

TB

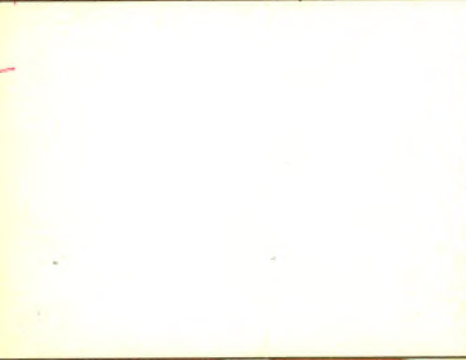
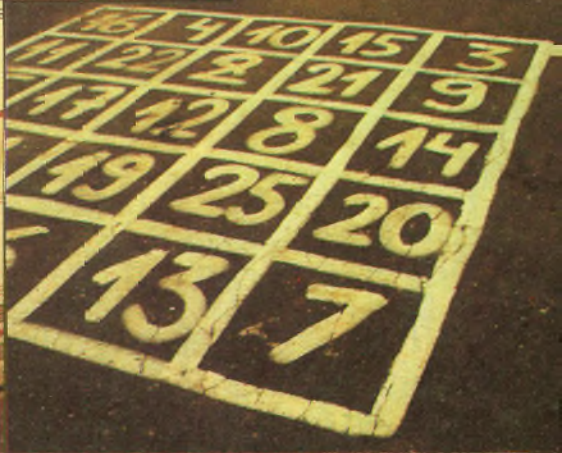
ISSN 0235-9146

HARIDUS

M

1990 · 7





Kes minevikku ei mäleta, elab tulevikuta



MARE TORM, TPedi koolieelse kasvatuse kateedri vanemõpetaja-metoodik

Elame juba mõnda aega keerulises ühiskondlik-poliitilises situatsioonis. On vaadete, arvamuste, hinnangute, seniste ajalootõdede ümberhindamise aeg. On tegude aeg. Avameelselt on tunnustatud kriisilukorda majanduses, aga ka hariduses. Üha rohkem viidatakse rahva vaimse puudumisele. Eesti vajab vaimset ümbersündi.

Haridus ja kultuur on Eestimaal olnud ajast aega tihedas seoses. Kultuurist on saanud meie aja keskseid tähendussõnu. Tänapäeva inimesekontseptsioonis on keskne ISIKSUS ja tema KULTUURITASE. Selle nimel toimib õpetamiskaasvatamissüsteem, arendame pedagoogilist kultuuri (vt Leht, Lepiksaar). Pedagoogiline kultuur ei ole aga mõeldav ajalookogemuse tunnetamiseta.

Meie tuntumad kultuuriloolased E. Jansen ja A. Aareleid on väitnud, et inimese enesetunnetuse vajadusest on tingitud huvi kasv kultuuri ja ajaloo vastu. Võib uskuda, et ajastu põhiküsimus on — kus on meie juured? Või: kes me oleme? Kui nii, siis on huvikeskmes ajalooline mälu, enesemääramine, kultuur. Sotsiaalne vajadus kohustab avaramalt ja süvendatumalt uurima ka meie rahva kultuurilugu, vaagima mineviku ja oleviku suhteid, sest tegelikult on need lahutamatud.

Teoloog E. Laigna peab vajalikuks, et kultuuri mentaalsuse kujunemine peab olema kõigepealt igal eestlasel selge, et ta teaks, kes ta on. Alles ISE midagi olles saame suhelda teiste kultuuridega.

Täna on eriti oluline tunnetada ja endale teadvustada, mis on toimunud meie rahva ajaloo, kes on meie esivanemad. Eestimaa tulevik sõltub suurel määral sellest, kuidas oskame kasutada oma vanemate rikkalikku vaimu-

pärandit täna. Teisalt on meil kohustus järgmistele põlvkondade ees, et ei katkeks side olnu ja oleva vahel. See oht on olemas.

Noored ajaloolased M. Laar, L. Vahtre, H. Valk on tunnetanud oma missiooni, kirjutas: «...oleme kaitsnud end relva ja mõttejõuga, langenud ja jälle tõusnud, jäänud püsima ja mitte lihtsalt püsima, vaid kõige ja kõigi kiuste arenenud kultuurrahvaks, kellele kuulub oma koht maailma ja teiste rahvaste hulgas. Meie KODUTUNNE on olnud tugevam kui vallutajate armeed. Oleme paljude niitidega minevikuga seotud, MÖTTEVIISIS vahest kõige sügavamalt. Ka kõige kaugemad ajad ei ole paljalt minevikumälestus, vaid loonud PÜSIVÄÄRTUSI, mis on aidanud järgnevatel põlvvedel edasi elada ja mida meie omakorda oleme kutsunud ja seatud hoidma ning oma järeltulijate jaoks edasi kandma.»

Minult võidakse küsida, mil määral on need mõtteavaldused seoses lasteaednike tööga. Arvan, et just need ja paljud samalaadsed mõtisklused on andnud tuge küpsenud arusaamisele: me peame ümber hindama oma seniseid tavapäraseid arusaamu ja muutma kasvatusvahendeid.

Seda on vaja nii meie endi, oma tütarde ja poegade kui ka meie hoolaaluste pärast. Leian, et praegusel ajal on kohatu otsida puudusi olemasolevas koolieelsete lasteasutuste programmis (Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Valgus, 1987), sest selle koostamistsükkel oli ju meile teada-tuntud perioodil. Püüdkem leida aga üheskoos erinevaid võimalusi selle tõlgendamiseks vastavalt toimunud muutustele meie ühiskondlik-poliitilises elus. Tuleb rõhutada, et programmi ei ole tulnud kunagi dogmana võtta. Loovalt töötavad lasteaednikud on seda veenvalt tõestanud. Eestimaal on olnud loova mõtteviisiga kasvatajaid läbi aegade. Neid oli ka nn stagnaajal.

On jõutud arusaamisele, et meie tänase haridusuuenduse nurgakiviks tuleb pidada kõlbelist kasvatust. Kõlbluskasvatus asendus meil lähiminevikus valem põhineva poliitkasvatusega, mistõttu on kaduma läinud ELUVÄÄRTUSED. Kõlbelisel kasvatusel tuleb toetuda RAHVUSTUNDELE, oma KODU- ja ISAMAA-ARMASTUSELE, armastusele oma RAHVA vastu, ühise saatuse tunde. Kodumaa-armastust, internatsionalismitunnet ja sõprust teiste rahvaste vastu oleme siiani kasvatanud-arendanud päevast päeva, aga... Milles on põhjus? Kindlasti selles, et juba meie koolieelne kasvatus on ülepolitiiseeritud, on olnud sõltuv suurriigi ideoloogist. Sellele on osutanud ka külalised teistest maadest.

HARIDUS

7 · 1990

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **E. SIIM** Aktiivõpe Eesti moodi ●

SILMARING JA VAATENURK

- 7 **H. RANNAP** Prognostika — kõmu või teadus? ●
12 **A. OLANDER** Kutsehariduse arenguteedest meil ja mujal ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 16 **A. TOOTS** Kehaline kasvatus nüüdismaailmas ●
20 **A. KÖVERJALG** Täiskasvanute haridus Euroopa riikides ●

MEIE INTERVJU

- 22 Haruhariduse edusammud ja puudused ●

KASVATUSTEEMADEL

- 24 **M. TUULIK** Eetika, moraal, kõlblus ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 26 **L. KUKK** Kool — see on suhtlemine ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 30 **M. KADAKAS** Õpilane — teater — teatriõpetus ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 33 **T. ÕUNAPUU** Õpilaste vaimse võimete arvestamine emakeele-õpetuses ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 35 **I. MADISE** Montessori-pedagoogika (Järg.) ●
41 **M. TORM** Kes minevikku ei mäleta, elab tulevikuta (Algus 1. lk.) ●

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 42 **V. HORM** Jüri Annusson — teerajaja meie emakeelsele ühtluskoolile ja vabaharidustööle ●
44 **F. EISEN** Algkooliõpetajate ettevalmistusest iseseisvuse aastail (Järg.) ●

KOOLIMUUSIKA

- 47 **I. KULL** Võiks ka teisiti ●

PUHKEVEERUD

- 49 **R. KAUGVER** Viimse meheni (kooliromaan) ●

- 52 SOOVITAME

- 53 KOGEMUSNÕU

- 54 KROONIKA



INGRID MADISE, Tallinna Vanalinna Algkooli juhataja. Lõpetas aastal 1967 Tallinna 24. keskkooli kuldmedaliga ja 1977 kaugõppijana TRÜ, saades keskkooli inglise keele õpetaja kutse. Praegu õpib töö kõrvalt Montessori Kolledžis Londonis. Vahetult peale keskkooli lõpetamist töötas Puhkeparkide Direktsioonis sekretärina, hiljem pikemat aega «Inturistis» giid-tõlgina. 1987. a tuli Vanalinna Muusikamajja õaastaste inglise keele õpetajaks. 1989. a sügisest praegusel ametikohal. 1969. aastast tantsib folklooriansambis «Leigarid», kuigi pere tõttu pausidega.



AARE OLANDER,
 TTÜ kõrgkooli
 ökonomika labori
 juhataja.
 Lõpetas Tallinna 42.
 keskkooli 1977. a,
 TPI majandus-
 teaduskonna 1982. a
 majandusinsenerina.
 Samast aastast töötab
 kõrgkooli ökonomika
 uurimisgrupis
 inseneri, hiljem
 nooremteadurina.
 Aastatel 1985—1988
 kaugõppe
 aspirantuuris. 1989. a
 kaitses väitekirja
 kutsehariduse
 arenguperspektiivi-
 dest Eestis ning sai
 majanduskandidaadi
 kraadi. 1987. aastast,
 seoses uurimisgrupi
 ümbernimetamisega
 laboriks, selle
 juhataja.

EESTI HARIDUSMINISTERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLVIII 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**
 Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

4 **Э. СИЙМ** Активное обучение по-эстонски ●

КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

7 **Х. РАННАП** Прогностика — сенсация или наука? ●
 12 **А. ОЛАНДЕР** О путях профобразования у нас и в других
 странах ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

16 **А. ТООТС** Руководство физическим воспитанием ●
 20 **А. КЫВЕРЯЛГ** Образование взрослых в европейских госу-
 дарствах ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

22 Успехи и недостатки дифференцированного образования ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

24 **М. ТУУЛИК** Этика, мораль, нравственность ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

26 **Л. КУКК** Школа — это общение ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

30 **М. КАДАКАС** Ученик — театр — обучение театральному
 искусству ●

УРОК, КАБИНЕТ

33 **Т. БУНАПУУ** Учет умственных способностей учащихся в обучении
 родному языку ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

35 **И. МАДИЗЕ** Педагогика М. Монтессори (Продолжение) ●
 41 **М. ТОРМ** Кто не помнит прошлое, тот живет без будущего ●

ИЗ ИСТОРИИ ЭСТОНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

42 **В. ХОРМ** Юри Аннусон — основоположник нашей единой
 школы на родном языке ●
 44 **Ф. ЭЙЗЕН** О подготовке учителей начальной школы в годы
 Эстонской Республики (Продолжение) ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

47 **И. КУЛЬ** Можно и по-другому ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

49 **Р. КАУГВЕР** Все до едина (Школьный роман) ●

52 РЕКОМЕНДУЕМ

53 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

54 ХРОНИКА



Aktiivõpe Eesti moodi

ENN SIIM,
Kolga põhikooli direktor

Oleme viimase paari aastaga saanud nägijateks. Kaua arvasime, et Krupskaja, Ušinski, Makarenko ja veel mõned on andnud meile pedagoogika, mis püsib ajast aega kui midagi iseväärtuslikku. Nüüd oleme nii läänest kui põhjast kuulnud, et sellest pedagoogikast on kardinaalselt erinevaid õpetamise ja kasvatamise meetodeid. Millised need erinevused on, selgub, kui võrdleme ühiskondi alates inimsuhetest, töösse suhtumisest, inimeste individaalsusest kuni üldise arengutasemeni. See võrdlus ei tule kasuks meie pedagoogika suurusjärgudele ega kogu meie ühiskonnale.

Midagi on vaja muuta. Kohe ja kardinaalselt, ootamata ülevalt tulevaid käskusid ja põhjapanevaid dokumente. Kui tulevad targad dokumendid, mahuvad nende raamidesse ka praegused otsingud ja uuendused. Nende ootel oleme juba niigi palju aega kaotanud. Siiski oleme selle aja jooksul jõudnud arusaamisele, et haridus ei ole mitte ainult teadmiste, oskuste ja vilumuste summa, vaid ka sotsiaalsete, emotsionaalsete, kõlbeliste ja füüsiliste omaduste kogum. Haritud inimene peab olema küll tark, kuid ennekoike kõlbeline. Teame ka, et haridusasutus ei tohi olla politiseeritud. Vastasel korral ei ole see ühiskonda edasiviiv, vaid ühiskonna struktuure peegeldav ja taastav jõud. On selgeks saanud kommunistliku ja kristliku moraali erinevused ja veel palju muud, mis sunnib aega kaotamata otsima teid uut moodi mõtlevate ja tegutsevate inimeste kujundamiseks. Need uut moodi inimesed, kellest edaspidi võiksid saada isiksused, peaksid olema kõik üksteisest erinevad, paistma silma oma individaalsusega, oma tugeva küljega, originaalse mõtlemisega, ülesannete loova lahendamise, oskusega iseseisvalt õppida igas elus ettejuhtuvast situatsioonist, nad peaksid olema ettevõtlikud ja initsiatiivikad; oskama kõrgelt hinnata kaasinimesi ja tegutsema nendega koos, osa saama teiste rõõmudest ja muredest, olema ausad, kõlbelised jne.

Seni räägime isiksuse kasvatamisest ja tegeme õppeplaanis tundide arvu muutmisega; vaidleme, kas perekonna-, inimese- ja ühiskonnaõpetust on ühes või teises klassis vaja, kas ÜKTd teha või mitte jne. Aga me ei suuda loobuda traditsioonilisest käsule-keelule

ehitatud teenustüübist: kõigile korraga ja ühepalju, siit siiani ja mitte vähem... ega ka rohkem. Ennekoike ikka teadmised, nüüd aga lepime juba sellegagi, et puudulikud teadmised on meie ühiskonna jaoks head küll, aga seda, et õpetamist on võimalik nii sisult kui vormilt ümber korraldada inimlikkust silmas pidades, me tihti ei mõtle või ei ole suutelised sellest aru saama. On tõesti raske mõista, et seades esimesele kohale kasvatus, saame ka õppimises paremaid tulemusi, kuid nii on see Steineri-koolides, Montessori-koolides ja on ka Erikson—Piaget' aktiivõppekoolis.

Ajakirjanduses on juba kirjutatud nn alternatiivkoolidest meie vabariigis. Allpool tuleb juttu Kolga 9kl koolis kasutatud aktiivõppe elementidest, mida on rakendatud 1. septembrist 1989. a. Aluseks on muljed kahest Canada koolist ja kaasatoodud kirjandus ning mõningad meetodilised käsitlused koos õppevahenditega.

Kirjutise eesmärgiks ei ole niivõrd otsida järgijaid, kuivõrd anda julgust uutele katsetajatele, sest meie pedagoogika vajab praegusel perioodil palju eri meetodeid, et neist otsida välja meile sobiv ja samas meelde tuletada, mis on meil juba kasutusel olnud sajandivahetuse reformpedagoogikas, Johannes Käsil ja teistel meie pedagoogidel, kelle häid ideid me seni veel vähe tunneme. Küllap areneb siit sümbioosina välja ka meie rahvale kõige sobivam metodika. Alternatiivõpe asetab rõhu õppe- ja kasvatustöö sõnapaari teisele poolele. Kasvatamine käib läbi huvitava ja haarava õpetamise. Kasvatatakse iseseisva töö ja õppimise oskust, oma töö ja aja planeerimist, oma tegevuse ja selle tulemuse kriitilist hindamist, koostööd kaaslastega, kõlbelisust jne. Just nimelt kasvatatakse, sest kasvatamine käib ju läbi emotsionaalse, õpetamine ratsionaalse, loogilise tegevuse. Niisiis õpetegevus peab olema tegevus- ja liikumisrohke, positiivseid emotsioone andev, pakkuma võimalusi uurimiseks, avastamiseks ja ka riskiks.

Aktiivõppe märksõna ongi HAARAV. Õppe- ja kasvatustegevus on haarav ainult turvalises keskkonnas, mille kujundamisest õpilased ka ise osa võtavad, kus konkreetsed, «päris» töövahendid ja situatsioonid virgutavad tegutsema, kus ise saab kontrollida oma tööd ning anda sellele hinnangut, tunda kaaslaste toetust ja olla ise abistajaks.

Kõik sõnad ja seisukohad tunduvad tuttavat. Ongi! Ainult kui palju on meil neid õpetajaid, kes on julgenud, osanud ja tahtnud selliselt tegutseda?

Allpool mõningad näited aktiivõppe elementidest. Enne aga vastus veel ühele sagedamini esitatavale küsimusele: kas aktiivõpe ei ole liiga mänguline? Kas tal ikka teaduslik alus ka on? On. Metodika on teaduslikult läbi töötatud, Canadas ametlikult kinnitatud

ja kogu metoodika lähtub Eriksoni ja Piaget' vanuseastmete psühholoogiast.

Kõige üldisemalt öeldes väidab Erikson, et inimese kogu sotsiaalne areng rajaneb esimestel eluaastatel kogutud usaldusel. Usaldusele hooldaja, s.o ema, edasi perekonna ja ümbruskonna vastu. Siit areneb julgus iseisvaks tegutsemiseks, initsiatiiv, töökus, minataotlus. Iga asi omal kindlal ajal. Sama lugu on ka intellektuaalse arenguga. Arusaamine sõnadest, mõtudest ja mõistetest, ajast ja ruumist ei tule mitte siis, kui kellegi koostatud programm seda ette näeb, vaid lapse küpsedes kindlal vanuseastmel.

Mul ei ole õnnestunud välja selgitada, millisele arenguteooriale või uurimuslikule alusele tuginevad meie õppeprogrammid ja -plaanid ning kas õpikute koostamisel on ikka aluseks võetud laps, mitte programm.

Ja veel üks ennetav märkus. Kolga koolis oleme rakendanud ainult aktiivõppe üksikuid elemente ja seda põhjustel:

- kasutame meil kehtivaid õppeplaanide ja õpikuid;
- puudub materiaalbaas vajalike õppevahendite valmistamiseks, muretsemiseks ja paljundamiseks;
- oleme iseõppijad, sest kahest aktiivõpet nähtud päevast on vähe, et meetodit omanada.

Aga üksikute elementide kasutamine on lastevanemate ankeetide põhjal avardanud õpilaste silmaringi, suurendanud iseseisvust ja soovi koolis käia, enesekindlust ja huvi ümbruse vastu, lapsed on sõbralikumad ja fantaasiarikkamad. Negatiivseid hinnanguid praktiliselt ei ole. Ainult 4 lapsevanemat 87st väitsid lapse suuremat väsimust.

Õpetajate hinnangul on suurenenud huvi õppimise vastu, loovus, aga distsipliinirikumisi peaaegu ei esinegi.

Nüüd siis asjast endast.

Nende elementide puhul ei saa kirjutada tunnikonspekti, et nüüd arendan loovust, kümne minuti pärast aga enesehindamist. Kogu õppe- ja kasvatustöö on nii tihedasti seotud, et mõtetu oleks püüda üht teisest eraldada, seepärast lihtsalt kirjeldan mõningaid meil kasutusel olevaid meetodeid.

Päeva alustame nn eelsoojendusega, häälestamisega. Selleks võib olla peastarvutamine 8—10 minuti jooksul või ka vaba vestlus. Oleme teinud lavastusi.

Peastarvutamine kas korrutustabeli küsimisega, «sõela» mänguga või mõnel muul viisil on tõenäoliselt kõigil algklassiõpetajatel kasutusel, vaba vestlus aga vähestel.

Tore oleks, kui õpilased saaksid istuda mugavalt vaibal ümber õpetaja. Igal nädalapäeval on kindlad esinejad sellise arvestusega, et kõik õpilased saaksid vähemalt kord nädalas jutustada millestki, mis talle huvi pakkunud: kas oma kodust või sellest, mida head on ta nädala jooksul teistele teinud. Seda jutustust ei sunnita esitama seistes,

ei hinnata, ei parandata iga eksimust, vaid lastakse sundimatult rääkida ja elatakse kaasa. Las iga laps nuputab, kuidas panna kaaslasti kaasa elama. See on ka sobiv hetk huumorimeele arendamiseks.

Lavastused. Oi, kuidas need lastele meeldivad! Esimesel etapil andis õpetaja igale rühmale teema. Rühmi oli 4—5 ja teemad sellised, mida täiskasvanu oma fantaasiaga lahendada vaevalt et oskaks, aga lapsed suudavad mõne minutiga leida süžee, jaotada osad, mõelda teksti ja tegevuse.

Kui õpetajal tuleb teemadest puudus, võib lasta neid mõelda õpilastel ja siis välja loosida.

Praeguseks oleme jõudnud selleni, et igaüks on näitekirjanik-režissöör, s.o kirjutab ning lavastab kord nädalas kuni 5minutilise näidendi; kasutatakse ka lihtsamaid dekoratsioone ja kostüüme.

Kui selliselt on päeva esimese veerand-tunniga end häälestatud mõtetegevusele, järgneb tõsisem tegevus. Meil on olnud selleks kas matemaatika või emakeele tund, kus kogu klassiga õpitakse uut osa või siis eelmisel päeval õpitu kontroll ja kinnistamine. Viimane toimub ainekeskustes (tsentrites). Korraga tegelevad õpilased 3—4 ainega. Kui ühes keskuses saavad ülesanded lahendatud, minnakse iseseisvalt teise keskusesse ja nii käiakse läbi kõik keskused. Kellel need tööd on tehtud, võib minna tegelema oma äranägemisel — joonistama, lugema, raamatut kirjutama, aga ka mängima konstruktoriga või mingit muud arendavat mängu. Kui ajast tuleb puudu, saab jätkata päeva teisel poolel.

Kui ruum võimaldab, tuleb sellised keskused (tsentrid) üles seada pikemaks ajaks — nädalaks, kaheks ja anda nii võimalus iseseisvaks uurimistööks. Praktiliselt läbi tehtud tööst tuleb jõuda järeldusteni, seaduspärasusteni, reegliteni — abstraktse mõtlemiseni.

Nendes keskustes, mis ei pruugi olla mitte ainult klassides, vaid ka raamatukogus, kodundusklassis jne, võib olla ka mõni programmiväline teema üldise silmaringi arendamiseks. Näiteks: UFOd, maailmaruum, Vana-Kreeka, Eesti rahvariided jne. Referaate koostaksid kas kõik või ainult asjast huvitatud, toimuksid dispuudid jne.

Raamatute kirjutamine. Sügisel valisid õpilased teemad, millest tahaksid kirjutada väikese raamatu. Paar päeva hiljem korrigeeriti teemasid, võttes arvesse oma aega, esialgse vaimustuse kadumist ja teisi tegureid. Lõpuks jäi nimekirja 4—5 teemat. Kuna oli antud võimalus valida ja otsustada, siis tuli läbida ka vastutamise etapp. Oled otsustanud — tuleb igal juhul ka täita.

Metoodika näeb ette, et esialgu kirjutatakse vigadele tähelepanu pööramata. Kartus eksida ei tohi pidurdada mõttelendu ja idee

arendamist. Kui raamatu käsikiri on valmis, tuleb see anda lugemiseks paarile sõbrale, kes on ka esimesteks kriitikuteks. Hea, kui ka vanemad selle teosega tutvusid ja annaksid viimasel lehel oma hinnangu. Alles siis loeb seda õpetaja ja annab oma hinnangu. Veaga sõnale tõmbab ta joone alla. Sõnade õige vormi peab õpilane leidma ise kas õpikutest või sõnaraamatutest. Samuti reeglid, mille vastu ta on eksinud. Vead parandatud ja kriitika arvesse võetud, kirjutatakse raamat ümber, illustreeritakse, köidetakse ja pannakse avariilile kõigile lugemiseks.

Küsimus lugejale: kas oskate eristada, mida sellise tegevusega kasvatame, mida õpetame, mida arendame? Loetelu tuleks iga vahes pikki.

Matemaatika on kuiv ja paljudele raskesti mõistetav. Nii kurdavad lapsed ja veelgi rohkem nende vanemad. Kui meil oleks aga igale lapsele anda kätte topsikutäis eri värvi ja eri suuruses kolmnurgakesi, ruudukesi, hulknurkasi — saaksime neid liita ja lahutada küll värvi, küll kuju, küll suuruse järgi. Nendest saab moodustada erinevaid kujundeid, nende koostisosi jälle loendada, liita ja lahutada. Neid kujundeid joonistada ja mõõta, värvida ja välja lõigata. Nii mängides oleme märkamatult saanud selgeks ka pindala ning jõuame palju lähemale teistele matemaatilistele mõistetele. Meil kahjuks selliseid kujundeid müügil ei ole. Ei ole ka plaate püstiste pulkadega, mille otsa saab moodustada kummirõngastest erinevaid kujundeid, neid mõõta, leida ühisosa jne, jne.

Suurt huvi pakub õpilastele iseenda mõõtmine. Käte, jalgade, sõrmede pikkused ja ümbermõõdud, võib-olla ka läbimõõdud. Kui siia juurde anda ka riietuse ja jalatsite numbrid ning nendest arusaamine, peaks olema huvitav väga tihedalt seotud kasulikuga.

Loetud lektüüri kontroll. Aktiivõppe meetodi kasutamisel on tunniplaanis ka lugemise tunnid, kus õpilased suvalises asendis ja suvalises kohas loevad oma raamatut 20—30 minutit. Igaühel võib olla eri raamat. Lugemise kontrolliks antakse ülesandeid, mida ei ole võimalik täita raamatut lugemata. Näiteks: valida välja kümnekond kohta, mida võiks kasutada TVs selle raamatu reklaamiks või kirjeldada 5—6 episoodi, kus peategelane käitus rüütelikult jne.

Sellise tegevuse, õigemini tegevuste vaheldumise, on õpilased enne lõunat 2 korda 90 minutit järjest hõivatud. Kellel tekib vajadus, käib teisi segamata väljas, küsimata luba ka õpetajalt. Üldse on nii, et õpetaja ei ole sellise meetodi puhul dirigent, kelle iga näoliigutust peavad jälgima kõik. Õpetaja tegeleb sel ajal vaatlusega, vajadusel ka juhendamisega. Vaatluse all mõistetakse õpilaste tegevuse ja meeleolude jälgimist. Iga õpilase kohta tehakse lehele märkmeid,

millest paari-kolme nädalase vaatluse järgi saab teha järeldusi tema arengus. Nendest kokkuvõtetest informeeritakse kindlasti ka vanemaid.

Kui pingeline mõttetöö hakkab väsitama, tehakse 10—15 min paus muusikaliste või liikumismängude jaoks.

Kogemusi saame raamatukogutunnis. Raamatukogu juhataja on pedagoog, kes õpetab raamatukogu kasutamist, kiir lugemist, referaatide koostamist, aitab leida vajalikke teatmeteoseid, kontrollib lugemiskiirust, koostab helilinte, muretseb lektüüri vastavalt õpetajate tellimustele jne. Tahame, et raamatukogu kujuneks aktiivõppe keskuks, kuhu kuuluksid veel ka psühholoog ja üks tehniline töötaja.

Pärast kahte 90minutilist tsüklit on tunnine vaheaeg. Sellesse mahub lõunasöök ja mängud. Valdavalt on see aeg õpetaja organiseerimata.

Järgneb veel kaks 60minutilist tsüklit. Reeglina on nendes kunsti- ja muusikaline kasvatus, kehaline kasvatus, tööõpetus.

Siia mahub veel 30 minutit iseseisvat tööd. See on aeg, mil õpilane saab lõpetada tööd, mis ainekeskustes ajapuudusel lõpetamata jäid, kinnistada ainetundides õpitut, valmistuda järgmiseks päevaks, võib saada konsultatsiooni jne. Kõige enam vajavad seda aega need, kelle töötempo on aeglaseks. Aga ka need, kellele tundub klassi tempo aeglase ja kelle huvid ring on laiem. Nad saavad uurida probleeme lahti, kasutada täiendavaid materjale jne. Aktiivõppe ei välista, et ei võiks õppida juba järgmise klassi(de) õpikust. Vastupidi, see soodustab individuaalset töötlemist, sügavuti minekut õpilast huvitavates küsimustes. Canadas puuduvad aktiivõppes õppeprogrammid ja -plaanid. Kooli lõpul on vaja saavutada punktide kogusumma kõigi ainetes pealt kokku. Seega kompenseerivad suuremad punktid huvi pakunud ainetes puudujääke ebahuvitavates. Selge, et selline moodus soodustab erinevate huvid ja kalduvustega inimeste kujunemist.

Väga oluline on teada, et meetod eeldab õpetamist ja kasvatamist positiivsete emotsioonide kaudu. See tähendab meeldivat keskonda, innustamist, julgustamist, toetamist, rõõmu tundmist igast edusammust. Sellepärast on palju ka muusikat, lauldakse nii ema- kui võõrkeele tunnis, matemaatikaski on see võimalik.

Prognostika — kõmu või teadus?

HEINO RANNAP,
Tallinna Konservatooriumi
professor, pedagoogikadoktor

*Ja surma ei pea enam olema, ega
leinamist, ega kisendamist, ega vae-
va...*

(Johannese ilmutamise raamat, 21. ptk).

Viimasel kolmel aastakümnel on kogu maailma teadlased uurinud prognostika metodoloogilisi võimalusi ja kasutanud uuringutulemusi eri hüpoteeside tõestamiseks. Ja ime küll — edukalt! Ennustuste mõnekümneaastane intervall näitab prognostika kui teaduse elujõudu. Aga see näitab ka, et on mõtet tegelda just erinevate sotsiokultuuriliste nähtuste mõtestamisega tuleviku kontekstis.

Prognostika (kr), futuroloogia (lad) ehk ennustamine on nähtusena igivana, samuti prognostikud, futuroloogid, ennustajad. Nõidade ja ilmatarkade ennustusi usutakse tänapäevalgi. Ennustused on kandunud piibli, vanasõnade ja muude rahvapärismuste kaudu sajandist sajandisse. Rõuge vanasõna väidab lihtsa tulevikutõena, et «hummõnine päiv um täämbäsest targõmb». Ambla vanasõna maalib omaaegse huumoriga pildi kaugest edanikust: «Tulevikus jääda inimesed nii pisikeseks ja nõrgaks, et kahe mehega ühte kanamuna kannavad.» Taoline (fantastiline) prognostika ei haaku teadusega. Küll pakub see aga ainet uurijale, ka pedagoogikateadlasele. Viimased on kogu maailmas pööranud oma pilgud tänapäeva probleemidele, unustades, et kohe on tulevikki tänapäev.

Pedagoogilise prognostika pöördumine kõrvalteele on seletatav metodoloogilise ummikuga. Majandus- või ühiskonnateaduses kasutatud uurimismeetodid ei sobinud pedagoogikale. Seetõttu on tulevikuprobleemidega tegelejad —informaatikud, prospektivistid, progressistid, programmistid, küberneetikud, futuriblid, futurokraadid, planeerijad, utopistid, kommunistid, parapsühholoogid, ekstrasensid, spiritistid, praktilise futuroloogia esindajad, superindustrialid, postrevolutsioonärid, entropistid, efemeriidid, telemaatikud jt puudutanud tulevikupedagoogikat vaid põgusalt. Pedagoogikal kui väga vanal teadusharul on oma kindel arengusuund, mille

uurimisel on tulemuslikuks meetodiks ajalugu. Nii püstitamegi hüpoteesi: pedagoogilise prognostika metodoloogiliseks aluseks on pedagoogika ajalugu. Enne aga, kui asume hüpoteesi tõestama, tutvume futuroloogia põhitõdede ja saavutatuga.

*Kui siga enne jüripääva mudas aaleb,
tuleb külm kevade (Ambla).*

Lähtume sellest, et ennustamine on kuulunud inimkonna põliste tavade hulka. Vanimad neist põhinevad kunstlikult loodud, väljamõeldud seostel. Verekausilt, kohvipaksult või kaartidelt ennustamine on fantastiline, eba-teaduslik, usulis-müstiline.

Idamailt pärinenud legendide järgi 1000-aastased selgeltnägijad naisprohvetid — sibüllid — ennustasid jumaliku inspiratsiooni mõjul ekstaasiseisundis ette tulevikujuhtumisi, enamasti hukatuslikke sündmusi. Need ennustused on kandunud meie ajani 2. saj e.m.a kuni 3. saj m.a.j kirjutatud ennustusraamatute, aga ka Michelangelo, Tintoretto ja Rembrandti teoste kaudu.

Läänemeresoomlaste vanas rahvausundis on tuntud nõidumise abil ennustamine ehk arbumine (siit Ida-Eesti «arbulööja») ja liisuheitmine. Arbuja kasutas nõiatrummi või vaatas tulevikumärke sõelalt, laastudelt jm.

Enamusutav on **empiiriline ennustamine**, mis toetub igapäevaelu tähelepanekutele, vahel mitme põlvkonna kogemusele. Levine- num empirismis on ilmaennustamine.

Teaduslik ennustamine erineb eelmainituist sellepolest, et tugineb teaduslikule teooriale, looduse, ühiskonna ja tehnika arengu seaduspärasuste analüüsile.

Teadusliku ennustamise (edaspidi «prognostika») all mõistame 20. sajandi teaduslikku distsipliini, mis uurib eri meetodite abil tuleviku eksistentsi. Seejuures tuleb märkida, et nii nagu termineid, kasutab kaasaegne prognostika ka igiammuseid teadmisi ennustamise tehnoloogiast.

Prognostika uurib tendentse, püüdlusi, eesmäärke, mille realiseerimine tundub olevat võimalik või mille realiseerumine näib paratamatuna. Selle ülesanne on informeerida korraldajaid, kuhu majanduse, ühiskonna, pedagoogika jne areng suundub, milline on liikumise lõpptulemus.

Prognostika vajab rohkesti andmeid nii toimunud kui ka käsil olevate uuringute kohta; uuringute sotsiaalseid ja majanduslikke resultate, sest prognostilistel kujunditel on otsene side praktilise tegevusega. Prognostika võib anda ootamatuid, suure riskifaktoriga tulemusi, mille lõpptulem võib olla nii tõde, kui ka võltsing. Ka siin on parimaks kontrollmehhanismiks ajalugu, mis loogilise järgnevuse vormis saab kontrollida resultaadi tõenäosusastet.

*Hakka enne õppima, kui lähed õpetama
(Wiedemanni j).*

õnne kuningriigist, kus pole röövleid, vargaid ega kadedaid inimesi ja maa on täis rikkusi. Sama korralti NLKP kongressidel, asendati vaid termin *kuningriik kommunistliku maailmariigiga*. Samasugust ennustust arendas oma raamatus vene kirjamees M. Stšerbakov (1733—1799), kes asetab elanikud Ofiiri- maale, mis väga sarnanes Venemaaga. Ofiiril muudetakse lossid töökodadeks, luksust ei hinnata, erineva jõukusastmega inimesed elavad koos ning õpivad «vaimset ja kodaniku katekismust». Lapsi õpetatakse sel maal (orjandusliku Rooma riigi kooli lähedaselt) matemaatika-, mere- ja kunstikoolis. Ofiiril on inimesed tagasihoidlikud, haritud ja viisakad, seitsmekümne eluaastani reipad ja terved.

Hoopis kaugeid aegu prognoosis pedagoog- kirjanik V. Odojevski (1803—1869). Romaanis «4438. aasta» maalib ta pildi tuleviku- ühiskonnast, kus tehnikasaavutused ja -võimalused rahuldavad täielikult inimkonna nõudmisi ning teadus avab nii looduse saladused kui ka sotsiaalsfääri muutmise teed. Odojevski kauge tulevikuühiskond on teadlaste — ajaloolaste, füüsikute, geograafide ja poeetide riik. Inimene on seal kõrgetharitud ja kõlbeline. Uute avastuste kasulikkust hindab teadlaste kongress. Abieluloa saab vaid see nooruk, kes esitab kongressile leiutuse või avastuse. Maa kliimat muudab inimene oma soovi järgi. Muuseas, Siberit soojendavad Kamtšatka vulkaanid. Odojevski järgi loovad õpetlased sideme Kuuga alles viiendal aastatuhandel. Kuna õpetlased tegelevad leiutamise, siis ta ennustuse järgi juhivad ühiskonda poeedid (NB! Eesti Loominguliste Liitude poliitiline initsiatiiv!).

Mõtlemapanev on N. Gogoli ennustus. Ta kirjutas: «Puškin... see on vene inimene oma arengus, kes võib-olla ilmub kahesaja aasta pärast». Kas Venemaa jääb seda aega ootama? Gogoli mõtet piiras tugevasti V. Lenin, väites enesekindlalt, et tulevikus on meil vaid kolm elukutset: arst, õpetaja ja insener. Ja veel üks näide prognostikast, mõtlemiseks, kes nägi tulevikku ette realistina, kes utopistina.

18. sajandi mõtlejad John Locke, Adam Smith ja prantsuse filosoofid formuleerisid printsiibid, mis olid mõeldud demokraatliku riigikorra ja turumajanduse loomiseks järgneval 200 aastal. Need printsiibid olid *ratsionaalsus, mobiilsus, vaba vahetus ning nõudlus üldise informatsiooni järgi*. Seda, mida prognoosisid 18. saj teadlased, ei suutnud näha nõukogude planeerijad viisaastakuid kavandades. Pole siis ime, et mõnede teadlaste arvates tekkis futuroloogia vene planeerimise vastand-teadusena, marksismi-leninismi alternatiivina. Mõlemate esindajate arvates on hädaoht, et ennustusteadus (planeerimine, futuroloogia) võib üle kasvada futurokraatiaks, kus masside mõjutamiseks

kasutatakse väidet, et kõik on varem valmis planeeritud (saatus, jumal, ühiskonna pidurdamatu areng kommunismile). On kuidas on, kuid alates futuroloogia tekkimisest 1960. aastatel, pole arenenud riikides enam olnud majanduskriise, sotsialismileeris aga...

Ometi eitavad mitmed sotsiaalteoreetikud futuroloogiat kui teadust, väites, et tuleviku-uuringu arendamine kunst, mitte aga teaduslik tegevus. Nii eitab kriitilise ratsionalismi filosoofia rajaja K. Popper tuleviku ettenägemise võimalust. Inglise füüsik ja futuroloog D. Gabor astub sammu edasi, väites, et tulevikku ei saa ette näha, kuid teda võib leiutada.

Pessimistidel on õigus senikaua, kuni prognoosidel puudub õige metodoloogiline alus. Prognoosidega on eksitud tihti. V. Lenin kirjutas, et ainult proletaarne, sotsialistlik revolutsioon võib inimkonna välja viia tупikust, mille on loonud imperialism ja imperialistlikud sõjad.

Teoses «Fahrplan in die Zukunft» (2) esitavad futuroloogid H. Beinhauer ja E. Schmacke prognoose 2000. aastani. Nende järgi pidi 1975. aastaks olema raamatukogud automatiseeritud, 1980. aastaks videotelefon üldkasutuses, tõlkimine automatiseeritud; 1985. aastaks igapäevaelus info edastamine laseri abil, lennutransport piloodita lennukitega; 1990. aastaks kolme- mõõtmeline televisioon, haigete diagnostika vaid raalidega jms. (Siinkohal jäävad mainimata täitunud prognoosid.) Aastaks 2000 ennustavad Beinhauer-Schmacke üheainsa laserkiire abil poolemiljoni telefonikõne edastamist, sümbioosi «inimene-arvuti» tekkimist, kus inimene vestleb arvutiga, entsüklopeediliste infopankade olemasolu jms.

Kui enne jõulu soopõhjad pakkane ära tinutab, siis tuleb meresse paigaline jää kogu talveks (Kuusalu).

Kuivõrd vajalik on tulevikuprognoos, näeme rahvaste traagilistest sündmustest, mida on põhjustanud ebaõige tulevikumudel. 1939. a sügisel uues valitsuses haridusministriks saanud, kirjutas P. Kogermann (7): «... nagu teame, on sõja kaudse mõjuna meie isamaal toimunud suured sündmused... mõtlen siin äsjasõlmitud sõjalist abistamisakti meie idanaabriga... tavalise kodaniku elus ei ole midagi muutunud ega muutugi» (minu sõrendus H.R.). Samal ajal töötati Moskvas välja instruksioon Eesti, Läti ja Leedu iseseisvate vabariikide rahva massilise küüditamise kohta (4). Täheandab, Eesti Vabariigi valitsus tegi vale prognoosi, hoolimata sellest, et luure oli ammu ette kannnud Nõukogude valitsuse oma, st vene rahva massilisest hävitamisest. Vale prognoos põhjustas Pätsi-Laidoneri-Eenpalu enda ja tuhandete eestlaste hukkamise.

Tänapäeva maailm on täis futuroloogia instituute. USAs on neid paljude ülikoolide ja korporatsioonide juures. Ulatuslikke tuleviku-uuringuid on teinud Rooma Klubi.

Gallupi instituudi 2000. aasta prognoosist võttis osa 1346 eksperti. Saksamaa ja Jaapani arengu mahuka analüüsi põhjal prognoosis ameerikalikku elumudelit I. Naisbitt teoses «Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives» (10). See 6miljonilises tiraažis raamat sai kohe bestselleriks, sest järgis Rooma Klubi Ameerika Assotsiatsiooni teesi: «Te võite kohe nüüd joonistada endale maailma, millist tahate näha. Ärge muretsege sellepärast, kas see on võimalik sellisena, nagu te endale ette kujutate. Nii nagu te endale tulevikukuju loite, nii toetage ja arendage seda alati» (13).

Mis sa õpid noores eas, seisab eluaeg sul peas (Palamuse).

Ilmselt peab pedagoogiline prognostika lähema väitest: tulevikukooli sihiks on loometöökõks võimekate laste koolitus. Kuid nagu on väitnud V. Pinn (11), saab inimene luua vaid siis, kui ta ületab oma intellekti ja toimib edasi targa vaistu abil.

Mõne pedagoogi ajakirjanduses avaldatud hädakisa pedagoogika pankrotist meenutab soovi kasutada rahanduses tuntud võtet — organiseerida hoiustajate hulgas kuulujutu levik, et nende pank on pankrotis. Ja kui selle peale hoiustajad oma raha kiiresti sealt välja võtavad, et need päästa, lähebki pank pankrotti.

Tagasipilk ajalukku näitab, et pedagoogika pankrotti pole iial olnud. Mitte kunagi pole kõik pedagoogid olnud pessimistid, mitte kunagi pole loobunud tulevikuinimese kasvatamisest. Kuid peame prognoosima, mida tulevik vajab. Beinhauer ja Schmacke (2) leiavad, et lähemas tulevikus koondatakse insenere, agronoome, metsateadlasi, arste. Suurendatakse aga matemaatikute, füüsikute, loodusteadlaste ettevalmistamist, pedagoogide ja ühiskonnategelaste kasvatamist. Rakendatakse uusi liitõppekursusi: füüsikaline tehnika, tehniline küberneetika, bioonika jms.

Teoreetikute futuroloogilise uurimuse põhjal väidetakse, et 2000. aastatel pole õpetaja enam teadmiste edastaja, vaid informaator, kommentaator, infokriitik. Õpetaja loob võimaluse, et laps omandaks efektiivse, intensiivse ja individuaalse hariduse. Ameerika futuroloogid arvavad, et 2000. aastal pole enam klasse ega õpetajale orienteeritud õppeprotsessi. Iga õpilane õpib iseseisvalt, toetudes kodusele arvutile ja selle kaudu infopankadele. Niisugune õppeviis võimaldab arvestada individuaalseid võimeid, soove, valida õppemahtu.

Tundub, et niisuguse tulevikumudeli järgi pole õpetajat üldse tarvis! Ka juhised ja kommentaarid võib ju saada raalilt. Rooma Klubi rõhutabki, et tulevikus pole asja sisu teadmiste omandamises, vaid oskuses elada kiiresti muutuvus keskkonnas, kus üksikisik või rühm peab igal tasandil vastu võtma tähtsaid otsuseid, alates lokaalsetest ja lõpetades globaalsetega. Inimest peab aitama loominguiline suhtumine (käsuvaba

käitumine), kus tähelepanu on aktsenteeritud keerukustele ja raskustele, mis ootavad inimest tulevikus.

Viimastel aastatel on seoses sotsialismi krahliga futuroloogia liikunud uuesti teaduse tähelepanu keskmesse. Kuigi Rooma Klubi aruandes, mille koostas Genfi Juhtimisinstituudi direktor B. Havrylyshyn, oli aastaid tagasi väidetud, et sotsialistlikul alternatiivil ei ole tulevikku, polnud ükski futuroloogilistest uurimiskoolkondadest ennustanud, et lagunemine toimub nii kiiresti. Seoses sotsioloogilise ja ideoloogilise plahvatusega sotsialistlikul maailmas, on tekkinud seni ennustamata hariduskriis, kus pedagoog peab hakkama astuma allakäigutrepist üles. On tuntud traditsioon, mille järgi kaugele teele minnes enne istutakse ja mõeldakse, kas kõik vajalik on kaasavõtmiseks kohvril ja kas kõik pakitu on tõesti vajalik. Veel on võimalik ülearune välja võtta!

Eesti koolipoliitikas on just praegu teeleasumise aeg, mil peab vaatama tulevikku ja prognostikale tuginedes otsustama, mis ülearune (võime kohe koolist välja visata), mis tarvilik (peame tingimata kaasa võtma). Siinkohal on õige meenutada prospektivist G. Bergeri tõekspidamist: «Tulevikku me õpime vaatama mitte kui varem otsustatud asja, milline vähehaaval avab meile oma saladused, vaid kui asja, millise peab tegema (minu sõrendus H.R.) — kui asja, mille olemus sõltub üheaegselt meie jõust, mõistusest, julgusest ja olukorrast, mida me iial ette näha ei oska kõigis ta detailides» (3).

Jutt on mitte niivõrd tulevikupedagoogika ennustamisest, kui võrd selle konstrueerimisest. Mitte üksnes tulevikukooli ettenägemisest, vaid soovitud pedagoogilise tegelikkuse ettevalmistamisest. Seejuures võtkem aluseks, et tulevik (tuleviku kool) eksisteerib olevikus (aga juured on minevikus), kuid mitte tegelikkuse vormis, vaid tegelikkuseks ülemineku võimaliku mudelina. Muidugi pole õige mõelda ühele mudelile, vaid paljudele, et mõõtmise-mõtestamise abil see välja valida ja tulevikku projitseerida. G. Bergeri järgi on retrospektiivse vastand prospektiivne. See «mõtisklus tulevikust» märgib faktiliselt aktiivset suhet tulevikuga. B. Jouvenel aga kasutab tuleviku võimaluste uurimiseks terminit «futuribles». Teoses «La civilisation de puissance» (5) väidab ta, et peamine probleem elu kvaliteedi prognoosimisel on humaanse eksisteerimise printsiibi nägemine. Sellega tuleks nõustuda, kuigi mitmed futuroloogid näevad tulevikku vaid tumedates värvides. Küllalt tuntud on suund, mis aastaid tagasi prognoosis nalga 1980. aastatest alates (NB! Nõukogude Liidu olukord!), ning mille järgi (G. Linnemanni uurimus) suureneb 2010. aastaks näljaste arv enam kui kolm korda. G. Linnemanni arvates ei kõrvalda ükski seni ette pandud strateegia, k.a toiduainete tootmise suurendamine ja

toiduainete hindade stabiliseerimine maailmaturul, lõpptulemust — nälga. Kui sellega liitub veel futuroloogide-pessimistide tõdemus, mille järgi on inimkonnas tekkimas psühholoogiline kriis, mis elukeskkonna päästmatu saastamise ja urbaniseerimise tagajärjel annab füüsiliselt ja psüühiliselt haige inimese — tekib küsimus, kas on üldse mõtet tegelda tulevikuinimese kasvatamise (kasvatamise), probleemiga.

Optimistid arvavad, et on! Just maailma arenenud tootmisriikides pööratakse praegu kõige enam tähelepanu erinevatele teaduslikele uuringutele ja hariduse prognostikale. On ju need tootmise otsustavad faktorid, millest omakorda sõltub ühiskondlik progress. Prantsusmaal, Saksa Liitvabariigis ja mujal on haridusprobleemide lahendamiseks loodud arvukalt majandusmudeleid, kusjuures on eesmärgistatud tulevikku vaatava kvaliteedi kasvu. Märgitakse, et teadus-tehniline progress nõuab erialase ettevalmistuse tõhustamiseks õppeaja pikendamist (kvaliteedil pole enam tõhusust, sest juba nüüd lõpetavad USAs ja Jaapanis 90% noortest keskkooli).

NSVL Pedagoogika Akadeemia korrespondentliige V. P. Zintšenko märgib (14), et tuleviku inimese kujundamiseks on vaja nii tehnilise hariduse humaniseerimist, kui ka humanitaarhariduse matematiseerimist ja tehneerimist, sest see on seotud vahenditult ühiskonna-, loodus- ja tehniliste teaduste integratsiooniga. Temaga võib nõustuda selles, et tehnika arengust sõltub inimkonna areng, kuid nõukogudemaal pole ergonoomika kunagi olnud poliitikavaba ega pole ka uurinud inimest tööprotsessis töövahendite ja töötingimuste optimiseerimise eesmärgil. Ikka on peetud sotsialismiusku käivitavaks jõuks ja haridust selle jõu allikaks.

Kui mardipäeval hanged aede tasa on, siis tuleb kevadel räimesaak (Pärnu).

Ei saa töötada pedagoogina ja mitte mõelda tulevikust. Elavad ja töötavad ju praegused algklassiõpilased 10—15 aasta pärast uutes tingimustes; järelikult vajavad oskusi, vilumusi, otsustamiskindlust, mida õppeplaanid õppekavad veel ette ei näe. Eesti kooli ajaloos on praktiline ettenägemus ilmestanud F. R. Kreutzwaldi, C. R. Jakobsoni jt pedagoogilist mõtet. Eesti Vabariigi sünniga oli kooli tulevikunägemusel eriline tähtsus. «Kasvatuse» (6) juhtkirjas on järgnev tähelepandav lause: «Eesti õpetajaskonnal on... vastutusrikas ülesanne meie rahva tuleviku ees: luua ja korraldada demokraatlist kooli, arendada ja juhtida uut tõusvat põlve ja äratada seltskonda kooli ja hariduse toetamiseks». Samas ajakirjas ennustab F. V. Mikkelsaar artiklis «Miks Inglise keel on meie koolides esimesel kohal» (9) selle keele tähtsustamist edaspidi veelgi ja soovib jätta esimeseks võõrkeeleks. Intervalliga 70 aastat oleks olnud see õige prognoos. Aga N. Kann nõudis esimeseks võõrkeeleks saksa keelt ja viiski selle läbi. Lugejale mõtisklemiseks:

kelle prognoos oli õige, kui mõelda Teise maailmasõja sündmustele ja tänapäevale?

Pessimistliku prognoosi õppevahendite kohta esitas J. Aan (1) öeldes, et algkoolide õpivahenditega varustamise asi on surnud punktis, «kuhu ta kahtlematult ka edaspidi jääb». Ja tööpoolest — 70 aastat hiljem on see asi ikka surnud punktis.

Huvitav on H. Turpi prognoos tuleviku-kooli distsipliini kohta (12): «Uues koolis võivad õpilased töö huvides õpitunni ajal täiesti vabalt liikuda... Uues koolis võivad õpilased õpetaja juuresolekul seda sama teha, mis tema äraolekul... Uues koolis tehakse klassi eessein, või koguni mitu seinu üleni tahvliteks.» Sama, nimelt iseseisva inimese kavutamise vabastamist kogu kooli kammitseva autoriteedi ja iganenud traditsioonide mõju alt taotles ju ka J. Käisi juhitud kooliuuendus töökooli põhimõttel.

Homse päeva haridussüsteemi uutest vormidest räägiti 1920. aastatel küllaldase konkreetsusega ning järgmisel aastakümnel joonistud need kontuurid J. Käisi esitatud juht-mõtetes, andes eksperimendist vajalikku infot. Need prognostilised mudelid purunesid nõukogude võimu kehtestamisega 1940. aastal. Teiste hulgas oli üks mõtlemapanevaid mudeleid Tallinna koolinõuniku A. Kuksi esitatud vene keele õpetamisest eesti koolis. A. Kuks väitis (8), et vene keel on küll suure rahva keel, aga rahvusvaheliselt ta pole mänginud millalgi mingit osa. Venemaa on ise ärarippuv teistest maadest nii majanduslikult kui kultuuriliselt. Keel hõlbustab uut Venemaale allaheitmist. Ja mõeldes ilmselt kommunistlikule kirjandusele, mainib kaugelvaatava prognostikuna, et «vene kirjandus on otse kahjulik: toob soovimatuid ideesid ja rikub Eesti iseloomu». Kuid A. Kuks surub oma poliitilised vaated nurka, sõnades: «...vene keele oskus meile jõudu juurde ei anna, vaid ta võimaldab meie geograafilise seisukorra ärakasutamist, ja selles suhtes on tal suur riikiline tähtsus. Seda arvesse võttes peab riik ainult võimaldama igale soovijale Vene keele õppimist, aga ei pea kedagi kohustama seda tegema.» A. Kuksi idees leiduv prognoosimoment on oluline 1990. aastalgi.

Tuleb parem aeg veel, peabki tulema (Kasvatuse)

Lipukirja «tagasi tulevikku» on enne tänapäeva futurolooge mõtestanud J. J. Rousseau ja tema ideede järgijad. See suunis toetab pedagoogilise prognostika ajalookogemuse metodoloogiat. Pole ju kahtlust kellelgi, et ühiskondliku ja majanduselu muutumisega uueneb kool ja pedagoogiline mõte. Muutuvad mitte üksnes tingimused ja vahendid, vaid ka eesmärgid. Futuroloogia prestiiži tõus avab uued võimalused pedagoogilisele prognostikale. Arvutite kasutamine Eesti koolides lubab prognoosida organisatsioonilisi ja didaktilisi muutusi. Äärmusesse laskuvad Beinhauer ja Schmacke ennustavad, et info-

pankade levik ja koduraalid likvideerivad klassitunni ja kõrgkooli loengu. Pedagoogika ajalugu tunneb mõnedel perioodidel klassitunni tähtsuse vähenemise katseid (projektide meetod, laste vaba töökollektiivi idee jm), kuid need jäid peatselt jalgu ühiskonna arengu tegelikkusele. On tõenäoline, et prognoos klassitunni kadumisest täitub vaid osaliselt. Infopangad võimaldavad saada kõikvõimalikke andmeid, mitte ei sunni neid peale. Erinevad lapsed võtavad raalidelt erinevat infot, kes religioosset, kes erootilist, kes sporditeavet. Süstemaatilisi teadmisi ainult tehnilistelt seadmetelt vaevalt et saab. Ka kõrgkoolis ei suuda ükski kompuuter asendada elavat lektorit tema emotsioonide, sugestiivsuse, miimika- ja olemusvõluga. Klassitunni jäävuse prognoosimisel vaatame jällegi ajalukku, meenutame kloostripedagoogika individuaalset õppimisteooriat, keskaegset koduõpetust, tänapäeva eripedagoogikat, aga ka aastatuhandeid tagasi idamaades kasutatud sünkretismi printsiipi (üksteist täiendasid töö, laul, pillimäng, teatraliseeritud tegevus ja tants).

Nende mõtetega loeme tõestatuks esitatud hüpoteesi, mille järgi pedagoogiline prognostika annab tulemusi vaid siis, kui toetume olnule, toetume ajalookogemusele.

Prognostik peab endale rangelt aru andma, et ta (samuti nagu nõid, posija, arbuja, šamaan, sibüll, oraakel jt) pole ainult tuleviku ennustaja, vaid ka tuleviku soovitavas suunas mõjutaja. Pedagoogikas prognostik otsekui kleebib õpilasele tiivad, millega tulevikus lennata teaduse kõrgustesse. Seepärast peabki pedagoogiline prognostika saama Eestis teaduse koostisosaks, vabariigi arengu kavandajaks.

Kirjandus

1. A an J. Õpivahendite küsimus. — Kasvatus, 1921, nr 5—6.
2. Beinhauer H., Schmacke E. Fahrplan in die Zukunft. Düsseldorf.
3. Berger G. L'homme moderne et son education. Paris, 1962.
4. Instruksioon operatsiooni «Nõukogudevastase elemendi väljasaatmine Leedust, Lätist ja Eestist» läbiviimise korrast. — Memento, 1989.
5. J o u v e n e l B. La civilisation de puissance. Paris, 1976.
6. Kasvatus, 1921, nr 2.
7. K o g e r m a n n P. Aeg kohustab. — Eesti Kool, 1939, nr 8.
8. K u k s A. Keelte küsimus. — Kasvatus, 1921, nr 9.
9. M i k k e l s a a r F. V. Miks inglise keel on meie koolides esimesel kohal? — Kasvatus, 1921, nr 5—6.
10. N a i s b i t t J. Megatrends. Ten New Directions Transforming our Lives. New York, 1982.

11. Pinn *Homo creatorist* — tulevikuhariduse ideaalist. — Nõukogude Kool, 1987, nr 9.

12. T u r p H. Vana ja uue kooli distsipliin. — Kasvatus, 1921, nr 10.

13. Косолапов В. В., Гончаренко А. Н. XXI век в зеркале футурологии. М.; 1987.

14. Зинченко И. П. Раздумья о будущем. М.; 1987.



Olulisem on aga õpetaja osa positiivsete emotsioonide loomisel. Seepärast hinnatakse üldiselt vähe, algklassides üldse mitte, vaid antakse hinnanguid. Hinnang antakse igale lapsele eraldi lähtudes tema arengust, edusammudest. Ka ebaedu puhul saab ilma riidlemata ja näägutamata innustada edasiste katsetustele, püüdlustele ja edu saavutamisele.

Sellest lähtudes ei olegi meil enam esimeses neljas klassis tunnistusi hinnatega, vaid on arengukaardid hinnangute ja kommentaaridega õppetegevuse ning psüühilise arengu kohta.

Mida teha nn kahemeestega? Kordan veel kord: hindame iga lapse individuaalset arengut. Kui seda ei ole, tuleb jõuda põhjuseni, milleks meil veel kogemusi pole. On paar õpilast, kelle edasiviimise järgmisse klassi otsustame koos lapsevanemaga ja õpilase endaga.

Nagu näete, ei ole mingeid imenippe ega trikke, on ainult suur hulk inimlikkust ja huvitavat tegevust. Selles suunas peaksid minema kõik koolid, ükskõik missugust koolitüüpi eeskujuks võttes.

Kirjandus

1. Active Learning. Teaching and Learning in the Junior Division. North York Board of Education. 1987.

Kutsehariduse arenguteedest meil ja mujal

AARE OLANDER,
TTÜ kõrgkooli ökonomika labori juhataja

Kogu ühiskond N. Liidus otsib kriisist väljapääsu — lootes leida teeotsa sotsialistliku utopia padrikus ekseldes või otsides tagasi- teed normaalsete ühiskonnasuhete juurde. Kaks olulisemat praeguses olukorras on majanduskriis ning kõbeliste suhete kriis. Nii üks kui teine seonduvad vahetult haridussüsteemi seisundiga. Haridussüsteem ei suuda küllalt paindlikult reageerida rahvamajanduse vajadustele, suur osa noorsoost on kaotanud positiivse tulevikuorientatsiooni, milles oleksid väärtustatud ühiskonna progress ja heatahtlikud inimsuhted. Selle asemel ilmnevad egoism, jõhkрус, kaldumus kuritegevusele. Kutsehariduses on need probleemid eriti aktuaalsed. Tundub, et mitmekordselt paisudeski ei suuda kutseharidussüsteem täita rahvamajanduse vajadusi tööjõu järele. Just kutseharidussüsteem koondab suure osa noori, kellel ühiskonda edasiviiv ja kaasinimestega arvestav ellusuhtumine puudub, mislābi on kutseharidussüsteem ise paljuski muutunud sotsiaalsete pahede allikaks.

Kāesolev artikkel pūāab veidigi selgust saada meie kutseharidussüsteemi arengu põhimõtetes. Kūsimus on selles, kuidas peaks arenema ja muutuma kutseharidussüsteem, et see oleks vōimeline:

paindlikult reageerima muutuva majandusmehhanismi vajadustele (majanduslik iseseisvus, juhtimise detsentraliseerimine, regionaalse juhtimise tugevnemine);

tōkestama noorsoo kõbelist allakāiku ja kujundama positiivset ellusuhtumist.

1. Vaatleme kutseharidust kui sūsteemi erinevate huvide mōjuvāljas. Siin on tegemist rahvamajanduse huvidega — ettevōtete, ametkondade, majandusharude, regioonide vajadustega erineva haridustasemega, erinevatel erialadel ja kutsealadel tōõtajate järele. Avalduvad ka õppijate endi huvid, olgu need seotud nende edaspidise ametitegevuse, oma isiksuse arendamise vōi muuga. Edaspidi käsitleme kirjeldatud pooli kui majanduslikke ja sotsiaalseid vajadusi.

Majandusliku kaadrivajaduse rahuldamiseks on kaks põhimõtteliselt erinevat vōimalust vastavalt sellele, millal ja mil viisil toimub majanduslike ja sotsiaalsete huvide

ūhitamine. Ūldjuhul ju need huvid ei pruugi kokku langeda. Kuidas neid ūhitada, kummale anda prioriteet — see on haridussūsteemi arendamise strateegia pōhikūsimusi.

Esimene vōimalus on koolilōpetajate plaanipārane jaotamine: noored vōetakse õppima ranges vastavuses majanduslikule kaadrivajadusele ja kooli lōpetamisel suunatakse ettevalmistuse profiilile enam vōi vāhem vastavale tōōkohale. On selge, et haridussūsteem jārgib siin majanduslike huvide prioriteeti.

Teine vōimalus on koolilōpetajate jaotamine tōōjōuturu kaudu. See tähendab, et noored valivad eriala ja õppeasutuse üksnes omaenese huvidest lāhtudes ja lōpetamise jārel vastavalt konkurentsile kas leiavad erialase tōōkoha vōi mitte. Sel juhul lāhtub haridussūsteemi tegevus sotsiaalsetest huvidest.

Millist varianti rakendada, sõltub konkreetsest majandussituatsioonist. Juhul, kui tōōjōu pakkumine ūletab nōudmise, on loomulik, et kaadri valik toimub tōōjōuturu kaudu. Tōōjōu kvaliteet kujuneb turuleastumise ajaks vālja kindlamini kui enne. Erilist valikut õppima asuvate noorte hulgast vōivad õigustada vaid spetsiifiliselt keerukad vōi kulukad vāljaõppetingimused teatud erialadel, kus kōiki soovijaid ei ole vōimalik rahuldada.

Pūūd rakendada plaanipārast jaotamist tekib siis, kui mōnel sarnaseid vōimeid vōi ūhesugust ettevalmistustaset nōudvatest erialadest ilmneb tōōjōu defitsiit. Tōepoolest, kui õnnestuks koostada plaan, mis need taitmata tōōkohad seoks ūheselt kutseharidussūsteemi vastuvōtuga ja kohustaks lōpetanuid teatud aeg nendel kohtadel tōōtama, vōiks arvata, et on tehtud kōik tōōjōu defitsiidi likvideerimiseks. Niisugune plaan on olnudki hariduse planeerijate ja paljude majandusteadlaste ideaaliks N. Liidus.

Mis toimub lōpetajate jaotamise mōlema variandi puhul kutseharidussūsteemis eneses, st kuidas kujuneb õppija kvalifikatsioon?

Tōōjōuturu variandis valib õppija eriala enda huvidest ja vajadustest lāhtudes ning see tingib ka õpimotivatsiooni. Pole oluline, kas motivatsioon tuleneb vajadusest valmistuda tōōjōuturul konkureerimiseks vōi õppija enesearendamispuūdest.

Kui vastuvōtt õppeasutustesse arvestab üksnes majanduslikku kaadrivajadust, vōib õpimotivatsioon hoopis kaduda. Esiteks puudub õppijal vajadus tōōkoha pārast konkureerida ja teiseks pole tal vaba vōimalust enda arendamiseks sobivaimat eriala valida. Paljudes erinevates koolides on õpihuvi kaotanud noored domineerimas, mis massikooli tingimustes kujundab teistelgi õppijatel ebasoovitavaid hoiakuid.

Rahvamajanduse ekstensiivarengu puhul ilmneb majandusliku kaadrivajaduse prioriteedi teinegi halb külğ — ettevōtted on huvitatud eelkōige tāiendavate tōōtajate arvust ja alles seejārel nende kvaliteedist.

Kutsehariduse sisuline pool ei huvita õieti kedagi. See on hariduse omandamise kui protsessi võrandumine: koolis toimub miski eikellegi huvides. Selgeks näiteks on siin üldkohustuslik keskharidus kutsekoolis, mis muutus formaalsuseks juba juurutamisest alates (1970. aastate algul). Kutseharidussüsteemi vastuvõtt rahvamajanduse kaadri vajaduse põhjal pole sugugi ainus võimalik lahendus tööjõu defitsiidi olukorras, rääkimata universaalsest alternatiivist vabaturumajandusele. Pigem on tegemist kõrvalekalduisega normaalse arengu teel, pettekujutlusega, et sotsiaalsed protsessid (noorte eneseteostus) on lihtsalt ette nähtavad ja planeerija poolt mõjutatavad. Haridussüsteemis avalduv võrandumine ja sellega seotud kõlbeline allakäik ühiskonnas on tunnistuseks sotsiaalsete huvide mitteamestamise tagajärgedest.

Järgnevalt tulebki juttu kutseharidusest «normaalselt» arenevas maailmas. Piirdume kutsehariduse üldise korraldusega, jättes vaatluse alt välja sealsed sotsiaalsed probleemid.

2. Olulisim faktor tootmises, millest sõltuvad nõudmised tööliste kvalifikatsioonile, on tehnoloogiliste protsesside automatiseerimine. Kui 1970. aastail juurutati automatiseeritud tehnoloogiat põhiliselt katkematu tsükliga tootmisprotsessides, siis 1980. aastail juurdus see ka suurseriatootmises. 1990. aastail on seda oodata väikeseeriatootmises ja isegi individuaaltootmises. Uus tehnoloogia hõlmab üha keerukamaid ja harvemini korduvaid tööprotsesse.

Automatiseeritud tehnika ja keerukad seosed tootmises tingivad ekstreemseid olukordi. Oluline pole enam niivõrd täpselt norme täita, kuivõrd olla valmis reageerima igas situatsioonis. Kasvab erinevus ettekirjutatud ja tegelikult täidetavate tööoperatsioonide vahel.

Automatiseeritud tootmise nõuetega peab kohanema kvalifitseeritud tööliste kogu väljaõppesüsteem. Selle ülesandeks ei ole enam tööjõu kohandamine kindlate töökohtade tarvis, vaid tehnika ja tehnoloogia pidevaks täiustamiseks valmisolevate tööliste ettevalmistamine. Väljaõpe peaks arvestama mitte tootmise hetkevajadusi, vaid kujundama kvalifikatsiooni, mis ületaks momendi tehnilise taseme tootmises.

Siiski ei suuda haridussüsteem oma inert-suse tõttu tehnika arenguga piisavalt kaasas käia, jäädes USA spetsialistide arvestuste kohaselt tootmise arengutasemest 5 kuni 10 aastat maha, mis kahandab automatiseeritud tootmise efektiivsust. Seetõttu eelistatakse arenenud maade hariduspoliitikas ette valmistada eelkõige kõrge kvalifikatsiooniga tööjõudu, madalama kategooria töötajaid aga otsida rahvusvahelise tööjaotuse abil. Materjalimahuka tootmise (kus võib kasutada vähest ettevalmistust nõudvat odavat tööjõudu) saab paigutada arengumaadesse toor-

aineallikate lähedusse. Arvukalt kasutatakse ka vähemarenenud maadest ajutiselt kohale-sõitvat tööjõudu.

Väljaõppe põhivorme on kaks — ettevõtetes või kutseõppeasutustes. Ajal, mil väljaõppega loodeti ennetada tootmise tehnilist taset, hakati tootmisvälist õppevormi pidama ainuõigeks, väärtustades ulatuslikumat teoreetilist ettevalmistust. Õige pea tuli aga hakata otsima teid, kuidas kõrvaldada tootmisvälise väljaõppe põhihädasid — vähest paindlikkust, piisava seose puudumist tegeliku tootmisega. Tootmispraktika ja töö ettevõtete õppetöökodades ei ole suutnud neid vigu ületada.

Üha enam tõstetakse noortööliste kvalifikatsiooni ettevõtetes pärast väljaõpet kutsekoolides. Nii näiteks korraldatakse Itaalia firmas «FIAT» poole kuni üheaastased täienduskursused isegi kutseinstituutide lõpetanutele; see on tootmisvälise väljaõppe kõrgeim vorm.

Saksa LV elektrotehnikafirmas «Siemens» algab noortööliste rakendatav kohandamis-süsteem firma struktuuri ja tegevuse üldisest tutvustamisest ja jätkub vahetu töökoha, kolleegide, brigadiri ja meistri tundmaõppimisega. Algab katseaeg, milleks noortöölistele määratakse juhendaja kogenud kolleegide hulgast. Üle poole täiendõppe ajast kulub praktilisele väljaõppele, ülejäänud aeg — teoreetilisele ettevalmistusele, mis kulgeb tootmistööd katkestamata (2, lk 75).

Itaalia firma «Olivetti» korraldab täiendavat väljaõpet kõigile riiklike kutsekoolide lõpetanutele. Tööle võetakse nad konkursi-eksamite alusel üheks aastaks kõige madalama kategooriaga. Sellel töökohal läbitakse stažeerimine, tutvudes firma spetsiifika ja tulevase kutsetöoga. Aasta möödudes toimub atesteerimine, millele järgnevad kvalifikatsioonikursused firma väljaõppekeskustes. Nüüd võib noortööline asuda 1—2 astet kõrgemat kvalifikatsiooni nõudvale töökohale (2, lk 76).

Üldiselt leiab väljaõppe selline vorm — tootmisväline ettevalmistus ja järgnev teadmiste täiendamine tootmises — rakendamist enamasti väiksemates ettevõtetes, individuaal- ja väikeseeriatootmises ning teatud tootmis-harudes (eelkõige toiduainete- ja keemiatööstuses). Suurettevõtteis, masstootmises, masinaehituses ja muudes lähedastes tööstusharudes on saanud valdavaks noortööliste väljaõpe vahetult tootmises.

Väljaõpe tootmises tagab üldjuhul noortööliste raskusteta lülitumise tootmisprotsessi, kuna ettevalmistuse sisu ja meetodid on paindlikult seostatavad tootmistingimuste ja ettevõtte konkreetsete vajadustega; töötajate kutse kvalifikatsioonilist struktuuri saab kujundada vastavalt töökohtade struktuurile.

Samal ajal ei võimalda traditsioonilised väljaõppe meetodid, eelkõige individuaalõpe kogenud juhendaja käe all, saavutada tänapäeva nõuetele vastavat taset. Puudu

jääb teoreetilistest teadmistest, et õigesti orienteeruda järjest keerukamaks muutuvast tehnikas ja tehnoloogias. Puudub ka garantii, et õpilasele antav diplom kajastab tema tegelikke teadmisi ja oskusi, kuna sageli kasutatakse väljaõppet vananenud seadmeid ja õpilasi rakendatakse hoopis abitöödel odava tööjõuna. Sellest tuleneb, et suurettevõtete nõudmine ja usaldus keskmistes või väikefirmades väljaõppe saanud noortööliste suhtes langeb. Tõsi küll, see nõudmine võib ajuti ka kasvada — nimelt majanduskonjunktuuri tõusuperioodil, mil ettevõtted vajavad hulgaliselt uut praktiliste oskustega tööjõudu.

Tootmisvälise ja tootmises antava väljaõppe puudusi püüab vältida ja nende eeliseid ühendada tänapäeval laialt levinud suurettevõtete õppekeskuste süsteem. Formaalselt on tegemist väljaõppega tootmises, kuna õpetus toimub ettevõtete juures ja õppijad on lülitatud ettevõtte töötajate koosseisu. Tegelikult aga tähendab õppetöö keskuses kindlapiirilist kursust, kus plaani-päraselt vahelduvad praktikumid töökodades (või tootlik töö) ning laboratoorsed ja teoreetilised õpingud. Mõistagi eksisteerib siin oht piirata teoreetilist väljaõpet ettevõtte praktiliste vajaduste rahuldamiseks. Kuid ettevõtted on siiski hakanud tunnetama vajadust orienteeruda õppetöös tulevikule, mitte aga hetkevajadustele.

Teoreetilise väljaõppe iseloom on sellegipoolest õppekeskustes mõnevõrra lahkuminev traditsioonilisest, mis valdab tootmisvälistes kutsekoolides. Jaapani firmade keskustes kuulub ligi pool teoreetilise väljaõppe ajast rakendusliku iseloomuga ainetele, näiteks kvaliteedi probleemidele. Tulemusena saab tööline ettevalmistuse kaasageelse, uusimaid teaduse saavutusi juurutavale tootmisele.

Õppekeskuste vaieldamatuks eelduseks on võimalus koondata moodsaid seadmeid ja neid hästi tundma õppida, mida pole võimalik teha tootmisvälistes kutsekoolides.

Õppijate valikul õppekeskustesse arvestatakse igal pool nende juba olemasolevaid oskusi ja kogemusi. Vaid Jaapanis ollakse seisukohal, et kutsealaseid oskusi ja teadmisi ei saa ühelgi sisseastujal enne õppetöö algust olla; arvesse võetakse üksnes kandidaadi isiksuslikud omadused.

Tootmisvälise ja tootmises antava väljaõppe eeliste ühitamiseks ei piisa üksnes õppekeskuste loomisest. Aktiivselt otsitakse uusi võimalusi. Üheks lahenduseks on siin viimase aastakümne vältel üha laiemalt levinud alternatiivne kutseharidus, mille olemus seisneb teoreetilise õppetöö järjepidevas vaheldumises täisväärtusliku tootmisteggevusega tulevasel kutsealal (mitte aga tavapärase tootmispraktikaga). Tootmisprotsessis täidetavad funktsioonid peaksid muutuma järjest keerukamaks sedamööda, kuidas areneb õppija teoreetiline ettevalmistus. Ja ka vastupidi — teooria tuginedes tõise tegevuse kogemustele.

1984. aasta nõupidamisel pidasid Euroopa Majandusühenduse riikide haridus- ning töö- ja sotsiaalküsimuste ministrid alternatiivset kutseharidust kõige efektiivsemaks tööliiskaadri väljaõppe vormiks ja tunnistasid neile põhimõttele kõige paremini vastavaks Saksa-maa LV *duaalse* väljaõppesüsteemi. Õpingute (kestavad 3—3,5 aastat) ajal vaheldub igal nädalal ≈10 tundi teoreetilist õpetust kutsekoolis tööga ettevõttes (1, lk 122).

Inglismaa ei tegele ametlikult alternatiivse kutsehariduse projektidega, kuid vastavaid tunnuseid võib leida sealse haridussüsteemi mitmes lülis. Nii toimib riiklik «Noorsoo abistamise programm», milles vahelduvad stažeerimine ettevõttes ja teoreetilised seminarid erikursustel. Samuti kuuluvad alternatiivharidusse nn *sandwich*-kursused, kus töö ettevõtteis vaheldub õppetööga tehnilistes kolledžites. Need kursused on peamiselt tehnikute ettevalmistamiseks, kuid viimasel ajal toimub seal ka kõrgema kvalifikatsiooniga tööliste väljaõpe.

USAs kasutatakse vahelduvat kutsetööd ja õppetunde inseneride ettevalmistamisel juba ammu. Laialt levib ka õppevorm, milles päeva jooksul kulub pool õppeajast kesk-kooli 11.—12. klassis, pool tootmistööl mõnes ettevõttes.

Ka Prantsusmaal vaheldub õppetöö kutsekoolides (lütseumides) tootmistööga; sarnaseid vorme leidub Jaapanis, Rootsis ja muudeski arenenud riikides.

Jaapani firmades pööratakse mõnevõrra rohkem tähelepanu kutsealade ühitamisele. Esimesel töökohal on teoreetilise väljaõppe periood lühike, vaid 1—2 nädalat. Järgmistel etappidel on teoreetiline tsükkel juba ulatuslikum, iga järgmine töökoht ei ole aga tingimata seotud eelmise omandatud kutsealaga. Nii kujuneb tööline, kes üksikasjalikult tunneb mingit tootmise lõiku ja on valmis töötama autonoomse brigaadi koosseisus.

Üldiseks tendentsiks on ümberõppe osatähtsuse suurenemine seoses ettevõtete majanduslike kaalutlustega: väljaõppekultuste üldise kasvu juures on kasulik kulutada võimalikult vähe raha uue tööjõu kohandamisele. Seepärast eelistavadki ettevõtted ümber õpetada enda töötajaid teistest ettevõtetest või koolidest tulnute kohandamisele.

Majanduslikult juhtivates riikides (välja arvatud Prantsusmaa) korraldavad tööliste ümberõpet ettevõtted, üksnes töötute väljaõpe on riigi hooleks. Ettevõtete korraldatav väljaõpe toimub samades õppekeskustes, kus kutsealane algõpe. Töötavad erikursused, mis käsitlevad töökorralduse vorme, uusi tehnoloogilisi süsteeme ja seadmeid, kõrvalerialasid, majandusküsimusi, arvutite tundmaõppimist j.m.

Üldiselt ennetab tööliste ümberõpe uue tehnika kasutuselevõttu. Loobutud on praktilisest tutvustada töötajale uusi seadmeid,

tehnoloogiaid, automaatiline kiirkorras alles pärast viimaste töökorda seadmist. Samal ajal pole võimalik vältida uue tehnika arengu ja kaadri väljaõppe prognooside lahknemist tegelikust tootmise arengust. Seepärast on hariduspoliitikud hakanud looma ettevalmistussüsteeme, mis oleksid tootmise tehnilisest tasemest teatud määral sõltumatud, toetuksid töötaja kogemuste ja teadmiste pidevale uuenemisele ja tema valmisolekule selleks uuendamiseks — pidevhariduse ideele.

Pidevharidus tähendab alg- ja ümberõppe ning kvalifikatsioonitõstmise, üld- ja kutsehariduse, teoreetilise ja praktilise ettevalmistuse ühtsust. See on ühelt poolt töötegevuse lülitamine algõppeprotsessi, nagu see toimub alternatiivse kutsehariduse puhul. Teisalt tähendab see õpingute järjepidevat vaheldumist tööga ehk pidevalt toimuvat ümberõppe-süsteemi. Niiviisi hajuvad piirid õpingute ja kutsetöö, algõppe ja ümberõppe vahel. Õppimine muutub ühtseks, järjepidevaks kvalifikatsiooni tõstmiseks, töötegevusest saab seejuures pidevharidussüsteemi element.

3. Mida ette võtta meie olukorras? Mis juhtuks, kui täitmata töökohad, kus noored töötada ei taha, jääksidki täitmata ja ettevõtetele iseseisvalt otsustada, mismoodi tootmine ümber korraldada või töö noortele vastuvõetavaks muuta? Riigi ülesandeks jääks siis hoolitseda rahvamajanduses vajalike erialade prestiiži eest, olgu siis palgapoliitika, õppimissoodustuste või reklaami kaudu. Nii oleks võimalik lõpuks katkestada nõiarüng, kus luuakse üha uusi õpperühmi erialadel, mille lõpetajatest vaid üksikud neile määratud töökohtadele püsima jäävad.

Meie majandus muutub praegu kiiresti ja lähitulevikus kindlasti veelgi kiiremini. Kadumas on vähegi usutavad alused kaadri vajaduse pikemaajaliseks prognoosimiseks, mistõttu ei saa ka ettevõtete kaadripoliitika vastavust regiooni huvidele kontrollida ega korrigeerida.

Kutsehariduse arendamine üksnes ettevõtete kaadri vajadusest lähtudes on majanduslikult ebaotstarbekas ja sotsiaalselt ebasoovitavate tagajärgedega. Olukorra muutmiseks arenenud maade kogemusi arvestades oleks esimene võimalus anda kutsekoolid ettevõtetele, võttes eeskujuna suurfirmade õppekeskustest. Paraku ei sobi see tingimustes, kus majanduse ekstensiivareng pole kaugelki lõppenud. Enamikus ettevõtetes on huvi väljaõppe sisu ja kvaliteedi vastu endiselt piiratud, praegune formaalne üldharidus langeks hoopiski ära ja muud ei muutukski. Meil pole ka võimalusi arenenud maade eeskujul suuremal hulgal sisse tuua võõrtöölisi — ida poolt tulijad hakkaksid võrdseid õigusi nõudma ja mujalt pole nii lihtne kedagi siia tööle meelitada.

Noorte jaoks pole erialavalik avaram kui praegune sundnomenklatuur. Vara oleks

15aastaselt kutsetööle pühenduda. Haridussüsteem on siiski suuteline veel üht-teist noore isiksuse arendamiseks tegema. Selleks peab noortel olema piisavalt mitmekesine valik oma võimete ja kalduvuste väljaarendamiseks. Teisisõnu — haridussüsteem olgu piisavalt mitmekesine.

Teine võimalus on kaheastmeline kutseharidus. Nagu eelpool näidatud, levib see arenenud maades just nendes rahvamajandusharudes, kus ei valitse veel tehnika progressi tiptase — s.o väljapool automatiseeritud suurtootmist. Kaheastmelise kutsehariduse I astmel peaks prioriteet kuuluma sotsiaalsetele huvidele ja II astmel majanduslikele huvidele, mis omavahel oleksid vahendatud tööjõuturu kaudu. I astme sisuks oleks riiklikult korraldatud üldine kutse-tehniline haridus, kus õppijal oleksid mitmekesised võimalused tundma õppida teda huvitavaid tehnikavaldkondi, tehnoloogiaid, seadmeid jne. Sellel etapil ei tohi kehtida nõue, et õppija valik seostuks tema tulevase töökohaga.

See oleks võimalus lahendada kutsekoolide probleem ka Tallinnas, kus õpilaskohti on linna majanduslike vajadustega võrreldes liiga palju. Tuleks lihtsalt tasapisi laiendada vastuvõttu noori huvitavatel erialadel, nähes ette ühtlasi vajalikke sisulisi muudatusi, mis arvestaksid kutsehariduse jätkumist II astmel, mil kitsam spetsialiseerumine lähtuks rahvamajanduse vajadustest. Väljaõpe oleks kas olemasolevates kutsekoolides või juba vahetult ettevõtetes. Noorte jaotus kutseväljaõppe II astmel toimuks tööjõuturu kaudu.

Kirjeldatud variant on sarnane kutseharidussüsteemile Prantsusmaal, kus erinevalt enamikust teistest juhtivatest tööstusmaadest kuulub riiklikule süsteemile juhtiv osa noortöölise ettevalmistamisel. Selle süsteemi I astmeks on kaks viimast (9. ja 10.) õppeaasta kolledžites, kus õppijad jaotuvad klassikalise ja kutse-eelse suuna vahel. Kolledži kutseharidusliku suuna lõpetanud valivad ise töökoha, saades seal täiendavat väljaõpet või astuvad 1—2aastasesse lütseumi, kus samuti jätkub kitsama eriala omandamine (2, lk 21—22).

Kõik see eeldab hästi väljaarendatud kutse-suunitlussüsteemi, mis aitaks noortel selgusele jõuda oma võimetes ja huvides, annaks neile ammendava ülevaate oma võimete ja huvide rakendamisevõimalustest regioonis, aitaks neil seada endi ette reaalsed eesmärgid ja valida sobiv haridustee. Nendele nõuetele vastav kutse-suunitlussüsteem, mis sobib ka UNESCO täiskogul 19. novembril 1974 vastu võetud soovitustega tehnilise ja kutsealase hariduse arendamiseks (vt 3, lk 35—37), on välja kujundatud enamikus arenenud maades. Meilgi oleks kasulik sellega tutvuda.

Kehaline kasvatus nüüdismaailmas

ARVO TOOTS,
Eesti LNSK direktori asetäitja

KEHALISE KASVATUSE JUHTIMINE

Kehakultuuri ajaloost pärinevaid tõdesid on kasutatud tänapäevalgi koolide õppeplaanide ja programmide koostamisel. Tormilisest teaduse ja tehnika arenemisest ning kehalise oskustöö vähenemisest on tingitud tasakaalu muutused õppeplaanides vaimset ja kehalist arengut soodustavate ainetsüklite vahel. Seda viimase kahjuks.

Hoopis uue funktsiooni on koolis saanud kehaline kasvatus. See ei ole enam raske füüsilise töö tegija ja sõjamehe ettevalmistamine, vaid hoopis normaalse kehalise arengu ja hea tervise tagamiseks. Haridus-süsteemid on loodud lähtudes riikide jõukusest. Hariduse kvaliteet sõltub ka koolide materiaalbaasist. Sellest, kui avatuks haridusele jääb riigikassa, sõltub tema tuleviku potentsiaal.

Eeskujuliku kehalise hariduse andmiseks on vaja välja selgitada selle osa õppeprotsessis ja luua materiaalbaas. Põhja-maades tuleb see tunduvalt kulukam kui ekvaatoril. Jäägu lugeja otsustada, milline koht on eri riikide koolide õppeplaanides kehalisel kasvatusel. Esialgu nimetan ainult ühe fakti: Uus-Meremaa, Jaapani (10.—12. kl) ja USA 16 osariigi õpilastel on iga päev kehalise kasvatus tunde, Mongoolia ja Vietnami koolides aga 2 tundi nädalas. Kehakultuurialast tegevust koolides suunatakse vastavalt rahvaharidust või mitut eluvaldkonda koordineeriva ministeeriumi poolt. On riike, kus hariduselu juhtiv keskorgan puudub. Nii näiteks on Saksamaa LV kõigil liidumaadel hariduse- ja kultuuriküsimuste lahendamisel täielik autonoomia. Ka LAV viiel provintsil on hariduselu korraldamiseks sõltumatu organ. USAs on haridusministeerium, kuid sellele vaatamata on igal osariigil õigus otsustada haridusküsimuste lahendamine. Nii on see Canadas ja Inglismaalgi.

Üldreeglina lahendab koolinoorte kehalise kasvatus probleeme hariduselu juhtiv keskasutus. Korea RVs on aga kooli kehalise kasvatus kõrgemaks instantsiks riigi kehakultuuri ja spordi komisjon.

Kehalist kasvatust juhtivate keskasutuste põhiülesanded on:

eri vanuseastme programmide koostamine;

spordiinventari ja -baaside standardite koostamine;

assigneeringute eraldamine inventari mu-retsemiseks ja sportimistingimuste loomiseks;

õppetöö abimaterjali valmistamine;

koolidevaheliste võistluste organiseerimine;

õpetajate ettevalmistuse koordineerimine ning järelvalve selle protsessi üle.

Järgmise tasandi funktsioonid:

soovitude andmine kohalikele valitsusorganitele vajalike tingimuste loomiseks koolide kehalise kasvatus efektiivsemaks muutmisel;

programmide täitmise kontrollimine koolides;

õpetajate kompetentsuse määratlemine;

õpetajate abistamine ja toetamine;

koolide ja riigi kehalise kasvatus süsteemi juhtorganite vahelise sideme pidamine.

Enamiku maade koolide eesmärgid kehalises kasvatuses:

optimaalse kehalise, vaimse, emotsionaalse ja sotsiaalse arengu tagamine;

kehalise ettevalmistuse taseme tagamine, kahevõitluse (poks, maadlus) erinevate liigutusvilumuste omandamine;

vajaduse ja oskuse kujundamine kehaliseks tegevuseks vabal ajal;

teoreetiliste teadmiste andmine;

sportliku järelkasvu tagamine keskpärasest treeningust ja koolivõistlustest osavõtuga.

Programmide koostajad on pidanud vajalikuks kehalises kasvatuses teisigi eesmärgid:

püsiva huvi äratamine kehalise tegevuse kui lihtsaima vahendi vastu tervise tagamisel ja hea enesetunde saavutamisel (Rootsi);

tootmistööks ettevalmistamine (sotsialistlikud riigid);

terve hinge ja kehaga inimese kasvamine (Jaapan);

interpretatsioonivõime arendamine (USA);

otstarbekate ja optimaalsete liigutuste kujundamine (Inglismaa);

kehaliselt ja psüühiliselt harmoonilise lapse kujundamine; hingelise tasakaalu ja isikliku vastutustunde kasvamine (Jaapan);

kehalise arengu hälvete ennetamine; kollektiivsete saavutuste tähtsuse mõistmine (SFV);

fantaasia ja kujutlusvõime arendamine (Belgia);

kultuurse käitumise harjumuste kujundamine (Vietnam);

tingimuste loomine rõõmudeks ja meelelahutusteks (Inglismaa);

oskuste andmine tegelemiseks spordiga keskmiselgi tasemel (Austria).

Loetletud eesmärkide saavutamiseks ongi programmide sisu riigiti üpris erinev. Erinev on ka lähenemine kehalisele kasvatusesele. Kui Vietnami koolide programmis nähakse ette üksnes kuue spordiala õpetamist, siis Inglismaa omas (koos fakultatiivprogram-

miga) on 26 spordiala. Spordialade paljusid tagab ka mitmekülgsema arengu.

Esmatähtsaks peetakse programmides ikkagi õpilaste kehaliste võimete arendamist ja sportimisharjumuste kujundamist, sest selles tegevuses muutub lapsele enesele märkamata tema psüühika: tekib kindlustunne oma jõus ja osavuses, rikastuvad eneseväljendusevormid, tugevneb kollektiivsustunne (ühistegevus pakub rõõmu), osatakse hinnata ja võrrelda oma võimeid.

Viimasel aastakümnel on märgata püüdu kooli kehalise kasvatusena tagada kehalist aktiivsust ka pärast kooli lõpetamist. See tõekspidamine on teinud kaalukaid korrektiivseid eriti nende spordialade, mida saab harastada pere tingimustes ja kõrge vanuseni, programmidesse sissetoomiseks.

Inglise spetsialistid väidavad, et kehaliste harjutuste mõju lapse isiksuse kujunemisel on niivõrd kaalukas, et kehaline kasvatus lakkab olemast eraldiseisev õppeaine, see kuulub integreeritult aineainetesse. Juba praegugi võib kohati täheldada kehalise kasvatusena sidumist ligilähedaste distsipliinide või nende osadega. Nii on Jaapani koolide 7.—9. kl programmi 105st aastatunnist igas klassis 20 tundi eraldatud sanitaarhariduse õpetamiseks, 10.—12. kl lisandub aga 7—8 kehalise kasvatusena nädalatunnile eraldi õppeainena sanitaarharidus 2 tundi nädalas. Rootsi koolides kuulub kehalisse kasvatusse ka esmaabi ja liiklusõpetus, Šveitsi kooli vanemates klassides töö- ja treeningufüsioloogia, Luksemburgis hüdroteraapia, Tšehhoslovakkias jalgrattasõit ja liiklus. Austria programmis on eraldi loiguna «sportlikud meelelahutused», milles õpetatakse ratsionaalset puhkuse ja vaba aja veetmist ning esmaabi andmist. Kanada õppeplaanis on õppeaine nimetuseks koguni «Physical & (and) health education» («Kehaline ja terviseharidus»).

Tantsud (nii rahva-, peo- kui ka seltskonnatantsud) on saanud mahuka osa kehalises kasvatuses. Sellega ei taotle niivõrd kehaliste võimete arendamist, kuivõrd rütmide ja koordineerimise parandamist. Tantsuõpetuses nähakse eriti tõhusat abivahendit esteetiliseks kasvatuses. USA koolide 1.—3. kl on 30% tundidest ette nähtud tantsu- ja laulumängudele, 4.—6. kl aga rahva- ja peotantsule.

Kuuba kooli kõikides klassides õpetatakse tantsu. Sealne programm sisaldab kuuba kontratantsu, itaalia tarantellat, vene troikat, mehhiko, bulgaaria jt rahvaste tantsu. Ka Rootsi, Tšehhoslovakkia, Inglismaa, Austria ja SFV programmides on tantsuõpetusel kaalukas osa.

Uus-Meremaa 1977. a hariduselu kokkuvõtte määratleb: «Rahvatantsud ja -mängud ning rahvuslikud spordialad on erinevate etniliste gruppide kultuuri osaks ja nende kasutamine tundides aitab säilitada rahvus-

kultuuri traditsioone, ühendada erinevaid inimesi, soodustada nende kultuuri mõistmist ja austamist.»

Kehalise kasvatusena kujundatakse ka sotsiaalselt vajalikke iseloomujooni, näit patriotismitunnet. Mille muuga põhjendada rahva traditsiooniliste või rahvuslike spordialade õpetamist. Jaapanis on nendeks sumo ja kendo, Lõuna-Koreas taekvondo ja si rum, Indias kabaddi ja joga, Hispaanias polo, Hiinas ušu, Soomes pesapall, Indias maahoki. Põhjalikke sulgpallialaseid oskusi antakse lastele Indias, Nigeerias, Taiwanis; golfi õpetatakse USA, Inglismaa ja Iirimaa koolides; lauatenist Indias, Lõuna-Koreas ja Jaapanis. Saades koolist algteadmised ja elementaarsedki oskused, osatakse kaasa elada oma maa sportlaste-rahvuskangelaste esinemisele ja saadakse innustust isetegevusekski.

Spordivõistlustest osavõtuga rõhutatakse Jaapanis aususe kasvatamist. Korea RVs nähakse sportmängude harrastamises parimat võimalust kollektiivsuse kasvatamiseks. Soome Koolispordi Liit on käivitanud ürituste sarja «Reilu peli» («Aus mäng»), mis koosneb võistlustest kümnel spordialal ja tegevus põhineb aususe printsiibil.

Kooli kehalises kasvatuses ja spordis pööratakse tähelepanu eelkõige kasvatuslikule eesmärgile arvestades lapse mitmekülgse arengu põhimõtteid ning ei selekteerita ega spetsialiseerita kitsast ringi andekaid (Inglismaa programmist).

PROGRAMM JA TUND

Riikides, kus haridust juhitakse ministeeriumi tasandil, kehtivad üldreeglina ka üleriigilised kehalise kasvatusena programmid või on kinnitatud programmi põhinõuded ja eesmärgid, millest lähtudes koostatakse programme osariigis, maakonnas või veelgi väiksemas territoriaalses maakohas arvestades juba kohalikke geograafilisi ja kliimatilisi tingimusi. Nii on see näiteks Soomeski, kus programm lõplikult kasutatavas vormis valmib igas maakonnas. USA koolis toimub tegevus kooli või rühma koolide õpetajate koostatud ja direktori kinnitatud programmi kohaselt. Programmi koostamisel tuleb aga lähtuda USA presidendi Kehalise Ettevalmistuse ja Spordinõukogu väljatöötatud kehalise arengu normidest ja etteantud tundide jaotusest. 4.—6. kl õpilastele on see järgmine:

1. Mängud kergejõustiku elementide kasutamiseks, võrk- ja korvpallimängu ettevalmistavad harjutused ja mängud — 25%
2. Rütmiharjutused, rahva- ja peotantsud, ringmängud — 30%
3. Jahimängud — 15%
4. Teatejooksud — 10%
5. Osavusharjutused (põhiliselt akrobaatika) — 10%
6. Rasked tehnilised harjutused (enesehinnangu andmiseks) — 10%

Sama vanuserühma kehaliseks kasvatuses

on Jaapanis ette nähtud mahud hoopiski teiselaadilised:

1. Riistvõimlemine	15%
2. Rütivõimlemine	15%
3. Kergejõustik	15%
4. Ujumine	10%
5. Sportmängud	20%
6. Tantsud	15%
7. Sanitaarharidus	10%

Meil väljakujunenud programmi vormi, kus õppematerjal jaotatakse klassiti, paljudes riikides ei kasutata. Nagu USAs ja Jaapanis, nii ka Jugoslaavias koostatakse programm klassirühmade kaupa: 1.—2., 3.—4., 5.—8. ja see ei koosne kohustuslike harjutuste kirjeldamisest, vaid oskuste, vilumuste ja teadmiste loetelust ning õpilase kehalise arengutaseme, mille ta peab saavutama vanuseastme lõpuks, määratlusest. Belgradi teadlased püstitasid ka hüpoteesi, et õpetaja peab oma töös lähtuma eeskätt õpilaste huvidest. Eksperimentaalkoolide 10.—11. kl nähti ette üks tund üldiseks kehaliseks arenguks, kaks tundi aga sportlikuks spetsialiseerumiseks ühel-kahel õpilaste soovitud spordialal, 12. kl aga kõik kolm tundi huvialale. Selline süsteem on juurdunud juba paljudes riikides.

Rootsi programmis on klasside rühmitamine teisiti (1.—3., 4.—6., 7.—9.). Sellel perioodil on ette nähtud õpetamine 13 spordialal. Õpetaja jaotab läbivõetava materjali ja õpetamise metoodika. Kavandatu kinnitab kooli direktor.

Ka Inglismaal loob iga kool oma õpetamise süsteemi. Selles on kolm etappi.

1. Üldine kursus — õpetatakse võimlemist, kergejõustikku, ujumist, tantsu ja liikumist muusika saatel.
2. Tutvustav kursus — õpetatakse kõikide ettenähtud spordialade algtõdesid.
3. Spetsialiseerumine õpilase valitud spordialale.

Traditsiooniliselt toimub üks tund võimlas (riistvõimlemine, tantsud) ja kaks-kolm tundi õues (sportmängud).

Vietnami programmi spordialadel (võimlemine, kergejõustik, võrk- ja korvpall, ujumine (4. kl) ja laskmine (alates 9. kl)) loetletakse teooriaküsimused, esitatakse oskuste, vilumuste ja kehalise arengu nõuded. Ettenähtud koormused on doseeritud.

Mongoolias peetakse vajalikuks iga programmi osa (spordiala) alustamist nelja teooriatunniga. Õpilased konspekteerivad vihikutesse spordiala ajaloo ja selle arengu Mongoolias, sportlaste saavutusi ja mõningaid tehnikat põhitudesid.

Huvitav õppeplaani koostamise põhimõte — «Üks kolmandik» — kehtestati 1960. aastatel Prantsusmaal. Vastavalt sellele jaotati 27 nädalatundi kolme ploki, igas 9 tundi. Üks neist plokkidest koosnes kujutavast kunstist (2 tundi), tööõpetusest (1) ja kehalisest kasvatuses (6). Selliselt tehtud õppeplaani ei ole käesoleval ajal kasutusel kõikides Prantsuse koolides, kuid laialdast

huvi on see pakkunud ka teistele riikidele. Samal põhimõttel alustas 1974. a Austraalias tööd Hindmarsi kool ning kolme aastaga olevat see töövorm levinud juba sajasse Austraalia kooli.

Erinevalt teistest riikidest toimub 10.—12. kl kehaline kasvatus Jaapanis. Programm, õigemini õppeplaan, näeb selles astmes ette kolme aasta jooksul 13—18 kehalise kasvatuses ainekompleksi õpetamist. Iga kompleksi mahuks on 35 tundi. Sõltuvalt koolist on seega igas klassis keskmiselt 4,5—6 tundi nädalas. Iga kompleksi omandamiseks on ette nähtud 6—8 nädalat. Kompleks sisaldab üht-kaht sarnast või teineteist täiendavat spordiala. Aine tsükiline õpetamine aitab seda paremini omandada. Lõpuklassides on kaks kompleksi sanitaarharidust.

Reeglipäraselt toimuvad tunnid algklassides poistele ja tüdrukutele koos. Alates 4.—5. klassist nähakse ette osades riikides lahus õpetamine. Selleks rakendatakse tööle ühes klassis üheaegselt kaks õpetajat või finantside kokkuhoiuks hoopiski liidetakse paralleelklasside poisid ja tüdrukud.

Järjest rohkem on nüüdseks juurdunud idee, et tunnid toimuksid koos, mistõttu programmide sisu on unifitseeritud rohkemgi. Nii on see Luksemburgis, Prantsusmaal, Hollandis, Taanis, USAs, Jaapanis aga õpetatakse traditsioone järgides poisse ja tüdrukuid lahus.

Kehaline kasvatus on kohustuslikuks õppeaineks peaaegu kõikides koolides. Tunni traditsiooniliseks pikkuseks on 45 minutit. On keelatud tundide liitmine.

Troopilistes maades (nt Uganda ja Niigeeria) ei lubata kehalise kasvatuses tunde anda kella 10st 15ni. Tugevate religioossete mõjude tõttu ei ole Niigeeria põhjaosa koolide algklassides kehalist kasvatuset, need tunnid pole kohustuslikud keskkooliski. Isegi Austraalia, Kanada ja Inglismaa üksikute koolide kahes lõpuklassis ei toimu või ei ole kohustuslikud kehalise kasvatuses tunnid. Erinevatest allikatest saadud informatsioon kehalise kasvatuses tundide arvu kohta on järgmine: **2 tundi nädalas** — Mongoolia, Taani, Vietnam; **3 tundi** — Belgia, Bulgaaria, Austria, Jaapan (1.—6. kl), Jugoslaavia, Kreeka, Rumeenia, Rootsi, Soome, Sveits, Tšehhoslovakkia, Ungari; **4 tundi** — Austraalia, Austria (1.—5.), SFV, Alžeeria, Jaapan (7.—9.), Inglismaa (7.—12.); **5 tundi** — Inglismaa (1.—6.), Kuuba, Prantsusmaa; **iga päev** — Uus-Meremaa, Jaapan (10.—12.), Rootsi (1. kl), USA (16 osariigi 1.—6. kl, 7 osariigi 7.—8. kl, 5 osariigi 9.—12. kl). Osades riikides on lisaks kehalisele kasvatusesle õppeplaanis aine «sport».

ELEMENTAARKOOL

Algklasside programmid on eri riikides üpris sarnased oma eesmärkidelt ja sisultki. Suuremad lahkuminekud on keskastmete

programmides.

Kuna algklasside programmi peab tingimusteta täitma iga kool ja iga õpilane, on kehalise kasvatuse tundideks vaja minimaalselt spordiinventari ja lihtsaid spordirajatisi. «Baashariduse» andmiseks kehalises kasvatuses kasutatakse:

- «Liikumiskooli» — jooks, hüpped, ülehüpped, surumised, tõukamised, palli löömine nii jalgade kui kätega, visked, tasakaaluharjutused;
- liikumismänge ja teatevõistlusi;
- rütmikat, tantse ja mänge muusika saatel;
- 3—4 spordiala põhielemente (alates 4. klassist).

Lõuna-Korea algklasside programm on koostatud selliselt, et 4. kl lõpuks oskaks õpilane sooritada ettenähtud rütmiharjutusi (oleks arenenud koordineerimine) ja mängida liikumismänge; 5.—6. klassis alustatakse jalg-, korv- ja võrkpallimängu ning kergejõustiku ja võimlemisharjutuste kombinatsioonide õppimist.

Taani koolides on kahe esimese aasta tegevus suunatud lapse üldise liikuvuse arendamiseks, 3.—7. kl kasutatakse suurt koormust andvaid harjutusi ja spordialasid. Samasugune põhimõte on ka SFV, SDV, Kuuba, Kreeka, Tšehhoslovakkia, Iisraeli, Taivani elementaarkoolides. Üsna varakult alustatakse ka rahvuslike ja traditsiooniliste spordialade õpetamist. Alates 4. klassist õpetatakse Taivanis lauatennist ja sulgpalli, Taanis ja SFVs väravpalli, USAs softpalli, Ghanas netboli.

Belgia 1.—2. kl programm rõhutab kiiruse ja rütmitunde arendamist, rühi kujundamist. Hoidutakse koormustest ja tegevuse ühekülgsusest. Töös tuginetakse lapse rikkalikule kujutlusvõimele ja fantaasiale ning püüdele palju liikuda ja mängida. Sellele eale omane egotsentrism allutatakse kollektiivi huvidele. 3.—4. kl õpilase kehaline areng lubab juba õpetada keerukamaid spordialasid, kuid 5.—6. klassi tegevus on suunatud võimete arengule.

Belgia programm nimetuse all «Uus eksperiment» tugineb üksnes mängulisele tegevusele.

Inglismaal, Itaalias, Hispaanias, Canadas, Norras ja USAs kasutatakse nn Labani võimlemissüsteemi. See ungarlase Rudolf Labani loodud võimlemist ja tantsu ühitav süsteem rõhutab iga tegevuse ja liigutuse väljenduslikkust.

Austria programm põhineb mängulisel kehalisel aktiivsusel, ujumisel, suusatamisel, uisutamisel ja matkamisel. Suure populaarsuse saanuna on see programm kasutusel ka Šveitsis ja Hollandis.

Kehaline kasvatus on ju otseseks jätkuks lasteaegade tegevusele. Jaapani lapsed (3.—5. a) tegelevad liikumismängude, põhi- ja riistvõimlemisega. Kuuba lapsed võimlevad koos emadega. Ühiselt sooritavad lasteaias

harjutusi koos emaga nii 45 päevased kui ka 5 aasta vanused lapsed. Taivani lasteasutustes rajaneb tegevus eneseväljenduslikul, mängulisel suunitlusel.

Üldiselt on elementaarkoolide õpilaste kehalise kasvatuse korraldamisel palju probleeme. Üldreeglina toimuvad tunnid väljas. Kasutatakse koridore, klassiruumi ja aulaidki. Tunde ei anna tavaliselt kehalise kasvatuse spetsialistid, vaid üldõpetuse õpetajad — klassi õpetajad. Nii on see Soomes 1.—6. klassini, Jugoslaavias 1.—4. klassini. Tavaliselt alustab 5. klassis tööd kehalise kasvatuse eriharidusega õpetaja.

Ouline on algklassides rahulduse saamine kehaliste harjutuste sooritamisest. Ohtvalt kasutatud mängud ja naljad stimuleerivad ka lapse psüühilist arengut.



On veel üks võimalus — alternatiivne kutseharidus, mis arenenud maades on hakanud levima eelkõige keerukama tehnika ja kõrgtehnoloogiaga seotud erialadel. Meile on need ideed ja eesmärgid küll esialgu niivõrd tundmatud ja harjumatud, et raske on isegi näha, mismoodi alternatiivse kutsehariduse põhimõtted siinseid probleeme lahendada aitaksid. Vaevalt siit saakski üldist retsepti olukorras, kus suurt osa noori ootavad madalat kvalifikatsiooni ja minimaalset teooriatundmist nõudvad töökohad. Kui aga neid põhimõtteid lähemalt tundma õppida ja propageerida, siis ei ole kahtlust, et ühel või teisel erialal, ettevõttes või ka mõnes õppeasutuses tekib huvi uusi põhimõtteid rakendada. Mida enam mitmekesisust haridussüsteemis, seda paremini saame arvestada noorte endi huve ja seda enam satub tekkivale tööjouturule noori, kes tõesti midagi oskavad.

Kirjandus

1. Führ C. Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Inter Naciones, 1988.
2. Балашов Ю., Рыжов В. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма. Москва, Высшая школа, 1987.
3. Рыжов В. Организация профориентационной работы в развитых капиталистических странах. Москва, Высшая школа, 1987.

Täiskasvanute haridus Euroopa riikides

**ANTS KÖVERJALG,
NSVL Pedagoogika Akadeemia
akadeemik**

Veebruarikuus toimus üleliidulise ühingu «Teadus» ja NSV Liidu Rahvahariduse Komitee organiseerimisel Moskvas ja Kurskis rahvusvaheline seminar teemal «Täiskasvanute haridus uue mõtlemise vaimus». Seminaril osales 68 teadlast 14 Euroopa riigist. Esindatud olid Austria, Inglismaa, Belgia, Taani, Hollandi, Norra, Soome, Prantsusmaa, Ungari, Sveitsi, Rootsi, Saksa LV ja Saksa DV ning Nõukogude Liidu täiskasvanute hariduse probleeme uurivad teadlased.

Seminari eesmärgiks oli kogemuste vahetamine täiskasvanute täiendus- ja ümberõppe korraldamisel seoses sotsiaalse ja tehnilise progressiga ning riikidevahelise koostöö kavandamine.

Euroopa Ühisturu maades tegeleb ülalmainituga pärast sõda loodud Täiskasvanute Hariduse Euroopa Büroo (EBAE), mis koordineerib ja suunab 160 organisatsiooni tegevust 19 Euroopa riigis. Seoses Euroopa ühisturu loomisega on Euroopa riikides oluliselt kiirendatud sotsiaalset, kultuurilist ja hariduse arengut. Ollakse seisukohal, et hariduse peab tagama parema keelteoskuse, hea informeerituse teiste riikide haridus- ja kultuurisüsteemidest ning töötingimustest. Eriti oluliseks peetakse aga täiskasvanute hariduse põhjalikku muutmist. Viimasel kolmel aastal on büroo tegelnud täiskasvanute hariduse ja väljaõppe korraldamisega Euroopa muutuvall tööjõuturul, riikide õppeprogrammide standardiseerimisega ning uute kutseõppega seotud ametikohtade loomisega.

Huviga kuulati EBAE töötaja Peter de Vreede informatsiooni täiskasvanute hariduse aktuaalsetest probleemidest. EBAE juurde on loodud alakomiteed, mille tegevussuunad on: täiskasvanute hariduse sisu ja väljaõppe süsteemid ning organisatsioonitööjõuturu kiiresti muutuvates tingimustes; tööleasuvate naiste kutsesuunitlus ja väljaõpe; täiskasvanute

haridus ja väljaõpe muutlikus tööhöives; eakate ja ekstremaalsete täiskasvanute täiendusharidus.

EBAE annab regulaarselt välja infolehte, kus valgustatakse täiskasvanute haridusega seotud aktuaalseid uurimisprobleeme, büroo poolt korraldatavaid konverentse ja seminare, alakomiteede tegevust, väljaantavate publikatsioonide annotatsioone.

Täiskasvanute haridust käsitles ka Saksa LV Rahvahariduse Kõrgemate Koolide Assotsiatsiooni viitsepresident Günther Dohmen. Tema sõnavõtust jäi kõlama mõte, et ühiskonna sotsiaal-majanduslik progress ei ole mõeldav ilma töötajate pideva vabatahtliku enesetäiendusest, et enesetäiendusele peab järgnema erialase kvalifikatsiooni tõus koos töötasu suurenemisega. Täiendusharidus annab töötajatele ka üldkultuurilisi teadmisi, parema suhtlemis- ja keelteoskuse.

Eriti huvitav oli Hollandi Kõrgemate Rahvakoolide Assotsiatsiooni viitsepresidendi doktor Rob Hajeri esinemine. Ta peatus küsimustel, mis on täiskasvanute täiendushariduses praegu eriti aktuaalsed madalmaades. Viimase 15 aasta jooksul on seal tehtud tõsist tööd nii täiendushariduse teoreetiliste kui ka praktiliste probleemide lahendamisel. Uurimisgrupp, mis koosnes kolme erineva ministriumini, ametiühingute ning kõrgkoolide esindajatest, töötas välja täiskasvanute hariduse põhikontseptsiooni ning selle praktilise realiseerimise teed.

Nende arvates tuleb täiskasvanute õpetamisel silmas pidada järgmist:

■ Õpetamine peab toimuma täiskasvanute elu- ja õppimiskogemustele tuginedes.

■ Õpetamisel tuleb erilist tähelepanu pöörata erinevate töö- ja tootmissituatsioonide loomisele ning nende lahendamisele. Täiskasvanutele loodud probleemituatsioonid ei peaks puudutama mitte üksnes nende kitsast tööpõldu, vaid arvestama ka sidemeid lähedaste haridus-, kultuuri- ja sotsiaalse töö valdkondadega.

■ Täiskasvanute väljaõpe olgu sõltuvalt töö sisust, õpetatavate ettevalmistusest ja õpivõimetest ning spetsialiseerimise suundadest võimalikult diferentseeritud. Planeerida tuleb ka selliseid õppemeetodeid ja -vorme, mis võimaldavad õppijatel üksteist täiendada ning teha koostööd.

■ Täiskasvanute õpetamisel tuleks:

● tösta täiskasvanute hariduse alal töötajate kompetentsust;

● koordineerida ja suunata täiskasvanute haridusega tegelevate institutsioonide ja organisatsioonide omavahelist tegevust;

● arendada regionaalset täienduskoolitust vastavalt regiooni konkreetsetele sotsiaal-majanduslikele tingimustele;

● täiustada riiklikku (rahvuslikku) täiendushariduse süsteemi, anda sellele teaduslikud alused;

● luua alternatiivseid valikuvõimalusi;

● luua optimaalsed vahekorrad täiskasvanute hariduse tsentraliseeritud ja detsentraliseeritud («ülalt alla» või «alt üles») juhtimisel, kusjuures oluliselt suurendada viimase osatähtsust;

● arvestada täiskasvanute hariduse struktuuri, nii üldise ja ühetaolise kui ka pluralistliku ning diferentseeritud hariduskorralduse paremaid külgi;

● aidata tõsta täiskasvanute huvi ja motivatsiooni enesetäiendamisel ja pidevhariduse omandamisel.

Ollakse arvamusel, et tänapäeval peaks iga inimene kulutama täiendusharidusele selle mitmesugustes vormides umbes 10% kogu tööajast.

NSVL PA hariduse prognoosimise laboratooriumi juhataja professor Boris Geršunski ja NSVL TA Filosoofia Instituudi laboratooriumi juhataja professor Ljudmila Bujeva rõhutasid Lääne- ja Ida-Euroopa pedagoogide, filosoofide, psühholoogide ja sotsioloogide omavahelise tiheda koostöö loomise ning täiskasvanute haridusprobleemide integreeritud lahendamise vajadust. Nad pidasid tarvilikuks luua ühiskondlikel alustel ühingu «Teadus» juurde NSV Liidu Pidevhariduse Akadeemia, mis koordineeriks uurimistöid ning organiseeriks nõupidamisi. Täiendusharidus peab soodustama ka kohanemisvõimelise inimese kujundamist.

Allakirjutanu tutvustas kuulajatele Eesti Majandusjuhtide Instituudi asedirektori Jüri Truusa uudset spetsialistide kvalifikatsiooni töstmise süsteemi (vt Jüri Truusa «Pädevusdiplom täienduskoolituse kaudu», — Haridus, 1990, nr 4, lk 16—17) ning analüüsis kutseõppe diferentseerimise ja integreerimise pedagoogilisi ning psühholoogilisi aspekte.

Seminaril koondus osavõtjate peatähelepanu kolmele probleemile:

- täiskasvanute hariduse kontseptsioon uutes sotsiaal-majanduslikes tingimustes;
- täiskasvanute haridus meie ajastu globaalprobleemide taustal;
- rahvusvaheline infovahetus.

Pärast sisutihedat diskussiooni, isiklikke kontakte ning rühmatööd jõudsid seminarist osavõtjad järgmise resolutsioonini:

Globaalarengu praegust staadiumi iseloomustab ühiskonna sotsiaalse, majandusliku, teadusliku, tehnilise ja humanitaarse arengu kõrgendatud dünaamilisus, globaalprobleemide teravnemine, eri sotsiaalsete süsteemidega riikide üha tihenevad sidemed ja nende maade üha suurenev vastastikune majanduslik sõltuvus.

Nendes tingimustes tuleb osutada erilist tähelepanu pidevharidusele, eriti aga tänapäevale vastava täiskasvanute haridus-süsteemi kujundamisele. /.../

Uut mõtlemist hariduses iseloomustavad:

1) inimese ja isiksuse käsitamine ülima väärtusena; 2) eri sotsiaalsete süsteemide eksisteerimise ja arengu hindamise objektiiv-

sus; 3) inimest vaadeldakse hariduse ja kasvatuse aktiivse subjektina; 4) loobumine dogmadest, erinevate ideoloogiatega sotsiaalsete süsteemide kunstlikust vastandamisest; 5) tõelise vabaduse, mõtete pluralismi tunnustamine koostöös erinevate sotsiaalsete struktuuride haridussüsteemidega; 6) ühiskonna igale liikmele võimaluste andmine vabalt valida haridusstruktuure vastavalt tema võimetele, huvidele ja tegevuse motiividele; 7) isiklikule vabadusele autoritaarse surve avaldamise ja hariduskorraldusele mittevajaliku tsentralismi kõrvaldamine.

Seminarist osavõtjad toonitasid rahvusvaheliste humanitaarkontaktide, eriti aga hariduskontaktide arengu vajadust. Kiideti EBAE, Hollandi Täiskasvanute Hariduse Keskuse (NCVO), Hamburgi Haridusinstituudi ja UNESCO senist tööd haridusinfo vahetuse; spetsialistide, teadlaste, õpetajate ja õppurite isiklike kontaktide loomisel nii formaalse kui ka mitteformaalse hariduse vallas. Arvati, et rahvusvahelist koostööd täiskasvanute hariduse valdkonnas tuleb oluliselt laiendada.

Rõhutati, et tähelepanu tuleb osutada ka täiskasvanud õppurite moraalsele kasvatusele, kultuuri ja kunsti osa edendamisele hariduses, efektiivsete õppevormide ja -meetodite otsingule, eriti aga täiskasvanute diferentseeritud ja integreeritud õpetamisele.

Leiti, et ühisseminarid on tänapäeval ülimalt vajalikud. Konstateeriti, et täiskasvanute hariduse areng sõltub interdistsiplinaarsete teadusprobleemide edukast uurimisest rahvusvahelise koostööna.

Haruhariduse edusammud ja puudused .

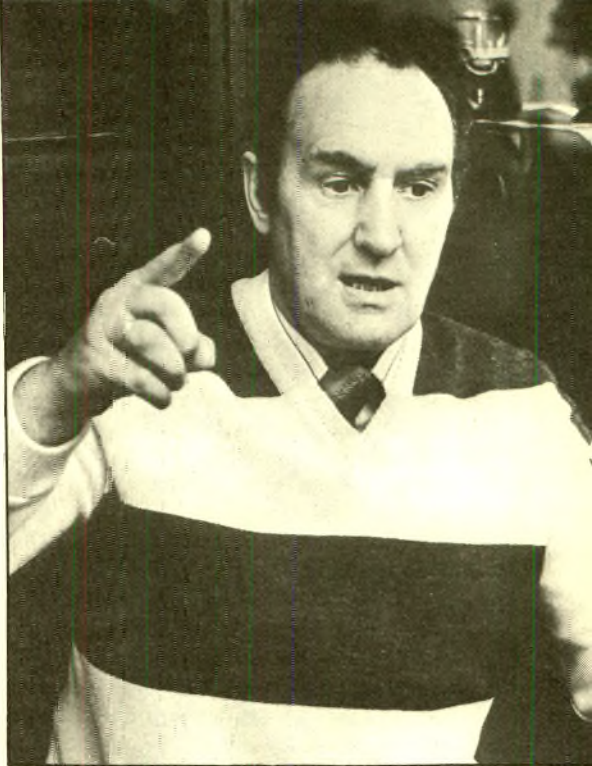
Eesti 103 üldhariduskooli töötab juba teist ja ülejäänud keskkoolid esimest aastat diferentseeritud õppeplaanide järgi. Läksime Haridusministeeriumi üldhariduse osakonna juhataja ANTS EGLONI jutule, et kuulda, milline on hetkeolukord, mis teeb rõõmu ja muret, millised eesmärgid on täitumas?

Kui 1988. a sügisel alustasime, tahtsime kõigepealt vabastada koolid õppeplaanide reglementeeritusest, anda neile võimalus oma võimeid tundma õppida. Nüüd meid kritiseeritakse, sest palju meil praegu tehtavast on mujal maailmas kõlbmatuks osutunud. Kuid selge on ka see, et ühelt kaldalt kohe teisele ei hüppa. Meil tuleb leida oma tee, milleks ongi haruharidus. Meie eesmärk on anda koolile võimalus oma nägu kujundada. Kuna kõik koolimajad on sarnased, peavad töö sisu, plaanid, ettevõtmised jmt olema omanäolised. Nii saavad õppijad oma võimeid tundma õppida, neid rakendada.

Kaugema eesmärgina nägime vajadust koostada uued hariduskorralduse dokumendid (õppeplaan, -programm, -materjalid), mis oleksid paindlikud ja orienteeritud õpilasele. Kooli ülesandeks ei ole niivõrd teadmiste andmine, kuivõrd arenemisvõimelise ja teadmishimulise inimese kasvatamine.

Koolid said küllalt laiad võimalused oma töö üle ise otsustada. Nende määrata jäid nii vaba- kui valikained. Väga oluline on õpetaja lahtikiskumise ettekirjutuste rägastikust. Pedagoogil peab olema võimalus töötada vabalt ja loovalt. Tõsi, sellega veeretame õpetaja kaela tohutu koorma, kuid kahtlemata on see meeldivam eelmistest, mis kõiksuguste käskude ja ettekirjutuste täitmist nõudsid.

Kui me 1988. a sügisel diferentseerimisega alustasime, soovisime, et igas linnas-rajoonis oleks mõni uuega kaasa tulev kool. Kuid üle poole keskkoolidest soovis minna seda tundmatut ja rasket teed. VÕTis arutas ekspertide nõukogu korduvalt diferentseerimise probleeme ning otsustas eristada reaali-, humanitaar-, majandus- ja tehnilise haru. Haridusministeeriumis moodustati töögrupp, mis asus finantsilisi ja koolikorralduslikke garantiisid välja töötama. Suvel toimus VÕTi egiidi all mitu nõupidamist, kus püüti avada üksikute harude sisu ja anti soovitusi õppeplaanide koostamiseks. 1988. a suvel andis Eesti Hariduskomitee esimees V. Rajangu välja käskkirju, mis lubasid seni kehtinud



seadusi rikkuda. See oli üleliidulisele Hariduskomiteele selja pööramise ja oma rada pidi astumise algus. Tee, mille me valisime, on ainulaadne, N. Liidus seda ei tunta.

Milline on tänane asjade seis? Meie töötajad käisid tutvumas Viljandi, Valga ja Tallinna Oktoobri rajoonide koolide tööga. Üks eesmärki oli vaadata, kuidas õpilane ja õpetaja cskavad aineid valida. Kahtlemata sõltuvad kooli valik- ja vabaainete õpetamise võimalused õpetajate olemasolust. Kuigi nähtut võib hinnata hästi, hakkasime mõtlema selle üle, kuidas leida suuremaid varieerimisvõimalusi. Juba eelmise aasta õppeplaanides oli õpilase nädalakoormus 32 tundi, kuid õpetajaid võib ühte klassi tarifitseerida 52 tunni ulatuses. See annab võimaluse õpetada (klassis, kus on üle 20 õpilase) rühmiti, suurendada valik- ja vabaainete arvu.

Haruharidusele üleminekuks tuli ilmsiks koolist sõltumatuid hädasid. Kõigepealt, ei jätku ruume, vaja oleks rohkem ja väiksemaid. Ilmnes ka kaadrinappus ja õpetajate liiga kitsas ettevalmistus. On ju meil pikki aastaid koolitatud ühe kindla aine õpetajaid. Pedagoog peaks eelkõige olema haritlane ja kindlasti arenemisvõimeline. Ehk hakkab olukord paranema, sest TPedIs antakse nüüd õpetajale ka lisaeriala.

Haruharidusele üleminekul on tõsiseks takistuseks ettekirjutuste järgi elamise harjumus. Kardetakse ise otsustada, omapäi tegutseda. Kool ja õpetaja vajavad pidevat julgustamist. Selles pole midagi imestada, seni on neil olnud ju kahekordne press: Haridusministeerium ja kohalikud haridus- ning finantsorganid. Tegelikuses oli nii, et kui ei leitud sobivat lahtrit või valemit, kuhu üks või teine tegevus paigutada, siis see keelati. Demokraadina saan aru neist koolidest, kes järjest küsimustega meie poole pöörduvad.

Koolid töötavad üpris erinevalt. Mõne töös on muutunud õige vähe, ent rohkem on neid, kes oma õpilastele püüavad võimalikult palju pakkuda. Näiteks kultuurilugu, mille andjateks kutsutakse teadureid, kõrgkoolide õppejõude ja kultuuritegelasi. Esimestel aastatel korraldati õpetajatele kultuuriloo seminare, kuid pedagoogide üldine ettevalmistus oli nõrk ja seminaride kasutegur jäi väikeseks. Maailma kultuuri ajalooaga on aga väga hästi kursis kirikuõpetajad, kellest on saanud otsitud aineõpetajad üldhariduskoolis.

Valikainete õpetamisel tekkis probleem, et õpilane ei oska valida endale sobivamaid. Muidugi ei suuda kool suurt valikut pakkuda. Haru valiku eel tuleks õpilasele tutvustada keskkooliklassides õpitavat, näidata kõik kohustuslikud, valik- ja vabaained. 24 nädalatuundi läheb kohustuslikule tüviharidusele, valikained peaksid kindlustama parema ettevalmistuse. Koolid on püüdnud seda arvestada, kuid see pole igal pool ühtviisi hästi õnnestunud. Me ei rutta neid kohe kritiseerima, koostatud plaane lammutama. Aja jooksul selgub, kuidas on parem.

Koolid ei ole tähtsustanud vabaainete võimalusi. Igale koolile peaks olema prestiižiküsimus anda kasvandikele hea ja võimalikult omanäoline haridus, suunata õpilaste motivatsiooni, leida kõige sobivamad vabaained. On patuasi, kui vabaaine tunnid eraldatakse mingi aine õpetamisele, mille tundide arv väike tundub. Nii kaotavad vabaained oma mõtte ja maine. Nähtust saime selgeks, et on tarvis koostada vaba- ja valikainete nimistu ühe või teise haru jaoks, samuti näidisprogrammid. Endisel ajal oli meil ju ligi 130 fakultatiivaine programmi, mis ümbertöötatult üsna hästi võiksid sobida. Muidugi jääb õpetajale otsustamisõigus.

Tõsised raskused on praegu koolide varustamisel õppematerjali ja -kirjandusega. Me ei suuda korraga kogu hariduse sisu uuendada. Otsitakse autoreid, moodustatakse autorite kollektiive. Paremate õpikute saamiseks korraldatakse konkursse. Nii kuulutas Haridusministeerium koos Oktoobri rajooni Töökollektiivide Liiduga välja kultuuriloo õpiku konkursi, toetatakse ka ajalooõpikute konkursi. Koostööd tehakse Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku Konsistooriumiga, kes hiljaegu kinkis 1500 piiblit, mis Õppekirjanduse Keskuse kaudu koolidesse peaksid jõudnud olema. Meie põhimõte on, et kool on lahutatud kirikust, kuid kõike, mis on hea kõlbeline inimese kasvatamiseks, tuleb kasutada. Hiljaaegu pakuti meile Soome leeriõpikuid, mis tõepoolest avavad noorele inimesele tee maailma. Need on eesti keelde tõlgitud ja ühe tellisime meiegi 20 000 tiraažis. Kui koolid asja vastu huvi tunnevad, võivad nad leeriõpikuid kirikutest laenata.

Nn punaste õppeainetega käitusime üsna julmalt: panime seisma 3 ajalooõpikut, millest ühel oli juba kogu tiraaž trükitud. Ajaloolased on kiirelt ja operatiivselt reageerinud, koostanud uusi õppematerjale, Eesti ajaloo käsitus pälvis koguni Kultuuriministeeriumi preemia. Arvan, et hariduse sisu ja korraldus peaksid olema vabad igasugusest ideoloogiast. Inimene ise jõuab selgusele, mis suuna ta valib. Sellest lähtudes peaks õpetaja olema neutraalne. Aga ei olegi nii lihtne olla neutraalne ja osaleda paljus.

Meil on kõige suurem nappus loovatest ja otsivatest õpetajatest. Loodan, et haru- ja hariduse rakendamine julgustab koole. Praegu on oluline, et kool avaneks ühiskonda ja ühiskond leiaks tee kooli. Õpetajate puudus sunnib kutsuma kooli laiemat haritlaskonda. Linnades on see võimalik. Aga meil on koole, kes tunnistavad vaid oma õpetajaid, kaebavad nende vähesuse üle ja sunnivad oma õpilasi kannatama. Tuleb leida tunniandjaid väljastpoolt, selleks on olemas palgafond ja küllap vanemadki on nõus hea hariduse eest maksma. Täna teeb tõsist muret, et õpetaja on ilma jäänud teaduslikust metoodikast. VÕT reorganiseeriti, loodud EHA on aga õpetajast kaugem kui kunagi varem. Ka PTUI on äraootaval seisukohal.

Kontrollkäigul selgus, et koolid ja õpetajad on neile antud võimalustega rahul. Väga palju on kohalikest tingimustest.

Paljud koolid on hakanud õpilast suunama õige valiku tegemiseks 10. klassis. Selleks kasutatakse 8. ja 9. kl õppeplaanis antud varieerimisvõimalusi (2 nädalatuundi võib anda rühmades). Millises aines, seda otsustab kool. Ka võib 3 tunni ulatuses ühtede ainete arvelt õpetada teisi või hoopis uued ained kooli tuua. Alguses kartsime, et nii võib mõni aine päris kaduda. Seda ei juhtunud. Diferentseerimine nooremas astmes tagab järjepidevuse.

Lahendamata on haru- ja hariduse ja süvaõppe vahekord. Osa koole lisas süvaainete tunde. Me püüame anda õppeplaani näidise, millest nähtub, et on vaja õpetada ka teisi aineid. Miks ei võiks matemaatika-füüsika klassis õpetada rohkem võõrkeelt? Näidisplaani ei tule koolil kopeerida, aga ideid peaks sealt küll saama. Ministeeriumis on koostatud matemaatika süvakoolide näidisõppeplaani. Nende järgi saab eriainetes tarifitseerida küllalt suure arvu tunde (praktikumid, konsultatsioonid jne). Soovime, et koolid ei suurenda haruõpetuse arvelt süvaainete koormust, vaid pakuksid ka midagi muud juurde. Olemas on võõrkeele süvaklasside näidisõppeplaani (ülejäänud lähtuvad põhiõppeplaani oma võimalusi arvestades). 10. klassis on kohustuslikud 24 tundi. 8 lisatundi võimaldavad süvaainet põhjalikumalt käsitleda. Seega ei ole vaja igas aines süvaõppe plaane välja anda. On süva-koole, kus avardatakse õpilaste huvi- ja

silmaringi, et kompenseerida ühe aine piiratud.

Haruharidusele üleminekuks tähtsustub algõpetus. Alklassides peavad kinnistuma õpihuvi ja -motivatsioon. Et selgitada välja, milliste õpetamismeetoditega saab last kõige paremini arendada, soovitame kasutada akvaariummeetodit, üldõpetust jm. Esialgu ei olnud õpetajad neid valmis vastu võtma, arvasid, et laps tuleb õpetada lugema, kirjutama ja arvutama. Erinevad meetodid pakuvad hoopis muud. Mida rohkem erinevaid meetodid, seda parem. Toetame, kuid suhtume mõnevõrra ettevaatlikult alternatiivõppesse. Tunnen, et meie õpetaja ei ole veel valmis alternatiivõppeks, kuigi ka see on vajalik. Alternatiivharidus arendab last, annab talle turvalisustunde ja enesekindluse. Alklassid on vaieldamatult lastes õpihuvi äratamise võtmeasendites.

Meie eesmärk on võimalikult tugev keskharidus. Eelkõige peab noor inimene võimete kohaselt õppima; lähtuda tuleb ka tema soovidest ja huvidest. Koolilõpetanu peab olema võimeline astuma kõrgkooli ja elus toime tulema. Oluline on aru saada, et kool ei anna lõplikke teadmisi, edaspidigi tuleb õppida, otsida, mõelda.

Haruharidus annab koolidele võimaluse end paremini määratleda. Saada gümnaasiumiks, kolledžiks vms ei pea olema lihtsalt sildivahetamine, prestiižiküsimus, muutuma peab sisu.

Tulen veel kord tagasi viimase koolikatsumise juurde. Püüdsime võimalikult palju koolinimestega rääkida, et saada teada nende muresid ja probleeme. Millist abi vajatakse? Mida positiivselt hinnatakse? Meie väljundiks on ettepanekud allasutusele (EHA, PTUI, aga ka TPedI), õppetöö diferentseerimise garantiide väljatöötamine. Tagatise on märksa rohkem kui eelmistel aastatel.

Koostöös EHA peametoodikute ja PTUIga on meil vaja enam õppetöö vorme uurida. On tekkinud võimalus ja nähtavasti ka vajadus kooli(vooru)loengute järele, kus paralleelklassid on koos. Toime ei tule ka tsükliõpetusega. Koolid ei taha millegipärast (või kardavad?) mõnd ainet kontsentreeritult õpetada. See viis sobib väikese nädalatuundide arvuga ainetes. Kahtlemata tuleb õppealajuhatajal arvet pidada (millal lõpeb ühel õpetajal kursus ja algab teisel), vaja on teha uus tunniplaan jms. Aga küllap paremaks seegi õppe- ja kasvatustöö sisulist külge.

Koolid on õigel teel. Nad peaksid olema julgemad ja enesekindlamad, minema lõpuni. Alles siis, kui selgub, et tulemused on kesised, on vaja valida uued rajad. Selleks kõigepealt peab aga õpetajal olema hoopis parem meetodika. Küllap Haridusministeeriumi kõige olulisem ja tähtsam ülesanne ongi kogu haridussüsteemi õppe-metoodiline toetamine.

KASVATUSTEEMADEL

Eetika, moraal, kõlblus

MAIE TUULIK,
TPedI dotsent

Sõnal moraal on end suuresti kompromiteerinud niisugustes paljukuuldud sõnaühendites nagu *kommunismiehitaja moraalikodeks, poliitiliselt küps ja moraalselt ustav, nõukogude inimese moraal* jms. Imselt just seetõttu on märgata püüdu asendussõna järele. Eesti keeles on võrdväärsetena kasutusele võetud nii eetika kui ka kõlblus. Kui kõlblus on tõepoolest moraalil sünonüüm (tõsi, osa autoreid püüab neid mõisteid siiski eristada — moraal kui moraalsete teaduste juurde kuuluv ja kõlblus kui praktilise käitumise, tavade, kommete, tegude juurde kuuluv (4, lk 3)), siis eetikaga on lood veidi teised. Eetika on filosoofiline teadus moraalist, s.o filosoofilis-teoreetiline, moraalikategooriate õpetus. Mõned filosoofilised koolkonnad nimetavad kogu filosoofiat eetikaks. Eetikat on nimetatud ka õpetuseks väärtustest, vastandatuna kõigile teadustele. Venekeelses kirjanduses on moraal ja kõlblus käibele läinud võrdväärsete mõistetena, sest kõlblus (*нравственность*) on vaste ladinakeelsele moraalile; seega siis moraalne (või kõlbeline) teadvus ja moraalne (või kõlbeline) käitumine (4). Küll aga ei ole ma venekeelses kirjanduses kohanud selliseid meil laialt levinud sõnaühendeid nagu «eetiline kasvatus», «eetiline ja ebaeetiline käitumine», «eetilised tarbed» jms. Ehk peaksime meigi oma sõnakasutuses olema korrektsemad? Mõnikord nimetatakse koolideski vastavat fakultatiivkursust eetika ja perekonnaõpetuse kursuseks. Sisutäpsem oleks seda nimetada moraalil ja perekonnaõpetuse või kõlbluse ja perekonnaõpetuse kursuseks (3).

Moraali ladinakeelne vaste on *moralis* (st kombe-, kombeline). Siit on hästi nähtav moraalil olemus — need on aegade jooksul selekteerunud ja püsima jäänud käitumisviisid, tavad, kombed, nõuded; see on põlvest põlve edasiantav suhtumiste ehk väärtuste süsteem. Need on ühiskonna (inimeste) heaks peetud ja heaks kiidetud toimimisviisid üheskoos elamiseks, need on inimesena elamise ja inimesena püsijäämise normid. 1970. aastail ärgitati meie ajakirjanduses naeruvääristada moraalilõudeid, näidata nende absurdset ahistavat toimet inimese tahtmiste ja vabadusele, näidata nende

kokkusbimatust kaasaja targa, julge, uhke inimesega, kutsuti suisa moraaltusele. Sõnaosavuselt ja rünnakujultumuselt jäi justkui võidutsema «ülemaailmne seks kihelkondliku abielu üle». Ent mitte kauaks. Moraali ja kõlbluse defitsiiti tunnetame eriti täna. Eriti täna saame aru, et moraal ei ole mitte inimese kammitseja, piiraja, vaid et moraalinormid kaitsevad inimeseks saamist ja inimesena olemist.

Kõlbelist e moraalsest kasvatuses on meie pedagoogikateaduses lausa kohutavalt palju kirjutatud. Mis on seejuures lähtepunktideks olnud? Loetleme mõned neist: kõlbelse kasvatuse ja ideelis-poliitilise kasvatuse ühtsus; kasvatamine õpetamise läbi, st kõlbeliste mõistete õpetamise, kõlbeliste teadmiste õppimise kaudu; kasvatuse jaotamine «osadeks» — vaimne, kehaline, kõbeline, esteetiline, ideelis-poliitiline ja töökasvatus; ideaalis nähtuna ühiskondlikult aktiivse inimese kasvatamine. Niisugused on juhuslikud väljapõpped ühest juhuslikult kättevõetud kõbelist kasvatust käsitlevast teaduslikust monograafiast (5). Asjastuhvitatu võiks lehitseda ka «Kasvatustöö näidisprogrammi üldhariduskoolidele» (1), suur osa sinna kirjapanudust ei kannata enam isegi mitte tsiteerimist. Ometi on see olnud näidiseks kõlbelse kasvatuse suunamisel meie koolides alles-alles (ei ole kindel, kas ka mitte praegu).

Kas ei peaks me kõigepealt vaidlustama need ühest raamatust teise rännanud ja rändavad lähtepunktid? Marksistlikule arusaamale moraali ajaloolisest ja klassiiseloost võib näiteks kõrvale panna terve rea erinevaid filosoofilisi koolkondi, milles eitatakse nii ühte kui teist. Aastakümneid on meie lugejale (mõtlen siinjuures ka venekeelset kirjandust) antud võimalus tutvuda vaid ühe või teise koolkonna pihta käiva kriitikaga, mitte aga asja endaga.

Või võtame näiteks kõlbelse teadvuse (kõlbeliste mõistete, kategooriate) ületähtsustamise kõlbelse arengu suunamisel. Minu ealised pidid keskkoolis ja ülikooliski peast teadma kommunistmehitaja moraalkoodeksit. Kas see tegi meid grammigi moraalsemaks? Või andis hoopis sügavust juurde lõhele sõnade ja tegelikkuse vahel?

Võtame näiteks kasvatuse «lahtrid»: töökasvatuse, vaimse kasvatuse, kõlbelse kasvatuse, kehalise kasvatuse, esteetilise kasvatuse ja ideelis-poliitilise kasvatuse. On siis inimese arengu suunamist võimalik taoliselt lahendada? Kas ei ole töökindlam (praktikas kasutamist-kinnitamist leidnud) arengu kolme sfääri eraldamine: kognitiivne e intellektuaalne sfäär, hinnangulis-emotsionaalne

väärtuseline (kõbeline) sfäär ja psühhomotoorne sfäär? Taolist jaotust on välja pakkunud nii meie psühholoogid (J. Kuljutkin, L. Suhhobskaja) kui ka taksonoomiate autorid Läänes (2).

Või võtame näiteks kasvatusideaali küsimuse. Usun siiralt, et mitte ainult minus ei ole tekkinud, tõsine tõrge ja vastumeelsus ühiskondlikult aktiivse isiksuse vastu (õigem oleks vast öelda selle sõnapaari vastu). See 70ndate ja 80ndate aastate kasvatusideaal jõudis praktilisse väljundisse hulga tühisebijate ja -aktivistidena. Ei ole ju nendelgi mitte väike teene, et praegu seisame lõhkise küna ees. Meil on ülepea kombeks mingist sõnast kinni haarata ja siis sellele armutult rõhuda. Enne aktiivset isiksust oli rohmakalt raske sõnapaar — teaduslik-tehniline revolutsioon (lühend TTR ei jää mõjuvusest põrmugi alla). See sõnapaar sobis kaua aega kõikvõimalike ürituste, ettevõtmiste, plaanide, eesmärkide, tegevuste jms trummipõrinaks, kõikvõimalike ettevõtmiste alguseks ja lõpuks. Kümnekond aastat oli TTRi võidukäik, siis sai kuningaks ühiskondlik aktiivsus. Tänaesse päeva ei kõlba neist kumbki. Uueks moesõnaks paistab tõusvat halastus (милосердие). See sõna on harjunud teistsuguse ümbrusega (religioonia), ja mul on tõsine hirm — liiga kergelt tuleb see üle huulte ka nendel, kelle suhu sobisid nii hästi TTR kui ka ühiskondlik aktiivsus. Ärgem pruukigem seda sõna siis, kui meie, kõnelejate, teod sellele ei vasta. Mida halastus ülepea tähendab? Lihtsalt ja arusaadavalt rääkis sellest Põltsamaa koguduse praost Herbert Kuurme. «Halastus on armulikkus», ütles ta, «armulikkus on samatüveline kui armastus, see tähendabki armastust andma. Halastust ehk armulikkust saab jagada vaid see inimene, kellel on, mida jagada, see tähendab, kellel on armastust.» Edasi rääkis kirikuõpetaja sellest, kui ääretult oluline on armastuse seisukohast lapsepõlv — see, kas last ümbritseb armastus ja ta täidetakse armastusega või see, kas ta kogub endasse vihkamist. Teisi armastada saab vaid inimene, kes ei ole iseendaga sõjalal, kes armastab ka iseennast. Põhireegel halastusel on püüda mõista teisi inimesi, mitte neid hukka mõista. Hukka mõista on kergem kui mõista (näeme pindu teise silmas ja ei näe palki enese silmas). Küsi iseendalt, miks teine inimene tegi nii, mida ta on pidanud läbi elama, et ta selliseks muutus. Teisi saame vaid mõista, mitte neid muuta, muuta saame ainult iseennast. Ja lõpuks H. Kuurme küsimus — mis on see, mille poole meie, ka mina ja sina, püüdleme? Kas tarkus? Või rikkus? Või kuulsus? Jutluse lõppedes jäi kõlama mõte — me kõik peaksime püüdlema inimlikkuse poole, inimeseks olemise poole.

Me elame vaeselt, me tahame saada rikkamaks. Me tunnetame oma vähest haritust, me tahame saada targemaks. Ent ei üks

ega teine too iseenesest kaasa kõlbluse kasvu, inimlikkuse kasvu. Moraali põhimõisteteks on headus ja kurjus. Need väljenduvad inimeste põhisuhtumistes. Suhtumised on läbielatu, kogetu tulemus — sündides on inimene *tabula rasa*. See tähendab, et määravad on konkreetset tingimused ja konkreetset teod. Headus jääb küll alati headuseks, nii nagu sõpruski kui selline ei muutu, kui konkreetne sõber reedab. Tingimuste puudumisel vastavates oludes headus lihtsalt ei toimi, ei realiseeru. Konkreetne inimene konkreetset olustikus saab aga ikkagi tunnetada ainult seda ja vaid seda, mis tegelikult olemas on. Kus on siis väljapääs, kui konkreetse ajastu konkreetset tingimused kõlbelsi e moraalseid pidepunkte praktiliselt ei suuda pakkuda, kui olustik soosib moraali-tust? Kõlblus on olemas tavades, kommetes, pärimustes, traditsioonides. Just nii antakse edasi need suhtumised, mis on aidanud ellu jääda ja elu edasi viia. Kõlbelisust võib leida raamatutest, filmidest, teatrietendustest, muusikast. See tähendab sellistest kunstiteostest, mis puudutavad inimese hingekeeli. Ja muidugi konkreetsetes eeskujudes, ideaalides, mis aitavad inimesi inimeseks saamise teel sihti hoida. Tundub, et just siin on vajakajäämised meiepoolset suunamisel noorte eneseleidmise teel kõige suuremad.

Kõlbelisus ei ole mingi lisand või ripats inimese juures, mis võib kas olla või puududa. Kõlbelisus on see, mis teeb inimesest inimese. Proovigem siis kõigepealt tõsiselt ümber hinnata need teoreetilised lähtealused, mis ei ole praktikas seniajani kinnitust leidnud. Ainult siis oskame ehk suunata ja aidata meie lapsi inimeseks saamise keerulisel teel.

Kirjandus

1. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele. «Valgus», Tallinn, 1977.
2. Kreitzberg P. Oppekasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilis-metodoloogilised lähtekohad. Tallinn, 1987.
3. Veimer J. Eetika küsimusi. Fakultatiivkursus XI klassile. «Valgus», Tallinn, 1985.
4. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. «Мысль», Москва, 1986.
5. Васильева З. И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности. Л., 1973.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kool — se on suhtlemine

LEILI KUKK,
Jõhvi keskkooli psühholoog

Paljude aastakümnete vältel on meie arusaamad ja veendumused kasvatusfilosoofia valdkonnas toetunud obligatoorselt marksistlik-leninlikule maailmakäsitlusele. Seetõttu on loomulik, et kõik teadused, mille objektiks on inimene, kasvav ja arenev isiksus, vajavad uut metodoloogilist alust — senisest oluliselt erinevat inimesekäsitlust, teistsugust arusaamist isiksuse ja ühiskonna suhetest.

Raamatus «Kasvulood» ütleb R. Liljeström: «Inimest on võimalik mõista vaid vastastikuse suhtlemise kaudu. Kasvutingimused peituvad inimestevahelistes suhetes.» Arvan, et koolisuhete ei ole koolielu üks ilming, kasvatus-töö üks aspekt, koolikultuuri üks valdkond, vaid midagi hoopis enamat.

Ameerika filosoof J. Dewey, kes pooldas energiliste ja ettevõtlike isiksuste kasvata-mist, pidas väga oluliseks inimese võimeid tagada normaalseid suhteid. «Ühiskond — see on suhtlemine», ütles Dewey. Ka koolis tuleks näha mitte niivõrd õppeasutust kui arenemiseks vajalikku suhtlemiskeskonda. Kool — see on suhtlemine. Seetõttu ei saa koolisuhete väärtustamine olla järjekordseks moeküsimuseks, nagu on minu põlvkonna koolmeistritele olnud töötamine Rostovi, Kaasani, Lipetski moodi; õpetamine Satalovi meetodil; optimeerimine ja konsiiliumid Babanski moodi.

Arvan, et meil tuleb palju teha avardamaks ja süvendamaks õpetajate arusaamist kooliuuenduse taotlustest. 5päevane õppenädal, 40minutiline õppetund, klassijuhataja-tunni vabatahtlikkus, pioneeriorganisatsiooni ja poliitinfo kadumine jms ei ole asja sisu ega olemus. Kooliuuenduse põhieesmärk on

sügavalt humaanne. Kõige aluseks ja eelduseks peaks olema veendumus, et tähtsaim loodusvara on inimene. Me ei tohi lapses avalduvaid võimeid, andeid, suundumusi tähelepanuta jätta või, mis veelgi hullem, neid alla suruda, taunida, keelata, halvustada. Kooli uuenemine on mõeldav ainult humaansuse ja demokraatia kaudu.

Ma ei kuulu inimeste hulka, kes on veendunud, et mõistmine, sallivus, headus ja armastus on meie südameis vaid koos kristlusega, Jumalaga. Ometi arvan, et õpetajameti tohiks ühiskond usaldada ainult neile, kes südamega mõistavad ja mõistusega arvestavad «Lapse Õiguste Deklaratsiooni» põhimõtteid. Tunnistavad iga lapse õigust hoolitsusele ja armastusele, tähelepanule ja tunnustusele, inimväärikusel rajanevatele suhetele.

Läbi aegade on kool täitnud ühiskonna põhifunktsiooni — noore põlvkonna ettevalmistamist eluks. Ei tohi unustada, et elu nõuab pidevat suhtlemist iseendaga, teise inimese, ühiskonna ja loodusega. Jätkan H. Liimetsa sõnadega. Ta küsis: «Mis on suhtlemise funktsioon tervikuna?» Ja vastas: «Üks võimalus — annab meile kindlustunde, aitab normides, iseendas ja inimkeskkonnas orienteeruda. Õpilane ei saa normaalselt areneda funktsioonideta, mida suhtlemine koolis täidab.» Sellest järeldub vajadus väärtustada koolisuhted kui koolis toimuva kaastingimus ja samal ajal ka vaieldamatu eeltingimus.

Häda ongi selles, et sageli näeb ja rõhutab õpetaja suhtlemise regulatiivset funktsiooni (juhtimine, kontrollimine, käitumise korrigeerimine, teise initsiatiivi pidurdamine). Suhted on valdavalt «robotiseeritud» iseloomuga. Kui õpetaja on orienteeritud õpilase isiksusele, siis on enam arvestatud suhtlemise afektiivset funktsiooni: võimalusi tundeeluks, vastastikuseks emotsionaalseks stimuleerimiseks ja mõjutamiseks. Oluliselt väheneb vajadus jõuvõtete kasutamise järele, suhtlemine annab tõe kõlbeliseks ja vaimseks arenguks. Suhted on valdavalt psühholoogilise iseloomuga.

Nataša Rodžers näeb suhtlemises loominguulist pedagoogilist tegevust, millel on väga suur psühhoterautiline mõju. Võib-olla kunagi jõuame selleni, et õpetaja tegevusele hinnangut andes mõtiskleme selle üle, kas ta loob koolis püsipingeid või, vastupidi, annab õpilastele võimaluse psüühilise heaolu tundeks.

Psühhoterautilised suhted toetuvad teatud eeldustele, millest olulisemad on kaks:

psühholoogiline vabadus, mille loob siirus,

heasoovlikkus ja spontaansus suhtlemisel;

psühholoogiline turvalisus, mille loob kaitsetus ootamatute hinnangute ja rep-
liikide suhtes.

Ankeetküsitluse andmeil väitis 20% abiturientidest ja 37% põhikooli lõpetajatest, et nad tunnevad suuremal või vähemal määral hirmu õpetajate ees. Samal ajal on üldine hinnang õpetajate ja õpilastele suhetele küllaltki hea. Ainult 1,25% abiturientidest nentis halbu suhteid, väga häid seevastu 0,3%, häid — 48,8%, rahuldavaid — 43,8%. Põhikooli lõpetajatest leidis 44,4%, et suhted on head, 55,6% — rahuldavad.

Sellest hoolimata ei väida ükski õpilane, et kool oleks paik, kus ta meelsasti viibib. Ilmselt ei ole vaja tähelepanu all hoida ainult õpilaste ja õpetajate suhteid, vajaneb mõista, et kasvatusülesannete hulka kuulub ka õpilaste isiklike suhete süsteemi kujundamine ja korrigeerimine. Õppimine on õppuri väärtuste pingereas endiselt 10. kohal, hoopis rohkem mõjutab õpilase rahulolu kooliga asjaolu, kas tal on võimalus suhelda eakaaslastega, tunda sõprust, lugupidamist või vähemalt olla sallitud. Tervenisti 37% 9. kl õpilastest väidab, et klass neile üldiselt ei meeldi, kusjuures kõige enam arvestatakse hinnangu andmisel sõbralikke suhteid. Hoopis tähtsusetuks peetakse õpetajate arvamust klassist.

Pole ehk üleaarne rõhutada sedagi, et õpilaste isiklike suhete süsteemi, klassi psühholoogilise kliima kujundamine nõuab õpetajalt kompetentsust, taktitunnet, suurt ettevaatlikkust ning kõlbelist vastutust. Meenutada võiks sedagi, et sageli ootavad õpilased meilt hoopis enam kui konfliktide puudumine ja tööne asjalikkus. Ühe Tartu kooli õpilaste ootustes on esiplaanil järgmised:

õpetaja võiks olla inimene, keda usaldada ja kellega suhtled kui võrdsega;

iga õpetaja peaks olema ka psühholoog, tema käitumine on psühhoterautilise iseloomuga;

õpilasel peaks olema õigus tunnis käia siis, kui õpetaja isiksuslikult midagi pakub;

kool olgu kui turvakodu;

rohkem olgu kiitust ja tunnustust!

Kommenteerin D. Carnegie tsitaadiga: «Peaaegu niisama sügav kui soov ja vajadus toidu ja une järele on lapse vajadus olla suur, soov olla tähtis. Me toidame oma lapsi loomapräe ja kartulitega energia hankimiseks, aga me ei viitsi neile anda lahkeid tunnustavaid sõnu, mis kõlaksid nende mälestustes aastate kaupa nagu kaunis sfääridemuusika. Mõned lapsed on nii janus ja näljas tunnustuse järele, et nad on valmis neelama kõike nagu nälgiv inimene võib süüa rohtu ja vihmausse.»





**22. aprill —
Maa päev —
Paide**

Nii lakooniliselt võikski allkirjastada kõrvalolevad pildid, mis on tehtud puudeistutamisel Paide kultuurimaja ette ja jüriloitsult Vallimäel.

Maa päeva külaliste hulgas olid ka Läänemere keskonnahariduse projektis *the Baltic Sea Project (BSP)* osalevate maade esindajate teisest konsultatiivnõupidamisest osavõtjad. Fotoläätis on neid jäädvustanud pleaaristungil ja Viimsi keskkooli külalistena. Kõrvalprojekti Soome koordinaator **LIISA JÄÄSKELÄINEN**. **TONU KALLE** fotod



Õpilane — teater — teatriõpetus

MARI KADAKAS,
PTUI vanemteadur

Õpilaste teatrisuhete kujundamisest kui Eesti üldhariduskooli ühest kasvatusesemärgist on alust kõnelda alates 1975/76. õppeaastast, mil uude kirjandusprogrammi lülitati teatrikunst aluste õpetamine. Keskestmes oli teatrilane lisamaterjal ette nähtud kõikidele õpilastele, vanemas astmes jäi õpetaja otsustada, kas eelistada teatri- või filmiõpetust või kasutada antud 10 tundi kirjandusprogrammi avardamiseks. Kümnen-di lõpul näitas õpetajate ankeetimine, et kuigi vanemate klasside kirjandusõpetajate suhtumine teatriõpetusse oli üldiselt pooldav, rakendas teatriõpetuse programmi vaid viiendik küsitletuist. Oma töös teatriõpetuse elemente rakendavate õpetajate osakaal oli küll tunduvalt suurem, aga kõigile õpilastele tagatud teatriõpetusest ei saa kõnelda. Selleks on mitmeid objektiivseid põhjusi: ühelt poolt õppematerjali ja tarviliku ettevalmistusega õpetaja puudumine, teisalt — teatriõpetus ei saa olla kõigile kohustuslik, sest lavateos pole koolitunnis kasutatav nagu raamat; teatriõpetus eeldab õpilase enese huvi ja valmidust, aga ka võimalusi teatrikülastusteks.

Õpetajate 1987. a kongressiga alanud kooliuuendus, mis kutsus ellu üldhariduskooli vanema astme diferentseerimise harude ja valikainete kaudu, avas teatriõpetusele uued perspektiivid. Teatriõpetuse kavandamiseks uuenevas koolis oli vaja konkreetsemalt teada ja arvestada õpilaste teatrisuhete kujundamise olemasolevaid võimalusi ja seniseid tulemusi. Seetõttu tehti 1988. a kevadel keskkooliõpilaste representatiivne ankeetküsitlus (858 õpilast 38st keskkoolist). Küsitletute hulgas oli noormehi 35%, neide 65%. Esindatud olid kõik Eesti rajoonid. Uuriti õpilaste üldist suhtumist teatrisse, žanrieelistusi; individuaalset teatrikogemust, teatrilast informeeritust; teatrisuhete kvalitatiivset külge (ootused healt etenduselt, meeldinud etenduselt); teatrisuhete korrastamise ja eneseharimise valmidust; kooli mõju õpilaste teatrisuhete kujunemisele.

Uurimus näitas, et üldhariduskooli vanemate klasside õpilaste suhtumine eri kunsti liikidesse on küllalt ühekülgne. Meeliskunstina

valitseb muusika, kujutavat kunsti hindavad vaid üksikud. Teater jääb üldjuhul filmikunsti ja kirjanduse järel neljandale kohale. Eeskätt vajab äratamist ja rikastamist noormeeste ja praktilise huvisuunaga õpilaste teatrihuvi ja -kogemus. Suuremat tähelepanu ja meetmeid vajab õpilastest ooperi- ja balleti-publiku kasvatamine.

Õpilaste teatrikülastussagedus varieerus nullist kuni 28 etenduseni aastas, keskmiselt vaadati 4,5 etendust. Kuid 9% õpilastest ei näinud sel aastal ühtegi etendust, veerand küsitletuist käis teatris 1—2 korda. Enamvähem rahuldavast teatrikülastussagedusest saab kõnelda 35%, aktiivsest 30% õpilastel. Aktiivsemad teatrikülastajad on neid ja tallinlased, passiivsemad noormehed ja praktilise huvisuunaga õpilased.

Õpilaste vaadatud etendused jaotusid žanriti järgmiselt: sõnalavastusi 59%, oopereid ja muusikale 23,7%, ballette 8,7%, oopereid 8,4%. Ühtki ooperit ei näinud 87,4%, ühtki balletti 87,0%, ühtki ooperit või muusikali 64,3% küsitletuist. Ooperi ja balleti madal prestiiž õpilaste silmis tuleneb nende teatrikogemuse ühekülgisusest ja nappusest. Negatiivset hoiakut ooperi ja balleti suhtes saab väärida ainult positiivne kogemus. Arvata-vasti aitaks õpilaste aktiivsem suhtumine muusikateatri süväänritega kaasa nende lähenemisele süvamuusikale üldse.

Üldjuhul iseloomustab õpilasi teatrisuhete rahuldatus: rahul on vaid 15,5%, rahul ei ole 46,5% küsitletuist. Kõige vähem on rahul noormehed ja aleviõpilased. Umbes 40% õpilastest leidis, et nad saavad liiga vähe teatris käia, sest aega napib, pileteid on raske saada ja need on kallid, 10% rõhutab elukohaga seotud raskusi: teatrid on kaugel, külalisetundusi vähe, vähe on ka valikuvõimalusi. Teleteatrituid vaatab enamasti 62%, mõnikord 32% ja väga harva 6% õpilastest. Aktiivsemad on neid, aga ka teatritra linnade ja alevite õpilased.

Üht enam meeldinud etendust nimetas 85%, kaht 74% õpilastest. Muusikalavastusi nimetas vaid 11% küsitletuist. Nimetatud meelislavastuste seas oli 55% kõnesoleval kooliaastal ja 26% varem nähtud etendusi, mis osutab sellele, et tegemist oli kindlasti sihipärase valikuga, vähemalt sõnalavastuste puhul. 38% õpilastest eelistas Lääne kaasaegse dramaturgia lavastusi, neist (ja üldse) oli esikohal Noorsooteatri lavastus «Lendas üle kõopesa...», järgnes «Vanemuise» lavastus «Kirp kõrvas». Üle viiendiku õpilastest eelistas eesti kaasaegse dramaturgia lavastusi, domineerisid «Vaikuse vallamaja», «Pilvede värvid», «Valge tee kutse», nimetati ka Konservatooriumi lavakunsti kateedri lavastusi «Ugala» teatris. Lavastajat oskas nimetada 15%, peaosalist 52%, mõlemat 11% õpilastest. Tuleb märkida, et üldjuhul väärtustasid õpilased sisukaid, ka üldiselt ja kriitikuil kõrge hinnangu pälvinud lavastusi.

Mis tahes lavateose vastuvõtu ja hindamisel on oluline vaataja kunstihoiaku(te) vastavus lavateose sisule ja vormile. Kergele meelelahutusele orienteeritud publik ei saa rahuldust filosoofilise põhikoega etenduse vaatamisel ja realistliku vormikujundusega teatrilaadile orienteeritud vaataja satub raskustesse tingliku vormilise lahendusega lavastuse ees, ei suuda etendusega kaasa minna, saada teatrielamust. Teatrikunstiga seotud kunstihoiakute iseloomu ja struktuuri kui etenduse täisväärtusliku vastuvõtu eeldusi

käsitleti käesolevas uurimuses teatrisuhete kvaliteedi näitajatena. Õpilaste vaatajahoia-kute väljaselgitamiseks kasutati uurimuses «Tammsaare ja meie» rakendatud meetodikat (lk 184—185), mis sisaldas 14 väidet selle kohta, mida võiks oodata healt teatri-etenduselt. Vastaja pidi oma nõustumist või mittenõustumist konkreetse väitega fikseerima 5pallilisel skaalal. Hindamiseks esitatud väited keskendusid kunsti kolme põhi-funktsiooni — tunnetusliku, afektiivse ja esteetilise ümber.

Uurimus lubab väita, et kõige üldisemas plaanis kannab teater õpilase jaoks esmalt afektiivset (eeskätt meelelahutuslikku), seejärel tunnetuslikku ja hoopis vähem esteetilisest funktsiooni. Teatri tunnetusfunktsiooni hindasid teistest kõrgemalt humanitaar-huviudega õpilased, kõige madalamalt praktilise huvisuunaga õpilased. Viimaste teatri-külästussagedus oli teistest gruppidest oluliselt madalam, mistõttu võib oletada, et selle grupi hinnangud tulenevad oluliselt teatrikogemuse vähesusest või ühekülsusest. Õpilaste hinnangud teatri tunnetusfunktsiooni eri aspekte (inimese enesetunnetus, elu mõtestamine, teise inimese tunnetamine, oma aja, ühiskonna sotsiaalsete probleemide teadvustamine) väljendavate üksikväidete kohta olid omavahel 99,5% usaldatavas korrelatsioonis ja moodustasid tunnuste suurima korrelatsioonina kobara, mille keskmes asus enesetunnetus. Arvestades neid seoseid ja asjaolu, et tunnetusfunktsiooni täitmist ootab healt etenduselt umbes pool ja 25—30% õpilastest oli nimetatud väidetega peaaegu nõus, on alust arvata, et 30—40% keskkooliõpilastest ei ole teatrikunsti tunnetuslikke väärtusi enese jaoks veel avastanud ja nähtavasti vajavad selleks abi.

Esmajoones kehtib see praktilise huvisuundusega õpilaste kohta, kellest enamik ootab teatrilt eelkõige meelelahutust: huvitavat sündmustikku, optimistlikku toonust, mõnusat nalja ja lõdvestust.

Teatrikunsti meelelahutusfunktsiooniga seostus neli väidet. Huvitavat sündmustikku pidas hea etenduse üheks kriteeriumiks 65%, etenduse positiivset toonust 47% õpilastest, neid noormeestest enam. Noormehed on aga neidudest naljalembesemad. Teatri lõbustusfunktsiooni hindavad kõige kõrgemalt praktilise huvisuunaga, kõige madalamalt reaali- või loodushuviudega noored.

Teatrikunsti esteetilist funktsiooni väljendasid kolm väidet, mis puudutasid lavastaja-töö spetsiifikat, lavastuse vormieripära ja näitlejameisterlikkuse väärtustamist. Lavastaja meisterlikkust lavastuse õnnestumise kriteeriumina aktsepteeris täielikult 33% õpilastest. Näitlejameisterlikkust kui ise-väärtust pidas hea etenduse vältimatuks eelduseks 18% õpilastest, teistest enam humanitaarhuviudega ja Tallinna õpilased. Lavastuse vormiomapära hea etenduse kriteeriumina tunnustas täielikult 32% küsit-

letuist. Lavastuse vormi omapära väärtustamine seostus nii lavastajatöö kui ka teatri lõbustusfunktsiooni hindamisega. Et viimane seostus omakorda näitlejameisterlikkuse kui teatrikunsti iseväärtuse tunnetamisega, võib oletada, et etenduse vormi omapära käsitlus taandus õpilastel eeskätt huvitavatele osatäitmistele koomilises žanris ja oli vähem seotud lavastuse tõlgendusliku ning kujundusliku lahendusega üldse. Kokkuvõttes: teatrikunsti esteetilist funktsiooni teadvustab ja peab iseväärtuseks alla kolmandiku õpilastest, teistest enam humanitaarhuviudega õpilased, kelle teatrikogemus on suurem ja žanriliselt mitmekesisem.

Õpilaste ootused healt teatrietenduselt on teatri tunnetusfunktsiooni väärtustamise kaudu seotud oma teatrimuljete korrastamise ja täiendava teatriinfo hankimise valmidusega. Teatrikülastuse järel vaadatud etenduse arvustuse lugemine pakub huvi 47%, ei huvita 27% õpilastest. Lavastatud näidendit loeks huviga 42%. Vaadatud etendusest meeldib sõpradega vestelda enamikule (81%), märkmeid nähtud lavastuste kohta teeb aegajalt 16% küsitletuist. Viimane osutab üldisemale teatrihuvile, sest korreleerub nii sooviga õppida teatrialast valik- või vabaainet kui ka teatriinfo jälgimisega perioodikast. Ajakirjandusest loeb kõike teatrisse puutuvat 8%, kirjutas üksiklavastuste kohta 63%, juhuslikult mõnd kirjutist 23%, üldse ei loe 6% õpilastest. Sealjuures on ajakirja «Teater. Muusika. Kino» pidevalt lugejaid 10% ja koju on see ajakiri tellitud 6% õpilastest.

Teatrimuljete korrastamise ja täiendava teatriinfo hankimise valmidus on omane valdavalt humanitaarhuviudega ja Tallinnas elavatele õpilastele ning seostub teatrikülastuste sageduse, s.o suurema kunstikogemuse ja teatrihuviga, parema teatrilase informeeritusega.

Õpilaste teatrilast informeeritust uuriti järgmistest aspektidest: Eesti teatrite lavastajate ja näitlejate tundmine, teatriteadlaste ja -kriitikute tundmine, enam meeldinud etenduse lavastaja ja peaosaliste teadmine, informeeritus jooksva teatrielu sündmustest. Õpilaste teadmisi ei saa pidada heaks, kuna veerand õpilastest ei oska nimetada ühtki lavastajat ja alla viiendiku õpilastest nimetavad vaid kaks lavastajat. Viimastest on alla poole neid, kes teavad, millises teatris need lavastajad töötavad. Veelgi vähem on konkreetsete lavastajate loomingut tundjad: ühe lavastaja mitut tööd nimetasid üksikud. Kõige enam meeldinud etenduse lavastajat teadis vaid 15% küsitletuist. Lavastajatest paremini tunti näitlejaid, kuid nende seostatus konkreetse teatriga ei olnud suurem kui lavastajate puhul. Ka konkreetsete rollide teadjad polnud rohkem kui lavastuste tundjaid. Ühtki teatriteadlast või kriitikut ei osanud nimetada 93% küsitletuist. Jooksva teatriluga olid mingil määral kursis 29%, vähemalt ühe olulise teatrielu sündmuse suutis nimetada 23% küsitletuist. Teatrielu sündmustest nimetati enam uute teatrimajade ehitamise otsuseid, informeeritud humanitaarhuviudega

ja Tallinna õpilased. Õpilaste teatrilane informeeritus tervikuna seostus kõige oluliselt külastussagedusega. Sealjuures on kõik vaadeldud informeerituse näitajad ka omavahel tugevas korrelatsioonis. Võimalik, et õpilaste teatrilast informeeritust mõjutab asjaolu, et õpilaste suhetes teatrikunstiga on prevaleeriv kaasaelamis- ja tunnetusorientatsioon, esteetiline väärtustamine aga on veel nõrgalt arenenud ja oluliselt teadvustamata. Ilmselt ei saa siin loota stiihnilisele iseeneslikule arengule.

Eelnevas nentisime, et õpilased sooviksid rohkem teatris käia. Tuntakse ka vajadust teatrilase hariduse järele. Teatrilast valikainet sooviks õppida 24%, vabaainet 40% küsitletuist. Seega vajaneb teatrilast kooliharidust pea kaks kolmandikku õpilastest. Teatrikursust sooviks õppida 40% noormeestest ja 77% neidudest. Soov õppida teatrilast valik- või vabaainet seondub ka teatrikunstiga seotud töövõtete rakendamise valmidusega.

Soov õppida teatrilast valik- või vabaainet korreleerub oluliselt valmidusega olla osaline ühe draamakatkendi õppimisel ja esitamisel kirjandustunnis. Sellega on meelsasti nõus 27% ja seda ei sooviks teha 48% küsitletuist. Valmidus ise näitlemist proovida seostub omakorda sooviga kavandada lavakujundust ja kostüüme kirjandustundides käsitletavale näidendile ning sooviga dramatiseerida proosapala, s.o ise luua draamavormi. Lavakujunduse ja kostüümide kavandamine meeldiks 40% küsitletuist, eriti neidudele. Dramatiseerimiseks on valmis veerand küsitletuist, lausa vastu pooled. Dramatiseerimishuvi seostub valmidusega kirjutada teatrikirjandeid. Seda teeks meeleldi üle viiendiku, kirjutada ei sooviks üle poole õpilastest. Teatrietenduste arutamine kirjandustundides huvitaks 45%, lavastuse tegijatega kohtuks meelsasti 75%. Uurimus näitas, et soov õppida teatrilast valik- või vabaainet tugineb vähemalt pooltel õpilastel konkreetsele valmidusele. Suurem on see humanitaarhuvidega, kõige väiksem praktilise huvisuunaga noortel, kes tegelikult vajaksid teatriõpetust teistest enam, seda nii teatrikogemuse rikastamiseks kui ka vaimsete huvide arendamiseks üldse. Paraku ei ole teatriõpetuse rakendamisel määrav üksnes õpilaste soov ja valmidus, vaid kooli initsiatiiv ja konkreetset tingimused (kaader, õppekirjandus, võimalus hankida teatripileteid, transporti jms).

Õpilaste ankeedivastustest selgus, et kooli osa õpilaste teatrisuhete kujundamisel piirdub peamiselt ühiskülastuste korraldamise, teatripiletite muretsemise ja teatriinimeste kooli kutsumisega. Teatriõpetus kirjandusprogrammi lisana õpilaste teatrisuhete kujunemisele tegelikult tähtsust ei oma, kuid õpilaste huvi teatriõpetuse vastu on küllaltki suur. Ka teatriõpetus vajab diferentseeritud

lahendusi tagamaks elementaarsed teatrilased teadmised kõikidele õpilastele ja võimaldamaks huvilistele suuremat süvenemist.

Ilmselt on otstarbekas, et kõikidele õpilastele mõeldud teatriteadmiste põhikanaliks on kirjandusõpetus, kuid sel juhul tuleks teatrilane materjal lülitada kirjandusprogrammi seostatuna draamateoste käsitlemisega ja viia sisse ka õppekirjandusse. Vastava metoodilise juhendiga tuleks tagada draamateoste analüüsil selliste meetodite, mis aitavad tunnetada nii draama kui ka lavakunsti spetsiifikat ja võimaldavad seeläbi õpilase kui teatrikunsti vaataja arengut, rakendamist. Iga üldhariduskooli lõpetaja teatrikogemus peaks hõlmama vähemalt 15 etendust, sh paar balletti, ooperit, operetti või muusikali. Iga õpilane peaks olema kirjutanud 2—3 teatrikirjandit ja vähemalt ühe retsensiooni (12. kl) ning võtnud osa teatrietenduste aruteludest kirjandustundides.

Valikainena tuleks teatriõpetus planeerida eeskätt humanitaarharusse iseseisva kursusena, kuid siiski arvestades humanitaarharu laiendatud kirjanduskursuse sisu dramaturgia osas. Teatriõpetuse valikaine kursus võiks koosneda järgmistest osadest: maailma ja eesti teatri arenguloo põhimomendid ja juhtivad esindajad (dramaturgid, lavastajad, näitlejad); kaasaegne Eesti teater, tema põhisuundumused, juhtivad lavastajad, nende kunstilised taotlused, lavastusstiil ja repertuaar, silmapaistvamad lavastused ja näitlejatööd neis; juhtivad teatriteadlased ja -kriitikud, teatripublistika, monograafilised käsitlused; õpilase individuaalse teatrikogemuse kujundamine ja korrastamine; etenduste arutlemine, analüüsivad kirjatööd, mis suunavad lavakundi(te) spetsiifika mõistmisele, lavastuse vastuvõtule nii tunnetuslikul, afektiivsel kui ka esteetilisel tasandil; tundidekompleks, mis võimaldab õpilastel osaleda lavakundi(te) loomisel kas lavastaja, näitleja või kunstniku rollis: ühe käsitletava draamateose (soovi korral tervikteose, kuid sel juhul väljaspool tunde) äraõppimine ja esitamine koos teatavate kujunduselementidega.

Reaalharus võiks teatriõpetust rakendada nii valik- kui vabaainena, olenevalt õpilaste soovist ja klassi võimalustest. Kuid siin tuleb arvestada, et tüvihariduse kirjanduskursuse baas on ka dramaturgia suhtes kitsam. Vabaaine kursus peaks olema suunatud eeskätt kaasaegsele teatrile ja õpilaste teatrikogemuse kujundamisele: Eesti teatrite, juhtivate lavastajate, silmapaistvamate lavastustega tutvustamine, teatrikülastuste organiseerimine, õpilaste suunamine oma teatrimuljete korrastamisele ja seeläbi teatri mõistmise süvendamisele. Üldharus tundub otstarbekas rakendada vabaainekursust, arvestades praktilise huvisuunaga õpilaste vastavat soovi ja valmidust teatriga seotud tegevusteks.

Õpilaste vaimsete võimete arvestamine emakeeleõpetuses

TOOM ÕUNAPUU,
pedagoogikakandidaat

Inimesed erinevad oma algete, mäletüüpide, ümbritseva tajumise stiili, mõtetegevuse iseloomu jm poolest. Erinevad tingimused, erinev elukogemus, erinev õppeedukus eelnenud etappidel, õpetamise eelnev ja praegune iseloom tingivad üsna suuri õpilaste erinevusi.

Õpilaste vaimsete võimete arvestamisel oleks kõige lihtsam moodus igaühele sobiva töötempo võimaldamine. Muidugi ei tule see emakeeleõpetuses alati täies ulatuses kõne alla (näit etteütluste jt kirjalike frontaalkontrolli liikide kasutamisel), kuid iseseisva töö ajal on individuaalne tempo kõigiti loomulik.

Individualiseerimise teisel tasandil võib õpilane **valida endale ülesanded**. Niisugune võimalus avaneb eriti avaralt neis klassides, kus kogu õppekomplekt on valminud ja õpilaste kasutuses on ka jaotusmaterjalid, mis pakuvad mitmesugust harjutusvara eri võimete, kalduvuste ja huvidega õpilastele. (Lähemalt vt T. Õunapuu «Avatud emakeeleõpetus — mis see on?» — NK, 1988, nr 3, lk 13—14).

Muidugi ei jäeta õpilastele alati võimalust endale meelisharjutusi valida. Sagedamini toimub töö individualiseerimine lihtsalt **erineva harjutuste hulga** kaudu. Nagu paljud uuringud on näidanud, vajab osa õpilasi teistega võrreldes isegi mitukümmend korda rohkem harjutamist jõudmaks nõutavale oskuste ja vilumuste tasemele. Mõistagi pole sellises ekstreemses olukorras võimalik rahuldada kõigi õpilaste gruppide nõudlust. Mingi kuldse kesktee otsimisel jääb igasse heterogeensesse klassi ikkagi neid, kellele õpetaja valitud harjutuste hulk on liiast (harjutused ei paku enam pinget, sest asi on ammugi selge), aga samuti neid, kes ikka veel pole materjali vajaliku kindlusega omandanud. Praeguses õppetöö korralduses pole võimalik ühtki teemat nii kaua harjutada, kui nõrk õpilane seda vajaks. Aga taotlema õpetuse individualiseerimist kas või väikese diferentsiga harjutuste hulgas peaks küll iga emakeeleõpetaja. Tunnis suudetakse seda minimaalselt, sest õpetajagi on inimene, kel pole lihtne pikemaks ajaks oma tähelepanu ja energiat killustada mitme eri tööd

tegeva grupi juhtimiseks. Jääb üle anda nõrgematele lastele kodutööks rohkem harjutusi, mille täitmist õpetaja ka järjekindlalt kontrollib. Sealjuures tuleks õpilastele teada anda, et kui nad paremaid tulemusi näitama hakkavad, vähendatakse nende kodutööde määra. See oleks aga väga suur stiimul. Õpilaste võrdsustamine peaaegu kõiges ja kõikjal on nõukogude pedagoogikas aastakümnete jooksul süvenenud viga, mida korrapealt parandada ei õnnestu. Aga praegu ei peaks küll enam õpilaste eest varjama, et kel vähem vaimseid võimeid, peab kodus rohkem õppima ja rohkem ka harjutusi tegema.

Poleemiline on olnud õpetuse **diferentseerimine**, nii et nõrgematele õpilastele alandatakse nõudmisi. Õigustades end diferentseerimisega, on õpetajad «absoluutse õppeedukuse nimel» lihtsustanud pidevalt programmimaterjali ja iseseisva töö ülesandeid, et ka nõrkadele õpilastele oleks võimalik välja venitada rahuldavad hinded. On tehtud katseid jagada õpilased klassis kolme rühma (tugevateks, keskmisteks ja nõrkadeks) ning püütud õpetust diferentseerida vähemalt harjutuste eri raskusastmeti.

Tänaseks on arusaamad mõneti muutunud. Õpetajatelt ei nõuta enam 100 protsendilist õppeedukust ja hindeid võib välja panna oma südametunnistuse järgi. Kumatigi ei tähenda see, et õpetajalt oleks võetud igasugune vastutus kesismate vaimsete võimetega õpilaste koolijõudluse eest. Praegu rõhutatakse nõukogude pedagoogikateaduses, et printsipiibiks ei tohi kujuneda mitte hariduse sisu diferentseerimine (ühtedele keerulisem, teistele lihtsam), vaid **õpetajapoolse abi diferentseerimine**, ilma et vähendataks sisu keerukust. Ühed õpilased vajavad õpetaja pidevat abi, teised episooditi, kolmandad aga peavad saama täieliku iseseisvuse. Kui diferentseeritakse abi õpilastele, võib igaüks saavutada maksimumi oma võimetest. Sealjuures ei pea suuremat abi vajav õpilaserühm oma koosseisult püsiv olema. Õpilaste võimete kasvades võib õpetaja ta mõttes üle viia teise rühma. Mingeid nimekirju (tugevad, keskmised ja nõrgad õpilased) pole soovitatav pidada, kuid rühmade olemasolu tuleks tunni kavandamisel ja läbiviimisel võimalust mööda arvestada.

Näiteks **ülesanne I õpilaserühmale** (õpetaja mõtetes «tugevad õpilased»).

Seleta, mis vormidega on tegemist (ühel vormil on koguni kaks tähendust!), ja moodusta iga vormiga üks lause:

õpivad — õppivat — õppivad

kütivad — kütivat — kütivad

tukuvad — tukuvat — tukuvad

Sama ülesande töökäsk II õpilaserühmale (õpetaja mõtetes «keskmised õpilased»).

Seleta, mis vormidega on tegemist (appi võid võtta küsimused), ja moodusta iga vormiga üks lause. Võrdle antud verbide v-kesksõna ainsuse osastavat käännet ja isikulise tegumoe kaudse kõneviisi olevikku. Mida märkad?

Sama ülesande juhend III õpilasarühmale (õpetaja mõtetes «nõrgad õpilased»).

1. Aseta igale antud vormile küsimus, näit. tikivad — mida teevad?; tikkivat — mida tegevad? (missugust?); tikkivad — mida tegevad? (missugused?).

2. Kasuta iga antud vormi lühilases, näiteks: Tüdrukud tikivad linikuid. Tüdrukud tikkivat linikuid. Tikkivad tüdrukud ümisedevad laulda. Jälgisin tikkivat tüdrukut.

3. Otsusta moodustatud lausete põhjal, a) mitmendas tulbas olevad vormid tähistavad tegevuse kindlat toimumist (järelkult on need ... kõneviisi vormid);

b) mitmendas tulbas olevad vormid tähistavad kellegi teise kaudu kuuldu (järelkult on need ... kõneviisi vormid);

c) mis vahe on vormidel tikkivat tüdrukut ja tikkivad tüdrukud (kas tegusõna on siin põõrdelises või käändelises vormis)?

Toodud ülesandes jõuavad kõik õpilasarühmad lõpuks ühele ja samale tulemusele, kuid mõneti erinevat teed pidi, mis sõltub õpetaja (või ülesande töökäsu) osutatava abi määrast. Vaadeldud diferentseeritud kohtlemise viis ei välista ülesande keerukuse ajutist vähendamist, kuni õpilased pole veel kohanenud õpetaja abi annustega. Keerukuse vähendamine peaks aga siiski jääma erandlikuks ja lühiajaliseks abinõuks, mida võiks lubada ainult edasijõudmatuse kõrvaldamise algetapil.

Nõrgemate õpilaste abistamisviisidest võiks mainida järgmisi:

- viitamine teatud reegli(te)le, millel harjutus põhineb;
- (süntaktilistele) harjutustele skeemi lisamine, kusjuures abi võib edasigi diferentseerida.

- abistavate elementide ülesmärkimine tabelisse, sümbolite abil või muus vormis (õpilane saab vältekriitiliste sõnade tabelist teada probleemse sõna välte ja lähtub sellest tüüp-konna määramisel; sümbolid M → T, O, M tähendaksid, et määrsõna võib kuuluda tegu-, omadus- või teise määrsõna juurde, ja õpilane kasutab seda «valemit» teksti sõnaliigilisel analüüsil);

- viitamine lahenduse algoritmile, näit käänd- või pöördkonna määramisel;

- varem lahendatud ülesandega analoogilise esitamine (õpetaja osutab teatud näidisele);

- varasemast tuttava tegutsemisviisi nn ümberpööramine (varem tuletasid õpilased tugevastmelisest vormist nõrgastmelise, nüüd vastupidi);

- soovitus lahendada enne abistav probleem, mis suunab põhiülesande lahendamist (näit kui õpilane ei suuda kohe otsustada, kas tegemist on ase- või määrsõnaga, tuleks enne lahendada probleem, kas see on muutuv või muutumatu sõna, ja sellest johtuvalt otsustada konkreetse sõnaliigi üle);

- lahendusele suunamine assotsiatsioonide kaudu (kui da-tegevusnimi on nõrgas astmes, siis peaksid ka temast moodustatavad vormid olema nõrgas astmes);

- viitamine põhjuse-tagajärje seostele, mis on vajalikud ülesande täitmiseks (kui korsten oleks 11-välteline sõna, kuuluks ta tütar-tüüpi; et ta on aga 111 vältes, kuulub ta number-tüüpi);

- arvulise orientiiri etteandmine (lünkadesse tuleb kirjutada 7 suurt ja 13 väikest algustähte);

- keerulise ülesande jaotamine mitmeks ala-

Sul esineb vigu sulghääliku kirjutamisel helitu hääliku kõrval. Ära unusta, et lähtuma pead ma-tegevusnimest!

saa	t	ma	sea	d	ma
saa	t	sid	sea	d	sid
saa	t	ke	sea	d	ke

Kirjuta sõnapaarid vihikusse. Lünka kirjutatav täht tee värviliselt.

mur_ sin pead, püü_ sid kalu, nii_ sime heina, lei_ site seeni, kan_ ke vett, joo_ ke tibusid, kee_ ku putru, hoi_ ke tervist, täi_ sin nõud, sõu_ sin järvele, vii_ sin aega, jõu_ sin valmis

Soovitustabeli näidis

Koosta vihikusse tabel oma vigadest i ja j-i tarvitamisel.					
i	j	ii	ij	ij	jj
pension	oksjon	tahtis viia	postivllja	tantsija	ojja

Meelespea näidis

MEELESPEA!
nud-kesksõna moodustamisel mõtlen alati enne

da- tegevusnimele

Tahtis	lappi	da,	lappa	ta,	kümmel	da,	hülja	ta,
aga ei	lappi	nud,	lappa	nud,	kümmel	nud,	hülja	nud

ülesandeks (astmevahelduse määramisel moodusta kõigepealt võrreldavad vormid, seejärel määra nende sisehäälikud ... jne);

■ suunavate küsimuste esitamine (lünkadesse tuleb kirjutada 7 suurt ja 13 väikest algustähte);

■ keerulise ülesande jaotamine mitmeks alaülesandeks (astmevahelduse määramisel moodusta kõigepealt võrreldavad vormid, seejärel määra nende sisehäälikud ... jne);

■ suunavate küsimuste esitamine (kust saad teada i-mitmuse astme?, kuidas saab kõik olla määrsõna, kui ta käändub?);

■ hoiatamine väärade lahendusviiside ja tüüpiliste vigade eest (liitsõnas tagaplaan esimene osa ei käändu, seega jäi see küsimus ... plaanile);

■ tähelepanu juhtimine veale sõltuvuse leidmisel (sa ei arvestanud, et liide -tu liitub tugevaastmelisele tüvele, järelikult pole õige mõtetu, vaid ...?).

Mahajääjate järeleaitamiseks on vajalikud tüüpiliste vigade kartoteegid (vt J. Mitt «Tüüpiliste vigade sedelsüsteem» — Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi II, Tln: Eesti Riiklik Kirjastus, 1960), konsultatsioonikaardikesed, soovitus tabelid, meelepead jms.

Selliseid abimaterjale tuleks koostada arvestusega, et need laseksid nõrgalt edasijõudval õpilasel ilmutada suurt iseseisvust ja tagaksid talle reaalse arenguvõimaluse. Õpetajal olgu need materjalid alati käepärast, et vajalikul momendil õpilasele pihku pista. Abi nõrkadele õpilastele ei peaks olema üldine, vaid võimalikult konkreetne. Ainult sel juhul luuakse eeldused konkreetsete lünkade kõrvaldamiseks õpilaste teadmistes ja õpioskustes.

Mitmesuguste didaktiliste kaartide koostamisele, mille puhul peetakse silmas eri abistamisvariante, kuulub õpetajal rohkem kui aasta. Nimetatud didaktilisi vahendeid tuleks valmistada pidevalt ja koguda ainekabinetti, mis on õpetaja loometöö laboratoorium.

Diferentseeritud abi (ilma et vähendataks ülesannete keerukust) võimaldab õpilastel vastu võtta programmi ettenähtud õppematerjali, st saada täisväärtuslikke teadmisi. Spetsiaalselt organiseeritud ja õigesti doseeritud abi ei ole otsene etteütlemine, mis võiks kahjustada õpilase mõttetegevust, vaid vahend, mille abil õpetaja juhhib õpilast. Õpiabi annust tuleks diferentseeritud kohtlemisega aga järk-järgult vähendada, et õpilastel ei kujuneks pideva abi vajaduse harjumusi ega väheneks nende tahtemoadused.

Kõigile soovitudele vaatamata tekitab diferentseeritud õpetamine suurtes heterogeensetes klassides lahendamatu näivaid probleeme. Tõelisest diferentseerimisest saab juttu olla vaid siis, kui haridussüsteemis jõutakse homogeensete koolide ja klasside loomiseni.

Kirjandus

1. Babanski J., Potašnik M. Pedagoogilise protsessi optimeerimine. — Tln: Valgus, 1986, lk 55, 57—59.



KOOLIEELNE KASVATUS

Montessori pedagoogika

INGRID MADISE,
Vanalinna Algekooli juhataja

Keele omandamine

Absorbeeriv meel ja tundlikkus keele omandamise vastu aitavad lapsel spontaanselt keelt omandada. Need protsessid toimivad sünnist alates varjatult, st palju varem, kui laps rääkima hakkab. Laps keerab pead rääkija suunas, vaatab rääkija suud, kuni taipab, et sõnadel on tähendus, igal asjal oma nimi (18kuuselt). 2aastaselt lapsel tekib hüppeline edasimineku, 2,5—5aastaselt rikastub sõnavara.

Tähtis on tähele panna, milline on keele mõju kogu hingeelule: kuigi laps imeb endasse kõiki helisid, mis teda sünnimomendist ümbritsevad, hakkab ta ise kasutama vaid inimehäälsusi. 3,5..4,5aastaselt tekib kirjutamistundlikkus, 4,5..5,5aastaselt huvi lugemise vastu. Tundlikkuseperioodidel on spontaanne õppimine kerge ega väsita last.

Liikumine

Loomadel toimib liikumismehhanism kohe, inimestel tuleb luua koordineerimine. See

* Algus «Haridus» nr. 6.

sünnib praktilisest kogemusest. 3kuuselt valitseb laps pead, 6kuuselt istub toe najal, siis ilma toeta, 9kuuselt tõuseb püsti, 12kuuselt hakkab kõndima, 15..20kuuselt tassib raskusi, jookseb, kõnnib trepist. Käsi haarab 6kuuselt, 6..12kuuselt juba valib, mida võtta, tahab kõike puutada.

Käe koordinatsiooni murranguline areng toimub 18..30kuuselt. Laps liigutab esemeid vastavalt vajadusele, tema tegevust juhivad loogiline mõtlemine (katab lauda, pühib põrandat jne).

Täiskasvanu teeb vea, kui ei lase lapsel tegutseda, ei usu lapse võimetesse. Pideva abistamisega rööbib ta lapselt igapäevaste asjadega ise toimetulemise rõõmu, riivab lapse eneseväärikust. Lapse normaalne areng saab siis tugeva pidurduse.

Kord

Korraarmastus on samuti kaasasündinud nähe. Kolmeaastane laps on korrafanaatik — kõik asjad peavad olema oma kohal. Laps õpib korra abil orienteeruma, ta teab, mis kusagil on, mida milleks kasutada. Iga uus asi, mis tuleb lapse maailma, peab olema omal kohal ja sobima sellesse süsteemi, mis alateadvuses on juba tekkinud.

Kord on lapse varases arenguastmes väga tähtis. Et laps saaks tundma õppida ümbrust kui tervikut, peavad kõik selle osad oma koha peal olema. Esialgu peavad ka asjadevahelised suhted kindlad olema, et laps mõistaks ja oskaks arukalt orienteeruda.

Montessori võrdleb korratundeta last täiskasvanuga, kellel on mööbel, aga pole korterit, kuhu seda panna.

Aistingute reguleerimine langeb 1. arenguastme teisele poolele. 3..6aastaselt hakkab laps kasutama otsustusvõimet. Lapse huvi köidab värv, kuju, heli, selle ulatus, asjade koostis, maitse, lõhn jne.

Montessori töötab välja aistingute harjutusmaterjalid 2,5..6aastastele. Need on nagu võtmed maailma või tähed lugemisoskuse omandamisel. Iga üksiku õppevahendi mõju aistingule on piiritletud, mitte nii nagu maailmas, kus värv, kuju ja lõhn on läbiseegi. Montessori ise kutsus neid materjale konkreetseteks abstraktsioonideks. Kõigepealt eristab laps aistinguid, seejärel otsib võrdlusmaterjali, lõpuks sarnasust. Need materjalid õpetavad last klassifitseerima ja aistinguid süstematiseerima, arendavad lapse tähelepanuvõimet, fantaasiat, otsustusvõimet. Aistingute harjutamise materjalid aitavad last perioodil, mil ta on tundlik aistingute arendamisele, saada selgeid pilte ka maailma abstraktsetest mõistetest.

Head kombid

1. arenguastme üks osi on heade kommete õppimine, sest laps on selles suhtes väga tundlik. Uste vaikne avamine ja sulgemine, liikumine ilma kellegi vastu tormamata,

teravate esemete ulatamine, tervitamine, külaste sissekutsumine, «tere tulemast» ütlemine... 2,5..4,5aastane laps on sellest kõigest loomu poolest huvitatud. Seda tuleb teada, sest hiljem huvitavad last juba suuremat mõistust nõudvad tegevused.

M. Montessori pööras suurt tähelepanu keskonnale, ümbrusele.

Laste maja

Olenevalt maja võimalustest on ruumide jaotus üsna erinev; vajalik on ruum tegutsemiseks, mänguõu, soovitatavalt ka katusealune. Tegutsemisruum võib olla jaotatud söögitoaks, töötoaks, võimlemissaaliks ja magamistoaks. Sisustus peab olema lastepärane ja mugav. Mööbel on eakohane, kerge, liigutatav. Õues on turnimispuud, võimalus töötada peenramaal.

Rühmas on 3..6aastased lapsed. Vanemad aitavad väiksemaid, grupis on umbes 30 kuni 35 last. Lapsed on kollektiivis kella 9st 12.30ni, vanemad (4..6aastased) võivad jääda ka pealelõunaks. Toitu valmistatakse koos.

1. Laste maja on koht, kus peetakse silmas laste vajadusi.

2. Vabadus, st mitte täiskasvanu, vaid kogu sisustus kutsub last tegutsema. Ülesanded-tööd on hoolega läbi mõeldud ja harjutusteks ette valmistatud. On arvesse võetud lapse kehalist ja intellektuaalset arengut.

3. Ümbruse esteetilise mõju: väga tähtis on ilu, värvide harmoonia, puhtus. Purunenud mänguasjad parandatakse või visatakse ära. Aknad on nii madalad, et laps näeb ka istudes aknast välja.

4. Igal asjal on oma kindel läbimõeldud koht. Kui koht on vale, siis tuleb muuta seda koolivaheajal.

Iga asi pannakse oma kohale tagasi, mitte ei anta naabrile. Kui igal asjal on oma koht, tekib lastel asjadest ülevaade; samuti mõistavad lapsed, et asjad on mõeldud kõikidele kasutamiseks. Kord aitab lastel orienteeruda, tunda end rahulikult, oma energiat õigesti suunata, olla aktiivne. Kui tekib korralagedus, siis lapsed ise taastavad korra, eriti väikesed lapsed.

Põrandal töötamiseks on igaühel oma vaibake, millele keegi teine ei astu. Kõik tööriistad on selle peal, hiljem laps koristab ise. Materjalid on riulitel, kastides.

Materjali on kolme liiki:

- 1) praktilise igapäevase tegevuse jaoks;
- 2) aistingute harjutusmaterjalid;
- 3) kultuuri omandamiseks vajalik materjal.

Erineva suurusega paberitükid õpetavad säästlikkust, hiljem võib neid raamatuteks kōita. Igaühel on oma tööde jaoks sahtel, hiljem valitakse koos juhendajaga, mida tehud töödets koju viia.

Pildid on riputatud laste silmade kõrgusele (peaaegu kõikides Montessori-koolides on Raffaeli Madonna). Kui lapsed näevad

ümberringi meistriteoseid, siis õpivad nad neid armastama ja nende vastu huvi tundma.

Tunnid on ainult hommikupoolikul. Toimuvad nii individuaaltunnid kui ka kogu klassi tunnid, viimaste aega tuleb väga hoolikalt valida. Kui laps hommikul tuleb, on tal oma mõtted ja ideed, mida tuleb lasta teostada, end välja elada. Ka vahetult enne äraminekut olev aeg ei sobi rühmatunniks, sest lapsel peab jääma aega tegevuse kordamiseks. Aega tuleb arvestada nii, et kõik lapsed jõuaksid pärast töö lõppu ka koristada. Kui tund lõpeb, on tööruum korras.

Täiskasvanu osa

Juhendaja ehk Montessori-õpetaja on dünaamiline side ettevalmistatud ümbruse ja lapse vahel, ta näeb kontaktikohti kõige paremini. Täiskasvanu teeb tööd, et ümbrust muuta, laps teeb tööd, et kasvada.

Peab olema paindlik, mõistma lapse taotlust, nautima laste seltskonda mitte sentimentaalselt, vaid tundma rõõmu nende saavutustest.

Õpetajate ettevalmistust on kahte liiki: 1) õpetatakse lapsi jälgima, neid analüüsima; 2) õpetatakse spetsiaalselt ettevalmistatud materjaliga töötama, oskusi omandama.

Last peab jälgima erapoolelt, eelarvamusteta; see on kunst, mis tuleb omandada. Juhendamisel ei toetuta mitte ainult aistingutele, vaid ka konkreetsetele juhistele. See on pikaajaline protsess, ilma milleta edasi minna ei saa, sest siit saab alguse õige lähene mine lapsele. Tähtis on, millise töö laps valib, miks ja millal ta seda teeb, milline on tema tähelepanuvõime, otsustusvõime, korraarmastus jne. See on lapse teaduslik jälgimine, mille tulemusena juhendaja teab täpselt lapse vajadusi ning oskab psühholoogiliselt õigesti läheneda.

Materjali õige valik õigel hetkel on äärmiselt oluline — liiga vara ei tule laps ülesandega toime, liiga hilja on spontaanne huvi kadunud.

Spetsiaalselt ettevalmistatud materjalidega töö saab lõplikult omandada vaid praktilise harjutamise käigus, sest materjal on iga lapse käes teatud viisil erinev. Tuleb ka teada, kuidas äratada lapse huvi töö ja materjalide vastu. Peab teadma, mis järjekorras materjali esitada, kui vanale lapsele mida pakkuda.

Täiskasvanu kaitseb last, valmistab ette klassiruumi, hoolitseb korra ja ilu eest, jälgib, et teised ei segaks teda töö tegemisel ning et laps ei upuks töösse.

Vabadus — s.o vabadus töötada ilma täiskasvanu abi ja sekkumiseta, mitte vabadus teha, mida tahad. Vabadus on võimalus oma töö lõpule viia. Vabadusega kaasneb alati vastutus ja see seisnebki alustatud töö lõpuleviimises, kasutatud vahendite asetamises õigele kohale.

Laps õpib varakult vastutustunnet, mis on täiskasvanute maailma oluline osa, st neist kasvavad vastutustundega inimesed.

Kui laps näeb, kuidas üht või teist tööd tehakse, jääb talle valik, tema vabaduse piirid sünnivad kogu rühma vajaduste mõistmisest. Oskus, teadmine on valiku alus. Laps peab teadma, kuidas ja mida teha, alles siis saab ta valida. Piiriks jääb kogu rühma heaolu. Algusest peale teavad lapsed, et on asju, mida teha ei tohi. Väike laps ei vaja selgitusi, talle esitatakse faktid. Lubamatu on käitumine, mis solvab teisi lapsi hingeliselt või kehaliselt. Juba üsna väiksesena õpib laps mõistma, mis on õige, mis vale. Korra ja distsipliini järel valvamine on algusest peale tähtis.

Rühmas tekib distsipliini reguleeriv mehhanism üsna ruttu, kui lastel on õiged töövahendid, meeldiv ümbrus, oskuslik juhendaja (kes ei sega) ja tegevusvabadus.

Laps.

Rühmas on erinevas vanuses lapsed, erinevast kodusest miljööst, ka puuetega lapsed. Lapsed õpivad üksteist austama sellistena, nagu nad on. Võistlusmomenti ei ole, lapsed mõistavad, et ollakse mõnes mõttes sarnased ja mõnes erinevad. Tähtis on, et laps tunneb end hästi, on rahulik, tema vajadused on rahuldatud.

Enne kooli tulekut lapsel vabadust veel ei ole. Kui ta saab teada, millised võimalused tal on, siis tekib ka vabadus. Ilma teadmisteta pole ka võimalust valida.

Teine tähtis nõue on selles, et lapsel tuleb võimaldada oma tegevust korrata nii palju, kui ta tahab. Ka see on üks vabaduse vorme.

Enesekasvatus

Kui laps on omandanud teatud oskused, end seesiselt arendanud, st omandanud midagi uut, siis lõpetab ta ise mingi materjali kasutamise. See on kindlam tee arenguks kui suures rühmas õpetaja käsu peale töö alustamine ja lõpetamine. Paljud arvavad, et lapsed hakkavadki tegelema üksnes sellega, mis neile meeldib. Nii see ei ole. Laps näeb ju ka neid võimalusi, mida naaber kasutab ja see ergutab last end arendama. Kui laps ise motiveerib oma tegevust, säilib tasakaal. Kui lapsel on valikuvabadus, sünnib aktiivne hoiak, mis teda arendab. Laps teeb kõike keskendunult, unustab maailma, töötab, aga ei väsi.

Töövahenditeks valitakse vaid need, mida lapsed meelsasti kasutavad ning mis inspireerivad kordamist, arendades last üldiselt.

1. Materjalide hulk ühe omaduse arendamiseks on piiratud. Kui materjale on liiga palju, tekib hingeline segadus.
2. Lapsele esitatakse iga ülesandega vaid üks nõue. Näiteks värvitahvlid on sama suured, samast materjalist, erinev on ainult värv. Ülesanne on neid eristada.

3. Harjutuste analüüs. Üksikelemente ei tohi eraldi õpetada. Laps peab mõistma, kuidas õpitu seostub tervikuga, nägema töö lõpptulemust, selle sulamist ellu. Kui mingit tegevust õpetatakse etappide kaupa, peab laps teadma, mille jaoks see vajalik on. Näiteks tasakaalu harjutamiseks:

kõnnitakse piki sirgjoont, pannes jalga täpselt jala ette,

harjutatakse täis veenõu kandmist.

4. Enesekontroll. Harjutused peavad andma enesekontrolli võimaluse. Kui vett loksub maha, taipab laps kohe, et ta eksis. Ta harjutab edasi, arendades ise oma tahtejõudu. NB! Kõikide tegevuste üldine eesmärk on siiski laste arendamine ja kõik need harjutused on vaid abivahendid.

Praktiline elu on laste majas tähtsal kohal. Näiteks, õppinud värvitahvlilt värvi, püüab laps seda igalt poolt leida. Aistingute arendamine on võti maailma.

TEINE ARENGUASTE (6. .12)

Teisel arenguastmel tugevdatakse esimesel astmel loodud alusmüüri. See on tasakaalu, jõu ja rahunemise periood. Omandatud on keeleoskus, liigutuste koordineerimine, käte täpne kasutamine ja mõistus, mis toimib teadlikult. Lapsele meeldib eluviis, mida ta kodus näeb, kultuuriümbrus, millesse ta on sündinud. Kuigi täiskasvanud seda alati ei märka, on lapsel juba teatud sümpaatiad, eelarvamused, maitse, mentaliteet.

Kehalt on laps nüüd sihvakas, ta juuksed on tumedamad ja tihedamad, hambad vahetuvad.

Intellekti areng

Seda perioodi võib nimetada halbade kommete ja mitmesuguste vastuseisude perioodiks. Montessori pidas seda intellekti arengu perioodiks, sest laps tahab nüüd teada kõige põhjusi. Last ei rahulda faktid, ta ei uuri enam ümbrust aistingutega. Ta huvitub nüüd ka sellest, mida aistingutega tähele panna ei saa — ta mõtlemine on suunatud põhjuste ja tagajärgede mehaanika tundmaõppimisele. Sel ajal uurib ja küsib ta lõputult. Kui väike laps kordab tegevust, siis nüüd toimub kordamine intellektuaalsel tasandil. Selle vahetuks koostisosaks on teadmistejanu, huvi. See on aeg, mil lapsesse tuleb külvata kultuuriseemneid.

Laps ei suuda keskenduda pisiprobleemidele, v.a siis, kui need moodustavad tema üldpildis mingi teda huvitava detaili. Üldjuhul on lapse huvi suunatud laiema, st täiusliku, üldlase probleemi lahendamisele. Vale on sundida last lõputute eraldi harjutustega, nii valgub huvi laiali ja kaob. Lapse teadmistejanu on nii suur, et seda suudab tervikuna rahuldada vaid maailm tervikuna.

Lapse intellektuaalsed võimed on suured, tuleb osata neid teatud teema juurde

juhtida, et vältida intellektuaalse uitaja sündi. On vaja, et laps leiaks maailmas pidepunkti ja oskaks keskenduda ka iseendas peituvale jõule.

Fantaasia

Sellele eale on iseloomulik väga suur fantaasia. See mitte ainult ei võimalda süveneda maailma saladustesse, vaid on abstraktse mõtlemise tekke tähtis koostisosa. Lapse fantaasia kaudu tuleb tema huvi äratada põhjuste ja seaduspärasuste vastu.

Montessori-meetodi hea õpetamise saladus ongi see, et me peame jõudma lapse mõistuse kui viljaka pinnase äratundmiseni. Sellesse pinnasesse külvatud seemned lähevad idanema just fantaasiast soojendatuna. Meie ülesanne ei ole panna lapsi mõistma ja veel vähem meeles pidama, vaid puudutada lapse fantaasiat, nii et laps innustub kaasa tulema. Me ei igatse häid, kuulekaid õpilasi, vaid tahame aidata lapsi nii intellektuaalses, emotsionaalses kui ka kehalises arengus. Seepärast peame lastele pakkuma suurepäraseid mõtteid, mida vastu võttes laps üha enam innustub ise mõtlema.

Montessori meelest on kahju, et fantaasia olemasolust küll teatakse, kuid see lahutatakse intellekti arengust. Lapsele pakutakse kuivi teadmisi ja samas fantaasia toiduks illusioone, millel ei ole reaalsusega midagi ühist.

Fantaasia on vaimse arengu suur jõud. Laps peab saama uurida nähtuste põhjusi, saama vastuse küsimustele miks ja kuidas. Nende küsimuste lahkamisel ei saagi hakkama fantaasiata, aga vahe on selles, et nüüd on fantaasia maailmast kui tervikust kujuneva pildi osa. Loomulikult ei saa selles vanuses lapsele anda detailset teavet kõige kohta. Kui lapsel on tekkinud huvi, siis suunab just fantaasia last edasi minema ja uurima.

Absorbeeriva meele kaudu on laps kogunud tohutu materjali maailma kohta ja mida lähemal on kõik tegelikkusele, seda märgatavam on areng. Ettekujutusele on loodud alus esimesel arenguastmel, teisel arenguastmel saab fantaasia justkui jõudu juurde. Nüüd on tähtis, mil viisil last õpetatakse, kuidas teda loovuse poole suunatakse. Laps loob ise oma ettekujutuse maailmast, fantaasia aitab tal mõista seda osa maailmast, mida ta ei näe.

Nii intellekti areng kui ka loov fantaasia on teisel arenguastmel nii tugevad, et Montessori peab neid selle vanuse tundlikkuse näitajateks. Nende kaudu omandab laps kultuuriterviku.

Sotsiaalne areng

Laps on väljapoole suunatud. Kodu on ka nüüd tähtis, kuid see ei täida enam lapse kogu tähelepanu. Laps pürgib olema osa suuremast tervikust, ühiskonnast. Selleks on talle

kollektiiv, milles ta viibib väljaspool kodu. Varem saadud turvalisus, kindlustunne aitavad teda sel teel. Kiindumine sõpradesse on samm teel iseseisvuse poole.

Üheks iseseisvumise väljenduseks on heade kommete omandamine. Laps arvab, et kollektiivis peab olema tugev, ei tohi nutta ega teistest erineda, ei või vastu võtta õrnuseavaldusi, mida ta enne väga armastas ja mida nüüd salaja igatseb. Laps ei hooli oma välimusest, ta tahab olla nagu kõik teised. Ta on helde andma oma asju teistele, need muutuvad sotsiaalse suhtumise vahenditeks.

Selles vanuses on juba tekkinud rühmavaist. Tekivad väikesed rühmitused, mille liikmeid ühendab mingi saladus, põhimõttele truuks jäämine, salakeel. Rühmal on oma juht, oma käitumisreeglid. Laps justkui valmistub olgma osa ühiskonnast, mille liikmeks ta täiskasvanuna saab. Miniühiskond on organiseeritud laste endi põhimõtete järgi.

Samas on laps huvitatud kõigest, mis toimub väljaspool oma rühma, st täiskasvanute maailmas. Ta tahab teada, kuidas see on organiseeritud ja miks. Just sotsiaalne tundlikkus on sellele arenguastmele väga omane.

Süveneb huvi maailma abstraktsete mõtete, moraaliküsimuste vastu — mis on õige ja mis vale, mis on hea ja mis halb, mida täiskasvanu peab heaks või halvaks. Väike-laps usub, kui talle öeldakse, et ta talitas valesti. Teisel arenguastmel olev laps tahab teada saada, miks täiskasvanu peab tema käitumist vääraks.

6..7aastased lapsed hakkavad teisi taga rääkima, kaebavad. See ei tulene üksnes lapse soovist äratada tähelepanu, vaid ka vajadusest näidata, mida tema ISE ühest või teisest asjast arvab. Tekib moraalkäsitlus.

Selles vanuses tekib õiglustaju: laps tuleb teisele appi, kaitseb nõrgemat, väiksemat, loomi. Ebaõiglusele reageeritakse tormiliselt. Laps mõistab oma tegude ja teiste vajaduste suhet. Lapsel on justkui loomulik arusaam, et tõeline õiglus ei ole midagi välist, kauget, vaid vastab igaühe vajadustele. Kuna iga inimene on indiviid, on vajadused erinevad. Sellist õiglust mõistet nimetas Montessori õiglusjaotuseks, mõistes selle all indiviidi seaduslikke õigusi. Seda erinevust õiglus-käsitluses tuleb kasvatajal kindlasti teada, kui õiglustaju lapses tärkab.

Igasuguste rühmituste võlu seisneb selles, et nad näitavad lapse vabatahtlikku osavõttu ja allumist rühmadistsipliinile, mille kõik on omaks võtnud. Tavaliselt on tegemist kõrgemate moraaliprintsipiidega (nõrgemate aitamine). Laps tunnetab oma osadust rühmas, mille liige ta vabatahtlikult on,

alludes sama rühma normatiividele, mitte ainult oma tõekspidamistele.

Tuleb mõista, et selline moraali areng tuleneb lapse tahtest ise otsustada, isegi kui tema otsus erineb täiskasvanu vaatenurgast. «Miks mina pean ütlema «Tänan!», kui teised ei ütle?»

Täiskasvanu peab konfliktolukorra tekkimisel mõistma, et laps ei ole tahtlikult protesteeriv, raskestimõistetav, vaid et tal on vaja kasutada oma mõtlemisvõimet. Esimesel arenguperioodil kordas laps pidevalt oma tegevust, nüüd harjutab ta oma mõtlemisvõimet. Kui väike laps protesteerib abi vastu, siis kaitseb ta ennast täiskasvanu otsuste eest.

Selline seesmine ja väline tugevnemine on selle vanuse silmatorkavam omadus. Kosmoseelanik, kes pole kohanud ühtki täiskasvanut, peaks 10aastast täiskasvanuks.

Arenguümbrus

Nüüd ei piisa enam põrandast, vaibakesest, riulitest jm, lapsele on arenguks vaja kogu ühiskonda.

Vaba valik on endiselt oluline. Õppevahendid peavad olema endisest enam täius-tunud. Käelise tegevuse kaudu laps otsustab, mõtleb. Laps vajab uut õppimist, teada-saamist oma tegevuse, mitte õpetaja ütlemise kaudu. Endiselt on vaja konkreetseid ma-terjale.

Kord

Laps ei püsi enam puhas, korralik töö-ümbrus kaob. Laps peab õppima koguma tööks vajalikku materjali, kasutama loovat mõtlemist, keskendumis- ja organiseerimisvõimet. Laps peab oma tööd eelnevalt planeerima ja töö eri etapid läbi tegema. Töösse uppunud laps ajab prahti maha, töö hõlmab kogu ta tähelepanu. Nüüd ei tohi last kiusata pideva korra nõudmisega, sest selles vanuses on ta korra vastu huvi kaotanud. Tuleb leppida laste tekitatud segadusega ja nõuda korda regulaarselt, näiteks vaid kaks korda päevas — hommiku- ja õhtupoolikul.

Lapsed on 6..9 ja 9..12aastaste rüh-mades. 6..9aastastel lastel on maksimaalne tundlikkus, tasapisi see langeb. Seepärast tuleb võimalikult palju kultuuriseemneid kül-vata just 6..9aastastele lastele. Teadmised peavad olema mitmekülgsed, mitte detailsed, vaid suunatud terviku mõistmisele.

Laps võtab rühmatööst osa suurema innuga kui üksikõpetusest. Suurteks ettevõtmisteks on vaja kogu rühma pingutust ja edu kannustab last mõistma, et koos suudeti asju, mida üksinda ei suuda.

Geograafias räägime kõigepealt maakera tekkimisest muinasjutu või ettekujutuse vahendusel, siis esitame erinevaid teooriaid Maa sünnist, eri kultuuride lähenemisest.

Montessori kasutas mõistet «väljasõidu-kool». Kõike, mida võimalik, tuleb õppida väljaspool kooli, matkadel. Tuleb uurida jõge, järve, sääske, liblikat, iga võimalikku üksik- asja, et siis tervikut ette kujutada. Niisugune lähenemine suunab last iseseisvatele uuringutele. Laste tähelepanekuid tuleb klassis arutada ja näidata, kuidas need seostuvad eluga laiemas mõttes.

Väljasõidud on tähtsad ka seepärast, et lapsed organiseerivad neid ise. Lapsed teevad ise kõik ettevalmistused, õpetaja ainult suunab neid. Ettevalmistusetapp on retke tähtis osa, sest selle ajal õpib laps palju uut (läheb raamatukokku materjale saama, õpib kompassi kasutama jne.). Tähtis on muidugi ka nende oskuste kasutamine, võimalus konkreetsetes olukorras oma teadmisi-oskusi kontrollida.

Montessori nimetab sellist õppimist õppetöökaks kaksikümbruses: koolis ja kogu ühiskonnas (looduses). Tähtis on, et tõuge, impulss minna uurima, vaatama, koguma, tuleks laste poolt.

Kooliraamatukogu on tahtlikult piiratud, et tekiks huvi minna üldisesse raamatukokku. Ka seda ekskursiooni tuleb ette valmistada.

Kuigi retkede eesmärgid on erinevad, järgneb neile alati ühine töö klassis, nähtu ja läbielatu arutamine.

Kosmiline kasvatus hõlmab 1..18aastast last, kuid just teisel arenguetapil räägitakse lapsele Jumalast maailmakõiksuses. Kosmos on maailmakõiksus, organiseeritud ideemaailm, kord ja tervik.

Lapsele tuleb tutvustada maailma loomist, inimese osa selles, nii et laps võiks saada vastuse küsimustele usu ja filosoofia kaudu. Niisugune oli hea kasvatus ka varem, kuigi tänapäeval on seda valedi tõlgendatud.

Last tuleb kosmiliseks kasvatuseks ette valmistada, õpetada teda lugema ja kirjutama, jälgima, et laps oleks valmis end teistele avama. Tähtsal kohal on interpretatsioonimeetod: kui lapsele selgitatakse maailma sündi, tuleb selgitada ka neid jõude, mis seda sündi mõjutasid.

Elu ei ole bioloogia ega ajaloo käsitlusobjekt, vaid mitmepalgeline tervik, kus koosseis valitseb harmoonia.

Kosmilise kasvatusete põhineb sellel, et kosmoses valitseb harmoonia, mis sünnib kõikide selle osade koostöös, kosmilistele seadustele allumises. Igal üksikul on täita oma roll tervikus.

Lapsed võivad protestida ja väita, et nad ei taha sellest osa võtta, kuid märkavad peagi, et ka nemad peavad surema ja jälle mullaks saama.

Maailmakõiksuses täidab igaüks oma ülesannet seda ise teadvustamata. Mesilane korjab küll mett, kuid samas aitab lilledel paljuned, lõhe kala tuleb kudema sünnijärve jne. Maailmakõiksuse seadused võib

teha huvitavaks. Mis on inimese ülesanne maailmas? Miks võitleme ja pingutame? Mis on hea ja halb? Millega kõik lõpeb?

KOLMAS ARENGUASTE (12..18)

Montessori pööras põhitähelepanu esimesele arenguastmele, sest sel ajal moodustub inimese mõttemaailm, mõtlemine on aga inimese tähtsaim tööriist.

Kolmas aste on suurte muutuste, kasvu ja loomise aeg, aga ka kergesti haavumise aeg. Pannakse alus kehalisele täiustumisele, st hiljem inimene enam ei kasva. Nii nagu esimesel arenguastmel tekkis mõistus, nii saavutab kolmandal arenguastmel haripunkti kehaline areng.

Psühholoogid väidavad, et psüühikas toimuvad sama suured muutused kui kehalises arengus. Laps on heitlik, sõnakuulmatu, hakkab vastu. Puberteediajal ei muutu laps kasvades tugevamaks, vastupidi, ta nõrgeneb nii kehalises kui ka vaimses mõttes. Arstid võrdlevad seda aega esimese arenguastmega, mil laps oli pärast sündi samuti väga vastuvõtlik.

Montessori loetleb: «Kahtlus, kõhklemine, tundeelus tõusuperioodid, allaandmine, intellektuaalses mõttes tagasimineku. Äraootav seisund, loominguilise tarve, eneseusalduse puudumine.» Kui noor ei tunne, et teda mõistetakse, tekib vastuseis kogu maailmale, autoriteetidele.

Teine arenguaste on reibas ja avatud, kolmas sarnane kesta tõmbunud erakuga — kesta on tugev, aga sisu õrn. Sel perioodil võib noor kergesti viga saada: teistest kehvem olek võib tekitada sügava alaväärsuskompleksi, võib tekkida argus, masendus.

Noor on sissepoole tõmbunud. Suguline arenemine toob omakorda muudatuse kaasa: noor hakkab hoolitsemata välimuse eest, pöörab tähelepanu iseendale ja ainult iseendale.

On justkui haridussüsteemi iroonia, et just sellel perioodil antakse noortele koolis suur hulk teadmisi, kuigi põhiline teadmistejano ilmnes hoopis 6..12aastaselt. Noort tuleb aidata, mitte lasta tal ainult eksameid sooritada.

Keskendumisvõime on langenud, õppeedukus tavalisest madalam. 16..18aastaselt igatsetakse eeskujuga, juhti — selleks saab mõni popmuusika täht, kangelane, või leitakse tee usu juurde.

Noor tajub oma osa indiviidina, inimühiskonna osana. Ta tunneb, kui teda jälgitakse või pilgatakse. Palju loeb soov olla teiste sarnane, omada taskuraha, teatud välimust jne. Väikesed asjad saavad suure tähtsuse.

Nn «Erdkinder»-plaan: laps vajab majanduslikku iseseisvust samuti kui sotsiaalset, tahab ise raha teenida. Näiteks kaupluse või võõrastemaja pidamine maal on külalanelike nõudmise ja pakkumise mehhanismi tundmaõppimine.

Montessori järgi on inimesel kaks usku: usk Jumalasse ja usk iseendasse, mis eksisteerivad kõrvuti. Esimene on sise-maailma kajastamine, teine peegeldab ühiskondlikku olemist.

Õpetaja peab austama tähtsat isiksust, andma talle piisavalt vabadust, et ta võiks realiseerida oma isiklike mõtteid.

Kasvataja ülesanne on jälgida last, teha tähelepanekuid, aidata lapsel tema arengupotentsiaale leida, neid arendada, tunda tundlikkuseperioode, olla vahendajaks ümbruse ja lapse vahel, osata äratada huvi nii, et laps oleks edasiminekus initsiaator.

1. lk.

Isiksuse vormimisel on peatähtis ideelis-kõlbeline hoiak, mille kujundamisele langeb koolieelsel perioodil peaaegu. Seda eeskätt esteetilise kasvatuse tsükli silmas pidades.

Kes tunneb ja austab oma juuri, saab kalmistul jalutades laengu enesekindlust. See kandub talle eelnevatelt põlvkondadelt, kes pole võõrad ja kummalised, vaid omased ja lähedased. Ainult tänasele elav inimene tunneb end kalmistul ebamugavalt (I. Triikkel).

Hindamatuks aardeks on vanad fotod, raamatud, dokumendid jms ajalooliselt väärtuslikud materjalid, mis annavad teavet meie esivanemate noorusest. Seepärast tuleks hoolikalt mõelda, mida neist ja kuidas säilitada. Mõtlematult on sattunud prügikasti ja läinud tule-roaks palju hinnalist vara. Seega tuleks võimalikult palju veel TÄNA küsida vanadelt inimestelt nende mälestusi, mis on seotud ühe või teise foto, eseme või paberiga. Seda on ju hädasti tarvis meie endi, oma laste ja hoolealuste, tulevaste põlvede jaoks.

Kui paljudel meist on pärandada oma järglastele perekonnakroonika? Asutuse ajaloo seonduv on küll paljudes lasteaedades talletatud kroonikasse, kuid see peaks olema igas lasteasutuses. On see nii?

On tore, et Eestimaa lasteaedades on kujunenud kaunid traditsioonid rahvakalendri tähtpäevade tähistamisel, rahvakommete taaselustamisel. Sellest annavad tunnistust tublide kasvatajate töökogemused. Tahaks küll loota, et see oleks nii igas lasteasutuses.

Praegu, mil lasteasutus peaks kujunema kodu pedagoogiliseks abistajaks, on äärmiselt vajalik senisest enam tundma õppida laste kodust kasvatust, kombeid ja traditsioone meie kodus; kuidas austatakse oma esivanemaid, peetakse kalliks kodu ja kodukohta.

Igas Eestimaa paigas leidub midagi niisugust, mis on antud paigale igiomane, ainulaadne ja millel on kultuurilooline väärtus. Olgu meil tegemist arhitektuurimälestise, looduskaitsobjekti, üldtuntud vaimuimemise kodukohaga vms. Seega peaksid igal lasteasutusel kujunema kindlad objektid, millega tutvustada lapsi oma kodukohas. Ja nüüd, mil üle aegade on

taastatud sidemed kirikuga, tutvustagem seda ka lastele.

Selle kirjutisega tahtsin anda fõuget mõtlemiseks eespool tõstataud probleemidele ja nendele koha leidmiseks igapäevases elus. Peame endale aru andma, et me kõik teeme iga päev ajalugu. Missugust, see sõltub meie vaimusest, haridusest ja haritusest, kultuursusest.

Järelikult sõltub meist, lasteaednikest, väga palju; kuidas me oskame koos koduga kujundada lastes kodutunnet, mõtteviisi ja püsiväärtusi, mis aitaksid meid ja meie lapsi elada täna, homme.

Akadeemik H. Keres on väljendanud mõtet, et maailma murettekitavate probleemide kardinaalne põhjus on humanitaarkultuuri puudulikkus: täpsemalt, puudulik on humanitaarkultuuri eetikakomponent. Aga eetiline lävi, millest inimene üheski olukorras madalamale laskuda ei tohi, on pajudel madal või puudub üldse. Sellest tulenevad võimu kuritarvitamine ja bürokraatia, hoolimatus, vargus ja korruptsioon, toorus ja vandalism. Eestimaal on üles kasvanud mitu põlvkonda, kelle kasvatamisel on eiratud just eetikat.

Siinkohal ei saa mööda minna M. Mikiveri mõtteavaldusest TPedl Lasnamäe täiendus-teaduskonna viiendal vilistlaskonverentsil: et sünniks kultuurne inimene, tuleb arendada temas iseseisvat mõtlemist ja hingeharidust. Me peame lastele õpetama, et on olemas PÜHAD ASJAD. LEIB on püha.

ISA ja EMA on püha.

MAA on püha igas tema tähenduses.

ELU on püha.

PUU on püha.

Ja ISAMAA on püha, isamaa algab siitsamast, lähedalt.

Arvan, et nendest märksõnadest on võimalik ja HÄDAVAJALIK lähtuda iga päev meie kutsetöös. On iseenesest mõistetav, et alguse peab see saama KODUST. Kuid kas kõik meie tänased kodud on selleks suutelised? Kahtlen.

Juba varases lapsepõlves ei saa me üldinimlike eetiliste tõekspidamiste kujundamisel tähele panemata jätta oma esivanemaid, vanemaid, kodu ja kodukohta.

Mitult põlve oma esivanemaid me teame, kuhu on nad maetud? Kui tihti ja millal käisime viimati oma laste ja lastelastega nende kalmudel? Kas me läheme kalmistule seesmisest vajadusest või kombe pärast? Kas oskame ise, kas oskavad meie lapsed käituda kalmistul, kirikus? Olen veendunud, et nende harjumuste kujundamine algab samuti varajases lapsepõlves. Lapsed on võimelised tunnetama selles eas enamat, kui me arvata oskamegi, olgu tegemist kas või niisuguste mõistetega nagu ELU ja SURM.

Ilma minevikust jõudu ammutavate juurteta ei saa me iial ainukordseteks ISIKSUSTEKSKS, vaid jääme osaks ilmetust massist. Kui me täna kaotame oma juured, minetame mälu, võtame sellega kõigilt veel sündimata järglastelt võimaluse olla eestlased.

Jüri Annusson — teerajaja meie emakeelsele ühtluskoolile ja vabaharidustööle

VALTER HORM,

pedagoog ja ajakirjanik, ÜPUI liige

Eesti Vabariigi koolielu alusmüüri rajajate hulka kuulus P. Põllu, F. V. Mikkelsaare, E. Murdmaa jt kõrval vaieldamatult ka Jüri Annusson. Tema sünnist möödus 1984. aastal 100 aastat. Stagnaajal jäi see tähtpäev märkimata. Nooremail õpetajail on tema tegevus seetõttu ehk tundmatu. Allpool on püütud seda auvõlga veidi lunastada.

Jüri Annusson sündis 11. juulil 1884 Pärnumaal Enge vallas talupidaja peres. Lõpetanud Pärnu gümnaasiumi, astus ta 1906. a Tartu Ülikooli loodusteaduskonda, mille lõpetas keemia alal 1910. a. Pärast õpetajatööd Viljandi linnakoolis, Pärnu progümnaasiumis ja Tallinna tütarlaste kommerskoolis valiti ta 1915. aastal Tallinna poeglaste kommerskooli direktoriks. I Saksa okupatsiooni ajal sattus J. Annusson võimudega vastuollu ja tagandati direktori kohalt. Pärast okupantide lahkumist valiti ta Tallinna linna koolivalitsuse juhatajaks. Poliitiliselt kuulus ta Eesti Tööerakonda, mille esindajana valiti ka Tallinna linnavolikogu ja I Riigikogu (1920—1923) liikmeks. 1920. aasta novembrist kuni 1921. a jaanuari lõpuni oli J. Annusson tööerakondlase A. Piibu valitsuses haridusministriks. Aastail 1922—1925 oli ta Tallinna Tehnikumi õppejõud ja Riigi Kesklaboratooriumi juhataja.

*

Murrangu meie hariduselus kutsus esile Veebruarirevolutsioon. J. Annusson võttis koos E. Murdmaaga osa I ülevenemaalisest õpetajate kongressist 1917. a aprillis, esinedes seal väikerahvaste esindajana kõnega, milles nõudis täielikku ja võrdõiguslikku emakeelset kooli kõigile väikerahvastele. Ajutise Valitsuse haridusminister Manuilov suhtus aga sellesse kaunis jahedalt. Samuti võttis J. Annusson osa juunikuu delegatsioonist ja õpetajate 1917. a augustikongressist. Saamata sealgi nõusolekut, toimiti juba iseseisvalt: meie algkoolid muudeti juba 1917/1918. õppeaasta alguseks emakeelseks ja koostati nendele uued õppe-



kavad. Alles veidi hiljem — septembris 1917 — oli ka Ajutine Valitsus sunnitud andma seaduse, mis lubas algkoolides õpetada kohalikus emakeeles. Siingi toimiti meil eestvedajatena.

Koos E. Murdmaaga oli J. Annusson peamine õpetajate vastupanu organiseerija I Saksa okupatsiooni ajal. Pärast okupatsioonivõimude lahkumist ja Tallinna koolivalitsuse juhataja kohale astumist taastas ta koolides emakeelse õpetuse ja ennistas tööle õpetajad, kelle Saksa võimud olid vallandanud. Alustati ka keskkoolide üleviimist emakeelsele õppetööle. Laiemates rahvahulkades ei olnud see nõue veel kaugelki omaks võetud. «Leidus õpetajategi ringkonnas mehi, kes ihust-hingest koolide eestistamise vastu kõnelesid,» märgib ta ajakirjas «Kasvatus». Samas ajakirjas nõudis ta ka Tartu Ülikooli eestistamist: «Üheks Eesti kooli püsivuse eelduseks on oma kõrgem kool.»

1920. aastal avaldas J. Annusson «Vaba Maa» veergudel pikema artikli «Vana ja uus kool» (ilmus ka eri brošüürina). Selles nendib autor eesti rahva kõrgemat kirjaoskuse taset võrreldes Venemaaga ja taunib teravalt saksastamist ning venestamist kooli kaudu. Ükski meie koolitegelane ei ole kasutanud tsariaegse seisusliku ja reaktiivse koolipoliitika kohta nii teravaid sõnu kui J. Annusson: «Koolis pesines nagu haa lõhn, mis õpilasi kui ka õpetajaid lämmatada ähvardas. Ei lapselikku rõõmu ega nooruse elevust ja liikumist ei tahtud seal näha. Lapsel kadus huvi kooli ning elu vastu.» (Kas ei iseloomusta see paljuski ka meie stagnaaja koolielu?) Edasi nõuab ta artiklis emakeelset ühtluskooli ja üldist 6klassilist koolikohustust. Kool peab uuenema

ka sisuliselt. Sõnakooli asemele peab astuma töökool. Tema erinõudeks oli veel: kool peab olema usuõpetuseta ja tuleb vabastada kiriklike ülesannete täitmisest. See J. Annussoni fundamentaalne artikkel lõpeb üleskutsega õpetajaile ja lastevanemaile: «Eesti Kool olgu meie rahva ühiseks hoolealuseks ja palilapseks, tema loomisel ja uuendamisel jäägu kõrvale kitsarinnaline erakondlus ja omakasu-püüdev tagasikiskumine.»

Neid põhimõtteid püüdis ta rakendada oma lühikeseks kujunenud haridusministri ametis 1920. aasta lõpul ja 1921. aasta algul. Selles töös abistasid teda juba aasta või paar varem ministeeriumis tööle asunud F. V. Mikkelsaar haridusministri abina ja E. Murdmaa koolivalitsuse juhatajana. Haridusnõunikuna asus ministeeriumis tööle J. Käis. Nii oli tollane Haridusministeerium komplekteeritud tõeliselt demokraatliku suuna koolimeestega. Peamiseks ülesandeks oli neil Asutavas Kogus 1920. aasta mais vastu võetud «Avalikkude algkoolide seaduse» elluviimine ja esialgu vähemalt 4klassilise koolikohustuse kindlustamine. Märgatavalt suurendati toetust kehvematele õpilastele. Taotleti õpetajate palga tõstmist. Hulk vabanenud mõisahooned anti koolidele kasutamiseks.

J. Annusson ei püüdnud üksnes algkooli uuendamisega. Sama taotles ta ka kesk-koolis. Sageli pörkas ta siingi konservatiivse rinde vastuseisule. Oldi harjunud, et ministri toolil on mõni eliitkooli direktor. Kurioosumiga lõppes ka J. Annussoni ministrikarjäär: avaldanud käskkirjas noomituse Tallinna tütarlate gümnaasiumi direktorile H. Bauerile (ühe õpilase traagilise enesetapmisjuhtumi pärast), pidi ta mõni päev hiljem ministeeriumi juhtimise üle andma samale H. Bauerile, kes oli vahepeal nimetatud uueks haridusministriks! Ministri vahetuse tõttu lahkusid ministeeriumist ka E. Murdmaa ja J. Käis. Lahkumispalve esitas ka F. V. Mikkelsaar, kelle palvet aga ei rahuldatud.

I Riigikogu liikmena koostas J. Annusson ka «Avalikkude keskkoolide seaduse» eelnõu, esinedes selle aruandjana ja kaitsjana Riigikogus. Enne seda oli IV ja V õpetajate üldkongress arutanud keskkoolide struktuuri. Ka Riigikogus erinesid J. Annussoni ja H. Baueri seisukohad. Riigikogu protokollidest nähtub, et J. Annusson võttis eelnõu arutamisel sõna 92 korral ja Bauer 75 korral. Seadus võeti vastu novembris 1922. J. Annussoni pooldajail oli I Riigikogus väike enamus ja tal õnnestus enamik oma ettepanekuid läbi viia.

J. Annussoni vaateväljas seisis samuti kutsehariduse küsimus. Järjekindlalt nõudis ta I Riigikogus kõrgema tehnilise hariduse korraldamist Eestis. Tunnustavalt märgib J. Annussoni teeneid oma mälestustes hilisem Tallinna Tehnikumi direktor E. Nurmiste (Neuhaus).

Koos E. Murdmaa ja teistega tegeles ta agaralt ka õpetajate organiseerimisega. Kohe pärast Veebruarirevolutsiooni (7. aprillil 1917) kogunes üle 60 õpetaja Tallinna tütarlaste kommerts-gümnaasiumi Tallinna Õpetajate Seltsi asutamiskoosolekule. Seda juhatas J. Annusson. Ta valiti ka seltsi esimeseks esimeheks. Nagu E. Murdmaa oma mälestustes märgib, lasus seltsi organiseerimisel suurim raskus J. Annussoni õlgadel.

J. Annussoni nime leiame ka Rakveres 27. mail 1917 eluõiguse saanud Eesti Õpetajate Liidu asutajate hulgas. 1917—1919 oli ta EÕL abiesimees, 1919—1922 EÕL esimees. Need olid ühtlasi EÕL kasvuaastad. Mõnesaja liikmega organisatsioonil oli 1922. a lõpuks juba 3355 liiget. J. Annussoni juhtivast rollist EÕLs annavad ülevaate arvukad artiklid ajakirjas «Kasvatus» 1919—1922.

Kui ajaleht «Kaja» 1921. aastal süüdistas J. Annussoni usalduse puudumises, esitas ta EÕL asemikekogule lahkumispalve. Asemikekogu avaldas aga talle ja EÕL juhatusesele täit usaldust ning palus teda üksmeelselt tegevust jätkata. Ootamatult loobus ta ise 1922. aasta lõpul esimehe kohustustest. Otsusele mõjus kaasa J. Annussoni kompromissitu iseloom. Samal põhjusel tõmbus ta tagasi ka erakonnapoliitikast. Tema rahutu võitu iseloom otsis uusi tegutsemisvõimalusi. Ka ei tahtnud ta leppida sellega, et rahvahääletusega toodi usuõpetus kooli tagasi.

Oigusega võime nimetada teda ka meie vabaharidustöö organiseerijaks. Juba «Kasvatuse» avaartiklis «Õpetajaskonna ülesanded» nõudis ta, et koolis tehtav kasvatustöö jääb poolikuks, kui seda ei täienda täiendus-koolid, rahvaulikoolid, raamatukogud ja noorsooliikumine. Väga tänapäevaseks kõlab tema lausung: «Eesti õpetaja on ka siis osanud kultuuritööd teha, kui teda ennast ühes terve rahvaga püüti ära lämmatada.»

Tema ja paljude teiste haritlaste (R. Rägo, M. Välbe) algatusel loodi Tallinnas 1917. aastal rahvaulikool. Selle ülalpidamiseks asutati Tallinna Rahvaulikooli Selts. Seltsi büroo baasil loodi 1923. aastal Eesti Haridusliit, mille esimeseks esimeheks aastail 1924—1925 oli taas J. Annusson.

Nagu juba märgitud, II Riigikogusse ta enam ei kandideerinud. Töötanud paar aastat Tallinna Tehnikumi õppejõuna, siirdus ta 1926. aastal USAsse, tegutsedes lühemat aega konsulina ja hiljem keemikuna erafirmades. USA detsentraliseeritud alg-, kesk- ja ülikoolidest avaldas ta pikema artiklisarja «Kasvatuse» 1927. aastakäigus. Tema arvates pakkus USA kool oma aktiivsuse, elurõõmu ja praktitsismiga eeskujuna meie koolile. Tänapäeva seisukohalt väärib tähelepanu J. Annussoni prohvetlik artikkel New Yorgi eestlaste ajakirjas «Meie Tee», kus ta (1935. aastal!) ennustab: «See aeg ei ole

kaugel, kus alg- ja keskkool liituvad kokku kõigile lastele kohustavaks 11—12-aastase kursusega rahva kooliks. Hea korralduse juures selle kooli lõpetaja võiks olla varustatud kõigi haritud inimeselt oodatavate omadustega.»

New Yorgis organiseeris ta sealsete eestlaste lastele eestikeelse täienduskooli, olles ise üks selle kooli õppejõududest.

Euroopa kahe suure totaalse riigi juhi-kultuse tingimustes väljendas ta selget poolehoidu demokraatiale, umbusaldades nii fašismi kui ka kommunismi.

1937. aasta lõpul naasis J. Annusson Eestisse. Alates 1938. aastast töötas ta Tallinna Loodusvarade Instituudis põlevkivi uurimisel.

Sellest ajajärgust pärineb ka minu isiklik tutvumine temaga. Koos E. Murdmaaga külastasime teda Väike-Ameerika tänaval. Intervjuu sellest kohtumisest ilmus «Õpetajate Lehes». Ajakiri «Kasvatus», mida toimetab E. Murdmaa, avaldas aga 1939. aastal katkendi J. Annussoni käsikirjast «Kaks püsivat tegurit» (1975. aastal valmis mul J. Annussonist pikem uurimistö, mille kokkuvõte on ilmunud sarikogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool XVII»).

1944. a emigreeris J. Annusson välismaale. Siitpeale kaovad jäljed temast. Ka ENEs on märgitud — surma-aasta teadmata. Võib ainult oletada, et ta üritas uuesti pääseda USAsse, kuid sõjaoludes oli see peaaegu võimatu.

Olen üritanud temast kui emigreerumisaastal kuuskümmend täitunud koolimehest andmeid saada väliseestlasilt, kuid vastus on olnud aina eitav. Kadunuks on jäänud ka tema käsikiri «Kasvatuse põhitegurid».

Võrdlemisi põhjaliku ülevaate paljudest emigreerinud koolitegelastest annab Märt Raud oma mälestusteraamatutes. Korduvalt mainib ta selles ka J. Annussoni Eesti Vabariigi aegset tööd. Samas teoses iseloomustab kauaaegne haridustegelane G. Ney teda järgmiselt: «Tallinna poeglaste komerterskooli direktorina ja Tallinna koolivalitsuse juhatajana oli J. Annusson avaldanud end suure algatusvõimega isikuna. Ta oli haruldaselt hea õpetaja omal alal, osates populariseerida eriti loodusteaduslikke probleeme. Õpetajate organisatsioonis esines ta radikaalina, mis talle suure populaarsuse tõi...» Kuid tema elulõpu kohta puuduvad ka neis raamatuis andmed. Esialgu tuleb ta kanda teadmata kadunuks jäänute kurba nimekirja. Või teab mõni lugejaist tema elulõpu kohta midagi?

Pärnumaa kodu-uurijate ülesandeks jääb kindlaks teha tema sünnikoht Enges ja tähistada see mälestustahvli või -kiviga.

P.S. Heitsin pilgu ka uue ENE 1. köitesse. Kummalisel kombel(?) on Jüri Annussoni nimi sellest hoopis välja jäetud. Nii taheti kustutada mälestuski teenekast mehest. See viga tuleb täiendusköites kindlasti parandada.

Algkooliõpetajate ettevalmistusest iseseisvuse aastail*

FERDINAND EISEN,
filosoofiakandidaat

Üldõpetus sai koolides kindlama aluse, kui hakkasid ilmuma J. Käisi kirjutatud ja toimetatud metoodilised käsiraamatud ning saate-materjalid: eelpool juba mainitud «Teel Töö-koolile» I ja II ning eriti «Uusi teid algõpetusse» II jagu. Sellealastest kirjandusest tuleb veel märkida J. Parinbaki, M. ja Th. Brandti «Üldõpetus Rakvere õpetajate seminari harjutuskoolis» (1928) ja Tallinna üldõpetuse rühmiku väljaannet «Üldõpetuse töökava» (1929); rühmiku juhendaja A. Oengo-Johanson. Praktilist abi üldõpetuse alal jagus ka J. Käisi toimetatud bülletàänis «Kooliuuenduslane» (1933—1940).

Üldõpetus on meie selleaegse pedagoogilise pärandi üks viljakam ja tänapäevalgi hinnatav osa.

Algkooli vanemates klassides, alates 3. või siis 4. klassist, oli aineõpetus, milles oli samuti nõutav ainetevaheline integratsioon. Neis klassides hakkas 20. aastate lõpul ja 30. aastatel tooni andma J. Käisi väljatöötatud ja propageeritud **õpilase isetegevus** ja **individuaalne tööviis**, sellele vastav tööjuhendite menetlus. Abiks õpetajale ilmus trükist õppeaineti ja õppeaastati hulgaliselt iseseisva töö juhendeid. Neid ilmus ka bülletàänis «Kooliuuenduslane». samalaadilist ülesannet täitsid trükiväljaandes töövihikud, mis olid laialdasel kasutusel mitmesugustes õppeainetes. Töövihikute autoriteks olid nii seminaride õppejõud kui ka tegevõpetajad, eriti nn kooliuuendusrühma koon-dunud. Seminaristid said selleks ettevalmistust didaktikas ja õppeainete metoodikas ning õppepraktikaski. Kuid üldiselt valitsevaks suunaks õpilaste isetegevus ja individuaalne tööviis tööjuhendite menetluse teel kõigis seminarides ja samuti kõigis ainetes siiski ei kujunenud. Uue õppeviisi suhtes oli konservatismi ja kartustki. Palju olenes sellest, kuidas suhtus uude õpetaja vahetu ülemus — kooli-nõunik. Nende hulgas oli nii pooldajaid kui ka hoiatavaid kahtlejaid.

See õppeviis rajaneb lapsepsühholoogia igakülgtsel arvestamisel, nõuab pidevalt suure tähelepanu pööramist õpilaste individuaalsetele

* Algas «Haridus» nr 6.

kalduvustele ja võimetele, tema isiksuse arvestamist ning arendamist. Isetegevuse ja individuaalse tööviisi rajaja meie kooliuuenduses J. Käis kinnitab, et iseseisva Eesti hariduse ideaal on vaba, oma rahva kultuurielus teovõimeline ning teotaheline demokraatlik riigikodanik — isiksus. See on eriti tähtis väikerahvale. Ta käsitab arenenud isiksust kui väärtust omaette. Individuaalse ja sotsiaalse, isiksuse ja ühiskonna vahekorras annab ta primaadi isiksusele, kelle kaudu võib jõuda terve ja tugeva demokraatliku ühiskonnani. Selle poole aitab meid viia isetegev ja individuaalne tööviis koolis. (Vt J. Käis «Isetegevus ja individuaalne tööviis», lk 4. «Kooliuuenduslik töö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatuses teenistuses», — «Kasvatus», 1938, nr 1, 2.)

Õpetajate seminaridele oli iseloomulik laialdane ja mitmekülgne **õpilasomavalitsus**. See täitis kaheksast funktsiooni: õpilaste enesearenduslike huvialaste tegevuste organiseerimine ja kooli õpilaspere sisemise elu korraldamine. Tulevasele õpetajale andis õpilasomavalitsus väga vajalikku täiendavat ettevalmistust nii õpetaja kui ka rahvaalgustaja tööks ning kogemusi ühiskondlik-organisatsioonilises tegevuses. Kõike seda, millest jäi ettenähtud õppetöös puudu. Õpilasomavalitsuse loomise algatused tulid üldiselt oma seminaride direktoritelt. Nii on teada, et omavalitsuse mõtte algatajaks oli V. Raam Rakvere, J. Käis Võru, J. Tork Tartu seminaris. Igas seminaris otsiti õpilaste isetegevuse alal oma teid ja tegevusvorme. Neis oli palju omapärast; aastate jooksul toimus ka muudatusi organisatsioonilistes vormides ja rõhuasetustes. Haridusministeerium on püüdnud ajuti õpilasomavalitsustele kindlat normaalpõhikirja ette kirjutada ja nende tegevust ühtsetesse vormidesse suruda (HMT 1937, nr 3). Kuid nagu nähtub seminaride ajaloo materjalidest, on seminarid oma õpilasomavalitsuse eripära siiski põhiliselt säilitanud. Kuid loomulikult oli kõikide seminaride omavalitsuste tegevusalades ja organisatsioonilises küljes palju ühist. See oli ehitatud demokraatlikel põhimõtetel. Ikka õpilaste üldkoosolek, mis organina kandis mõnes seminaris erilist nimetust, nagu Õpilaspere Võru, Õppurühing Läänemaa, Koolkond Rakvere seminaris. Selle eesotsas oli õpilaseestseisus (juhatus) koos õpilasvanemaga. Seminaridirektor oli nõuandja-hooldaja rollis. Õpilasomavalitsused arendasid laialdast ja mitmekesisest huvialast tegevust. Tema üldjuhtimisel ja koordineerimisel tegutsesid erialased osakonnad, ringid, toimkonnad ja bürood. Korraldati omaloominguvõistlusi, referaat- ja vaidlusõhtuid, tantsukursusi, spordivõistlusi, anti välja oma aja-

kirja ja seinalehte; tehti teatrit. Õpilasajakirjadest on selle kirjutise autorile teada «Heie» ja «Kuma» Tartu, «Algaja», «Ajaline ja Tarmo» Rakvere, «Tõrvik» ja «VÕS Album» Võru, «Tulilind» Läänemaa ja «Kasvandik» Tallinna Õpetajate Seminaris.

Õpilasomavalitsuse organid osalesid kooli siseelu korraldamisel — korrapidamine, õpilaste toitlustamine vaheajal, kooli lugemislaua sisustamine, oli ka oma kooperatiiv. Kuidas kusagil olukord võimaldas ja nõudis. Õpilasomavalitsuse esindaja võttis seminari õppenõukogu koosolekust osa õpilasi puudutavate küsimuste arutamisel.

Ka õhtupoolikul arenes seminaris majas vilgas tegevus: ringide töö, koorilaul, orkester, klaveriharjutused, sportlik tegevus jms. «Nagu mesipuu sumises maja», kirjutavad vilistlased oma mälestustes seminarist.

Kuid rünnakud seminaride vastu, mis ajutiselt 1927. aasta lõpus vaibusid, võeti uuesti ette 1930. ja 1932. aastal, mil haridusministriks sai J. Hünerson.

Seminarid suletakse. Ettekäändeks toodi algkooliõpetajate üleproduksioon. Aga nagu nähtub toleaeagsest diskussioonist ajakirjanduses, oli üks kaaluvamaid põhjusi rahulolematust seminaris astujate sotsiaalse päritoluga: oli ju suur osa neist pärit kehvematest sotsiaalsest kihtidest ja seda peeti riigile ohtlikuks. Esimesena suleti 1930. aastal Võru Õpetajate Seminar, mida N. Kann eriti süüdistas pahempoolses propagandas. See kõik osutus siiski alusetuks. 1932. aastal suleti ka kõik teised seminarid, s.o Läänemaa, Rakvere ja Tartu seminar. Töötama jäid Tallinna Pedagoogium ja äsja avatud Tartu Pedagoogium, mille juures võimaldati seminaride klasside õpilastel oma õpingud lõpule viia (1932—1935). 1931. aasta mais oli Riigikogu vastu võtnud pedagoogiumide seaduse (RT 1931, nr 43). Selle seaduse kohaselt võeti pedagoogiumi vastu gümnaasiumi lõpetajaid, kes tegid seal läbi kaheaastased kursused. Pedagoogiumid olid maksulised õppeasutused (40 kr aastas) nagu gümnaasiumidki. Oli küll ka võimalus teatud osa õpilasi õppemaksust vabastada ja isegi toetust anda. Pedagoogiumidel oli algkooliõpetajate ja kutsekooliõpetajate haru. Algkooliõpetajate haru õppeplaan nägi ette pedagoogilise tsükli ained, õppeained metoodikad ja oskusained (muusika, võimlemine, käsitöö), milles gümnaasiumis saadud ettevalmistus ei olnud kuidagi piisav. Teisi üldharidusaineid seal ei õpetatud. Seega pikenes algkooliõpetaja ettevalmistus 14 aastani, millest 9 aastat tuli maksta õppemaksu. Varsti aga selgus, et kaks aastat ei ole siiski piisav algkooliõpetajate ettevalmistamiseks. Ka ei õigustanud pedagoogiumisse sisseastujad täiel määral pedagoogiumide eestvõitleja A. Kuksi lootusi. Kahe aastaga ei suutnud juba täisikka jõudnud õpilased õpetajakutseks ka psüühiliselt valmistuda. Kõiges uuesti mõte taastada seminarid. Vahepealsetel aastatel oli N. Kann

alustatud ja uue ministri J. Jaaksoni korri-
geeritud koolireform jõudnud niikaugemale, et pro-
gümnaasiumid ja reaalkoolid andsid juba lõpe-
tajaid. Seminar otsustati rajada nendele õppe-
asutustele, s.o võtta vastu 9klassilise haridu-
sega noori. Seminar ise loodi 4klassilisena.
Seega kulus algkooliõpetaja ettevalmistuseks 13
aastat. Uus seminaritüüp seadustati riigivanema
dekreediga, millel oli ka haridusminister A.
Jaaksoni allkiri, 28. maist 1937 (RT 1937,
nr 46). Seminar nimetati kõrgema astme kutse-
kooliks. Ta oli samuti maksuline nagu tema
eelkäija pedagoogium.

Õppeplaanis olid üldharidusained humanitaar-
gümnaasiumi programmi ulatuses, pedagoogilise
tsükli ained ja oskusained (laulmine, hääle-
seade, klaver, kõnetehnika, tööõpetus jm).

Uus seminar oli teatud kompromiss 6klassilise
seminari ja 2aastase pedagoogiumi vahel.
Kahtlemata valmistus ja kohanes noor 4klassilises
seminaris paremini õpetajakutsele kui peda-
googiumis. A. Kuks aga lausub oma mäles-
tustes, et see muudatus oli samm tagasi
võrreldes pedagoogiumidega ja et ta oli sunni-
tud direktori kohalt lahkuma.

Nende seminaride esimene lend lõpetas 1941.
aasta kevadel, mil maal kehtis juba nõukogude
võim. Peale sõda kutsuti seminarid uuesti
ellu ja nimetati 1950. aastal ümber pedagoogi-
listeks koolideks. Nende ajalugu on juba hoopis
uus teema.

Kokkuvõtteks. Eesti rahvakool jõudis ise-
seisvuse aastatel tsariaegsest mahajäämusest
oma aja hinnatavale tasemele. Selleks mõju-
sid kaasa sellised tegurid, nagu uuele kooli-
korraldusele aluse pannud radikaalne «Ava-
lkkude algkoolide seadus», algkooliõpetajaid
ettevalmistavad seminarid ja pedagoogilise
mõtte radikaalne uuening kooliuendus-
liikumisena, mis peamiselt seminaride kasvan-
dike kaudu leidis tee koolidesse. Ometi ei
toimunud see areng sujuvalt ja tõrgeteta.
Tugev tagasilöökk rahvakooli arengule anti 1934.
aastal, mil haridusminister N. Kannu algatusel
ja õpetajaskonna vastuseisust hoolimata teostati
koolireform, mis lõhkus 6klassilisel algkoolil
põhineva ühtluskooli ning vähendas kooli-
kohustuse iga 16 eluaastalt 14le. Selle tule-
musel lahkus koolist vanusepiiri ületamisel
40—50% lapsi, saamata 6klassilist haridust («Ees-
ti Kroonika» 1938, ptk Eesti haridusolud).
Mõnevõrra korrigeeriti seda ilmset väärsammu
1937. aastal minister A. Jaaksoni ametisoleku
ajal: loodi 6klassilisele algkoolile rajanev
3klassiline reaalkool, ühtlustati algkooli 5. ja
6. klassi ja keskkooli esimeste klasside õppe-
plaane, pikendati koolikohustuse iga 15. elu-
aastani. Need sammud leevendasid olukorda ja
mõjusid õpetajaskonnale rahustavalt.

6klassilisele algkoolile rajanenud 6klassilised
seminarid olid kümnekonna aasta jooksul
varustanud algkooli oma aja kohta hästi
koolitatud õpetajatega ning maad ühiskonna-
ja kultuuritegelastega. 1930. aastate algul ette-
võetud seminaride sulgemine ja nende asenda-

mine pedagoogiumidega oli teine väärsamm,
mida samuti tuli 1937. aastal oluliselt korri-
geerida, kui taastati seminarid, nüüd juba 4-
klassilised keskkooli (progümnaasiumi, reaalkooli) baasil.

Kooliuendusliikumine, s.o pedagoogilise
mõte radikaalne uuening, mis aktiveerus
1920. aastate II poolel ja 1930. aastate I
poolel, levis koolides peamiselt seminaridest
tulnud noorte õpetajate kaudu.

Kooliuendusideed olid ühel või teisel määral
valdavad kõikides seminarides ja kandusid sealt
koolipraktikasse nende kasvandike kaudu. Kuid
siin tõuseb silmapaistavalt esile Võru seminari
ja tema direktori ning hilisema Õpetajate
Liidu teadusliku sekretäri J. Käisi osa, kes
uendusideid praktiliselt katsetades ja teo-
reetiliselt põhjendades ulatas need arvukate
käsiraamatute, õpikute ja tööjuhenditena õpetaja-
skonna kätte, tõi lausa õpetaja juurde klassi.
Kujunes välja meie olusid arvestav terve kooli-
uenduskoolkond, mis leidis tunnustamist ka
väljaspool Eesti piire, eriti Soomes.

Kuid valdavaks see kooliuenduskoolkond
siiski ei suutnud veel kujuneda: oli tunda
vanema põlvkonna õpetajate rutiinset vastuseisu,
erinevalt suhtusid koolide ülevaatajad. Ent
seminarid on jätnud meile hinnatava peda-
googilise pärandi.

Eesti algkool oli 1930. aastate lõpul korral-
duslikult stabiliseerunud ja välja jõudmas oma
aja eesrindliku pedagoogilise mõtte tasemega
rahvusliku kooli arenguteele. Selles on määrav
osa olnud õpetajate seminaridel.

Selle arengu katkestas 1940. aasta traagiline
pööre meie rahva elus.



KOOLIMUUSIKA NR. 7

Võiks ka teisiti

IMBI KULL,
TPeDi muusikakateedri dotsent

Juba pikemat aega mõlgub meeles üks üldhariduskooli muusikaõpetusega seotud mõte, kipub kirjapanemisele ja selle õpetuse andjate ette toomisele. See puudutab põhikooli muusikaõpetuse neid osi, kus võetakse läbi muusikaajalugu, käsitletakse muusikažanre ja -vorme ning õpitakse tundma orkestripille. Et ülekujutatud programmi vähendada ning anda muusikatundides rohkem ruumi laulmisele, panen programmi lihtsustamise ühe võimalusena ette muusikaajaloo õpetamist põhikoolis sel kujul, nagu seda praegu tehakse — omaette programmiosana mitte sisse võtta. Esiteks läheb muusikaajaloole küllalt palju aega, ning teiseks — olen veendunud — see ei ole eakohane. Sobiv muusikaajaloo õpetamise aeg on vanemas astmes — keskkoolis, ning ideaalne oleks, kui seda saaks teha ühenduses teiste kunstide arengulooga. Põhikoolist muusikaajalugu lausa kõrvale siiski ei lükkaks, ent lähtuaksin žanridest, käsitledes neid põhimõttel lihtsamalt keerulisemale. Kuulsamate heliloojate tutvustamise ja ajastute iseloomustamise jätkaksin väga lühidalt taustaks. Žanride teke ja heliloojate ajalooline järjestus on sel juhul küll segi paisatud, kuid kas see ongi põhikoolis kõige olulisem? Ka lastemuusikakoolis, kus õpilased on niisama vanad, pealegi muusika eri-õpilased, lähtutakse heliloojate ja nende loomingu tundmaõppimisel samuti mitte muusikaajaloolisest, vaid sellest samast lihtsamalt-keerulisemale printsiibist. Ärgu üldhariduskooli muusikaõpetajad pidagu mu mõtet ainsaks programmi lihtsustamise võimaluseks ega kirjutuslaua taga sündinud ideeks. Olen

oma praktikas muusikalist eelharidust mitte-omavate üliõpilastega sellist õpetamisviisi proovinud ning arvan, et põhikooli peaks see veel paremini sobima.

Oma mõtte lähemaks selgitamiseks pakusin välja ühe võimalikust variantidest. See ei pretendeeri lõplikkusele, vaid on n.ö karkass, mis vajab veel kord läbimõtlemit ja arutamist. Ka kuulamiseks soovitatava repertuaari puhul piirdun praegu vaid üksikviidetega. Selles saab õpetaja edukalt teha noppeid senistest trükis ilmunud muusikaõpetuse programmidest.

Väljapakutud õpetuse paigutaksin 5.—9. klassidesse. Kuid enne mõned mõtted algklasside kohta. Esiteks: valdkond, millega tuleks rohkem tegelema hakata juba 1. klassis, on **rahvamuusika**. 4. klassi lõpuks peaks omane olema laul ning piisavalt tuttavad ka pillid ja pillilood. Rahvamuusikast ei tuleks loobuda ka järgmistes klassides, kuid et 6. klassist alates on muusikaõpetust ainult 1 nädalatund, jääb sellele paratamatult kõige muu kõrval vähem aega. Teine teema, mis nelja esimese klassi õpilasel üle jõu ei käi, on ettekujutus hääle-, koori- ja orkestriliikidest. Koos sellega saab edukalt algust teha ka lihtsamate žanride, näit marss, polka ja valss tutvustamisega. Paljud algklassides kuulatavad muusikapalad võimaldavad pisitasa rääkima hakata ka ABA vormist — muusikateoste kõige levinumast ülesehitusprintsiipest. Refraäniga laulud võimaldavad omakorda juttu teha kaheosalisest vormist (AB).

5. klassi programmi paneksin kaks teemat. Üks annab ülevaate eesti koorilaulust alates I üldlaulupeost praegusajani. Kuulamiseks valitagu kõige tuntumad laulud ning räägitagu ka nende autoritest. Kogu eesti muusikaajaloo tutvustamist 5. klassis, nagu pakuvad mõned viimastel aastatel tehtud programmiprojektid, pean õpilaste vanust arvestades ennatlikuks. Eriti pinnapealseks jääb hilisem periood. Koorilauluga selliseid probleeme ei teki.

Teise teemaderingina algab 5. klassis žanride tundmaõppimine. Algatuseks jätkaksin eelmistes klassides alustatud tantsudest, lisades neile veel mõned, näiteks poloneesi, masurka ja menueti. Põhitähelepanu pühendaksin aga süidile ja balletile. Viimase kõrval võiks lühidalt rääkida ka ooperist ja üldse lavamuusikast (ooperi lähem tutvustamine jääb edaspidiseks). Süit ja ballett ei käi 5. klassi õpilasele üle jõu, pealegi annab neid mitmel juhul edukalt ühendada (näit P. Tšaikovski süit balletist «Pähklipureja»). Samuti saab mõlema žanriga seostada õpitud tants. Häid näiteid tantsude jaoks on võtta ka ooperitest (näit polonees P. Tšaikovski «Jevgeni Onegini» 6. pildist).

Muusikat kuulates seaksin 5. klassis sihiks veel ka sümfooniaorkestri pillide tundmaõppimise. Iga muusikaõpetaja teab, et balleti ja

süüdi repertuaar pakub selleks häid võimalusi (vt näit «Üldhariduskooli muusikaõpetuse programm», 1987, lk 45). Loomulikult ei tarvitse pillide tutvustamist teha ainult balleti- ja süüdimuusika abil. S. Prokofjevi «Petja ja hundi» kuulamise (või uuesti-kuulamise) aeg on ka just selles klassis.

Millistest heliloojatest klassis vestelda, ole-
neb sellest, mida kuulati. P. Tšaikovski on
ilmselt üks, kellest tuleb pikemalt juttu teha.
Kui kuulati tantse F. Chopini loomingust,
siis ka temast.

6. klassi programm hõlmaks vokaal- muusika valdkonnast soololaulu ning instrumentaalmuusikast väiksemaid žanre.

Soololaule käsitledes ja kuulamiseks valides
peaks selgitama ka mõnd eriomadustega
liiki, nagu ballaad (näit F. Schuberti
«Metshaldjas», R. Schumanni «Kaks grenade-
ri»), serenaad (F. Schuberti «Vaikselt anu-
vad mu laulud», P. Tšaikovski «Don Juani
serenaad»), eeleegia (J. Massenet' «Eleegia»,
M. Glinka «Mind ära ahvatle»), hällilaul
(J. Brahmsi «Hällilaul», A. Lemba «Maga,
väike, magusasti»), võib-olla ka barkarool
(F. Schuberti «Veneetsia öö»). Lühidalt tuleks
kõnelda laulutsüklitest (toreda näitena soovi-
taksin kuulata mõnda osa M. Mussorgski
«Lastenurgast»; heliplaat on olemas). Soolo-
laulu juures on sobiv koht ka retsitatiivi
mõiste selgitamiseks (veel kord tahaksin
soovitada M. Mussorgskit, näiteks tema «Se-
minaristi»). Vormidest on taas hea võimalus
korrata ABBA ja AB ülesehitust, millele
saab lisada läbikomponeeritud ülesehituse
mõiste (näit F. Schuberti «Metshaldjas»
või M. Mussorgski lauludes). Heliloojatest
kuulub selle teema juurde kindlasti F. Schu-
bert, kellele — olenevalt kuulatavate laulude
valikust — tuleks lisada veel paar-kolm,
näiteks E. Grieg, M. Mussorgski, S. Ra-
hmaninov. Sellise valiku tegin põhjusel, et
nende loomingus leidub väga sobivaid näiteid
ka 6. klassi teise teema muusikaliseks
illustreerimiseks.

Instrumentaalmuusikast võtaksin 6. klassis
vaatluse alla prelüüdi, etüüdi ja program-
miliste pealkirjadega palad, ning kui aeg ja
muud võimalused lubavad, ka nokturni
(näit R. Tobiasi «Õöpala») ja variatsioonid.
Teeksin algust juba ka lihtsamate orkestri-
žanridega, kuulates mõnda sümfoonilist pilti
(näit M. Lüdigi «Jaaniöö» või M. Mussorgski
«Õo Lagedal mäel») või sümfoonilist legendi
(J. Sibelius «Toonela luik»), millele eelnevalt
võiks meelde tuletada varem kuulatud S. Pro-
kofjevi sümfoonilist muinasjuttu «Petja ja
hunt». Heliloojaportreed annaksin siin J. Si-
beliusest ja M. Mussorgskist (kui kuulati
nende teoseid).

7. klass kuuluks ooperile ning jätaks
eelmisses klassis alustatud levinumate ühe-
osaliste orkestrižanride tutvustamist.

Ooperiga on esimene põgus tutvus tehtud

juba 5. klassis, balleti kõrvalt. Nüüd tuleks
ooperi kohta öelda kõik, mida põhikooli
õpilane sellest žanrist teadma peaks —
millistest osadest koosneb, veidi ajaloost,
tuntumatest ooperikomponistidest ja nende
kuulsamatest teostest. Heliloojatest tuleks
siin mainida paljusid, nende hulgas loomu-
likult ka eesti autoreid. Pikemalt räägiksin
W. A. Mozartist, G. Verdrist ning tuletaksin
meelde P. Tšaikovski lavateoseid.

Orkestrižanridest võtaksin kõne alla süm-
foonilise poemi (H. Elleri «Koit», J. Sibe-
liuse «Finlandia»), avamängu (L. van Beet-
hoveni «Egmont») ja rapsoodia (G. Gershvini
«Rhapsody in Blue») ning ka popurrii,
kui käepärast on hea näide. Heliloojaportree
teeksin L. van Beethovenist, H. Ellerist ja
G. Gershwini.

8. klass on põhiliselt vana vokaal-
muusika ja vokaal-sümfooniliste žanride
päralt, millele instrumentaalmuusika vald-
konnast lisandub kontserdižanr. Sellesse
klassi kuulub ka homofoonia ja polüfoonia
(siinhulgas fuuga) mõistete selgitamine.

Vanematest — keskajal, renessanss- ja
barokkperioodil levinud žanridest tutvustak-
sin lühidalt gregooriuse koraali, madrigali,
missat ja reekviemi (muusikalisi näiteid
võib loomulikult valida ka hilisemast ajast).
Rohkem aega nõuavad vokaal- ja vokaal-
sümfoonilised suuržanrid — oratoorium,
passioon ja kantaat. Heliloojatest on kõne all
muidugi J. S. Bach ja G. F. Händel. Et
XX sajandi muusika ei jääks vaeslapse ossa,
räägiksin C. Orffist ja kuulaksin A. Schön-
bergi kantaaditaolist teost «Ellujäänud Vars-
savist». Pöördudes eesti muusika juurde,
teeksin kokkuvõtliku ülevaate vaadeldava-
test žanridest meie heliloomingus, kõne-
leksin pikemalt R. Tobiasest ja A. Pärdist
ning ei unustaks C. Kreegi «Reekviemi».

Instrumentaalkontsert vajab vähem aega.
Seda ka siis, kui ei piirduta üksnes hilisema
— klassikalise kontserdiga, vaid tutvusta-
takse ka tema eelkäijaid. Otstarbekas (õpi-
lasele lihtsam) on seda materjali pakkuda
«tagurpidikäigus», st alustada näiteks P.
Tšaikovski *b*-moll klaverikontserdi või mõne
muu seda tüüpi klaveri- või viulikontserdiga
ning minna A. Vivaldi «Aastaaegade» kaudu
concerto grosso'ni. Ei teeks paha pakkuda
kuulamiseks E. Tambergi «Concerto grosso».
Kuid kui tahetakse kuulata vanemat muusi-
kat, siis eelistaksin programmis soovitatud
G. F. Händeli *Concerto grosso*'le J. S. Bachi
mitmekesisema orkestrikoosseisuga nn Bran-
denburgi kontserte.

Põhikooli kõige vanemasse — 9. klassi
jääksid kõige kaalukamad instrumentaal-
žanrid — sümfoonia, sonaat ja kammer-
ansambel. Pikemalt on kõne all Viini klassi-
kud, P. Tšaikovski sümfonistina, S. Prokofjev
ja D. Sostakovitš ning eesti autorid ees-
otsas E. Tubina ja A. Kapiga (E. Tubina
loomingust soovitatakse programmis märgitud 5.

süfmoonia asendada õpilasele kergemini mõistetava 2., nn «Legendaarse» sümfooniaga).

Suured instrumentaalžanrid on aeganõudev teema, kuid vähemalt viimase trimestri (kui mitte rohkem) jätaaksin kokkuvõtete tegemiseks ning veel mõnede silmapaistvate heliloojate ja mis tahes žanris väljapaistvate teoste tutvustamiseks, millele eelmistes klassides võib-olla ei leitud sobivat kohta. Või kui jäi pealiskaudseks näiteks XX sajandi muusika ja autorid (C. Debussy, I. Stravinski jt), siis nüüd on aeg seda lünka täita. Sel n.õ tagavara-ajal võib luua ka koondpildi kunsti arenguetappidest, teha kokkuvõtete eesti muusikast või kasutada seda millekski muuks õpilasi huvitavaks.

Lõpetuseks tahaksin rõhutada, et pakutud mõte ei ole asjaomastes organites läbi kaalutud programmivariant, vaid omaalgatuslik ettepanek, mis pooldajate leidumisel ja materjali täpsemal paikapanelisel võiks kujuneda programmi aluseks.

27. lk.

Kui saaksime vastata neile ootustele, võib-olla saaks siis enamik õpilasi ja ka õpetajaid töötada mitte sundsituatsioonis, vaid meelisituatsioonis.

Loomulikult ei ole loov suhtlemine igale õpetajale jõukohane, kuid hinnanguline tegevus on lahutamatu pedagoogilisest kompetentsusest. Kas suhtlemisvõime on arendatav? Inimene suhtleb kogu oma olemusega, kuid kahjuks ei ole see tema jaoks samasugune tavategevus kui kalale ujumine või linnule lendamine. Võib-olla on suhtlemine kunst, mida tuleb õppida nõnda nagu iga kunsti. Suhtlemistreeningule ma erilisi lootusi ei pane. Nõustun A. Elangoga, et pedagoogilise suhtlemise spetsiifiline aspekt on kasvataja omakasupüüdmatu hoolitsus kasvandiku hüvangu eest. Järelikult on suhtlemise isiksuslikud eeldused seotud esmajoones siiski õpetaja kõbeliste omaduste ja suunitlusega.

Just praegu, just siin — Eestimaal, oodatakse stagnaajal napi hariduse saanud ja aegadest vintsutatud õpetajalt, et ta täidaks koolmeisteri kõige olulisemat missiooni: olles ise inimene, aitaks teistel inimeseks saada.

Kirjandus

1. Carnegie D. Kuidas võita sõpru ja mõjustada inimesi. — Loodus, 1939.
2. Elango A. Heino Liimets — eesti pedagoogika suurkuju. — Haridus, 1990, nr 1.
3. Kidron A. Suhtlemispsühholoogia. Tallinn, 1986.
4. Liimets H. Me vastutame tuleviku ees. — Nõukogude Naine, 1984, nr 3.
5. Liimets H. Noore õpetaja didaktilised probleemid. Kogumik «Noorele õpetajale», Tallinn, 1985.
6. Lapse Õiguste Deklaratsioon. Haridus, 1989, nr 8.
7. Filosoofia leksikon. Tallinn, 1985.
8. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. — Вопросы психологии, 1990, nr 1.

PUHKEVEERUD

Viims e meheni (kooliromaan)

RAIMOND KAUGVER

Kirjutasin selle loo aastaid tagasi enda ja mõne oma eakaaslase koolipõlvpäevikute järgi sügavale sahtlipõhja panemiseks. Ootamatult ja kardinaalselt muutunud olukorras sattus see materjal paari tuttava pedagoogi kätte, kes avaldasid arvamust, et tänastel keskkooliõpilastel ja -õpetajatel oleks vahest üsna huvitav teada saada, mida tegime meie 1940/41. kooliaastal ja mida tegid meie õpetajad. Nende ettepanekul pakungi käesoleva jutustuse nüüd avaldamiseks, olles seda mõnevõrra redigeerinud ja viimistlenud. Püüdsin siiski säilitada tolle aja kooli õhkkonda ja meeleolusid, seda vaimustuse, masenduse, protesti ja romantika atmosfääri, mis tollal meie koolides valitses. Arvan, et seegi on sammuke ajaloo tundmaõppimise ja teadvustamise teel.

1

1940. aasta hilissuve raage, lämmatav palavus lasus raskelt, jõuetuks tegevalt kogu linnal. Könniteede kivide kuumus kõrvetas taldu ka läbi kingade; astudes pehmunud, vetruvale asfaldile näis Rasmus Tombakile, nagu könniks ta sookamaral, mis iga hetk rebeneda võib. Et sellisest ebaseeldivast tundest vabaneda, kiirendas ta sammu ja läks kähku üle tänava, rutuga kella vaadates. Nojah, muidugi jääb ta hiljaks. Aga kodunt ei saanud nii äkki tulema, tädi Hilli tahtis iga hinna eest teada, kuhu Rasmus jälle läheb ja millal ta mõtleb koju tulla. Võttis tükk aega, enne kui Rasmus suutis oma jumalakartliku ning mureliku tädi rahulikuks valetada. Selge, tädil oli omast kohast täiesti õigus muretseda, kui poiss õhtuti väga kauaks ära jäi — nii mõnigi koolinoor oli juba õiselt tänavalt kinni nabitud ja NKVDsse tassitud. Tädi oleks muidugi pidanud aru saama, et Rasmust polnud nii kerge püüda ega olnud selleks erilist põhjustki. Aga tädi ei kuulanud Rasmuse seletusi, ta rääkis aina metsalisest ja selle seadusest, Rasmusel oli tihti päris piinlik, kui ta seda võõraste inimeste kuuldes tegi. Aga noh, isa ja ema soovil veetis ta oma gümnaasiumiaja linnas just sellesama tädi juures ja sündsuse pärast ei kõlvanud tädiga vaidlema hakata.

Rasmus lüsis sammu ja pöördus kitsale kõrvaltänavale, otsides silmadega väikest kollast majakest kurakäht. Ta märkas rahuldusega avatud

õhuakent ja noogutas spontaanselt — see oli kokkulepitud märk, et kõik on korras.

Selles majakeses pidi ta täna kohtuma kolme kaaslasega linna teistest koolidest, et moodustada esimene väike rühmitus, kes tahtis seada oma sihiks võidelda eesti rahvusliku meelsuse ja poliitiliste ideaalide säilimise eest.

Mõte sellest rühmitusest oli tekkinud kõigepealt temal endal, ta tundis selle üle suurt uhkust, eriti kuna teised kolm olid temast kriipsu võrra vanemad. Ta meenutas, kuidas ta oli väga hoolikalt valinud ja peaaegu pühalikult kaalunud igaüht neist kolmest, enne kui oli oma mõtte neile usaldanud. Kõik kolm olid sellest kohe kõhklematult kinni haaranud, täna pidid nad siis kokku seadma mingi kava, mida nad õieti tahtsid tegema hakata. Rasmus kordas väikesele majale lähenedes veel kord mõttes läbi, mida ta oli plaanitsenud. See oli tema idee, ja ta tahtis teistele näidata, et tal on kõik põhjalikult läbi mõeldud.

Ta astus trepile ja pööras energiliselt vana-moelist kellasõrmikut — kolm korda, nii nagu oli kokku lepitud. Lennart Adari avas kohe ukse, ta oli ilmselt juba oodanud, ja ütles toonitatud tõsidusega:

«Siin sa siis oledki. Tule sisse.»

Rasmus astus üle künnise, nad kätlesid täismehelikult.

«Teised on siin?»

«Kõik.»

Nad suundusid tuppa, jäid lävel hetkeks seisma. Rasmuse pilk haaras endasse kogu väikese toa, ta tundis isevärki liigutust ja erutust. See võib ju olla liialdus, ütles ta endale, aga ometi on mul tunne, et see pilt tuleb jäädavalt mällu suruda — siin sünnib miski, mille tähtsusest me praegu võib-olla ise veel arugi ei oska saada. . .

Seal oli Valmen Rajala klaveri taga, veidi kühmus ja kummargil peaga, nagu ei näeks ta hästi, suured mustaraamilised prillid kergelt ninale libisenud ja lühikesed pruunid juuksed omapead salknemas ümber ümmarguse, kühmulise lauba. Tema halli pintsaku nõõbid olid avatud, ta näis niiviisi veel tüsedamana, kui ta tegelikult oligi, see suur seitsmeteistkümnenda-aastane poiss natuke aeglase olemise ja väga visa ning järeleandmatu loomuga. Tema selja taga oli laud raamatute ja vihikutega, mõned neist olid avatud ja Rasmus taipas, et see pidi kujutama konspiratsiooni: kui keegi peaks ootamatult tulema, jääks mulje, nagu õpiksid nad siin koos. Madalal nihkerdatud öökapiil oli grammofon, seegi oli avatud, Rasmus mõtles tahtmatult muiafes, et kettale asetatud plaadil oli kindlasti «Katjuša» või «Minu Moskva».

Madalal kušetil nõjatus patjadele Kristjan Holland, siludes harjumuslikult pikkade valgete sõrmedega oma tuhklblonde kiharaid ja vaadates tulijaid suurte säravate silmadega, mis tema kõhna kahvatu näo veel kahvatumaks tegid. Ta pödes tiisikust, Rasmus teadis seda, ja mõttes pilguga sõbra kõrget järsku laupa ning teravat lõuga, oli tal Kristjanist äkki hirmus kahju.

Kohe varjas teda aga Rasmuse eest Lennarti lühike rässakas kogu, mille küljes käed näisid alatasa liikuvat. Tema hallid jahedad silmad käisid arvustavalt üle toa, ja oma tumeda, silmile tikkuvaid sirgeid juuksekahele üle lauskja otsmiku tagasi visates ning laia nurgelist lõuga ette nõksatades ütles ta mehelikult:

«Asume asja juurde.»

Valmen tõusis kohe klaveri tagant ja istus laua äärde. Kristjan sirgus patjadelt ja nihkus lähemale, Lennart seadis endale ja Rasmusele toolid ning niiviisi moodustasid nad nüüd väikese sõõri ümber raamatuid täis laua.

«Sõna on Rasmusel,» ütles Lennart ja laskus käsipõsakile lauale.

Rasmust valdas taas erutus. Ta pidas viivuks aru, kas tal sobiks püsti tõusta. See tundus siiski kunstlikuna, ja oma ärritust maha surudes ütles ta üsna rahulikult kõlava häälega:

«Nojah, hakkame siis pihta. Me tulime täna siii kokku natuke teistmoodi, kui harilikult tullakse. . . Tulime nõu pidama. . .»

See kõik kõlas liiga õõnsalt, ta vaikis korraks ja pahvatas siis otse ning vihasealt:

«Tarvis on midagi ette võtta, kurat! Mina ei kannata seda enam väljal Hea küll, käid õhtul mööda linna ja rebid mõne loosungi maha. Aga see on ikkagi sihuke juhuslik temp, rohkem poisikeste ulakus. Tahaks teha midagi konkreetsemat, asjalikumat! Näete ju ise — üks ja teine astub komnooreks, annavad seinalehti välja, propageerivad enamlust! Niimoodi jääb ju mulje, et kõik on korras, elu läheb edasi, vaata et juubeldame koguni kaasa! Tuleb sellele ogarusele kuidagi piir panna, tuleb näidata, et me ei lähe kaugeltki selle kõigega kaasa, et meil on oma väljakujunenud rahvuslikud ja poliitilised tõekspidamised, et me paneme vastu igal pool ja igal ajal!»

«Õige!» ütles Kristjan Holland raudselt. Tema tumedad silmad näisid veel rohkem särava lõõvat. «Kaua me ikka ainult suud pruugime, tarvis on midagi ära teha!»

«Seda ma räägingi,» nentis Rasmus. «Üksi ei tee suurt midagi, sellepärast ma tegingi otsuse, et meil peab igas koolis oma esindaja olema.»

«Kas ainult üks?» küsis Lennart.

«Noh, esialgu muidugi üks. . .» Rasmus kõhkles natuke. «Vaja on asi käima panna,» ütles ta siis otsustavalt. «Küllap siis selgub, mis edasi saab. Peaasi, et midagi liikuma hakkaks. Ja nendeks liikumapanijateks oleme meie.»

Ta vaatas igaühele tõsiselt otsa.

«Me riskime muidugi paljuga. Teate ise.»

Valmen tegi järsu, üleoleva liigutuse.

«Sellest me ei räägi,» ütles ta täismehelikult. «Iga mees teab, millele ta välja läheb.»

«Ma usun ka,» vastas Rasmus. Tema nooruslikku kujutluste kerkis äkki heroiline pilt inimesest, kes seisab seljaga vastu seina ja vaatab temale sihitud püssitorudesse.

«Ma arvan, et me kõik oleme kindlad, et tasub riskida — kõigega.»

Need sõnad olid öeldud vaikselt ja veendu-

nult ning neli koolipoissi tundsid järsku väga selgesti pühalikku kindlust. Ühelgi neist polnud mingeid kogemusi, kellelgi ei tulnud veel millegi eest võidelda. Ometi oli rahvusluse ja vabaduse idee neisse nii tingimatult sisse kasvanud, et selles polnud kübetki olla-tahtmist — nad olid niisugused, pidid niisugused olema, ja sellistena olid nad vähimagi kõhkluseeta valmis võitlema — ükskõik kuidas.

«Ma mõtlen, et meie rühmitust peaks ka kuidagi nimetama,» ütles korraga Kristjan Hollat. Ta toetus lauale ja vaatas teistele otsa. «See on ju ikkagi organisatsioon, eks ole? Võib-olla, et varsti — et kunagi kuulub sellesse organisatsiooni sada, võib-olla koguni tuhat inimest! Me ei saa ju jääda nimetuks!»

Lennart kõhklus pisut, kas see kohe alguses nii tähtis on.

«On küll,» lausus Valmen resoluutselt. Ta oli alati väga asjalik. «Ainult et kuidas?»

«Iseseisva Eesti eest võitlejad,» pani Rasmus ette.

«Liiga pikk,» tõrjus Lennart resoluutselt. «Nimi peab olema lühike ja lõõv. Näiteks... «Võit või surm»... Või... «Vabaduse nimel». Või...»

«Viimsed viikingid,» arvas Valmen.

Rasmus mühatas.

«Ega me seisklusromaani kirjutama hakka,» ütles ta tahtmatu põlglikkusega.

«Teate mis?» sõnas äkki Kristjan Hollat ja õnnelik sära valgustas ta nägu. «Mina leidsin.»

«Noh?» küsisid kõik korraga.

Kristjan ütles pikkamisi ja rõhutades:

««Viimse meheni!»»

Silmapiilgus valitses vaikus, siis hüüatas Rasmus:

«Braavo! Jah, see läheb.» Ja ta kordas tasa, nagu oleks ta tahtnud seda igavesti meelde jätta:

«Viimse meheni...»

Ta tõusis püsti.

«Me rääkisime enne sellest, et me riskime väga paljuga, riskime võib-olla oma eluga, kui otsekohe välja öelda. Võib-olla, et igaühel üksikult riskides poleks seda vaja, aga... Ühesõnaga, ma leian, et me peaksime andma vande. Et me jääme igal juhul ustavaks oma põhimõtetele, aga eeskätt ka seda, et me üheski olukorras, sündigu meiega mis tahes, ei reeda üksksteise nimesid.»

Valmen mühatas põlglikult ja vaikus.

«Minu arust on see solvamine,» ütles Kristjan ja tema nägu kattus roosade plekkidega. «Mis me siin siis üldse arutame, kui me üks-teist ei usalda ja mingisugust vannet vajame?»

Rasmus kohmetus ja tahtis vastu vaielda, aga Lennart jõudis temast ette.

«Kui te enda peale nii kindlad olete, miks te siis põlgate seda vannet anda?» küsis ta kerge irooniaga. «Mina ei karda. Mina vannun, et ma ühelgi juhul, üheski olukorras ei reeda meie organisatsiooni ega ühtki tema liiget.»

«Ka mina vannun,» ütles Rasmus viivitatult.

«Noh, siis vannun mina kah,» nõustus Valmen järrele andes.

Kristjan vaatas neid viivu, hüppas siis püsti ja prahvatas:

«Olgu siis! Vannun, et minust ei saa iialgi reeturit, tulgu mis tuleb!»

Nõnda seisid nad kõik püsti ümber raamatuid täis kuhjatud laua ja tundsid, et siin pisikeses toas oli pandud alus millelegi hoopis suuremale ja tõsisemale, kui nad praegu oskavad arvata ning see hetk tagasi antud vanne võib nendelt kunagi nõuda palju, palju rohkem, kui nad täna suudavad kujutleda. See nõuab võib-olla tõesti kogu nende elu — viimse meheni... .

Ja oma romantilist pühalikkust pisut häbene-deski ulatasid nad kõik üksteisele käe.

Lennart kõhatas paar korda ja manas näole asjaliku ilme.

«Meie plaanid,» ütles ta lühidalt, istus toolile ja võttis pliiatsi, nagu kavatses ta neid plaane kirja panema hakata. Valmen ja Rasmus laskusid tema kõrvale, ainult Kristjan jäi püsti ja trummeldas sõrmedega lauanurgale.

«Me näitame neile...» alustas ta ägedalt, aga Lennart lõikas kohe vahele:

«Paluks ainult asjalikke ettepanekuid. Mitte mingeid karutempe — tegutseda tuleb läbimõeldult.»

«Minu arust on meil praegu ainult üks peamine siht,» ütles Valmen. Tema silmad liikusid aru-pidavalt paksude prillikliaside taga, ta pani oma suured käed otsustavalt lauale.

«Astuda vastu enamlikule propagandale.» Ta ei suutnud end pidada, virutas käega vastu lauda. «Võidelda vastu sellele jamale! Tuleb saavutada seda, et ükski õpilane enam komnooreks ei astu, seda evangeeliumi heaks ei kiida. Kõigi vahenditega.»

Rasmus noogutas pooldavalt. Kristjan vaikus, ainult tema sõrmed liikusid närvilisemalt.

«Ja siis?» küsis Lennart.

«Minu arvates on see peamine,» rõhutas Valmen.

«Hästi, olgu. Aga mina jään ka kõige selle juurde, mida me seni üksikult oleme teinud,» ütles Kristjan tuliselt vahele. «Tuleb kiskuda maha loosungeid, rebida puruks Stalini pilte, teha maatasa punaste obeliske ja muud prahti! Ja tuleb panna üles oma loosungeid ja juhtkirju igale poole, kuhu aga saab!»

«Heaks kiidetud,» tähendas Valmen.

«Poisid, te unustate siiski kõige tähtsama,» ütles äkki Lennart ja vaatas teistele rangelt otsa. «Me peame muretsema relvad.»

See sõna tekitas viivuks surmavaikuse. Siis tegi Valmen ootamatult rahulikult suu lahti:

«Relvad peavad muidugi olema.» Ja lisas kohe: «Minul on kaks püstolit. Kuskilt peab veel kaks hankima.»

Kolm sõpra vahtisid teda imestunud, jahmunud pilgul. Valmen nautis seda, naeratas natuke uhkustavalt.

«Ma võin teile öelda, kust need pärit on. Suvel, kui ma veel kodus maal olin, tulid kaks purjus venelast meile röövima. Noh, isal on kaitseliidu ajast kah midagi järel, arvas, et anname pihta. Eks me siis andsimegi... . Sealt

ma need püstolid saingi. Muide, ühe ma annan sulle, Rasmus.»

Tema sõnad tekitasid toas pika vaikuse. Sellest toibus esimesena Lennart, ta kõhatas nagu häält proovides ja konstateeris:

«Nii et sina oled meist siis ainus, kes nendega juba tegelikult koos on olnud... Ma lausa kadestan sind.»

«Ah, jäta, mis sellest niipalju rääkida,» keelas Valmen. «Parem, kui sellest üldse vähem juttu tuleb...»

Sõbrad vaikisid, aga Valmen oli nende silmis nüüd hoopis teise kaalu omandanud — ta näis nende endi kõrval päris täismehena.

Rasmus võttis end kokku ja suunas jutu mujale.

«Meil on veel üks probleem. Mina arvan, et meil tuleb hakata koolides oma seinalehte välja andma. Niimoodi, et võtame lihtsalt nende oma maha ja paneme enda oma asemele.»

«See on asjalik mõte,» oli Valmen kohe nõus.

«Selleks oleks meil aga tarvis kirjutusmasinat,» jätkas Rasmus. «Meil endil ju kellelgi seda ei ole. Kust me selle saaksime?»

«Minul on plaan,» kuulutas Kristjan ootamatu elevusega.

«Noh?»

«Meil kaubanduskoolis on kirjutusmasinaid rohkem kui vaja. Kooliteenija on absoluutselt oma mees, meil tuleb lavastada õine sisse-murdmine ja ongi kõik.»

«Vaat see on idee,» ütles Valmen. Nüüd võttis ka tema tuld. «Oled sa selle mehe peale tõesti kindel?»

«Annan pea,» vastas Kristjan lühidalt.

«Siis on asi otsustatud. Millal me käigu teeme? Õöd on juba parasjagu pimedad, viivitada pole mõtet.» Valmen armastas sirgjoonelisi ja kiireid lahendusi.

«Enne tuleb koostada täpne plaan,» pidurdas teda Rasmus. «Ja seda teeme kohe siinsamas.»

Nad koondusid tihedamalt laua ümber, paarikümne minuti jooksul küpses esimese ühise ettevõtmise kava. Kes neid sel silmapilgul kuskilt kõrvalt oleks vaadanud, arvanuks kindlasti, et siin tegeldakse andunult ja hoolikalt homsete ülesannete õppimisega...

(Järgneb.)



SOOVITAME

Aldo Kals. Tallinna pimedate kool 1883—1914. Tallinn: Valgus, 1988, 97 lk.

1988. a ilmus kirjastuselt «Valgus» Tartu Ülikooli nägemishügieeni labori teaduri, ajaloo-kandidaat Aldo Kalsi raamat Tallinna pimedate kooli ajaloost.

See on üksikasjalik ja detailne ülevaade kooli tekkimisloost, tegevusest, õpilaskontingendist jne.

Uurimus koosneb lühikesest sissejuhatausest, kaheksast peatükist ja lõppsõnast. Lisadena on toodud peatükk õpilaste elulooliste andmetega ning kooli tegevuskronoloogia. Seda illustreerib rikkalik fotomaterjal. Tabelina on esitatud õpilaste arvuline koosseis läbi aastate; samuti on kaardistatud Tallinna pimedate kooli kasvandike kodukohad.

Allikmaterjalina on A. Kals kasutanud arhiivi-andmeid, pimedate kooli tegevuse publitseeritud aruandeid, saksa- ja eestikeelseid sellisulisi ajaleheartikleid. Ajaloolist käsitlust on ilmutatud kooli endiste kasvandike ja nende omaste meenutustega.

Kõik kasutatud materjalid on leidnud peatükkide kaupa liigitatuna viitamist raamatu lõpuosas. Uurimus on varustatud isiku- ja kohanimede registri ning venekeelse resümeeaga.

Tüfopedagoogika kui eripedagoogika haru süstemaatilise viljelemise alguseks nimetab autor 1883. aastat, mil rajati «Eestimaa pimedate laste kasvatusasutus Tallinnas». Sellise kooli rajamine sai teoks baltisaksa ametiisikute eestvõtmisel koostöös keisrinna Maria Aleksandrovna Peterburi Pimedate Kuratooriumiga, kes teatud tingimustel hakkas kooli rahaliselt abistama. Väikesed toetused lisandusid ka Eestimaa rüütelkonnalt ning heategevuslikelt asutustelt annetustena.

1883. a võttis J. v. Wistinghausen vastu pimedate kooli direktri ametikoha ning siirdus erialase ettevalmistuse saamiseks õppima Saksamaale Dresdenisse.

Kooli tegevuse algusaastatest peale puututi kokku suurte majandusraskustega. Seetõttu on autor pühendanud ühe peatüki oma uurimusest just nendele probleemidele. Ta võrdleb kooli põhikirjas fikseeritud sissetulekuallikaid tegelikega; toetudes arhiivandmetele valgustab ta täpselt ka kooli väljaminekuid (palgad, toitlustamine, kasvandike riided, õppevahendid, pesu, inventari remont jne).

KOGEMUSNÕU

Diaprojektor «PELENG 800» II

Koolitöö korralduse peatükis on A. Kals juhtinud tähelepanu vastuvõtutingimustele, õppemaksu määrale, kasvandike arvulisele ja soolisele koosseisule. Oppeplaanid olid koostatud Saksamaa erikoolide eeskujul, arvestades vähemal määral ka eesti rahvakooli nõudeid. Õppetöö kestis 6—8 aastat; kusjuures esimestel aastatel omandati üldharidusaineid, hiljem käsitööoskusi. Õppetöö toimus saksa keeles.

Põhjaliku ülevaate on autor andnud õppeainetest, mis tema arvamust mööda tüflopädaogogika seisukohalt olnud vajalikud (peale algõpetuse pööratud suurt tähelepanu ka muusika- ja käsitööõpetusele). Kuna pimedate laste liikumisvõimalused jäid napiks, oli laste kehalise tugevdamise programmi lülitatud ka võimlemine.

Koolielu pahupoolelt on autor märkinud teatud ebapedagoogiliste kasvatusvõtete (laste omavaheliste jutuajamiste pealtkuulamine jne) kasutamist.

Õppeasutuse üheks eesmärgiks oli anda lastele selline käsitööalane ettevalmistus, et nad suudaksid hilisemas elus end ülal pidada. Sellel probleemil on autor peatunud pikemalt. Tavaliisele käsitööle (kudumine, heegeldamine, õmblemine, punumine) lisandus mitmesuguste harjade ja pintslite valmistamine kooli töökojas. See andis mõningase teenimisvõimaluse ja parandas tunduvalt õpilaste ainelist olukorda.

Pikapeale kujuneski välja õppeasutuse kolmest lülist koosnev struktuur: üldhariduslik kursus, kutsealane väljaõpe ja toodangu valmistamine.

Seoses I maailmasõja puhkemise ja Eestimaa rüütelkonna toetusabi katkemisega 1914. aastal katkes kooli tegevus. Õpilased suunati Petrogradi, osaliselt ka Riia Pimedate Instituuti.

Pimedate kool taasavati 1922. aastal Tartus, kus jätkati pimedate kutse- ja üldhariduslikku õpetamist.

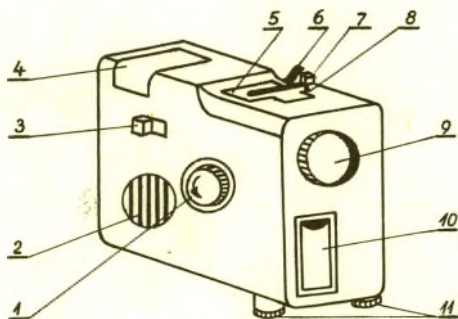
See on äärmiselt vajalik ja oluline raamat, mis püüab osaliseltki täita tühja kohta eesti tüflopädaogogika ajaloo uurimises. Autor on teinud tänuväärse töö laialipillutatud materjalide kogumisel, ümbertöötamisel ja kirjapanemisel.

Raamat peaks huvi pakkuma pedagoogidele ja defektoloogidele.

Jääb loota, et see väljaanne paneb aluse ka teistele eripedagoogika harusid käsitlevatele uurimustele.

KARMEN TRASBERG

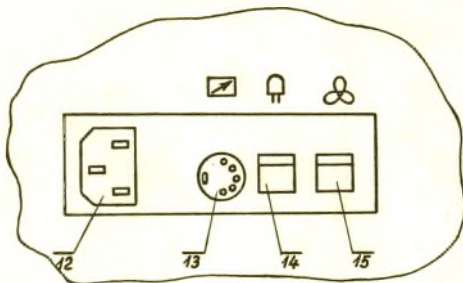
Diafilmide demonsteerimine. Enne diafilmi demonsteerimist on vaja diaprojektor lülitada diafilmi näitamise režiimile. Selleks on vaja hoovad 3 ja 6 (joonis 2) lükata asendisse «18 × 24».



Joonis 2. Diaprojektor «PELENG 800»: 1. Diafilmiveo käsinupp. 2. Ventilatsioonirest. 3. Valgusvoo suunaja. 4. Projektsioonilaterna kate. 5. Diafilmi (slaidi) sissesöötmise ava. 6. Filmikanali hoob. 7. Slaidi väljatõukur. 8. Diafilmi tugi. 9. Objektiiv. 10. Diafilmi kogujakarp. 11. Kallutusjalad.

Hoob 3 nihutab projektsioonilaternas kondensori ja projektsioonilambi sellisesse asendisse, kus valgusvoog on maksimaalselt koondatud filmikanali aknasse. Hoova 3 asendis «24 × 36» on valgusvoog koondatud suuremale pinnale, mis vastab slaidi pildiväljale. Hoob 6 lükkab asendis «18 × 24» filmikanalisse diafilmiraami aknaga 18 × 24 mm, asendis «24 × 36» viiakse diafilmi raam kanalist välja ja on võimalik hakata slaide demonstreerima.

Reeglina kasutatakse diafilmi näitamisel kaardrite vahetamiseks kaugjuhtimist, kuigi on võimalik ka vahetult käsitsi diafilmi edasi-tagasi nihutada. Kaugjuhtimiskaabel (joonis 4) ühendatakse pistmiku 17 abil projektori tagumises otsapaneelis olevasse ühenduspessa 13 (joonis 3).



Joonis 3. Diaprojektori lülitus- ja ühenduspaneel: 12. Võrgujuhtme pesa. 13. Kaug- ja sünkroonjuhtimiskaabli pesa. 14. Projektsioonilambi lüliti. 15. Ventilatorilüliti.

Diafilmirull asetatakse vardale 8 (joonis 2), kusjuures film peab jääma vardale nii, et filmi pinna lakitud (läikiv) külg jääks kanalisse ekraani

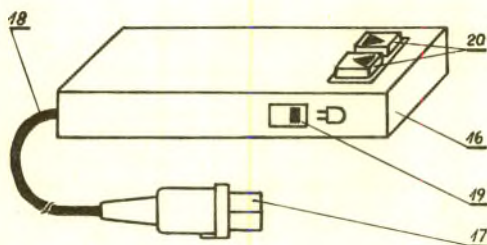
(objektiivi) poole. Filmi algusots peab olema lõigatud kas 1) ristsuunas sirgeks perforatsioonivahetuse vahetuse vahetuse või 2) kaldu, nagu on näidatud aparadi kasutusjuhendis. Viimane moodus on siiski küsitav, sest kaldu lõigatud otsaga diafilmi ei ole tavaliselt teisttüüpi diaprojektorites võimalik kasutada.

Diafilmi algusots lükatakse aparadi filmikanali pilusse 5 (joon 2) kuni takistuseni, samaaegselt tuleb pöörata diafilmi edasiveo käsinuppu 1 vastupäeva (nupul näidatud noolega suunas) seni, kuni diafilm haakub veomehhanismi hammastikuga.

NBI FILMIVEO KÄSINUPPU 1 TOHIB PÖÖRATA VAID «UPUTATULT», s.o aparadi külje poole surutult. Keelatud on nuppu pöörata «uputamata», sest nupp on sidestatud veomehhanismiga üle hammastiduri, mis tuleb nupu käitsi pööramisel lahti sidestada. «Uputamata» nuppu pöörates murduvad siduri plathambad ja süsteem lakkab töötamast.

Diafilmi kaadrite vahetamine peaks siiski toimuma poolautomaatselt, s.o tuleks kasutada kaugjuhtimissüsteemi. Käsinupp 1 on siiski ette nähtud vaid filmi laadimiseks aparadi ja esimese kaadri täpseks seadmiseks raami.

Projektori sisselülitamiseks on aparadi tagumisel otsapaneelil kaks lülitit: ventilaatorilülitit 15 ja projektsioonilambi lülitit 14 (joon 3). Esmalt lülitatakse sisse ventilaator, seejärel lamp. Väljalülitamine toimub vastupidises järjekorras. Kaugjuhtimiskaabli ühendamisel lülitit 14 ei toimi.



Joonis 4. Kaugjuhtimispuht: 16. Puht. 17. Ühenduspistik projektorisse. 18. Kaabel. 19. Projektsioonilambi lülitit. 20. Kaadri vahetuse nupud.

Kaugjuhtimispuht 16 (joon 4) on kinnitatud 8m pikkuse kaabli 18 otsa. Pikk kaabel võimaldab demonstraatoril aparadi tööd eemalt juhtida ja ise olla ekraani juures. Kaugjuhtimispuhtil on lülitit 19 projektsioonilambi sisse/välja lülitamiseks ja kaks lülitit 20 diafilmi kaadrite vahetamiseks: üks lülitit kaadri vahetuseks «edasi», teine «tagasi». Ekraanipildi teravustamisvõimalust kahjuks puudust ei ole.

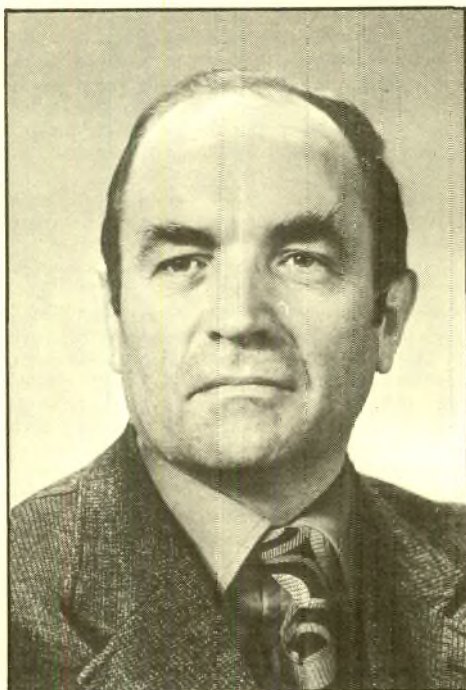
Kaadri vahetuse nuppude kaudu antakse aparadile vaid lühiajaline impulss-käsk kas edasi- või tagasilülitamiseks. Nupu pideval vajutamisel toimub filmi pidev kerimine antud suunas.

Näidatud diafilm kerib end kogujakarpi 10 (joon 2).

Slaidide demonstreerimine. Slaidide demonstreerimiseks tuleb hoovald 3 ja 6 (joon 2) viia asendisse «24 X 36». Slaid surutakse ava 5 põhjas olevast pilust üleni sisse ning lülituspaneelil olevate lülitite 15 (ventilaator) ja 14 (lamp) sisselülitamisel projitseeritakse slaid ekraanile. Objektiivi käitsi pööramisega teravustatakse pilt ekraanil. Pärast slaidi demonstreerimist vajutatakse nupule 7, mis tõukab slaidi kanalist välja. Selline ükshaaval slaidide demonstreerimine on algeline ja ebamugav ning slaidi kasutav õpetaja peaks valima endale mõne teise aparadi.



KROONIKA



18. juunil sai Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor professor

REIN VIRKUS

60aastaseks.

Juubilar kuulub nende meeste kilda, kelle kohta võiks öelda — koolile pühendatud elu. Kõik siin Maarjamaal on tehtud eesti koolides ja eesti koolidega. Ei jõua üle lugeda kõiki tema tegemisi, ettevõtmisi ja osalemisi peab ainult ütlema, et ta on jõudnud üllatavalt palju ja elanud mõtlemapanevalt viljakalt.

Eesti kooli uutmine alles algab, loodame, et juubilargi veel oma sõna kindlalt sekka ütleb, eriti selles, mis puudutab õpetajate koolitamist.

Õnnitleme ja soovime tugevat tervist, värsket vaimu, jõudu ja jaksu Eestimaa haridus- põllu kündmisel.

HARIDUS

Э. СИЙМ. Активное обучение по-эстонски. Автор пишет об использовании элементов активного обучения в Колгаской 9-летней школе, которые стали вводиться там начиная с 1 сентября 1989 года. Методика активного обучения научно разработана, она исходит из психологии возрастных ступеней Эриксона и Пиаже. Воспитание осуществляется через интересное и занимательное обучение.

Х. РАННАП. Прогностика — сенсация или наука!

Прогностика (предсказание) — научная дисциплина XX века, которая на основании специальных методов изучает будущее. В области образования прогностика также необходима: это своеобразная подготовка к желаемой педагогической действительности. Речь идет также о направлениях футурологии. Педагогическая прогностика дает результаты лишь в том случае, если она опирается на исторический опыт.

А. ОЛАНДЕР. О путях профобразования у нас и в других странах.

Автор размышляет о принципах развития нашей системы профобразования. Профобразование как система рассматривается в различных взаимосвязях. В этой области еще много нерешенных проблем. Автор знакомит читателей также с общей организацией профобразования в высокоразвитых странах (Японии, ФРГ, Франции, Англии и др.).

А. ТООТС. Руководство физическим воспитанием.

Автор знакомит с организацией и руководством физическим воспитанием в других странах. Он приводит содержание программ по физическому воспитанию и цели обучения этому предмету.

А. КЫВЕРЯЛГ. Образование взрослых в европейских государствах.

В феврале этого года в Москве и г. Курске состоялся международный семинар «Образование взрослых в духе нового мышления», который был организован всесоюзным обществом «Знание» и Комитетом СССР по народному образованию. В семинаре участвовало 68 ученых из 14 европейских государств. Материал содержит интересную информацию.

Успехи и недостатки дифференцированного образования.

А. Руубел беседовала с заведующим отделом общего образования Антсом Эглоном о состоянии, успехах и недостатках дифференцированного образования в Эстонии.

М. ТУУЛИК. Этика, мораль, нравственность.

Автор размышляет о том, соответствуют ли эти понятия их содержанию (слово «мораль» сильно скомпрометировало себя — например, «моральный кодекс строителя коммунизма» и т.д.). В эстонском языке употребляют слова «этика» и «нравственность». Однозначны ли эти понятия, как было бы правильнее употреблять их в областях, связанных с воспитанием?

Л. КУКК. Школа — это общение.

Очень важной является способность человека устанавливать нормальные отношения с другими людьми. Повышение престижа школьных отношений — не очередной вопрос

моды. Обновление школы возможно только через гуманность и демократию. Школьные отношения имеют сейчас преимущественно роботизированный характер (регулятивная функция). Имеет место психологическое напряжение. Статья дает также ответ на вопрос, подложит ли развитию способность к общению.

М. КАДАКАС. Ученик — театр — обучение театральному искусству.

Автор знакомит с результатами анкетного опроса, проведенного весной 1988 г. (858 учащихся из 38 средних школ). Делается вывод, что обучение театральному искусству как приложение к курсу литературы недостаточно способствует формированию интереса учащихся к театру.

Т. БУНАПУУ. Учет умственных способностей учащихся в обучении родному языку.

Статья дает рекомендации по дифференцированному обучению: каждому ученику следует гарантировать подходящий для него темп работы; необходимо дифференцировать упражнения; слабым учащимся следует задавать на дом больше тренировочных упражнений, а учитель должен последовательно проверять их выполнение. Речь идет о способах оказания помощи более слабым учащимся. Статья содержит образец консультационной карточки.

И. МАДИЗЕ. Педагогика М. Монтессори. (Продолжение. Начало см. в «Харидус» № 6, 1990).

М. ТОРМ. Кто не помнит прошлое, тот живет без будущего.

В. ХОРМ. Юрий Аннусон — основоположник нашей единой школы на родном языке. Статья о жизни и деятельности Ю. Аннусона, одного из организаторов школьного дела в Эстонской Республике.

Ф. ЭЙЗЕН. О подготовке учителей начальной школы в годы Эстонской Республики. (Продолжение. Начало см. в «Харидус» № 6, 1990).

И. КУУЛЬ. Можно и по-другому.

Автор знакомит со своими предложениями для изменения программ по музыкальному обучению в 5—9 классах.

Р. КАУГВЕР. Все до едина (Школьный роман).

VEAVABANDUS

«Hariduse» mainumbris A. Kõverjala artiklist 29. lk 2. veeru 1. rea alguses olev valem palume lugeda järgmiselt:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

6. reas peab standardhälbe tähistus olema σ (sigma).

Kullamaa keskkool elab oma maa elu

Kullamaa kirikupargi serva peitub suurte puude alla valge keskkoolihoone. Tüüpprojekti järgi 1966. a ehitatud ja 1976. a juurdeliidetuga maja asetub loodusesse siiski sedavõrd loomulik-kaunilt, et loob ainukordsuse mulje. Puuderühmad, tuult ja teemüra varjavad hekid, hooldatud muru, laste mänguväljak, kooliaed ja varakevadest hilissügiseni õitsevad lilled teevad kooliümbruse õduskoduseks, turvatunnet sisendavaks. Siin on päikest ja varju, avarust ja jooksumaad ning romantilist üksiolemise paika — 362 õpilasele (keskkooliosas 38) ja 28 õpetajale. Ilus aed aga nõuab alailma tegijakätt ning nurisevat silma. Aina vaja midagi uuendada, ümber istutada, hooldada. Eks tegijad ole ikka seesama pere. Kullamaa keskkoolis tunnid tühja ei jookse, kui puudub aineõpetaja, saab õues ikka tööd. Juhatajaks kas või direktor Mai Jõevee ise. Kehakultuurlasena ja endise klassivälise töö organisaatorina on tal värske õhk ja liikumistarvidus kontimööda, ega käedki mulda tõrju. Kooli katseaias asuvast kasvuhoonest loodetakse tomatikasvatusest koguni väikest tulu. Lilled jäävad silmailuks. Aia ja lillede eest kannab hoolt aednik bioloogiaõpetaja Anne Tuulik.

Kui talv paneb õue lumeteki alla, elab lillepeenar ilus edasi klassitubades, koridorides matemaatikaõpetaja Reet Priimägi hoolet, kelle käe õnnistusel toailled kasvavad ja õilmitsevad ning elustavad majas süngevõitu nurkigi.

Kus vähegi võimalik, sinna paneb naisekäsi kardinad, loob hubasust. 12. lend valmistab õpetajatetuba poolitava makramee-eesriide. Nii jäi neist nagu paljudest eelmistestki lendudest kingitus-mälestus. Pikkades valgetes kleitides neid tuletasid lõpupäeval meelde endisi aegu. Oli ju paljudel abiturientidel lõpukleit mõeldud ka leeripäevaks.

Teises, õuepoolses majas asuvad kahe õpetaja korterid, 1. klass ja tütarlaste tööõpetuse ruumid, mis Armiida Põldäärel omapäraselt sisustatud. Kui ta laekaist välja tõmbas veel oma ja õpilaste tehtud näputööd, siis ei saanud neilt enam silmi pealt.

135 aastat pidevharidust Kullamaal ja 1998. a tähistatav hariduselu 300. aastapäev lubavad tänastki kooli kultuurikeskuseks pidada. Ikka on kool Kullamaa kultuurielus oma sõna sekka öelnud. Nii kutsuti perekondi perepäeval oma puud istutama, 26. mail lõi kool kaasa Kullamaa päeval. Pereklubi juhatab direktor Mai Jõevee, seal lastevanematega hea sõprust pidada.

Kooli lastekoor Ülle Tammearu juhtimisel kuulub Läänemaa tublimate hulka. Näitering (õp Raili Leesalu) toob sügisel ja kevadel lavale uue näidendi, mida ümberkaudsedki näha saavad. Koolis tegutseb kunstiring (õp Aino Merevoo), keeb vilgas spordielu. 12. kl juhataja tööõpetuse õpetaja Peep Susi viis märtsis õpilased kõrbematkale Kesk-Aasiasse, kevadel mindi süstamatkale Lätisse. Võetakse osa ka jooksuklubist «Kullamaa», mida juhivad kolhoosi ametiühingu esimees Elmar Loorits. Spordialadest harrastavad Kullamaa õpilased eriti triatloni, orienteerumist ja suusatamist — võib-olla olude sunnil, sest koolil puudub korralik võimla.

Kooli aineõpetuse suunamine lasub õppealajuhataja Sirje Reinpalu õul. Lisaks igapäevatööle korraldatakse üks kord kuus aineviktoriine, mille põhiküsimustik antakse teada juba sügisel. Edaspidi loodetakse rohkem rõhku panna võõrkeeltest saksa, inglise ja soome keelele. Plaanis on keelte intensiivõpetus trimestriti. Keeltevajadust tunnetavad ka õpetajad. Augustis ootab Tampere üks eragümnaasium neid külla, mais viibisid soome õpilased Kullamaal. Maa-ilm avardub läände.

Kullamaa kooli lipul on sümbolina mänd, roheline, pruun ja valge värv — tunnuslikud Läänemaale. Kullamaa keskkool elab oma maa elu.

MAIMO KALMETI tekst
TÖNU KALLE fotod

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Toompuiestee 30.
Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.
Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoda, 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.
Ladumisele antud 30. 05. 1990. Trükkimisele antud 02. 07. 1990. Trükiarv 3500.
Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 2446.
Tellimishind aastaks — rubl. 3,60, 6 kuuks — rubl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.
Орган Министерства просвещения Эстонии. На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).



Esikaanel: roosipeenar Kullamaa keskkooli akende all.

Esikaane siseküljel üleval: vaade koolimajale ja nurgake laste mänguväljakust.

Keskel: toalilled toovad kevade tupp. Käsitööklassis vaatavad direktor MAI JÕEVEE (vasakul) ja ARMIIDA PÕLDÄÄR näputöid.

All: rehkendamisel tuleb appi arvuti.

Käesoleval leheküljel: aeda viib plaattee; rohelus muudab elutu betoonpostigi kujunduselemendiks; nurgake kooliõues.

Tagakaanel: suvi oma õiteilus.



TÖNU KALLE fotod

