti raekoja ja EVE-maja ehituse jaoks.

Abiellusin ja asusin elama Tartusse, suved aga veetsin Viljandis. Peaaegu igal hommikul, kui vähegi aega oli, käis isa vara staadionil jooksmas ja ujumas ning meie koos temaga.

Tal olid suured kavad Viljandi kui sise-maa kuurordi ehitamiseks, aga see nõudis palju raha ja selletõttu jäi nii mõndagi tegemata, sest linna heaoluks oli palju muudki veel vaja. 1939. a ta loobus kandidiidest linnapea kohale, kuna mõistis, et muutuvates tingimustes pole tal linna heaoluks edaspidi enam midagi võimalik korda saata.

President K. Päts kutsus ta Tallinna Kopli kinnisvarade juhatajaks. Ühe aastaga sai kõik selgeks ja ta valis jälle õpetaja ameti.

Ta saadeti Läänemaale Vigalasse kooli-õpetajaks. 1940. a jõuludeks tuli ta Tartusse meid külastama ja siirdus siis Viljandimaale, koju jõulupühi veetma. Jaanuarikuu 12. päeval 1941. a pöördus ta tagasi Vigalasse, seal ootas teda nende meeste auto, kes tema vanglasse viisid. 29. juunil 1941. a viidi isa vangide II eseloniga Kirovisse, kus ta surmatunnistuse järgi 26.XII 1941. a siit maailmast lahkus. Noormehed, kes temaga seal vangikambrit olid jaganud, jutustasid, et ta suri nälja ja raske töö tagajärjel. Ta oli öelnud neile: «Pojad, te oskate viilida, mina ei oska, kui vabaks saate, ütelge mu omakseile, kuhu ma jäin.» Nad olid talle haura kaevanud, kuue riismed palge peale laotanud ja matnud. Aga mulle tõid nad selle rõõmusõnumi, et mu isa oli surnud lootuses elavale Jumalale ja igavesele elule.

Anna Maramaa küüditati 1941. a Tomskisse ja suri seal 4. VIII 1944. a.

Kui sõidan ükskõik millist maanteed Viljandisse või astun läbi linna, näen igal pool isa jälgi. Puuderühmad, puiesteed, haljasalad, hooned, mis kõik leidsid paiga tema lahutamatu kaaslase — jämeda kadakakepiga näidatud kohal. Keegi ei mõista enam näha seda, mida mina näen, see kõik on mälestus ühest ustavast töömehest.

August Maramaa tütar
MAIMU HAAMER

Toimetusele: A. Maramaa tegevusest Viljandi linnapeana on põhjalikult kirjutanud Mirjam Peil (SV nr 46, 11. nov 1988).

Richard Roht 100

21. aprillil möödub 100 aastat viljaka eesti romaani- ja novellikirjaniku Richard Rohu sünnist. Ehkki R. Rohu romaaniid ja novellid moodustavad tema loomingu põhimiku, elab ta üle aegade lastekirjanikuna. R. Rohu lastejuttude ainevald on loodus, loomad, looduse puhtus, õiglus- ja headussuhted. R. Roht on loomade elu ja looduskirjelduste suur meister.

Avaldame mõne katkendi R. Rohu looduskirjelduste näiteks.

«Suure peeglina lebas järv hommi-kuti ja õhtuti, kui olid selged vagusad ilmad. Võimsa, vägeva väljana laienes ta käärudeks ja soppideks ning kadus metsanurkade taha. Saladuslik järv, suure looduse imetaoline kehasus. Sorts seisis ta kaldal ja vaatles teda armastava pilguga, otsekui isa oma last. Järv... järv... Päike tõusis, veretas, punetas, heitis kiired järve selgesse peeglisse, järv löi põlema kullas, hõbedas, kalliskivides. Eemal, pilliroos, tõusis udu, peen, veniv, õrn kui linik, hõljus veepinnal, sulas päikesse, tõusis üles, auras õhku. Ja vägev kala löi mürtsatades sabaga suure rõnga.»

(«Vana kalur» kogust «Kitsad piirid», Tln, 1946, lk 30.)

«Päike kõrvetas. Helehallid pilved olid täevast lahkumas, sest aeg kaldus õhtu-poolikule. Valkjassinine täevas tuli kõikjalt särades nähtavale, naeratades, muheldes. Ja päike, ümmargune kuum kuldne sõõr, hõõgus selles sinas ning saatis alla pimestavaid õnnistavaid kiiri. Oli ilus see pärastlõuna! Vaikne, nii väga vaikne! Tukkusid vaigused männid tee ääres, kanarbik helendas mändide all, noor rukis hõljus tasa ning õitsema puhkev ristikehin lõhnas uimastavalt.»

(«Elutee», Tln, 1957, lk 20.)

«Kõige ilusam ja huvitavam oligi õieti jõe ääres olla. Kõik oli siin roheline, värske, puhas. Kui palju lilli kasvas siin! Ei keegi neid noppinud ega saanud neid kätte ükski karielajas. Ja puud olid siin kaharamad ja jõulisemad kui mujal, nad justkui naeratasid

kogu aja. Isegi täevas oli siin nagu teistsugune kui kodus. Täevaski oli siin rõõms, lustiline, pilvetükid aina muhelesid ülal — ja sõudsid, sõudsid, muretult, ei tea kuhu.»

(«Elutee», lk 31/32.)

«Need olid suured metsad, mis kohasid kümnete kilomeetri pikkuselt ja laiuselt. Õieti öelda, ei kohanud nad alati, sest juhtus päevi ja nädalaid, kui nad olid vaiksed, tummad, ja justkui tukkusid omaette. Aga enamasti ikkagi, isegi ka vaiksemal päeval, kui nende latvu puudutas väiksempi tuule-



õhk, tõstsid nad tassast sahinat, mis kui suur hingus nendest üle käis. Ent kui tuul oli vähegi valjem, siis paisus koha uhkeks, tõredaks voogamiseks, mis meremühana täitis õhku. Siis paindusid vägevad mändide ja kuuskede ladvad kui hiiglaste pead ja nende oksad liikusid kui suurte loomade käpad. Ja kased kohisesid süngelt, ürgselt, nagu vanade aegade meenutusi esile manades. Ning haabade lehed libisesid ruttu, ruttu, õrnalt, aga ärevalt, nagu oleks neil tagasitõrjumatu soov jututada metsade kummalisi lugusid.

Kui aga tuli päris torm, siis oli metsa koha säärane, et summutas kõik muud hääled. Nagu lained veeresid siis üle metsaladvade, tulid kaugelt ja kadusid kaugustesse, ja puud paindusid siis sügavale — ja tõusid jälle — ja hällisid tuule ja tormi lõpmatus kiigutuses nagu elavad olendid.»

(«Ahnuse palk» kogust «Jutte loomadest», Tln, 1983, lk 47—48.)

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

Kui kaua ma siin juba olen? Vist teist päeva... Siis tuli talle meelde, et teda oli veetud üles teisele korrusele. Mis seal toimus? Midagi ei mäleta. Ja siis kerkis järsku hirmus küsimus: kas ma rääkisin talle midagi? Ma olin peaaegu teadvusetu, selles seisundis võib kõik juhtuda. Äkki tunnistasin ma kõik üles? Vastust sellele ei olnud ja pikkamööda võttis temas maad väsinud loidus. Gussev teab vist kõik. Ja mis siis. Teadku...

Ent samas hakkas midagi nagu selguma ja korruga teadis ta surmkindlalt: mitte midagi pole ta rääkinud, mitte midagi. Veel on lootust siit isegi pääseda... Nad peavad ju lõpuks uskuma jääma, et ma midagi ei tea, et mul polegi midagi rääkida, niisugusele peksule ei peaks ju keegi vastu, ta räägiks tingimata, kui ainult midagi rääkida oleks. Tal polnud üldse meeles, et temalt polnudki ju veel midagi küsitud, teda oli lihtsalt kohutavalt pekstud ja siis siia keldrisse visatud. Tema peas olid tekkinud mingid hallutsinatsioonid ülekuulamistest, see näis niivõrd selgena ja reaalsena, et ta seda otsekohe uskuma jäi. Ta nägi enda ees Gussevit, kuulis kujuteldavaid küsimusi ja oma kujuteldavaid vastuseid.

Ta viskus mingi ekstaatilise jõuga püsti ja seisis põlvede nõtkudes keset oma kongi. Midagi pole ta reetnud. Ega reedagi. Kui ma selle kõik vastu pidasin, siis pean ma vastu mis tahes.

See nägemuslik veendumus pidas teda ülal õhtuni.

Päev oli pikk, talumatult pikk, ja õhtu eel keldrile lasku hämarus ning pimedus seda rusuvam ja väsitavam. Aeglaselt tuhmusid kõik kontuurid, ruumis muutus aina tumedamaks ja lõpuks oli keldris täiesti pime, ainult ülal olevast aknast imbus sisse pisut nõrka tähnava valgustuse kuma. See pimedus lõhkus päevase optimisismi raasukesed, lootusetus võttis taas võimust.

Niisuguses meeleolus viidi ta uuesti ülekuulamisele. Ta surus hambad risti ja tahtis olla vapper.

Gussev võttis ta vastu oma laua taga püsti seistes, ainus pilk Kristjani näole ütles talle, et poisi jõuvarud on läbi. Ta pani Kristjani enda vastu istuma ja võttis laekast puhta paberilehe.

«Kes teie organisatsiooni kuuluvad?»

Kristjan võttis end kokku.

«Mingit organisatsiooni ei ole.»

Gussev naeris lühidalt, võttis sahtlist artiklid ja lehitses neid.

««Viimse meheni!» Kõle kangelaslik, jah? Kes sinna kuuluvad?»

Kristjan üritas veel kord:

«See pole organisatsioon, see on lihtsalt, noh...»

«Näitering, jah?» Gussev naeris uuesti, tõmbus siis raevukalt tõsiseks.

«Nimed! Rutem! Loe mulle nimed!»

Kristjan vaikis.

«Kus teil relvad on?»

«Mingeid relvi ei ole.»

Gussev ei öelnud selle peale midagi ja tekkinud rusuvas vaikus kordas Kristjan:

«Ei ole, noh, ei ole... Saage ometi aru!» Ja kokkus samas oma ootamatust ägedusest.

«Organisatsiooni ei ole, relvi ei ole... Tuttav lugu.» Gussev ajas end järsku sirgu ja sihtis pilgu otse Kristjani silmadesse.

«Kas sa tead, et me su tükkideks rebime, kui sa oma kangekaelsust ei jäta? Me kisume sult täht-tähelt kõik välja. Noh, kas hakkad rääkima?»

Kristjan surus hambad tugevasti kokku ja vaikis.

Silmapiilk oli tuttav püssivarras jälle Gussevi käes, esimene löök raskatas üle laua talle näkku. See tegi nii ebainimlikku valu, et Kristjani teadvus kadus. Kui see tagasi tuli, vaatas ta taas Gussevi halastamatusse näkku.

«Noh?» Ja pikemalt ootamata sähvatas uus hoop. Kristjan peksti läbi veel rängemalt kui esimesel korral. Gussev võttis nüüd appi ka jalad. Kui Kristjan juba põrandal lamas, tagus ta teda raskete saabas- tega, nii et Kristjan ei kahelnud, et tal kõik roided puruks on pekstud. Ta oli nii läbi, et oleks Gusseville kõik ära rääkinud — kui ta vaid oleks jaksanud. Aga jõudu polnud, jõud lõppes täiesti, ta kaotas taas teadvuse ja jäi liikumatu tombuna lamama.

Mõni minut hiljem veeti ta jälle trepist alla keldrisse ja heideti põrandale maha.

Gussev tuli seekord valvurite kannul keldri ukseni ja vahtis seal Kristjanit verd täis valgunud silmadega.

«Ma tapan ta niikuinii. Aga enne panen rääkima!»

Kristjan ärkas peaaegu kohe, kui uks valvurite järel kinni löödi. Tema ergud olid nii ülepingutatud, et ei lasknud leevendaval teadvusetusel kaua kesta. Kristjan fõsis istukile ja vahtis uksele. Kedagi ei tulnud, ja ta mõistis ainult üht: sedakorda on jälle kõik möödas, ta on veel elus ega ole neile veel midagi öelnud. Ta upitas end koguni püsti ja katsus kõndida. See tuli kuidagimoodi välja. Haav näos oli uuesti lahti läinud, veri valgus laisalt üle põskede alla kaelale. Kristjan kergitas üht õlanukki ja hõõrus näo sellega puhtamaks. Viivuks tundus talle, et ta ei karda enam midagi. Nagunii on sellele Gusseville kõik teada, nad lasevad ta nagunii maha. Nüüd tuleb ainult selle peatse lõpuni vastu pidada, mitte alla anda.

Tal oli jälle palavik, kummalisel kombel mobiiliseeris see nagu kogu organismi ja andis talle jõudu juurde. Kõha vapustas tema keha peaaegu vahetpidamatute hoogudena, iga kord sülitas ta seejuures ka verd.

Ma pean vastu, kordas ta endale lakkamatult, see oli nagu pimedas metsas vilistamine, et tõrjuda eemale imelikku ebausklikku hirmu, mida tema enda veri tekitas; endale sellest aru andmata kartis Kristjan nüüd surma, kartis täie selgusega, selle möödapääsmatus panni elu temas protestima ja mässama.

Huvitav, mida poisid mõtlevad? Kardavad kindlasti, et ma ka nemad välja annan? Ja samas vaidles ta endale vastu: miks nad peaksid seda mõtlema, nad ju tunnevad teda!

* Algus H nr 7, 1990.

Ta käis keldris edasi-tagasi, jäi siis seisma ja istus nurka maha. Palavikust hõõguvate silmade ees lagunes kõik ähmasteks udulaikudeks, pea vajus rinnale, ta tahtis ainult magada. Ja lauge lõdvalt kinni lastes uinuskis ta kõigest hoolimata, langes rahutusse poolunne, ennast aeg-ajalt võpatades liigutades. Sõidukite tume mürin püsis ta kõrvus kogu aja, ent väsinud ja jõuetu vaim ei osanud neist enam isegi unenägusid kujundada. Nõnda magas Kristjan täiesti üles ärkamata hommikuni.

Kristjani vangistamisest saadi teada järgmisel päeval. Rasmusel oli mure südames, Kristjan polnud õhtul koosolekule tulnud, muidugi, palju, mis võis takistada, aga kahtlane oli see küll. Ta lippas suure vahetunni ajal kaubanduskooli, kohtas hoovil Rääbist ja hõikas vanamehele hoogsa tervituse:

«Kuidas käbarad käivad?»

Rääbis ei vastanud, ta libistas pilgu üle koolimaja ja astus siis nagu muuseas Rasmuse juurde.

«Sa ei teagi või?» küsis ta tasa.

«Mida?»

«Kristjan viidi eile õhtul ära.»

«Mis sa räägid?»

«Kodunt.»

«Kust sa tead?» See oli rumal küsimus, aga Rääbis ei pannud tähelegi.

«Praegu teab seda juba terve kool.»

«Selle... ausambaloo pärast?»

«Mille pärast siis.» Rääbis kõhatas ja vaatas ettevaatlikult ringi. «Ma kardan, et selle loo pärast läheb veel pool kooli kinni. Natuke mõtlematult sai tehtud...»

«Teisi pole viidud?»

«Seni mitte. Jõuavad...»

«Kus ta on?»

«Kes seda teab? Eks vist NKVDs, Tallinna tänaval. Kuhu mujale nad ta ikka võisid viia.» Ta vaatas Rasmuse segaduses nägu ja lausub aeglaselt:

«Parem, kui sina ja teised teie kambamehed siia niipea nägu ei näita... Saad isegi aru, eks teid ole kindlasti varem koos nähtud...»

Rääbisel oli õigus, sellest sai Rasmus aru. Ta noogutas: «Ma lähen kohe minema. Kui sa midagi peaksid kuulma...»

«Ole mureta, küll ma teatan.»

Rasmus ruttas oma kooli tagasi, süda kiskus imelikult kokku. Kristjan ära viidud. Mis saab edasi? Kas nad viimaks ei pressi temalt kõike välja? Kas Kristjan suudab vastu pidada? Rasmusel polnud aimu, mida nad seal ülekuulamisele ette võiksid võtta, kuulujutte liikus igatahes niisuguseid, et ajas karvad püsti. Kui nad teda peksma ja piinama hakkavad? Kas ta suudab vastu panna? Kui temaga ometi kuidagi ühendust saaks! Aga see oli võimatu, ei ole ju üldse teada, kus Kristjan ongi.

Viibimata tuleb kõiki hoiatada, kõigile sõna saata. Kõik õhtul Lennarti juurde. Tuleb kõik piinliku hoolega läbi arutada, igat võimalust ette näha.

Tund oli küll juba alanud, aga vanapreili, kes neile inglise keelt andis, noogutas ainult kärsitult Rasmuse vabanduse peale ja jätkas tahvli juurde kutsutud Eigi pinnimist.

Järgmisel vahetunnil selgus, et Kristjani arreteerimise teade oli juba siiaagi jõudnud, sellest rääkisid peaaegu kõik, sosinal ja valvsalt ringi vaadates.

«Lasevad maha,» ütles Muinast heitunud, võõra häälega. «See oli ju lausa mäss, see tema kõne seal ausamba platsil. Kes pagan ta küll üles võis anda?»

«Loll, seal polnudki midagi üles anda,» vastas Eigi. «Kõik ju nägid, kuidas ta seal üleval seisis ja rääkis. Kas arvad, et kõik, kes sinna kokku jooksid, tingimata meie oma inimesed olid? NKVD-l on nuhid igal pool.»

«Kurat, et just Kristjan,» ütles Jürisson jalaga vastu maad lüües. «Just tema... Tervis on tal kah nii vilets, ta ei pea seal ju kuigi kaua vastul!»

«Mis ta siis õieti tegi?» küsis keegi tagantpoolt uudishimulikult. Jürisson pöördus ja vahtis küsijale otsa.

«Kus sina siis elad — kotis või? Sa võib-olla ei teagi veel, et ausammas maha löhuti, et me kõik seal käisime, et Kristjan kõnet pidas?!»

«Ah tema oligi siis too kõnemees...» pomises küsija tagasi tõmbudes. «Ma ju ei teadnud, ta pole meie koolist...»

«Nüüd siis tead. Ja vaata, et sa neid teadmisi ülearu valjusti igal pool ei kuuluta.»

«Mis sa nüüd, Jürisson,» heitus küsija veel rohkem.

«Jürisson pöördus teiste poole tagasi.»

«On loll,» ütles ta vabandades.

«Kust ta siis kinni võeti?» päris Eigi.

«Kodunt,» vastas Jürisson. «Keegi pidi ikka näpuga näitama, muidu see nii kähku poleks käinud. Kurat, kui teada saaks...»

«Tuhka sa saad,» ütles Eigi. «Küllap on siinsamas meie hulgaski nuhke. Neid sigineb nüüd igale poole — kel püksid vähegi oma mineviku pärast püüli sõeluvad, on kohe valmis kannuseid teenima, et ehk jäta- vad siis tema rahule! Kui mõne leiaks, lööks nurga taga maha nagu koera.»

«Ei sa neid leia,» oli Muinast kindel. «Neil on suur hirm naha vahel, nemad on ülearu ettevaatlikud. Võib-olla, et Hollat ise nüüd juba teabki, kes see oli, aga mis see enam aitab. Sealt juba kirja välja ei sokuta.»

Rasmus tõmbas Jürissoni kõrvale.

«Õhtul läheme Lennarti juurde. Poole kaheksaks. Peab nõu pidama, mismoodi edasi olla.»

«Selge.»

«Ma lähen pärast tunde Valmeni poolt läbi, ütlen talle kah.»

«All right.»

Valmenit ei saanud Rasmus kätte — ta oli alles koolist tulemata. Ootama ei mallanud Rasmus jääda, kritseldas pisikese kirjakese ja jättis Valmeni lauale.

Tädi Hilli võttis teda kodus vastu pika ja ülimalt erutatud juftlusega. Ta oli poes leiva järel käies asjast kuulnud ja tegi sellest omad järeldused.

«Kas sa nüüd usud, et niisugune õine ringihulkumine toob õnnetuse kaela?»

Rasmus vihastas.

«Esitaks ei võetud Kristjanit mitte õise hulkumise pärast kinni, vaid keset heledat päeva tehtud asja eest. Ja õnnetuse eest ei oska keegi ennast hoida, kui tuleb, siis tuleb.»

«Sind ma küll enam õhtuti välja ei lase,» ütles tädi ootamatult kindla häälega.

Rasmus hakkas naerma.

«Ah sina arvad siis, et nüüd kõik koledasti kartma ja värisema hakkavad ega julge üldse enam toast välja minna? Asjata loodad — on enne käidud ja käiakse edasi.»

(Järgneb.)

Kevad on saabunud*

(1. klass).

Põhiüritus: kõik loodusesse.

Eelneb sissejuhatus, teemale häälestamine.

I. Kevadeteemalise muusika kuulamine.

II. Linnud: kes saavad kevadel, kes olid kogu talve siin?

III. Loomad: kes ärkavad talveunest; miks muutub karvkate (jänesel).

IV. Puud: lähevad lehte.

V. Muud taimed: esimesed lilled.

Jalutuskäik loodusesse (lähedalasuvasse parki või metsa).

KUULAME kevadisi hääli — äkki on juba mõnda lindu kuulda.

PANEME silmad kinni — kas tunnete kevade lõhna? Millest see tuleb?

VAATLEME puid ja põõsaid — kas tunnete seda puud, millised lehed tal tulevad?

UURIME, kas lumest vabadele kohtadele on taimi kasvama hakanud, milliseid?

Kokkuvõtte käigust loodusesse.

Mis jäi kõige rohkem meelde? Mis on teistmoodi kui talvel?

Lapsed **JOONISTAVAD** oma muljete põhjal pildi kevadest. Pärast on piltide näitus.

Ravimtaimed

2. klass, II poolaasta lõpupool.]

E e s m ä r k: Tutvustada lapsi tundmatute ravimtaimede ning sellega seoses kõnelda tervislikust toitumisest, lihtsamate külmetushaiguste ravimisest.

Tutvustatavad ravimtaimed:

- 1) võilill;
- 2) männikasvud (ravib köha);
- 3) kõrvenõges (annab talvel jõudu);
- 4) kortsléht (lastele, kes vaatamata heale toitumisele haigestuvad sageli külmetushaigustesse, 1 sl 3X päevas);
- 5) paiseleht (ravib köha);
- 6) pärnaõied (külmetushaiguste puhul parem kui aspiriin);
- 7) harilik numenukk (C-vitamiin, ravib köha);
- 8) teeleht (ravib köha);
- 9) raudrohi (söögiisu tõstja; köha ja külmetushaiguste raviks);
- 10) kummel (külmetushaiguste vastu);
- 11) kibuvitsamarjad (C-vitamiin, külmetushaiguste vastu);
- 12) piparmünt (üldtugevdav).

Üritus toimub 2—3 nädalat enne suvevaheaega, sest siis saavad lapsed neid taimi soovi korral ka ise korjata.

Koridori, kus lapsed vahetunni ajal jalutavad, panna välja stendid või laud, kus oleksid ravimtaimede

pildid, võimalusel ka herbaariumid ning loetavalt juurde kirjutatud (lühidalt);

1. Kus seda leidub, kus kasvab?
2. Mida, missugust taime osa ja kuidas korjata?
3. Millal on õige aeg korjata?
4. Milleks seda vaja on, tema otstarve.

Vahetunnis jalutades saavad õpilased juba nende taimedega tutvuda. Loodusõpetuse tunni võiks sel päeval jätta viimaseks, sest kindlasti läheb aega pisut kauem.

12 lapsele tuleks valmistada taime kujutisega peakatted ning kättevõtmiseks silt taime nimetusega. Õpetaja võiks kirjutada iga taime kohta väikese luuletuse, kus selguks, mille jaoks seda taime vajatakse või missugune ta on. Vastavat taime kehastav õpilane loeb selle hiljem ette. Laps võib ka öelda, mis taim ta on, ja edasi räägib õpetaja.

Ürituse käik. Õpilased istuvad sealsamas jalutuskoridoris põrandavaibal, nende ees on 12 tühja tooli. Varsti marsivad klassist välja 12 last, kellel on peas peakatted ja käes sildid ning istuvad toolidele. Et lapsed on hommikust saadik neid taimi stendilt näinud, võib õpetaja lasta ära arvata, kes missugust taime mängib (nt Jukul on peas nurmenukk). Kui ära arvati, tõuseb Juku korraks püsti, hoiab silti taime nimetusega kõhul.

Nüüd küsib õpetaja, mida lapsed sellest taimest teavad/mäletavad ja juhib vestlust nii, et lapsed saaksid teada eeltoodud nelja küsimuse vastused.

Hiljem võib korraldada taimeteede degusteerimise. Lauale panna 5—6 tassi nt kummeli-, pärnaõie-, piparmündi-, kibuvitsamarja- ja raudrohuteega ning lasta ära arvata, kes mis teed proovis. Võimalusel võiks sinna juurde pakkuda võilillemeti (tervislikust toitumisest lähtudes ilma saiata, kuid võib ka saiaga).

Vestlusringis tuleks rääkida, et kergema külmetushaiguse korral poleks tablette enamikul juhtudel vajagi, sest abi võib saada märksa tervislikumatest ravimiteedest. Samuti saab pärast haigust jõudu koguda taimeteedest ja mis kõige tähtsam: mõned taimed aitavad üldse haigestumist ära hoida (kibuvits, kadakamarjad, nõges jt). Liialt ei tohiks vestlus kalduda haigustele, vaid hoopis tervislikele eluviisidele, sealhulgas tervislikule toitumisele.

Vahepeal võib ka laulda sobivaid laule või lahendada mõistatusi.

NB!

Toimetusel pole võimalik ajakirja praakeksemplare välja vahetada.

Palume pöörduda EKP Keskkomitee kirjastuse trükikoja TKOsse aadressil Tallinn, Pärnu mnt 67-a.

Telefon 68 14 11.

* J. Käisi Seltsi üldõpetus- ja kodulooliste materjalide konkursil auhinnatud TPedi algõpetuse osakonna 4. kursuse üliõpilaste tööd.

Algkooliõpetajate Keskraamatukogust Eesti Pedagoogikaraamatukoguks

Eestis tegutseb mitu teadusraamatukogu, mille tekke- ja arengulugu on põhjalikult uuritud. On aga selliseidki, mille kohta on andmed napid või avalikkusele teadmata. Nende hulka kuulub ka Vabariiklik Teaduslik Pedagoogikaraamatukogu, mille algus ulatub aastasse 1891. Sellel aastal panid Aleksei Janson, Timotheus Kuusik ja veel mõned õpetajad oma raamatukogud kokku ning hakkasid laenutama pedagoogilist kirjandust.

18. jaanuaril 1892. aastal otsustas Tallinna linna koolikolleegium asutada Algkooliõpetajate Keskraamatukogu, mis paigutati I Tütarlaste Algkooli ruumidesse. Sellest ajast täiendati raamatukogu järjekindlalt pedagoogilise ja teadusliku kirjandusega.

Rühma algkooliõpetajate ettepanekul — luua laboratoorium-töötuba — asutas Tallinna linna koolivalitsus pedagoogilise muuseumi ja ühendas selle Õpetajate Keskraamatukoguga. 18. jaanuaril 1922. a kinnitas linnavalitsus Tallinna Linna Pedagoogilise Muuseumi põhikirja. 30 aasta jooksul kogutud varad said muuseumi aluspõhjaks. Põhikirja ühe punktina pidi muuseumi asutama eesti- ja võõrkeelse pedagoogilise raamatukogu. Muuseumi direktoriks määrati Aleksei Janson.

Esimeseks asupaigaks sai linnamaja Gogoli 4 (hiljem Vabaduse pst 4, praegune A. H. Tammsaare nim Tallinna Keskraamatukogu) õuepoolne tiib. Raamatukoguhoidjaks valiti õpetaja A. Puusepp, kes oli samal kohal töötanud juba õpetajate seltsis. Raamatukogu oma fondidele saadeti täiendust Saksamaalt, Austriast, Prantsusmaalt ja hiljem ka Nõukogude Liidust.

1927. a sai TLPM uued ruumid Väike-Pärnu mnt 19 a. (Praegu Sakala 23.) Esimestel aastatel teenindati ainult Tallinna koole. 1929. a sõlmiti kokkulepe Harju maa-valitsusega ja raamatukogu hakkasid kasutama ka teised kultuuriasutused ja organisatsioonid. Aleksei Janson tahtis, et TLPM ei oleks ainult õppevahendite ja raamatute laenamise koht, vaid kujuneks eesrindliku pedagoogilise mõtte keskuseks Eestis. Ta taotles ka muuseumi muutmist riiklikuks pedagoogiliseks raamatu-

koguks, kuid summade puudumise tõttu jäi see teostamata.

1940. a juunipöörde järel aktiveerus TLPMi tegevus. Üleminekuga nõukogulikule koolisüsteemile muutus muuseumi struktuur. Alates 1. jaanuarist 1941 asutus reorganiseeriti Tallinna Linna Pedagoogiliseks Kabinetiks, mille tähtsaimaks ülesandeks sai õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine vastavalt uuele koolikorraldusele. Juhatajaks jäi endiselt Aleksei Janson.

Saksa okupatsiooni ajal tegevus soikus. Väärtuslikum osa kogust evakueeriti Harjumaale Adila algkooli.

1944. aasta sügisel alustas kabinet taas tööd. 23. juunist 1945 reorganiseeriti kabinet Vabariiklikuks Õpetajate Täiendusinstituudiks. Osa kirjandusest anti keskraamatukogudele, osa jäi VÕTile.

1945. a lõpuks märkis tollane raamatukogu juhataja Gustav Vilbaste, et fondis on ca 13 000 köidet. Enamik kirjandusest saadi Tallinna Pedagoogiliselt Muuseumilt, Eesti Õpetajate Seltsi raamatukogust ja endistelt koolitegelastelt.

1970. a kasutas raamatukogu ruume üldpinnaga 117 m², kuid tingimused normaalseks tööks olid halvad. Saadi tööle meetodik. Fondide koostise ja suuruse järgi oli VÕTi raamatukogu pedagoogilise kirjandusega 5. järgu erialaraamatukogu.

Vahepeal viidi raamatukogu Rahvakohtu 3 ruumidesse, kust 1975. a sügisel koliti praegustesse (Tartu mnt 23). 1976. aastast hakati välja andma «Raamatukogusse saabunud kirjanduse nimestikku».

1986. a 21. jaanuarist sai VÕTi raamatukogust Vabariiklik Teaduslik Pedagoogikaraamatukogu.

Seega kulus 54 aastat, enne kui täitus Aleksei Janson kunagine unistus riiklikust pedagoogikaraamatukogust.

1990. aasta märtsikuust ollakse Eesti Pedagoogikaraamatukogu.

ANNE ÄÄRISMAA,

EPR meetodika ja bibliograafia osakonna juhataja



Перечисляются основные признаки акцентуанта неустойчивого типа, даются советы, как воспитывать ребенка такого типа, как с ним общаться.

Растет количество детей и подростков, кончающих с собой.

Х. Роотс делает обзор исследований, проводимых Центром суицидологии в Москве под руководством А. Амбрумовой. Мы узнаем, что такое гипохондрическая и астеническая депрессия, что является мотивом суицида у подростков и детей, что суицид стоит на третьем месте в таблице смертности подростков /после травм и рака/.

Дети растут в любое время.

На вопросы Тийа Пеньям отвечает молодой директор Нюоской средней школы Ууно Пуус.

В. ТОМУСК. Решения также отражают качество образования.

Автор анализирует некоторые факторы, которые в значительной мере воздействуют на решение проблем, и знакомит читателей с эвристическими принципами.

М. КАЛЬМЕТ. Вся жизнь — творчество.

Автор знакомит с учителем художественного воспитания Пельгулинской средней школы с углубленным художественным воспитанием Тийу Исок, которая работает уже двадцать шестой год.

Т. БУНАПУУ. О проблемном обучении родному языку.

Автор разъясняет сущность проблемного обучения и дает практические рекомендации, как проводить проблемное обучение родному языку.

Л. ГУСТАВСОН. Играем в игры-постановки.

Для проведения игр-постановок подходит текст с простым содержанием, который богат диалогом, повторами, легко запоминается, предоставляет много возможностей для движения и действий, заставляет детей думать и фантазировать. В качестве примера приводится игра-постановка «Семья веселых зайцев», которую составила Л. Густавсон по мотивам пьес «Веселые зайчики» и «В лесу» Т. Караманенко для кукольного театра.

И. УНТ. О некоторых менее известных сторонах творчества Й. Кяйса.

Автор знакомит читателей с некоторыми сторонами творчества Й. Кяйса, которые в современном образовании особенно актуальны. Ими являются: 1) цели образования; 2) система дидактических принципов Й. Кяйса; 3) методика учебной беседы.

А. КИТС, А. ЭЛАНГО. Роль Фридриха Вольфа Миккельсаара в формировании эстонской школы.

Статья содержит биографические данные Ф. В. Миккельсаара, знакомит с его педагогическими взглядами, показывает его отношение к обновлению школы, ориентацию на национальную культуру и т.д. Интересны и обоснованы его оценки относительно включены в учебные планы иностранных языков (английского, русского, немецкого), а также идея о среднем профессиональном образовании, мысли о воспитании трезвости.

Э. КРУЛЛЬ. О политической социализации учащихся в демократизирующемся обществе.

Автор размышляет о том, как давать учащимся общеобразовательных школ систематическую политическую подготовку, т.к. до сих пор идеологические системы воспитания оказывались негодными. Дается понятие политической социализации, приводятся ее цели и содержание. Речь идет о том, что должен знать выпускник средней школы. Авторам составлен также «Проект программы по политической социализации и воспитательной работе».

Р. ЛИЙМЕТС-СОРОКИН. В Эстонии кризис дидактики?

Автор анализирует причины недовольства педагогикой Эстонии. Анализ ведется путем сопоставления развития дидактики в Эстонской Республике и Советской Эстонии.

Т. КУУРМЕ. Штайнер-школы и реформная педагогика.

Как гуманизировать школу? В этом вопросе могла бы оказать помощь реформная педагогика. Автор знакомит со Штайнер-школой, центром которой является человек. Речь идет также о погрешностях старой школы.

Э. ПЕХКОНЕН. Проблемы преподавания математики в основной школе Финляндии.

В статье дается обзор современного состояния обучения математике в основной школе Финляндии; анализируются недостатки в обучении. Автор знакомит с необходимыми изменениями, внесенными в обучение в 1990-е годы, и делает предложения на будущее.

В. ЭКСТА. Впечатления об одной школе Австралии.

Автор знакомит с одной из самых больших школ Сиднея, с женской средней школой Челтенхама. Ее директором является Марика Мак Лахлан, которая по национальности эстонка. Мы узнаем, как выглядит эта школа, что она дает и какие требования предъявляет своим учащимся. Речь идет также об общественных организациях школы.

Л. ТЮРНПУУ. Обновление и развитие как основные направления профессионального руководства в современной школе.

Статья рассказывает о проблемах формирования кадров профессиональных руководителей школ. Анализируется современное состояние: как обновление, развитие и изменения в обществе влияют на различного рода руководителей школ. Говорится о качествах профессионального руководителя, о различии между оперативным и перспективным руководством, об инновации.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Особый ребенок — акцентуант — в школе. Неустойчивый тип.



kooli oma puhkebaasi Kaberneemes (seda kasutatakse muulgi eesmärgil), on töötatud ka Saaremaal ja Lõuna-Eestis. Keskkooli lõpuklassid korraldavad juba teist aastat nääri- või jõulupeo. Tänavu tegid abiturientid 1. klasside õpilastele jõuluku mänguasju ja kinke ning üheskoos peeti lustipidu. Samuti on koolis populaarsed ballid. Õpetajad peavad koos teiste koolidega meetodikapäevi, on korraldatud väljasõite Pürguse, Raplasse, Rakverre, Rägaverre, Saaremaale jm. Töövormid mõistagi uuenevad, ajakohastuvad, aga igiiniimlik jääb püsima.

Koolimaja tundub esmasisenejalegi turvaline ja hubane. Korridorides näeb kõikjal õpilaskompingut, mida kunstiklasside tiivas vahetatakse periooditi, rääkimata nende klasside õppeotstarbelistest näitustest. Vahehunnid on koolis suhteliselt rahulikud, keegi jalust maha ei jookse, õpilased tunnevad end vabalt ja sundimatult, õpetaja ei pea neil kannul käima. [Veelkordne kinnitus kunstõpetuse korrastavast mõjust õpilase käitumisele.]

Selles esmapilgul lapsesõbralikus koolis (mõistagi on neilgi oma probleemid!) annavad põhitooni kunstiklassid, kes töötavad eri prorammi järgi. 6aastased võetakse 1. klassi väikese katsega, mis selgitab kunstiklassi sobiva lapse üldarengut. Andeid ei üritatagi otsida, sest need ilmnevad sootuks hiljem. Säravalt fantaasirikkad ja pealtnäha andekad lapsed võivad hiljem need omadused kaotada ja edu saavutada üksnes tööga. Kuid ka õpitud oskustega suudavad nad põhikooli keskpäraseilt lõpetada. 10. kunstiklassi võetakse vastu uue katsega, mis juba eeldab mõnesugust kunstiandekust. Kunstiklassides käivad õpilased ka väljastpoolt oma elurajooni.

Õpetuses asetub põhirõhk kujutava kunsti liikide ja tehnikate õpetamisele, laste loovuse arendamisele ning emotsionaalsele mõjutamisele. Noored saavad ka disainiülesandeid, pisut kirjakunsti, tööõpetuses rakenduskunsti elemente, samuti tutvuvad nad rahvakuultuuri rikkustega. Õpetuses on ülekaalus joonistus, maal, graafika (üle 1000 tunni 1.—12. kl), saab ka kirja- ja skulptuuriõpetust. Ehkki igasse kunstitundi kuulub vestlus kunstist või kunstiajaloo, õpitakse keskkooliklassides süstemaatiliselt kunstiajalugu ning ollakse kursis kunstiuudistega. Käiakse kunstinäitusel ja muuseumides originaalloominguga tutvumas. Kunstiõpingute vältel saavad õpilased praktilisi ja üldteoreetilisi, visuaalseid, manuaalseid ja tunnetuskogemusi. Põhi- ja keskkooli lõpul teevad õpilased lõputöö, mida tuleb komisjoni ees kaitsa.

Paljud lõpetanud on sisse saanud Kunstiülikooli ja TPedise JT erialale. Kuid neilegi, kes on valinud teised kõrgkoolid, humanitaar- või tehnilised erialad, pole kunstioõpingud asjatud olnud. Nad tegelevad harrastuskunstiga ja on jäänud kunstihuviliseks. Kunstioõpingud on andnud avarama elu- nägemise, mõjutanud üldarengut ning üleilgsele tegutsemisenergiakale andnud maandava eneseteostamisvõimaluse.

Pelgulinna keskkooli kunstiklassides on õppinud Ando Keskküla, Andres Toits, Raine Karp, Vladimir ja Georg Bogatkin, Andres Siim, Raivo Järvi, Signe Kivi, Harri Liivrand jt. Kaugemate aastate vilistlaste hulgas on Ülo Nugis, Indrek Toome, Mart Laar, Mikk Mikiver, Evald Hermaküla, Helgi Sallo, Tamara Soone, Ants Tael, Age Raa, Silvia Kiik, Harri Lumi, Kaijo Vainula, Laine Levald, Viive Ruus, Nelly Vestre... — peale kunstirahva ka teadlasi, arste, ühiskonnategelasi, õpetajaid... kellele Pelgulinna kool on avanud tee ellu.

Esikaanel: tosin aastat kunstioõpetust suunanud JURI MÄEMAT 7. kl tunnis. Tema selja tagant paistab õpetaja Hillar Tatari õpilaste maalide väljapanek. Esikülje sisekaane ülemisel fotel on nahakunstniku haridusega õpetaja KRISTI-LIIL PALM tunni materjale üle vaatamas. Temagi selle kooli staaž on tosin aastat. Alumisel fotel näete TIU ISOKIT õpilaste tunnitööd jälgimas. (Temast võib lugeda käesolevas numbris.) Tagakaane sisekülje ülemisel fotel: 6aastased maalivad tunnis Imekala, Igaühel omamoodi uhke. Allpool on pilt õpilastööde väljapanekust — 8. kl õpilase KATRIN KALDRE maal «Imemaa». Tagakaanel: 7. kl maaltunnis on parajasti valmimas autoportree, nii nagu peegel seda näitab ja tegija kujutleb.

MAIMO KALMETI tekst ja TONU KALLE fotod



HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

91-476a

19.04.91

PE $\frac{A}{18}$ 91, 4

