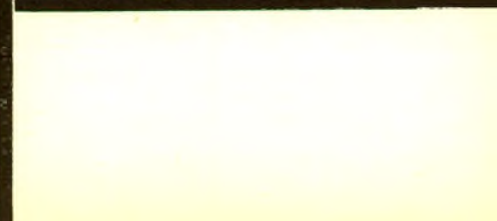


# HARIDUS

1989 · 10





## Haridustaotlused laiuti ja sügavuti

Juba mõnda aega nimetab vabariigi üldsus meie kõigi elualade allakäigu peapõhjuseks totaalselt ja peensusteni tsentraliseeritud juhtimist.

Eesti NSV Riiklik Hariduskomitee moodustati ajal, mil kõigile oli selge, et Eestimaa elu ümberkorraldamisel on kõige olulisem haridus. Kohe kerkisid paralleelselt probleemid hariduse ja harituse vahekordadest, motivatsioonist ning väärtustamisest. Viletsus ja vaesus majanduses on hakanud kõike halvama, muutma arusaamasid ja hoiakuid. Väärtuste ümberhindamisel on alanud närviline kiirustamine. Tänu avatusele oleme jõudnud selgusele, et marksistlik käsitlus baasist ja pealishitusest, mis hariduse koha meie ühiskonnas üsna alandavana serveeris, tuleb tõsiselt üle vaadata. IME rakendamisel peab meie arvates olema baasiks haridus, mis väärtustab inimese kui looja ja inimressursi üldse meie sotsiaal-majanduslikus arengus. Hariduse väärtustamine aga ei tähenda ainult kapitali mahutamist. Haridus



tuleb igal inimesel enesel väärtustada. Isemajandav Eesti ei saa läbi kompetentsu- seta kõikidel elu- ja töökorralduse tasanditel. Igal inimesel Eestimaal peab tekkima vajadus ja õigus õppida seda, milleks ta on võimeline.

Täna teame, et ka haridussüsteemi ja hariduse uuendamine Eestimaal vajab efektiivseid majanduslikke, juriidilisi, teaduslik-organisatsioonilisi ja administratiivseid tagatiseid.

Kuid me peame arvestama tänaseid tingimusi ja võimalusi. Seetõttu tuleks Hariduskomitee aastast tegevust vaadelda kui teatud üleminekuetappi uude hariduskorraldusse. Juhtimisfunktsioonide ümbervaatamine, nende lähendamine tegelikule haridustöö korraldusele on olnud kõige silmanganähtavam ettevõtmine. See on andnud võimaluse tõsta iga haridusasutuse otsustus-õigusi lähtuvalt kohalikest võimalustest ja vajadustest. Oleme suutnud luua mitmeid garantiisid, mis kindlustavad õppe- ja kasvatusasutustele suurema iseseisvuse ning turvalisuse. Töö jätkub ja peab viima selleni, et kõikide riiklike ametkondade haridustaotlused oleksid konkreetselt fikseeritud ja haridusametkonna poolt integreeritud.

Uute õppeplaanide koostamisega astus Hariduskomitee konkreetsed sammud hariduskorralduse ja -sisu uuendamisel, otsis riikliku hariduspoliitika ja ühiskondlik-demokraatlike taotluste ühitamise võimalusi. Tekkis opositsioon, mida ei tule võtta kartuse ja umbusuga, vaid kui tegelikkust, mida saab ja peab ka riikliku hariduspoliitika korraldamisel arvestama.

Arvan, et Hariduskomitee ja haridustöötajad üldse peaksid hoopis aktiivsemalt süüvima ühiskonna konkreetsetesse probleemidesse ja protsessidesse, lõpetama ametkondliku kapseldumise ja jagelemise ning tegema kõik selleks, et tuua Eestimaa ärksamad ajud haridusuuenduse ettevõtjate juurde.

Suur juhtimine (ülejuhtimine) ja enda võimu alla haaramine peaksid olema ka haridusest nüüd juba kadunud. Seetõttu tuleks seaduste ja garantiide väljatöötamisel selgeks teha, milliseid protsesse, millisel tasandil saab ja tuleb juhtida, millised neist on isereguleeruvad, millised toimivad kellestki olenevate jne.

Hariduse demokratiseerimiseks on vaja enam inimlikku hoolt ja tähelepanu, kõikide mehhanismide mõistmist, et ei tekiks tagurpidi demokraatiat. Demokratiseerimise suunas jätkamegi ühist tööd, sest haridusprobleemid on rahva probleemid, ja rahva probleemidega ei saa mängida, vaid tuleb mõistvalt suhtuda kõikidesse taotlustesse. Ainult nii viime oma haridusuuenduse ellu.

**ANTS EGLON,**

Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee üldhariduse peavalitsuse juhataja, toimetuse kolleegiumi

liige

# HARIDUS

10 · 1989

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **V. PINN** Ohust, mis on piisavalt suur, et hävitada ELU ●  
9 **A. KIRCH, M. KIRCH** Eesti ja vene õpetajate kultuurihuvidest ja rahvushoiakutest ●

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 12 **E. KRULL** Hilda Taba loomingu radadel — «Kasvatuse dünaamika» ja meie ●

## JUHT. STIIL. MEETODID

- 15 **V. KALLAM** Hariduse väärtustamiseks on mitmeid võimalusi ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 17 **A. MUDRIK** Peamine on isiksus ●  
20 **H. TAMMISTE** Õpetajaskond ja Eesti skautlus 1989 ●  
22 Kasvatusmosaiik ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 26 **H. KÜÖNARPUU** Läbipõlemise sündroom õpetajatel. Võimalike tekkepõhjuste analüüs ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 33 **T. PUIK** Miks algkooliõpilased ei omanda eesti keele õigekirja-reegleid? ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 36 **A. REINMAA** Korrektureiülesanded abiõpetuses ●  
39 **H. HÖDREJÄRV** Raskmetallid keskkonnamürkidenä ●  
42 **Õ. ORAV** Kuidas valmib film VIII ●

## TÄHTPÄEVI

- 46 **O. PAABO** Pärand, mis jääb ●

## KOOLIMUUSIKA

- 38 *In memoriam* ●

## PUHKEVEERUD

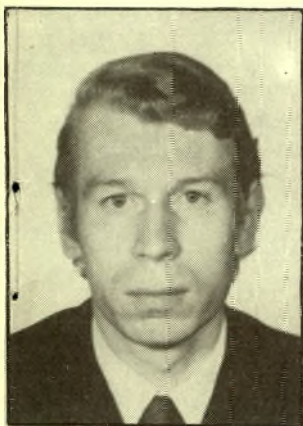
- 51 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... (Järg.) ●

- 54 KOGEMUSNOU



**HELVI HÖDREJÄRV**, TTÜ anorgaanilise ja analüütilise keemia kateedri dotsent. Lõpetas 1949. a Tallinna 8. keskkooli, 1954. a Tallinna Polütehnilise Instituudi keemiateaduskonna insener-keemik-tehnoloogina. Jäi tööle anorgaanilise ja analüütilise keemia kateedrisse, alguses laborandina, hiljem assistendina ja õppejõuna. 1967. a kaitstud väitekiri analüütilise keemia alal andis keemiakandidaadi kraadi. Tegeleb keskkonna analüütilise keemiaga, on raskmetallide uurimisgrupi juhataja, NSVL TA analüütilise keemia loodeosakonna nõukogu liige.

# AUTOREID



**EDGAR KRULL**,  
TÜ pedagoogika  
kateedri  
vanemõpetaja.  
Keskhariduse  
omandas  
Kohtla-Järve  
5. keskkoolis, 1972. a  
lõpetas TRÜ  
füüsikaosakonna  
füüsiku,  
füüsikaõpetaja  
diplomiga. Esimeseks  
töökohaks sai TRÜ  
üldfüüsika kateeder  
(vanemlaborant,  
vaneminsener).  
Aastatel 1976—1979  
tööi Alžeeria RDVs  
Annaba Ülikoolis,  
1983—1986  
statsionaarses  
aspirantuuris  
pedagoogika teooria  
ja ajaloo alal. 1986.  
aastast TRÜ  
pedagoogika  
kateedris. 1987. a  
aprillis kaitses  
väitekirja ning sai  
pedagoogika-  
kandidaadi kraadi.

## EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

**Keeletoimetaja A. TAKLAJA**  
**Kunstiline toimetaja M. OLEP**  
**Tehniline toimetaja O. LEIDMAA**

#### ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **В. ПИНН** Опасность, грозящая уничтожить жизнь на Земле ●  
9 **А. КИРХ, М. КИРХ** Об интересах к культуре и национальных установках эстонских и русских учителей ●

#### ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 12 **Э. КРУЛЬ** Творческий путь Хильды Таба — «Динамика воспитания» и мы ●

#### РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 15 **В. КАЛЛАМ** Пути поднятия престижа образования ●

#### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 17 **А. МУДРИК** Главное — личность ●  
20 **Х. ТАММИСТЕ** Учитель и движение скаутов в Эстонии ●  
22 Мозаика воспитания

#### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 26 **Х. КЮЙНАРПУУ** Синдром перегорания у учителей. Анализ возможных причин его возникновения ●

#### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 33 **Т. ПУЙК** Почему учащиеся начальных классов не усваивают правила правописания эстонского языка? ●

#### УРОК, КАБИНЕТ

- 36 **А. РЕЙНМАА** Возможности применения коррективных учебных заданий в вспомогательном обучении ●  
39 **Х. ХЕДРЕЯРВ** Тяжелые металлы как яды среды ●  
42 **Ы. ОРАВ** Как создается фильм VIII (Продолжение.) ●

#### ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 46 **А. ПААБО** Наследие, пережившее века ●

#### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 38 *In memoriam*

#### НА МИНУТЫ ОТДЫХА

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

- 54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

# Ohust, mis on piisavalt suur, et hävitada ELU\*

**VOLDEMAR PINN,**  
Haapsalu Sanatoorse Internaatkooli direktor

Kui võtta kokku info sellest, mis Nõukogude Liidus on tehtud üksikisikute ja ter-  
vete rahvastega, mismoodi hävitatud selle  
maa haridus, tööstus ja põllumajandus, tekib  
küsimus: kuidas sellega hakkama saadi?  
Miks tsaaririigis, ka vihatud ja neetus, ei  
jõutud taolistele kuritegudele ligilähedalegi?

Meieni on jõudnud info süsteemi pea-  
meeste Stalini, Beria, Zdanovi... erakordsest  
alutusest. Viimasel ajal on esitatud süüdistusi  
ka Leninile. Oli ju tema see, kes 1918. aastal  
nõudis diktatuuri, raudset võimu — revolutsiooni  
julget, kiiret ja halastamatut relva  
vaenlaste vastu. Ja Stalin, hea inimene,  
võttis Lenini kurtmised kuulda ning lõi dik-  
tatuuri, mis oma töö tegi.

Ometi on raske uskuda, et saaksime kõik  
süü veeretada ühele inimesele või nende grupi-  
legi. Ei olnud Lenin nii vägev, ka mitte Stalin  
koos oma maffiaga.

Kus on kogu sotsiaalse süsteemi põhja-  
langemise epohhi pimestanud kuritegude  
tagapõhi? Kus on metsluse allikad, põh-  
jused, mis viinud Nõukogude Liidu põleta-  
misele mittekuuluvasse Quinssi rekordite  
raamatusse; genotsiid oma rahva vastu —  
üle 50 miljoni ohvri, sunnitöölise rekord —  
289 laagrit 4,5 miljoni vangiga, rahukaitse-  
jõud 5,52 miljoni sõduriga... (Vt I. Soomere  
artikkel \*...aga küsimus on hoopis: KUIDAS  
olla? NH, 1. juuli 1989.)

Vastame otse: selle ülesande täitis suure,  
kõikehaarava masside poolt omaksvõetud ja  
tõe ning tarkuse igavestikestvaks tipuks  
kuulutatud teooria RAKENDUS. Ja mida tead-  
slikum, loogilisem ja tulevikuks õnnetoo-  
vam teooria välja nägi, seda paremini kurja-  
tegija rolli sobis. Epohhi tragöödiat võikski  
alustada sellest samast õnnistavast tuleviku-  
mudelidest. Rahva petmisest teiste ja iseenda  
poolt. Epohhi paikapannud teooriast.

Siinkohal ei taotle me selle teooria sisulist  
analüüsi, mida viimasel ajal on niigi piisavalt

tehtud. Probleem, rõhutan, on teooria kui  
niisugune. Täpsemalt — SUUR JA KÕIKE-  
HAARAV TEOORIA.

Mida globaalsem, õnne ja õnnistust paku-  
vam on teooria, seda enam see inimesi endasse  
mässib. Ja kui aja möödudes taibataksegi,  
et see kuhugi ei kõlba, ei taganeta. Keegi ei  
taha petja ega petetava rollis esineda. Ja  
veel millise petja! Millise petetu! Reeg-  
lina tuleb ajastu, kus üldtunnustatud vale  
käib ringi tõe rõivastes ja sünnitab uusi  
meeletusi. Sotsiaalse süsteemi inerts sundida  
peale üldtunnustatud valet on suurem kui  
esiotsa arvata võib.

Sellel probleemil on otseseos tänapäeva  
haridusuuenemiseiga. Tahetakse ju luua tark  
hariduskontseptsioon, mis vägisi kipub võtma  
kõikehaarava teooria kuju. Haridus pannakse  
aastateks paika nii, et õpetajad ja lapsed  
sellele lärmitsemata alluksid.

Ülalõeldu lähtealusena on ohtlikum, kui  
esiotsa kujutame. Tegu oleks järjekordse  
võimalusega neelata koolid ja pedagoogika  
nagu marksism-leninism sai hakkama ühis-  
konna neelamisega.

## TEOORIA JA ÜHISKOND

Ei saa edasi minna, kui ses ahelas mõnda  
seisukohta paika ei paneks. Neid, mida vii-  
maste sajandite teadus on avastanud.

Esimene, mida peame mõistma, on entroopia  
kasvu seadus. Reeglina oleme selle vastu võt-  
nud faktina, mis võiks huvitada asjaosalisi  
füüsika-keemia mailt. Entroopia kasvu mõtes-  
tus pole jõudnud nendeni kelleni vaja. Pal-  
judes eluvaldkondades on selle tähendust kui  
ebaolulist tõrjutud. Siit saavadki alguse pal-  
jud nii mineviku kui ka oleviku suured ja  
väikesed mõõdalaskmised, need, mille eest on  
tulnud rängalt tasuda. Riik tervikuna ja ta  
üksikud valdkonnad on end selle tõrjumise  
taustal suurte ja rangete teooriate kui tule-  
tornidega sidunud.

Termodünaamika teise printsiibi järgi mää-  
ramatus isoleeritud süsteemis kasvab, kuni  
saavutab maksimumi. Seesama määramatus  
— entroopia (kr sõnast *trope* — muutumine) —  
määrab soojusülekanne ja sündmuste  
suuna: ajas erinevused nivelleeritakse, paisa-  
takse segi, korratus ja määramatus suure-  
neb.

Entroopia on sisult kõigi dissipatiivsete  
(hajumis)protsesside kvantitatiivne iseloo-  
mustaja. Näitab, kuidas energia ajas parata-  
matult väikestes annustes üha suuremas ruu-  
mis jaotub. Seega muutub ajas iga korrasta-  
tud liikumine vältimatult korrastamata  
liikumiseks.

Termodünaamika teine seadus andis selle  
valgusel midagi väga olulist maailma tunne-  
tamiseks. Ta määratles ARENGU SUUNA,  
milleks on määratuse kasv. Siis ka  
selle, et algimpulsist (mida me teame)  
ei ole võimalik teha kaugeleminevaid järeldusi.  
Sisult oli tegu jõudmisega siledast,  
rangelt determineeritud maailmast kare-  
dasse, kus algimpuls ei anna täpset teavet  
tuleviku kohta, kuna seal valitseb määra-  
matus. Ja me võime rääkida vaid tõenäosest  
tulevikust, mitte rangelt paikapandavast.

Ja siit edasi: mida täpsema ja laiem

4 \* Toimetusest: V. Pinni teooria teooriate ohtlikkusest avaldatakse diskussiooni korras.

haardega on teooria, inimese kogemuse ja praktika üldistus, tema väljapakutavate juhtivate ideede süsteem, seda suurem on tõenäosus sellest täpselt juhitudes rappa jõuda. Pole kuigi üheselt vastatav ju seegi, kas üks või teine teooria annab oma sünni hetkelgi adekvaatse kirjelduse antud regioonis olevast. Veel vähem kehtib see tulevikus. Teisiti: mida kauem ja laiemal territooriumil pakutavat suurt teooriat rakendatakse, seda enam on ka suurte katastroofide võimalusi. Oieti ei saagi see teisiti olla. Elus ja ühiskonnas peremehetsev kasvav määramatus oma suure ja tabamatu tarkuse — JUHUSEGA — ründab liikumatuna püsivat, kus see ka ei oleks. Sünnitab kaose ja selle vahendusel «sööv» teooria järgi käituvat sotsiaalset süsteemi, kuni see lakkab olemast või end otsustavalt muudab. See on arengu ebakõlasid kaotav looduseaduste — vastuhakk looduseadustele.

See kõik ei tähenda, et teooriaid ei tohiks luua. Tohib. Peabki. Aga mitte keegi ei saa neid pidada rohkemaks, kui nad on — tõenäoste otsuste kogumiks, mille reaalne rakendamine kuulub pidevale kontrollimisele ja muutmisele praktika ja tuhandete kahtlejate kahtluste alusel. Teooria, mis osutub sedavõrd soosituks, et välistab nii praktika kui ka kahtlejad, on iseendale surmaotsuse langetanud. Siis ei aita enam korrutamine, et praktika on tõe kriteerium. Suure ja ilmeksimatuks kuulutatud teooria õnnetus ongi selles, et ta SUNNIB praktikat tõestama, et see teooria on püsivalt õige. Kõhklejad hävitatakse, olgu nad Bruno või Buhharin. Ja võime öelda — tänapäeva kapitalism on rikas oma sisus, jõukus ja varanduse poolest, kommunism suurte teoreetikute poolest.

\* \* \*

Analüüsime järgnevalt suuri, eksimatuna masse vallutanud teooriaid kolme postulaadi — entroopia kasvu, Nobeli preemia laureaadi Ilya Prigogine poolt looduseaduste tasandisse tõstetud pöördumatuse ja eesmärgi kategooria integratsioonis.

Pöördumatus tähendab seda, et vaid üpris kitsas plaanis (Maa tiirlemine ümber Päikese) võime kohata pöörduvat, tegelik elu on pöördumatu teiseksaamine, lagunemine, dissipatsioon. Me saame lollusi teha vaid ühe korra. Kui oleme korda saatnud kas või ühe nõmeduse — ei saa seda olematuks teha (tapetud inimest ellu äratada, põletatud maja taastada. Saame ehitada vaid uue maja, mis on eelmise sarnane). Teooria, mis sunnib tänasele peale eilset tarkust, on tagasivõtmatu ekslik.

Suur teooria viib elusolendi täbaramast täbaramasse olukorda. Ta sunnib talle peale püsivapöördumise. Hoiab sellega süsteemid oma raudses haardes ja ei lase neil realiseerida pöördumatust kui arengut. Progressil on võetud jalad alt. Siit ka lagunemisreaktsioonid, mis peavad ebakõlbla oleviku olematuks tegema.

Eesmärgikategoorial on selles plaanis aga veelgi tõsisem ja hoiatavam tähendus. Kui palju on eesmärgi toel purustatud, olematuks

tehtud inimväärtusi, tööd ja normaalset inimlikku elu, inimesi endid. Eesmärk on olnud kui buldooseriga käekella parandamine. Eesmärk kui terroristina. Eesmärk, mis pühendab abinõu.

Oleme üpris sõnakalt, uutmisajal mitte vähem kui enne, teinud selgeks eesmärgipärase töö vajalikkuse. Seadke endale eesmärke! Tõsi, viimasel ajal me ei nimeta enam eesmärgiks inimkonna helget tulevikku. Ajalehedki ei kamanda enam: kõigi maade proletaarlased, ühinege! Eesmärke aga ikka seatakse, täpseid, kindlaid, otsustavalt tähtsaid. Nendeni jõudmist peetakse väga oluliseks, ehkki nendeni haruharva jõutakse. Samamoodi seadis endale eesmärke ka senine haridusteooria ja nagu selgub, hakkab seda tegema ka uus kokkuseatav.

Eesmärgiga, rääkis omal ajal tark ja arukas inimene, kübernetika isa ja looja Norbert Wiener, on nii, et sellega ei maksakski tegelda, kuna ta niikuinii on igas inimeses. Austria bioloog Paul Kammerer väitis aga mõtlemananevalt: «Loodus ei pea silmas mitte mingisuguseid eesmärke.» Nendes arvamusavaldutes on rohkem tõde, kui eslotsa tunnistada soovime.

Inimesele ei tule eesmärke seada! Seda seisukohta ei taha me kuidagi omaks võtta, sedavõrd absurdne on olnud meie minevik ja on olevik. Kuulen ja näen praegugi jahmatavaid nägusid. Kuidas siis? — Vastus: inimesele ei tule seada sedavõrd eesmärke, kui võrd LUUA TINGIMUSED, et ta need ISE endale avastaks. Märgitud kahes lähenemises, kui veidigi mõtleme, on tabatav mäekõrgune vahe. Esimeses inimese vägistamine eesmärgi abil, teises immanentse eesmärgitaotluse raames võimaluste tekitamine looja sünniks. Teooria, mis räägib globaalsetest, üleüldistest ja samas konkreetsetest eesmärkidest, on globaalse vägistamise teooria. Väljaarvatud erandid, kus eesmärk on totaalselt üldine — vältida näiteks inimkonna otsasaamist looduseostuse tagajärjel.

Inimeste ja rahvaste sise eesmärgi avastamine ja selle arengu toetamine on midagi väga tõsist. Sisuliselt on see ainus reaalsus jõuda eduni koolis ja kogu ühiskonnas. See eeldab aga nii koolilt kui ühiskonnalt printsipiaalselt muud kui seda, mida oleme teinud. Tingimuste loomist inimeste ja rahvaste eneseavastuseks. Kui 70 aastat on seda avastamist jõhkralt eitatud, on teekond sinna muidugi raske. Rõhutan aga: see on ainus reaalsus (siin pluralism ei kehti) progressile.

Pakun probleemi täiendavaks mõtestamiseks katse, kus laud oli täidetud mitmekümne eri toiduga. Seejärel paluti selle juurde inimesed, kes olid eelnevalt allutatud meditatiivsele kontrollile ja kelle suhtes teati, millise aine vaeguse all ühe või teise organism kannatas. Katsealused valisid eksimatult neid toite, mida nende organism vajas. On aga kujutatav ka teine pilt, mis üsna täpselt iseloomustab meie ühiskonda. Antakse käsk

süüa neid toite (seatakse need eesmärgid) ja kontrollitakse rangelt, kas käsud täidetakse. Mis aga saab inimese (riigi) organismist, see ei vaja kommentaare.

Kas Eesti riigile seatakse mingi eesmärk või Eesti riik ISE seab endale eesmärgid, see on määrava tähendusega nende elluviimisel. Ka teisel juhul on eksimisevõimalusi, esimesel juhul aga ainult eksitakse ja märki tabaminegi tundub eksitusena.

Üks konflikti allikaid ongi praegu see, et väike inimgrupp (internatsid) esitab Eesti rahvale orgaaniliselt vastuvõtmataid eesmäärke. Nad taotlevad seda, et nemad ja nende mõttekaaslased, sugulased ja sõbrad, seaksid Eestimaa edasi eesmäärke, mida me siis «ühises kodus» realiseeriksime nende näpunäidete järgi. Eestlased näevad niisuguses eesmärgiseades oma eesmärkide surma, internatsid kardavad aga oma eesmärkide (ülemvõimu) surma. Kasvava määramatuse tingimustes ei tea keegi lõpptulemust. Võime konstateerida vaid situatsiooni koletust. Eestlased näevad oma natsiooni lõppu, internatsid oma ülemvõimu lõppu. Võim ongi internatside eesmärk, meie eesmärk on, et nende taotlused ei realiseeruks.

Kui inimene avastab enda eesmärgid, võtab ta need omaks. Sellest alates võime rääkida vabadest inimestest ja vabast riigist, tööpüüdlikkusest, edust töös ja sotsiaalsest õnnest.

Ei ütle keegi, et iseenda seatud eesmärgid korral tuleks lilled pidu. Töö võib olla raske, isegi vastumeelne, kuid kui see on sisevalt omaks võetud, ei tunnetata ebameeldivusi. Inimene mobiliseerib kõik oma sisereservid ja täidab seatud eesmärgid korrektselt.

Mujal maailmas on oma eesmärgi avastamine midagi sedavõrd loomulikku, nagu meil on loomulik aastakümnetega kujunenud stamp: keegi (partei) seab eesmärgid ja SINA asud neid täitma.

Siia ongi koer maetud. Oleme oma krahhi juurte juures.

## TEORIA TÖKESTAJANA

Entroopia kasv ja pöördumatus veenavad, et ka parim teooria saab olla vaid osaliselt õige ja sedagi üksnes teatud ajas ja tingimustes. I. Newtoni — maailma targimaks meheks tunnustatud füüsiku postulaadid aja, ruumi ja liikumise aboluutsusest osutusid õigeks vaid väikeste kiiruste korral, suurte puhul need ei toimi. Absoluudi fenomenist sai, nagu ka eespool veensime, alguse jäik determinism. See, mis aitas sünnitada mitmeid suuri ja ekslikke teooriaid, selle hulgas marksistliku ülituleviku teooria — jõuda raudbetoonist astmeid pidi kommunismi.

Siit suure teooria esimene puudus. See üldistab üldistamatut. Elu on igal hetkel kordumatu määramatuse kasvu ja pöördumatus kaudu. Seepärast tuleb iga teooria puhul kahelda, kas see üldse kehtib ja kas see antud tingimustes kehtib. Kirglikus ja kirgedeta vaidluses nendega, kes paikapandud tõesid eitavad.

Kui ülevaks ning igal pool kehtivaks tunnustatud suur ja kõikehaarav teooria saab ometi rohelise tee, siis:

1. See toimib antižöuna, purustab ja lõhub olemasolevat süsteemi. Sisendanud inimesesse ja nende ühendustesse oma eesmärgid, kaotab ta nii nende eesmärgid. Inimesed on äkki võõrad võõras maailmas ja realiseerivad võõraid eesmäärke. Nendest saavad võõrandunud inimesed, omaenda olemuse kaotanud indiviidid.

2. Inimese ja ühiskonna oma eesmärgi äravõtmisega katkeb arengu järjepidevus. Ollakse sunnitud algama sealt, kus puuduvad igasugused ressursid. Sisult jäetakse maha positsioonid, kus kõik on kõigeks olemas. Kasutades sõjalist terminoloogiat, tähendab see kindlustatud positsioonidelt kaitsele asumist positsioonidel, kus vanad kaitseehitised hävitatud ja uued puuduvad. Mongoolia läks varafeodaalselt süsteemilt.. kommunismi. Venemaal toimus see üleminek feodaalsüsteemilt. Mittemillestki on 70 aastat tehtud mittemidagi.

Teisiti: me oleme inimhulgad viinud sinna, kus nendel puuduvad reaalne minevik ja tulevik. Inimesed ei taba oma kohta suhete süsteemis. Nad ei oska sealt midagi võtta ega sealt kellelegi midagi anda. On vaid kaffalik hõljumine olematuses, mille tinginud järjepidevuse kaotus. Seda nii konkreetsete inimeste kui kogu ühiskonna suhtes. Me eson eksinud inimesed.

Jõuda taas järjepidevusse, kui revolutsioon on sünnitanud ja aastakümnetega süvendanud totaalset järjepidevusetust, on äärmiselt raske. Elu normi jõudmine on võimalik põlvkondade mitmekordse vahetuse järel. Löödud haavad on metsikud.

3. Kaob otsustavalt erandi võimalus, aga ka tingimused ajude tekkeks, kes kannaksid endas entroopia kasvu tulemusel tekkinud uut situatsiooni. Mõistmine, et täna pole eile ja milline see täna tegelikult on. Ja siit — milline on tõenäoline tulevik. Pole inimesi tuleviku ennustamise võimega. Elame kui kotis. Inimesed üldjuhul kohanduvad selles voolus laostuvate isiksustena, keda ei huvita ei minevik ega tulevik.

4. Kui inimest ja ühiskonda ei juhi enam looduses ja ühiskonnas ajastutega tekkinud seaduspärasused, võtavad juhtrolli enda kätte inimesed, kes neid seadusi eiravad. Venemaal iseloomustas nende vaimset tasandit poolik või täielik harimatus, küll aga suur austus teooriate suhtes, mis seda kindlamalt põhja viisid, mida enam neid usuti. Lenini seisukoht, et iga kõõgitudruk võib riiki valitseda, on kõige tavalisem nõmedus. Aga arutu soov selle teooria toel riiki valitseda püsib tänaseni. Kohutava pildi pakub ses plaanis Mosambiik.

5. Kehtetu teooria valitsemise lõppetapil kaob igasugune vastuseis sellele. Süsteem valmistub letargiliseks uneks. Kui esiotsa tapeti teooria vastaseid, siis edasi instinktiivset ka nende poolehoidjaid. Siis algas surmamisest ja suremisest surmauni, kust vaid ime võib avada ärkamise võimaluse. Aga kellena ärgatakse, pole kellelgi teada. See on ennustamatu.

\* \* \*

Nii võime öelda, et ka kõige paremates teooriates on praod, kust sisse tungib surmav mürk. Me oleme aastaid kirjeldanud, kui palju positiivset on andnud Hegel oma dialektilise süsteemi loomisega, aga pole kunagi rääkinud, mis hegelianism kurja on teinud. Siinkirjutaja ei ole füüsik, kuid usub, et



Einsteini suurus oleks kannatanud, kui tal õnnestunuks kirja panna ühtse välja teooria, mis sidunuks suure osa seni avastatud füüsikas.

Me peame jääma vääramatult seisukohale, et kõik, mis kaotab maailmast erineva, seob inimese talle võõra maailmaga ja sunnib teda realiseerima olematut iseennast, on elu olemusliku sisu hävitamine ja inimest alandav. Elusamuse kaotus.

Ühiskond, sellehulgas haridus, ei saa minna teed mööda, mida talle vägisi peale surutakse.

Otsade ümberpööramine tundub olevat esitsa isegi võimatu. Inerts, sissejuurdunud traditsioonid, fikseeringud meie teadvuses ja tegevuses on sedavõrd tugevad, et me reaalselt mõistame vaid juhinduda sellest, mida teised meile pakuvad. Iseolemine, iseelamine, ise oma elu eesmärgistamine tundub mitte ainult pühakirja rikkumisenä, vaid absurdina.

### TUGIPUNKTIDEST

Elu evolutsiooniline areng on taganud situatsioonide, indiviidide, elunähtuste, seikade, kogu looduse suure mitmekesisuse. See kõik samm-sammult tõttab inimese poolt tabamata, spontaanselt, fluktuuerudes ja targalt juhust kasutades püsiva seisundi poole. Meie oma ajuraasukesega oleme seda püsivusele ruttavat liikumist torpedeerinud, viinud katastroofini nii sotsiaalse kui looduskeskkonna. Seal, kus suuremad ja võimsamad teooriad seda protsessi juhtinud, on hädasid topelt. Mitte kriisielne seisund, nagu suvatsetud öelda, vaid kriis.

Meil on ainuke reaalne šanss: ühitada end looduse suurde voolu iseorganiseeruvana, endale ja oma kogukonnale sobiva tee otsijana. Jõuda inimeseni, kes ei lase end lõpuni mõjutada autoriteetidest, müütidest ja eba jumalatest. Kes vabalt, ennastalgavalt ja omakasupüüdmatult otsib oma teed, olgu see siis indiviidi enda või kogukonna majanduslik, sotsiaalne või hariduslik tee.

Küsimus, millele vastuse saamine osutub vältimatuks, on, kuidas jõuda eneseavastuseni, selleni, et saaks realiseerida inimese optimaalse variandi antud keskkonnas. Selle probleemiga tegeleb sünergeetika. On kogunenud mahukas kirjandus näitamaks, kuidas sünnib kaos ja kaosest kord, kuidas selles ülikomplitseeritud ja keerukas protsessis see või teine variant inimesest realiseerub (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Keskendame siinkohal tähelepanu süsteemile üldse, sealhulgas haridussüsteemile. See on — millised oleksid ennast avastava süsteemi põhiprintsiidid, ülesehitus. Printsipi on kolm: avatus, tugev tasakaalutus ja juba märgitud pöördumatus.

### Avatus

Avatus on inimesele mitmetahuline ja tähenduslik. Sellel on oma filosoofiline, psühholoogiline ja teab veel missugune meile senitundmatu aspekt. Seda endale selgeks

tegemata ja sellest juhindumata hukuvad indiviidid, majandus, haridus, poliitika...

Avatus. Esmalt: millele, kellele? Kõigele, mida sootsiumis on ja mida ta võib meile pakkuda. Selle kõige integreerimine iseendasse ümbertöötamiseks ja arenguks kasutamiseks. Õpilasel, haridusel, koolil, tehasel, ettevõttel, riigil... on vältimatu olla avatud eri infole, arusaamadele, tõdedele, seisukohtadele. Püüda need kõik lahti ja läbi mõtestada endast lähtuvalt, otsida ja leida nende valgusel tee tõelise iseendani. Avatus on kui otsing iseendas teiste ja isenda abil oma sihtide, mõtete, elueesmärkide tabamiseks.

Et otsimine ja leidmine kujutab määratult laia ala, siis siinkohal mõned tugipunktid. Iseenda otsing eeldab otsivat vaimu, saadava info eetilist töötlust. Meie kool, haridus ja riiklik sunnimehhanism on meid lükanud kasutama ratiot, inimese ratsionaalset poolust ja võimaldanud meil nii iseennast kui ka teisi vaid poolikult tunnetada. Sisult just see on viinud meid suurte ja ränkaskete teooriateni, mis ühiskonnale hauda kaevanud.

Tõeline vaimsus ei eita ratsionaalset, aga mõistab selle piiratust. Seda, et ükski rationaliseering ei ole sedavõrd täiuslik, et saada ebajumalaks. Meie vaimu optimaalvariandiks on teadmisele selle lisamine, mida me ei tea, aga aimame, mis meis käärib, pressib, on ebaselge, ootuslik. Sõnaga — meie ratio eeldab liitu inimese ürgse kohandaja, emotsioonide ja alateadvusega. Teadmine on alati eilne, aga kuna meil tuleb tegutseda tänases homse nimel, siis puhas teadmine ei saa meid kunagi õigesti kohandada.

Avatuse üks aspekte on inimesesiseses tõkestuse puudumine uue vastuvõtuks. Puhas ratsionaalsus on ülimalt ohtlik just oma võimaluste poolest luua ohtlikke isiksusesiseseid tõkestusi.  $2 \times 2 = 4$ . See lapse ajju viiduna omandab eelduse kivistuda, saada inimese sisemiseks türanniks, mis keelab asju teisiti nägemast. Analogne kivistus: «proletariaat on kodanluse hauakaevaja.»  $2 \times 2$  on tõesti 4, aga seda vaid teatud aksioomide süsteemist lähtudes. Tasapinnal on täisnurk  $90^\circ$ , aga nii pole see kera pinnal. Aga millise üldistusastmega on see, et proletariaat on kodanluse hauakaevaja? Võib-olla tõesti kusagil, mingil ajal ja mingites tingimustes. Aga kõikjal kehtiva üldistusena on see nonsens, mida viimasajani räägitud kui ülitõtt.

Samas ei ole inimene kujutatav kas sisemise tõkestussüsteemita. Paljud sotsiaalsed katastroofid on meid nimme seepärast tabanud, et need süsteemid meie sisemas puudusid. Stalinism ja hitlerlus levisid massides seepärast, et inimestes puudusid eetilised tõkestusmehhanismid. Ei olnud seda, mis keelanuks inimesel olemast lurjus. Enamgi: lurjus olla oli uhke ja hea. Kasulik pealekauba. Religiooni optiumiks tunnista-

misega kadus vajadus võtta tõsiselt ühtegi kümnest käsust. Meie ühiskonnas tapeti ja tapetakse siiani elementaarse südametunnistuspinnata. Lugege 28. juuli «Ohtulehest» kindralpolkovnik I. Rodionovi avalikku kirja ja te näete tapja uhkustamist tapmisega. Inimest elementaarse eetilise tõkestussüsteemita.

Nii kerkib avatus me ette sügavalt eetilise probleemina. Eetilise suhtena maailmaga. Olla avatud maailmale ja et maailm avaks end meile. Avatuse kaudu jõuda isiksuseni, kes teeb eetilisi otsuseid. Praegu vaevleme me põrgupiinades. Me ei suuda end avada teistele ja teistel on raske end meile avada ja nii on meil raske identifitseerida ennast maailma kultuuriga.

Teisiti: suletus on meis kasvatanud monstrumi, kes ei usu kedagi ja keda keegi ei usu. Me otsustused on olnud sedavõrd valed, et me ei naerata teistele ja teised ei naerata meile. Nad näevad vaid maski ja kokkuvad tagasi. Me uskusime kogu aeg, et teistelgi on mask ees ja nüüd ei suuda me mõista, et see on nende nägu.

#### Tasakaalutus

Meid tassis võimas veohobu — tasakaalustatud maailm. Tiigivesi, sile ja muutumatu. Ühesugusus. Olla või iseendale ja teistele vastik jõehobu, peaasi, et teistega kooskõlas, nendega ühesuguste mõtete, arusaamadega ja eesmärkide kandja. Jõudmine sinna, kus tüütu sarnasus kaotab inimese eksistentsi mõtte. Liiv mere ääres. Luitunud, pleekinud, eraldamatu oma sarnasuses.

Tasakaal käsib leppida kõigega, olla kõigile vastuvõetav, mitte ise. Tasakaal on totaalne vägivald inimese ja ühiskonna kallal, kui elusamuse kõige otsesem hävitamine. Vihates tasakaalu samas propageeritakse seda kui ülimalt ideaali, jagatakse kiitust, kullatakse üle tarkuse ja väarikuse kassikullaga. Olla tasakaalus Moskva, Tallinna, ülemuse, direktiivi, käskkirja, suure teooriaga... SEE oli ideaal. ON ideaal!

Me oleme unustanud, et kui vererõhkude vahe kaob, on inimene surnud. Tasakaalu kaudu hävitatakse elu, selle mõte, inimühiskond. Siit ka hosianna tasakaalutuse äärmuslikele vormidele, kus üks inimene enam ei mõista teist, kus vererõhkude suur vahe toob samavõrra surma kui nende puudumine. Sellises «tasakaalulise tasakaalutuse» suhetes oleme siiani rajataguse maailmaga.

Tasakaalustamine sai meie teooria ja praktika pärisosaks ja tegi kahju, mis on sedavõrd suur, et seda ei saa väljendada isegi astronoomiliste arvudena. Vastasrinna, kodanluse kaotamine maa sisemas läks maksma ühiskonnale mitte ainult jõukuse kadumise, vaid viis hauda ka eetiliste hinnangute süsteemi. Kõik tasandus ühekssamaks vormituks ja vaesuses appikarjувaks inimmassiks, kus pulbitsesid õelus ja tigidus, vaesuse loomulikud kaaslased.

Tasakaalu ürgmetsast tõusiski võimetus

areneda. Probleemi on kirjeldanud sünergeetikute see koolkond, kes tuletab oma põhitõed Stuttgarti ülikooli professori Herman Hakeni kooperatiivsuse printsiibist. Sünergia tähendab piltlikult, et  $1+1>2$ . Kaks väärtust annavad liitudes midagi enam kui nende summa. Sealjuures on selge, et vesi liitudes veega ei anna midagi enam kui vett, ainult rohkem veet. Et anda midagi enam, peavad liitujad olema millegi poolest erinevad. Vesi ja sidrunimahla annavad joogi, mis janu-sele on maitsvam kui vesi ja sidrunimahla eraldi. Lisame sinna aga veel midagi nendest kahest erinevat, tekib eeldus saada veelgi maitsvamat jooki.

Siit põhjanev seisukoht: meil peab olema väga palju erinevaid inimesi, eri andekust, eri mõtteviise, eri... — saamaks sünergilisi efekte, sotsiaalset süsteemi arenevana. Seda tagab kõige vähem teooria, mis surub ühiskonnale peale ühedsamad arusaamad, tõesed, lähenemised. Igale inimesele peab jääma võimalus ühiskonnale areneda endasuguseks — see on ERINEVAKS.

Koolihariduse plaanis tähendab see alternatiivharidust kõige laiemas tähenduses. Haridust, mis avab nii inimese vaimse kui ka kehalise eripära. Eripära, liitudes teise indiviidi eripäraga, annaks sünergilisi efekte. Sotsiaalset süsteemi tasandav, seda ühesuguseks tegev teooria lammutab süsteemi.

Pole midagi jahmatavat koolides, kus on täiesti erinevad programmid ja õpikud, õpetamise viis ja hindamine, mis oluliselt erineb üldkasutatavast ja lubatavast. Meil lihtsalt on vaja minna maailma, kus küsimuse asetus — mis on lubatud, asendub küsimusega — mis on kasulik.

Meie koolid hakkaksid tulevikus tarbima üha enam erinevaid õpikuid, käsiraamatuid, praegu veel nimetuseta trükiseid, õpetamise ja õppimise strateegiate ja taktikate kirjeldusi, kuidas ja mida kellelegi õpetada.

Oht, et see võiks kujuneda stiihiaks, on üpris tagasihoidlik. Seda peaaegu polegi. Siin kui seal tekisid vältimatult (ja õigetes kohtades) barjäärid, mis toimuvat aregut raamistaksid. Osa koole tuleks muidugi mõne aja pärast sulgeda. Aga see ei tohiks meid eksitada.

Pole kuigi arukas luua koole rangete ja täpsete ettekirjutuste järgi. Väga tõsiselt võetav loogika ütleb, et koolid, mille ämmaemandaks ei ole suured teooriad, oleksid enam eelneva loogilised jätkud ja rikuksid nii suhteliselt vähe siin puudutatud kolme printsiipi. Nende sünd oleks VABA. Me ei anna endale siiani aru paljudest teoreetilistest manipulatsioonidest — sellest, mis me koolides ja koolidega teeme. Me tuleme koole õhust, aga mitte sellest ja sealt, kus koolid on.

See kõik ei välista haridussüsteemi põhisuukohtade paikapanemist, aga siiski ka mitte rohkemat. Jääb nii vertikaalne kui horisontaalne latentsus, peidus olev vaba

mänguruum koolil enda leidmiseks. Õigus olla õppetöös nii sügav kui ka pinnapealne.

Kas sellisel süsteemil pole siiski palju puudusi? On. Aga see on arengut tagav variant, kus vältimatult sünnivad vaidlused, arutlused, püsivad vaidlused. Tähtsaim: kaob kõike elavat surmav tasakaal. Sünnida võivad otse mõistatusena võetavad koolid, jättes püsima needki, mis sarnanevad tänapäevaga.

Muidugi on siinkirjutaja veendunud nüsguse haridussüsteemi kohese rakendamise raskustes. Teed selleni tuleb tõsiselt ette valmistada ja seda juba tänasest.

Julgen nii väita, et tuleviku kooli lähteluseks saab sünergeetika, õpetaja, kool ja õpilane isearenemise prisma. Selles ongi kogu teooria, kui seda saab teooriaks nimetada. Ja mida varem me endale need põhitõed selgeks teeme, seda vähem tuleb meil komistada ja kukkuda, kukkuda ja komistada. Võimalik, et neid tõdesid eirates ei õnnestu meil teatud ajast isegi enam tõusta.

#### **Pöördumatus**

Pöördumatusse suhtumises on olnud palju arusaamatut. Oleksime nagu koos Demokritosega väitnud, et ühtesamasse jõkke ei saa kaks korda astuda, teisalt löime sotsiaalse süsteemi, mis juba 70 aastat võtnud pühana paigalseisu ja pöörduvust. Võtsime endale õiguse, isegi kohustuse lõputult, aastaid, aastakümneid üht ja sama (kui nõme see ka poleks) korrata. Ja nii hakkasime elu ja sellega kaasnevat kirjeldama kui pöörduvat. Toimus see, mida nüüd nimetatud sõnade ja tegude lahkuminekuks. Sõnades kirjeldasime kõiki sootsiumis toimuvaid nähtusi kui pöördumatuid, sisult aga kui pöörduvaid.

Me muutsime pöördumatu reaalsuse pöörduvaks. Toimus nähtamatu ja samas kolossaalne konflikt — kogu elu pöörati pahupidi. Inimeselt võeti nii õigus kohanemisreaktsioonideks, tarkadeks otsusteks, mis tulenevad elu pöördumatusest. Sünnis meeletumast meeletum vägivald inimeste eluavalduste, ta vaimu, kõige selle üle, mis vajalik progressi garanteerimiseks. Inimesed ei saanud ühtäkki rääkida tõtt ega isegi korralikult valetada: nad tohtisid papagoidena korrata vaid seda, mis kunagi oli nendele ette räägitud. Kuhjusid mäekõrgused hunnikud raamatuid, mida tuli võtta nii, nagu paberil olev kirjapilt lubas.

\* \* \*

Avatuse, tasakaalutuse ja pöördumatuse eitusest kasvas oht, mis oli ja on piisavalt suur, et hävitada planeedil Maa ELU. Sellel, millal me nende tõdede tunnustamiseni jõuame, on tähendus, mida ei saa üle hinnata.

## **Eesti ja vene õpetajate kultuurihuvidest ja rahvushoiakutest**

**AKSEL KIRCH,**

**MARIKA KIRCH,**

Eesti TA Filosoofia, Sotsioloogia ja  
Õiguse Instituudi vanemteadurid

Õpetajat on Eestimaal austatud ja hinnatud enam kui kolm aastasada, eriti alates rahvuslikust ärkamisajast möödunud sajandi teisel poolel. Elame kolmanda rahvusliku ärkamise ajal ning tähelepanu kooli ja õpetaja suhtes on veelgi suurenenud. Põhjus on vägagi lihtne: **õpetaja osa kultuuri järjekestvuse säilitamises, või vastupidi, sotsiokultuuriliste sidemete katkemises on ülitähtis.**

Tänapäeval on olukord Eestis hariduselus muutunud keerulisemaks ka seetõttu, et Eestimaa elanikkond on etniliselt väga kirju. Veel kunagi pole Eestimaal elanud nii palju mitte-eestlasi. Vaatamata sellele, et mitte-eestlaste hulgas on väga paljudest eri rahvustest inimesi, soovivad nad oma lastele haridust anda peamiselt vene keeles. Seda tingib ühelt poolt kujunenud olukorra paratamatus (väikeses vabariigis pole võimalik anda kõigile soovijaile emakeelset üldharidust). Teiselt poolt aga — tänu innukale ühtse nõukogude inimese kontseptsiooni propageerimisele, on toimunud denatsionaliseerumine ja enamik mitte-eestlasi (olenemata rahvusest) ei soovigi muud kui venekeelset kooliharidussüsteemi.

Järgnevalt peatume lühidalt ühel sotsioloogilisel uurimisel ja selle esialgsetel tulemustel. Meie uuringu eesmärgiks ei olnud vastandada eesti ja vene koolide õpetajaid. Püüdsime uurida õpetajate etnokultuurilisi hoiakuid eesti ja vene koolides.

Sotsioloogiline uuring sel teemal toimus 1988. a juunist detsembrini. Õpetajate küsitlus oli juhusliku väljavõtuga, valimi väljatöötamisel ei seatud eesmärgiks keskmise õpetaja väljaselgitamist. Küsitletud 261 õpetaja hulgas oli 140 eesti koolide õpetajat üle Eestimaa (s.h ka ÜPUI-lasi) ja 121 õpetajat Tallinna ja Narva vene õppekeele koolidest.

Kuidas võiks lühidalt iseloomustada küsit-

letud õpetajaid? Nii nagu üldhariduskoolide õpetajate hulgas üldse, olid 85% küsitletuist naised ja enamik õpetajaist (88%) kõrgharidusega.

Õpetaja olukorda ühiskonnas võib iseloomustada tema ainlise kindlustatuse kaudu. Meie saadud andmetel on õpetajate palgaolud küllaltki erinevad eesti ja vene õppekeelega koolides. Näiteks kui eestlasest õpetaja pere keskmine sissetulek on ligemalt pooltel (46%) suurem kui 150 rbl 1 inimese kohta, siis vene koolide õpetajate pere keskmine sissetulek on 150 rbl. Suurem on see ainult 24% küsitletuist. Seega selgub esimene eesti ja vene õpetajat eristav tunnus — eesti koolide õpetajad on aineliselt paremini kindlustatud ja töötavad ka suurema koormusega. Edaspidi ei tohiks õpetajate palgaolude parandamine enam mingil juhul toimuda töökoormuse kasvu arvelt.

Teiseks oluliseks eristavaks jooneks on õpetajatööle antud hinnang.

Eesti õpetajatele tundub töö koolis:

väga või küllaltki kerge	10%
küllaltki raske	74%
väga raske	14%

Vene õpetajatele on töö koolis:

väga või küllaltki kerge	2%
küllaltki raske	55%
väga raske	40%

Seega eesti õpetajatest hindab tööd koolis väga raskeks ainult iga seitsmes õpetaja, vene õpetajaid, kellele õpetaja töö tundub väga raske, on ligemalt kolm korda rohkem — 40%. Üheks põhjuseks on vene õpetajate puudulik ettevalmistus olla õpetajaks Eestima koolides. Eesti koolide õpetajatel aga näikse jätkuvat missioonitunnet kõigile raskustele vaatamata.

Järgnevalt püüame leida vastuse küsimusele: kas vene rahvusest õpetaja on erialaselt ja üldkultuuriliselt ette valmistatud töötamiseks Eestima koolides, üldisemalt öeldes, Eesti kultuurikontekstis? Alustame sellest, et analüüsime, kust on vene kooli õpetaja pärit ja kus on ta saanud oma kutsehariduse.

Andmed vene koolide õpetajate päritolu piirkondadest näitavad selgelt — Eestima koolides töötavad vene õpetajad on enam (2/3) pärit väljastpoolt Baltikumi, Eestist on ainult 27% küsitletutest. Suhteliselt väike osa vene õpetajaid (12%) on tulnud meile VNFSV naaberblastitest (Leningrad, Pihkva, Novgorod). 14% oli vastanud õpetajate hulgas selliseid, kelle puhul oli raske kindlaks teha päritolupiirkonda, sest nad olid enne Eestisse asumist elanud väga paljudes Nõukogude Liidu piirkondades. Veelgi üllatavam on Eestima koolides töötavate vene õpetajate kutsehariduse omandamise areaal — ainult iga seitsmes (13%) on pedagoogilise hariduse saanud Tallinnas, Tartus, pea samapalju Pihkvas (11%). Leningradis, Moskvas ja teistes kaugemates Venemaa linnades on oma

kutsehariduse omandanud kokku 60% vastanud õpetajatest. Üksikud õpetajad (7%) on lõpetanud Ukraina, Valgevene jt liiduvabariikide kõrgekoolid. Seega on enamik Eestima vene koolide õpetajaid pärit täiesti teiselaadsest sotsiokultuurilisest keskkonnast — kaugetest Kesk-Venemaa linnadest ja oblastitest. Vaid vähesed on enne Eestisse asumist elanud Baltikumis või Vene NFSV meile lähemates oblastites.

Kuna enamikul vene õpetajatest pole kõrgharidus omandatud Eestimaal, siis ei saa loota ka nende õpetajate Eesti kultuuri põhjaliku tundmist ega eesti keele oskust, seega ka eesti ühiskonda sisseelamist. Ainult iga kolmas (36%) küsitletud õpetaja räägib enam või vähem vabalt eesti keelt. Väga heaks hindab oma eesti keele oskust (valdan vabalt nii kõnes kui kirjas) ainult iga kahekümnes vene õpetajatest.

Eestlasest õpetajad on kõrghariduse saanud Tartus või Tallinnas (95%), ainult üksikud on õppinud Leningradis, Moskvas või Pihkvas. Vene keelt oskab absoluutne enamik eesti õpetajatest. Lühidalt võibki öelda: eesti õpetaja on Eestikeskse haridusega ja korraliku vene keele oskusega, vene õpetaja on Eestivälise eriharidusega ja valdavalt üksikeelne. Ilmselt võib väita, et eesti ja vene õpetajate üldkultuuriline ettevalmistus on teineteise suhtes nihkunud. Veelgi halvem on see, et pole eriti häid võimalusi selle nihke tasandamiseks, sest vene õpetajad ei valda piisaval määral eesti keelt.

Et teada kultuuriliste hoiakute nihke sügavamat sisu, on hädavajalik analüüsida õpetajate kultuurihuve. Selleks, et teada saada kursisolekut ühe või teise vabariigi, paikonna kultuurieluga, esitati õpetajatele paar-kümmend küsimust. Toome ainult ühe osa saadud andmetest.

Eestlased-kooliõpetajad on hästi kursis eesti ajakirjandusega (68%), TVsaadetega (61%), kirjanduseluga (52%), raadiosaadetega (45%), teatrieluga (42%). Vene koolide õpetajad on enam-vähem kursis vaid ühe Eesti kultuurielu osaga — ajakirjandusega (40%). Kõigist ülejäänud kultuurielu külgedest ollakse küll huvitatud, aga kursisolekut sõandab märkida keskmiselt iga kümnes vastanu. Vene õpetajaskond on orienteeritud peamiselt Moskvalle ja Leningradile, nende keskuste kultuurieluga ollakse kursis küllaltki hästi: TVsaadetega 65%, ajakirjandusega 50%, filmikunstiga 41%, raadiosaadetega 31%, muusikaeluga 23%.

Kui lühidalt püüda hinnata eesti ja vene õpetajate kultuurialast orientatsiooni, selgub järgmised tõsiasiad.

Esiteks, eri rahvusest õpetajad on kultuurilistelt suundumustelt väga selgelt rahvuspiirkondlikult polariseerunud. Eestlastest õpetajad on orienteeritud eesti kultuurile ja vene õpetajad — Moskva-Leningradi kultuurile.

Teiseks, vene õpetaja ei saa end kurssi viia

Päritolupiirkond		Kutsehariduse omandamise koht	
1. Eesti	27%	1. Tallinn, Tartu	13%
2. Leningradi, Pihkva ja Novgorodi oblast	12%	2. Leningrad	17%
3. Läti ja Leedu NSV	3%	3. Moskva	6%
4. Siber ja Kaug-Ida	9%	4. Pihkva	11%
5. Muud NSVL piirkonnad	35%	5. Mujal Vene NFSVs	37%
6. Elanud mitmel pool (sõjaväelaste abikaasad)	14%	6. Teistes liiduvabariikides	7%

Eesti kultuurieluga, sest ei valda eesti keelt. Võib arvata, et siiani pole olnud ka piisavalt kättesaadavaid võimalusi eesti keele õppimiseks, on puudunud sõnaraamatud, tervikuna keele õppimise süsteem jms. Aga hoopiski olulisem on nn ideoloogiline-massipsühholoogiline põhjus.

**Kolmandaks** võibki kinnitada, et vene õpetaja on küllaltki tõrjuva suhtumisega eesti keele kasutamisel. Eesti õpetaja aga kasutab vene keelt tihti. Näiteks erialast kirjandust loeb eesti keeles iga kuues-seitsmes (15%) vene õpetaja, eesti õpetajatest loeb venekeelset erialakirjandust väga suur osa (88% vastanuist mõnikord või sageli). Antud lahkne mine on väga tõsine. Spetsiaalseid Eestimaal väljaantavat pedagoogilist ajalehte ja ajakirja ei loeta, ainult üks küsitluses osalenud 121 vene õpetajast märkis küsitluslehele, et tal on tellitud «Nõukogude Õpetaja». Sama saatus on tabanud ka Eesti kultuuriajalehte «Sirp ja Vasar» ning ajakirju «Looming» ja «Vikerkaar». Ainult 1–2 vene õpetajat on tellinud endale need väljaanded. Pisut enam loetakse venekeelseid ajakirju «Tallinn» (14 õpetajat) ja «Raduga» (9 õpetajat). Vene õpetajad on tahtmatult loonud endale erilise kultuurialase infoblokaadi, selle põhjuseks on sügav vastuolu suurriikliku kasvatusüsteemi ja väikerahvaste kultuurikeskkonna väärtuste vahel.

**Neljanda** ja meie arvates küllaltki tõsise poliitilise erisusena eesti ja vene õpetajate maailmapildis on vaja esile tuua erinev suhtumine eesti ja vene keele prioriteeti Eestis. Küsitlus näitas: valdav osa eesti õpetajatest (93%) on veendunud eesti keele prioriteetse seisundi vajalikkuses meie vabariigis, vene keelele jäetakse suhtlemiskeele roll. Vene õpetajate hulgas on sellisel seisukohal ainult iga kolmas (30% kõigist küsitletutest). Et need on novembris-detsembris toimunud küsitluse andmed, võib arvata, et eesti keele prioriteeti toetavate vene õpetajate osa on ehk mõnevõrra tõusnud. Siiski on osa vene õpetajate nn keelepoliitiline seisukoht väga tuntav — eesti keelele pole vaja prioriteetset seisundit, sest ta olevat juba niigi eelisseisundis. Tähendab — osa vene õpetajatest väljendab küllaltki selgelt suurriiklikku suhtumist rahvusvabariigis töötavatesse koolidesse.

Võime öelda, et õigus on Mati Hindil, kes selle aasta «Vikerkaares» (nr 4) väidab, meie suurtel naabritel on raske mõista, et meie

elame oma elu, et meie jaoks on meie maailma keskpunkt Eesti ja mitte Moskva. See ongi varjatud imperiaalne mõtlemine, mille järgi kõik impeeriumi kodanikud elavad impeeriumi elu, sest vastupidine oleks ju provintsluse maiguga».

**Mõned üldised järeldused.** (Tuleviku hariduse elu analüüs tugineb ühele olulisele eeldusele — muulaste osakaal eesti ühiskonnas ei tohi mingil juhul enam suurenedada.)

1. Meie uurimused kinnitasid juba tuntud tõsiasja — Eestimaad tuleb vaadata kui terviküsteemi, mis annab põhimõtteliselt ühesuguse hariduse nii eesti kui vene keeles. Haridusele peab olema Eestikeskne, vastasel juhul pole võimalik ületada seda eraldatust ja lõhet eesti ja vene koolide vahel. Me peame kasvatama oma lapsi mitte kogu Nõukogude Liidu, vaid oma Eesti jaoks. Eesti keele ja kultuuri prioriteet Eestimaal peab saama ka vene keeles atava hariduse juht mõtteks. Just vene intelligents Eestis, kellest suur osa ongi kooliõpetajad, peab olema sisemiselt valmis astuma sammu eesti kultuuri suunas. Ainuüksi riikliku haridussüsteemi muutmine, eesti keele õppimisvõimaluste avardamine jms ei anna oodatud tulemust. Küsitlust läbi viies veendusime, et vene õpetajaskonnas, eriti vanema generatsiooni hulgas on palju neid, kes mõistavad praegust olukorda õigesti ja on valmis abiks olema kooli ümberkorralduses.

2. Õpetaja kui loovisiksus on kaotanud oma koha ühiskonnas, ta on välja lülitatud aktiivsest kultuuriloomeprotsessist. Õpetajale on jäänud ainult didaktilise propagandisti roll. Kunagi varem ei ole Eesti kool nii kõrval seisnud aktiivsest kultuuriloomingust ja tema õpetajaskonda kuulunud nii vähe loovintelligentsi. Nimelt seepärast arvamegi: haridusele ja üldse kogu ühiskond peavad muutuma isiksusekeskseks, sest see on vastavuses meie traditsioonilise kultuuritüübiga. Siis taastuvad ka vaimuse, hariduse ja kultuuri vahelised seosed.

## Hilda Taba loomingu radadel — «Kasvatuse dünaamika» ja meie

EDGAR KRULL,  
TU pedagoogikakateedri  
vanemõpetaja

Hilda Taba on maailmakuulus Eestist pärit pedagoogikateadlane, keda sünnimaal siiani peaaegu ei teata ega tunta. Ta sündis 7. detsembril 1902 Võrumaal, õppis aastatel 1921—1926 Tartu Ülikoolis ning suundus siis Rockefelleri stipendiaadina pedagoogika alal end täiendama Ameerika Ühendriikidesse. Juba 1927. aastal omistati H. Tabale magistrikraad ning 1932. aastal filosoofiadoktori kraad. Märkimisväärt edu pedagoogikaõpinguis ja teadustöös ning viletsad väljavaated leida kvalifikatsioonile vastavat tööd Eestis viisid noore H. Taba otsuseni jääda Ameerikasse. Oma karjääri looksul tegeles H. Taba pedagoogika eri probleemidega, sealhulgas rassilise taluvuse kasvatusküsimustega sõjajärgsetel aastatel. Ülemaailmse tuntuse saavutas ta 1950.—1960. aastatel õppeprotsessi projekteerimise ehk kurrikulaarteooria alal. H. Taba suri 1967. a Californias San-Franciscos.\*

See, et H. Taba nimi on sünnimaal peaaegu tundmatu, ei väljenda meie pedagoogilise üldsuse suhtumist konkreetsesse isikusse, vaid on palju tõsisem probleem. Veel hiljuti valitsevad totalitaarne režiim ei vajanud inimese reaalsest olemusest lähtuvat pedagoogikateadust, vaid konveierit lõputult lojaalsete, ühtemoodi mõtlevate riigikodanike vorpimiseks. Niisuguse kasvatuse tellijaid rahuldasi ainult nende endi spekulatiivselt ettekirjutatud kasvatustulemused. Totalitaarsete ja ebareaalsete kasvatusülesannete täitmisel jäi pedagoogile võimalus valida vale ja silmakirjalikkuse või rahva vaenlase staatuse vahel. Tulemuseks oli pedagoogikateaduse järkjärguline isoleerumine muust maailmast ja aastakümnetepikkune allakäik. Taasühinemine 20. sajandi pedagoogilise mõtte paremikuga, katkenud järjepidevuse taastamine on raske ja valuline. On meeldiv tõeada, et paotada ust nüüdisaegsesse ameerika pedagoogikasse on võimalik ka meie kuulsas kaasmaalase H. Taba loomingu vahendusel.

Kuigi maailma pedagoogikakirjanduses viidatakse enamasti H. Taba sõjajärgsetele töödele, ei saa siiski jätta tähelepanuta varasemat loomingu. Selle perioodi kõige märkimisväärssem töö on 1932. a doktoridissertatsioonina ilmunud «Kasvatuse dünaamika» (*Dynamics of education*). Teos kuulub pedagoogilise filosoofia valdkonda ning selle väljapaistvusest annab tunnistust kordustrukk 1980. a USAs.

### Mõned märkmed oludest

Tekib küsimus, kuidas sai vaevalt 5 aastat Ameerikas viibinud inimene kirjutada püsiväärtusega töö. Kahtlemata viitab see autori erakordsele andekusele, kuid ka mõnedele välistele soodustavatele oludele. Üks olulisemaid neist oli H. Taba hea klassikaline haridus pedagoogikas. Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli pedagoogikaüliõpilane sai põhjuliku ettevalmistuse filosoofias, pedagoogika ajaloos ja teoorias. Näiteks, kohustuslik oli tunda J. F. Herbarti töid originaalis (4)! Teiseks oluliseks teguriks näib olevat Eestimaal omaks võetud üldise eluviisi ja pedagoogilise mõtte terav kontrast ameerikaliku eluviisi ja pedagoogiliste ideedega. Et Eestimaalt pärit neiu seda teravalt tajus, võib veenduda H. Taba enda kirjutisest ajakirjas «Kasvatus». Ta toob esile 4 aspekti (6, lk 112—115):

1) Euroopalikule kasvatusele on iseloomulik lähtumine filosoofiast ning kujundada sellele vastavalt praktikat; ameerika pedagoogika lähtub rohkem praktikast, tegelikust koolielust ja püüab seda filosoofiliselt mõtestada.

2) Euroopalik kasvatuseideaal on konservatiivne — säilitada järeltulevale põlvele juba olemasolev sotsiaalne positsioon; USAs valitseb nn self-made-man ideaal — igaühe võimalused on piiratud. Mõtlemit iseloomustab naiivne fanatism ja mehaanilisus.

3) Ameerika pedagoogikale on väga tüüpiline kasvatuskeskonna (füüsilise, sotsiaalse, vaimse jne) mõju ülehindamine. Arvatakse, et keskkonna mõjufaktorite kontrollitavus on kvaliteetse kasvatuse aluseks. Laps ise jäetakse vaatluse alt välja, justkui üks või teine inimese omadus oleks ümbruse või olukorra lihtne funktsioon.

4) Õppetöö korralduses on levinud mehaanilisus. Ühelt poolt pannakse palju rõhku selle individualiseerimisele, teisalt minnakse naeruväärsusteni individualiseerimisviiside standardiseerimisel.

Kolmas oluline asjaolu oli see, et H. Taba juhendajaks sai ameerika pedagoogika üks väljapaistvamaid esindajaid W. H. Kilpatrick, J. Dewey, nn progressiivse ehk pragmaatilise pedagoogika rajaja lähemaid kaastöölisi ja mõttekaaslasi.

Jämedalt võetuna vastandus J. Dewey käsitus herbartlikule traditsioonilisele koolile. J. Dewey järgi tuli senine, õpilasele väljastpoolt pealesurutud õppimine ja kasvatuse asendada õpilaste aktiivse isetegevusega, kus kasvatuse toimub pideva sotsiaalse kogemuse rekonstrueerimisenä. Et inimpraktika ei ole liigendatud õppeaineteks, siis uuel viisil korraldatud koolitöös

\* Vt. P. Kreitzberg ja E. Krull. Hilda Taba — maailmakuulus pedagoogikateadlane. — NO, 1988, nr 28.

on rangelt piiritletud õppeained vastunäidustatud ning õppe- ja kasvatustöö tuleb rajada õpilastele eluliste probleemide lahendamisele (1).

#### «Kasvatuse dünaamika»

Raamatu käsitlus rajaneb «saamise» (becoming) mõistel. Selle all peab H. Taba silmas suvalist kumulatiivset, mittemehaanilist, kvalitatiivset muutust. Vaadeldes tol ajal ameerika psühholoogias ja pedagoogikas valitsevaid vastandlikke kontseptsioone, leiab autor, et ükski neist ei suuda rahuldavalt kirjeldada inimkäitumist «saamise» aspektist. Biheiviorism oma mehaanilisusega on viinud käitumise tükeldamisele sedavõrd väikesteks osadeks, et silmist on kaotatud isiksus kui tervik. Geštaltpsühholoogia kui biheiviorismile vastandlik suund kaldub liigsesse abstraktsusse ja deduktivismi. Avanud mõlema suuna piiratud, teeb H. Taba huvitava katse nende sünteesiks inimkäitumise kirjeldamisel. Arutluse käigus tõstatavad mitmed pedagoogilise uurimistöõ metodoloogilised probleemid. Raamatus on eriti huvipakkuv autori keskendumine **eesmärgipärase käitumise olemusele**. H. Taba analüüsib kumulatiivse muutumise protsessi laias diapasoonis — alustades lihtorganismidega, lõpetades inimkäitumisega. Käsitlus tõestab veenvalt, et organismide, eriti inimkäitumise kirjeldamisel biheivioristlike stiimul-reaktsioon (S-R) seoste abil jäetakse tegelikult vaatluse alt välja käitumise eesmärk. Sisu on selles, et stiimuli toimimisel organismile ei kaasne üldjuhul ainult lihtreaktsioon, vaid ka organismi ja stiimuli või stimuleeriva keskkonna modifikatsioon.

Iga S-R akti korral, isegi kui stiimul jääks kogu aeg samaks, toimub elusorganismis teatud muutus, mille tulemusena organismi reageering stiimulile omandab spetsiifilisema ja selektiivsema iseloomu. Järkjärguline kumulatiivne kogemuse talletumine viib pikapeale kvalitatiivsetele nihetele käitumises. Sellises kontekstis ei ole üksik formeerunud S-R seos midagi muud kui kunstlikult väljakistud staatiline löik organismi ja keskkonna pidevast vastastikuse toime protsessist. Protsessi olemus, tendentsid ja eesmärgid ei ole seetõttu mõistetavad isoleeritud S-R seoste tasemel.

Et esitada ei jääks liiga abstraktseks, peatumise hetkeks selle J. Dewey kasvatuse käsitusest tuleneval metodoloogilisel alusel. Nagu öeldud, J. Dewey järgi toimub isiksuse areng tema kogemuse pideva rekonstrueerimise kaudu. Inimene hõlmab teda ümbritsevat maailma olemasolevate teadmiste ja oskuste vahendusel. Keskkonnaga vastastikuse mõju protsessis formeeruvad uued teadmised ja kogemused integreeritakse juba olemasolevate teadmiste ja kogemuste pagasiga. Iga uude vastastikuse toime akti keskkonnaga astub indiviid juba uuel arengutasemel (1, lk 89—93).

Arenguprotsessi üldeesmärkide või ideaalide üliluslikkuse rõhutamine elementaarsete S-R seoste suhtes ei tähenda nende absolutiseerimist. Sõltuvalt arenguprotsessis saavutatavatest

(vahe)tulemustest muutub ka üldeesmärk või ideaal. Kasvatustöö seiskumise kohast on tegemist üldeesmärgi ja vahe-eesmärkide seose probleemiga. Üldiste kasvatuseesmärkide realiseerimine toimub isiksuse väga erinevate kehaliste ja psüühiliste võimete arendamise kaudu. Konkreetset tulemust nii ühes kui teises valdkonnas sunnivad korrigeerima esialgu seatud üldeesmärgid. Näiteks, kas suudaksime endile ette kujutada vanemat, kes lapse sündimisest peale teaks, mis või kes tema lapsest täpselt saab. Tegelik kasvatuseesmärk formeerub lapse arengu ja algusest seatud kasvatuseesmärgide kooriks. Arutlusest tulenevalt teeb H. Taba järelduse, et formuleeritud kasvatuseesmärgid fikseerivad vaid staatilisi hetketaotlusi kasvatustöös.

Kandes sama arutluse üle herbartlikule massikoolile, jõuab H. Taba järeldusele, et kasvatuse üldeesmärk on selles formuleeritud õpilase isiksusest väljaspool olevana. H. Taba osutab, et niisugune lähenemine oli lihtne — formuleeriti ideaal tulevastest ühiskonnast ja selle ideaalsest kodanikust ning püüti vormida uut põlvkonda sellega vastavusse. Kuid see on totalitaarne lähenemine. Õpilane muudetakse pealesunnitult ideede, otsustuste ja arvamuste passiivseks vastuvõtjaks. Niisugustel tingimustel ei ole võimalik edastatud väärtuste kriitiline ja loominguiline rekonstrueerimine õpilase poolt. Totalitaarse kasvatuse teine suur puudus on selles, et absolutiseerides tänaseid ideaale, ei ole see võimaline orienteeruma homsele. H. Taba kirjutab: «Pidevalt evolutsioneerivas eluprotsessis on ohtlik lähtuda vaid eesmärkidest, mis on tuletatud momendi-ideaalidest. Ükskõik kui hästi ka täna ei funktsioneeriks teatud ideede ja väärtuste kogu, ükskõik kui hästi see ka ei sobiks meile, saavad need väärtused ja ideaalid parimal juhul olla vaid baasiks (või vahendiks), millest võiks lähtuda kasvatustöös alguses, mitte aga lõppeesmärkideks» (7, lk 196—197). «Uritades toimida nii», osutab H. Taba, «me paratamatult piiraksime tuleviku võimalused hetkearusaamadega» (7, lk 205). Öeldu ei tähenda, et täpselt teadmata, millised väärtused domineerivad homme, võiks loobuda süstemaatilisest õpetamisest ja kasvatusest, nagu see tol ajal hakkas ilmnenema mõnedes progressiivsel metoodikal töötavates nn uutes koolides. Toetades üldprintsiipides õpilasekesket lähenemist, näeb H. Taba lahendust kasvatuse sisu määratlemiseks kompromissis isiksuse- ja ainekeskse käsituse vahel. Ta kirjutab: «Ei liiga abstraktsed ja elukauged üldistused, ega ka konkreetsed ja spetsiifilised eesmärgid, mis väldivad siduvaid üldistusi, saa olla adekvaatseks baasiks kasvatuse juhtimisel. Selleks, et olla inimpraktika konstruktiivseks faktoriks, peab kasvatust lähtuma konkreetsetest ja aktuaalsetest situatsioonidest, kuid seda konkreetset tuleb näha üldiste printsiipide valguses nii, et detailid ja konkreetsed elemendid oleksid organiseeritud mõistete ja loogiliste seoste abil» (7, lk 209—210).

«Kasvatuse dünaamika» viimane osa on pühendatud õppe- ja kasvatustöö prot-

jekteerimise teooria, H. Taba edaspidise põhilise teadusliku uurimise teema käsitusele. Siin kerkivad mitmed, veel praegugi meile aktuaalsed probleemid. Andes hinnangu toleaaegsele asjade seisule Ameerika Ühendriikides, kirjutab H. Taba: «Ajal, mil liigselt rõhutati akadeemiliste ainete olulisust, oli õppeprotsessi projekteerimine täielikult jäetud akadeemikute hooleks, kes küll hästi orienteerusid oma erialas, kuid teadsid vähe kasvatusprintsiipidest, mille järgimine on hädavajalik õppeainete edukaks käsitlemiseks. On mõistetav, et sellistel asjaoludel planeeritud õppe-kasvatustöö ei pakkunud tõelist praktikat ega omanud kasvatavat väärtust. Õppematerjal, mis on organiseeritud ainult teaduse printsiipidest lähtudes, jääb väljapoole õpilaste arusaamist ja näib neile ilma tõsisema sisuta imelike sümbolite kollektsoonina» (7, lk 243).

Idealis peab õppeaine sisu olema vastavuses õpilase areneva kogemuse ja praktika tasemega. Reaalses koolitöös kätkeb õpilase arengudünaamikale kohanduv õppeprotsessi projekteerimine endas vastuolu. Ühelt poolt eeldab see küllalt laiu teoreetilisi teadmisi, mida ei valda reaõpetaja, teisalt peab teoreetiliselt planeeritu pidevalt konkretiseeruma praktikas. Väljapääsu olukorrast näeb H. Taba teadlastest teoreetikute ja õpetajatest praktikute järkjärgulises tegevuse koordineerimises. Et see oleks võimalik, ei tohiks õppe- ja kasvatusprotsessi planeering olla liiga detailne. Mõistlikku lahendust näeb H. Taba USA Rahvusliku pedagoogika uurimise ühingu vastuvõetud otsuses. Vastavalt sellele peaks koolile õppeplaani ette andma: (1) eesmärkide formuleeringud, (2) õppeprotsessi käigu mõistliku detailsuse tasemel, (3) õppematerjali loetelu, mis on ühiselt kasutatav, (4) vahetute õpitulemuste formuleeringud ehk määratlused (7, lk 245—246).

Loetletud neljas õppeplaani komponendis ei ole raske näha põhiküsimusi, millega tegeleb ka nüüdisaegne kurrikulaarteooria (5, lk 564).

Puudutades detailsemalt projektide meetodil ja teiste progressiivse pedagoogika ideedel rajanevat koolide õppe- ja kasvatustöö projekteerimist, viitab H. Taba õigustatult kahele liigsest pedotsentrismist tingitud ebakohale. Esiteks, novaatorid ei taha või ei suuda mõista, et õpilase «...vahetud huvid on vaid liikumapanevaiks jõududeks õppetegevuses, tööriistaks arendamiseks nähtuste ja sündmuste vahel fundamentaalseid seoseid ning juhtimaks tegevusprotsessi kanalitesse, kus konkreetset tegevust juhivad ja suunavad koordineerivad ideed ja printsiibid» (7, lk 253). Teiseks, H. Taba leiab, et projektide meetodi propageerijad, loobudes eraldi õppeainetest ja rajades õpilase tegevuse tööühikutele või huvitsentritele, ei pööra piisavalt tähelepanu sellele, et õpitu muutuks vajalikuks õpilasele edasises tegevuses või oleks rakendatav järgnevas õppimises.

elkõige mõista, et raamat väljendab noore Hilda Taba taotlust võtta kokku oma arusaamad ja nägemus eesmärgipärase inimkäitumise olemusest, õppe- ja kasvatustöö eesmärgistamisest ja planeerimisest. Paljud «Kasvatuse dünaamikas» formuleeritud ideed said vundamendiks H. Taba hilisemale loominguks. Keerulisem on küsimus «Kasvatuse dünaamika» kohast pedagoogikateooria arengus. Kui võtta aluseks venekeelne pedagoogikaentsüklopeedia, kus Z. Malkova (8) lühikeses artiklis tutvustab W. H. Kilpatrickut mehena, kes töötas välja pedagoogilise süsteemi, mis rajaneb biheiviorismil, pragmatismil ja pedotsentrismil, siis osutuks H. Taba teos otse fenomenaaalseks.

Lähem tutvumine J. Dewey (1, 2) ja W. H. Kilpatricku (3) töödega näitab, et «kasvatuse dünaamika» metodoloogiline alus ja põhilised teoreetilised ideed, nii nagu H. Taba isegi osutab raamatu sissejuhatuses, pärinevad sealt. Õeldu aga ei tähenda sugugi, et teos ei oleks omaette väärtus. Elkõige ei saa jätta märkimata «Kasvatuse dünaamika» originaalset, loogiliselt järjepidevat pedagoogilise psühholoogia ja pedagoogika probleemide käsitust. Üles on tõstetud mitmed toleaaegse progressiivse pedagoogika valuküsimused ning püütud neile realistlik ja konstruktiivne lahendus anda. Nii näiteks H. Taba keskendumine süsteemaatiliste teadmiste ja oskuste kindlustamise vajadusele ning õppe- ja kasvatustöö projekteerimise küsimustele progressiivse meetodika järgi töötavates koolides ennetab mõneti teisi autoreid. Samas oleks ekslik arvata, nagu J. Dewey ja W. H. Kilpatrick ei oleks tunnistanud selliste probleemide lahendamise vajadust. Näiteks J. Dewey oma viimases ulatuslikumas monograafias «Praktika ja kasvatuse» väidab, et tema teoreetilistest ideedest on sageli valesti aru saadud. Ta osutab, et «...mitmed uued koolid pööravad vähe tähelepanu või ei pea millekski organiseeritud õppeainet; arvatakse, et igasugune juhtimine või suunamine täiskasvanute poolt oleks isiku vabaduse kallale kippumine ja kuna kasvatus peaks olema seotud oleviku ja tulevikuga, siis minevikuga tegelemine omab kasvatuse jaoks vähest tähtsust» (2, lk 9—10).

Ka W. H. Kilpatrick nimetab õppeplaani ja õppeainete vajalikkust, eeldades nende dünaamilist kohandumist õpetaja poolt õpilase saavutatud reaalsele tasemele õppekasvatustöös (3, lk 118—132).

H. Taba oma käsituses, toetudes küll nende printsiipidele, orienteerub siiski rohkem vastandlike vaadete loominguks sünteesile. «Kasvatuse dünaamika» nanus pedagoogika teooriasse näibki seisnevat traditsioonilise õppeprotsessi projekteerimise teooria elementide integratsioonil progressiivse pedagoogika ideedega.

«Kasvatuse dünaamika» hindamisel ei saa piirduda ainult selle teoreetilise uudusega 1932. aastal. Raamat aitab ka tänapäeval mõista pedagoogika filosoofilisi ja metodo-

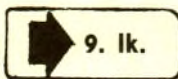


loogilisi probleeme. Mitmed ülalesitatud probleemid on aktuaalsed praegugi.

Teose loogiline ja realistlik käsitus peaks andma lugejale tervikliku ja kooskõlalise ettekujutuse isiksuse intellektuaalse arengu olemusest ja pedagoogilise protsessi eesmärkidest, seaduspärasustest ning juhtimise probleemidest. Süveneb veendumus, et «Kasvatuse dünaamika» kui väljapaistev teos pedagoogikafilosoofiast peaks kindlasti kuuluma meie pedagoogikateadlaste, eriti aga aspirantide lugemisvarasse. Selle tundmine aitaks kõrvaldada mitmedki metodoloogilised puudused, mis meie tänapäeva teoreetilistes töödes ja dissertatsioonides nii sagedased on. Kaaluma peaks ka nii «Kasvatuse dünaamika» kui ka H. Taba hilisema loomingu tõlkimist eesti keelde. See annaks palju laiemale lugejaskonnale võimaluse tutvuda meie kuulsa hõimukaaslase teoreetilise pärandiga.

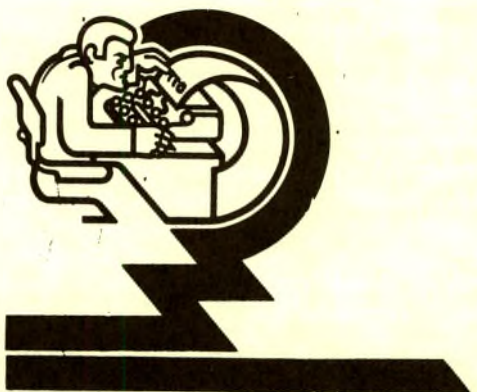
#### Kirjandus

1. Dewey J. Democracy and Education.. New York, The Macmillan Co, 1922. 434 p.
2. Dewey J. Experience and Education. New York, The Macmillan Co, 1938. 116 p.
3. Kilpatrick W. H. Education for a changing civilization. New York, The Macmillan Co, 1931. 136 p.
4. Pedagogika/Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna õppekavad ja eksamite korraldus. Tartu, K. Mattieseni trükk, 1924, lk 42—44.
5. Robinson A. S. Curriculum building. The encyclopedia of education. Ed. in chief L.C. Deighton, Vol.2., USA, The Macmillan Co the Free Press, 1971, p. 564—575.
6. Taba H. Valitsevaid suundi ameerika kasvatusteaduses. — Kasvatus, 1931, nr 3, lk 112—123.
7. Taba H. Dynamics of education. London, Kegan Paul, Trench, Truber Co, LTD, 1932. 278 p.
8. Малькова З. А. Килпатрик У. Х. Педагогическая энциклопедия. Т. 2. М., Советская энциклопедия, 1965, с. 381.



#### Kirjandus

1. Einstein A. Mein Weltbild: Ullstein Verlag, 1977.
2. Pinn V. Pedagoogilise protsessi suunamise metoodikast. Iseorganiseerumine ja pedagoogiline uuenemine. Tln, 1987.
3. Wiener N. Küberneetika ja ühiskond. Tln, 1969.
4. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах. От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. М., 1979.
5. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 1986.
6. Рузавин Г. Синергетика и принцип самодвижения материи. — Вопр. философии. 1984. № 8.
7. Хакен Г. Синергетика. М., 1980.



## JUHT. STIIL. MEETODID

# Hariduse väärtustamiseks on mitmeid võimalusi

VILJAR KALLAM,  
M. Aitsami nim kutsekeskkooli  
direktor

Arvamus, et demokraatia laiendamine koolis toob endaga kaasa anarhia, ei pea paika. Ei ole vaja karta, et arvamuste pluralism tingimustes igäüks teeb, mida tahab, sest demokraatia peab tagama võrdsed õigused nii enamusele kui vähemusele. Kuid arvamuste pluralism ei tohi üle kasvada tegevusjoone pluralismiks — tegevuse strateegia peab olema ühtne. Ü. Vooglaiu järgi võivad tegevused olla eesmärgipärased, sihipärased, kaootilised ja situatiivsed. Kahjuks on senini koolides olnud ülekaalus situatiivsed ja sundtegevused. Kui ühtset tegevustaktikat leida ei õnnestu, saavutab ülekaalu kaootiline. Selline olukord võib tekkida ka siis, kui demokraadist koolijuht sunnitakse alluma konservatiivsele enamusele. Sel juhul ei rakendu uuendused koolis ellu. Mida siis teha? Et kogu ühiskond liigub demokraatia suunas, on vaja otsida toetust kooliväliselt demokraatlikelt jõududelt, arendada koostööd ühiskondlike liikumistega, püüda luua nii tugev demokraatlik opositsioon, et see sunnib veel kehtivaid dogmasid ja eeskirju seadusandlikus korras muutma. Praegu on selline opositsioon õpetajate hulgas veel nõrk, hoopis tugevam on see õpilaste seas, kuid seegi surutakse maha. Paljud õpetajad ja meistrid ei taipa ikka veel, miks õpilased täidavad nende

korraldusi vastumeelselt, valetavad ja varjavad tõde. Abi loodetakse dressuurist ning piitsa ja prääniku meetodist (3). Tõde, ausus ja üksteise mõistmine jäävad tagaplaanile. Põhjused on küllalt sügaval. Ja kuigi NSV Liidu rahvasaadikute I kongressil algas tõeline enesepuhastus, pole patukahetsemiseni jõutud. Seda näitavad ilmselgelt Tbilisi sündmustele ja Afganistani sõjale antud hinnangud. Järelikult meie ühiskonna moraal on pöördumatult alla käinud. Õpilases tekitab see vihkamist ja trotsi. Seetõttu pole kerge olla õpetaja. Õpetajad kaebavad aastakümneid, et õpilasel puudub õpihuvi. Madala õpihuvi taga nähakse vähest kohusetunnet ja andetust. See arusaam on väärib juba sellepärast, et absoluutiseerib väliseid tegureid, paneb pearõhu karistusele ja ergutusele. Põhjalikud uurimused näitavad, et õpiedu mõjustavad tegurid järjestuvad järgmiselt: 1) kodu mõjud, 2) intelligentsus, 3) õpimotivatsioon, 4) õpilase eneseaustus, 5) õppimiseks antud aeg, 6) õpilase-õpetaja suhted, 7) õpetamise kvaliteet (2). Neist tegureist on paraku vähe uuritud õpimotivatsiooni. Õpitulemuse all mõistetakse praegu mingi tekstiosa äraõppimist (enamasti pähetuupimist) õpetaja antud sõnastuses. Hinnatakse standardset tulemust (2). Kui õpilase teadmised normile ei vasta, siis karistatakse teda teiste hirmuks puuduliku hindega. Tegelik õpitulemus võib avalduda hoopis mittestandardsetes mõttekäigus, mingis isiksust arendavas mõtteväljatuses, uue momendi tajumises või mõnes muus isiksuse arengu aspektis. Ka hinded sisaldub informatsioon ei iseloomusta ainult õpilase konkreetseid teadmisi, vaid kajastab neidki omadusi, mis ei ole otseselt teadmiste ja oskustega seotud. Tavaliselt hindamise standard seda viimast osa ei haara. Et tekiks õpimotivatsioon, peab õppeaine pakkuma õpilasele eluliselt vajalikku ja huvitavat. Õppeaine peaks olema üles ehitatud nii, et see võimaldaks õpilasele oma isiklikke ja sotsiaalseid probleeme lahendada. Enamik üldharidusainete õpikuid seda eesmärki ei täida. Kutsekoolis on õpilastel hoopis tugevam motivatsioon õppida eriaineid, sest neid läheb neil elus vaja. Kuivõrd kutsekooli õpilased on enamasti pärit töölisperedest, on määrav vanemate eeskuju.

Kutsekoolis õppiv mehhanisaator ei näe vajadust õppida keskkooli mahus bioloogiat, geograafiat või füüsikat, mis on faktidega üle küllastatud. Seega me ei saa küsimust seada nii, et õpilaste õpimotivatsioon on hirmuäratavalt langenud. Kui õnnestub muuta õpetamise sisu, kirjutada uusi õpikuid, hakata õpetama valikaineid ja rakendada alternatiivsed õppeplaanid, võib olukord märgatavalt paraneda. Seni me oleme hariduse väärtustamise all mõistnud ainult ainelist külge. On tekkinud kõnekäänd: mida kõrgem haridus, seda madalam palk. Osalt see nii ongi. Kraavi jooksnud majandus ei võimalda

kohe veel midagi olulist ette võtta. Kuid pole selge, miks uus hariduskontseptsioon on majandusest isoleeritud. Järelikult osutub hariduse väärtustamine tulevikuski küsitavaks. Minu nägemuse järgi ei ole küllalt arvesse võetud ka L. Türrpuu visandatud hariduse juhtimise uuendamise printsiipi, eelkõige juhtimise monismi ja kõikvõimsuse asendamist iseregulatsiooniga: täitmise kontrolli asendamist enesekontrolli ja töötajate vastutusega lõpptulemuse eest (4). Kool ei vaja juhtimist rajooni või vabariigi tasandilt, ta vajab ressursse ja normaalseid töötingimusi (seejuures tuleb arvestada, et üldharidusainete õpetamine kutsekoolis läheb 2 korda kallimaks kui üldhariduskoolis). IME hariduskontseptsioon peaks ette nägema ka lastevanemate raha ärakasutamist mitmesuguste hariduse alternatiivvormide finantseerimiseks (erikoolide ja -klasside avamine lastevanemate ja asutuste kulul, annetused ja muud vormid). Kui IME hariduskontseptsioon ei seostu majanduse ja kõigi muude keskkonnateguritega, siis jäävad lahendused poolikuks. Seetõttu oleks vaja Hariduskomitee kiiremas korras vabastada koolide juhtimisest. Koolid juhivad ennast ise. Vastasel korral kasvab stiihia. Seda on juba praegu näha.

Millegipärast kasvab koolist omavoliiline puudumine, kusjuures puudumised on omandanud kvalitatiivselt uue iseloomu. See on statistiliselt tõestatav. Toon näite oma koolist. Aastakümme tagasi vaatlesime puudumist kui erakordset nähtust. Erakordsed nähtused alluvad statistikast tuntud Poissoni jaotusele. Seda kasutatakse siis, kui variandid ise, antud juhul puudumispäevade arvud õpilasi, kujutavad endast omamoodi sagedusi mingi harva esineva sündmuse tõttu uuritava kogumi elementide, s.o õpilaste hulgas, kusjuures variantide ehk puudumispäevade arvu kasvuga nende esinemise sagedus langeb.

Uurisin puudumiste jaotust kutsekooli ühel kursusel sageduse järgi. Pilt on järgmine

Puudutud päevi aastas	Õpilasi
0	1
1—7	26
7—14	55
14—21	31
21—28	21
28—52	6
35—42	3
üle 41	2

Keskmine puudumispäevade arv ühe õpilase kohta on ca 15 päeva. Selle jaotuse korral peaks ligikaudu kehtima võrdus

$x = \sigma^2$ , kus  $\sigma^2$  on dispersioon.

Leides siit dispersiooni, saame  $\sigma^2 \approx 70$ , seega  $x = \sigma^2$

Järelikult ei allu puudumised Poissoni jaotusele, vaid lähenevad normaaljaotusele.

Normaaljaotus kujuneb siis, kui suurus on hakanud mõjutama lõputu hulka juhuslikke, üksteisest sõltumatuid faktoreid. Normaaljaotus kehtib massnähtuste kohta. Puudumised oma iseloomult peaksid jaotuma nii, et puudumispäevade arvu kasvuga nende sagedus langeb. Seda aga ei ole märgata. Järelikult on puudumised muutunud massnähtuseks ja alluvad üha enam juhuslikkusele. See tähendab, et kool ei tea puudumise tegelike põhjusi. Samade õpilaste teadmiste jaotus üldainetes annab asümmeetrilise normaaljaotuse järsu kaldega vasakule, kusjuures kõvera vasakpoolne ots on ära lõigatud. Seega jätkub kolmede väljavenitamine.

Hoopiski sümmeetrilisem on kõver eriainetes, mille õpimotivatsioon on kõrge. Eeltoodu tõestab veel kord, et kutsekooli lihtsamatel erialadel ei ole mõtet rakendada sunniviisilist keskhariidust. Küll aga peab soovijatel olema võimalus keskhariidust omandada. Veelgi enam, kutsekeskkoolide juures võiksid olla ka lütseumi rühmad, et anda lõpetamata kõrgem haridus (nooremisener, -agronoom, -zootehnik jt).

#### Kirjandus

1. Kallam V. Oppe-kasvatustöö kvantitatiivse analüüsi elemente üldhariduskoolis.
2. Kreitzberg P. Õppimine ei sõltu ainult õpetamisest. — Nõukogude Kool, 1989, nr. 6 lk 4—7.
3. Pinn V. Veel kasvatuses ehk determineeritud ja tasakaalus maailma võimuses. — Nõukogude Kool, nr 2, lk 30—33.
4. Türrpuu L. Juhtimise uuenemine on aja nõue. — Nõukogude Kool, 1989, nr 2, lk 17—18.

## KASVATUSTEEMADEL

### Peamine on isiksus\*

ANATOLI MUDRIK.

V. I. Lenini nim Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi professor, pedagoogikadoktor

Käesolevas kirjutises on tehtud katse esitada isiksuse kasvatamise baaskontseptsiooni ideede kogumi üks võimalikest variantidest.

Võtame vaatluse alla kõigepealt idee **isiksuse igakülgsest harmoonilisest arengust**. Ideaalis peab see silmas inimese kõigi jõudude arendamist, sellele on tähelepanu juhtinud juba K. Marx ja F. Engels. Marksismi klassikute töödest nähtub, et sellise ideaali võib saavutada ainult kõrgelt arenenud kommunistlikus ühiskonnas. Meie pedagoogika ignoreerib seda asjaolu täielikult. Paljud autorid peavad isiksuse igakülgset harmoonilist arengut kasvatuses eesmärgiks juba tänapäeval, oli ka neid, kes lugesid seda võimalikuks veelgi varem. Seepärast on kasvatuses eesmärgina nähtud vaimselt, kõlbeliselt ja kehaliselt täiusliku loovtöötajate kasvatamist, tema kõigi külgede, võimete ja annete arendamist mitmesugustes elutegevuse valdkondades.

Kas niisugust eesmärgiasetust saab pidada reaalseks? Praegustingimustes mitte. Ebareaalsena muutuvad need kasvatusesmärgid aga loosungiks, mis ainult kompromiteerib ideed ennast.

Isiksuse igakülgset harmoonilist arengut piiravad tänapäeval objektiivsed sotsiaalsed ja majanduslikud tingimused ning võimalused. Arendada tuleb neid isiksusejooni, mis on vajalikud nii nüüdisühiskonnale kui ka isiksusele selles täisväärtuslikuks funktsioneerimiseks. Väga oluline on luua tingimused ja anda võimalused realiseerida esmaltähtsaid vajadusi — need on vajadus elu mõtte, emotsionaalsete kontaktide, koostevõime, loova töö ja eneseteostuse järele. Sama oluline on arendada võimeid.

Esiteks — intellektuaalseid, teisisõnu vaimseid võimeid, mõtlemisostkust. Nende arengust sõltub inimese suutlikkus mõista ümbritseva tegelikkuse objekte ja nähtusi, näha nendevahelisi olulisi seoseid.

Teiseks — esteetilisi, laiemas mõttes ekspressiivseid võimeid. Uhtedel võivad need avalduda loomingus, teistel võimes sügavalt ja läbitunnetatult tajuda ja nautida muusikat, kujutavat kunsti ning kirjandust. Kolmandatel väljenduvad ekspressiivsed omadused suhetes kaasinimestega, nad on

\* Algus «Haridus» nr 9.

empaatiavõimelised, intuiitiivselt tajuvad partneri seisundit, on suutelised talle kaasa tunda, olema tõelised sõbrad.

Kolmandaks — sotsiaalseid, s.t neid võimeid, mis määravad suhted teiste inimeste, kollektiivi ja lõpptulemuseks ühiskonnaga.

Neljandaks — instrumentaalseid, s.o võimeid oma kätega midagi valmis teha, oskuslikult käsitseda tööriistu ja materjale.

Arendada tuleb ka sportlikke võimeid, mingid alged on loodus igale inimesele kaasa andnud.

Nimetatud võimeterühmade kas või minimaalne arendamine on vajalik selleks, et laps saaks kujuneda isiksuseks, kes on suuteline realiseerima end erinevates sotsiaalsetes sfäärides. Lapsel tuleb aidata leida ennast mitmesugustesse tegevustesse lülitumise kaudu, organiseerida tema elu nii, et tal oleks võimalus avaldada oma eeldusi.

Vajaduste ja võimete realiseerimine eeldab inimese teadlikku valmisolekut mingiks tegevuseks. See tähendab, et tuleb suunata teadlikku aktiivsust, mis aitaks adapteeruda tingimustega, samaaegselt muutes ennast ja neid olemasolevate objektivsete ja subjektiivsete võimaluste piires. Teadlik aktiivsus innustab isiksust seadma enesele oma vanusele ja eeluumärkidele vastavaid sotsiaalselt hinnatud ja isiklikult olulisi sihte. See aitab individualiseerida oma tegevust sootsiumi foonil ja kontekstis, kuhu isiksus kuulub.

Rääkides isiksuse igakülgsest harmoonilisest arengust ignoreerivad meie uurijad tavaliselt kaht asjaolu: 1) kas kõik on suutelised saavutama määratud arengutaset. Ilmselt mitte. Looduslike eelduste kõrval võivad segada ka mitmed sotsiaalsed asjaolud (nt tingimused, kus laps kasvab või inimene elab — need võivad blokeerida igasuguse arengu); 2) soodsates tingimustes areneb isiksus harmooniliselt kogu elu jooksul. See ei ole eesmärk mingiks konkreetseks kasvuperioodiks, nt lapsepõlveks või noorukieaks, nagu paljud pedagoogid ja psühholoogid kalduvad arvama. Ei tohi ignoreerida isiksuse üht tähtsaimat omadust — võimet pidevalt areneda. Isiksuse areng ei jõua mingis vanuseastmes lõpule, aga kui jõuabki, siis tähendab see isiksuse allakäigu algust. Isiksuse kujunemine on printsiipsaalselt lõppematu protsess, millel igal vanuseastmel on omad iseärasused.

Möödunud sajandi saksa ajaloolase Leopold von Ranke väite kohaselt on igal ajaloolisel epohhil oma suhe jumalaga, s.t iga ajalooline epohh on väärtus omaette, mitte üksnes etapp, mis valmistab ette järgmist astet ühiskonna arengus. Parafraaseerides seda mõtet võib öelda: igal vanuseastmel on oma suhe jumalaga — lapsepõlv, mürsiku- ja noorukiiga ei ole üksnes valmistumine täiskasvanueluks. Neist igahel on tähtis koht konkreetse inimese elus sõltumata seostest järgmistest vanuseastmetega. Seetõttu tuleb iga vanuseastet vaadelda iseseisva (nii individuaalse kui ka sotsiaalse) väärtusena.

Niisugune lähenemine loob eeldused selleks, et võimaldada igal lapsel, mürsikul ja noorukil takistamatult areneda, tunnetada oma tähtsust ja sotsiaalset väärtust. See on aga möödapääsmatult vajalik tingimus, et inimene igal vanuseastmel saaks olla oma saatuse peremees määral, mil ta on suuteline seda realiseerima. Ainult siis ta võib saada omaenese arengu subjektiks.

Järgmine idee konkretiseerib eelöeldut, kuid omab ka iseseisvat väärtust. Lühidalt öeldes on asja tuum selles, et igakülgsest arenenud harmoonilise isiksuse kasvatamine tänapäevatingimustes eeldab üheaegselt nii püsivuse ja stabiilsuse kui ka paindlikkuse kujundamist. Selle dialektika ignoreerimine madaldab oluliselt kasvatuspraktika efektiivsust, inimese kohanemist eluks.

Mispärast? Põhjusi on palju. Tänapäeva kiiresti muutuv maailmas võib efektiivselt tegutseda ainult paindlik inimene. Tal peab olema võime hankida, haarata, ümber töötada ja valikuliselt omandada uut infot. Ta peab olema suuteline adapteeruma muutuvate majanduslike, sotsiaalsete ja psüühiliste reaallide maailmas, mis mõjutavad nii tema lähemat keskkonda kui ka isiklikku saatust.

Samal ajal peab igal inimesel olema sise- ja väljendub isiksuse püsiv tuum, mis väljendub maailmavaates, sotsiaalsetes ja kõbelistes tõekspidamistes. Vastasel korral iga muutus ühiskonna ja riigi arengus või isiklikus elus (aga neid saab olema palju) kutsub esile neurootilisi reaktsioone, kohanematust, isiksuse desintegratsiooni, isegi kokkuvarisemise.

Et seda ei juhtuks, et nii stabiilsus kui ka paindlikkus üheaegselt muutuksid inimesele loomumomaseks, peavad tal arenema refleksiooni (antud tekstis enesepeegeldusvõime) ja eneseregulatsiooni vilumused. Neid tuleb kujundada alates lapsepõlvest, arvestades iga vanuseastme võimalusi.

Reflekteerudes, tunnetades ennast, ümbritsevaid inimesi ja sotsiaalset keskkonda, vabaneb laps, mürsik või alaealine oma eakaaslaste ja teiste inimeste nõudmiste vahest täitmisest. See on väga oluline, kuna need nõuded on sageli mõttetud, impulsiivsed, tihtipeale kategoorilised ja tõelistele väärtustele mittevastavad. Mida paremini on arenenud refleksioon, seda võimelisem on inimene lahendama enda ees seisvaid ülesandeid ja probleeme. Valides tegevusvarianti või käitumisjoont on ta võimeline arvestama erinevaid asjaolusid. Selle tulemusel vastutustundetu infantiilne käitumine läheb üle vastutustundlikuks käitumiseks, mis on suuremal määral orienteeritud ühiskonna nõuetele.

Refleksioonivõime arendamine on isiksuse kujundamise tähtsaim aspekt. Kõigele muule lisaks annab see lapsele võimaluse oma käitumise väliselt regulatsioonilt üha suuremal määral üle minna eneseregulatsioonile, oma käitumise teadlikule juhtimisele.

Stabiilsus ja paindlikkus on isiksuse vastassuunalised omadused, mis on tema

pideva enesearengu aluseks. Nad aitavad isiksusel saada sotsiaalse loomingu subjektiks ning areneda konkreetsete ajalooliste ja sotsiaalmajanduslike tingimuste piires.

Isiksuse kasvatamise baaskontseptsiooni hädavajalikuks komponendiks tuleb nähtavasti pidada ka **suhtumiste kujundamist**. Mida selle all mõeldakse?

Nõukogude pedagoogikas vaadeldakse suhtumisi traditsiooniliselt kui peamist, millele peavad olema suunatud kasvatusmõjutused. Inimese suhtumiste valdkond on väga lai, kõike pedagoogiliselt mõjutada vaevalt osutub reaalseks. Eristan neli üldisemat ja olulisemat suhtumiste valdkonda: suhtumine maailma, suhted maailmaga, suhtumine iseenesesse ja suhe enesega.

**Suhtumine maailma** on üldistatud vaadete süsteem loodusesse ja sotsiaalsesse keskkonda. Sellest sõltub, millisenä inimese näeb planeeti tervikuna, oma kodumaad, ühiskonda, milles elab, grupe ja kollektiive, kuhu kuulub, teda ümbritsevad inimesi. Suhtumine maailma on piltlikult öeldes omapärane prožektor, mis valgustab tegelikkuse ühtesid külgi ja jätab teised varju. See on kompass, mis määrab põhjus-tagajärg seoste nägemise nähtuste ja protsesside vahel. Lõpptulemuseks määrab see inimese suhted ümbritseva maailmaga.

**Suhted maailmaga** ilmnevad eneserealiseerimises teatud tegevusvaldkondades, nendes viisides ja vormides, mille inimese seejuures valib. Lastele, eriti mürsikutele ja noorukitele, on iseloomulik nii olemuslik kui ka väline eneserealiseerimine.

Olemuslik eneserealiseerimine väljendub püüdes avada oma andeid ja võimalusi, teostada ennast teenides ühiskonda, kollektiivi, lähedasi inimesi ja armsamat. Väline eneserealiseerimine ilmneb katsetes silma paista, teostada ennast ekstravagantse välimuse, ekstsentrilise käitumise vmt kaudu.

Sõltuvalt lapse ja nooruki huvidest, millised ja kuivõrd sotsiaalselt väärtuslikud on tema eneseteostuse vormid, võib otsustada tema suhete üle ümbrusega. Selle üle, milleks on talle maailm — eneseväljenduse areeniks, võitlusväljaks, võidetavaks territooriumiks, või üheaegselt nii esimeseks, teiseks kui ka kolmandaks võimaluseks.

**Suhtumise enesesse** määratakse selle põhjal, millisenä kasvandik näeb iseennast, s.t missugune on tema minapilt. Minapilt on üldistatud ettekujutus iseenesest, mis vanuse kasvades muutub diferentseeritumaks ja sügavamaks.

Minapilt ja eneseteostuse edukus määravad lapse ja nooruki eneseaustuse. Enesetaluvuse määra, eneseaustuse taset võib teiste sõnadega nimetada inimese **suhteks iseenesega**. Inimese suhet iseenesega ei tohi alahinnata, kuna sellest sõltub kogu isiksuse areng — tema nõudlusnivoo erinevates eluvaldkondades, püüd enesekasvatu-

sele, kasvatusmõjude vastuvõtt, ellusuhtumine jmt.

1980. aastate keskel meie maal välja kujunenud sotsiaalne situatsioon nõuab isiksuse suhtumiste süsteemi sisu olulist ümberhindamist. Radikaalne majandusreform ja ühiskonna demokratiseerimise protsess koos globaalprobleemidega (inimkonna ellujäämine, keskkonna kaitsmine jne) eeldavad neile reaalidele vastavat ellusuhtumist. Tänapäeval on eluliselt vajalik, et inimese suhtumiste süsteemi määraksid esmajoones üldinimlikud väärtused. Sellest sõltub tema arusaamine globaalprobleemidest, seisukoht uutmise küsimustes, humaansus suhetes teiste inimestega jne.

Isemajandamine, kooperatiivide ja individuaaltöö areng, avalikustamine jmt eeldavad demokraatiat ja sallivust, ettevõtlikkust ja vastutust, uusi hoiakuid riigi, ühiskonna, teiste inimeste ja enese suhtes. Lõpptulemuseks kõik see määrabki isiksuse eluvõimelisuse ja maal kavandatud muudatuste edu.

Et kasvatusprotsessis kujundada uusi suhtumisi, peab isiksuse kasvatamise baaskontseptsioonis koha leidma **isiksusliku lähenemise** idee. Mille poolest see erineb nõukogude pedagoogikale traditsioonilistest ealisest, diferentseeritud ja individuaalsest lähenemisest?

Ealine lähenemine lähtub laste vanuselistest iseärasustest; diferentseeritud — kasvandike reaalsele rühmadele (meeldivussuhted, sõprusuhted) või nominaalsetele rühmadele (aktiivsed, passiivsed, egoistid, rasketkasvatavad jne) iseloomulikest tunnustest; individuaalne — konkreetse lapse eripärast. Nagu nähtub, peab iga lähenemisviis silmas mingeid kasvandike iseärasusi.

Isiksuslik lähenemine tuleneb printsiipsaalselt teistsugustest alustest. Pedagoog näeb igas kasvandikus unikaalset isiksust, taotleb, et ta ise ennast isiksuseks peaks ja hindaks isiksustena ka teisi. See eeldab, et nii kasvataja kui ka kasvandikud suhtuvad igasse inimesesse kui iseseisvasse väärtusesse, aga mitte kui oma eesmärkide saavutamise vahendisse, kellega võib manipuleerida enda huvides. Isiksuse arvestamine võimaldab pedagoogi humaanset ja loovat mõju kasvandikele.

# Õpetajaskond ja Eesti skautlus 1989

HELLMUTH TAMMISTE,  
skautmaster

Vabaduse, vendluse ja võrdsuse poole pürgiv tänapäev on toonud kaasa ka Eesti skautluse taasärkamise. Hariduskomitees registreeritud Eesti Skautide Maleva põhimäärus annuleerib 1940. a korralduse skautide tegevuse keelustamise kohta Eestis.

On alanud stiihiliselt tekkinud skaudiüksuste registreerimine, juhtide valimine ning kontaktide loomine eesmärgiga ühineda maakondade või linnade malevaiks ja volitatud esindajate üldkoosolekul valida autoriteetne juhtkond ühistevgevuse koordineerimiseks. Ülaltoodust johtub, et skautide liikumine ei alga tugevast keskjuhatusest, vaid formeerub n.ö alt üles range vabatahtlikkuse ja demokraatia vaimus. Üldjuhul ei allu skautide üksused haridusorganeile, vaid on oma tegevuses täiesti sõltumatud, juhindudes skautliku kasvatuse ideaalidest, skaudiseadustest ja üldtunnustatud kommetest ning käskudest.

Iga skaut on ühtlasi mingi kooli õppur või vilistlane. Nii või teisiti tuleb Eesti õpetajatel ja skautidel suhelda. Kindlasti leiavad vaimselt ärksamad õpetajad, et skautlikud kasvatusemeetodid on suurepäraselt rakendatavad ka koolikasvatuses, senise õpilastreelrite ja keeldude ähmase kogumi asemel. Eesti kooli parendamine on täna iga koolmeistri kätes. Ei ole liiast siinkohal meelde tuletada härra Mauruse tuntud sõnu õppimise kohta, . .

Käesolev kirjutis püüab mõnd aspekti professionaalsetele pedagoogidele lahti mõtestada.

Skautide organisatsiooni sihiks on olnud liita eri sotsiaalsetest kihtidest poisse, eriti aga tegelda nendega, kes on pärit nn rasketest perekondadest ja kelle koduks kipub olema tänav. Kasvatuspõhimõteteks on kolm raudset skaudiseadust ja kümme seadust, mis on koostatud rüütlike aukoodeksi, kristliku moraali ja džentelmeni käitumisreeglite alusel.

**Kolm raudset skaudiseadust.**

1. *Skaut on hoolas õppija.*
2. *Skaut ei tarvita alkoholi.*
3. *Skaut ei suitseta.*

Skaudi elulaadi määrab kümne seaduse igapäevane täitmine.

1. *Skaut on usaldatav.* See tähendab täpsust, korrektsust ja antud sõnast tingimusteta kinnipidamist.

2. *Skaut on truu isamaale, vanematele juhatajatele ja seltsilistele.* See määrab skaudi hoiaku kollektiivi suhtes — mängida ausat mängu terviku heaks.

3. *Skaut on abivalmis.* Iga päev üks heategu, ekstreemolukordades päästa naised ja lapsed esimestena.

4. *Skaut on sõbralik.* Talle on võõrad ideoloogilised, rassilised ja muud kunstlikult loodud seisuslikud vaheseinad, skautlus ei tunnusta lahkarmumusi rahvusluse pinnal, olles oma olemuselt tõeliselt internatsionaalistlik.

5. *Skaut on viisakas.* Eriti naiste, vanade ja laste vastu. Käitub väärikalt ja teab, et kel on õigus, sel pole vaja vihastuda; kel pole õigust, sel ei tasu vihastuda.

6. *Skaut on loomade ja muu looduse sõber.* Tänapäeval, ökoloogilise katastroofi piiril, peab skaut olema kõige rohelisem roheline.

7. *Skaut on sõnakuulelik.* Teisisõnu — allub distsipliinile.

8. *Skaut on rõõmus ja naeratab raskustele.* See seadus peab poisis kujundama optimistlikku ellusuhtumist, elujaatavat hoiakut ükskõik millistes olukordades.

9. *Skaut on kokkuhoiidlik, töökas ja visa.* Siin peituvad majandusliku mõtlemise ja oma töö ratsionaalse organiseerimise lätend.

10. *Skaut on puhas mõttes, sõnas ja teos.* Seda seadust on tõlgendatud ka niimoodi: oled ise korralik, hoiad oma kodu ja selle ümbruse laitmatult puhtana, hoolitsed, et su väike isamaa jääks reostamata, pead lugu inimõigustest ja ei lähe pahuksisse seaduse-tähega.

Ülaltoodud eetilised põhimõtted ja enesekasvatuse suunised on juba rohkem kui 90 aastat muutumatutena püsinud ning olnud kümnetele miljonitele poistele heaks elukooliks. Ka tänapäeva eesti koolipoisile on täiesti jõukohane lihtsatest ja selgetest üldinimlikest väärtustest kinni pidada. Tundub, et ülaltoodud nõuded kattuvad täiesti ideaalse õpetaja kui isiksuse ja humanisti vaimuse ning elulaadiga. Iga stagnaajal hariduse saanud pedagoog peab ülimalt kriitiliselt suhtuma kõrgkoolis omandatud pedagoogikakursusesse. See on probleem, mis väärrib omaette uurimust. Teada on seegi, et koolilapsi tuli kasvatada õpetaja mõttemalli järgi. Koolikasvatus orienteerus väljamõeldud stereotüübile, nn keskmisele õpilasele. Veenmismetodil püüti kasvatada entusiaste, kuid enamasti kasvasid õpilastest kooli lõpuks pisikesed pragmaatikud. Seegi on omaette teema, samuti uue ärkamisaja mõju õpilastele.

Skautliku kasvatuse rakendamine koolis eeldab õpilases indiviidi, isiksuse nägemist. Neil kõigil esineb palju ühiseid arengukalduvusi, mis on aga doseeritud vastavalt igapäevasele isiklikule geneetilisele koodile ja ini-

mese tähtsaima kasvatusperioodi, koolieelse ea tulemustele. Aluseks tuleb võtta üldinimlikud kasvatusesmärgid: kehaline heaolu (toitumine, eluviisid, kehaline kasvatus, sport), vaimuerksus, tugev tahtejõud, eetilised ja esteetilised tõekspidamised, üldharidus maailmatasandil ja korralik ametioskus. Näib, et õpetaja peab ikka rohkem õppima julgustama last tema loomupärastes soovides ja delikaatselt suunama kõiki lapse enesekasvatuse nüansse.

Skautiorganisatsioon on poisid jaotatud vanuserühmadesse: 8—11a — hundud, 12—17a — skaudid, 18a ja vanemad — vanemskaudid. Mõistagi rakendatakse eakohasuse printsiipi. Kõige nooremad poisid on teadagi väga vallatud, vilkad ja uudishimulikud. Selles eas muutub järjest olulisemaks sõprade arvamus ja tekib eneseteostussoov. Moodustuvad pseudosaladuslikkuse oreooliga ümbritsetud kambad, mis mõnikord on valmis lausa fantastilisteks tempudeks. See on poiste eakohane loomupärane püüd olla ajuti «mina ise», s.o saada hakkama ilma täiskasvanute abi ja õpetusteta. Poiss tahab olla osav ja julge, teha midagi ebatavalist, et pälvida kaaslaste tunnustust. Teisest küljest on ta veel laps, kes vajab hellust ja tunneb suurt mõnu muinasjutust.

Hundukasvatuse eesmärk on ettevalmistus poiste Suureks Mänguks — skaudikooliks. Tähtsaim on sisendada vanade eestlaste looduselembust, sealtkaudu jõuame eetiliste ja esteetiliste põhimõtetenä. Väga tähtis on isikliku hügieeni kõigi nõuete tingimusteta täitmine. Poiss peab õppima oma asju ise korras hoidma, pidama puhtust kodus ja koduõues, alluma kooli sisekorrale. Igal koonduisel on kavas ka riviõppus (mitte rohkem kui 10—15 min), mis kujundab mehelikku rühti. Omal kohal on eakohane sport, palli- ja osavusmängud. Pidevalt korraldatakse mälu ja meeli arendavaid harjutusi, õpitakse orienteeruma murdmaastikul ja tundmatus linnas, tehakse ehmatusvabu julgusproove sihiga lahti saada loomupärasest pimedusekartusest. Omal kohal on hüüded, laulud ja huumor. Koos käiakse teatris ja muuseumides, arutatakse omavahel häid televastusi ja filme.

Väga hea abimees töös hundudega on A. Peikeri käsiraamat «Huvitavasse mänguvalda» (1938). Palju kasulikku võib leida soome- ja ingliskeelsest erialakirjandusest. Ka väliseestlaste Eesti Skautide Maailmaliit on üht-teist kirjastanud. Loodame, et need teosed peagi kodumaale jõuavad.

12—17a poiste skautliku õppetöö programm oli avaldatud koos lühikommentaariga käesoleva ajakirja 8. numbris. Kompetentne lugeja võis märgata, et skaudieksamite ja erialade nõuetes ei ole midagi liigset. Pole ka abstraktseid väljamõeldisi. Kõik skauditarkused ja -oskused on vajalikud igale mehele kogu tema elu.

Eesti poiss peab teadma, et tema ja ta

rahva jõud on vaimsuses. Eesti poiss peab olema aus, väarikas, suhtuma pieteeditundega kaasinimesse, kes too ka poleks. Eesti poiss peab iga päev olema valmis heateoks, millest ei tohi kellelegi kõnelda, rääkimata kelkimisest. Eesti poisi tahe peab olema kui pingul vibu.

Kuidas seda teha? On selge, et poisid ei saa iseseisvalt aru ühiskondliku elu kõigist keerdkäikudest ja on teinekord lausa kimpus oma tärkava mehelikkusega. Siin algab skaudijuhhi ja pedagoogi tööpöld. Nii üks kui teine peavad tundma õppima iga poisi iseloomuomadusi, mõtteviisi ja käitumismalle, aru saama isegi igasuguste tempude motivatsioonist. See kõik kokku on empaatia — võime sisse elada teise inimese mõttemaailma. Empaatiavõimet tuleb igapäev õppida ja pidevalt treenida, esialgsed mõõdalaskmised ärgu kedagi kohutagu — ainult harjutamine teeb meistriks. Pikapeale muutuvad poisid avalamaks, nendega suhtlemine lihtsaks ja kergeks. Hakkab kaduma õpetajale määratud hädavale, tegu, mida õpilased ei pea üldse paheks, vastupidi — õpsi alt tõmmata on isegi popp. Skaudiseadused ei luba valetada isegi õpetajale.

Veel tahaks kolleegide tähelepanu juhtida skautide väljaõppe ühele aspektile. Nimelt on koolipraktikast teada, et poistel esineb sageli raskusi õigekirja omandamisel, mis tõenäoliselt tuleneb nägemismälu suhteliselt aeglasemast arengust. Skautlik kasvatus püüab täita sedagi lünka. Kõigis järgueksamites on esitatud vigadeta meelepidamise nõudeid. Need on küll eakohased, kuid nende sooritamine on võimatu ilma treeninguta. Aegapidi saavad mälu arendavad harjutused aluseks kiirlugemise ja liiklussituatsioonide prognoosimise oskusele. Skautide metsakoolis on igapäevane nõue silmamõõdu pidev arendamine. Lihtne asi küll, aga seda ei õpita üheski koolis, vahest ainult neis kodudes, kus isa või vanaisa juhtuvad meistrimehed olema.

Tänapäeva Eesti taastätkav skautlus ootab kõigi haridusorganite ja pedagoogide mõistvat, rangelt õiglast suhtumist. Ei tohi unustada, et skautlus on apoliitiline noorteliikumine, mis poliitilist «suunamist» ei harasta ega tunnusta. Täiskasvanud, niisavalt haritud inimene kujundab oma poliitilised tõekspidamised ise. Ka Eestis tegutsevate erakondaüle liidrid peavad endale aru andma, et skaudiüksused pole mingi jooksupoiste agentuur ega piketeerijate rühmitus. Hoopis lubamatu on oma isiklike ambitsioonide ellu viia poiste usalduse arvel. Kuuldavasti olevat poistele mõnel pool esitatud järgmine argument: «Kui sa seda või teist ei tee, siis pole sa õige eestlane ja üldsegi mitte skaut...» Taoline suhtumine poistesse on igal juhul taunitav ja võib viia soovimatute ekstsitsideni. Iga ausa eesti õpetaja kohus on rakendada oma mõjujõudu hoiatamiseks poisse mõtlematute tegude eest. Kui aga poliitilised

rühmitused tahavad tingimata tegelda poliitikaga ka laste tasandil, siis tuleks mõelda oma lasteringide või -klubide loomisele nii nagu kõikjal maailmas.

Teise tähelepanu vääriiva tendentsina võib täheldada mõnede kirikutegelaste kuulutatud veendumust, et eetilise enesetäiustamise ainuõige tee on kristlikud dogmad ja kombetalitused, teisisõnu — eesti skautlusest peab kujunema suur kristlik pühapäevakool pastoriite-preestrite suunamisel ja juhtimisel. Tahtmatult tekib võrdlus eesti rahva sajanditepikkuse vaimuvaraga, mis on tõeliselt humanne, looduselembeline ja põhjani aus. Eesti rahvapärimused ja ajalugu ei kõnele ühestki eestlaste anastusretkest või muust agressiivsest tegevusest naaberrahvaste suhtes. Küll on juttu maa kaitsest ja õiglasest sõjakäigust kättemaksuks. Ei ühtki ristisõda püha usu nimel, ei ühtki vägivaldailmingut kaasinimeste vastu. Ikka töökus, tarkus ja halastus nõrgema suhtes.

Kõik usundid on univõrumis eksisteerivat kõrgemat võimu — vääramatuid looduseadusi — omamoodi personifitseerinud, kõik usundid on nagu muudki ideoloogiad pelgalt rahva käitumismõõnide kogumikud.

Maailma skaudiliikumises on usulised tõekspidamised, igapähe isiklik veendumus, jäänud põhiliselt perekondlike tavade tasandile. Skautliku kasvatusõ põhimõõtted näevad ette lugupidava suhtumise kaasinimesse ja tema intiimsesse kreedosse. Ka rahvakogunemistel peetavatesse kristlikesse kombetalitustesõ suhtuvad skaudid mõistva respektiga.

Tänapäeva inimühiskonnas on üha laiemalt maad võtmas veendumus, et inimene kui osa loodusest peab täiustuma mitte mõne müstilise välisjõu või ideoloogia abil, vaid oma vaba vaimõuse arendamise kaudu. . .

Armas eesti õpetaja! Arenda oma poiste vaimõust. Tee, et nad oleksid homme paremad, kui olid eile ja täna!

## Kasvatusmosaiik

Viimasaegadel pedagoogikateemadel loetust jäid mulle eriti meelde Leningradi kirjanik L. KUKLIN ja Moskva 429. kooli õpetaja, keemiakandidaat Z. GELMAN. Seda kahel põhjusel: esiteks, nende vaatluse all olid probleemid, mille üle praegugi veel vaieldakse ja millele kooliuutmine vastust nõuab, teiseks aga — nende artiklitest vaatas vastu isepärane isiksus oma seisukohtade ja ettepanekutega. Lihtati oli minu jaoks veel huvitav seegi, et üks neist on loomeintelligentsi esindaja, teine aga nii reaali- kui ka humanitaarkõõrgharidusega kooliõpetaja ja ühtlasi teadlane.

Alljärgnevalt annan nende käsitletud teemadest ja õeldust väljanõppelise ülevaate.

### KAS KASVATUSMEETODIT SAAB LAENATA?

Oma mõtiskluste algul meenutab L. Kuklin üpris iseloomulikku ja ilmekat, kuid unustatud ja pedagoogikakirjanduses harva toodavat seika A. Makarenko kasvandiku, endise kolonisti, «Pedagoogilise poemi» ühe tegelase elust, kellest oma õpetaja eeskujul sai samuti pedagoog.

Niisiis, episood F. Vigdorova raamatust «Tee ellu».

Semjon Karabanovi kasvandik Panin oli varastanud pätsi leiba. Kuidas noorel pedagoogil talitada? Talle meenub, mida säärasel juhul tegi kord Makarenko: ta ei riüelnud, ei häbistanud varast, vaid pani ta seisma rivi ette ja sundis teda kaugeltki mitte täiskõhuga kaaskolonistide silme all varastatud kana ära sõõma. Too sõi pisaraisse lämbudes, ja iga pala jäi talle kurku kinni. . .

Värske kasvataja otsustas oma õpetaja pedagoogilist leidu korrata. Ta nõudis niisamuti, et vargapõisike sõõks leivapätsi ära oma kaaslaste rivi ees. Ja mis juhtus? Too sõi kõigi silme all ilma ühegi emotsioonita, kiirustamata ja rahulikult leiva ära. . .

See on ilmekas näide, kuidas kukub läbi võõras kasvatusvõte, mis küll heade kavatsustega, kuid mehaaniliselt, uusi tingimusi ja uut kasvatusõbjekti arvestamata rakendatud. Kirjaniku arvates kajastuvad selles kõik meie nõukogude pedagoogika mõõdunud ja tulevasesõ põhimõõttelised vead.

Põhiviga seisneb siiras mittemõõstmises, et pedagoogilisi võõtteid ei saa mehaaniliselt paljundada, ühesõguselt korrata, stereo-



tüübiks muuta. Pedagoogiline võte on iga kord uudsus, leid, valgushelik, loominguline avastus!

Autor küsib, kas saab olla apellatsioonitult pedagoogikat, mis rakendab käsu korras Makarenko metoodikat, Suhhomlini võtteid, Nikitini süsteemi? Ainult ja eranditult — ei! Neid omandades ja edasi arendades, nende positiivsest kogemusest tõukejõudu saades ja nende vigu arvestades — jah!

Igasugune pedagoogiline kogemus on uni-kaalne ja kordumatu ning õigesti kõnelema nüüd, et pedagoogika pole üksnes teadus, vaid eeskätt kunst. Meile aga korratatakse taas, et «...pedagoogiline protsess peab olema korraldatud nii, et see tagaks riikliku haridusstandardi...»

Taas?! Uhelt poolt dünaamilisus ja variatiivsus, isiksuse vaba areng, kooli enesemääramine, avalikustamine ja demokratiseerimine, teisalt — standard?

L. Kuklin on seisukohal, et pedagoogilist kogemust jagada, seda rakendada või sellest lahti jätta, isegi oma autorikoole luua on hea ja vajalik, kuid leitu ja väljatöötatu surumine kohustuslike metoodiliste soovitude raamidesse, rangele täitmisele kuuluvaks ettekirjutuseks on kahjulik, asjatu ja tulemuseta.

Teaduses peab iga fakt ja avastus leidma kinnituse eksperimendi kordamisel samade tulemuste saavutamiseks mis tahes laboratooriumis ja hoolimata sellest, kui palju seda ka korrataks. Kuid selleks on antud katse tarvis kohustuslik ja vajalik luua esialgsetele sarnased, samased ja muutumatud tingimused.

Pedagoogikas on see lihtsalt võimatu. Liiasi on kirjanik veendunud, et õpetamismetoodikat ja -viise mõjutab isegi see, kas õpetatakse sooja või külmas kliimas. Üks asi on omandada teadmisi, vildid jalas, kütmata ruumis külmetades või klassis, mille avatud akende taga lainetab soe sinimeri... Ta on veendunud, et Pavlõsi maakooli kogemusi — kogu sügava austuse juures Suhhomlini vastu! — ei saa kuidagi üle kanda, näiteks, Jakuti rändlaagrisse... Rääkimata juba olulisematest ajaloolistest, rahvuslikest ja regionaalsetest iseärasustest.

Tõelise õpetaja nimetusele ei saa pretendeerida kasina mõistusega jälgendaja ja kopeerija ega kohusetruu ettekirjutuste järgija, samuti mitte valmis metoodiliste võtete summa omandanud robot, vaid õpetajanovaator, pedagoog-eksperimentaator. Tänapäeva koolile on kõige vajalikum oskus mõelda ja selle kohaselt iseseisvalt kasvatada, toetuda üldisele kogemusele, seda arendades ja rikastades, paindlik tagasiside kiiresti muutuva ajaga.

L. Kuklin ütleb, et õpetamine ja kasvamine ebatraditsiooniliste meetodite abil peab saama meie pedagoogika ainukeseks traditsiooniks, aga kõik meie arvukad koolireformid, mis võitlevad programmide, võtete ja lähenemiste ühetaolisuse eest isiksuse kujunda-

misel ja õpetamisel, on määratud ebaõnnestumisele. Meie kooli ongi ju ummikusse viinud ühetaolisus, ühesuguse mõtlemise ja ainu-juhtimise režiim.

## ET KADUMA EI LÄHEKS ÜKSI ANNE

Mida peale hakata andekate lastega? Nõrku on meie koolis edutult tiritud hariduse üldtasemele, tugevaid üldisele, keskpärasele tasemele edukalt tagasi trügitud. Isiksuse üldine keskpärestumine on objektiivselt viinud rahvaste intellektuaalsete juurte läbilõikamisele. Nüisuguse vaimse tapmisega üleriigilises ulatuses on tegelnud meie keskkool!

L. Kuklin ütleb, et loosung — kõik inimesed on võrdsed — kõlbab oma vulgaarsuses ja alastiolekus ainult lollpeadele! Liiasi on see oma olemuselt suunatud ka sotsialismi põhiprintsiibi: «Igaühelt tema võimete järgi» vastu. Viimases eeldatakse ju, et inimesed ei ole sünnipärase võimete poolest võrdsed, mis aga ei välista nende võrdsust õigustes ja kohustustes, võrdsust seaduse ees. Ent see ei ole kaugelki üks ja sama!

Võimete väljaselgitamiseks ja nende arendamiseks pakub kirjanik kaks teed.

Esimene: välja selgitada andekad lapsed, kes oma arengus ennetavad eakaaslaste õppimises kas kodusest kasvatuses (esmatõuge) või siis geenidest tulenevalt (kiire taip, varane küpsemine). Selleks on maailmapedagoogikas piisavalt teste ja katseid.

Teine: eelnev raha paigutamine kvaliteetseks kasvatuseks, s.o loome-, teadus- ja juhtiveliidi sihipärane aretamine. Pole vaja valevagadust: me ju ei häbene aretada eliitpõlukuultuure ega eliitpiimakarja?! Selektioon ei ole häbiväärne, vastupidi — häbiväärne ja arutu on seda mitte teha teaduse ja tehnika revolutsiooni sajal. Vahest just sellel teel leiavad oma koha autori- ja miks mitte ka kooperatiivkoolid...

Võimekaid inimesi saab õpetada, kasvatada ja suunata, geeniusi — üksnes välja selgitada. Geeniused on erandiks üld-, sealhulgas ka koolireeglite. Kui kool suudab geniaalsuse avaldumisele kuidagi kaasa aidata — või kas või mitte seda segada —, siis au ja kuulsus talle!

Päris kooli poole pealt jätkab nüüd Z. Gelman, kes juhib tähelepanu sellele, et kaua aega olemas hoidunud kõrvale laste erineva andekusega seonduvast probleemidekompleksist.

Arglikult, teoreetiliselt nenditi, et iga kooli õpilaste hulgas võib leida nõrku ja koguni vaimselt alaarenenud õpilasi, kuid enamik saab kooliprogrammiga kuidagi hakkama. Nagu oleks kogu lugu selles, et kuidagi hakkama saada! Tugevate, veel vähem aga väga tugevateni jutt enamasti ei jõudnudki. Nemad valmistasid õpetajale vähe muret. Aga seda, et neid õpilasi lausa suruti Prokrustese sängi, peeti üldse pisiasjaks, mis ei vääri tähelepanu — muresid niigi küllaga.

Mida oleme siis korda saatnud ja saadame?

Ameerika ülikoolikorporatsioonid läkitavad oma emissare mööda maailma «ajusid» ostma, lubades neile kullamägesid, aga meie oma talente ei hoia ega arenda. Missugune tarkpea küll mõtles välja kõiki ühtviisi, ühtede ja samade programmide järgi õpetada? Kas see «ühetaolisuse» idee ei ole mitte lössenkismi geneetikute üle saavutatud hügelvõidu vastukaja? Lenin on rõhutanud, et mõistuse ja kehalise jõu võrdsust pole olnud ega ole: «Iseenesest mõista pole inimesed selles mõttes võrdsed. Mitte ükski arukas inimene ega sotsialist ei unusta seda.»

Edasi viitab autor ameerika uurijate andmetele, mille kohaselt moodustavad andekad inimesed 3—5% kogu USA elanikkonnast. Seejuures pole siin jutt geenistest. Geniaalsed inimesed on nii harv nähtus ja geniaalsuse olemus nii salapärase, et igasugune jutt geniaalsusest muutub kiiresti kõneluseks millegi suure, kuid täiesti tabamatu üle. Seetõttu kirjutatakse tõsiteaduslikes töödes annetest, kuid välditakse rääkimast geenistest. Kuid 3—5% andekaid inimeste üldhulgast ei ole samuti palju. Ka vajaneb arvestada, et mitte iga talent ei suuda läbi lüüa, end ilmutada. V. Vernadski, kes käsitas inimisiksust suurima väärtusena, on kirjutanud: «Talendid on haruldased ja neid tuleb hoida ja kaitsta — neis on rahvuse tõeline, elav ja igavene jõud.»

Meie maal on andekuse reiting eelnimetatust mitte väiksem, mõnedel andmetel koguni maailma kõrgeim. Seetõttu käib küsimus, mille esitavad ameerika teadlased, — miks meil tuntakse nii vähe muret nende võimete kaotamise pärast, mis on varjul andekates inimestes? — eeskätt meie kohta.

See on kibe ja väga keeruline küsimus, mida ei saa üheselt lahendada. Z. Gelman nendib, et praegu on meie suureks kurvastuseks paljud andekad lapsed omapead jäetud. Kui neid oskuslikult suunata (isegi sõna «abistada» ei kõlba siia), anda neile võimalus oma võimeid täielikult realiseerida, siis suudavad nad kooli märksa varem lõpetada. On ju andekuse üks tunnuseid teadmiste omandamise kiire tempo. Andekaid lapsi on aga igas koolis.

Z. Gelman arvab, et kui õpilastele antaks võimalus sooritada keskkoolikursuse eksamid eksternina, siis saab sellest paljudele võimas stiimul. Praegu on koolis endale võtnud stiimuli rolli üksnes hinne. Kuid ausalt öeldes — kas hinne on tõsine stiimul võimekale õpilasele, kes kõrgeimad hinded saavutab mängeldes. Kahjuks pole juba mitmed õpetajate põlvkonnad kuulda võtnud S. Satski õiget tähelepanekut: «Tihtipeale me ei arvesta lapse kasvu, tema edasijõudmist; seetõttu võime väga tugevasti pidurdada lapse arengut. Siit tuleneb meie sagedane nähtus, et lastel puudub õpihuvi. Meil puudub teadmiste omandamise tõeline stimuleerimine.» Kas just mitte sellepärast ei kohta me nii

tihti tahtejõuetuid ja iseloomuta inimesi, et kooliaastail ei kujunenud õpingud neile pingeliseks, nimetamisväärseid intellektuaalseid ja kehalisi ponnistusi nõudvaks tööks?

Teadupärast on Jaapan koolihariduselt üks kõige kõrgema tasemega maid. Ent, nagu täheldavad uurijad: «...õpilaste hulgaline käimine tasulistest koolivälisest repetiitoriklassides teadmiste avardamise eesmärgil on küllap et praeguse haridussüsteemi kõige iseloomustavamaid jooni Jaapanis.» Jaapanis õpivad paljud õpilased koos repetiitoritega.

Eksternaat on enamasti katse ajast ette jõuda. Igal epohhil on peetud inimese eluaega hindamatuks, andeka inimese oma aga veel mitu korda hindamatumaks väärtuseks. Kuidas mitte meenutada erakordseid võimeid ilmutanud poisikest, kellest sai llaastaselt Leipzigi ülikooli üliõpilane. See poiss, Johannes Müller, tähelepanuväärne matemaatik ja astronoom, läks teadusluku Regiomontanus pseudonüümi all (1436—1476). A. Gribojedov viidi Moskva ülikooli üliõpilaseks üle samuti llaastaselt. Ameerika, inglise, kuid eriti prantsuse ja itaalia koolides on ühest, aga ka kahest klassist «üleüppamine» tavapärase kõrgeim kiitus parimatele keskkooliõpilastele.

Praegu räägitakse autori arvates palju ja õigesti suulise õpetuse osa ebaõiglasest vähenemisest. Ent suuline õpetus rajaneb õpilase eruditsioonil, sest vabalt vestelda saab üksnes sellest, mida tead. Seetõttu on suuline õpe suuresti õpilaste iseseisev töö kodus, raamatukogudes, muuseumides. Aga selleks on vaja aega. Möödunud sajandil näitasid küsitlused Sotimaa haridussüsteemi eeliste kohta Inglismaa omadega võrreldes, et esimeses anti teadusuuringuteks huvi ilmutanud noortele inimestele rohkem vabadust ja aega.

Töökogemused koolis on sundinud Z. Gelmanit üha sagedamini meenutama iidset aforismi: «Vähem õpetada, rohkem õppida!» See käib nii õpilase kui ka õpetaja, eriti just viimase kohta. Ta on veendunud, et «rohkem õppida» tähendab rohkem vaba aega evida. Ent õpilase vaba aeg ei ole ainumalt sõpradega suhtlemise ja puhkeaeg, vaid veel ka aeg, mil ta jääb oma mõtetega üksi, sest iseendaga olemise aeg on ülimalt tähtis lapse ja veel enam nooruki isiksuse kujunemisel. Noorel kodanikul vajaneb ju järele mõelda ja otsustada tema elu määravate probleemide üle.

1983. a rääkis USA tookordne president R. Reagan ettekandes «Rahvus on hädahohus» «tõusvast keskpärasuslainest» keskkoolides. Tema arvates ei tohi keskpärasus kooli palet määrata. Vastasel juhul näruvad talendid. Tähelepanuväärne, et seda räägitakse maal, kus mitmetest 15—16aastastest originaalseid ideid ja tehnoprojekte avaldanud noorukitest on saanud arvuteid tootvate firmade konsultandid ja isegi juhid(!).

Koolis on Z. Gelman näinud rohkesti andekaid õpilasi, kes töötasid poole, aga ka

kolmandikjõuga. Seejuures jäid nad niiviisi õppides täiesti tasemele, s.o neid peeti headeks õpilasteks või oivikuteks. Mitmete keemiahuviliste õpilastega hakkas ta töötama süvendatud programmi järgi, mille ta oli ise välja töötanud. Ja siis puutus ta kokku paradoksaalse situatsiooniga: kui programmi omandamine muutus liiga kiireks, tuli see... lõpetada. Mingil hetkel ta lihtsalt ei teadnud, mida peale hakata kõige andekamatega, kes haarasid materjali lausa lennult. Ja mis seal rääkida, tema segadust võib mõista, kui kümnekond aastat tagasi kaks tema 8.kl õpilast omandasid vähem kui õppeaastaga keemia süvaprogrammi, mis oli arvestatud kolmele õppeaastale. Eksternaadile loota polnud mõtet, kuid süda ei lubanud tal siiski käsi rüppe lasta. Siis tuli ta mõttele konstrueerida teadus- ja kultuuriloo kursus, millel oli andekatele õpilastele eriline tähendus.

Ajalooline lähenemine õpetuses kahtlematult humanitariseerib ja hingestab teadmisi. Need muutuvad fundamentaalsemateks ja entsüklopeediliseimateks, inimesel tekivad juba koolipingis globaalse mõtlemise elemendid, kujuneb terviklik maailmataju.

Ja veel Z. Gelmani tähelepanekuteist: eriti kiiresti omandavad keemiateadmisi need õpilased, keda iseloomustab matemaatiline mõtlemislaad. Juba Galilei on öelnud, et looduse raamat on kirjutatud matemaatika keeles. Matemaatika olemuse mõistmine moodustab teadusliku mõtlemise aluse.

Edasi räägib ta sellest, et Suurbritannias viis mure selle üle, et üha vähem õpilasi tegeleb matemaatika ja füüsikaga, mille tõttu ei püritud omandama tehnikaerialasid (ei inseneri ega töölise omi), selleni, et paljud ülikoolid, kolledžid ja mitmesugused poli-tehnilised õppeasutused kaasavad kuulajateks õpilasi alates 6. klassist. Nende tarvis on välja töötatud inseneriasjanduse erikursus. Kuulajad kohtuvad kõrgkoolide õppejõudude, tehnikute ja kõrge kvalifikatsiooniga töölisega. Õpilased lahendavad ka tehnilisi ülesandeid, koostavad inseneriseadmete projekte.

Huvipakkuv eksperiment korraldati 1988. a kevadel. Ligemale 4000 USA, Canada, Argentina, Mexico, Hongkongi ja Iisraeli 4.—6. klassi õpilast kogusid oma riikide territooriumil vihmavett ja määrasid lakmuspaberi abil vee happelisust. See ei olnud keeruline katse. Kuid väga tähtis oli, et lapsed ise sisestasid oma katseandmed personaalarvutisse, automaatide abil «väljusid» nad andmete keskpanka ja võrdlesid oma tulemusi nii oma kaasmaalaste kui ka teiste maailma maade õpilaste omadega. Selle globaaleksperimenti patroon oli USA Okeanograafia ja Atmosfääri Rahvuslik Valitsus, laste elektronarvutivõrku finantseeris aga 2,3 miljoni dollariga USA Rahvuslik Teadusfond.

Niisuguses globaaleksperimentis peab Z. Gelman kõige tähtsamaks seda, et lapsed

tundsidi kollektiivse uurimistöö maiku, mitmed neist aga said selle töö liidreiks. Kui inimene juba koolipingis osaleb eksperimentides, mille tähendus on talle silmanähtav, siis on ka eriala valik tingitud mitte üksnes isikliku eneseväljenduse püüdest, vaid ka ühiskonna vajadustest.

Z. Gelman peab konkreetse sisu andmiseks kutseühikutele vajalikuks koolide kooperaerumist kõrgkoolide, tehnikumide ja kutsekoolidega. Kuid sellest üksi ei piisa, nagu ei piisa ka üksnes pedagoogimeisterlikkusest. Õpilasele on vaja anda võimalusi rohkem õppida, õpetajad peavad aga aduma vajadust uuta psüühikat ja didaktikat, sest praegus-õpilast tuleb vähem õpetada primitiivses koolipapalikus mõttes.

Sotsiaalsed ja kutseorientiirid tekivad isikuse elementidena terviksüsteemi kontekstis. Õpetaja peab neid isiksuse «elemente» mitte üksnes nägema, vaid aitama neid ka nähtavale tuua. Seejuures vajaneb meeles pidada, et eriti andekad lapsed on väga õrna hingega. Rousseau'l oli õigus, kui ta kirjutas vajadusest iga lapse eriliste annete jaoks välja selgitada «kõlbeline režiim».

Mida on siis vaja anda arenguks? Paljut, kuid eelkõige õpetamisele individuaalset lähenemist. Massikoolis eeldab individuaalne lähenemine kogu õppeprotsessi ulatuslikku demokratiseerimist — õpilasel peab olema õigus (näiteks 6.kl alates) õppeaineid valida. Z. Gelman ei pea silmas põhikursust täiendavaid fakultatiive. Ta ei hakkagi rääkima, mis neist välja tuli, või pigem küll, mis neist ei tulnud ega tulegi, vaid peab vajalikuks anda õpilasele võimalus põhiaineid valida, säilitades 4—5 kohustuslikku.

#### JA ÕPETAJA ISE?

Z. Gelman kui ühtlasi tegevõpetaja loeb õpetajale ilmingimata vajalikuks vaimset eesmärki, mis sunnib end pidevalt täiendama, oma teadmisi uuendama. Tema meelest on õigus teisi õpetada ainult nendel, kes oma esmakohuseks peavad ise õppida, ja lakkamatult.

Koolis töötamise algusaegadel hämmastas teda paljude õpetajate vaatenurk, et õpetaja ei ole üksnes elukutse, vaid veel ka käitumise ja mõtlemisviis. Et kui oled õpetaja, siis on mentoritoon, ambitsioonid ja arutluste kompromissitus kohustuslikud. Aeg läks ja pisitasa avastas ta talle senitundmata jooni mitte ainult teistes, vaid ka endas. Liiasi täheldas ta, et need «õpetajaiseloomu» kaugeltki mitte parimad jooned avalduvad tavaliselt mitte kooli juhtkonna või veelgi esinduslikumate kõrgemalseisvate organite, vaid laste suhtes. Tõsi, oma jao saavad ka kolleegid, kuid mitte kõik ja mitte alati. Z. Gelman seletab paljut sellega, et õpetaja seisab vaimset ja loominguliselt paigal, ei arene. Ta tunneb seda ja kannatab selle all, kuid ei suuda mitmetel — nii objektiivsetel kui ka subjektiivsetel — põhjustel peaaegu

midagi ette võtta. Siit ka õpetaja närvilisus ja suhtumine temasse kui hallisse, äravaevatud hobusesse. Paigaltammumine, võimatus oma intellektuaalset pagasit pidevalt täiendada on kibe iga inimese jaoks. Õpetajale on see aga tragöödia. Kaua aega ühiskond seda tragöödiat ei märganud ja selle otseste tulemuste (šablonne mõtlemine, formaalsed tunnid jne) üle laiutas vaid käsi.

Kummati on rohi paigaltammumise vastu olemas. Selleks on pidev õppimine. Näiteks võib tuua Z. Gelmani enda. Mingil etapil tekkis tal vajadus end professionaalselt täiustada. Arvatavasti see vajadus sundiski teda pärast V. I. Lenini nim Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi bioloogia-keemia teaduskonna lõpetamist 1970. a aasta hiljem astuma N. K. Krupskaja nim Moskva Pedagoogilise Instituudi inglise keele teaduskonda, nii et 1976. a lõpetas ta teise kõrgkooli. Mis puutub väitekirja kaitsmisse, siis sellist eesmärki tal esialgu ei olnud. Ta tegeles teadustööga lihtsalt sellepärast, et tema veendumuse kohaselt peab õpetaja olema ilmingimata õpetaja-uuriija. Lõpuks kujunes väitekirja välja, loomulikult mitte iseenesest, paarikümnest teaduspublikatsioonist...

Ulevaatematerjali valinud ja refereerinud  
HELGI ROOTS

#### Kirjandus

1. Гельман З. Талантам надо помогать... — Народное образование, № 2, 1989.
2. Ку克林 Л. Кляксы и буханка хлеба, или о неповторимости педагогического опыта. — Семья и школа. № 5, 1989.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Läbipõlemise sündroom õpetajatel. Võimalike tekkepõhjuste analüüs\*

HARRI KÜUNARPUU.

†Pedi pedagoogikakateedri vanem-  
õpetaja

Kui eelmises osas keskendus tähelepanu peamiselt sellele, milliseid tagajärgi toob endaga kaasa läbipõlemise sündroom, siis siinkohal püüame kirjandusele toetudes analüüsida seda, miks niisugused elamused üleüldse tekivad.

Läbipõlemise sündroomi tekkepõhjuste uurimine ja kindlakstegemine hõlmab kättesaadavast kirjandusest peaaegu et valdava osa. Kuid enamasti ei ole need tööd pühendatud õpetajate läbipõlemise põhjuste vaatlemisele. Arvata tuleb, et teiste elualade esindajate puhul on põhjused ilmsemad ja kergemini jälgitavad. Püüan keskenduda eelkõige põhjustele, mis võivad esile kutsuda kirjeldatud elamusi meid huvitava kutserühma juures ja kasutan muid andmeid juhul, kui need teadaolevale midagi õpetlikku lisavad.

Läbipõlemise põhjused jaotatakse tavaliselt demograafilisteks, intrapsüühilisteks, interpersonaalseteks ja organisatsiooni iseärasustest tingituteks.

C. Kyriacou (9) väidab, et sellised demograafilised tegurid nagu sugu, vanus ja õpetamise staaž on küll põhjalikult läbi uuritud, kuid väidetavasti on tulemused vastuolulised. Seetõttu teeb ta mõneti ootamatu järelduse, et neil tunnustel suurt ja olulist kaalu ei ole ning läheb sujuvalt üle teiste põhjusekategoriate juurde. Selle järeldusega päris nõustuda ei tahaks ja ega ei olegi põhjust, kui muidki autoreid lapata.

Alustame S. Capeli (3) uurimusest kesk-

\* Algus eelmises numbris.

kooliõpetajate kohta. Nii nähtub mitme regressioonianalüüsi tulemustest, et õpetaja staaž on üsna tugevalt seotud läbipõlemiselamuste sagedusega ning teistsal õpetajakogemuse vähesus selle elamuse intensiivsusega. R. Fuqua ja K. Couture (6) leidsid muu hulgas, et vanemad abielus õpetajad, kellel oli ka lapsi, olid vähem läbi põlenud kui üksikud ja lastetud. E. R. Greenglass ja R. J. Burke (7) ei leia olulisi erinevusi meeste ja naiste läbipõlemiselamuste tugevuses. Kui, siis ainult depersonalisatsiooni (s.o oma tegevuse objektidesse suhtumise halvemaks muutumise) skaalal, mis oli esimestel märksa kõrgem. Töö paistab silma sellega, et ei konstateeri lihtsalt fakti, vaid püüab selle põhjusteski iva leida. Autorid nendivad, et meestel on läbipõlemiselamuste geneesis põhilisel kohal oma kutsetegevusest tulenev ärevus: kahtlused oma kompetentsuses, saavutustunde puudumine, probleemid õpilastega — seega oma tööalase «mina» pilt. Naistel seevastu oli esikohal rahulolematuse perekonnasuhetega: kui kodus on kõik korras, võib naisõpetaja ka koolis edukalt toime tulla.

Sooerinevustele läbipõlemiselamustes püüavad valgust heita ka D. Etzion ja A. Pines (5). Kuigi vaatluskogum ei ole pärit meid huvitavast kutsegrupist, tasub seda siiski refereerida mõneti huvitavate tulemuste tõttu.

Uurimiskogumi moodustasid võrdlevalt Iisraeli ja USA sotsiaalhoolekandetoõtajad. Üldiselt osutatakse tulemustes sellele, et naiste läbipõlemiselamused on tugevamad kui meestel ja ameeriklastest katseisikutel kõrgemad kui iisraellastel. Edasisel töötlusel ilmnes, et erinevused sugude vahel on märksa väiksemad kui kultuuride vahel. Nõnda olid kõrgeimad läbipõlemiselamused ameerika naistöötajatel, seejärel ameerika meestel, neile järgnesid iisraeli naised ja alles seejärel mehed. Laskumata arutlustesse kaitsemehhanismidest ja soorollidele omastest kaitsetest, viitan tulemustele, mis näitavad selgelt soorollide täpsemat eritlemist Iisraelis ja vastavalt ka oma soole tüüpiliste kaitsete kasutamist selle maa eri soost sotsiaalhoolekandetoõtajate puhul. Mis puutub ameeriklastest soo- ja kutsekaaslastesse, siis nende puhul oli pilt palju segasem: ameerika mehed kasutasid sageli naise soorollile omaseid kaitseid ülepinge eest ja ka vastupidi. Ilmne on, et ebaadekvaatsete kaitsete kasutamine ei päästa läbipõlemise eest.

Seega, kui kõnelda soolistest erinevustest läbipõlemiselamuste tekkes, tuleb selle taga näha ka identifitseerumist oma soorolliga ja sellele vastavate käitumismehhanismide (eriti aga kaitsete) omandamist. Tõenäoliselt nii nagu ameerika kultuuris, on ka euroopa kultuuris aset leidmas soorollide erinevuste kadumine ja seetõttu pole leitud tuntavaid vahesid meeste ja naiste läbipõlemiselamuste tugevuses. (Soorollide nivelleerumine toob kaasa muidki drastilisi tagajärgi, aga nende

üle arutlemine ületab kaugelt käesoleva artikli raamid.)

Viimase töö kirjeldamise kaudu olemegi juba osaliselt jõudnud intrapsüühiliste teguriteni, mis võivad soodustada läbipõlemise sündroomi teket.

Kahjuks pole sellealases kirjanduses (vähemalt kättesaadavas) pikemalt peatunud viimati tsiteeritud töös käsitletud kaitsemehhanismidel. Seevastu on palju töid internaalsuse-eksternaalsuse ja läbipõlemise seostest. J. B. Rotteri (16) järgi jaotub selle omaduse suhtes kogu inimkond kahte suurde ossa: ühed, kes leiavad, et kõik, mis nendega toimub, on nende endi teha, s.t neile oluliste sündmuste kontrollikese asub neis endis. J. B. Rotter nimetab neid internaalse kontrollikeskme ga inimesteks ehk lihtsalt internaalideks. Vastupidistel seisukohtadel on eksternaalse kontrollikeskme ga inimesed ehk eksternaalid: nad arvavad, et kõik, mis nendega juhtub, tuleneb kas juhusest, teiste inimeste hea- või pahatahtlikkusest või on neile juba saatusest nii ette määratud. Seega asub neile oluliste sündmuste toimumise kontrollikese kusagil väljaspool neid endid.

Juba mitmeid kordi tsiteeritud C. Kyriacou (9) viitab eksternaalidest õpetajate tugevemale läbipõlemisele. Sama järelduse teevad ka S. Capel (3) oma tööst keskkooliõpetajatega ja R. Fuqua ning K. Couture (6) lastepäevakodude kasvatajate uurimusest. Viimased kaks väidavad, et internaalsed kasvatajad tunnevad oma tööst suuremat rahuldust ning seetõttu on ka emotsionaalse kurnatuse ja depersonalisatsioonielamused neile peaaegu tundmatud. Mis puutub kontrollikeskmesse, siis näiteks S. Capeli (3) andmetel oli tema kontingendist 37% eksternaalseid õpetajaid. Seega oht vähemalt sellest suunast on õpetajatele küllalt suur. (Eestis ei ole küll õpetajate kontrollikeset ulatuslikult uuritud, kuid sellekohase metoodika normimisel selgus, et rühm õpetajaid, kes kuulus normi väljatöötamise kogumisse, oli teiste kutserühmadega võrreldes kõige eksternaalsem (21).

Eespool nimetatud kontrollikeskme seost läbipõlemisega on üsna põhjalikult vaadeldud T. C. McIntyre (12) USA kahe osariigi erikoolide õpetajate uurimuses. Kontrollikese korreleerus statistiliselt usaldusväärsetl kõigi kuue läbipõlemist mõötva metoodika skaalaga: seega, mida eksternaalsemad olid õpetajad, seda tugevamini ja suurema tõenäosusega esinesid neil emotsionaalse kurnatuse nähud. Eksternaalsed õpetajad suhtusid oma kasvandikesse märksa halvemini ning tundsid oma tööst harvem rõõmu kui internaalsed õpetajad. T. C. McIntyre seletab seda sellega, et internaalid tulevad keskkonnast pärineva stressiga edukamalt toime kui eksternaalid. Viimased on mõneti ärevamad, neil on sagedamini neurootilisi sümptomeid ja frustratsioonile (mis on koolielu lahutamatu



Nii me seisime: Pika Hermani kahe-, isegi kolmekordses ühts ning soe ja tugev ühtsustunne peab ju kõva ja tugev olema! Ko sündmus mitmes mõttes: kõigepe vabariigi ja nii paljude osavõtjate varem — inimkett üle Ameerika (aastapäeva). Imetlust tekitas meie aktiivne osavõtt sellest. Taas oli rahulikult, sõbralikult ja abivalmis lehvitamised, lahkus, viisakus — hetke Kehtna-Lelle teelõigult, ja pakkus võhivõõrastele suure kohale söidutanud kolme suure kogunesid ühte bussidest, pida ebalevalt, ühtsusketti. Neile te kõigis lähedaolijais oli märga endis. Kõned ja laulud, kaasam minutid; metsade ja põldude VABADUS, VABADUS. . .



amilt Gediminase tornini, seisime kõvasti kätest kinni hoides, kohati  
ja protestiketis. Seisime vabadassoov südameis, lootussära silmades  
nkudes. Mida väiksem seisja, seda tugevam kätepigistus, sest kett  
lemise tunne oli sõnulseletamatult ülev. 23. augusti «Balti tee» kett oli  
oma harukordsuselt ja grandioossuselt — ikkagi läbi kolme liidu-  
(Teadaolevail andmeil on midagi sarnast korraldatud vaid kord  
dri, Idarannikust Lääneranniku fähistamaks Ühendriikide 200.  
ahvakeiti korraldatuse sujuvus ja ladusus ning üle ootuste  
ajust uhkust tunda oma rahva üle, kes oskas väärikalt ja  
aituda nii mastaapsel poliitilisel üritusel. Naeratused,  
üks seda kõike ka argipäevadel. Paar meeldejäanud  
seisin koos perega: üks memm käis piki ketti  
korvist ilusaid maitsvaid õunu; linnarahvast  
i juhid (ma ei tea, kas ka äsjased streikijad)  
isekeskis nõu ja tulid, algul küll natuke  
sõbralikult ruumi, tõlgiti kõnesid ning  
kergendustunnet, ka noormeestes  
mine; mõfikkuse ja meenutamis-  
al järjest valjemini kõlav sõna



kaaslane) reageerivad nad enamasti enese-  
süüdistamisega.

Järgmine intrapsüühiline põhjustekogum  
on seotud iga inimese põhivajadustega ja  
sellega, mil viisil ja kas neid üldse rahul-  
datakse.

See uurimissuund suubub A. H. Maslow  
vajadusteteooriasse (11), mis väidab, et iga  
inimese põhivajaduste hulka kuuluvad kaits-  
tuse, kuuluvuse, armastuse, austuse ja enesest  
lugupidamise vajadus (kui me arvestame ai-  
nult kõrgema taseme vajadusi). Kui mõni neist  
rahuldamata jääb, võib sellega kaasneda  
psüühilise düskomfordi tunne, mis võib  
avalduda milles tahes, miks siis mitte ka  
läbipõlemiselamustes.

Sellele kategooriale on oma tööd üles  
ehitanud J. R. Malanowski ja P. H. Wood (10)  
ning M. G. B. Anderson ja E. F. Iwanicki (1).

Esimesed pöörasid tähelepanu eelkõige  
eneseaktualisatsioonivajaduse ja läbipõlemise  
seoste. Hüpooteesi, et õpetajad, kes on  
suuremal määral suutnud rahuldada oma  
põhivajadused (s.h eneseaktualisatsioonivaja-  
duse), on paremini kaitstud läbipõlemis-  
elamuste eest, tõestasid nad veenvalt. Seega  
siis enam aktualiseerunud õpetajad on välise  
stressi suhtes immuunsemad ja tulevad oma  
tööga paremini toime. Sedakaudu aktualiseer-  
uvad nad üha enam ja muutuvad läbi-  
põlemisele püüdmatuks.

Ka M. G. B. Anderson ja E. F. Iwanicki (1)  
keskendusid vajadustekategooriale, lisades  
eespool loetletutele veel autonoomiavajaduse,  
mis väljendub võimaluses korraldada ise  
oma töökeskkonda ja on L. W. Porteri  
(14) arvates üks olulisemaid rahulolutegureid  
ükskõik millises organisatsioonis töötades.  
Autorid mõõtsid L. W. Porteri metoodika  
abil järgmisi vajaduste valdkondi: turva-  
tunne, sotsiaalsed vajadused, eneseaustuse  
vajadus, autonoomiavajadus ja eneseaktuali-  
satsiooni vajadus ning kõrvtasid tulemu-  
si läbipõlemiselamustega 375 õpetajal USA  
eri kooliringkondadest. Võrreldes saadud tule-  
musi kümnekond aastat varem tehtud sama-  
laadse uurimusega (19), leiavad autorid, et  
selle ajaga on loetletud vajaduste rahulda-  
mise defitsiit tunduvalt kasvanud. Võrreldes  
vajaduste rahuldamise defitsiiti vanuse ja soo-  
ga, leiti, et enim tunnevad eneseaustuse  
defitsiiti nooremad õpetajad (kuni 34. elu-  
aastani), meestel on sagedamini rahuldamata  
sotsiaalsed, eneseaustuse ja eneseaktuali-  
satsiooni vajadused. Autorid järeldavad, et  
õpetajakutse on amet, kus naised saavad oma  
põhivajadusi enam rahuldada kui mehed (selle  
väite tõestamiseks pruugib vaadata sisse üks-  
kõik millise kooli õpetajate toa uksest).

Ja nüüd põhiprobleemi juurde: kuidas on  
seotud vajaduste rahuldamise defitsiit läbi-  
põlemise sündroomiga. Regressioonanalüüsi  
tulemused viitavad sellele, et eneseaktuali-  
satsiooni vajaduse rahuldamatus on kõigi  
kolme läbipõlemise aspekti ilmutamise ennus-  
taja. Eneseaustuse vajaduse rahuldamatus

kutsub suure tõenäosusega esile emotsionaalse  
kurnatuse ja suhtumise halvenemise oma  
tegevuse objekti suhtes. Sotsiaalsete vaja-  
duste rahuldamatus ennustas üksnes deperso-  
nalisatsioonielamuste sagedust. Kokku võttes:  
kõikide vajaduste rahuldamise defitsiit en-  
nustas 24% ulatuses eelkõige emotsionaalse  
kurnatuse tekkimist, mõnevõrra vähem (13%  
ulatuses) depersonalisatsioonitunde ilmumist  
ja väiksem osa (vaid 8%) subjektiivse  
edutunde kahanemist. Kogu uurimust resü-  
meerides võib öelda, et põhivajaduste rahul-  
damata jäämine. eelkõige kõrgema järgu  
vajaduste rahuldamatus, tekitab õpetajatel  
küllalt suure tõenäosusega läbipõlemise sünd-  
roomi.

Järgmine põhjuste valdkond, interperso-  
naalsete suhete võrgustik, on esimeses osas  
kirjas kui läbipõlemise võimalike tagajärgede  
ala. Selles puudub küllaldane selgus: kas  
läbipõlemise sündroom saab alguse halbade  
suhetest või on need läbipõlemise tagajärg.  
Kahjuks puuduvad kõikvõimalike sotsiaalsete  
suhete ja läbipõlemise seoste korrektsed  
pikaajalised uuringud. Seetõttu ongi kujune-  
nud olukord, et ühed autorid (kellest oli  
juttu esimeses osas), peavad seda tagajärjeks,  
teised (mõnest teeme juttu) eeldavad, et läbi-  
põlemine saab alguse halbade suhetest.

Sotsiaalsete suhete süsteemi peetakse üheks  
ressursiks, mis aitab stressiga toime tulla.  
Arvatakse, et inimesed, kel on toetav sot-  
siaalsete suhete süsteem, võivad teiste toe-  
tudes oma probleemidega paremini hakkama  
saada. Seetõttu ei mõju stress nende keha-  
lisele ega vaimsele tervisele ruineerivalt.  
Vastupidisel juhul on inimesed kergesti  
haavatavad ja igasugune stress jätab neisse  
aeglaselt kustuva jälje. Kuigi läbipõlemise  
ja sotsiaalsete suhete süsteemi omavahelise  
sõltuvuse uuringuid õpetajate hulgas on teh-  
tud suhteliselt vähe ja erinevate tulemustega,  
võib siiski oletada eespool kirjeldatud ten-  
dentsi. P. A. Belcastro, R. S. Gold ja J.  
Grant (2) leidsid, et läbipõlenuiks klassi-  
fitseeritud õpetajad veetsid kaasõpetajatega  
koos aega märksa vähem kui teised. R. H.  
Zabel ja M. K. Zabel (20) tuvastasid, et  
vähem läbipõlenud õpetajatel olid toetavamad  
suhted administratsiooni, sõprade ja vane-  
matega. R. L. Schwab, S. E. Jackson ja  
R. S. Schuler (18) leidsid, et õpetajad,  
kellel olid kolleegidega toetavamad suhted,  
olid ka vähem läbi põlenud. D. W. Russell,  
E. Altmeier ja D. Van Velzen (17) uurisid  
seda teemat põhjalikumalt ja jõudsid põhi-  
mõtteliselt sarnastele tulemustele. Mitme  
regressioonanalüüsi meetodiga kontrolliti  
läbipõlemise ja eri allikaist lähtuva sotsiaalse  
toetuse seoseid. Nimetatud autorite tulemused  
viitavad sellele, et kõige olulisem skoori  
suurust ennustav tegur on administrat-  
siooni toetus õpetajale. Teiseks,  
õpetajad, kelle oskusi ja võimeid oma  
tööd teha teised tunnustasid,  
tundsids end emotsionaalselt vähem kurnatuna.



Kolmanda olulise tegurina selgus fakt, et õpetajad, kes väitsid endal olevat inimesi, kellele raskes olukorras toetuda, suhtusid oma õpilastesse märksa positiivsemalt (madalam skoor depersonalisatsiooni-skaalal).

Administratsiooni ja kolleegide toetuse olulisusele viitab ka eespool tsiteeritud kolmiku 1986. aastal tehtud töö. Depersonalisatsioonitunne oli arenenud eriti õpetajatel, kes ei tundnud administratsiooni toetavat suhtumist. Rahulolu tööst vähenes sedavõrd, kuivõrd oli vähenenud nii administratsiooni kui ka kolleegide toetav suhtumine (ning lisaks veel piiratud autonoomia puhul).

Ka C. Cherniss (4), uurinud erikoolide õpetajate läbipõlemist, leiab, et selle üks olulisi põhjusi on administratsiooni toetuse puudumine.

Kokkuvõtteks võib küllalt suure tõenäosusega väita, et sotsiaalsete suhete süsteem on läbipõlemise tekkimise mudelis olulisi sõlmpunkte. Kuid milline on põhjuse ja tagajärje vahekord selles valdkonnas, on veel raske otsustada, sest sellekohased uurimused puuduvad või pole olnud siiani kättesaadavad.

Mitmed organisatsioonipsühholoogia uurijad asetavad pearõhu läbipõlemise sündroomi tekkimises loomulikult ühe või teise organisatsiooni iseloomulikele tunnustele. Ühte neist — organisatsiooni mikrokliimat — oleme eespool pisut käsitlenud.

Organisatsioonistid tõstavad läbipõlemise olulise tegurina kilbile rollikonflikti ja rolli ebaselguse. J. R. Rizzo, R. J. House ja S. I. Lirzman (15) postuleerivad, et rollikonflikt on olukord, mille puhul rollikandja saab selle kohta, kuidas oma rolli täita, palju, kuid vastuolulist infot. Selle tulemusena võib tekkida frustratsioon erinevate, sageli vastandlike ootuste tõmbetuules. Teine nähtus, rolli ebaselgus, võib tekkida juhul, kui rollikandjale üldse ei selgitata, mida temalt oodatakse («Ah, tee midagi, eks sa ise tead. Sa ju koolid lõpetanud, diplom taskus.»). Tulemuseks on jällegi frustratsioon, mis võib olla aluseks läbipõlemisele. Seda on veenvalt näidatud mitmes uurimuses, millest mõnda allpool lähemalt vaatleme.

Juba mitu korda tsiteeritud S. Capel (3) väidab oma uurimustulemustele toetudes, et rolli ebaselgus on olulisim faktor, mis määrab läbipõlemiselamuste sageduse. Seega, õpetajad, kes ei tea täpselt, mida neilt oodatakse, võivad märksa sagedamini kui teised elada läbi kõike seda, mida pakub läbipõlemise sündroom. E. R. Greenglass ja R. J. Burke (7) leidsid, et hoopis rollikonflikt on üks tugevamaid läbipõlemise tekitajaid, kuid ainult naistel. Meestel ei olnud see nähtus oluline. S. E. Jackson, R. L. Schwab ja R. Schuler (8), uurides läbipõlemiselamusi komponenditi, tõdesid rollikonflikti ja emotsionaalse kurnatustunde seost. Nimetatu on tähelepanuväärne töö, sest tegemist on kui

mitte otse longituuduuringuga, siis sellele lähenevaga (ühe ja sama metoodikaga mõõdeti ligi tuhandet õpetajat aastase vahega). Tulemus on tõepoolest oluline, sest aasta hiljem mõõdetud emotsionaalse kurnatustunde muutus oli seletatav ainuüksi rollikonflikti abil.

Lõpetuseks oleks ilmekas esitada A. Pinesilt pärinev juhtumikirjeldus (13). Et juhtumikirjeldus (*case study*) on mujal maailmas levinud uurimismeetod, siis kuulub järgnevgi mitte belletristikasse, vaid teaduskirjandusse.

Carol, puuetega lastega töötav õpetaja, on töötanud viis ja pool aastat ühes ja samas koolis, kust pidi perekondlikel põhjustel lahkuma. Kool, kus ta töötas, oli planeeritud õpetajate ja arhitektide koostöös. Õpetajad teadsid, mida puuetega lapsed vajavad ja mida vajavad nemad, et selliste lastega tegelda ning see oligi aluseks projektile. Maja oli uus, iga klass avar ja hästi valgustatud. Klassi üks sein koosnes üleni suurtest akendest. Aknad olid kasutusel ustena, mis avanesid mänguväljakule. Viimane oli piiratud taraga, nii oli lastel ohutu liikuda kogu väljaku ulatuses. Iga klassi teine sein oli kaetud peeglitega. Nõnda võisid lapsed end jälgida ja kujundada ning arendada oma mina-pilti. Liikuvate vaheseintega võis ruumi soovi korral väiksemateks aladeks jaotada. Peale selle oli võimalus kõrvaldada vaheseinad kõikide klasside vahelt ning muuta kogu kool ühiseks suureks saaliks. Klassid olid värvitud rõmsatooniliste värvidega, iga õpetaja oli saanud sobivad värvid ise valida. Kogu mööbel oli uus ja ruumi värviga kooskõlas. Mängu- ja õppevahendeid oli piisavalt, sest eelarve oli küllalt suur ja jätkus ruumi nende paigutamiseks. Kooli keskosas oli suur ühine piirkond kehalisteks tegevusteks, ühiste pidude, mängude ja muu tarvis. Ravipersonalil (logopeed, terapeut) olid omaette töökabinetid, kus nad võisid tegelda oma hoolealustega individuaalselt, segamata teisi sama klassi õpilasi. Õpetajatel oli oma tuba, mis asus klasside läheduses ja võimaldas vajadusel kiiresti kriisiolukordadesse sekkuda.

Loomulikult oli selline keskkond soodus nii õpetajatele kui kasvandikele. Kool tundus koduna mõlemale poolele. Nii laste ja õpetajate kui ka õpetajate ühtsustunne oli suur. Pärast kahe ja poole aastast tööd otsustati hakati tööle meeskonnana, kus iga õpetaja valis ise, mida õpetada ja milles ta end tugevana tundis. Õpetamine oli väga paindlik ja järgis kasvandike arenevaid võimeid.

Teises linnas, kuhu Carol sattus mehe töökohavahetuse tõttu, otsustas ta jätkata valitud erialal, sest muljed eelmisest koolist ja õpetajatööst olid meeldivad.

Uus kool osutus tavaliseks algkooliks, kus oli kaks eriklassi puuetega lastele. Ühes neist asus tööle ka Carol. Mõlemad klassid kokku olid sama suure pinnaga kui see, mida ta varem ükski oli kasutanud. Pealegi pidi ta oma klassiruumi jagama teise õpetajaga, sest koolis valitses suur ruumikitsikus. Oma kolleegi ta ei tundnud, liitati oli too solvunud ja pahane, et ta peab Caroliga ruumi jagama. Ehitis oli vana ning tundus alati pime ja räpane, ka pärast suurpuhastust. Põrandad olid kriimulised, värvid mõjusid masendavalt. Kuigi Carolil oli kasutada sama suur eelarve kui eelmises koolis, polnud vahendite ostmisel mõtet, sest neid poleks niikuinii kuhugi panna olnud. Mänguväljak oli tükk maad hoonest eemal, see oli tarastamata ja otse selle kõrval asus parkimisplats, mida elavalt kasutati. Õpetajad pidid

lastel kogu aeg silma peal hoidma, sest iga hetk võis mõni neist tänavale joosta. Olgugi, et ka selles koolis oli õpetajate tuba, ei julgenud Carol sinna kunagi minna, sest see oli klassist kaugel ja iga hetk võis ju midagi juhtuda. Ravipersonalil ei olnud omaette ruume ja nad olid sunnitud lastega klassitoas tegelema. Seetõttu oli ruum alalõpmata rahvast täis ja lärm kurdistav. Carol tundis end pidevalt jälgitavana, kõik andsid talle pidevalt nõu (ning sageli erinevat), kuidas lastega tegelda. Terapeutide ja nõuandjate juuresoleku tõttu muutus niigi pingeline öhkkond klassis peaaegu talumatuks.

Õpetajad kirjutasid lakkamatult kirju, nõudes olukorra parandamist, aga need jäid alati vastuseta. Õpetajatel ei olnud sõnaõigust oma klassi suuruse ega koosseisu määramisel. Nii paisusid niigi suured klassid aina ja kokku pandi sobimatute puuetega lapsi.

Pärast pooleaastast töötamist selles koolis hakkas Carol koju jõudma emotsionaalselt, kehaliselt ja vaimselt täiesti kurnatuna. «Ma võisin koju jõudes kokku variseda ja magada kümme-kaksteist tundi järjest. Mu selg valutab, minu arvates liigsest pingest. Ma tundsin masendust, tundsin end lõksu püütuna ja väga saamatuna. Kunagi armastasin õpetajaametit väga, nüüd aga tundub, et ma ei suuda seda enam minutitki taluda. See teeb mu soovile õpetajana töötada lõpu.» kurtis ta nõustajale. Carol käis arstide vahet. Need soovitasid tal kuuajalise puhkuse võtta. Sellest jäi puudu, ta puhkas veel kaks kuud, kuid ka see ei aidanud. Lõpuks otsustas ta oma ametist loobuda. Oma uuel töökohal kaotas ta küll palgas ja jäi ilma teatavatest soodustustest, kuid oli siiski rahul.

**Kokkuvõtteks.** Läbipõlemise sündroom on küllalt levinud «kutsehaigus» inimestega tegelevate kutsealade esindajatel, kelle hulka kuuluvad kahtlemata ka õpetajad. Viimaste puhul on sellisesse seisundisse jõudmine, arvatavasti isegi mõneti hävitavamate tagajärgedega kui muude elukutsete puhul. Tegemist on ju siiski inimestega, kes kujundavad meie ühiskonna homset nägu. Seetõttu tundub äärmiselt olulisena (1) alustada ulatuslikke epidemioloogilisi uuringuid käsitleva nähtuse ulatuse väljaselgitamiseks meie õpetajaskonnas, (2) püüda välja selgitada selle võimalikud tekkepõhjused meie õpetajate puhul (osalalt võib oletada loomulikult universaalseid põhjusi, mida siin on kirjeldatud teiste maade kogemuse põhjal, kuid ka neid uuringuid peaks kontrolli mõttes kordama), (3) püüda läbipõlemise nähtust teoreetiliselt mõtestada ning (4) välja töötada võtted kaitsmaks meie õpetajaid läbipõlemise sündroomi eest või leevendamaks sellest haaratute vaevasi.

Kui käesolev kirjutis suutis mõneski uurijas huvi äratada läbipõlemise sündroomi lähemaks vaatluseks või selgitas mõnele õpetajale tema hädade võimalikke põhjusi, on selle eesmärk täidetud.

#### Kirjandus

- Anderson M. G. B., Iwanicki E. F. Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educ. Admin. Quarterly*, 1984, 20(2), pp. 109—132
- Belcastro P. A., Gold R. S., Grant J. Stress and burnout: physiologic effects

on correctional teachers. *Criminal Justice and Behavior*, 1982, 9, pp. 387—395

- Capel S. The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British J. Educ. Psychol.*, 1987, 57, pp. 279—288.

- Cherniss C. Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 1988, 54(5), pp. 449—454

- Etzion D., Pines A. Sex and culture in burnout and coping among human service professionals. *J. Cross-Cultural Psychol.*, 1986, 17(2), pp. 191—209

- Fuqua R., Couture K. Burnout and locus of control in child day care staff. *Child Care Quarterly*, 1986, 15(2), pp. 98—109

- Greenglass E. R., Burke R. J. Work and family precursors of burnout in teachers: sex differences. *Sex Roles*, 1988, 18(3/4), pp. 215—229

- Jackson S. E., Schwab R. L., Schuler R. Toward and understanding of teacher burnout phenomenon. *J. Applied Psychol.*, 1986, 71(4), pp. 630—640

- Kyriacou C. Teacher stress and burnout: an international review. *Educ. Research*, 1987, 29(2), pp. 146—152

- Malanowski J. R., Wood P. H. Burnout and self-actualization in public school teachers. *J. Psychol.*, 1984, 117, pp. 23—26

- Maslow A. H. *Toward A Psychology of Being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand, 1968

- McIntyre T. C. The relationship between locus of control and teacher burnout. *British J. Educ. Psychol.*, 1984, 54, pp. 235—238

- Pines A. Who is to blame for helpers' burnout? Environmental impact. In: *Heal Thyself* (Ed. by C. D. Scott and J. Hawk). New York: Bruner/Mazel, 1986, pp. 143—168

- Porter L. W. A study of perceived need satisfaction in bottom and middle management jobs. *J. Applied Psychol.*, 1961, 45(1), pp. 1—10

- Rizzo J. R., House R. J., Litzman S. I. Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Adm. Science Quarterly*, 1970, 15, pp. 150—163

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

- Russell D. W., Altmeier E., Van Velzen D. Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *J. Applied Psychol.*, 1987, 72(2), pp. 269—274

- Schwab R. L., Jackson S. E., Schuler R. S. Educator burnout: sources and consequences. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1984, April

- Trusty F. M., Sergiovanni T. J. Perceived need deficiencies of teachers and administrators: a proposal for restructuring teacher roles. *Educ. Admin. Quarterly*, 1966, 2(3) pp. 168—180

- Zabel R. H., Zabel M. K. Factors in burnout among teachers of exceptional Children. *Exceptional Children*, 1982, 49(3), pp. 261—263

- Кюйнарпуу Х. Результаты стандартизации методики измерения субъективного контроля на эстонской выборке. В сб: Средовые условия групповой деятельности. Под ред. Х. Мяккина. Таллинн, 1988, с. 183—192

# Miks algklassiõpilased ei omanda eesti keele õigekirjareegleid?

TIIU PUIK,  
Tartu Ülikooli eripedagoogika  
kateedri vanemõpetaja

Käesoleval ajal on haridusprobleemid saanud tõsise ja elava arutelu objektiks. Kõigile, kes hariduse andmise ja saamise küsimustega kokku puutuvad, on selge, et muutused hariduse sisus ja mahus on vajalikud ning möödapääsmatud. Olenemata sellest, mis sugustele järeldustele ka ei jõutaks reaalin- ning humanitaarhariduse vahekorra ning sisu suhtes, on emakeele õpetamise seisukohalt valetamatuks põhimõte: iga eesti laps peab koolis omandama korraliku ja tema võimetele vastava emakeelse suulise ja kirjaliku väljendusoskuse.

Alus emakeele teadlikule omandamisele pannakse I. klassist alates. Järelikult peavad õpikud, töövihikud ja õpetamise meetoodika olema algusest peale üles ehitatud lapse vanust ja psüühilisi iseärasusi, eesti keele struktuuri ning õppematerjali raskusastet silmas pidades. On iseenesest mõistetav, et kõik algklassiõpetajad peaksid tundma neid nõudeid, oskama näha ja eristada olulisi küsimusi vähemolulistest, üksikküsimusi üldistest ning valdaksid ise nii suulist kui kirjalikku eesti keelt heal tasemel.

Praegune emakeele õpetamise meetoodika algklassides on suunatud eesti keeles kõige enam raskusi valmistavale — völdete määramise ja märkimise õpetamisele kirjas, ning peaks kõrvaldama kirjalikes töodes (eeskätt etteütlustes) kõige suurema vigade grupi — vältvead. Samal ajal teevad õpilased hulgaliselt ka suure ja väikese algustähe, sõnaalguse h, konsonantühendi õigekirja ja teisi vigu. Sellest tulenevalt huvitas meid, miks ortograafiavead etteütlustes esinevad ja miks nad on nii püsiva iseloomuga.

Enne eksperimendi tulemuste analüüsi juurde asumist vaadelgem põgusalt eesti keele ortograafia reegleid.

Eesti keele häälikuortograafia põhireeglid on:

1. Kõik häälikud, välja arvatud, **b, d, g, f** ja **š**, kirjutatakse ühe tähega, kui need on lühikesed, ja kahe tähega, kui nad on pikad või ülipikad: ora, kivi; kaaned, lilled, kassid; sammuma, kaaluma, narris.

2. Hääliku pikkusest olenemata kirjutatakse ühe tähega:

- 1) kaashäälik teise kaashääliku kõrval: lahke, korstnad, lind;
- 2) kaashäälik ülipika täishääliku või diftongi järel: paat, laut, paukus, vaipa;
- 3) diftongis olevad täishäälikud: laul, pael, seisis;
- 4) kahe- või enamasilbilise sõna lõpul olev **p, t, k, f, š**, kui viimane silp pole peärõhuline: kompvék, salat, püüdlik (OS, 1976, lk 874).

3. Silbi algul kirjutatakse **j** ja silbi lõpus **i**: va-ja, vai-a, ma-jast, mai-ast (J. Valgma, N. Remmel, 1974, lk 357). Õpilastele tuleks **i** ja **j** õigekirja reeglit seletada järgmiselt: silbi algul täishääliku ees kirjutatakse **j** (maja, juuksed), kaashääliku ees **i** (istub, ilmad).

Sõnade silbitamisel ja poolitamisel kehtivad järgmised reeglid:

- 1) üksik kaashäälik täishäälikute vahel kuulub järgmisse silpi: po-ja-ga, lu-ge-da;
- 2) kui täishäälikute vahel on mitu kaashäälikut kõrvuti, siis kuulub ainult viimane neist järgmisse silpi: vars-ti, var-vas, kindlas-ti;
- 3) pikk või ülipikk täis-, samuti kaksiktäishäälik kuulub ühte silpi: lii-alt, pau-ku-des, ai-nult, vaa-sid (OS, 1976, lk 875).

Reegleid on rohkem, kuid meie probleemi seisukohast pole nende äratoomine siinkohal vajalik.

Nagu eeltoodust selgub, on kõik nimetatud reeglid üles ehitatud rangelt täis- ja kaashäälikute tundmisele. Järelikult ei saa õpilane ilma täis- ja kaashäälikuid eristamata kirjaoskust omandada.

Kuidas õpilased tegelikkuses tunnevad täis- ja kaashäälikuid?

Sellele küsimusele vastuse saamiseks tegime 2. klassi õpilastele II poolaastal (märtsis) programmi nõudeile vastava etteütluse, mis sisaldas ka lisaülesande: pärast kirjutamist tuli etteütluse tekstis alla joonida kõik täishäälikud. Samad õpilased said lisaks etteütlusele trükitud teksti, milles tuli sisehäälikute piires märkida täishäälikute pikkus: I värde ∙; II värde ∪; III värde ∖; ∙. Samas tekstis pidid õpilased alla joonima kõik kaashäälikud. Trükitud teksti ülesande täitmine ja etteütlus tehti eraldi õppetundides.

Nimetatud töö tegid 4 grupi õpilased:

- 1) ühe Tartu linna keskkooli 2. kl õpilased — 12 last (selle klassi 13 õpilast, kes saavad logopeedilist abi kooli logopeedi juures, tööd ei kirjutanud) — grupp A;
- 2) Põlva rajooni ühe kooli 2. kl — 12 õpilast — grupp B;
- 3) Tartu linna koolilopeedi juures ravi

saavad 20 kirjutamisraskustega 2. kl õpilast — grupp C;

4) raskete kõnepuuetega õpilaste koeli 12 3. kl õpilast (sama programmi järgi õppijad) — grupp D.

Töö andis vastused järgmistele küsimustele:

Etteütluse vigadest annab ülevaate tabel 1.

1) missugused on etteütluse vead,

2) missugused vead on täis- ja kaashäälikute määramisel,

3) kuidas määrata täishäälikute kolme pikkust?

Kokku analüüsiti 56 õpilase tööd.

ETTEÜTLUSE VEAD

Tabel 1

Grupp	Kokku vigu	Keskmine vigade arv 1 töös	Vigade liik (%)					Veata töid	Maksimaalne vigade arv 1 töös	Õpilaste arv gruppides vigade hulga järgi		
			vältevead	kvalitatiivsed vead	reeglivead	ülejäanud vead	veata töid			1—3 viga	4—8 viga	üle 9 viga
A	25	2,1	7	7	7	4	2	8	9	1	—	
B	48	4,0	28,0	28,0	28,0	16,0	16,4	14	75,0	8,3	—	
C	160	8,0	29	3	14	2	2	17	6	3	1	
D	94	7,8	60,4	6,3	29,2	4,2	16,4	18	50,0	25,0	8,3	
			36	30	68	6	—		4	6	10	
			35,0	18,8	42,5	3,8	—		20,0	30,0	50,0	
			37	17	37	3	—		1	8	3	
			39,4	18,1	39,4	3,2	—		8,3	66,7	24,9	

Täis- ja kaashäälikute märkimisest annab ülevaate tabel 2.

Tabel 2

TAIS- JA KAASHÄÄLIKUTE MÄRKIMINE

grupp	Täishäälikute märkimine				Kaashäälikute märkimine									
	kokku vigu	$\bar{x}$ vigu 1 õpilase töös	max vigu 1 õpilase töös	veatuid töid	märkimata (korda)	suluta kaashäälik täishääliku asemel	sulghäälik täishääliku asemel	kokku vigu	$\bar{x}$ vigu 1 õpilase töös	max vigu 1 õpilase töös	veatuid töid	täishäälik kaashääliku asemel	suluta kaashäälik märkimata	sulghäälik märkimata
A	85	7,1	20	4	1—19	2	1	15	1,2	3	4	3	—	—
B	64	5,3	27	3	1—26	1—3	—	24	2,0	9	6	1—7	—	—
C	288	14,4	52	4	1—43	1—8	3—4	355	17,6	114	6	1—40	2—24	1—24
D	270	22,5	140	4	1—72	2—42	2—26	249	22,6	55	—	1—8	0—49	1—24

Selgub, et rahul ei saa olla ühegi grupi õpilaste etteütluste tulemustega. Kõige paremad tulemused on Tartu linna üldkooli 2. klassil, kõige halvemad raskete kõnepuuetega õpilastel. Jättes kõrvale vältevigade ja kvalitatiivsete vigade (tähtede asendused, ärajätmised, ümberpaigutused, lisamised) analüüsi ning vaadeldes reeglivigu, selgub, et kõikides gruppides moodustab reeglivigade osakaal 28,0—42,5% üldvigadest.

Peamised vead olid: 1) i ja j õigekiri: *hjlinesid* pro *hilinesid*, *Marj* pro *Mari*, *ia* pro *ja*; 2) sõnaalgulise klusüli vead: *gatk* pro *katki*, *degi* pro *tegi*; 3) suure ja väikese algustähe vead: *tiina* pro *Tiina*, *mar* pro *Mari*; 4) häälikuühendi õigekirjavead: *õunad* pro *õunad*, *lauulud* pro *lauulud* jt.

Täishäälikute märkimisel oli veatuid töid igas grupis võrdselt (3—4). Suur vigade arv kõigis gruppides (64—288) ja keskmine vigade hulk õpilase kohta (5,3—22,5) annavad tunnistust suurest raskusest ülesande täitmisel. Täishäälikuid oli tekstis 72 ja tabelist nähtub, et maksimaalselt jäeti ühes töös erinevais gruppides täishäälik märkimata 19—72 juhul. Järelikult on õpilasi, kes ei tunne täishäälikuid. 1—2 korda märkimata jätmist võib lugeda tähelepanuveaks. Et suluta kaashäälik ja sulghäälik märgiti täishäälikuks, näitab, et täis- ja kaashäälikuid ei eristata. Eriti halb on olukord raskete kõnepuuetega ja kirjutamisraskustega õpilaste grupis.

Vaadeldes kaashäälikute märkimist, selgub tabelist, et A ja B grupile on kaashäälikute

märkimine olnud kergem kui täishäälikute märkimine. (Kaashäälikuid oli tekstis kokku 73, neist sulghäälikuid 24). C ja B grupis ei erine keskmine vigade arv 1 õpilase töös täishäälikute märkimisel tehtud vigade arvust. D grupis (raskete kõnepuuetega lapsed) veatuid töid polnudki. Kõige parem on tulemus A grupis, kus sulg- ja suluta häälikuid pole jäetud kaashäälikuks märkimata. Raskete kõnepuuetega ja kirjutamisraskustega õpilaste hulgas on neid, kes on jätnud märkimata kõik kaashäälikud.

Ehkki tulemused on 4 grupi vahel erinevad, ei saa öelda, et 2. kl lõpuks oleksid üldkooli õpilased omandanud täis- ja kaashäälikute eristamise oskuse.

**3. Täishäälikute välte määramine.** Kõikide gruppide õpilased tegid palju vigu. Keskmine vigade hulk ühes töös oli 5,3 (D) kuni 8,7 (C). Veatuid töid polnud üheski grupis. Maksimaalselt oli 1 töös 11 (A) kuni 29 viga (100% grupis C). Igas grupis oli töid, milles välde oli jäetud määramata (6–29 korda). Esines kõikide välde segistamist, kusjuures kõige raskemaks osutus II välte määramine (II välde oli asendatud IIIga 21–76 juhul).

Etteütluse ning täishäälikute määramise tulemuste võrdlemine näitab positiivset seost mõlemas ülesandes tehtud vigade arvu vahel. Kõikides gruppides oli see seos kõrge: A  $r=0,84$ , B  $r=0,79$ , C  $r=0,83$  ja D  $r=0,86$ . C ja D grupis oli seos ohuline ka etteütluse vigade arvu ning välte määramise vahel (D  $r=0,68$ , C  $r=0,65$ ). A ja B grupis ei olnud võimalik määrata seost välte määramise oskuse ning etteütluse vigade vahel, sest välteid määrasid valesti ka need õpilased, kes kirjutasid etteütluse veatult (2).

#### Järeldused

1. 2. klassi lõpuks ei tunne õpilased täis- ja kaashäälikuid. Seetõttu pole nad ka ette valmistatud 3. klassi häälikuühendi õigekirja õppimiseks ja teiste ortograafiareeglite omandamiseks.

2. Kuigi antud uuringus olid kõige halvemad tulemused kirjutamisraskustega õpilaste ja raskete düsgraafikute grupis, ei saa rahul olla ka teiste gruppide õpilaste tulemustega. Arvestada tuleb, et C grupi moodustasid üldkooli õpilased. Kuigi algklassides on kirjutamis- ja lugemisraskustega õpilasi kuni veerand, ei saa nad sugugi kõik logopeedilist abi ja satuvad seetõttu suurtesse raskustesse emakeele programmi omandamisel. Järelikult ei kujune nad edukateks õpilasteks ka keskastmes.

3. A ja B grupis oli õpilasi, kes kirjutasid etteütluse veatult (või üksikute vigadega), kuid täis- ja kaashäälikute ning välte määramisega nad toime ei tulnud. Järelikult ei kirjuta need õpilased etteütlust teadlikule analüüsile toetudes, vaid hea keelevaistu ja silmamälu järgi.

Algklasside programmide emakeele seletuskirjas on keeleõpetuse kohta (lk 5) öeldud, et «õpilased saavad ettekujutuse häälikutest

ja tähtedest, nende vastavusest, täis- ja kaashäälikutest, sulg- ja suluta kaashäälikutest, sõnast, lausest jm», kuid 1. ja 2. klassi keeleõpetuse ja õigekirja programmis ei ole enam mainitud kaas- ja täishäälikute õppimist. Võib oletada, et õpetajate kogu tähelepanu läheb seega häälikupikkuste õpetamisele.

Ehkki 1. ja 2. klassi emakeele töövihikutes pole ühtki harjutust täis- ja kaashäälikute õpetamiseks, ei takista see algklassiõpetajaid kohe õpilastele täis- ja kaashäälikuid selgeks tegemast. Võimalik ja vajalik on nii suuline kui ka kirjalik ülesande täitmine.

Alljärgnevalt pakun mõned võtted selle teema õpetamiseks suuliselt:

1) leida tekstis (lauses) kõik täishäälikud (kaashäälikud), nimetada need;

2) leida lauses sõna, kus on kõige rohkem (kõige vähem) täishäälikuid (kaashäälikuid);

3) leida lauses täishäälikute (kaashäälikute) summa jne.

Neid ülesandeid võib õpilane täita õpiku lugemispalast, töövihiku harjutusest, tahvlile või vihikusse kirjutatud harjutusest jm. Iga õpetaja oskab ka ise leida võtteid, kuidas seda teemat käsitleda.

Kirjalik ülesande täitmine on vajalik peamiselt omandatu kontrollimiseks ja sobib kasutada pärast seda, kui õpilased suuliselt oskavad tekstist täis- ja kaashäälikuid leida. Loomulikult ei saa kõik õpilased seda osa üheaegselt selgeks. Nõrgematele tuleb seda ülesannet (nii suuliselt kui kirjalikult) anda individuaalselt täita seni, kuni nad enam ei eksi täis- ja kaashäälikute eristamisel.

Niipea, kui täis- ja kaashäälikuid kindlalt tuntakse, tuleks kohe õpilastele sõnade kirja-pilti analüüsides õpetada ka häälikuühendi õigekirja: nii kaks erinevat täis- kui ka kaashäälikut kirjutatakse teineteise kõrval ühekordse tähega. 2. klassi õpilastele on see reegel täiesti jõukohane. Seda on kinnitanud praktika.

#### Kirjandus

1. Algklasside programmid. Tallinn, Valgus, 1988, 184 lk.
2. Sula oja E. Raskete kõnepuuetega III klassi õpilaste etteütluse vead. Diplomitöö. Tartu, 1988, 60 lk.
3. Valgma J., Remmel N. Eesti keele grammatika. Käsiraamat. Tallinn, Valgus, 1968, 439 lk.
4. Õigekeelsussõnaraamat. Tallinn, Valgus, 1976, 925 lk.

## Korrektuur- ülesanded abiõpetuses

**ANTS REINMAA,**  
TÜ eripedagoogika kateedri juhataja,  
dotsent

Käsilolev kooliuuendus on tõstnud huvi pedagoogilis-psühholoogiliste uuringute vastu, mille tulemusi on võimalik kasutada koolipraktikas. Muutes hariduse sisu, peame olema suutelised täiustama ka õpetamist. Seetõttu vääriavad täit tähelepanu didaktikauuringud, mille tulemused võiksid kaasajastada õpetamise meetodikat. Eriti aktuaalne on see eripedagoogikas, sest siiani on jäänud mitmed abiõpetuse meetodikaküsimused teaduslikult ulatuslikumalt uurimata. Järelikult on ühtviisi tähtis nii lahendamata probleemide uurimist alustada kui ka olemasolevaid uurimistulemusi oskuslikult kasutada. Viimati nimetatud eesmärgil peaksid leidma analüüsivõime need erididaktika tööd, mis käsitlevad eri tahke hälvikute töö organiseerimisel õppeülesannetega, TÜ eripedagoogika kateedri teadustöös on see uurimissuund andnud praktilisi tulemusi.

Käesolev artikkel on kokkuvõtte uurimisetapist, kus selgitasime võimalusi alamõistlike õpilaste ja nõrmikute iseseisva töö täiustamiseks õppeülesannetega. Keskendumine seejuures korrektuurülesannete lahendamise iseärasustele hälvikutel on meie arvates põhjendatud nende ülesannete laialdaste kasutamisevõimalustega. Samal ajal kasutatakse koolis korrektuurülesandeid üsna harva, sest senises õppeparas need puuduvad. Ilmselt pole olnud suurele osale õpetajaist kättesaadavad ka mitmed diplomitööd (1; 2 jt) ning korrektuurülesannete lahendamist käsitlevad teadusartiklid (3; 5).

Korrektuurülesannete koostamise ja kasutamise üks eesmärk on saavutada hälvikute teadmiste parem kvaliteet. Nagu näitab oma doktoridissertatsioonis V. Sinjov (8), on abikooli õpilaste vaimse arengu korrigeerimisel määrav osa kujunevatel teadmistel. Meie senistele uurimustele toetudes võib väita, et korrektuurülesannete lahendamine võimaldab õpilastel täielikumalt mõista õpitavat, suurendab teadmiste mõtestatust. Positiivseid nihkeid andis korrektuurülesannete lahendamine ka abikooli õpilaste ja nõrmikute teadmiste süstematiseerimisel. Lahendades võrd-

levates katsetes üksik- ja üldmõistete seoste tundmise ülesandeid (nt «Nimeta kaheaastasi kõõgiljataimi»), said korrektuurülesandeid lahendanud õpilased arvestatavalt paremaid tulemusi.

Hälvikud vajavad õpetamisel nii individuaalset kui ka diferentseeritud lähenemist. Oigustatult peab professor V. Petrova õpetamise optimeerimist abiõpetuses eelkõige sõltuvaks meie oskusest kindlustada diferentseeritud lähenemine õpilasgruppidele (7). Korrektuurülesannete lahendamine on meie arvates selle üks meetodilisi võimalusi. Koos teiste õppeülesannetega võimaldab see võimete kohast tööd kõigile õpilastele. Seejuures arendavad korrektuurülesanded hälvikute üldisi vaimse töö oskusi. Mitmed uurimused (9, 10) näitavad, et selliste oskuste järjepidev kujundamine peab olema abiõpetuses üks kesksemaid ülesandeid.

Seni oleme rohkem uurinud sõnalis-loogiliste korrektuurülesannete kasutamist loodusõpetuse, geograafia ja ajaloo õpetamisel. Väiksemas ulatuses on tehtud katseid selgitamiseks nende ülesannete kasutamisevõimalusi matemaatika õpetamisel.

Alljärgnevas esitame ülesannete tüüpvariandid, mis osutusid meie uurimuse alusel eelistatuiks.

**1. Korrektuurülesanded märgitud kriitilise lauseosaga.** See on üks korrektuurülesande põhivariantidest. Tutvumist korrektuurülesande ja selle lahendamise põhimõttega peaksid õpilased alustama just sellest. Seda eelkõige põhjusel, et nn kriitilise lauseosa märkimisega võimaldub paremini keskenduda hälvikute tähelepanu ja suunata arutlevat mõtet ülesandele. Nimetatud tüüpvarianti illustreerib järgmine õppeülesanne.

### ÜLESANNE

Tuleta meelde, kuidas kasutab inimene maa-varasid.

LEIA JA PARANDA VEAD MÖNEDES LAUSETES!  
VIGA VÕIB OLLA SÖRENDATUD LAUSEOSAS.

1. Savist valmistatakse briketti.
2. Lupja põletatakse lubja kivist.
3. Killustikku toodetakse liivast.
4. Klaasi valmistatakse savist.
5. Tsemendi tootmise lähtematerjaliks on graniit.
6. Põlevkivi on väärtuslik tooraine keemiatööstusele.
7. Ahjupotte ja telliseid toodetakse kruusast.

Kui õpilased on seda laadi ülesannete lahendamispõhimõtte omandanud, puudub vajadus tööjuhendis sõnastada «viga võib olla sõrendatud lauseosas» või «parandusi võid teha üksnes märgistatud lauseosas». Kriitilise lauseosa võiks küll edaspidi töövihikuis esitada ülejäänud lausest erineva šriiftiga. Siis jääks õpilastele võimalus enne paranduste tegemist märkida allakriipsutusega sisult valede lauseosad. Paraku lasime õpilastel selle operatsiooni sooritamiseks sisult valede lausete järjekorranumbrile ringi ümber tõmmata.

Korrektuurülesannete lahendamist nii abikooli õpilastega kui ka nõrmikutega tuleb alustada üleklassitöödena. Eelduseks, et õpilastel

kujuneb arusaamine korrektuurülesande olemusest ja lahendamisevõtetest, on õpilaste võime lausena sõnastatud väidet analüüsida. Katsed näitasid, et abikooli 7. klassiski on veel õpilasi, kes pole suutelised otsustama, kas väide (lause) on sisult tõene või väär, rääkimata siis vajadusel selle parandamisest. Samasugustes raskustes oli osa nürmikuist. Samas näitasid katsed ka seda, et selliste ülesannete lahendamine kujundab enamikul õpilastest oskust väidet sisuliselt analüüsida. Üleklassitöö etapil on õpilastele tunnetuslikult väärtuslik nn sama väite modifitseeritud analüüs. Sellisel juhul esitatakse õpilastele üks ja sama väide (õppelause) varieeritud kriitilise lauseosaga: nt *Kask on okaspuu; Kask on okaspuu*; *Kask on okaspuu*; *Kask on roheline*. Meie katsetes võimaldasid sellised analüüsid suhteliselt hõlpsasti õpilastel mõista nn kriitilise lauseosa kui ka kogu korrektuurülesande olemust. Üksnes vaimsetelt võimetelt kõige piiratumad õpilased tegid edaspidises iseseisvas töös korrektuurülesannetega parandusi, arvestamata märgitud lauseosa. Kontrollülesannete lahendamise tulemuste analüüsimisel eristame seejuures parandusi tüübil *Kask on lehtpuu* (sisult õige parandus, kuid vastuolus tööjuhendiga) parandustest *Kask on roheline*. Väärrib arvestamist, et õpetamise tulemusel vähenes tunduvalt sisutute paranduste osakaal. Kui katseõpetamise esimesel etapil moodustasid abikooli katsegrupis tehtud sisutud parandused 5. klassis 43,6% (784st 342) ja 8. klassis 36,1% (1169st 422), siis katsete kolmandal etapil oli neid veel vastavalt 25,7% (672st 173) ja 13,5% (968st 131). Kolmandal katsetapil uurisime õpilaste oskust lahendada korrektuurülesandeid täiesti iseseisvalt, kasutades vaid kirjalikke tööjuhendeid. Sama tendents ilmnis ülesandeid lahendades ka nürmikuil. Võrreldes abikooli õpilastega oli nürmikute töödes nn lausemallilisi parandusi märgatavalt rohkem. Nii nimetasime parandusi, milles õppeülesandes esitatud väide asendati tervenisti teisega, õpilastele teadaolevaga. Selliseid parandusi tehes eirasid õpilased täielikult tööjuhendit ning neid analüüsid leidsime, et enamasti oli kirjutatud parandusena väide (lause), mida teema käsitlemisel oli õpitud kui põhivara. Nii näiteks korrektuurülesande väite *Killustikku toodetakse liivast* esitas nürmik parandatuna *Killustikku vajame teede ehitamiseks*. Vähemal määral oli parandusi, mis selles vastuste grupis väljusid õppeülesande kontekstist või haakusid korrektuurülesande väitega väga kaudselt. Samas pakkusid sellised parandused meie analüüsil täit huvi, et leida mingit põhjendust õpilaste esitatule. Täiendavad suulised vestlused õpilastega andsid teatud võimaluse mõista neid vägagi keerulisi assotsiatsioone, mis katsealustel korrektuurülesandeid lahendades tekivad. Näiteks ülesande väite *Narva jõgi suubub Pihkva järve* esitas õpilane parandatult kujul *Tartu paikneb Emajõe kaldal*. Sellist paranduse tegemist põhjendas õpilane sellea, et «Tartust võib laevaga sõita Pihkva järvele. Aga Narva ei saa. Seal on pais ees.»

**2. Korrektuurülesanded kriitilist lauseosa märkimata** moodustasid meie katsetes teise tüüpvariandi. Nende ülesannete näiteks on korrektuurülesanne teemal «Eesti veekogud».

#### ÜLESANNE

Tuleta meelde, mida said teada Eesti veekogudest.

LOE TÄHELEPANELIKULT IGAT LAUSET JA OTSUSTA, ON SEE SISULT ÕIGE VÕI VALE. PARANDA LAUSETES LEITUD VEAD

1. Eesti NSV suurim järv on Võrtsjärv.
2. Kasari jõgi suubub Matsalu lahte.
3. Eesti pikim jõgi on Suur-Emajõgi.
4. Võrtsjärve ja Peipsi järve ühendab Väike-Emajõgi.
5. Rõuge Suurjärv on Eesti sügavaim järv.
6. Narva jõgi suubub Pihkva järve.
7. Eesti jõgedel on suurvesi kevadel.

Seda tüüpi korrektuurülesannete lahendamine oli nii abikooli õpilastele kui ka nürmikuile märgatavalt keerulisem esimesest tüüpvariandist. Vaadeldava ülesandetüübi lahendamisel eksiti sagedamini väite tõesuse—vääruse määramisel. Kui kriitilise lauseosa märkimisega ülesannetes olid abikooli 7. klassi õpilased sisult õigetest lausetest väärteks pidanud 22,5% (387st 87) ja nürmikud (272st 68), siis teise tüüpvariandi lahendades oli analoogilisi eksimusi abikoolil 43,9% (301st 132) ja nürmikutel 42,6% (197st 84). Tunduvalt aeglasemalt omandati teist tüüpi ülesannete lahendamistehnika. Ilmekalt avaldus see eelkirjeldatud sisutute paranduste ning nn lausemalliliste paranduste arvu suurenemises. Nii oli katseeria teisel etapil, mil iseseisvale lahendamisele eelnes ülesande üleklassi analüüsi etapp, abikooli katsegrupis keskmiselt  $6,72 \pm 1,21$  ja nürmikutel  $5,18 \pm 1,12$  sisutut või nn lausemallilist parandust ühe katseisiku kohta. Märgitud kriitilise lauseosaga ülesannetes olid katsegruppide (5.—8. klassi õpilased) vastavad näitajad aga  $3,54 \pm 1,08$  abikooli õpilastel ja  $4,02 \pm 1,11$  nürmikuil. Katsete ajal täiendasime esialgu kavandatud meetodikat nn kõrvutamisevõttega. Nimetatud töö olemus seisnes kriitilise lauseosa otsimises ja selle märkimises. Kollektiivses töös arutati suuliselt läbi parandamisvõimalused ja seejärel parandati vigu tahvil kirjalikult esitatud väites. Kõrvutamisele kuulusid seeläbi esialgne väide ning sama väide märgitud kriitilise lauseosaga ja lõpuks selle õige, parandatud kuju. Näiteks laused: 1) esialgne — *Riia on Leedu NSV pealinn*; 2) märgitud kriitilise lauseosaga — *Riia on Leedu NSV pealinn* ja või *Riia on Leedu NSV pealinn*; 3) vastavad parandatud väited. Oskuse jõuda kriitilise lauseosa praktiliselt märkimiselt mõttelise märkimiseni omandasid nii abikooli õpilased kui ka nürmikud erineva kiirusega, seda nii katsegruppide siseselt kui ka vaheliselt. Seejuures väärrib tähelepanu, et kui 5. klasside õpilaste oskuste kujunemise dünaamikas alamõistuslikel õpilastel ja nürmikutel olulisi erinevusi polnud, siis 7. ja 8. klassides olid nürmikute eelised omandamisel tuntavad. Nii piisas nürmikuile neis klassides 4 õpetavast lahenduskorrast, et omandada oskused, mis või-

maldasid alustada teise katseetapiga. Abikooli katsegrupis oli vaja 8—10 lahenduskerda, kusjuures osale õpilastest tuli teisel katseetapil ikkagi anda samm-sammulist suunavat abi. Arvestatavad erinevused olid ka vastuste kvaliteedis.

**3. Korrektuurülesannete tüüpvariandina** uurisime õpilaste tööd ülesannetega, mis keskendusid väidete õigsuse-vääruse määratlemisele ja kirjallikus töös märkimisele. Sisult valede õppelausete parandamine pidi toimuma vastavalt tööjuhendile suuliselt. Näiteks õppeülesanne teemal «Muld — tähtis loodusvara».

#### ÜLESANNE

Tuleta meelde, mida õppisid mulla kohta.

LOE TÄHELEPANELIKULT IGAT LAUSET JA OTSUSTA, ON SEE SISULT ÕIGE VÕI VALE. OMA VASTUS MÄRGI TABELISSE.

Valmistu sisult valesid lauseid suuliselt parandama.

Laused	õige	vale
--------	------	------

- Muld koosneb orgaanilisest ja mineraalsest osast.
- Liiva- ja saviosakesed moodustavad mulla orgaanilise osa.
- Mulla tähtsaim omadus on õhurikkus.
- Tumeda värvuse annab mullale humus.
- Humus tekib liivast ja veest.
- Mulla viljakust suurendab mõistlik väetamine.
- Looduses on mullakiht kõikjal ühesuguse paksusega.

Nende ülesannete vaimset tegevust aktiveeriv olemus avaldus eriti ilmekalt väärade väidete suulisel parandamisel. Nii abikooli õpilastele kui ka nümmikutele oli tunnetusväärtuslik ülesannete korduv suuline lahendamine. Paljudel õpilastele näis järjekordne lahendamine (väidete suuline parandamine) olevat nagu uus töö, kui eelmisest lahendamisest oli möödunud vaid 3—4 päeva. Õpilaste püüdu nende ülesannete lahendamisel «pääseda» mälu koormamisest näitas soov iga hinna eest katsematerjalil teha kirjalikke parandusi lisaks x märkimisele.

Korrektuurülesannete 4. tüüpvariandi moodustasid meie katsetes nn **osainformatsiooniga ülesanded**. Neis sisaldasid tööjuhend mõningast infot ülesandes leiduvate vigade arvu või laadi kohta. Näiteks korrektuurülesanded teemadel «Õhk» ja «Ühe- ja kaheaastased taimed».

#### ÜLESANNE

SELLE ÜLESANDE LAUSETEST ON 4 SISULT VALED. LEIA JA PARANDA VEAD.

- Puhtal õhul ei ole värvust, maitset ega lõhna.
- Soojenemisel õhk paisub ja muutub raskemaks.
- Päike ei soojenda looduses õhku otseselt.
- Õhusoojust mõõdame baromeetri abil.
- Kõige rohkem on õhu koostises hapnikku.
- Rohelised taimed saastavad õhku.
- Tuul on õhu liikumine looduses.

#### ÜLESANNE

SELLES ÜLESANDES ON VEAD LAUSETES, KUS ON JUTTU KAHEAASTASTEST TAIMEDEST. LEIA JA PARANDA VEAD.

- Noori redisetaimi on vaja harvendada.

2. Kurgitaime emasöist areneb kurgi vili.

3. Kapsa vili on kõva kapsapea.

4. Värvuselt on kaalika õied roosad.

5. Porgandi õied on koondunud pähikusse.

6. Redise õies on neli kroonlehte.

7. Aedpeedil tarvitame toiduks vilju.

Osainformatsiooniga ülesandeid võib omakorda vormistada ka märgitud kriitilise lauseosaga. Meie katsetes oli neid aga sedavõrd vähe, et tulemused ei võimalda teha suuremaid üldistusi.

Osainformatsiooniga korrektuurülesannete lahendamiseks peab õpilastel kujundama oskused tööjuhendis sisalduva info mõtestatud vastuvõtuks. Nagu on näidanud meie varasemate uuringute tulemused (4), on vaja kasutada mitmeid spetsiaalseid töövõtteid, et hälvikud hakkaksid täiel määral kasutama õppeülesande tööjuhendit. Ehkki me ei saanud katsealustelt nii häid tulemusi, nagu võib katseõpetamise iseloomustamiseks leida mõnedest kirjandusallikatest (9; 10), olid tuntavad märgatavad nihked õpilaste oskuste kujunemisel. Nii näiteks oli uuringu esimesel etapil rohkem kui pooltel katsealustest raske mõista tööjuhendi osainfo olemust. Uuringu kolmandal etapil oli aga abikooli katsegrupis 17,9% (156st 28) ja nümmikutest 15,5% (97st 15) neid, kelle tegevus ülesande lahendamisel oli vastuolus tööjuhendi osainfoga. Üsnagi omapäraselt saadi mõlemas katsegrupis aru tööjuhendis sisalduvast infost vinade arvu kohta. Oli seal öeldud, et vigu on neljas alaülesandes (lauses), parandas osa õpilasi mehaaniliselt vigu ülesande esimeses neljas lauses. Oli neidki, kes otsisid vigu üksnes 4. lausest. Osa õpilastest pidas oma töö vaieldamatult õigesti tehtuks, kui nad olid «parandanud» suvaliselt neli alaülesannet nende sisse tungimata. Üks osa katsealustest leidis ülesannetes vigu enamatest lausetest, kui oli ette antud tööjuhendiga. Mõistagi leiti vigu ka vähem. Nii abikooli õpilasi kui ka nümmikuid aitas nimetatud raskustest üle saada arutlus, milles analüüsiti:

a) ülesande lähteandmeid;

b) osainfoga öeldut;

c) järeldust vigade otsimiseks ja parandamiseks.

Eraldi ülesandetüübina on põhjust käsitleda neid korrektuurülesandeid, mis sisaldavad täiendavaid töökorraldusi (osainfot) tehtud töö kontrollimiseks. Neid enesekontrollivõimalusega korrektuurülesandeid tutvustame ühes edaspidises artiklis.

#### Kirjandus

- Priedenthal M. Õppeülesannete iseiseisva lahendamise oskused abikooli V klassi õpilastel. Diplomitöö (käskiri TÜ eripedagoogika kateedris). Trt, 1986.
- Punamäe T. Korrektuurülesandeid abikooli VI ja VII klassi õpilastele geograafias. Diplomitöö (käskiri TÜ eripedagoogika kateedris). Trt, 1987.



Soovitusmaterjale keskkonnakaitsest

## Raskmetallid keskkonna- mürkidena

HELVI HÖDREJÄRV,  
TÜ anorgaanilise ja analüütilise  
keemia kateedri dotsent,  
keemiakandidaat

Arvukate saasteainete hulgas, mis ohustavad elu maakeral, on ka raskmetallide ühendid. Mõiste raskmetallid tuleneb metallide jaotamisest kahte rühma: metallid, mille tihedus on alla  $0,0045 \text{ kg/m}^3$  (naatrium, kaalium, kaltsium, magneesium, alumiinium jt) kuuluvad kergmetallide rühma ja metallid, mille tihedus on üle selle, moodustavad raskmetallide rühma. Esimene rühm on looduses suure levikuga ja selle liikmed, v.a alumiinium, kuuluvad bioloogiliste organismide põhikoosseisu koos süsiniku, hapniku, vesiniku, lämmastiku ja väävliga. Ka osa raskmetalle on eluks vajalikud (raud hemoglobiini molekuli kuuluvana, vask, koobalt, molabdeen, mangaan ja tsink ensüümide koosseisus), kuid nende kogused on väikesed ja neid tuntakse mikroelementidena. Nende elementide osalemiseks bioloogilises ringluses on olulised täpselt määratud kontsentratsioonid, mille ülempiirid (lubatud piirkontsentratsioon LPK) on biometallidel suhteliselt kõrged. Eriti madalad aga on LPK väärtused ülejäänud raskmetallidel (elavhõbe, kaadmium, plii, kroom, vanaadium, nikkel jt), mis moodustavadki tüüpiliste raskmetallide — keskkonna saastajate — rühma. Neid muudab ohtlikuks omadus organismis koguneda, mistõttu ka igapäevased pisiannused moodustavad akumuleerudes märgatavad kogused. Nii näiteks ulatub kaadmiumi bioloogiline poolestusaeg inimeses 40 aastani, s.t selle aja jooksul väljub organismist pool sinna sattunud kaadmiumist.

Raskmetallide põhilised laod organismis on neerud ja maks. Plii ja kaadmiumi oluline ladestuspaik on ka luustik, kus need elemendid asendavad kaltsiumi. Organismi tingimuste muutmisel, näiteks haigestumisel, võivad need sealt vabaneda ja kutsuda esile ägeda mürgistuse.

Üks tänapäeva esimesi massilisi raskmetallimürgistuse juhtumeid oli kaadmiumi mürgistus, mille tunnused ilmnesid 1946. a Jaapanis Toyama perfektuuris. Kohalike elanike hulgas levis itai-itai nime all tuntuks

saanud haigus, mis seisnes põhiliselt valudes seljas ja jalgades. Sümptomid meenutasid osteomalaatsiat — luude pehmenemist, mille põhjuseks on D-vitamiini puudus. Alles 1960. a tehti kindlaks, et kahjustusi põhjustasid läheduses asuva Kamioka kaevandusest jõkke ja sealt niisutusveega riisipõldudele sattunud kaadmiumiühendid. Kaadmium, sattunud riisiga inimorganismi, põhjustas häireid kaltsiumi ja fosfori ainevahetuses. 1955. a panid Rootsi ornitoloogid tähele mõnede seemnetoiduliste linnuliikide populatsiooni vähenemist. Haigete ja surnud lindude uurimisel leiti nende maksades ja neerudes suures koguses elavhõbedaühendeid. Süüdi tunnistasid seemnete ja vilja puhtimiseks kasutatud elavhõbedapreparaat.

Raskmetallide mürgisus oleneb suuresti ühendist, millena see siseneb organismi. Elavhõbeda puhul on eriti ohtlik alküül — ehk orgaaniline elavhõbe. Raskemini on omastatavad anorgaanilised elavhõbedaühendid, mis aga looduses võivad bakterite toimel muutuda orgaanilisteks. Näiteks kalades esineb elavhõbe põhiliselt orgaanilise ühendina. Kaladega oli seotud massiline elavhõbedamürgistus 1953. a Jaapanis. Minamata küla läheduses asetsevast plastmassitehasest sattus rannavette suuremal hulgal elavhõbedat, mis akumuleerus kalades ja sattus niiviisi kalurite toidulauale. Haigestus 788 inimest, kellest suri 107. Haiguse sümptomid viitasid kesknärvisüsteemi tugevale häirumisele: tundeastingute häired (28%), lihaste koordinatsiooni häired (24%), kuulmise nõrgenemine (29%), nägemisvälja ahenemine (13%) ja vabiseimine (10%). Kindlaks on tehtud ka luuüdi, neerude ja muude organite kahjustusi elavhõbedaga mürgistumise korral.

Raskmetallid omavad eriti tugevat kahjulikku toimet noorele organismile, millel ei ole veel väljaarenenud kaitsemehhanisme mürkide vastu. On leitud, et plii ja kaadmiumi kõrge sisaldus laste organismis põhjustab mälu nõrgenemist, halba õppeedukust ja raskestikasvatatavust. On tuvastatud kroomi ja nikli kantserogeenne toime, mistõttu nende sattumine organismi suurendab riski haigestuda vähki. Vanaadiumimürgistusega kaasneb tavaliselt kopsude haigestumine. Viimasajal on kindlaks tehtud, et osaliselt kanduvad raskmetallid emalt lapsele üle juba raseduse ajal, mistõttu iga uus põlvkond saab kaasa raskmetallide kõrgendatud algnivoo.

Inimtegevus on järjest kasvava survega mõjutanud raskmetallide ringlust looduses. Olles algselt pärit maapõues esinevatest mineraalidest, on raskmetallide sattumine biosfääri põhjustatud maapinna erosioonist, tulemägede tegevusest või vetega maapinnast väljauhtumisest. Inimene on juba aastatuhandeid looduslikesse protsessidesse sekku nud, kaevanud välja maapõues leiduvaid maake, kasutanud metalle küll ehedalt, küll

## PLII JA KAADMIIUMI EMISSIOONI ALLIKAD

Allikas	Plii (tonni aastas)	%	Kaadmium (tonni aastas)	%
<b>Looduslikud</b>				
Pinnase erosioon	16 000	3,4	—	—
Vulkaanid	400	0,1	500	1,4
Taimede tolm ja metsade põlemine	22 000	4,6	—	—
<b>Antropogeensed</b>				
Plii metallurgia	35 000	7,4	—	—
Muude metallide metallurgia	94 000	19,9	10 000	29,0
Autokütused	270 000	57,0	—	—
Tsemendi tootmine	1 400	0,3	—	—
Kütused	22 000	4,6	7 000	20,3
Akumulaatorite, kaabli, värvide ja plast- masside tootmine ja kulumine	13 000	2,7	17 000	49,3
<b>Kokku:</b>	<b>473 800</b>	<b>100</b>	<b>34 500</b>	<b>100</b>

ühenditena. Kui võrrelda raskmetallide looduslike allikaid antropogeensetega, näeme, et «musta nimekirja» kuuluvate metallide — elavhõbeda, kaadmiumi ja plii — looduslike allikate osa metalliringluses on tühine (vt tabel 1), moodustades ca 4%.

Lume analüüside põhjal tehtud koormusarvutused näitavad, et Eestis sadeneb aastas atmosfäärist ca 320 tonni pliid. Kasutades 1975. a andmeid bensiini kulutuste kohta ja arvestades, et bensiini on keskmiselt 0,4 g/kg kohta, saame autokütuse põlemise arvel tuleva plii koguseks 187 tonni aastas ehk 57,4% kogu pliiist. Näeme, et see vastab globaalsele jaotumisele. Seevastu näitavad ka ligikaudsed arvutused, et meie vabariigis kuulub kütuste põletamisel eralduvale pliiile tunduvalt suurem osa. Nimelt sisaldab meie põhikütuse, põlevkivi lendtuhk pliid ligemale 200 g/t, mis korrutatuna põlevkivituha üldkogusele 300 000 tonni aastas, annab 60 t aastas ehk 18,8% pliid. Liites siia veel teistest kütuseliikidest eralduva plii, saame tõenäoselt ca 20%-le vastava plii koguse, s.o viis korda suurema, kui see esineb globaaljaotuses. Lume keemilise analüüsi kaudu on saadud andmeid ka teiste raskmetallide aastasest atmosfäärist tulevast saastest: tsink 1300 t/a, kaadmium 0,5 t/a, vask 45 t/a, elavhõbe 4,7 t/a, mangaan 113 t/a. Põlevkivitööstuse kontsentreerumise tõttu Kirde-Eestisse on sealne raskmetalli koormus suurem kui ülejäänud territooriumil. Näiteks moodustab sademetega tulev plii keskmine kogus Eestis 3,8—8,4 kg/km<sup>2</sup> aastas, Kirde-Eestis aga isegi kuni 20,1 kg/km<sup>2</sup> aastas.

Kuigi Eestis puudub selline suur raskmetallide reostusallikas nagu metallurgia-tööstus, tuleb meil seda tõsisemalt arvestada sekundaarsete reostusallikatega, milles raskmetallide sisaldus on madal, kuid mis on suure toodangumahuga. Tühistena tunduvad raskmetallide sisaldused kütustes, autode heitgaasides, väetistes, mürkkemikaalides, kommunaalheitmetes, tootmisjäätides ja mu-

jal võimenduvad akumulatsioonil elusorganismides ja kontsentreerudes toiteahelates.

Teise maailmasõja järgne majandustegevuse kasv tõstis järsult raskmetallide ringlust looduses ja alates 1973. a kuuluvad ÜRO saasteainete monitooringu programmi elavhõbe, plii ja kaadmium. 1980. a lisandusid sinna ka vask, nikkel, koobalt, molübdeen, mangaan, tina, vanaadium, antimon ja arseen.

Inimene saab raskmetalle nii sisse hingates kui ka söögi ja joogiveega. On kehtestatud raskmetallide nädalased piirkogused, mille ületamine võib põhjustada nende liigse kogunemise organismi: pliid 5 mg, kaadmiumi 0,5 mg, anorgaanilist elavhõbedat 0,5 mg ja orgaanilist elavhõbedat 0,3 mg.

Inimesele võivad saasteained ohtlikeks muutuda nii töökohal kui elamisel saasteallika lähedal. Raskmetallide primaarse leviku keskkond on atmosfäär. Pidevas liikumises olevad õhumassid kannavad raskmetalle tolmuga, vedelate aerosoolidena või elavhõbedat, näiteks, auruna kümnete ja sadade kilomeetrite kaugusele. Üks raskmetallide atmosfäärileviku näide on autoteedeäärne saastumine, mis võib sõltuvalt liiklustihedusest ulatuda 25—100 m kaugusele. Teedeäärne pinna sisaldab plii, kaadmiumi, vase, tsingi jt metallide kõrgendatud koguseid. Kui näiteks pinnase keskmiseks pliiisalduseks loetakse 10—20 mg/kg kohta, siis teede ääres võib see mitu suurusjärku tõusta. Linnatänavatolmus on leitud isegi kuni 15 000 mg/kg pliid. Tabelis 2 on toodud mõnede raskmetallide sisaldused Tallinn—Narva mnt Viitna asula lähelistel eri kaugusel maanteest kogutud lumeproovidest saadud tolmus.

Raskmetallide levikut teedeäärses piirkonnas võib piirata hekkidega, nende liikumist pinnases saab pidurdada muldade lupjamisega, sest leeliselises keskkonnas raskmetallide liikuvus vähelahunuvate ühendite tekke tõttu väheneb. Oeldu põhjal ei peeta soovitavaks aed- ja puuviljade kasvatamist teede

läheduses, samuti seente ja marjade korjamist teede äärest. Seened on raskmetallide head akumulatsioonid ja saastunud piirkonnas kasvanud seente raskmetallide sisaldus võib olla väga kõrge. Saksa FVs on täiskasvanutel lubatud süüa nädalas mitte enam kui 200—250 g seeni. Soomlased annavad Helsingist korjatud seente vastavaks normiks 300—400 g. Linnaparkides kasvavates seentes, eriti šampinjoides, on tihti nii kõrge raskmetallide sisaldus, et piisab ühest 40 g kaaluvast seenest nädalase mürgiportsjoni saamiseks.

Tabel 2  
RASKMETALLIDE SISALDUS LUME  
TAHKES JÄÄGIS  
Tallinn—Narva mnt Viitna lähistel  
1987. a veebruaris

Kaugus maanteest m	Pb	Cd	Cu mg/kg	Zn	Mn
10	53	1,35	22,2	188	479
25	36	0,81	15,5	117	556
50	11	0,71	7,5	48	331
100	4,5	0,26	2,8	20	170

Raskmetallide allikaks võib olla ka suitsetamine. Ühes sigarettis on keskmiselt 1 mikrogrammi kaadmiumi. Suitsetaja, kes tõmbab päevas 20 sigaretti, hingab sisse 2—4 mikrogrammi kaadmiumi. Tagasihoidlikult hinnates on 40aastase suitsetamise järel organismis talletunud 15 milligrammi kaadmiumi. Seejuures on sissehingatav kaadmium märgatavalt paremini omastatav kui toiduga saadav. Üldiselt arvatakse, et kaadmiumi päevane sissesöödav kogus ei tohi ületada 70 mikrogrammi, millest jääb organismi 5—10%.

Raskmetallid levivad ka vete kaudu. Sageli põhjustavad veekogude saastumist puhastus-

seadmeteta töötavad tööstus- ja põllumajandusettevõtted. Näitena võib tuua 1974. a Soomes Hämeenkyrös esinenud elavhõbedamürgistuse juhtumi. Kohalik tselluloositehas kasutas elavhõbedaaühendeid tselluloosi tootmisel bakteritsiidina ja juba pikemat aega oli elavhõbedaaühendeid sattunud koos tootmisjääkidega kohalikku järve. Analüüsimisel leiti, et elavhõbedaga olid saastunud mitte ainult vesi ja kalad, vaid ka kaladest toituvad elanikud ning koduloomad. Kanad, kellele söödeti kalu, munesid mune, mille elavhõbedasisaldus oli keskmiselt 0,71 mg/kg kohta. Maailma Tervishoiu Organisatsiooni kehtestatud elavhõbedade maksimaalne lubatud sisaldus ei tohi ületada 0,05 mg/kg kohta. Kaladega toitumise lõpetamise järel vähenes munade elavhõbedasisaldus umbes kuu aja jooksul normaalseni.

Eestis on veekogude elavhõbedasisaldust tõstnud vilja puhtimiseks kasutatav elavhõbedaaühend granosaan, mis põldudelt välja-uhutuna satub jõgedesse ja järvedesse. Näiteks on elavhõbedasisaldus kõrgeenenud Matsalu lahe kalades, ulatudes isegi üle lubatud piirkontsentratsiooni, s.o 1 mg/kg toorkala kohta. Kui elavhõbedasisaldus ulatub pooleni sellest, võib süüa kala vaid kord nädalas. Hämeenkyrö juhtumi korral on teada, et mürgitatud inimestel ulatus elavhõbedasisaldus juustes üle 60 mg/kg kohta, ületades normaalselt lubatu ligi 10 korda (lubatud piirnorm on 6 mg/kg kohta). Ka Minamata juhtumi korral olid kannatanute juustes ligikaudu sama kõrgeid elavhõbedasisaldused. Eestis on elavhõbedasisaldused suurimad ranniku elanikkonnal, kelle toidulaual on sageli kala. (Tabel 3).

### RASKMETALLIDE SISALDUSI INIMESE ORGANISMIS

Tabel 3

Elukoht	Pb	Veri mg 100 dm <sup>3</sup>		Hg	Juuksed mg kg		
		Od			Pb	Od	Hg
Tallinn	7,4	0,42		0,33	5,1	0,78	0,50
Kohtla-Järve	14,0	0,93		0,56	2,3	0,27	2,65
Matsalu RL	5,4	0,18		0,78	2,3	0,27	2,65
Holland	6,9..32,9	0,02..1,02		1,14..2,5			
Ohutu sisalduse piirkontsentratsioon	20,0	1,0		2,0	20,0	2,0	4,0

Kalade elavhõbedasisaldus on hea indikaator veekogu elavhõbedaga saastumise hindamiseks. Selleks kasutatakse kalade elavhõbedasisalduse sõltuvust nende massist. Mida tugevamini see sõltuvus ilmneb, seda saastunum on veekogu.

Kuna raskmetallide ühendid on enamikus vees vähelahustuvad, siis põhiosa nendest settib ja koguneb põhjasettesse. Raskmetallide ühendite lahustuvus suureneb veekogu happesuse kasvades ning raskmetallid võivad setetest välja lahustuda.

Raskmetallide leviku piiramine meie elukeskkonnas on tänapäeva üks olulisemaid keskkonnakaitse probleeme. Vastasel korral jõuame varem või hiljem pöördumatute muutusteni inimese ja kogu elava looduse tervises.

Filmikunst kooli

## Kuidas valmib film VIII\*

OIE ORAV.

stsenarist, filmilooja

Kunstniku osa filmi õnnestumisel on erakordselt suur, ehkki sellest üsna vähe ja harva räägitakse. Aga tegelikult kuulub ju kunstniku otseste loominguiliste ja organisatsiooniliste ülesannete hulka filmi kogu materiaalse maailma loomine, alustades arhitektuuriansamblistest kuni kõige pisemate detailideni välja, sest filmi kaadris peab igal asjal olema oma koht ja õigustus sellele. Seal ei tohi olla midagi liigset ega jääda puudu. Seega siis vastutab filmi kunstnik kogu kujundusliku külje eest. Kuna see loominguiline protsess on ääretult töömahukas, abistavad peakunstnikku ehk kunstnik-lavastajat grimmi- ja kostüümikunstnik, kunstnik-dekoraator ehk assistent, foonikunstnik, kombineeritud võtete kunstnik, butafoor, rekvisiitor (need kaks tavaliselt ühes isikus), mööblitöölised jpt.

Kunstnik-lavastaja ülesanne on igati toetada stsenaristi ja režissööri kavatsusi, neid ellu rakendada lahutamatus koostöös operaatoriga. Asjaosalised ise nimetavad seda kaksiktöök, sedavõrd lahutamatud on nad teineteisest. Filmiloomisprotsessi sekkuvad operaator ja kunstnik juba režiistsenaariumi valmimise aegu. Esialgu on jutt režissööriga põhimõttelistest asjadest, et kõik hakkaks omavahel haakuma ja kunstniku nägemus materjalist ning taotlused ei läheks häirivalt lahku režissööri nägemusest. See muidugi ei tähenda, et kunstnik peaks pimesi alluma režissöörile ja kohe algselt loobuma oma huvitavatest leidudest, kui need režissöörile ei meeldi. Otse vastupidi, ta peab oma seisukohti kaitsma, kui on omapoolses lahenduses kindel. Mida põhjalikum ja läbimõeldum on ettevalmistusajal tehtu, seda paremat resultaati võib oodata.

Ettevalmistusperioodil saab alguse ka eskiiside tegemine. Eskiisides peavad üsna täpselt paigas olema tulevaste filmikaadrite misanüstseenid ja terve filmikaadri kompositsioon. Selleks koostab kunstnik esmalt tööde nimekirja (tavaliselt teeb ta seda

koos assistendiga). Töömaht võib mõnikord olla tohutu, sest kõik 350 või 500 eri filmikaadrit peavad saama kusagil filmitud. See aga tähendab esemeid, eri materjale, kostüümide hankimist ja valmistamist jms. Samuti tuleb arvestada materjalide hinnaga, sest kõik peab rangelt klappima filmigrupi direktori koostatud eelarvega, mis seni kinnitati Riiklikus Kinematograafia Komitees. Kui filmimisel on vaja muuta midagi, mis eskiisides esialgselt ei kajastunud, on seda küllalt raske teha. Aga hea tahtmise juures on see võimalik.

Ettevalmistusajal otsib kunstnik koos režissööri ja operaatoriga kõige sobivamad võttepaigad nii välisvõteteks kui ka interjööride suhtes. See on aegavõttev ja tähtis töö, sest mõnegi filmi puhul on looduslik paik või huvitav hoone toonud muutusi ka stsenaristi esialgses kavatsusesse, ühesõnaga koht ise nõuab oma, ainult sellega kokku kuuluvat. Mõnikord annab õige võttekoha leidmine filmitegijatele kätte võtme terve filmi jaoks. Sellest oli juttu operaatoritööd vaatlevas lõigus ka filmi «Kõrboja peremees» puhul. Filmikunstnik-lavastaja on **Linda Vernik** ja oma tööst räägib kõige asjatundlikumalt kunstnik ise:

«Minu kui kunstniku jaoks saab kõik alguse ikka stsenariumist ja muidugi tekib siis soov jõuda võimalikult lähemale sellele, mida autor on ütelda tahtnud. Kui on tegemist ajaloolise materjaliga, siis tuleb kõigepealt ajastu enesele selgeks mõelda. See eeldab väga suurt, aga samal ajal väga huvitavat tööd. Me oleme interpreedid ja valime seega väljendusvahendid, unustamata seejuures objektiivset algust, ajastu vaimsust ning selle ajaloolist olemust. Muidu ei saaks ju kunstnik luua vajalikku keskkonda ja tausta. On kunstnikke, kes püüavad oma ideid iga hinna eest läbi suruda. Kuid film on kollektiivne loomine. Paratamatult tuleb arvestada nii režissööri kontseptsiooni kui näitlejat ja kindlasti operaatorit. Näitlejad ju lähtuvad misanüstseenide lahendamisel dekoratsioonidest ja antud episoodi konkreetselt keskkonnast.

Kunstniku tõlgendus on esialgu ainult paberil, see tuleb kooskõlastada lavastusprojekti. Ja siis tulevad juba eskiisid ja kaadrijoonised. Minul tuleb neid alati hästi palju, keskel läbi 200—250 tükki, eskiise 10—15. Peale selle olgu igal ehitisel oma projekt ja kõigil tegevuspaikadel omaette rekvisiitide nimekiri koos nende eeldatava kulumisastmega.

Oma tööetapid filmi saamisloos jaotan ma järgmiselt:

1. Põhjalik tutvumine stsenariumiga.
2. Situatsioonijoonistused.
3. Ajastu uurimine ehk materjali kogumine.
4. Eksplikatsioon, tavaliselt 50—100 joonist (10/20 cm).
5. Täpsemad kaadrid, 100—200 joonist (6/12 cm), nendes näen mingil määral juba näitleja liikumist, samuti peab nendes olema dekoratsioonide põhiplaan — nii saavad tekkida misanüstseeni kujundid. Rõhk kujunduse mõtestatuse astmel. Tihti juhtub ülepõnutamist, ülemõtestatust, mida tegelikult ei tohiks olla. Ma ei salli ilukaadreid, nad viivad tähelepanu näitlejalt ära ja peaprobleemidelt kõrvale. Mõnikord taolisi kaadreid siiski võetakse, siis kui neid on vaja montaaži üleminekuks või näitleja

pika sisemonoloogi näitamiseks. Kui mõnda vahekaadrit kasutatakse kui metafoori, peab see olema väga tabav, mitte šabloonne.

6. Dekoratsioonide projekteskiisid + põhiplaan koos vajaliku tööpinnaga.

Seejärel panen mängult kõik paika, nii palju kui seda on võimalik teha ilma operaatorita. Sest kui ma pöördun tema poole, peab mul olema juba talle omalt poolt midagi pakkuda. Operaator ütleb, kas seda saab ära filmida või ei, kui palju see ruumi võtab tehnik ja valgusaparatuuri jaoks. Valgusest kui kunstilisest nähtusest mõtleb ikkagi esmalt operaator. Ehkki meil kõigil, s.t režissööril, kunstnikul, operaatoril, ideaaljuhul ka stsenaristil tekib visuaalne nägemine, on just operaator see, kes kaadri lõplikult paika paneb. Ta ise võib selleks inspiratsiooni saada kas loodusest või kujutavast kunstist, nagu see oli «Kõrboja peremehe» puhul (siis mõjutas nii loodus kui ka kujutav kunst, konkreetselt kunstnik Munch), oluline on kunstniku poolt nähtud liikumine k a a d r i s, st näitlejate hoiakud, nende suhe asjadesse ja kõigesse, mis on kaadris, samuti valguse-varju efekt.

Väga tähtis on õigete võtete paikade, nii looduslike kui ka vastavate hoonete leidmine, kuhu saab siis kas midagi juurde ehitada või hoopiski ära võtta või osutub hoone peaaegu muutmata kujul sobivaks. Kõrboja talu jaoks valitud elumajal polnudki eriti palju vaja välitöid teha, sisekujunduses aga likvideerisime vaheseinad poole maja ulatuses. ehitasime sisse Anna toa ja Kõrboja suurtoa. Neid ühendav liikuv sein koos uksega võimaldas paigaldada aparatuuri, s.t luua tööpind.

Rohkem tegemist oli tulevase Kõrboja aiaga, sest sellel talul õunaaeda üldse polnud, oli vaid kuusehekk. Filmimiseks polnud vaja juurde tuua mitte üksnes põõsaraugu, nõgeseid ja defitsiitset valget kuluheina, vaid tuli istutada terve õuna- ja marjaaed. Kõigil nendel töödel olid kõige agaramad abilised sellesama talu lapsed. Kohale sai veetud viis vana õunapuud, marjapõõsaid ja igasuguseid sammaldunud ploomi- ja kirsipuude sarnaseid puukesi (need olid põtrade söödud noored haavad). Üks õunapuudest läks sügisel uuesti õitsema, nii et õunad ja õied olid üheaegselt puu otsas. Lihtne polnud leida ümberistutamiseks pikka valget kuluheina, kui väljas on suur kevad. Aga meil oli seda kindlasti vaja, sest heina sees pidid õitsema silililliad, mida Anna aknast näeb.

Taluaiale tulid teha ka väravad ja paraadtee, mis viis palkoni juurde, siis veel pingid, mis pidid olema kergelt räämas. Siis veel üks vana korvtool, milles istub vana Kõrboja peremees Rein ja ootab oma tütart Annat. /- - -/

Tahan siinkohal lisada, et juba dekoratsioonide põhiplaanidel täpsustame võtete võimalusi, et filmivõtte ettevalmistamisel ja hiljem filmimise ajal ei tuleks ette liiga ebameeldivaid ootamatusi. Kunstnik peab oskama ka väga täpselt sobitada paviljonivõtteid interjööri ja vastupidi. Siin peab olema väga täpne ja vältima igasugust juhuslikkust. Näiteks tooksin Katku toa ja Kuusiku sauna. Tuba on interjäär, saun aga paviljon, millesse on ehitatud dekoratsioon. Ja ometigi peab vaataja kohe aru saama, et see on just Kuusiku saun, kus Eevi oma emaga elab. Oli vaja jällegi leida iseloomulikke detaile. Aga õnne peab ka olema, inventari Katku jaoks saime laenata naabertalust. Ja nii muutus pikkamööda kõik enam-vähem selliseks, nagu olime kavatsenud.

Katkule pidime ehitama aida, kivist sepi-

koja värkstoaga ja keldriga. Tõsi küll, meie kivehitised olid butafoorsed, ait aga palkidest ja ainult ühe, õuepoolse katuseküljega.

Aida lakas oli vaja filmida magavat Villut, milleks oli peale filmikaamera vaja ka valgust. Selleks sai ehitatud lisaplatvorm kaamera meeskonna ja aparatuuri tarvis. Ka ohutustehnika pidi olema paigas, see kujutas endast treppi koos piirdepuudega. /- - -/

Kahtlemata on loodusel filmis väga tähtis osa. Pean väga oluliseks stseeni paadis, kus Villu ja Anna on oma unistuste teostamisele kõige lähemal. Kuid need unistused kustuvad sama ruttu kui jaaniõhturaketite ilutuli.

Et seda stseeni paadis filmida, ehitasime tugevatest palkidest parve (lisaks kaldale juures olevale platvormile). Seda, kui suurt raskust see parv pidi suutma kanda, ütles meie operaator Ago Ruus. Tema teadis täpselt, missugust tehnikat ja kui palju vaja läheb, et stseeni dramaturgia filmides kaduma ei läheks. Samuti pidi olema koht heliooperaatori ja tema aparatuuri jaoks.

Looduses filmimise jaoks on vaja täpsustada filmikaadri piirid, et meile vajalik hästi kätte paistaks. Nii tuli jaanitule platsil isegi mõni puu eemaldada, et näeks paati järvel. Ekraaniaega selleks on vaid 4 meetrit ja kaader kannab numbrit 98. Lavastusprojekti näeb see välja nii:

98.Järv.Uld.4.

Taevas praksub kirev tuli,  
Järves vastupeegeldus.  
Foonil, kõrgel kaldal  
põlev tõrvatünn.

Ulal  
Oosil põleb  
tõrvatünn.

Anna ja Villu suuri plaane paadistseenis filmis operaator aga otse paadis olles. /- - -/

Kordan veel kord, et minu kui kunstniku jaoks algab mõtlemine ikka misantstseenist ja et selles misantstseenis oleks näitlejal ka ruumi ja häid mänguvõimalusi. Ja seda mitte üksnes peategelaste puhul. Tantsupildis mõtlesin ka külarahva peale. Mul figureerib seal üks vanatüdruk, lill käes, vastu minemas oma eluõhtule.

Veel on minu jaoks väga oluline värvidramaturgia, värvi aktsendid. Värv kui kujund filosoofilise lahenduse kasuks mõjub alati. Kui seda kasutada õigesti! Aga selles osas on ka alati palju ületähtsustamist, näpuganaitamist, ette äraseletamist...

Näen alati näitlejat kostüümis, mis sest, et enamikul juhtudel minu kujundatud filmide puhul on kostüümikunstnik eraldi, kes pärast teeb oma äranägemise järgi. Aga monikord on olnud ka minu poolt väljapakutust kasu, sest kostüüm ei saa ju eksisteerida väljaspool minu kujundatud keskkonda. Kostüüm peab sobima nii värvitoonilt kui tegumoelt kokku dekoratsiooni või siis loodusliku keskkonnaga, olenevalt sellest, kus tegevus parasjagu toimub.

Oma suurimaks õnnestumiseks «Kõrboja» puhul pean suure toa söögilauda ja tühje toole selle ümber, mis kujukalt räägivad vaatajale talu tühjusest ja sellest, et kunagi on siin istet võtnud suur talupere. Meie filmis aga toimub siin oluline jutuaamine isa ja Anna vahel. See on pikk ja pingeline stseen — tervelt 40 meetrit pikk.» (O. Orava intervjuu Linda Vernikuga 16. apr 1987.)

«Ma ei oska öelda, kui palju on minust kasu olnud režissenaariumi kirjutamise perioodil, aga ma olen alati tahtnud, et režissöör annaks suuna kätte. Tahan aktsente täpsustada, alltekstist mõelda. Kui mul on fantaasia teemast mööda lendama pääsenud, siis olen enda arvates ka teisi aktsente leidnud. Minu «teemast kõrvalekaldumised»

on enamuses realiseerimatud, kuid on olnud ka kujundina mõjuvaid.

Hea on töötada režissööriga, kes tunneb filmikeelt, selle väljendusvahendeid ja ei hakka sinult nõudma elementaarseid mõeldamatut, kasvõi näiteks valget särki must-valges filmis, mis pärast ekraanil mõjub nagu luminestsents, selle asemel et ta kergelt kallaseks värvida, et siis ekraanil loomuliku valge riide muljet jätta. Või loeb režissöör sulle hingestatult ette ühe luuletuse ja ütleb, et tee selle põhjal üks dekoratsioon!

Jään selle juurde, et film, see on «liikuv pilt» ja kõik visuaalne (kujundid) tuleb, läheb ja kaob või saab aktsenteeritud. Režissöör ise mõtleb muidugi misantseenidega, aga kunstnikele surutakse tavaliselt peale idee-probleemi üldkontseptsioon. Hea, kui see vähemalt selge on. Tavaliselt tahetakse teha head filmi, aga mina olen küll suures imetuses ja kimbatuses, kui režissöör räägib pikalt, pikalt või isegi mängib ette — kuidas näitleja selles stseenis tegutseb ja mis siis selle stseeni dekoratsioon või foon peab näitama või kujutama... Ainult selle näitamiseks pole meil ekraaniaega. Meil tuleb meetrid mõtestatud tegevuse ehk kujundiga täita. Ja need meetrid on üks lüli, mis meie aktsentide kaudu aitavad autori mõtte vaatajani viia. On hea, kui kohe algusest peale režissöör mõtleb kunstnikuga kaasa. mitte ainult ei nõua temalt uusi variante. Aga minu filmitegemise kogemuste põhjal pole režissöörid sellest seisukohast tavaliselt asju vaadanud. Esialgsetes jutuajamistes näib olevat küllaldaselt aega ja raha. On sedagi ette tulnud, et režiivvariant saab äkki 2 seeriat pikk, ehkki ette on nähtud teha üks tavalise pikkusega film. Ja siis hakkab selle lühemaks tegemine, kuhu läheb üksjagu aega ja närvi-kulu. Aga kunstnik ja üldse kogu loominguline grupp peab ju oma töid ja tegemisi tulevase filmi järgi seadma.

Kogu see pikk jutt on selleks, et filmitööd eraldi teha, omaette nokitseda ei saa, kõik peab harmoneeruma teiste loomega sellesama filmi terviku huvides, mis me parasjagu teeme. Ja võib ainult õnnelik olla, kui kokku saab üksteist mõistev loominguline kollektiiv, kus üksteise tööd ja otsinguid austatakse, mitte ei püüta neid hiljem oma leidude ja mõtete pähe välja pakkuda. Kõike on tulnud ja tuleb filmitöös ette, aga sellegipoolest on filmitöö imeline töö, lausa imepärane nähtus, mida millegi vastu vahetada ei tahaks. On muret ja ebaõnnestumisi ja otsingud ei tarvitse sugugi alati anda kiireid lahendusi. On suur vastutus ja teada tuleb palju.» (Riina Domohovskaja intervjuu Linda Vernikuga. «Edasi», 28. apr 1982.)

Nüüsi nõustugem, et filmitöö on imepärane, täis ootamatusi ja iga uue filmi puhul on see eelmistest millegi poolest sootuks erinev, sest iga uue filmi filmitav materjal ise tingib selle eripära. Mõnikord hakkab ta oma loojatele lausa ette ütleva, mida teha. Selle materjali all on mõeldud kõike, millest film koosneb. Ma pean silmas muidugi filmi visuaalset «materjali», «semelist maailma». Et asi veelgi selgemaks saaks, toon teiseigi kunstniku arvamus oma tööst. See kunstnik on meie mitmete mängufilmide kujundaja (nüüd ka debüteerinud kui režissöör) Tõnu Virve:

«Pea väga oluliseks õigete, sobivate võttepaikade leidmist. Sageli annab just see kätte suuna edasimõtteks. See ei puuduta mitte üksnes loodusnäiteid ega nn välivõtteid (filmimeeste kõnepruugis «natuuri» filmimist),

vaid ka sobiva interjööri leidmist. Mina kui kunstnik tahan kasutada filmivõtteks interjööri põhiliselt siis, kui episood on lühike või paviljoni ehitamiseks liiga keeruline, kas siis oma fooni tõttu või keruvad üles mõned muud segavad probleemid.

Kohtade valik toimub mul alati koos režissööri ja operaatoriga. Mõnikord leiame otsitava koha või objekti kätte kerge vaevaga, endalegi ootamatult, teinekord muudetakse mõnda võttepaika veel filmimise käiguski.

Olen teinud kolm filmi koostöös operaator Jüri Sillartiga ja võin öelda, et meie koostöö on olnud alati suurt loominguist rahuldust pakkuv, kuna meie kunstiline nägemus milleski ühtib ja samal ajal me täiendame teineteist.

Mäletan, kui otsisime koos Jüri Sillarti ja režissöör Kaljo Kiisaga filmi «Metskannikesed» võttepaiku. Teatavasti toimub selle filmi tegevus 40. aastate lõpul, põhiobjektidega metsas ja teatav osa ka interjööris. Kuna oli vaja ilusat metsa, siis läksime seda esialgu Pärnumaalt otsima. Ja need olid tõepoolest väga ilusad ja väga rohelised metsad ning me tundsimme äkki mingit vastuolu selle looduse ja filmi traagiliste sündmuste vahel. Ja alles siis, kui Kaljo Kiisk oma «öötöö» (päeval me otsisime võttepaiku) režiisitsenaariumi juures oli peaaegu lõpule viinud, leidsime hoopiski Kohtla-Järve oma tuhamägede ja noorte kidurate puudega, mis moodustavad selle omaladse maa-ala, ja äkki ütles Kaljo Kiisk: «Siia me jääme!» Meil Jüri Sillartiga vastuväiteid polnud, mõistsime, et need paigad peavadki just niisugused olema, mis meie filmi vaja läheb. Krobeline, pragunenud maapind otsekui sümboliseerib lõhkkärastatud hinge inimesi, kellest meie filmis juttu on, või siis jälle pehme, lihtsuv soo, valmis inimesi alla neelama.

Lisaks kidurale maastikule leidsime ka palju sobivaid interjööre ja maju, mis löid pärast-sõjajärgse meeleolu. Hakkas lahenema ka koloriidi probleem. Et veelgi vähendada suvise roheluse ilu ja luua üsna monokroonset filmi koloriiti, otsustasime katta kõik rohelise — puud ja põõsad põlevkivituhaga. Näiteks Piiri talu, meie jaoks üks olulisemaid objekte, võlus oma mahajäetuse ja puutamusega, aga ta oli liiga ilutsev, romantiline. Ka siin aitas põlevkivituhk. Kokku sai seda raputatud tervelt 8 tonni! (Vaene loodus!) Tegime kogu aeg hästi palju slaide, et õhtuti võttegrupiga läbi arutada, mida ja mismoodi oleks kõige õigem filmida, et leida maksimumvariant iga episoodi jaoks.

Tuhk, kunstlik vihm, kondid, lendavad kärbsed, uue rohu istutamine... Kõrvaltvaatejale võis lugu tunduda üsna absurdne, aga need on tegemised, mida ekraanil näha ei ole, ekraanil on resultaat. Või võtame näiteks «vaguni episoodi» sellest samast «Metskannikesest». Selleks, et üldse seda episoodi niimoodi filmida saaks, nagu meil vaja oli, tuli ehitada vaguni platvormile veel lisaplatvorm, mille külgedele kinnitati projektorid, ja sellele lisaks veel terve dekoratsioon — vagun koos sisseseadega. See «kaadervärk» siis sõitiski raudteel. Aga filmis näeme vaid suuri plaane näitlejate nägudest ja klaasil peegelduvat liikutavat fooni.

Mõnikord on üsna väike episood filmi üldmõjule väga tähtis ja nõuab suurt eeltööd. Antud juhul andis see vaatajatele kätte võtme selle filmi avamiseks — moondunud inimnäd moondunud ajas...

Mainisin juba, kui raske on mõnikord kokku viia dekoratsiooni ja fooni. Vahel on vaja mulje saamiseks toast või majast ehitada loodusesse vaid üks sein, vahel aga terve maja.

Näiteks võib tuua režissöör Grigori Kromanovi filmi «Hukkunud Alpinisti» hotell». Hotell kui niisugune sai filmitud Medeos, kuhu Haapsalu KEKi mehed, meie erisoove silmas pidades, selle ehtasid. Filmisime maja väljast, sest vajasime ainult selle eksterjöörü, taustaks ehtsads kõrgmäed oma lumelaviini mölluga. Filmi terviku seisukohalt oli see väga oluline. Selle hotelli oletatav sisemus sai aga filmitud Tallinna Kadrioru tennisehallis. Suur hall sai kolmekorruselise «maja» täis, see tähendab, maja sisemust, ja kogu selle dekoratsiooni ehitamise ajal oli minu kõrval operaator Jüri Sillart, sest kõik võtepunktid, erinevad rakursid, valgussillad ning kõik valguspunktid tulid selle ehitustöö käigus läbi mõelda. Kui veelgi täpsem olla, siis tegime selle endi jaoks kindlaks juba paberi peal. Ja ehitustöö käigus panime siis kõik paika, välisatutud polnud ka väikesed muudatused. Ka Fritz Matt, meie foonikunstnik, pidi teadma täpselt valguse langemise ja tugevuse astet, et selle järgi arvestada oma värvide toonaalust. Sest just tema on see mees, kes maalib butafoorse hotelli akende taha suured kunstlikud mäed ja sini-sinise Aasia taeva ja ma pole kohanud ühtegi inimest vaatajate hulga, kes seda pettust oleks märganud. Nii võrd laitmatu on Fritz Matti töö ehtsate ja mitteehtsate mägede vahel ja taeva pidevalt muutuva huvitava toonaalsuse vahel. Isegi siis, kui on vahetu üleminek läbi hotelli akna paistvalt foonilt välisvõttele Medeos, ei ole tuntuvalt erinevust märgata.»

«Kõige olulisem minu kui kunstniku jaoks filmi loomisel on ajastu tundmine, ajastu meeleolu tabamine ja selle edasiandmine. Mõnikord on seda vaja teha põhjalikumalt, kohe nii, et ajastu saab sinu enda omaks, et kunstnik selles ajas ennast hästi tunneks. Alles siis on võimalik sellest kaasajal filmi teha.»

Tõnu Virve on üks neid kunstnikke, kes teeb ise ka kostüümikavandid.

«Neid asju ei saa ju omavahel lahutada. Sest kostüüm — see on ka ajastu ja vägagi täpne ajastu. Kostüüm peab aitama avada inimese karakterit ja samal ajal peab ta kokku sobima dekoratsiooniga, nii stiililiselt kui toonaalsuselt. Kostüümil ja taustal on oma kindel suhe, mida peab kindlasti arvestama. Mulle meeldib teha endal ka kostüümikavandid, sest siis ma tean juba kohe, millega ma midagi sobitan ja millega arvestan. aga ma ei ütle, et see oleks ainuvõimalik või ainuõige variant. Väga edukalt võib filmi juures (samuti teatris) töötada kostüümikunstnik käsikäes kunstnik-lavastajaga, teineteist täiendades ja rikastades.»

Ükskõik missugust töökorraldust keegi armastab, oluline on vaid see, et kostüüm peab valmis olema selleks hetkeks, kui käivitub filmikaamera. Juhtub ka nii, et isegi režissöör ei jõua mõnikord kostüümile enne pilku heita, kui alles kaamera ees, võtte ajal. Seda võib ka teatris ette tulla, et lavastaja näeb alles kunstnikkõrgule mängitavas etenduses, mis näitlejal seljas on. Muidugi teatris ja filmis kasutatavad materjalid on erinevad, sest teatris, s.t lava ja filmi tinglikkuse aste on sootuks erinev. Vahe on ka mastapides ja võimalustes. Ja muidugi vahendites. Teatrilaval ei ole vaja 8 tonni põlevkivituhka laiali puistata nagu filmis «Metskanikesed», ehkki oleme kuulnud ja lugenud, et Peter Brook oma «Carmeni» lavastuses tõepoolest tõi lavale suures koguses liiva, nii et... Võib-olla on keegi toonud lavale ka tuletõrjemasinad, et «vihma teha». Meil oli neid selleks otstarbeks tervelt kuus tükki kohale tellitud. Praktiline töö ise juhatab kõige paremad töövõtted kätte nii

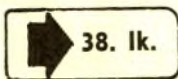
filmi juures kui teatris.

Kui nüüd veel filmist rääkida, siis üsna töömahukas oli filmi «Surma hind küsi surnutel...» tänava episood Peterburis, see suur massistseen. Seal osales 1000 inimest ja kõik oli vaja riidesse panna. Meile tuli appi väga vilunud ja suurte kogemustega kolleeg «Lenfilmist», kes lubas 1000 inimest kahe tunniga riidesse panna. Ausalt öeldes me ei tahtnud seda hästi uskuda. Seda meeldivam oli tõdeda, et need inimesed olid tõepoolest kõik lubatud ajaks riides. Kui tuua siin jällegi võrdlus teatritööga, siis iseenesestmõistetavalt ei saa me panna kuidagi lavale näiteks 1000 inimesest koosnevat massi (väljararvatud vabaõhuetendus aegu).

Mainisin ennist, et parimad töövõtted dikteerib praktiline töö. Filmi «Surma hind küsi surnutel...» ajal me hakkasime filmima vanla koridori, mis oli 60 m pikk ja vajas väljavalgustamiseks korraliku valgussilla ehitamist, mis kuiuines väga töömahukaks ettevõtmiseks. Kui see oli valmis, siis me palusime ühel vanal revolutsionäril tulla sinna vanglasse, kes ütles nagu muuseumi ukhelt väljavalgustatud koridoris: «Aga meie ajal olid need aknad ilusad must-valged ja koridor kenasti värvitud.» Praegu aga olid kõik aknad erivärvilised ja koridor, jah see vajas hästi ülevärvimist. See väike vahejuhtum näitab, kui palju peaks teadma, kui tahad luua ligilähedastki tõepära ajaloolises materjalis filmivahenditega.» (O. Orava intervjuudest Tõnu Virvega.)

Kunstnikutööd võiks rääkida väga palju, kuid piirdugem praegu kahe kunstniku, minu arvates väga olulist äratooava lühivõtteintervjuuga.

Järgmine kord vestleme grimmikunstniku töödest ja tegemistest.



- Reinmaa A. Enesekontrollile suunavate õppeülesannete kasutamine loodusõpetuse õpetamisel abikoolis. TRÜ Toimetised, vihik 712. Trt, 1985, lk 73—90.
- Reinmaa A. Tööjuhendite mõju hälvikute iseseisva töö tulemuslikkusele. TRÜ Toimetised, vihik 826. Trt, 1988, lk 115—136.
- Reinmaa A. Töö tekstilaadsete õppeülesannetega abikoolis. TRÜ Toimetised, vihik 783. Trt, 1987, lk 72—88.
- Кручинина С. С., Татаркина И. В. Особенности усвоения естествоведческого материала учащимися вспомогательной школы. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями умственного и физического развития. Минск, 1985, с. 56—60.
- Петрова В. Г. Проблема дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых учащихся. Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников. М., 1986, с. 5—21.
- Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы. Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук. М., 1988, 45 с.
- Трусский В. А. Формирование умения выполнять письменные инструкции у учащихся вспомогательной школы. — Дефектология, 1988, № 1, с. 46—51.
- Федорова Т. Н. О возможности переноса умственно отсталыми старшеклассниками приемов работы с учебником географии на учебную книгу по естествознанию. — Дефектология, 1989, № 1, с. 35—38.

## Pärand, mis jääb

OLAF PAABO

Venemaa sügisöö vastu 17. (29. ukj) oktoobrit 1889... Tõvevoodis lamab juba rauka meenutava välimusega 61aastane mees. Kaks aastat Tsaari-Venemaa kohutavat vanglat (Peeter-Pauli kindluses), kokku 19 aastat sunnitööd ning asumiseolekut Siberi eri paigus (Kadainsk, Aleksandrovs, Viljuisk) ja Astrahanis ning hingelised kannatused on terise kallal teinud oma töö. Kurnatud keha ei suuda päris tavalise külmetuse komplikatsioonidele vastu panna. Verevalum peajuu kustutab silmapaistva õpetlase, kirjamehe ning vabadusvõitleja eluküünla.

NIKOLAI GAVRILOVITS TŠERNŌSEVSKI (1828—1889) nimi peaks olema tuttav ka eestlasele, kellel vähemasti keskkool seljataga. Õpikuis ning ajaloo- ja kriitika- kirjanduses on temast varasema kümnendil räägitud ikka ülivõrdes. Vene rahva suurt poega tema 100. surmapäeval mälestades oleme moraalselt kohustatud küsima: «Kas meie päevade uuenemisevaim nõustub kõige seniõelduga? Ja miks on tarvilik tema meenutamine eesti pedagoogilise väljaande veerdudel?»

Ammendava vastuse andmine eesimesele küsimusele ei mahu käesoleva lühikirjutise raamidesse. Saame vaid mainida, et **ümberhindamised puudutavad ka Tšernõševski pärandit**. Siin pole midagi kummalist. Osa sellest, mis just tema ajaloo- ja sotsioloogiaalaste teoste kirjutamise päevil võis tunduda tõesena, on järgnenud 130 aasta jooksul paikapidamatuks osutunud. Tõestuseks piirdugem siinkohal vaid kahe näitega. On fakt, et teataval määral läks Tšernõševski kaasa kurikuulsa «klassipositsiooniga», mis ei ole ju kõikepäästev teejuht ühiskondlikes probleemides orienteerumiseks. Vene vana külakogukond aga polnud tulevase parema elu alusmüür (7, 381, I), nagu ta oletas, vaid hoopis paljude hilisemate õnnetuste allikas —, kõige suuremaks nuhtluseks vene rahvale. Need kaks väärotsustust kujutavad endast mõõdalaskmist, mis oleksid olnud välditavad juba autori eluajal ning mida me seetõttu peame hindama Tšernõševski vigadena. Samas tuleb meil aga tõdeda, et äsja mainitud ja veel muudki komistused ning vaieldavused ei muuda väärtusetuks Tšernõševski pärandit

kui tervikut. Nii näiteks on poola uurijad osutanud tõsiasjale, et (vene külakogukonda ülehindav) Tšernõševski ei idealiseerinud vene talurahva pimedat massi, nõnda nagu seda tegid narodnikud, kes pidasid end ise Tšernõševski õpilasteks (5, lk 738; 7). Teaduslikul tasemel seisev keskkooliõpetaja leiab Tšernõševski teoseist üsna palju, et meie kurikuulsais õpikuis nõnda igavalt esitatud oluline kirjandus- ja ajaloo-peatükk terase vaimuga õpilastele tõeliselt huvitavaks muuta (7, lk 679—684).

Teise küsimuse jaatav vastus kasvab välja pedagoogika ajaloo unustatud lehekülgedelt. Laia haardega inimesena tuntud Tšernõševski oli ka väljapaistev koolimees. Tema sellelaadsed tõekspidamised kujunesid välja vene demokraatliku mõtte ühe suurema esindaja Vissarion Belinski (1811—1848) teoste mõjul. Lisaks kaalukale teooriapärandile töötas Tšernõševski (erinevalt Dobroljubovist) lühemat aega praktikuna oma kodulinna Saraatovi gümnaasiumis (1851—1853), olles küll oma õpilaste teadmisi ülimalt tagasihoidlikus laadis kontrolliv liberaalne pedagoog, kuid tänu sügavale ja huvitavale ainekäsitlusele ning humanistlikule olemusele kasvandike hulgas väga lugupeetud (10, lk 285).

Tšernõševski pedagoogilised seisukohad peavad pakkuma huvi ka Eesti tänapäevasele uuevale koolile. Tema vaadete põhiosa\* kujutab endast jääva väärtusega **tasakaalustatud süsteemi**, mille poole tasub vaadata eriti veel siis, kui midagi väga tugevasti kohalt kõigutatut on vaja uuesti arupärasel viisil paika panna. Milles see siis avaldub?

Alljärgnevalt püüan esitada lühiülevaate Tšernõševski pedagoogilistest vaadetest.

Kõigepealt väärib allakriipsutamist, kui võrd kõrgelt hindab Tšernõševski **hariduse tähtsust**. «Haridus on inimese suurim hüve. Vabadus ja haridus on hapnik ja vesinik, ilma milleta ei oleks looduses mingit elu.» (11, lk 7). (Tõkeline tsitaat esitatakse lühendatult.) Need sõnad on ajaproovile auga vastu pidanud. Nad tuleb unustusest välja tuua ning seada vastu õõnsale ideoloogitsemisele ja üksnes hetkelise materiaalse kasu nägemisele.

Tšernõševski pedagoogiliste vaadete teiseks iseloomustajaks on tähelepanu keskendamine üldhariduskoolile. Ta ei eitanud sugugi kutsehariduse tähtsust ja vajalikkust. Samas aga oli ta õigustatult veendunud, et nimelt üldharidus on kogu rahvahariduse alusmüür. Ülikitsa spetsialiseerumise kriitikana on sellel seisukohal arvestatav kaal ka meie ajas.

Tšernõševski ei lahanud kõlbelist kasvatus üldisest õpetamisprotsessist. Hoopis vastupidi: ta on korduvalt rõhutanud, et õppetundides peab laps saama ka selle, mida ta vajab kõlbeliseks arenguks — eeskätt tõesed ja teaduslikud selgitused teda ümbritsevast loodusest ning ühiskonnaelu nähtustest. Õpetuse kõlbeline külg ei muutu



tal lämbeks moraliseerimiseks, vaid kasvab välja ainekse enesest. Meie väga tingliku jaotuse kohaselt võib seda pidada Tšernõševski pedagoogilise süsteemi kolmandaks iseloomustajaks.

Väga palju tähelepanu pöörab Tšernõševski õpikuile ja õppekirjandusele. Tema retsensioonid selleaegsete õpikute kohta kuuluvad vene pedagoogilise kirjanduse raudvara hulka (11, lk 35—36, 43—48, 50—56). Tšernõševski tegevuse neljandale punktile tasub pöörata tähelepanu ka meie õpikukoostajail, seda eriti siis, kui selgust ja täpsust peaks tahetama algupäratsemisele ohvriks tuua.

Viies: kord koolis. Tšernõševski peab ainuvõimalikuks teadlikku distsipliini. Seejuures tuleb rõhutada, et eitatud on üksnes hirmvalitsusele rajatud korrashoidmist, mitte aga korda kui niisugust, nõnda nagu seda üsna mitmed nn vabakasvatuse propageerijad on püüdnud teha.

Keskne koht Tšernõševski pedagoogilises süsteemis kuulub õpetajale. Tema käest nõuab ta kõige rohkem, temale taotleb ta ka kõige enam. Pedagoogile esitatavad põhinõuded on Tšernõševskil järgmised:

■ pedagoogi moraalne puhtus ning sõnade ja tegude kokkulangevus;

■ õpetaja enese laitmatu üld- ja erialaharidus;

■ õpetamine ja õpilaste innustamine õpetaja isikliku eeskujuga.

Õpetaja jaoks taotleb Tšernõševski kõigepealt noorele pedagoogile laialdase ja mitmekülgse hariduse andmist. Eriti aga rõhutab Tšernõševski rahvakooliõpetaja materiaalse ning õigusliku seisundi kindlustamist. Igal juhul äärmiselt kaasaegne probleem!

Oma pedagoogilistes seisukohavõttudes ei ole Tšernõševski läinud mööda ka hariduspoliitikasse puutuvatest küsimustest. Meenutame siinjuures Tšernõševskil esinevat ülddemokraatlikku nõuet, et haridus peab olema kõigil kooliastmel tasuta ning üldiselt kättesaadav (11, lk 12).

Vene rahvusliku suurmehe hariduspoliitilistes vaadetes leiame seisukoha, mille eest kõigil rõhutatud rahvail on põhjust Tšernõševski nime tänuga meenutada. Tema mõtte kohaselt ON TÕELINE HARIDUS VÕIMALIK AINULT ÕPILASE EMAKEELES (8, lk 28). Mis konkreetset ja tingimusteta väljendatud ukraina keele ja kirjanduse kohta, on ülekantav ka teistele keeltele! Me võime seda liialdamata nimetada vastumürgiks suurvene marurahvuslusele, sest šovinismi nimetatud avaldusvorm ei ole tekkinud vii-

\* Õigeks ei saa pidada Tšernõševski ja tema aastekaaslaste jäägitult eitavat suhtumist klassikaliste keelte õppimisse. Taoline hoiak muutub aga siiski mõistetavaks, kui arvestame tõsiasi, millise tapva igavusega Tsaari-Venemaa koolides kreeka, ladina ja kiriku-slaavi keelt harilikult õpetati.

mase 70 aasta jooksul, vaid juba tsarismi tingimustes XIX sajandi vältel. On tuntud tõde, et EI SAA VABA OLLA SEE RAHVAS, KES ISE RÕHUB TEISI RAHVAD. Oma Vene isamaa tõelise patrioodina kaitses Tšernõševski ka vene rahva vabadust.

\*

Ränkraske elusaatus ei suutnud murda välja paistva inimese vaimu. Juba pärast osalist amnestiat ning ületoomist Siberist Euroopa-Venemaale jätkus ta loometöö (6, lk 538—540). Alles mõned kuud enne manalasse varisemist sai ta loa asuda elama oma kodulinna Saraatovisse.

Tšernõševski looming leidis tunnustuse juba autori eluajal. Aastail, mil ta ise vaevles Siberis, ilmus välismaal esmakordselt ta teostekogu neljas köites 1868—1870 Bevery's ja Genfis (4, lk 775; 11) Venemaal sai niisugune asi võimalikuks alles meie sajandi algul, kui 1905. a revolutsioon tõi endaga kaasa mõnevõrra vabamad tuuled.

Tšernõševski töid on tõlgitud paljudesse võõrkeeltesse (3, lk 816; 6). Ka Tšernõševski ise kuulus viljakate tõlkijate hulka. Saksa ja inglise keele täiuslik valdamine andis selleks vajalikud eeldused.

Väljaspool vene keelepiiri tuntakse Tšernõševskit esijoonel kirjanduskriitiku, (majandus)poliitilise publitsisti ja ka filosoofina (näit 1, lk 81; 6; 7). Tema pedagoogilised mõtteavaldused on saanud tähelepanu osaliseks enam-vähem vaid autori kodumaal (11; 9, lk 146—147). Siinkirjutaja arvates on ajalugu selles punktis olnud Tšernõševski vastu ülekohtune. Tema pedagoogilised vaated kuuluvad mitte ainult vene rahvale, vaid väärivad ka mujal tähelepanu nõnda nagu kogu vene klassikaline rahvuskultuur.

## Kirjandus

1. Brockhaus-Enzyklopädie 19, Wiesbaden, 1974.
2. Dictionnaire encyclopedique Quillet S<sup>te</sup> — Z. Paris, 1970.
3. Enciclopedia italiana IX. Milano, 1931.
4. Meyers großes Konversations-Lexikon 19. Leipzig und Wien, 1908.
5. Wielka encyklopedia powszechna PWN 2. Warszawa, 1963.
6. Богословский Н. В. Чернышевский. Москва, 1955.
7. Лихачёв Д. С. и др. Русские писатели. Москва, 1971.
8. Масальский В. И. Русские революционные демократы и К. Д. Ушинский о языке и его изучении. Киев, 1956.
9. Педагогическая энциклопедия 4. Москва, 1968.
10. Русский биографический словарь. Чаадаев-Швигков. С.-Петербург, 1905.
11. Чернышевский Н. Г. и Добролюбов Н. А. Педагогические высказывания. Москва—Ленинград, 1949.



## KOOLIMUUSIKA NR. 10

### IN MEMORIAM

Täna räägime HEINO KALJUSTEST, muusikust, koorijuhist, õpetajast, metoodikust, sõbrast, inimesest juba minevikus. Aja selgitud pilgul tõuseb ta meie ette veelgi suuremana, kui me teda tema eluajal näha oskasime. Muusikaajaloo uurijatel on küllaltki palju tegemist, et Heino Kaljuste kõiki töötahke talletada, tema ettevõtmiste laia haaret, meeletut energiat, igasse muusikaelu valdkonda jõudmist tundma õppida. See mees tegi ära mitme elutöö. Võib-olla astub tema tüse elumonograafia kunagi ka lugejate ette, et temast õppida võiksim. See on meie kohus ajaloo palge ees.

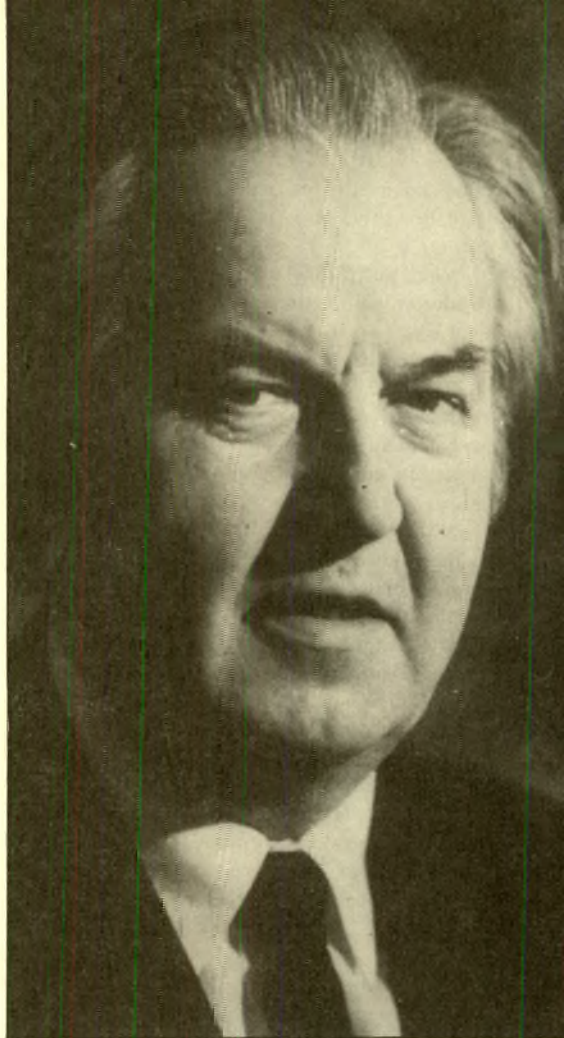
1980. a jaanuaris hakkas ajakirjas «Nõukogude Kool» ilmuma uus rubriik «Koolimuusika», mis jaanuaris 1990 võib juba väikest juubelit tähistada (ilmunud siis 120 korda). Selle rubriigi ellukutsuja ja ühiskondlik toimetaja oli Heino Kaljuste. Ta koondas enda ümber aktiivi ja andis oma nobeda sulega head eeskju. Tema viimase 10 aasta metoodikamõtted ongi ilmunud «Koolimuusikas», millest ta lootis muusikaõpetajale head sõpra.

Niisiis täna mõtleme ja räägime Heino Kaljustest.

Heino Kaljustet viimsele teekonnale saatjaid oli väga palju, sel päeval temale mõtlejaid veelgi rohkem, sest ainuüksi 38 aasta ellerheinlasi leidub üle maa, rääkimata tema üliõpilastest, praegustest muusikaõpetajatest... Sel päeval poinud kuiva silma ega tuima südant. Tema sarga ääres öeldud sõnad tulid südamest...

Kõneles laulutaat GUSTAV ERNESAKS: «Meie laulurahvast on tabanud järjekordne raske kaotus ja sügav lein.

Pärast 1985. a kahekümnendat üldlaulupidu oleme kaotanud kõikide kooriliikide üldjuhtidest ühe kolmandiku.



Lahkus ju vanameister Jüri Variste ühes oma kahe silmapaistva õpilase ja hilisema kolleegi Arvo Ratassepa ja nüüd — Heino Kaljustega.

Et igaüks neist oli täitnud oma eluülesandeid mitme mehe eest, siis polnud see üksnes kolme võimeka töömehe kaotus.

On võimalik olnud kaasa elada kõigi kolme sõbra muusikalisele arenguteele juba siis, kui nad alles Konservatooriumis õppimist alustasid.

Peatselt võis avalikkus rõõmu tunda uute kooride tekkimisest. Iga mees oli ju suuteline ise omale koori looma ja selle ajapikku järjekindla tööga väga kõrgele tasemele viima.

Ei läinud kuigi palju aega, kui edukad dirigendid said Konservatooriumi õppejõudeks muusikapedagoogika ja koorijuhtimise alal. Professoritena on nad aastate jooksul kasvatanud sünnimaale sadu noori muusikuid.

Lisaks tulemusrikkale pedagoogilisele tegevusele jõudsid nad tõusta meie rahva suurpidustuste — laulupidude — auväärseteks üldjuhtideks.

Vilunud meistritena oskasid nad ülevalt juhtpuldist tabavalt laululeeki suunata. Särasid lauljate silmad, vaimustusid kuulajad. Tõelised EESTI RAHVAKUNSTNIKUD pälvisid üldise austuse ja lugupidamise.

Eks hõõgu lahkunute õhutatud tulised leelosõed meis tänagi — ja kindlasti ka homme. Ega see kõik kerge olnud — oli raske aeg —

ei tuntud veel ilma ega inimesi. Oli vaja kainet mõtlemist, külma pead, sooja südant ja tasakaalu nende mõlema vahel.

Seda kõike oli Heino Kaljustel. Teda oli kõikjal vaja — ja teda jätkus tõesti ka igale poole. Ta võttis osa Vana-Vigalas korraldatud koorijuhtide kokkutulekutest. Aitas asutada Kooriühingut, juhatas lastekooride sektiiooni, osales pidevalt üldlaulupeo peakomisjonis. Kuidas oleksid lood meie noortega, kui oleks puudunud järjepidevus — Riho Päts, Karl Leinus ja Heino Kaljuste. Veel kaks aastat tagasi oli Heino Kaljuste koolinoorte laulupeo üldjuht.

Ta oli juba 1960. a peale kõikide laulupidude üldjuhiks. Pole sugugi ime, et viimastel aastatel on just noortekoorid toonud kodurahvale rohkesti võite ja kõrget tunnustust. «Ellerhein» on oma armastatud juhi Heino Kaljustega saavutanud otse legendaarse kuulsuse. See koor ei tunne tehnilisi raskusi — muusikaliselt, intonatsioonilt ja noodilugemise oskusest kuulub ta ju pikka aega meie esinduskooride esiridadesse. Veel eelmise aasta suvel «Eesti laulu» päeval Lauluväljakul sütitasid ellerheinolased oma esinemisega sadu tuhandeid kuulajaid.

Viimast korda nägin ma Heinot juhatamas möödunud jõululaupäeval, kui TV kandis kirikust üle jõulukontserti.

Aga siis tuli see, kes ikka tuleb ja kes iialgi tulemata ei jää. Tuli muidugi liiga vara. Pealegi olid tulijal viimsele teekonnale minejale varuks rasked, pikad ja piinarikkad kannatused. Aga ta tuli ja jättis meie ühtsesse laulurindesse laia ja sügava katteta läbi-murde...

Sõpra Heinot iseloomustas sirgjoonelisus, visa töötahe ja optimism. Kurtmine oli talle võõras. Alati oli ta kohal, kui abi vajati.

Vähemal suvistel puhkepäevadel võis teda Laulasmaal Helikülas leida ikka tegevuses — kas ta koostas uusi koorilaule, vajalikke artikleid või aitas naabreid.

Hästi vihises tema käes vikat ja kõlises kellu. Heino oli tubli aednik ja sinasõber musta mullaga. Ikka ta kasvatas, ikka ta ehitas...

Veel möödunud aasta suvel tõstis ta hommikust õhtuni raskeid paelahmakaid, et neid paigaldada suvekodu alusmüüri. Näis, et ta elas põhimõttel — mis ise teed, on tehtud. Samas leidis ta aega, et oma ema ja tädisid sõidutada nende noorusmaile. Paremat isa ja vanaisa ei oska küll ette kujutada.

Viimane kohtumine toimus meil selle aasta juunis Tartus, laulupüha ajal. Heino oli juba aheldatud haigevoodisse. Kuid ta oli just sellel päeval väga ergas ja vaatas tulevikku lootusrikkalt. Tema viimane käeviibe ei olnud mitte kurb hüvastijätt lahkuvalt laevalt, vaid elujaatav tervitus oma lauljatele, oma koorile, oma sõpradele, oma maale, oma rahvale.

Saatuse tahtel oli aga 28. juuli see päev, mil rõõm ja mure olid kaksikvennad. Hom-

mikul saabusid Moskvast meie targad, tasa-kaalukad ja võidukad rahvasaadikud. Sama näeva õhtul aga lahkus Heino Kaljuste, kes oma eelneva pikaajalise tegevusega oli IME saadikuile juba ammu soodsat teed tasandanud...

Laulumaa rahva lein on sügav. Siia võib üksnes aeg oma aeglasel kombel lohutust tuua...

Ellerheino ise on küll lahkunud, kuid ometi on ta meile kõigile veelgi lähemale astunud.

Kuulakem, mida temal suurest vaikusest meile igaihele öelda on.»

**Eesti NSV Hariduskomitee üldhariduse peavalitsuse juhataja ANTS EGLON:**

«...Sa kätkesid endas ja oma tegudes meie väikese rahva jaoks palju head, oodatut, täitunut, kordaminekute rõõmu ja kui paljudele särasilmsetele laululastele ka salasoovide ja unelmate täitumist.

Elasid, võitlesid ja töötasid oma rahva ning tema parema tuleviku nimel raskel ja nõmedalt ülekohtusel ajal. Rajasid endale, oma loomingule, oma elutööle teed läbi suurte raskuste, läbi põikpäise ideoloogia. Kui palju hingelisi vapustusi oled läbi elanud kas või seepärast, et Sina tahtsid näha ja kuulda lapsi laulmas neile endile meeldivaid laule, kuid keegi võimukandjatest tahtis hoopiski konjunktuurset või võõrastav-paatoslikku... Nagu tugev laev tormi ja vintusuti trotsides võisid Sa loota tööle ja aule...

Püsib meeles, mida jõudsid elus teha head. Seda aga oli väga palju. Sünnitasid lastekoori «Ellerhein» ja laulsid temaga aastakümnete töö tulemusena eestlase ja Eestimaa kuulsaks kogu maailmas. Sellest sai mööda kolmteist aastat, kui raiusid akna Euroopasse, kui kõikidest raskustest ja takistustest hoolimata riskeerisid tundmatuna ja isiklike kontaktide kaudu viia koori Jugoslaaviasse rahvusvahelisele konkursile. Milline oli rõõm, innustus, tiivustus ja rahuldus konkursi laureaadi tiitlist. Siitpeale algaski Eestimaa koorilaulu heamaineline liikumine kogu maailmas.

Heino Kaljuste võttis oma südameasjaks kogu Eestimaa koolimuusika koorma kandmise. Ta on meie põhikooli kõikide laulikute autoreid alates 1968. aastast. Kümmeaastat tagasi tekkis vajadus muusika süvakklasside õpikute järele. Professor asus neid koostama ise samal ajal ühes klassis muusikat õpetades. Nii valmisidki laulikud 1.—4. klassini.

Eesti hariduselus oli Heino Kaljuste aktiivne organisaator ja suurepärase ideede generaator. Me keegi ei tea, kui palju jäi neist avaldamata, kui palju teoks tegemata. Laia silmaringiga, targa ja väga südamliku inimesena jääb ta meie kõrvale ning meie hulka veel kauaks.

Laulud ei lõpe Eestimaal iial. See aga tähendab, et meie mälestustest ja mõtetest ei kao Heino Kaljuste...»

## Tartu 2 keskkooli muusikaõpetaja KADRI LEPOJA:

«Langetatud päi ja suure südamevaluga seisavad täna Sinu ees Su õpilased. Igal oma mõtte ja mälestused. Uks ühine tunne seob aga meid kõiki: me oleme palju vaasemaks jäänud. Enam ei saa me jõudu Su naeratusest ja tugevast käepigistusest. Enam ei saa Sinu juurde nõu küsima tulla, enam ei oota Sa ühtki oma õpilast klassis, kus pidi tund toimuma.

Nüüd ammutame jõudu mälestustest, mis meenutavad Sinu tohutu töökust, töövõimet ja tahtjõudu, optimismi, heatahtlikkust ja lõputut huumorimeelt.

Sa olid väga rikas õpetaja. Sul oli väga palju õpilasi. Niipalju ei tea ma kellelgi teisel olevat.

Ei saa ju Sinu lasteks end nimetada ainult need, kes kaks korda nädalas erialatunnis võisid käia. Ka need, kes koolimuusika metoodika Sinu käest omandasid, on ju Sinu õpilased. Ja «Ellerhein», mis õitseb ja kaunistab Eestimaad oma 38 aasta jooksul laialipillatud õiekestena, on ju Sinu! Aga ka kõik üle Eestimaa laulukaare alla kokkutulnud poisid-tüdrukud on killukesed Sinu õpetajatööst, astuvad ju nemad oma esimesi samme muusika- ja laulumailma Sinu endiste õpilaste käekõrval Sinu koostatud õpikute abiga.

Kallis õpetaja! Me ei oska täna valida sõnu, millega Sind tänada selle eest, et Sa olemas olid ja meile oma elutööga nii palju kinkisid. Me lihtsalt lubame Sulle, et jätkame Su tööd...»

## «Ellerheina» dirigent, Eesti NSV teeneline õpetaja TIIA LOITME:

«Nagu lugematuid kordi varem on lastekoor «Ellerhein» laval ja Sina nende ees. Täna oled Sa tõsine ja range ja me võtame selle omaks. Ei ole Sa kadunud meile, vaid oled meie lähedal — tugevamini kui varem.

Suur loomevõime saab valguseks. Oled valgus meie ümber, millest me saame paremaks.

Oled parim lastekooride dirigent maailmas. Osata elavhõbedat suunata tõsise muusika maailma on Jumala and, lillesülemid ja konkursside esikohad on selle tunnistajaiks. Me täname Sind, et oled viinud meid suurde maailma.

Oled võtnud Itaalia võluri Guido Arezzost käest võlukepi, mis lubab laululastel põhjalikult süveneda muusikaõpetuse tarkustesse. Oled neid õpetanud veendunult ja hästi. Paljud inimesed on tulnud, et Sinu käest õppida. Oled jaganud oma teadmisi põhjalikult ja küllaga. Kuid keegi ei ole suutnud Sind jäljendada. Liig kuldsed on Su käed ja kõrged Su nõudmised ning tõekspidamised.

Lastekooris «Ellerhein» on ühendatud kõik Tallinna koolid.

Hoiame käes Sinu koostatud laulikuid, laulame Sinu loodud laule, Sinu seatud laule.

Oleme laulnud laulupidudel Sinu käe all ja meid on olnud tohtu palju...»

Aeg on läinud kiiresti. Ta läheb kõigil kiiresti. Lahkumine on kord jälleenägemine, nii ütles mulle mu ema. Olgu see teadmine meile lohutuseks.»

## Tallinna Pedagoogikakooli muusikaõpetaja MALL KLAAS.

«Tajun ennekõike saatuse suurt ülekohut. Valus on kaotada inimest, kes oma rahvale nii palju heldelt andnud ja nii palju veel võinuks anda.

Ta on elavana mõtteis ja meeltes. Alati kiirustav, plaanitsev ja tegev. Imetusväärse tööjõuga, sugestiivne ja nakatav. Ikka suutis ta enne teisi kõik plaanid teostada ja juba uued mõtted ajasid teda taga.

Tunnen, et selle jõu ja suutlikkuse ammutas ta armastusest laste vastu, vastutusest elu ja tuleviku ees.

Ikka püüdis ta uut haarata, et täiuslikumaks muuta oma õpetamise põhimõtteid. Ta ei väsinud kaitsmast oma veendumusi, tema rõõmuks oli iga lauluarmastav ja nooti tundev laps, selle nimel ta töötas.

Mõtlen kurbusega, kui palju energiat ja tervist tuli tal raisata selgemast selgema selgitamiseks, veenmiseks ja õigustamiseks, et tõsta meie rahva laulukultuuri. Ka pikal nn vaikumise ajal jäi ta ausaks ja põhimõttekindlaks, temast kiirgas optimismi ja jõudu, mis nakatas ja hoidis meeleolu.

Teda tegi lähedaseks lihtsus ja sõbralikkus. Pere koduuks oli avatud pühapäeva varahommikul ja ka hilisel õhtutunnil. Neist plaanitud hetkest võisid aga saada tunnid, kui töövaimustus ja mõttetulv otsa ei lõppenud.

Olles igas ettevõtmises eessammuja, pidas ta vajalikuks hetkiti peatuda, kontrollida oma mõtteid, leida neile kinnitust ja toetust.

Kaljuste hubases ja lahkes kodus oli heaks haldjaks abikaasa Lia, tänu kellele sai võimalikuks nii palju aega pühendada tööle, kuid kelle mure Heino ületöötamise pärast ei jäänud märkamatuks.

Meile jääb tänu, sügav austus ja kohustus.»

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

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

«Peetmann ja Bobrova hakkavad klassides ringi käima ja kontrollima, kellel on kõige parem maiteemaline seinaleht,» heitis Metssaar praakiteinud lehemeestele ette.

Kõigile oli selge, et amööb ei sobi tööpühaga kokku. See elukas ei suutnud isegi oma liikumist määrata, vaid püüdis ainult keedusoola kristallide ja teiste vängemate asjade eest eemale tõmbuda. Kui vesi loksus ühele poole, siis kogu amööbi rakuplasma liikus veega kaasa ja ta ise ei saanud sinna midagi teha. Ja paljunes ta ka nii, et läks lihtsalt plaksti pooleks ja oli kaks amööbi. Tal oli tõesti väga raske iseendaks jääda. Kuid ta tunnetas hästi oma paratamatust ja oli isiksusena täiesti vaba. Kui talle miski ei meeldinud, võis ta kohe pooleks minna. Amööb oli üldse üks loova mõtlemisega loomake.

Pärast seda juhtumit sai seinalehe motoks Meeksa kild: «Amööb mõtles, et peab ennast kokku võtma.» /-/-

Kristjan võttis vastu otsuse, et tuleb päästa, mis päästa annab. Tunnis on peasi vaikselt istuda ja kõik ära kannatada. Kui oled loll, aga korralik, siis on kõik hästi. Palju kindlam oleks muidugi tagapingis. Korra oli Popka nad Pauliga sinna saatnud, kui põline tagapingiasukas Mini-Pets ees kontrollitööd kirjutas. Kristjan leidis, et seal oli täiesti vaba elu. Kuid midagi polnud teha, tuli ka eespingis nii käituda, et keegi pröökama ei paneks. Vahetunnis oleks hea, kui saaks kuidagi silma alt ära, näiteks kuueaastaste mängutruppa. Aga kõige raskem on õpetajatele mitte midagi vastu öelda. Tuleb kogu aeg meeles pidada, et Ungari sõit on veel vägagi lahtine. Kõige parema meelega oleks tahtnud varjuks muutuda. Elektronmängu ei julgenud Kristjan muusikaga isegi enam kodus mängida. Ja unes nägi ta ühte mäekõrgust tädi, kelle pea oli pilvedes peidus, ainult hääl kostis:

«Käitu korralikult!»

Päevad hakkasidki rahulikult minema, kuigi hirmus aeglaselt. Maipühad, kui iseloomustused

pidi komsomoli-Tiinale ära viima, ei tulnud ega tulnud lähemale. Kõigele lisaks selgus, et koolis on võimatu korraga hästi õppida ja korralikult käituda. Kui tunnis puhid õppida, siis pead vahemalt vahetunnis inimesemoodi olema. Kuid see tähendaks vältimatut kokkupõrget korrapidajakõbiga. Nüüd, kus Kristjan püüdis käituda, hakkasid tal iseenesest neljad tulema. Aga see ei olnud siiski nii hull, sest õppimine oli koolis teisejärguline asi.

Kui elu oli juba tükk aega vaikselt läinud ja näis, et ka Metssaar hakkab oma ärakeelamistuhinast üle saama, julges Kristjan ühel ilusal päeval alandliku näoga küsida:

«Õpetaja, millal me need iseloomustused kätte saame?»

Metssaar lubaski need nädalavahetusel valmis kirjutada. Oma nooruses ja rumaluses mõtlesid breikarid, et kõik saabki korda, sest kaua need allkirjad enam aega võtavad. Dire loeb läbi ning paneb käe alla nagu kord ja kohus. Kui aga järgmise nädala alguseks midagi ei juhtunud, mindi kolmekesi uuesti Metssaare jutule.

«Vaata, kas mul on alandlik nägu peas?» küsis Andrus enne Metssaare palge ette ilmumist.

Küsimus esitati võimalikult kaudses vormis, et mitte klassijuhatajat solvata:

«Ei tea, millal me need iseloomustused kätte saame?»

«Need tuleb enne direktsooni nõupidamisel ära kinnitada,» teatas Metssaar. «Peale pühi saate kätte.»

Otsustati sellega leppida ja direktsoonile aega anda. Pealegi hakkasidki maipühad kätte jõudma.

Ühel pühade-eelsel päeval tuli klassi järsku dire. Pidupäeva künnisel oli ta ennast hirmsal kombel ilusaks teinud. Kollane kleit ja selle peal olev särk olid tuhmi karva, kuid seda eredamad paistsid tema nägu, süsimustaga tehtud kulmud ja tulipunane suu. Ja Murumuna riiete formaat oli selline, et laius oli rohkem kui pikkust.

Igapäevasest pinkide sodimise teemast läks dire varsti üle eitede välimuse juurde. Ta kutsus Anneli, kellel olid mõned salgud heledamaks tehtud, klassi ette ja kärkis:

«Miks sul on juuksed värvitud?»

Anneli ei vastanud midagi ja mida sellele küsimusele vastata saigi. Dire käskis tal terve pea üleni loomulikku värvi värvida, muidu helistab vanemate töökohta. Anneli ei öelnud ka selle peale midagi.

«Ja kui sulle siin ei meeldi,» ütles dire lõpuks, «siis otsi endale mõni parem kool ja värvi seal, kui lubatakse. Mina igatahes ei luba 13aastaselt inimesel ennast värvida.»

Ise oli dire nii paksult värviga koos, nagu oleks kelluga pandud. Kristjan mõtles, et kui Murumuna oleks 13aastaselt värvima õpetatud, võib-olla ta siis 52aastaselt ei teeks ennast selliseks peletiseks. Pealegi oli ta ennast nii ohtralt lõhnastanud, et isegi Metssaar ahmis õhku, kuigi kõik aknad olid lahti. Dire aroomide kohta arvati, et kui ta linnas ringi liigub, käib tema kannul alati kari toksikomaane, kes kümne meetri pealt dire aurused sisse hingates oma kaifi kätte saavad.

\* Algus NK nr 2, 1989.

«Kool peab kasvatama ka noorte inimeste sisemist ilu,» tegi Murumaa asjast üldistava kokkuvõtte ja tõi paraja näite: «Ükskord, kui me veel vanas koolis käisime, oli keegi kurja südamega õpilane veeretanud hommikuks tohutu suure lumepalli otse koolimaja ukse ette.»

Rohkem dire sisemise ilu puudumise kohta näiteid ei toonud, kuid kõik teadsid, et selle palli olid valmistanud oktoobrilapsed oma vanema sõbra Mini-Petsi juhendamisel.

Lõpuks jõudis dire selle juurde, mille pärast ta õieti tulnud oli.

«Teie kõik peate maiparaadil meie kooli esindama,» kuulutas ta. «Kaheksandate klasside õpilased kannavad seal kooli embleemi. Seitsmendate klasside õpilased kõigi vabariikide lippe. Ja kuuendate klasside õpilased loosungit «ELAGU TÖÖ RAHU ESIMENE MAI.»»

Alati, kui niisuguseid asju räägiti, tõusis klassis ebaõpilaslik kahin.

«Aga miks näiteks paraadile minek ei võiks olla vabatahtlik?» küsis Meeksa.

«Aga me ju läheme sinna vabatahtlikult,» tegi dire suured silmad.

Selle peale hakkas klass nii kõvasti sumisema, et dire sai ise ka aru, et oli vist midagi valesti pannud.

«Aga mis te seda minu käest küsite,» ütles ta. «Ega mina seda ei otsusta.»

Kuid see jutt tundus talle nats kahtlane ning ta läks kõige kindlamale teemale tagasi.

«Teie nõuate koolilt hirmus palju,» teatas ta. «Aga et ise midagi head ellu viia, seda ei ole.»

«Mis see hea oleks?» päris Kristjan süütu ilmega, kuid dire jaoks oli see vist õudne provokatsioon. Ta pidas väikest pausi ja pöördus siis otse Kristjani poole.

«Vot mõtle ise selle üle!» viskas ta teravalt.

Sellega luges dire kõik probleemid lahendatuks, lõi pea selga ja marssis minema. Kuid juba järgmisel päeval rääkis Metssaar, et Murumaa oli hakanud direktsooni nõupidamisel jonnima. Ta oli tõstatanud küsimuse, mille eest see Sark üldse sõidab. Mis tema on head teinud? Ning Metssaar lisas, et Kristjani sõit on hirmus kahtlane.

Nii oli Kristjan terve aprillikuu ennastületavalt pingutanud, aga asi oli ikka sama lahtine kui enne.

## KUUES PEATUCC

### KASSIHAIGUS

Kevade saabumine tähendas kõigepealt kooli peatset lõppu. Tänavu oodati seda eriti suure igatsusega. Ehitusvalitsus või keegi tähtis isik oli raadios lubanud, et uus koolimaja saab sügiseks valmis. Ja tõesti olid tööd hakanudki suure hooga pihta. Veel hilja õhtul koolist tulles võis näha kraanasid tulede valgel töötamas. Sageli seisis ehitusplatsi ääres mustad «Volgad», mis näitas, et objekt on pideva järelevalve all. Asi edeneski silmnähtavalt ja see sisendas usku ning lootust.

Kuid viimasel ajal olid korraga hakanud tekkima kahtlused. Ei tea kust läksid liikvele igasugused kuulujutud. Õhel päeval tuli Luik uudisega, et uus kool tehakse hoopis Pääskülla ja mis nende koolist saab, ei ole üldse veel teada. Paul, kelle vanaisa töötas rahandusministeeriumis ja kes Pikast Jalast üles minnes näitas alati vanaisa kabineti aknaid, teadis rääkida, et rahad on kinni külmutatud, kuid ei osanud ise ka täpsemalt öelda, mida see tähendab. Kahtlusi külvas veel Anneli, kes oli oma kõrva raadiost kuulnud, et uue kooli vundament on juba valmis. Ometi nägi Kristjan iga päev kooli minnes ja koolist tulles, et mingit vundamenti pole olemas, on ainult tohutu auk ja selle põhjas talad. Augu ääres kõrgus võimas liivahunnik, selle kõrval seisid vagunid ja suured ehituspaneelide virnad. Hommikupoolikuti oli ehitus otsekui välja surnud ja enne kooli võis seal vabalt ringi käia. Ehitusplatsist saigi ümberkeudsete laste lemmikmängupaik, kuigi sinna minek oli kategooriliselt keelatud. Mängiti peamiselt kulli ja liivahunniku otsast allatõukamist. Kuid eriti head tuju ei saanud ikkagi olla, kui kogu aeg tead, et täna pead veel kooli minema.

Nüüd olid juba maipühad kätte jõudnud. Pühadega tehti seekord niimoodi, et neljapäeval peeti koolis maiaktus ning reede ja laupäev olid vabad. Kooli tuli uuesti tulla pühapäeval, nii et ainult ühe vaba päeva tegelikult saigi juurde. Pealegi pidi reedel paraadile minema ja seegi tulnud enam täisväärtuslik vaba päev. Kristjan lootis küll marssimisest ära saada, sest nad pidid terve perega maale sõitma. Õige pühadetunne oligi ainult maal.

Hommikul ärgates tuli kohe meelde, et täna on ainult kaks tundi ja aktus. Üllatuseks oli ema koos Mõhuga kodus. See tegi tuju veel paremaks.

«Tere hommikust,» ütles Kristjan ning tundis, kuidas suu iseenesest naerule kisub.

Ema uuris parajasti Mõhu kaela ja pomises midagi arusaamatut vastuseks.

«Jehuul!» hüüdis Kristjan. «Täna saab maale!»

«No kuidas ma su niimoodi maale võtan?» torises ema Mõhku vabaks lastes. See sügas kukalt ja pani minema. Ema hakkas mureliku näoga käsi pesema.

«Mis tal on, ikka see lõõve või?» küsis Kristjan, kellele tuli meelde, et eile õhtul oli Mõhu kaelast juttu olnud.

«Tule siia, ma vaatan sind ka,» võttis ema nüüd Kristjani ette. Ta oli oma kaelakontrollimisega hoogu sattunud. Kristjan läks ema juurde ja näitas kaela ette.

«Sul on küll puhas nahk,» ütles ema ülevaatuse järel ja hakkas jälle käsi pesema.

Kristjan asutas ennast vannituppa minema, kui ema järsku ohkas:

«Kui tal ometi see kassihaiigus ei oleks!»

Ema muretsemist ei saanud küll päris tõsiselt võtta, sest tema pani igale asjale alati kõige hirmsama diagnoosi. Kuid kõhedaks võttis ikkagi, sest kassihaiugusest oli ka Kristjan kuulnud. Sellega pidi tulema kiillaspea ja jubedad kär-

nad. Arvatavasti tähendab see ka haiglat, mis on kõige hullem. /- - -/

Midagi meeldivat ei olnud üheski haiglas ja vaevalt see kassihaiguse omagi parem oli. Iga-tahas kahandas ema jutt pühaderõõmu tublisti.

«Mis kassihaigus?» küsis Kristjan igaks juhuks üle.

See oli üks neist vähestest haigustest, mida ema ei olnud veel ise põdenud, seetõttu ei teadnud ta sellest kuigi põhjalikult rääkida. Kuid haigeid kasse pidi linnas palju olema ja Mõhk silitas kõiki, keda kätte sai.

«Kas me maale ikka läheme?» hakkas Kristjan muretsema.

«Me käime Heliniga arsti juures ära,» ütles ema. «Eks siis kuuleb, mida arst ütleb.»

Igaks juhuks võttis Kristjan mõttes kõik ümb-ruskonna kassid läbi, aga ei leidnud kellelgi midagi viga olevat. See andis lootust, nii et ta ema käest uuris:

«Ma siis küsin aktuselt ära?»

«No eks sa siis küsi, kui sa muidu ei jõua,» vastas ema närviliselt ja läks Mõhku otsima, kes oli enda arsti kartuses kuhugi ära peitnud.

Kristjani plaan oli selge. Isa pidi täna töölt varem ära saama ja nendega koos maale tulema. Autol oli jälle midagi viga, seepärast pidi mindama rongiga. Et õigeks ajaks jõuda, tuli Metssaare käest ära küsida. Nii oli täna vaja ainult kaks tundi kuidagi üle elada.

Esimene tund oli matemaatika. Pärast mata-olümpiaadi olid Kristjani aktsiad õpetaja Maltsa silmis kõvasti tõusnud. Olümpiaad ise oli toimunud ülirasketes tingimustes. Vanas koolis lasti sel päeval alati tundidest ära, töö sai paari-kolme tunniga valmis ja olidki vaba. Nüüd aga oli olümpiaad kahe matatunni ajal. Esimene tund polnud veel väga viga, sest teised kirju-tasid samal ajal kontrolltööd, Malts oli nii kava-lalt seadnud. Kuid teise tunni ajal käis klassis paras sumin, nii et ei saanud üldse keskenduda. Olümpiaadi ülesanded olid kõik õudsalt keeru-lised, juba esimene oli tohutu pikk murd, mis ulatus üle lehekülje. Kontrolltöö ülesanded tundusid selle kõrval kolmanda klassi tasemel.

«Noh, kuidas on?» küsis Paul parastavalt, kui Kristjan oma ülesannetelehe kätte sai ja kahetsema hakkas, et oli üldse olümpiaadile pääsenud.

Kahe tunniga jõudis ta vaevalt pooled üles-anded valmis. Siis tuli vahepeal istuda teistes tundides ja pärast kooli läks olümpiaad edasi. Lõppude lõpuks kogu tööd puhtalt ümber kirju-tama asudes avastas Kristjan esimese üles-ande esimeses tehtes vea. Kõik ülipika murru mitukümmend tehet olid valed. Pea oli juba nii paks otsas, et Kristjan mõtles lehe peale niisama panna kirjutada, arvutiga kähku tehted ära teha ja õige vastuse lõppu panna. Suure vaevaga sai ta endast võitu ja hakkas otsast peale. Kuid kontrollida ega puhtalt ümber kirjutada enam ei jõudnud. Olümpiaadilt lahkusid kõik kustunud pilkudega ja peaaegu tuikudes. Õudselt mõnus oli lõpuks ometi värsket õhku hingata. Kristjan oli kindel, et olümpiaad läks täiesti aia taha. Suureks üllatuseks aga esines

enamus veelgi kehvemini, nii et Malts temasse koguni paremini suhtuma hakkas.

Täna oli tunda, et keegi ei võtnud matatundi enam tõsiselt. Lahendati loiult ülesandeid ja hindeid ei pandud üldse. Näis koguni, et ka Malts ise ootab juba maipühi. Kuid tund venis ja venis ning Kristjan küsis iga minuti tagant Lokilt kella. Loki, kellel oli seitsme muusikaga kell, millest esimene oli Ameerika hümn, teatas küll õiget aega, kuid keeldus musa lask-mast ega andnud ka kella Kristjani kätte. Paari päeva eest oli Kristjan Loki kella lootusetult sassi ajanud, nii et see päeva lõpuni ei saanud Moskva aega tagasi.

Lõpuks sai matatund läbi. Malts laskis Pauli tahvli puhtaks pühkida ning kõik tõusid suure kolinaga püsti, hakates asju kotti panema. Järsku märkas Kristjan ukse all praos kahtlast varju. Tal oli üldse kombeks aeg-ajalt ukse poole vahtida, sest ukse ja pörandavahele jäi väike pragu, kuhu langes vari, kui keegi ukse tagant mööda läks või sinna seisma jäi. Mitu korda oli Kristjan õigeaegselt kõiki kaelarätikontrolli eest hoiatanud. Igaks juhuks torkas ta oma ilma paberita mataõpiku kotti, sest samad 8. klassi laulukoori plikad kontrollisid vahel ka raamatute ja vihikute korda. Ka kotist kästi kõik alati välja võtta, kuid Kristjanil oli seal spetsiaalne papist kahekordne põhi. Ükskord oli Paul Kristjani peale vihastanud ja ta matakaustiku sinna papi alla peitnud, kust seda enam üles ei leidnudki. Kuid hiljem kasutas Paul ise seda peidupaika oma päeviku jaoks, et halva hinde puhul õpetaja-le öelda, et päevik on kodus.

Seekord ei tulnud uksest sisse mitte 8. klassi plikad, vaid klassijuhataja Metssaar. Klass jäi kohe vait, sest alati oli huvitav, kui mõni teine õpetaja tundi tuli. Eriline sündmus oli Peet-manni tulek, sest tema teatas ülekoollisi uudiseid või siis oli keegi suure pahandusega hakkama saanud. Midagi head ei tähendanud ka füssaõps Võrendi tulek. Kord oli ta tulnud kohe esimese tunni alguses, mis polnud üldse füssa, ja korjanud kõigi kodused tööd ära. Dire tulek oli hoopis veider. Temal ei olnud vahel üldse mingit uudist, vaid ta istus tahapinki ja kukkus kirjutama. Õpsid aga läksid sellest mil-legipärast alati närvi ning hakkasid õudsalt sele-tama ja klassi ees liikuma. Muidu ei tulnud neilt kunagi sellist sõnadevoolu. Metssaare tulek seevastu võis tähendada mida tahes ning seda ei osanud kunagi ära arvata.

Metssaar jäi ukse juurde seisma ja küsis:

«Kas kõik teavad, mis kellaks paraadile tulla?»

Klass mõmises midagi segast vastuseks. Äkki tõstis käe püsti Kristiina ja hüüdis:

«Õpetaja, mina ei saa tulla. Ma pean maale minema.»

Nüüd pistis peaaegu pool klassi kisama, et nendel kõigil on ka vaja maale sõita. Seda ei olnud Metssaar ilmselt oodanud.

«Nii palju ei saa tulla?» näis ta lausa ehma-tavat.

Ka Malts vangutas kõrval laitvalt pead.

«See on ju lausa imelik,» pomises ta omaette.

«Need, kes tahavad ära sõita, oleksid pidanud

mitu päeva varem direktorile kirja tooma,» seletas Metssaar.

See oli kõigile uudiseks. Ei dire ise ega klassijuhataja polnud seda nõudnud. Metssaar oli selle unustanud või meelega teatamata jätnud. Kuid Kristjanile ei piisanud veel sellestki.

«Õpetajal!» hüüdis ta. «Ma pean aktuselt ka ära minema.»

Klassis tekkis vaikus. See oli isegi Metssaarele liig.

«Siis pead direktori käest eraldi küsima,» ütles ta. «Seda ei saa mina enam lubada.»

Vahetunni ajal asutas Kristjan kohe direktori juurde minema. Ootamatult haakis talle sappa Luik, kes klassis suudki lahti polnud teinud. Selgus, et ka tema läheb maale ja veel sama rongiga. Luigel oli koguni isa allkirjaga varustatud kiri kaasas.

Dire jutule minek nõudis alati omajagu julgust. Juba õpetajate tuppagi ei tohtinud öieti minna. Ja väga palju oles ka Murumuna meeleolust. Kui ta juhtus halvas tujus olema, siis ei olnud mingit lootust. Kui ta aga oli heas tujus, siis võis õnnestuda ka mõni hoopis tobe ettevõtmine. Ükskord laupäeval olid Kristjan ja Paul otsustanud pärast tunde «Kosmosesse» kinno minna. Jocksis Pierre Richardi komöödia «Mängukann», mida Paul oli juba näinud, öudselt kiitis ja veel tahtis näha. Sinna oli suur tung, enne kooli tuli piletid ära osta. Kuidagimoodi olid nad aga aega valesti arvestanud, nii et seanss algas kell neli, aga viimane tund lõppes alles pool viis. Kristjan ja Paul leidsid, et laulmine pole mingi tähtis tund ja otsustasid ära küsida. Nad teatasid õpetaja Kaldale, et peavad kinno minema ja palusid ennast tunnist ära lubada. Kalda tegi algul suured silmad, siis vihastas ja lõpuks saatis nad direktori juurde, öeldes, et temal ei ole õigust õpilasi tunnist ära lubada. Paul seletas seda sellega, et Kalda on alles noor õps ja kardab. Nad said Murumuna garderoobi trepi peal kätte. Nüüd sai korraga bravuur otsa ning Paul jorutas hädiselt:

«Me ostsime kogemata endale kinopiletid ära ja siis tahtsime laulmise tunnist ära minna, et piletid raisku ei läheks. Aga laulmisõpetaja ütles, et tema ei või ära lubada ja et tuleb teie käest küsida.»

Direle tegi see asi millegipärast nalja, kuid paistis, et ta siiski ära lubada ei taha. Pauli nägu tõmbus juba süngeks. Kuid siis, vastu kõiki ootusi, ütles Murumuna: «No eks te minu pärast minge siis.» Kristjan nägi veel, kuidas Paul üleni särana löi ja siis panid nad ilge tambiga minema. Kinos tundsid nad ennast üliõnnelikena, ajasid terve ringvaate valjusti juttu ning filmi ajal naersid ka seal, kus midagi naljakat ei olnud. Nii et dire puhul ei teadnud kunagi ette, millise pöörde asi võtab.

Seekord neil vedas, sest Murumuna veeres koridori peal ise vastu.

## KOGEMUSNÕU

### Mänge ja võtteid kehakultuuriminutiteks

#### LIIKLUSKASVATUS 1.—3. KL

##### **T e e m a:** «Meie ustavad sõbrad»

Õpetajal on valgusfoori punane, kollane ja roheline tuli. Sõit läheb vanaisa poole. Iga laps valib endale «sõiduki», matkides selle liikumist. Kui õpetaja näitab punast või kollast tuld — liikuda ei või.

##### **T e e m a:** Liiklusreeglite süvendamine

Kiirelt koju tõttan ma,  
teele jõuan ruttu ka  
Ikka meeles pean ma  
liiklusreegleid ka.

Stopp, stopp, peatun ma,  
ees on ohtlik sõiduteea.  
Vaatan kohe teele ka,  
kas on vaba see.

Kui ei ole autot teel  
lähen risti üle tee.  
Pärast hoian vasakule  
ohu siis ei ole.

Buss, buss, tulebki,  
bussi siin ei trügi nii.  
Enne luban vanemil  
bussi astuda.

Tere, tere, bussimees,  
olen juba bussis sees.  
Pingile ei istu ma,  
hoopis vanemad.

Sõit, sõit, tore see,  
tänan, tänan sõidu eest.  
Ootan kuni lahkub buss  
minu silme eest.

(Viisil «Põdra maja».)

#### LOODUSÕPETUS

##### **T e e m a:** koor ja puut, puidu kasutamine

Heliplaadilt laul «Ehitame maja». Lapsed matkivad maja ehitamist, veetakse kohale kivid, nendest laotakse alusmüür, palkidest püstitatakse maja.

Sama teema juures võib laulda ka laulu «Meistrimehed».

1. Hõõvliga oskan ma lauapinda siluda (hõõveldatakse).

2. Haamriga oskan ma tulist rauda taguda (matkitakse haamriga toksimist).

3. Pintsliga oskan ma toredasti maalida (pintseldamisliigutused).

4. Meistrimehed oleme, pühapäeval tantsime, tril-lal-la, tral-lal-la (lapsed hüppavad, käed puusas).

##### **T e e m a:** Juurviljad

Laulda laulu «Sügis aias» ja imiteerida töövõtteid.

##### **T e e m a:** Aed

Laulda «Reinud, Jaanid, Minnid...»

1. osal matkida jooksu aeda,

2. osal matkida kaalika tirimist.

##### **T e e m a:** Loodus meie ümber

Mäng «Maa, vesi, tuli».

Mängijad ringis, ringi keskel mängujuht palliga. Mängujuht viskab kellelegi mängijaist palli ja ütleb ühe neljast sõnast: maa, õhk, vesi, tuli.



Mängija, kellele visati pall, peab ütleva:  
□ kui talle lausuti «maa» — mõne maal eluneva looma nimetuse;  
□ kui «õhk» — mõne linna nimetuse;  
□ kui «vesi» — mõne vees eluneva looma nimetuse.

Üheteaegu vastusega tuleb pall mängujuhile tagasi visata. Sõna «tuli» puhul tuleb pall püüda vaikides ja kohe tagasi visata.

#### **Teema: Suvi**

Lapsed katkestavad töö ja tõusevad püsti.

1. Suvi on tore aastaaeg. Kõikjal õitseb rohkesti lilli. Lapsed kükitavad ja teevad end lilledeks.

2. Lapsed jooksevad suvel tihti ka mereranda (jooksu kohal).

3. Meres on tore ujuda (imiteeritakse ujumisliigutusi) jne.

Üldiselt sobivad loodusõpetuse tundi temaatilised kehakultuuriminutid.

(Järgneb.)

Võru raj algklassiõpetajate materjalide põhjal koostanud HELJU KÕIV

# HARIDUS

## **В. ПИНН. Опасность, грозящая уничтожить жизнь на Земле.**

В Пинн рассматривает связь теории и общества, указывает на теоретические основы тоталитарного общества, на гибельную сущность строго детерминированной системы, предостерегает от так называемые совершенных моделей и концепций.

## **А. КИРХ, М. КИРХ. Об интересах к культуре и национальных установках эстонских и русских учителей.**

Обзор исследования, проведенного в ноябре-декабре 1988 г., в котором участвовало 140 учителей эстонских и 121 — русских школ. Выявлялась готовность учителей различных национальностей к работе в школах Эстонии, к пониманию нашей национальной культуры.

## **Э. КРУЛЬ. Творческий путь Хильды Таба. «Динамика воспитания» и мы.**

Статья знакомит с жизненным и творческим путем эстонского ученого-педагога с мировым именем Хильды Таба. Более подробно рассматривается ее самая известная книга «Динамика воспитания».

## **В. КАЛЛАМ. Пути поднятия престижа образования.**

В. Каллам анализирует причины отсутствия у учащихся интереса к учебе, показывает связь уровня знаний с пропусками уроков. Одной из причин массовых пропусков уроков автор считает обязательное среднее образование. Речь идет и о концепции ИМЕ в области образования, о ее обязательной связи с экономикой и прочими факторами.

## **А. МУДРИК. Главное — личность.**

Автор рассматривает идею о всестороннем

гармоническом развитии личности и считает, что в современных условиях такая постановка цели нереальна. Очень важно создать условия, которые позволят реализовать первостепенные потребности и развивать способности учащихся. Необходимым компонентом воспитания личности автор считает формирование существенных отношений человека к миру и с миром, к себе и с самим собой.

## **Х. ТАММИСТЕ. Учителя и движение скаутов в Эстонии.**

Скаутмастер Хелльмут Таммисте знакомит с принципами воспитания скаутов, приводит 3 обязательных закона скаутов: прилежно учиться, не употреблять алкогольные напитки, не курить. Кроме того, автор приводит 10 обязательных правил образа жизни скаутов и размышляет об использовании воспитания скаутов в современной школе.

## **Х. КЮЙНАРПУУ. Синдром перегорания у учителей. Анализ возможных причин его возникновения.**

В статье приводятся выдержки из статей ленинградского писателя Л. Куклина и учителя 429-ой школы г. Москвы З. Гельман, в которых подвергается сомнению целесообразность механического перенесения зарубежного метода, воспитания в наши школы и, опираясь на зарубежный опыт, предлагаются пути выявления и развития одаренных детей.

Опираясь на специальную литературу, автор анализирует причины возникновения синдрома перегорания у учителей, а также дает их классификацию: демографические, интрапсихические, интерперсональные и вызванные особенностями организации. Более подробно автор характеризует названные группы причин, реферируя и сравнивая позиции известных зарубежных исследователей.

## **Т. ПУЙК. Почему учащиеся начальных классов не усваивают правила правописания эстонского языка!**

Старший преподаватель кафедры специальной педагогики ТУ Тийу Пуйк анализирует причины орфографических ошибок в работах учащихся.

## **А. РЕЙНМАА. Возможности применения корректурных учебных заданий в вспомогательном обучении.**

Статья основывается на данных экспериментального обучения, которое проводилось под руководством кафедры спецпедагогики ТУ. Изучались возможности включения корректурных учебных заданий в учебно-методическую систему обучения умственно отсталых и слабослышащих учащихся V—VIII классов.

## **Х. ХЕДРЕЯРВ. Тяжелые металлы как яды среды.**

Автор раскрывает понятие тяжелых металлов, отмечает все возрастающее воздействие человеческой деятельности на круговорот тяжелых металлов в природе, приводит интересные данные о распространенности загрязняющих веществ и отравлениях ими, показывает их опасность человеку и природе.

## **А. ПААБО. Наследие, пережившее века.**

Статья знакомит с педагогическими воззрениями Н. Г. Чернышевского (24 VIII 1828—29 X 1889).

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 «Periodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

ЕКР Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.  
Ladumisele antud 30. 08. 1989. Trükkimisele antud 05. 10. 1989. Trükiarv 3800.  
Fotoladu. Kiri školnaja. Trükkipoognaid 7,0. Tingtrükkipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 3683.  
Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.  
Орган Государственного комитета ЭССР по народному образованию. На эстонском языке.  
Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).

## Töörõõm tuleb jõukohasest tööst

Kaane-fotod pildistas Tõnu Kalle seekord Pärnu abikoolis. Kõik, mis piltidel näha, välja arvatud õpetajate toa ringlaud, mille ümber õppenõukogu parasjagu lõppevale kooliaastale joont alla tõmbas (esikaanel), ja raamatukogu lugemislauad (tagakaane siseküljel), on selle kooli õpilaste tehtud. Suurel õpilastööde näitusel oli vaadata palju tööõpetuse tundides valminud esemeid: tütarlaste õmblus- ja käsitöid — nii selga-, kätte- kui jalgapanemiseks, kodukaunistamiseks ja majapidamises kasutamiseks, ning poiste puu- ja metallitöid mööblit meeneteni. Kuid Pärnu abikoolis ei tehta nägusaid algupäraseid esemeid ainult näituse jaoks, nagu see meie riigis muidu kombeks on. Lillelauad, postamendid, järid, lauad-toolid, terved mööblikomplektid on iga päev kasutusel koridorides, õpetajate toas, direktori kabinetis, sööklas, puhkeruumides. Tööd õppides töötavad õpilased iseendi, oma kodude ja kooli heaks: paljud tüdrukud õmblevad endale ise kleidid-pluusid-seelikud jm kerged rõivad, kenaks kombeks on tähtpäevade puhul või ka muidu meeleheaks kinkida vanematele, õpetajatele (ka kooli külalistele) omavalmistatud tarbeasju või meeneid.

Õpilastööde mitmekesisuse ja kvaliteedi järgi otsustades võiks arvata, et Pärnu abikoolil on tööõpetuseks täiuslik materiaalbaas. Tegelikkus räägib teist keelt: on väga tublid ja kogenud õpetajad, aga baasi kui niisugust pole õieti ollagi. Tüdrukud õpivad küll käsitööd tegema ja õmblema, mis tuleb neile suureks kasuks kui tulevastele naistele ja pereemadele; elukutsena aga ei kanna oskused välja. Tööstuses ju masinadki teistsugused kui koolis.

Poiste metallitöötuba koolimaja keldris on kitsas, niiske, nii et roostetavad tööriistad ja -pingid; kuigivõrd parem pole puidutöökoda, puuduvad materjali ja töönaidiste hoiupaigad. Puiduga aga on nii, kuidas on: ei oleks lauajuppigi, kui õpetaja L. Toome neid omal käel, vaat' et mustkunstniku osavusega läbi mitmete keerdkäikude ei hangiks. Usu või ära usu, aga tüdrukute käsitööks olla antud lõnga-niiti riigi poolt viimati enne Moskva olümpiamänge, kui oli vaja noppeste ja hulgi suveniire teha.

Endiselt ei ole kooli lõpetajatele töökohtade hankimisel tunda kohalike võimuorganite abi, ettevõtted suhtuvad neisse tõrjuvalt, välja arvatud mõned erandid, nt kooli šeff ETKVL Pärnu Kalamajand.

Pärnu abikool ei saa ruumipuudusel avada kutseklasse, seepärast peaksid kooli lõpetanud elukutse omandamiseks juurde õppima. Tublimaid võtavad vastu Sindi kkk nr 7 ja Pärnu kkk nr 13, eriti viimasega on kujunenud väga head üksteist mõistvad suhted. Otsitakse võimalust avada kahasse kutseklass, ometi takistavad seda mitmed bürokraatlikud eeskirjad ja asjaolud, mis tuleksid riiklikult lahendada.

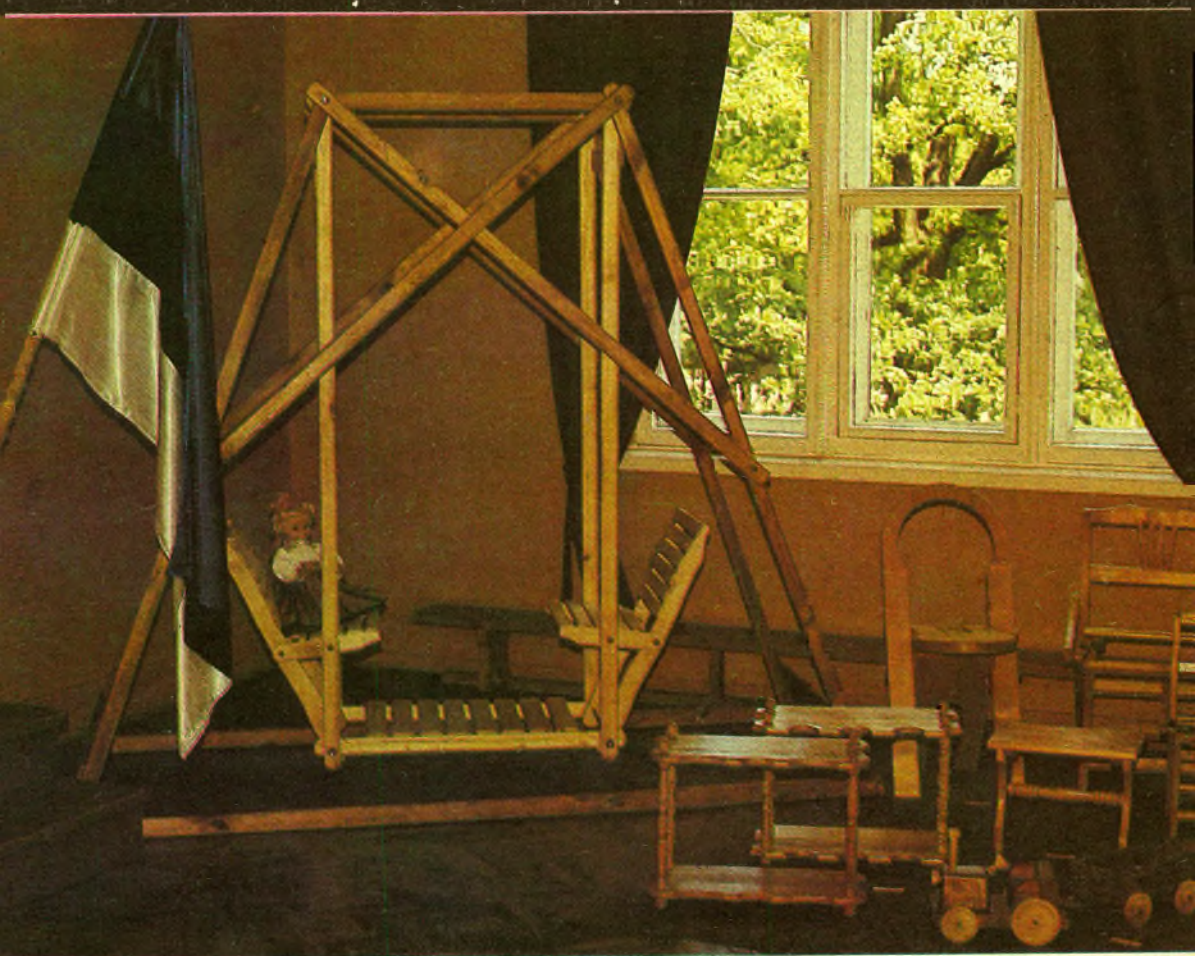
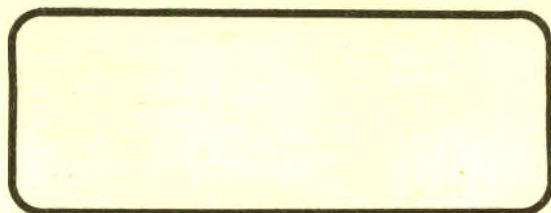
Õpilaste vaimsed ja kehalised võimed on erinevad. Kaugeltki kõik ei omanda oskusi meisterdada sellist mööblit, nagu piltidel näha. Kevadel oli plaanis, nüüd usutavasti juba on moodustatud ülekooligrupp väga haigetest, nõrkade vaimsete ja kehaliste võimetega lastest, keda õpetatakse tööõpetuses individuaalprogrammi järgi. Tööd õpilased teha tahavad, töörõõm aga tuleb vaid jõukohasest tööst, eduelamustest, tunnetusest, et tehtav töö on vajalik. Pärnu abikoolis püütakse selle poole, et midagi ei tehta poolikult, et nappi materjali ei hekseldata niisama läbi, vaid iga valmiv ese oleks kasutatav. Kergelt head tulemused ei tule. Aga raskuste kiuste ometi tulevad, sest õpilasi õpetavad ja kasvatavad väsimatud entusiastid, oma ala meistrid õpetaja Leili Viilo ja õpetaja-metoodik Lembit Toome, kellega mõtteid vahetasime juuni algul, kui 8. klassil oli algamas praktika ja seda lõpetamas eksam. Olnuks nende õpetajate teha, jätnuksid nad eksami ilma kõhkluseta ära. Selle asemel oleks andnud juba sügisel poistele-tüdrukutele kätte töö, mille valmistegemine kevadeks näidanuks programmis nõutud oskuste omandatust, oma õpilaste teooriateadmisi aga tuntakse niigi. Sellise talitusviisi põhjendus oli õpilasesõbralik: eksam pingestab ja pärsib noorukite niigi nõrka närvikava, pealegi olgu suvi neile puhkuseks, mitte raamatu taga tuupimiseks ja töökodades nikerdamiseks.

Mõne nädala pärast, lõpuaktusel oli siiski rõõm kuulda, et eksam oli läinud kõigil üle ootuste hästi. Tublikeks tööinimesteks tunnustati 15 noormeest ja 4 neidu. Tänuilukud olid nad oma õpetajatele, eriti tööõpetajatele Leili Viilole, Lembit Toomele, Evald Traksile ja Heino Puusaarele.

Uus kooliaasta kulub omasoodu. Karta on, et kuluda ja väsida võivad ka senini väsimatud, kui tööolud ei parane ja töötada tuleb ainult entusiastmist. Kelle peale võiks loota?



30 kop. 78 189



Raamatupalat

89-2350a

19.10.89.