

7B

ISSN 0235-9146

# HARIDUS

1990 · 1









# Aastavahetuse mõtteid

Viimasel ajal on muudatused meie ühiskonnas olnud väga kiired. Kuid milline peaks olema uus! Ja mitte vormilt, vaid eeskätt sisult. Säilitada tuleks alati kõik hea, mis on olnud minevikus ja mis on praegu. Kõige eitamisele oleme juba küllalt lõivu maksnud. Haridus on vaieldamatult üks olulisem sotsiaalse te muutuste teguritest ühiskonnas. Hariduse tähtsust ja osa kasvu pooldavad vaated leiavad enamasti tugevat poolehoidu ja muutuvad hariduspoliitika nurgakiviks IME tingimustes, majandusliku tõusu ajal.

Eelkõige peaks olema arukalt läbi mõeldud ja paika pandud hariduskorraldus. Kahtlemata püsib hariduse juhtimist kõrgemate haridusinstantside pidev reorganiseerimine. Pole kaugel aeg, mil meie väikese Eesti hariduselu juhtis kolm ministeeriumi. Poolteist aastat tagasi liideti need ühtseks hariduskomiteeks. Ei jõutud veel endiste ministeeriumide valitsuste ja osakondade vahelisi nähtamatuid vaheseinu täielikult lammutada, kui algas komitee reorganiseerimine ministeeriumiks. Jälle vallandamislane ja uuesti komplekteerimine. Tagantjärele tarkus ei aita, aga kas polnud hariduskomitee loomine siiski läbimõtle mata samm. On selge, et nii suure juhtivasutuse likvideerimine ja uue komplekteerimine ei lähe valutult, kuigi selles ka oma plussid on. Uue asutuse häälestamine ja töölerakendamine nõuab siiski aega. Kas hariduskomitee selle 1,5 aastaga seda päriselt suutiski. Hoovõtu aeg aga ei möödu tühimikke jätmata. Teatavasti kõik teised liivudbariigid peale Eesti moodustasid kohe haridusministeeriumid.

Muidugi ei saa nõustuda nendega, kes hariduskomitee tegevust ainult pahupoolelt näevad. Komitee tegi küllaltki palju Eesti haridustöötajate kongressi ja konverentsi ning üleliidulise hariduskongressi ideede elluviimiseks ning hariduse sisu ja vormide täiustamiseks üldises koolluendusliikumises. Peeti hulk mõttetalguid, mis esialgu olid heaks inventuuriks, hiljem terade sõkaldest eraldamiseks. Praegune aeg vajab tegusid. Terade leidmine ja nende kasutamine ei tohiks jututasandile jääda. Võib-olla peaks edaspidi harrastama meeskonnatööd ekspert-hinnangute meetodil.

Meie hariduselu on killustanud mitte-mõista-tahtmised, ägedad kokkupõrked, tülid ja solvamised. Tundub, nagu jookseksid inimesed ajaga võidu. Kes jõuab rohkem ja teravamalt öelda, on targem ja kõige õigem uutja. Eestimaa on liiga väike ja haridusküsimustes õigesti orienteeruvaid inimesi polegi nii palju. Rohkem tuleks kaasata neid, kes siiralt tahavad haridusuuendust toetada. Haridusuuendus on keeruline, suuresti ka iseregulatsioonile toetuv protsess. Seepärast peaks oskama õigesti hinnata nii endas kui ka meie ümber toimuvat — on seal tegemist objektiivsete või subjektiivsete ilmingutega, reaalsuse, poollõbe, illusioonide või utopiaga, tõe otsingute või lihtsalt vee sogamisega.

Teatavasti toimub praegu tõsine töö uue haridusseadusandluse ja haridussüsteemi struktuuri kallal. Pannakse eelkõige paika uue ministeeriumi eesmärgid ja tegevusprogramm, täpsustatakse uue ametkonna funktsioonid. On oodata avalikku arutelu tema eesmärkidest ja tegevussuundadest. Sellega muutub haridussüsteem rohkem avatuks ja võimaldab ka teiste elualade esindajatel haridusküsimustes kaasa rääkida. Kõige rohkem tuleks aga küsida tegevõpetaja kui uuenduste tegeliku elluviija seisukohti rahvuskooli üldise korralduse ning õppe- ja kasvatustöö sisu ja mahu suhtes. Kõik see oleks eelduseks usaldusliku ja tõelise koostöö tekkimiseks haridussüsteemi juhtide ja rahva vahel. Ühiskond mõjutab kooli ja inimest, inimese tegevus omab aga tagasimõju nii koolile kui ka ühiskonnale.

Edu eelduseks on ka see, et uus haridusseadus piiritleb eri tasandite kompetentsi. Vabariigi ja rajooni tasandil saab haridusametuse tegutsemist kas soodustada või takistada, kuid tegelik töö tehakse ära ikka koolis. Seepärast on kooli juhtkonna mõju tegelikule tööle suurem kõrgemate tasandite mõjust. Nii peaks selgeks saama ka õiguste ja vastutuse vahetamine.

Vastutuse alla delegeerimisega kool veel ei demokratiseeru. Demokraatia ei tähenda mingil juhul anarhia, vaid tugevat asutusesisest teadlikku distsipliini, mis toetub õpetajate ja õpilaste vastastikustele sõbralikele suhetele ja tugevale õpilasomavalitsusele. Vaevalt, et IME tingimustes ükski haridustöötaja vastutusest pääseb. Haridusametuste töö kvaliteedi eest vastutavad vastavalt tasandile nii ministeerium, rajooni/linna lüli, haridusametuse juhtkond kui ka iga töötaja. Peame senisest paremini õpetama ja kasvatama vastutust kandma ka õppeprotsessi teist poolt — õpilasi endid. Meil on palju häid õpetajaid, kes valdavad aktiivsuse- ja koostööpedagoogikat, kes oskavad teha õpilased oma liitlasteks. Veelgi peaks suurenema nende pedagoogide hulk, kes on oma ametis täiuslikud, kes oskavad ümber orienteeruda ainekeskselt õpetuselt isiksusekesksele. Oleme loobunud üldise kohustusliku keskhariduse taotlemisest, andnud õpetajale vabaduse hinnata õpilaste teadmisi ja oskusi oma südametunnistuse järgi. Kasvuhooemendaliideteid pole me kaugele jõudnud. Vast hakkab ükskord ka vääriki kasvanud noore põlvkonna oša ise veidi mõtlema oma ja ühiskonna tuleviku üle.

Üldise kohustusliku keskhariduse nõude asemel vajame õppetöös paremaid tingimusi, täiuslikumat materiaalbaasi ja suuremaid valikuvõimalusi, st et iga noor saaks haridust omandada vastavalt oma huvidele ja kalduvustele, suutlikkusele ja soovile. Peame töötama selle nimel, et igast lapsest saaks korralik inimene: aus, töökas, vastutus- ja kohusetundlik, kes oskab inimesena inimeste keskel elada ja töötada.

Koolijuhid kinnitavad, et nn mänguruumi piirid peaksid olema määratud, mille sisse mahub haru- ja alternatiivharidus, süva- ja fakultatiivõpe ja palju muudki. Nad nõuavad õigeaegselt kätte õppeplaaniid ja -programmid, õpikud jm õppekirjanduse. Suveräänses liiduvabariigis peab ka haridus olema sõltumatu. Kõige eelpool loetletu koostamine ja kinnitamine peab tingimata





# HARIDUS

1 · 1990

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **K. LUTS** Eesti pedagoogikateadus täna ja homme. Arvamus vestlusingis õeldu ja ütlemata jäänu kohta ●

## SILMARING JA VAATENURK

- 6 **O. TARTU** Ohiskond ja haridus ●

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 10 **H. RANNAP** Välis-Eesti koolidest III ●  
14 **M. KLARIN** Hilda Taba loomingu radadel (Järg.) ●

## JUHT. STIIL. MEETODID

- 17 **K. PILT** Ohiskond — kool — inimene ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 22 **V. LULLA** Kasvatus — enesekasvatus — enesetäiustus I ●  
25 **H. KURM** Perekonnaõpetus koolis I ●  
28 **K. KARLEP** Psühholingvistika ja keeleõpetus ●  
30 **P. LASTING** Eesti kooliõpilaste kehalised võimed ja aktiivsus ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 34 **L. ÕUNAPUU, B. GOLDMAN** Ajurünnak koolitunnis ●  
37 **A. RUUSMANN** Eesti põllumajanduse areng aastail 1920—1940 ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 40 **S. VÄLJATAGA** Lasteraamatu pildimaailm ●

## EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 43 **R. LIIMETS-SOROKIN** H. Liimetsa didaktiline teooria Eesti didaktika arengus ●  
46 **I. UNT** Heino Liimets kui OPUI vaimne juht ●

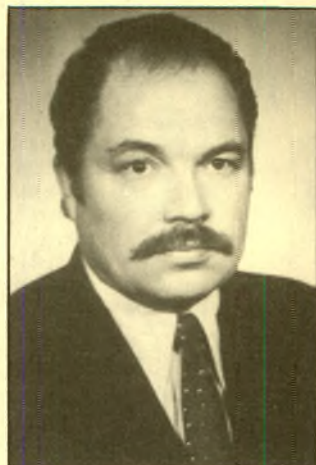
- 49 KOOLIMUUSIKA

## PUHKEVEERUD

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

- 52 KOGEMUSNÕU

- 53 KROONIKA



**ANTS RUUSMANN,**  
TTÜ ajaloo kateedri  
dozent.

Lõpetas 1955. a Kilingi-Nõmme keskkooli, 1960. a TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna ajaloo osakonna. Töötas TA Ajaloo Instituudis kuni 1974. aastani, algul noorem- siis vanemteadurina. Seejärel oli TPI NLKP ajaloo kateedri vanemõpetaja ja dozent. Ajalookandidaat 1968. a. Kirjutanud agraarajaloost, eriti Eesti Vabariigi ajast ning aastaist 1944—1950. Mitme kogumiku kaasautor. Arvukalt artikleid ajalehtedes ja ajakirjades, ka meie väljaannetes.





**BORIS GOLDMAN**,  
Tartu 7. keskkooli  
direktori asetäitja  
õppe- ja kasvatustöö  
alal.  
Lõpetanud Tartu 7.  
keskkooli 1972, TRÜ  
keeleteaduskonna vene  
filoloogina 1977. Samast  
aastast töötab Tartu 7.  
keskkoolis. Alguses  
õpetajana, 1978.—1981.  
— klassivälise töö  
organisaatorina, 1983.—  
1986. õpetajana ja  
1986. a praegusel  
ametikohal.  
1981. a astus TRÜ  
aspirantuuri, mille  
katkestas  
armee teenistus. Uurinud  
õppemeetodeid.

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI  
XLVIII AASTAKÄIK**

**TOIMETUSE KOLLEEGIUM:**

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

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

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **К. ЛУТС** Педагогическая наука в Эстонии сегодня и завтра. Мнение о проведенной беседе за «круглым столом» ●

КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

- 6 **Ю. ТАРТУ** Общество и образование ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 10 **Х. РАННАП** Эстонские школы за рубежом. III ●  
14 **М. КЛАРИН** Пути творчества Хилды Таба. (Продолжение) ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 17 **К. ПИЛЬТ** Общество — школа — человек ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 22 **В. ЛУЛЛА** Воспитание — самовоспитание — самоусовершенствование. I ●  
25 **Х. КУРМ** Семейноведение в школе ●  
28 **К. КАРЛЕП** Психоллингвистика и обучение языку ●  
30 **П. ЛАСТИНГ** Физические способности и активность учащихся Эстонии ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 34 **Л. ЫУНАПУУ, Б. ГОЛЬДМАН** Мозгавая атака на уроке ●  
37 **А. РУУСМАНН** Развитие сельского хозяйства Эстонии в 1920—1940 гг. ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 40 **С. ВЯЛЯТАГА** Иллюстрации к детским книгам ●

ИЗ ИСТОРИИ ЭСТОНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- 43 **Р. ЛИЙМЕТС-СОРОКИН** Дидактическая теория Х. Лийметса в развитии дидактики в Эстонии ●  
46 **И. УНТ** Хейно Лийметс как духовный руководитель Института педагогики на общественных началах ●

- 49 ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

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

- 52 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

- 53 ХРОНИКА



# Eesti pedagoogikateadus täna ja homme. Arvamus vestlusringis öeldu ja ütlemata jäanu kohta

KALJU LUTS

Kõigepealt tahaks öelda, et ajakiri «Haridus» tegi hästi, et võttis kokku grupi inimesi, kes võiksid, saaksid ja ehk peaksidki küllalt objektiivselt hindama pedagoogika hetkeseisu ja tulevikusuundumust. Ammu juba on aeg mõista, et tehtu üldistusteta, väljapakutava selektsioonita ja olulisima eraldamiseta vähemolulisest, jõude mobiilselt ümber paigutamata, ei suuda me jagu saada täna arengut tublisti takistavast konjunktuursusest, mõningasest enese alahindamisest ja huupitegemistest. Teadus peab siin ütleva oma sõna. Põhjendatud, läbitöötatud mõtete alusel, targa sõna. Peeter Kreitzberg ütleb õigesti, et kõigepealt tuleb vahet teha eesti pedagoogikateaduse ja pedagoogikateadus Eestis vahel. Kahju, et vestlusringis niisugune probleemipüstitus tähelepanuta jäi. Asi on ju selles, et pedagoogikateadus Eestis kannab rakenduslikku iseloomu ja oleks tahtnud tööpoolest kuulda, kuidas meie haridusametkond on tegutsenud ja tegutseb selles valdkonnas. Ei ole sugugi niivõrd eesti pedagoogikateadlase asi, kuidas juurdub meie hariduspraktikas pedagoogikateadus üldse. See on suuresti puhtorganisatsiooniline küsimus. Informeeritus, sisemine valmisolek vastuvõtuks ja töös rakendamiseks, igasugusele ametipostile esitatavad nõuded jne. See kõik on oluline, et pedagoogikateadus muutuks vajalikuks ja juurduks igapäevapraktikas. Aga selleks ei ole kuigivõrd tarvis eesti pedagoogikateadust. Allakirjutanut ja küllap paljusid teisigi on aastaid häirinud see, et lugemis- ja võõrkeelteoskust kiputakse vahel pakkuma teaduse pähe. Ka kõlava nimega akadeemikud on sageli pidanud piisavaks teaduslikuks tulemiks seda, kui rahvale ette kantakse, mis välismaal tehakse. Loomulik asjade käik oleks aga niisugune, et taolise info saab iga huviline kätte infokeskustest, kirjandusest, loengutelt (täiendusõpe). Lektoritena näeksin meeleldi neidsamu nõunikke,

kelle statuut kui saavutus välja pakuti ja rakendati. Taoline nimetus eeldab ja maailmapraktikas ka kinnitab, kõrgtasemel spetsialisti, kes ongi maailmateaduse ja positiivse praktika propageerija-juurutaja omas valdkonnas. Kui nüüd vestlusringis Kalju Aleksius taas kinnitab, et koolist vaadates on pedagoogikateadus jäänud kaugeks, siis võib öelda, et ikka veel on meil loomata süsteem teaduse juurutamiseks ja selle vastuvõtuks. Siit tuleb haridusametkonnal otsida oma kohta ja näha tegemata tööd. Haridusministeerium (või ka hariduskomitee) tähendab, peab tähendama ju hariduselu juhtimist, mitte vaid õppeasutuste korralduslikku suunamist.

Ja jällegi Kalju Aleksius, minu meelest õige, mõte: «Kõrvalt vaadates tundub, et meil on töö tellija ning tegija üks ja sama teadlaskond, see küll vaevalt asjale kasuks tuleb.» Tööpoolest, juhtimine kui protsess oma klassikalisel, ka isegi poolavantüristlikul kujul, eeldab ikkagi läbikaalutud eesmärkide silmaspidamist ja nende õigsuse, või tegevusjoone õigsuse, teaduslikku kontrolli, mitte aga vastupidi, et teadus ütleks: «Meie saime huvitava tulemuse, tehke nüüd see praktikas teoks.» Viimane võimalus oleks ehk isegi võimalik, kui juhtimises puudub kontseptsioon ja teadus loob tõesti teadus, st põhineks loodus- ja ühiskonna arengu seadustel (sh majandusseadustel). Paraku on aga asi nii, et nn ühiskonnateadused, millede hulka kuulub ilmselt ka pedagoogika, pole kunagi nii palju vaeva näinud, et oma väljapakutavat looduse alusseadustega võrrelda. Ja seda pole professionaalse juhtimise korral alati vajagi. Toome näiteks kasvõi Jaapani. Mitte teadlaste ettepanekud ei juhi seal Jaapani valitsust, vaid valitsus rakendab targalt teadlaste tööd, üldjuhul teades, mis ta tahab. Meil kipub sageli olema nii, et väljapakujaid on omajagu, otsustajaid üsna vähe ja tulebki välja nii, nagu ütleb Kalju Aleksius: «RRi haridustoimkonda sattudes üllatasid mind kõige rohkem vastuolud. RRilt püüti abi saada enda huvide kaitsmisel». Aga nii on see kõikjal ja alati, kui puudub tegutsemisalgus. Aleksiusel ei saa nõustuda selles osas, kui ta teeb ettepaneku anda ka pedagoogikateadus Teaduste Akadeemia juhtimisele. Kuulun nende hulka, kes on vastupidisel seisukohal — ka n.ö akadeemiateadus peab, eriti väikeses vabariigis, kuuluma enam tööprotsessi juurde, olles loomulikult seotud kõrgkooliga.

Soodsa mulje jättis vestlusring selles mõttes, et teadlaskonna esindajatel ei olnud teravaid vastuolusid, tõsiseid etteheiteid üksteisele. Et erineva ettevalmistusega, erinevas vanuses ja erinevate elukogemustega inimestel on paljudest asjadest erinev arusaamine, see on loomulik ja vajalik ning teadlaskonda ei maksa selles osas eriliseks pidada. Hoopis vastupidi. Sellele võikski põhineda Aksel Telgmaa ja Peeter Kreitzbergi



idee, millega kõik on ilmselt solidaarsed, et enam tuleb meil tulevikus rakendada teatud teema uurimiseks ajutisi teadlaskollektiive, kes uue teema puhul jälle ümber kujundatakse. Muidugi ei tähenda see kõikide statsionaarsete teadlaskollektiivide likvideerimist. Vaja on mõlemaid. Selge on aga see, et IME tingimustes ja üldse normaalse asjaajamise puhul on oluline tulemus, mitte lihtsalt töö mingi teema kallal. Näiteks omaaegne küllalt kuulus Tartu Ülikooli professor H. Jaakson uuris pea kogu elu kolme värvi (nelja värvi) probleemi. Temale pakkus see naudingut ja üksikõik polnud see teaduselegi, aga meie pedagoogika ei tohi praegu endale seda luksust lubada, sest liiga palju on väga tõsiseid probleeme, mida mitte keegi teine eesti pedagoogikateadlaste eest ära lahendada ei saa. Kui didaktikaprobleemid võivad teatud arengutasemega riikides olla sarnased terves maailmas, siis kasvatusprobleemid on kindlasti unikaalsed. Meiegi olukord on suhteliselt unikaalne, kuna haridus ja kasvatus ei saa eksisteerida lahus üldisest elukeskkonnast. Meil on vaja selgusele jõuda eestlase ja eestluse fenomenis. Ei ole ju saladus, et paljudele on väärtuseks (sageli ainakski), vähemalt lisaväärtuseks, olla sündinud eestlasena. Eks pedagoogikateadus ja kool pea nüüd ütlema, mis sellega peale hakata? Kuidas nii seda kui paljusid teisigi meie ainuomaseid fenomene siduda kõlblusvankri ette, et meie rahvas jälle allakäigutrepist üles hakkaks sammuma. Tahaks väga nõustuda P. Kreitzbergiga, et meie pedagoogikateadlaste hulk polegi nii väike. Väike on olnud sageli see vaatenurk, millega enda ees seisvaid probleeme nähakse. Väike on olnud korraldav jõud, kes potentsiaali jaotas nii nagu admiral Nelson oma laevastiku: igaüks lihtsalt pidi täitma oma kohta. Vestlusringis ja mujalgi on korduvalt kõlanud, et ei saa ju inimest panna uurima seda, mida ta teha ei oska. Vastatud on, et ajal, mil terve maailm õpib ja ümber õpib, tuleb seda vahetevahel teha ka uurijail. Nõustudes selle mõttega põhimõtteliselt, pooldan aga ka teist lähene mist, mida nimetaksin režissööri oskuseks valida oma lavastusse sobivaid osatäitjaid (sellel rajaneb suuresti välismaa teater). See ei ole sugugi ühtmoodi mõtlev meeskond, keda kui ülimat Eestimaal soovitavaks on peetud. See on igat eri rolli maksimaalselt hästi täitev meeskond, kes annab lõpptulemuseks pea alati parema lavastuse, kui ühtmoodi mõtlev, aga seejuures oma rolliks sageli ebaprofessionaalne meeskond. Siin on õigus Ants Kõverjalal ja tema ning Peeter Kreitzbergi nõudmisel valmistada teadlaskaader ette enamprofessionaalsena. Me räägime viimasel ajal üldse rõõmustavalt palju professionalismist. Kahjuks on märgata aga ka tendentsi vastandada oma professionalism teise professionalismile. See torkas silma isegi vestlusringist osavõtjate seisukohti lugedes. Küll oleks hea, kui me lõpuks mõistaksime, et hea

teadlane ei pruugi olla hea hariduse organisaator ja vastupidi, et hea üldistusvõimega teadlane ei pruugi omada talenti minna sügavustesse, põhjani üksikprobleemis; hea pedagoog ei pruugi üldse omada kalduvusi uurimistööks ning hea uurija pedagoogitööks jne. Ühesõnaga, et pedagoogikateaduses ja eelkõige teadlaspere endi hulgas ning siit edasi rahva hulka, kanduks läbi õpilaste tõde: inimeses on alati midagi originaalset, mis teda teistest eraldab. Ja see, mis teda eraldab, ei pruugi sugugi olla halvem ega parem, see on lihtsalt teistsugune, erinev. Eesti pedagoogikateadus (mitte lihtsalt pedagoogikateadus Eestis) saab kindlasti palju elujõulisemaks, kui tekib nelinurk: tark Tellija — usin ja tark Täitja — uuele avatud, patriootiliselt meelestatud tark ja töökas Proovija/Praktik — tark Hindaja ja Haridusjuht (ühtlasi tingimuste looja, et käivituks ahel: finantsid, koosseisud, materiaalbaas jne). Nagu näete, panen rohkemgi, kui teadlasele/täitjale, rõhku praktikule ja organisaatorile. Nii see elus ongi. Teadus üksinda ei soorita mingit läbimurret, kui me ei leia organisaatoreid ja professionaalseid praktikuid, meie juhul pedagooge.

Vestlusringi juhtinud Heimar Peremees nõustus, et pedagoogiliste uurimuste tellijaks peaks olema ühiskond ja lai avalikkus, aga pidas küsitavaks, kas täiendavat koordinaatorit vaja ongi. Jutt on ilmselt sellest, milline on hariduselus teadusnõukogu ja haridusnõukogu roll. On heameel märkida, et nüüd hakkavad siin umbusupinged vaibuma. Need ja paljud muudki formaalsed ja mitteformaalsed haridusasjadega tegelevad organid ei pea tingimata üksteisele vastanduma. Antud juhul nad ei vastandugi. Kui teadusnõukogu peaks esindama professionaalide arvamuste sünteesi ja niiviisi andma nõu hariduse tiporganisaatorile, siis selle kõrval peab muidugi olema võimalikult arukalt üldistatuna ka rahvapedagoogika integratsioon ja selles osas on haridusnõukogul oma väärikas koht, et vältida n.ö mängu ühte väravasse.

Allakirjutanu on sügavalt veendunud, et kui meil õnnestub valida arukas ja rahva tõeliste volitustega parlament, selle baasil professionaalne valitsus ning tõeliselt reformida ka meie kõrgkool ja teadus, siis ei tule enam kahtlustusega üksteise poole vaadates küsida: millist pedagoogikateadust vajab Eesti? Vaja on teha tööd, koos ja eraldi, aga ikka oma rahva heaks, mitte iseenda kuulsuseks.



## Armas lugeja!

Toimetusel on kavas 1990. a algusest avada uus tänapäevaseid haridusteoreetilisi seisukohti, eri maade haridussüsteemide morfoloogiat, arengueesmärke jms tutvustav sari «SILMARING JA VAATENURK». Kavas on heita pilk nii lähedale kui kaugele, lähiminevikku ja tulevikku, selgitada üleüldiseid haridusküsimusi nendes seostes ja suhetes, milles need reaalsuses ühel või teisel maal, vormis ja sisus eksisteerivad. Süvatähelepanu on just lähtekohtade ja toetuspunktide lahtimõtestamisel, et leida vastust küsimusele: miks on toimunud nii, aga mitte teisiti. Püüame hoiduda kritikaanlusest, soovist jagada tõde ja õigust ühele või teisele poolele. Ja veel ühest vagasoovist. Autoritena on püütud kaasata välislektoreid niipalju kui see meie majanduslike võimaluste juures reaalne. Eelkõige on tehtud panus väliseestlastele, kes tunnevad hästi olusid, kultuuritüüpi jms, mis valitsevad ühiskonnas, kus nad elavad ning teiselt poolt keskkonda, rahvuslikku eripära jms, milles meie elame.

Loeme oma ülesande täidetuks, kui meil õnnestub vähegi mitmekesistada haridusküsimuste käsitlemise vaatenurke, tõestada huvi teiste maade hariduse vastu, pakkuda midagi silmaringi suundamiseks, millest igaüks võiks endale valida sobivat kasutamiseks igapäevatoos. Selleks Teile head lugemist ja kaasalöömist.

ÜLO TARTU

ÜLO TARTU,  
TTÜ dotsent

Hetkeseisu sümptoome. Nüüdisajal, mida mitmeti on püütud tähistada märksõnadega «ärkamisaeg», «laulev revolutsioon» jms, on üks välistunnustel põhinev sümptomaatiline iseärasus: nihilism, täielik spektitsism selles mõttes, et on hakatud laiaulatuslikult *vana* (olgu need olemasolevad normid, väärtused, põhimõtted, seadused) mitte tunnustama. On tekkinud ainulaadne paradoksaalne olukord, kus umbusuga *vanasse* ja selle eitamisega oleme kiiresti üksmeelele jõudnud. Kuid milline peaks *uus* olema sisu poolest, millises vormis see peaks eksisteerima, selles lähevad arvamused oluliselt lahku ja on pigem vastupidised, üksteist välistavad kui ühtlust taotlevad. Kiirustamisega oleme unustanud ühe tsivilisatsiooni arengu käibetõde: iga uus revolutsioon, ärkamisaeg peab endale eksisteerimise aluse — vundamenti, rajama *vana* rüpes. Siit vajadus säilitada üleminekuperioodil teatud põhimõtted, väärtused jms, mis on hädavajalikud inimese arenguks. Vastasel korral on meil oht kalduda anarhiasse, mis tähendab kõikide võitlust kõigi vastu, kestvat kodusõda, kestvat kuritegevust ja kõigi väärtuste hävingut. Anarhia pole vabadsus, vaid halvim vabaduse vastand, omavoli. Mõndagi ebameeldivat on selles olukorras näidanud meie tee algus õigusriigi, humaanse ühiskonna poole.

Peale argiste ebameeldivuste, kuritegevuse kasvu, majandusliku viletsuse, ühiskonna polariseerumise heaolu pinnal, on lisandunud vaimuelu valdkonnas ägedad kokkupõrked, üksteise solvamised, tülid. Eks seegi, mida võiks nimetada sõnaga sallimatus, ole tänasele iseloomulik. Ei oleks mõtet selle peatuda, kui ta ei killustaks, nõrgendaks meie niigi habrast vaimuelu.

Igal tüülil on omad juured. Nii naljakas, kui see ka algul ei paista, on teadustülid omandi tülid. Tüli tuleb sellest, et teaduseobjekt on kõigile selle-teaduse-tegijatele ühine, igaüks tahab endale suuremat ja paremat tükki eravaldusesse saada, sellepärast tülitsetaksegi. Iga esirinda pürgiv inimene tahaks «eikellegi» rikkuse ilmingimata omastada, ära lõigata, oma voli alla saada, oma erasjaks haarata või patenteerida (7, lk 56). Ükskõik kui suured aatemebed, isamaa patrioodid, «eikellegi» maa taotlejad me ka poleks, peame igaüks endale aeg-ajalt esitama küsimuse: kuidas seda kõike, mis meis ja meie ümber toimub, hinnata? Kas me üldse



otsime tõde, orienteerume tõe otsingutele või pigem arvamuste paljususele? Kas pakutu pole järjekordne pettekujutelm, pooltõde, illusioon, utopia või monistliku uutmisideoloogia dogma? Praegu jooksevad inimesed ajaga võidu, kes jõuab rohkem välja öelda, see on targem, tegelik uutja jne. Hukatuslik on meile see, et isegi teadus, sealhulgas eri teadused, on hakanud vahendama arvamusi, mitte tõetsingut. Teaduse esmaülesandeks on mõista nähtuste, sündmuste, faktide olemuslikku seost seost ja nende vastastikust paratamatust. Seega peab orienteeritus tõe teenima orienteeritust mõtetele. Mõtted on aga oluliselt midagi muud kui arvamus ja vaated. Mõttesfääris saab vahet teha, mis on objektiivne, mis subjektiivne. Tulevikule aga võib nii senine päevapoliitiline tardumus kui ka möödunud päevapoliitiline sõnasagin olla väärtuslik vaid sedavõrd, kui võrd me suudame üldistada mingi laiema, käesoleva hetke silmapiirist üleküündiva kogemuse.

Selleks vajame hoopis teistsugust koordinaatide teljestikku, paljudimensionaalsemat, vastupidi sellele hea-halva, must-valge dimensioonile, mida meil on olnud võimalik seni kasutada.

Meie ülim soov on haarata ja hõlmata objektiivne reaalsuskõiksus — olgu see siis ühiskonnaelu korraldus, majandus, kultuur, haridus jms tervenisti, igast küljest kogu oma mõistuse ja meeltega. See on soov ja sund. Tegelikult on meie silmaring liiga kitsas nii suurte asjade nägemiseks, nende olemuse mõistmiseks. Me oleme oma suletuses liiga all ja madalal ning enamik sellest suurest asjast kaob silmapiiri taha. Eks lukuaukust näe asju alati erilise rakursi all. Meil tuleb söösta kõrgemale, et laiendada silmapiiri. Seda tõusmistööd nimetame koolitamiseks ja tõusu kõrgust hariduseks.

Tõusmistööd on mõistlik alustada põhimõttelist tähtsust omavate küsimuste lahendamise, et hiljem vältida kitsarinnalisust ja lühinägelikkust. Asudes üksikküsimuste lahendamise juurde, ilma et enne oleks lahendatud üldised küsimused, tähendab seda, et hakkame paratamatult igal sammul nende üldiste küsimuste otsa «komistama». Igal üksikjuhtumil, pimedast peast, nende otsa komistamine tähendab sattuda oma tegevuses kõige halvemate kõikumiste ja põhimõtte-lageduse ohvriks.

Üheks põhimõtteliseks küsimuseks hariduses on: millised suhted peaksid valitsema ja valitsevad ühiskonna ja hariduse vahel? Millist rolli ja ülesannet täidab haridus ühiskonna suhtes? Sellega, milliseks need suhted on kavandatud IME realiseerimise tingimustes, on kõigil olnud võimalik tutvuda ajakirjanduses avaldatud ja nüüdseks hariduskomitee poolt heaks kiidetud «Eestimaa haridusplatvormis» (3, lk 10). Meie ülesandeks ei ole tõestada ega kummutada esitatud seisukohti, vaid kirjeldada ja sel-

gitada põhimõtteid, mille järgi toimitakse riikides, kus on saavutatud inimväärikama elu tagamisel paremaid tulemusi.

Enne, kui asuda sisuliste probleemide juurde, juhiksime lugejate tähelepanu paarile ühiskonna ja hariduse suhete käsitlemise nüansile haridusuuenduse kontseptsioonis. Esiletõstmist väärib asjaolu, et kontseptsioonis on sellele osale antud iseseisev ja esmane koht ülesehituse struktuuris. Iseasi on muidugi see, kas kaheksast punktist koosnevast alajaotusest leiame vastuse ühiskonna ja hariduse regulatsiooni küsimustele. Teatud ebaloogilisust võib täheldada 1. ja 2. alajaotuse (haridusuuenduse lähtekohad) vahel. Kas uuenduse lähtekohad ei peaks puudutama ühiskonna ja hariduse suhteid? Või on need seisukohad mõeldud eelkõige hariduse kui iseseisva, iseorganiseeruva süsteemi sisemiste seoste ümberkorraldamiseks?

Alustaksime küsimuste küsimusest. Kumb määrab kumma, kas ühiskond hariduse või haridus ühiskonna?

Esmalt võtame vaatluse alla suhted ühiskond — haridus.

Pea kogu inimkonna ajalugu iseloomustab töik, et väike hulk inimesi valitseb enamiku üle. Selle teostamiseks kasutatakse jõudu, kuid sellestki ei piisa. On tarvis teatud *tabude* süsteemi, mis õigustab ja selgitab enamikule selliste inimsuhete süsteemi vajalikkust. Iga ühiskond areneb oma elupraktika ning suhete, tunnete ja tajumise laadi kaudu mõistete ja kategooriate süsteemis, mis määrab teadvuse vormid. Seega välistab ühiskond oma elupraktika alusel mõtlemisest, tundmisest ja väljendamisest teatud mõtteid ja tundeid. See süsteem toimib justkui ratsionaalselt tingitud filtrina. On asju, mida mitte ainult ei tehta, vaid millest isegi ei mõeldaks.

Mis määrab meie tunnetuse (õpetamise) sisu ja mis või kes filtreerib tunnetuse sisust välja valdkonnad, mis ühiskondlikult lubatavaga ühtimatul sisul ei sisestu meie teadvusesse. Tegelikult on enamiku inimeste teadvuses pettekujutus inimsuhetest ühiskonnas. See ei johtu mitte niivõrd inimeste võimetusest tõde näha, tunnetada, kuivõrd ühiskonna toimest. Kuid see pole ainus põhjus pettekujutuste tekkimisel. Hoopis olulisem on see, et ajaloolises arengus takerdub iga ühiskond vajaduses püsima jääda sellises vormis, milles ta arenes, ning see püsijäämine saavutatakse harilikult laiemate, kõigile inimestele ühiste inimlike eesmärkide ignoreerimise kaudu. Sotsiaalsete ja universaalsete eesmärkide **vasturääkivus** põhjustab igasuguste pettekujutuste ja illusioonide fabritseerimise, mille eesmärk on salata ja mõistuspärastada inimkonna ja ühiskonna seatud eesmärkide **lahknevust**. See on olukord, kus riik kui ühiskonna korralduse abinõu, instrument, on muutunud eesmärgiks iseendas. Tema kui inimeste kogumi kardetakse vale, seisneb selles, et talle



omistatakse kollektiivi tahte, kollektiivi mõistuse personifitseeritud omadused jms ja ta nõuab üksiku tahte allumist kollektiivi tahtele, isiku vabaduse ohverdamist riigi suverääniteedile jne. Seega on meie arusaamad ühiskonna ja inimkonna, sealhulgas hariduse, suhetest pelgalt illusioonid, väärkujutlused. Siinjuures tuleb rõhutada, et ühiskond on peamiselt see, kes täidab meid nende eba-reaalsete väljamõeldud kujutlustega.

Teisalt on ühiskonna mõjul ka positiivne funktsioon. Iga ühiskond peab püsijäämiseks kujundama oma liikmete iseloomu nii, et nad tahavad teha seda, mida nad peavad tegema. Nende *sotsiaalset funktsiooni* tuleb niimoodi sisendada ja muuta, et tuntaks pigem kohustust kui sunnitust midagi teha. Ühiskond ei saa lubada sellest stambist kõrvalekaldumist, sest kui *sotsiaalne iseloom* kaotab kindluse ja järjepidevuse, lakkavad paljud indiviidid ootuspäraselt käitumast ning ühiskond kui tervik ja tema iga üksiku liikme püsimine satub ohtu. Loomulikult erinevad ühiskonnad oma *sotsiaalse iseloomu* pealesurumise karmuse ning tabude järgimise poolest kaitsmaks seda iseloomu (4, lk 30).

Niisugune on lühidalt tänapäevane filosoofilis-metodoloogiline alus, millel rajaneb ühiskonna ja hariduse suhete reguleerimine. Kokku võtvalt: ühiskond ei tohiks takistada oma liikmetel tunnetustegevuse sisu mitmete sotsiaalsete filtrite kaudu valida. Ei tohiks määrata, mida iga konkreetne indiviid peab ja mida ei pea õppima. See on lõplik tõde, mis seisneb mitte õiges mõtlemises, vaid õiges tegutsemises. Rõhuasetus on teol, mitte mõttel. See on tee, mis on viinud paljud Lääne ühiskonnad sallivusele. Kui õige mõte ei ole ülim tõde ning selles ei peitu tee lunastusele, siis ei ole ka mingit põhjust võidelda nende vastu, kelle mõtlemine põhineb eri seisukohtadel (5, lk 57). Iga inimese kordumatu omapära, ühiskonna iga liikme vaimse potentsiaali täielikuma arendamise tarvidus, nõuab mitte ainult erilist lähene-mist ja vastavaid õpetamise meetodeid, vaid ka õpetamise unikaalset sisu, mis ühtlasi arvestaks ühiskonna dikteeritud *sotsiaalse iseloomu* nõudmisi. See on seotud õppuri muutumisega õppeprotsessi objektist selle subjektiks õppetöö individualiseerimise läbi. Läänes rõhutab seda õppuril baseeruv hariduse kontseptsioon (*learner-based education*), milles õppe- ja õpetamise protsess on määratud õppurite, kes ühtlasi osalevad aktiivselt nende protsesside kujundamisel ja kontrollimisel, vajaduste ja taotlustega. (8, lk 50). Teiseks paneb selline filosoofilis-metodoloogiline alus rõhku pigem inimese muutumise vajadusele, püüdlustele ennast muuta, mõista maailma selle vastuolulisuses, tegelikkuses-ühtsuses. Eks rõhutanud ka K. Marx, et filosoofid on maailma erinevalt tõlgendanud, aga meie ülesanne on seda muuta. Ühiskonna ülesandeks jääb kanda

hoolt ja muret koolide olemasolu eest. Aga samuti, et oleksid loodud tingimused, mis soodustavad inimese vabadust, julgeolu, arengut ning et ta formeeriks need *sotsiaalse iseloomu* põhikarakteristikud, mis määravad inimeste ühisolemise ja ühis-tegevuse vajalikud inimlikud elunormid. Lahendust vajab küsimus, kuidas leida ühtsus iseendaga, kaasinimestega, loodusega. Mida enam ühiskond inimlikele elunormidele läheb, seda vähem esineb ühiskonnast isoleeritava konflikt. Vaevalt vajab lisamist, et mida kõrgemale inimkonnaga ühtekuuluvuse tundmise astmele oma intellektuaalse ja hingelise arengu teel indiviid on jõudnud, seda enam suudab ta kaasa aidata enda ja ühiskonna kui terviku täiuslikkuse kasvule. See on tee oma olemise olemuse nägemiseks, tee orjusest vabadusse.

**Kas haridus on võimeline ühiskonda muutma?**

Küsimus seisneb vastupidises seoses: haridus-ühiskond lahtimõistamises. Jäädes siiralt lootma, et ei ole mingit tarvidust põhjalikumalt selgitada sotsiaalsete muutuste tarvilikkust ühiskonnas kui üht truismi, vaid keskendame oma tähelepanu küsimusele: mis on sotsiaalse progressi allikas ühiskonnas ja millist osa selles võiks etendada haridus? Me ei otsi hariduse ja ühiskonna suhetes üleüldisi arengu eesmärke, kui neid üleüldse eksisteerib, vaid seda kausaalsust, miks areng on just nimelt nii eesmärgistatud, aga mitte teisiti. Üsna võimatu on üheselt fikseerida hariduse funktsiooni eri ühiskonnastatuse astme ja arengustaadiumiga ühiskondade jaoks. Iga ühiskond lahendab oma elupraktika probleemid sotsiaalsete, majanduslike, poliitiliste jt ülesannete hierarhias, rõhutades kord hariduse *instrumentaalset*, kord *sotsiaalset* või *rahvuslik-kultuurilist* funktsiooni. Lääne-Euroopas ja Ameerikas avaldasid 1960. aastatel A. Hasley, J. Floudi ja C. A. Andersoni (6) haridus-sotsioloogilise uurimuse tulemused hariduse, majanduse ja ühiskonna suhete valdkonnas olulist mõju paljude riikide hariduspoliitika põhijoonte kujunemisele ja seda pikemaks perioodiks. Nende autorite juhtmotiiviks oli, et haridus ei pea saama, vaid ta on vaieldamatult üheks tähtsamaks sotsiaalsete muutuste teguriks ühiskonnas. Siit tuletati tegevuse põhireegel: **investeeringud haridusse — see on võti majanduslikule ja sotsiaalsele progressile ühiskonnas.** Ühiskonna rikkuse suurendamine on aluseks tulude valutule ümberjaotamisele ühiskonnas nii, et kindlustada tema liikmete võrdsus ja seega panna alus sotsiaalsete ja klassiliste erinevuste kaotamisele. Selles tähenduses muutub haridus peamiseks sotsiaalsete muudatuste instrumendiks, kusjuures rõhutatakse, et pole vaja teha suuri struktuurimuudatusi majanduses, seega tööjõu ulatuslikku ümberõpet. Oma majandussuunitluse tõttu on seda seisukohta hakatud erialakirjanduses nimetama inimkapitali (*human capital*) teooriaks.



Hariduse ja ühiskonna suhete uurimine sai uue tõuke 1970. aastatel. Selleks ajaks oli tehtud hulk suuremahulisi empiirilisi ja teoreetilisi uuringuid võimu ja ideoloogia vahekorras hariduses. Jõuti järelduseni, mida võiks kokkuvõtvalt sõnastada nii: koolist ei sõltu midagi. Seisukoha teoreetiline põhjendus seisnes selles, et haridus iseenesest ei ole ümberkujundav jõud, vaid on ühiskonna peegel ja hariduse ülesanne on taastada valitsevaid sotsiaalsuhteid ühiskonnas (9, lk 17).

Teadmised, mida õpilased koolis saavad, ei avalda olulist mõju nende elukäigule, kuna ei kindlusta sissetulekute suurenemist ega eduka elutee võimaluste tõusu. Nii üks kui teine sõltub oluliselt muudest sotsiaalse iseloomuga teguritest (sotsiaalne staatus, vanemate aineiline kindlustatus jt).

L. Althusser väidab, et nüüdisühiskonnas ei saagi kool kui hariduse institutsioon täita sotsiaalsete muudatuste algatajakiirendaja ülesannet, kuna ta on endale võtnud varasematest ühiskondadest kiriku rolli olla valitseva ideoloogia edastamise põhiinstitutsioon ning sellega taastoota nii valitsevat ideoloogiat kui ka sotsiaalseid suhteid (1, lk 51). Ükskõik kui hästi õpetajad ja teised haridustöötajad ei püüaks, peavad nad oma põhitegevuse tõttu paratamatult edastama valitsevat ideoloogiat, mistõttu ei ole nende võimuses saavutada sotsiaalseid muutusi ühiskonnas.

Viimastel aastatel on ilmunud mitmeid teoreetilisi töid, milles leiavad süvakäsitlust ühiskonna ja hariduse vastavuse probleematika. On välja arendatud terve vaadete süsteem, mida erialakirjanduses tuntakse kui *vastavuse teooriat*. Selle üks põhipostulaate on, et ühiskonna tervenemise ja tema arengu stabiilsuse kindlustamiseks on vaja, et hariduse struktuur ja iseloom oleksid vastavuses ühiskonna põhiinstitutsioonide struktuurile ja iseloomule. Kool peab peegeldama sotsiaalset struktuuri ja võimustruktuuride hierarhiat ühiskonnas ning peab seda imiteerima kuni pisidetailideni. P. Bourdieu ja J.-C. Passeron jõuavad järelduseni, et ükskõik, millised ei oleks hariduse ja ühiskonna suhted ja milline ei oleks haridus-süsteemi struktuur koos selles toimuva pedagoogilise protsessiga, kindlustab see järjekindlat olemasolevate sotsiaalsete gruppide, klasside, rühmade taastootmist (2). Kokkuvõtvalt võiks öelda, et Lääne haridus-sotsioloogid ei näe muud alternatiivi ühiskonna arengu kindlustamisel kui sotsiaalsete muudatuste tee. Nende saavutamiseks võivad olla erinevad lähenemised: kas radikaalsed reformid majanduses, poliitikas jms või ühiskonna pidev innovaatiline areng. Igal teel on omad puudused ja vourused. Iga ühiskond peab ise valima. Üks oluline komponent on haridus. Küsimus — kas haridus on võimeline ühiskonda muutma — saab Lääne uurijatelt jaatava vastuse

ainult sel juhul, kui lõpetatakse ühiskonna diktaat, monopol haridusele, kool eraldatakse riigist, nagu omal ajal eraldati kirik koolist. Tähelepanuväärne on, et hariduse ja ühiskonna suhete konservatiivsus või liberaalsus sõltub paljuski ühiskonna majanduslikust olukorras. Vaated, mis pooldavad hariduse tähtsuse ja osa kasvu, leiavad tugevat poolehoidu ja muutuvad ametliku hariduspoliitika nurgakiviks majandusliku tõusu ajal. Majandusliku languse perioodil kerkivad aga vastupidised teooriad ja seisukohad.

## Kirjandus

1. Althusser L. «Ideology and Ideological State Apparatuses» in Lenin and Philosophy and other Essays. London, 1971.
2. Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. London, 1977.
3. Eestimaa haridusplatvorm. Tallinn, 1989. 27 lk.
4. Fromm E. Psühhoanalüüs ja zen budism. Tartu, 1979 (käsitöökirjaline tõlge).
5. Fromm E. Armastuse kunst. — Loomingu Raamatukogu. 1989, nr 27/28.
6. Hasley A. H., Floud J., Anderson C. A. (eds.). Education, Economy and Society. New York, 1961.
7. Runnel H. Mõök ja peegel. Tallinn, 1988. 152 lk.
8. Terminology of adult education. Paris, UNESCO, 1979. 154 p.
9. Саймон Б. Общество и образование. М., «Прогресс», 1989, 200 стр.



## Välis-Eesti koolidest III

**HEINO RANNAP,**  
Tallinna Konservatooriumi professor,  
pedagoogikadoktor

Nüüd siirdume tagasi eesti koolide juurde Rootsimaal. Vaatamata osa eestlaste lahkmisele 1940. aastate lõpul (mõnel juhul ka hiljem) Canadasse, USAsse, Lääne-Saksamaale, Inglismaale ja mujale, jäid eestlaste põhituhanded püsivalt Rootsi Kuningriiki. Eestlaste püsiv loomus pääses siingi maksvusele. Sissetöötatud ametikohad rahuldasi enam kui mujal pakutavad suuremad sissetulekud. **J. Parijõe, T. Algma ja J. Koidu** «Eesti ajalugu noorsoole», mis ilmus Stockholmis 1954. aastal, tõi lisapeatükis ära väliseestlaste arvud tabelina:

Siit võime järeldada, et eestlasi oli ja on Rootsis ümmarguselt 22 000. Alaliselt on jäänud tegutsema Eesti kool Stockholmis ja Göteborgis. Need on Rootsi põhikooliga võrdsed. Nii koosneb Stockholmi Eesti Kool (NB! riisugust suurte algustähtedega nimetust kannab kool praegu!) kolmest astmest: *lågstadium* (1.—3. õppeaasta), *mellanstadium* (4.—6. õppeaasta) ja *högstadium* (7.—9. õppeaasta). Lisaks nimetatule on ka väike gümnaasiumi osakond (10.—12. õppeaasta). Kool töötab vanalinnas, kus jagab-poolitab koolimaja ühe Rootsi põhikooliga. Kuigi koolis pole rangelt piiritletud programme ning õpetajatel on suhteliselt vabad käed õppematerjali valikul, on kooli tase kõrge. Inspektsiooni andmetel kõrgem kui enamikel rootsi koolidel. Mõõdunud õppeaastal õppis koolis 140 õpilast, õpetas 23 õpetajat ja juhtis direktor **Richard Norvell**.

Göteborgi Eesti Kool on 6klassiline 1960/61. õa alates, haarates seega alg- ja keskestet. Siin toimub õppetöö nii eesti kui rootsi keeles. Selles koolis on aastaid pandud rõhku õpilasi liitvale tegevusele. Nii on aktiivne õpilaste teatri- ja muusikategevus, korraldatakse huvitavaid õppereise. Kui 1965. a oli koolis 85 õpilast ja 1978. ainult 35, siis viimastel aastatel näitab õpilaste arvu tõus suurenenud huvi vanavanemate kultuuri vastu. Koolis on 3 ja 2/3 õpetajakohta, kasutatakse mõningaid ENSVs väljaantud õpikuid.

Siinkohal tuleb mainida, et Rootsi koolides õpetatakse valitsuse kulul kõikidele migrantidele «kodukeelt» 2 t nädalas (teine tund võimlemise arvelt), olgu klassis kasvõi üksainus muulane.

Eesti täienduskoolide saatuse linnades erinev. On neid, mis eksisteerinud 1945. aastast tänaseni, aga ka oma tegevuse lõpetanud koole. Eesti seltskonnas tuntumad on Lundi, Norrköpingi, Hälsingborgi täienduskoolid. Näiteks Lundi Eesti Täienduskool alustas tööd 1945. aastal suure õpilaste arvuga. 1960. aastate lõpupoole oli aga õpilasi nii vähe, et kool lõpetas tegevuse. Järgnevatel aastatel tegutses täienduskool naaberlinnas Malmös. Peagi, tänu Lundi eesti laste mänguringile, võidi uuesti avada kool Lundis. Kui mujal on raskusi eesti koolide õpetajatega (üheks põhjuseks on tasuta töö paljudes täienduskoolides), siis Rootsi koolides sellega reeglina muret ei tunta. Õpetajaid abistavad süstemaatiliselt 1969. aastast alates toimuvad pedagoogikakursused, I kursus oli 7päevane. Osa võttis 25 õpetajat. Lektoriteks olid prof Ränk, prof Aavik, dots Taul, lic Rebas, koolijuhid **H. Rajamaa, H. Jänes jt**.

Teiseks kursuseks kutsuti Visby'sse lektorid Hamburgist (prof **Els Oksaar**), Soomest (**Leho Võrk**), New Yorgist (dr **T. Parming**) ja rakendati Rootsis tuntud eesti pedagooge (mag **R. Norvell, Margarita Ek jt**).

Kursused toimusid igal aastal eri kohas. Nii toimusid järgmised Båstadis, Strömstadis, Mölles jne alati uute lektoritega.

Suurimaks takistuseks väliseesti koolide töös 45 aasta jooksul on olnud õpikute

Riik	Enne 1940. a	Peale 1940. a	Kokku
USA	35 000	12 000	47 000
Rootsi	—	22 500	22 500
Canada	500	13 000	13 500
Austraalia	3000	4500	7500
Inglismaa	300	4500	4800
Lääne-Saksamaa	—	4000	4000
Lõuna-Ameerika	1500	900	2400
Prantsusmaa, Taani, Holland, Norra jm.	—	1100	1100
<b>Kokku</b>	<b>40 300</b>	<b>62 500</b>	<b>102 800</b>



puudus. On ju loomulik, et need kõik peaksid olema eestikeelsed. Arusaadavatel põhjustel pole saadud kasutada, peale mõne erandi, Nõukogude Eestis ilmunud õpikuid.

Tänu õpetajate entusiasmile on vajalikumad õpikud trükitud ilmunud esimesest kooliaastast alates. Nii ilmus juba 1944. aastal Stockholmis **Johannes Aaviku «Aabits ja lugemik»**, samal aastal ka **B. Collideri, J. Aaviku ja O. Looritsa «Rootsi-Eesti abiraamat»**.

Nagu väljendas Karl Ristikivi: «Kultuuri-keel saab säilida ainult siis, kui on olemas elav kirjandus, mis tasakaalustab igapäevases elus vaesuvat keeletunnet», rikastasid eesti kirjanikud jutukogumike ja romaanidega (mis enamikus pealegi oma kuluga välja anti) eesti keelt Seda tegid ka koolilugemikud. Varem nimetatute kõrvale ilmus 1946. aastal Münchenis **V. Alttõ ja H. Rajamaa «Emakeele lugemik algkoolile»**. Lugemiku juhatab sisse ingliskeelne selgitus, mis ütleb, et raamat on üks õpikute seeriast, mis on mõeldud ümberasustatud lastele emakeele õpetamiseks ning on trükitud ÜRO rahalisel toetusel.

Kolmandal aastal peale «Aabitsa» esitrüki ilmumist andis **Johannes Aavik** välja II muudetud trüki pealkirjaga «**Aabits ja lugemik kodule ja koolile**» (Stockholm, 1947). Traditsioonivastasel algab Aaviku aabits väikeste tähtede tutvustamise ja vastava tekstiga. Tähtede õppimise järjekord on tal: o, a, s, e, m, n, u, k jne. Aabitsa II osa tutvustab suuri tähti.

Rootsimaa pakkus turvalisust ka teisele Aavikule — Tallinna Konservatooriumi rektorile, heliloojale ja dirigendile prof **Juhan Aavikule**. Stockholmis leidis ta tööd muusikaõpetajana ja koorijuhina. 1946. aastal lõi ta d-moll sümfonia ja koostas laulikud «**Kooli Leelo**». Neist I ja II ilmusid samal aastal, III järgneval. Teatavasti oli J. Aavikul rohkesti kogemusi koolilaulikutega. Oli ta ju koos V. Tammaniga andnud Eesti Vabariigis välja «**Väike leelo**» I ja II, osalenud nelja autori «**Leelode**» koostamisel ja koostanud V. Tammaniga ka samanimelised («**Kooli Leelo**») laulikud III—VI klassile 1930. aastatel. Uppsalas koostatud ja Stockholmis trükitud laulikud on täiesti erinevad Eesti Vabariigi väljaannetest. Sissejuhatavalt mainib autor, et «...eesti laul aitab meil säilitada oma rahvuslust». Küllap sellepärast algabki laulik väikelastele raskevõitu rahvalauludega: «**Kui mina hakkam laulemaie**» jt. Aavikult endalt on 15 laulu, milledest tuntumad Eesti Vabariigi koolides olid «**Marjule**», «**Tombi Toomas**», «**Minu vanaema**» ja «**Jõuluõhtul**». Meeldivateks lauludeks olid need Rootsiski.

«**Kooli Leelo**» II, mis on signeeritud vanematele klassidele, on temaatiliselt üles ehitatud ja järgib 1930. aastate «**Kooli Leelot**». Lauliku autori 30 laulu hulgas on mitmed isamaalaulud nagu «**Eesti, sulle kuulun ma**», «**Hoia, Jumal, Eestit**» ja «**Palve Eesti eest**». Viimase rütmi- ja meloodia-vaegust korvab H. Turpi tekst, kuigi see ei

näi sobivat nende aastate kooli. Või vahest siiski?:

2. Võta oma hoolde, Ilmaisa,  
Eesti riik ja riigivanem ka;  
lase vabadusevõitlus visa  
kanda võiduvilja auga.  
Loogu rahu Eesti olevikku,  
tulevikku toogu õnnelikku!

III «**Kooli Leelo**» sisaldas keskkooli ja gümnaasiumi õpilaste lauluvara. Laulud on ühe- või kahe-, kolmehäälses seades. Nähtavasti püüdis Aavik jätkata eestiaegset traditsiooni, mil keskkoolis lauldi mitmehäälselt. On huvitav märkida, et laulikus on 9 hümni, kusjuures kõik omakeelsed, lisaks eestikeelne tõlketekst. Ainult Rootsi hümnil puudub eestikeelne tekst, mis on vägagi mõistetav. Milliseid maid Aavik eelistab? On Eesti, Läti, Leedu, Poola, Inglise, Ungari, Ameerika Ühendriikide ja Rootsi hümni. Eesti vanemate heliloojate laulude kõrval on ka pagulashelilooja P. Ardna laul «**Juba varsakabi**». Peamine erinevus Eestimaal ilmunud koolilaulikutega oli selles, et Rootsimaa omades puudus täielikult noodiõpetus. Ja vaatamata sellele, et sealsetes koolides olid heade vilumustega lauluõpetajad (Stockholmi Eesti Koolis 15 aastat Harri Kiisk, siis Sirje Malm ja Heli Siikanen — kõik Tallinna Konservatooriumi kasvandikud), on noodiõpetuslik ehk täpsemalt — muusikaõpetuslik osa jäänud tahaplaanile. See-eest on aga palju lauldud ja omandatud vokaalsed oskused, mida näitas hiljutine Stockholmis Eesti Noortekoori kontsert Tallinnas maestro Jaan Seimi juhatusel.

Canadas ilmus firma Estoprint väljaandel 1953. aastal «**Laulik**» (II trükk 1967), mille koostas hilisem Toronto ülikooli muusika-professor, teadusdoktor **Roman Toi**. Vaid tekste sisaldavaid laulikuid luuletaja ja muusikaautori äranäitamiseks on Eestiski korduvalt ilmunud. Joogilaulud ja muud taolised aga ei sobi koolis kasutamiseks. Kuidas anda õpilastele laulik, milles taolisi laule nagu K. A. Hindrele «**Anna, poiss, karikas mulle, täida häd jooki ta täis!**»?

Et äärmiselt oluliseks peeti paguluses Eesti ajaloo õpetamist kasvavale põlvkonnale, anti välja 1946. a **J. Parijõe, T. Algma ja J. Koidu** ajalooõpik, mille esmatrükk oli ilmunud Eesti Vabariigis. 1954. aastal ilmus kordustrükk pealkirjaga «**Eesti ajalugu noorsoole**», kus viimase poolteise aastakümne kohta oli lisapeatüki kirjutanud J. Koit. Torontos ilmuvas ajalehes «**Vaba Eestlane**» avaldati Artur Adsoni arvustus: «**Teos on juba saanud üldsõnalisi kiitvaid ja pooldavaid hinnanguid. Nendega võib ühineda osas, mis käsitleb vanemat aega, kuid mida lähemale tänapäevale, seda rohkem esineb soovida-jätvusi... On kordunud kergekäeline ja vigaderohke talitamisviis nagu paguluse alguses Ojamaa ja Varmase «Eesti ajaloo»**».



Eesti Vabariigi õpikute traditsiooni jätkasid mitmed teisedki. Nii andis **A. Leht** Rootsi-Eesti Õpperaamatute Fondi vahendusel välja maateaduse õpiku pealkirjaga «Eesti (nagu ta oli enne Teist maailmasõda)», «Maateaduse õpperaamat koolidele», kus on peatükid: asend, piirid, suurus; maapind ja aluspõhi, ilmastik; siseveed; taimkate ja loomad jne lõppedes 21. peatükiga: «Riiklik kord. Maakonnad.»

Samal 1948. aastal ilmus **Luuri** ja **Arumäe** «Usuõpetus algkoolile», mis oli mõeldud algkooli noorematele klassidele.

Eelpoolnimetatud maateaduse õpikut kasutati eesti koolides peaaegu 20 aastat, kuni ilmus (1966) **A. Kajasaare** «Eesti maateadus» 1. vihik. Nimetatu on **Johannes Käisi** ideede ja teostuse otsene jätkamine. See on õpik-töövihik, mis mõeldud algkooli noorematele klassidele ja on sisuliselt koduloõpik, mille ülesandeks tutvustada eesti lastele nende kodumaad ja selle kaunist loodust. Jälgides koduloo õpetamisviisi põhiprintsipi — lähemalt kaugemale, tuntust tundmatule — lähtub autor õpilase asukohamaa koduümbrusest, millele järgneb sujuv üleminek Eestisse, eestlaste tõelisele kodumaale. Õpik-töövihik annab võimaluse individuaalse tööviisi rakendamiseks õppetöös, ehkki õpilase iseseisvat tööd on siin võimalikult lihtsustatud: peamiselt kontuurpiltide värvimine ja täiendamine ning taimede, loomade ja esemete eestikeelsete nimede määramine. Viimane haakub **J. Käisi** individuaalse töö teise isetegevuse astmega (vt. **I. Unt** «**J. Käisi** didaktilise süsteemi areng» raamatus «Koolile pühendatud elu»), kus õpilasele on jäetud tööülesannete valikul ja töö korraldamisel vabadus toimida oma võimete, kalduvuste ja huvide järgi.

**Käisi** üldõpetuse põhimõtet on püütud elustada ka lauludega. Nimelt algab iga peatükk mõne tuntud lauluga. Need: «Eestimaa, mu isamaa», «Üks kask meil kasvas õues», mulgimurdeline «Mu meelen kuldne kodukotus», «Minge üles mägedele», jms elustavad õppetundi ja täiendavad ühislauluvara.

Maateaduse 2. vihik «Elust ja olust eesti kodus» jätkab illustreeritud õpikuna linnaelu tutvustamist. Osad: Linnasõit. Linnakorter. Linnaelu. Poed. Koolis. Tartus. Suvitamas. Lennuväljal. Avamerel. Talgud, Kirikud. Öne valamas jms.

Maateaduse 3. vihik «Eesti kaart jutustab» tugineb Eesti täienduskoollide koduloo, maateaduse ja ajaloo õppekavadele ning on suunatud algkooli vanemate ja keskkooli nooremate klasside õpilastele. Osad: Eesti asend, piirid, suurus (muide, piirid on näidatud isenesestmõistetavusega **Petseri** maakonna ja **Narvatagusega**, nagu need olid enne õgvendamist **Venemaa** koosseisu). Edasi: Maapind. Ilmastik. Taimestik. Loomastik. Saarestik. Tallinn. Pandivere. Ugandi jne.

Suurimat tähelepanu on väliseesti õpetajate

poolt pööratud ikkagi eesti keele õpikute koostamisele ja väljaandmisele. Juba nimeetatud **Joh. Aaviku** ja **Herman Rajamaa** õpikutele hakkasid lisanduma 1960. aastatel **Canada** väljaanded. Nii koostas **Valdek Lenk** 80-leheküljelise suurformaadis aabits-töövihiku «**Õpeta mind lugema**» **Toronto** Eesti Seltsi lasteaia väljaandena, mis trükiti **Canada** **Londonis**. Siin on tähtede õpetamise järjekord: **A, I, O, U, L, E, N, S, M, Ö, P, B, T, D, R, V, K, G, Ü, H, Ä, Ö, J**. Viimase tähe õppimisel on märkloomaks jännes. **Malle Pajosi** meeolelukad pildid, hea paber ja kogu väljaande praktilisus ilu kõrval näitab **Canada** koolivalitsuse suhtelist jõukust **Stockholmi** kolleegidega võrreldes.

1974. a ilmunud **V. Lengi** «**Õpeta mind lugema**» II, esimene pool on samuti lugemik-töövihik, teine pool aga illustreeritud lugemik ja seob muusikaõpetusega laulud jõuludest. Samal aastal andis **V. Lenk** välja ka «Eesti keele harjutustik» I **Toronto** Eesti Seltsi Täienduskooli Komitee kooliväljaandena. See, märkigem, kümnes komitee väljaanne, on samuti õpik-töövihik, mis on mõeldud lisamaterjaliks lastele eesti keele õppimisel algastme ulatuses.

Tähtsamate õpikute olemasolu võimaldas 1970. aastatel pöörata enam tähelepanu metoodilistele küsimustele õpetajate kursustel, suvelaagrites, ajakirja veergudel. Puudus aga käsiraamat, mille abil võinuksid eriti noored ja sageli erihariduseta õpetajad täiendada oma teadmisi. 1970. aastal tegi Eesti Koolide Keskuse esimees **USAs** **Caston O. Randvee** **Herman Rajamaale** ettepaneku koostada metoodiline käsiraamat eesti koolide õpetajatele. Tellimust põhjendati ka sellega, et eesti lapsevanemad on huvitatud oma laste hingeelu ja selle arengufaaside tundmise teedest. Nii ilmuski **Stockholmis** 1973. aastal käsiraamat «Eesti koolide õpetajaile ja noorteuhtidele». See on kahe autori raamat. Esimeses pooles käsitab **Rutt Rajamaa** lapse arengu teooriat, pöörates erilist tähelepanu lapse astmelisele, hüpeteta arengule. Kasvatuse kohta varajases nooruses ütleb ta, et «vastavad treenimised lapse eelkoolieas on eriti suure ja määrava tähendusega tema vaimsele arengule järgnevatel aastail.»

Käsiraamatu teises osas pöörab **Herman Rajamaa** erilist tähelepanu lugemaõpetamise metoodikale. Ta juhib tähelepanu vana-kreeka didaktilisele printsibile, milles soovitati lugemisoskuse omandamiseks anda lastele tähekujulisi küpsiseid — enne tundma õppida, siis süüa! Juhtides tähelepanu sellele, et kirjatähtede kuju ja nimetuse samaaegset õpetamist on soovitatud meie aja arvamisest alates, toob ta näite **Rootsi** aabitsatest, kus veel 1918. a ilmus 11. trükkis aabits pealkirjaga «**Att lärä läsa utan tärar**» («**Lugema** õpetada ilma pisarateta»).

Lugemaõpetamise meetodeid analüüsides märgib autor, et veerimismeetodi asemel le-



vis 19. saj algul sünteetiline ehk häälimis meetod, mille Eestis esimesena võttis kasutusele C. R. Jakobson oma «Uues aabitsas». Ta kirjutab, et vaatamata sünteetilise meetodi kõrval analüütilis ehk terviksõna meetodi ilmumisele, jääd Eesti Vabariigis sünteetilise meetodi juurde, kuna see soodustavat õigekirja omandamist. H. Rajamaa märgib, et väliseestlastel tarvitamisel olevais aabitsais on kasutatud peamiselt analüütilis-sünteetilist meetodit kombineeritult elamus- /oi, ai, uu/ ja lugemiskirjutamis meetodidega.

H. Rajamaa tunneb muret eesti keele vaesuse üle väliseestlaste kõnepruugis. Ta kirjutab: «Suure puuduse (semantika piiratuduse H.R.) oleme kodumaalt kaasa toonud. Meie keeleõpikud kodumaal käsitlesid peamiselt eesti keele vormilist ja õigekirjutuslikku külge... Sõnavara puudutati ainult riivamisi.» Tõsi, see käib peaaegu kõikide väliseestlaste — noorema generatsiooni kohta, kelle käibekeel ei ole eesti keel. Noored lähevad koolides, suvelaagrites, Eestimaad külastades jne kohe eesti keelele üle omamaa keelele, kui pole tingimata vajalik eesti keelt rääkida.

Käsiraamatus pöörab autor tähelepanu ka kirjandiõpetusele, õppetöö näitlikustamisele jm. Ta märgib, et õppida ja õpetada eesti keele õigekirja kodumaal ja teha seda võõrsil — need on kaks täiesti ise asja. Näitlikustamiseks kasvatustöös soovitab ta kasutada 1938. aasta eesti laulupeofilm (Eesti koolid seda filmi ei tunne!). Kokkuvõtteks käsiraamatu kohta tuleb ütelda, et see on kahe autori huvitavalt kirjutatud raamat, kus tänapäevased nõuded on professionaalsel tasemel.

Lõpetamiseks märkigem, et välis-Eesti koolidel ei saa olla sama vanu traditsioone, kui need on Eestimaal koolidel. Välis-Eesti koolid põhinevad neil traditsioonidel, mis on säilitatud ja kaasa võetud emamaalt. Need kogemused-pärimused hoiavad sidet vanemate kodumaaga. Eestikeelne õppetöö väärtustab kaunist emakeelt. Kõik see hoiab väliseestlaste hulgas eesti kultuuri elavana.

## Kirjandus

Aavik Johannes. Aabits ja lugemik. Stockholm, 1944.  
 Aavik Johannes. Aabits ja lugemik kodule ja koolile. Stockholm, 1947.  
 Aavik Juhani. Kooli Leelo I—III. Stockholm, 1946—1947. Eesti põgenikud Rootsis. — Göteborg, 1945.  
 Eesti Rootsis. Lund, 1976.  
 Kajasaar A. Eesti maateadus. I vihik 1966. II 1970, III 1974.  
 Künnapas T. (toimet) Eesti teadlased väljaspool kodumaad. Biograafiline teatmik. Stockholm, 1988.  
 Leht A. Maateaduse õpperaamat koolidele. Stockholm, 1948.  
 Lenk V. Õpeta mind lugema. I—II. Toronto, 1974.  
 Lenk V. Eesti keele harjutustik I. Toronto, 1974.

Parijõgi J., Algma T., Koit J. Eesti ajalugu noorsoole. Stockholm, 1946, II trükk 1954.

Rajamaa H. Eesti lugemik I, II. Stockholm, 1947.

Rajamaa H. Eesti aabits. Stockholm, 1955, II tr 1966.

Rajamaa H. Eesti koolide õpetajaile ja noortejuhtidele. Stockholm, 1973.

Rajamaa H. Aabits ja emakeele-lugemik. Stockholm, 1955.

Raud Märt. Alasi ja vasarate vahel. Stockholm, 1966.

Raud M. Eesti kool aegade voolus. Stockholm, 1965.

Stockholmi Eesti Algkool. Stockholm, 1970.

Tammine rahvas. Koguteos. Uppsala, 1952.

Toi R. Laulik. Toronto, 1965.

XI Lääneranniku Eesti Päevad. Portland, 1973.

Unt I. J. Käisi didaktilise süsteemi areng. — Rmt: Koolile pühendatud elu. Tallinn, 1985.

## Ajalohed, ajakirjad

Aja Kiri (Toronto) 1977.

Bulletään (Stockholm) 1959, 1975, 1983, 1984.

Eesti Hääl (London) 1948, 1949.

Eesti Päevaleht (Stockholm) 1989.

Küü-ii (Austraalia) 1980, 1981, 1982.

Meie Elu (Toronto) 1956, 1957, 1958.

Vaba Eesti Sõna (New-York) 1988.

Vaba Eestlane (Toronto) 1955, 1956, 1988, 1989.

Eesti Kool 1938, 1939 Tallinn.

Kasvatus 1920. Tallinn.

\*\* Autor palub vabandada, et kirjutises puudub osa surmadaatumeid, kuna vastavaid andmeid polnud tal võimalik saada.



# Hilda Taba loomingu radadel\*

MIHHAIL KLARIN,  
NSVL PA Üldpedagoogika TUI  
vanemteadur

## HILDA TABA KARJÄÄRI VIIMANE PERIOOD: PSÜHHO-DIDAKTILISED UURIMUSED.

1951. a sai H. Taba pakkumise asuda tööle San-Francisco kolledžisse Californias. Pakkumise ajendiks oli ettekanne laste kriitilise mõtlemise arendamisest iga-aastaselt hariduse sisu uurimise ja arendamise assotsiatsiooni istungil. Sõnavõtust huvitus Contra Costa õpperingkonna õppeplaanide ja programmide koordinaator. Ta palus H. Tabal aidata ringkonna algkoolides ümber korraldada ühiskonnateaduslike distsipliinide õpetamine. H. Taba nõustus ettepanekuga tingimusel, kui (pikaajalise lepingu alusel) kogu ühiskonnateaduste õpetamine ringkonna koolides antakse tema kontrolli alla. Sellega nõustuti ja H. Tabast sai rühma õpetajate teaduskonsultant 17 aastaks (1951—1965). Veel 1967. a juuli alguses toimus tema juhendamisel laste loogilise mõtlemise arendamisele pühendatud seminar. 5. juulil sattus H. Taba haiglasse ja 2 päeva hiljem suri.

\* \* \*

Töö ühiskonnateaduslike distsipliinide õpetamise reformimisel oli H. Taba teadustegevuse kulminatsiooniks ning tõi kaasa, ehkki hilinemisega, laia tunnustuse ja rahvusvahelise tuntuse. Nimetatud uurimus ei piirunud ainult ühiskonnateaduslike distsipliinide õpetamise metoodika kujundamisega, vaid pidas silmas palju laiemat psühho-pedagoogilist eesmärki — mõtlemise kujundamist ühiskonnaõpetuse baasil.

H. Taba teaduspärandis võib eristada mitut peasuunda: mõtlemise kujundamine, hariduse ja õppeainete sisu käsitlus ning õppestrateegiatega väljatöötamine.

### Mõtlemise kujundamine

H. Taba käsitas mõtlemist lapse aktiivse vastastikuse toimena temale laekuva informatsiooniga, mis on kujundatav õppeprotsessis. Mõtlemise laad pole vahetult edastatav õpetajalt õpilastele, vaid see kasvab välja isiklikust tunnetuspraktikast. Õpetaja aitab mõtlemise arengule kaasa, stimuleerides üleminekuid lihtsalt keerulisemale intellektuaalsele mõtletegevusele.

Laste mõtlemise arendamisvõimaluste uurimiseks korraldas H. Taba (koostöös õpetajate rühmaga) 1960. aastatel eksperimendi San-Franciscos. Eksperimendis lähtuti hüpoteesist, et lastel on kujundatav piisavalt kõrge mõtlemistase, kui nende tunnetustegevuse organiseerida mõtlemise astmete järgnevusena — mõistete kujundamiselt (kui madalaimalt tasemelt) üldistustele ja järeldustele ning sellelt (kui vaheastmelt) üldistuste rakendamisele. Õpetaja stimuleeriv roll seisnes mitte niivõrd jutustamises kui küsimuste esitamises, mis suunaksid ja stimuleeriksid mõtlemist.

Niisugusele käsitusele vastas ka õppeprotsessi jälgimis- ja analüüsisüsteem. Võeti arvesse järgmised momendid: avalduse allikas (õpetaja või õpilane); avalduse iseloom (teadanne või küsimus); avalduses peegelduv mõtlemise tase (objektide rühmitamine, analüüs, järeldused, otsustused ja üldistused) ning vaadeldava intellektuaalse tegevuse funktsioon (selgitamine, andmete organiseerimine, eelneva mõtte arendamine jne) (7).

Algkoolis toimunud eksperimendis tõi H. Taba tunnetustegevuse kujundamisel välja kolm ülesande tüüpi:

- 1) mõistete kujundamine või andmete organiseerimine rühmade ja klasside süsteemi;
- 2) andmete interpreteerimine, järelduste ja üldistuste tegemine;
- 3) tuntud mõistete, üldistuste ja andmete rakendamine hüpoteeside püstitamiseks või teooriate loomiseks (5).

### Hariduse ja õppeaine sisu

H. Taba püüdis leida pedagoogilist lähene-mist, mis aktiveeriks õppimise, annaks sellele uurimusliku iseloomu, arendaks laste uudishimu ning looks mõtlemise ja tegevuse ühtsuse. Nii jätkas ta juba varases uurimistöös mahamärgitud teed — ületada vastuolu eelnevalt määratletud, ettekirjutatud hariduse sisu ja oludest ning situatsiooni nõuetest tuleneva lapse tegevuse sisu vaba ja paindliku valikuvajaduse vahel (2).

H. Taba käsituses omandasid olulise rolli õppetöö planeerimises õpilaste vajadused ja individuaalsete eripärade arvestamine. Uued hariduse ja õppeaine sisu kujundamise alused on esitatud H. Taba töös «Õppeprotsessi projekteerimine: Teooria ja praktika» (3). Raamat sai laialt tuntuks USAs, hiljem ka mujal maailmas. Paljud selles esitatud ideed arenesid edasi 1960. aastatel, algselt H. Taba juhitud, hiljem teiste poolt lõpetatud uurimustes (6, 8).

Veel 1930. aastate lõpus märkis J. Dewey, et progressiivsete koolide *Achilleuse kannaks* on intellektuaalse mõtletegevuse sisu valik ja organiseerimine. Üheks põhjuseks oli kindlasti õpetajate madal kvalifikatsioon. Teiseks — progressiivse pedagoogika enda spetsiifika — rõhuasetus lapse kogemusele. Seda arvestades märkis H. Taba, et koos õppetegevuse keerukamaks muutumisega on üha raskem kujun-



dada lapse vahetut kogemust intellektuaalselt mõtestatud teadmisteks (3, lk 405).

H. Taba käsituses formeerub hariduse ja õppeainete sisu nelja põhilise kasvatusülesande kaudu. Need on: **teadmiste** edastamine; **mõtlemise** arendamine; **oskuste** ja vilumuste kujundamine, k.a **uurimuslikud** (algandmete väljaselgitamine, rühmitamine, hüpoteeside püstitamine, kontroll jne), **sotsiaalsed** ja **isikutevahelise suhtlemise** (osalemine arutlustes, rühmatöös) oskused ja vilumused; **väärtussuhete** (võõraste väärtusorientatsioonide mõistmise, sotsiaalselt vajalike väärtushoiakute) kujundamine (8).

Teadmised on kas baasi e. juhtmõistete (kõrgeim tase), põhiliste ideede või üldistuste (kesktase) või konkreetsete üksikfaktide tasemel.

Igal õppimise astmel (klassis) võib toimuda eri sügavusel, erineva üldistuse ja abstraktsuse tasemega ühtede ja samade põhimõistete korduv käsitlemine. Nii muutub mõistete kujundamine järjepidevaks ja katkematuks. Ühe ja sama klassi õpilastel avaneb võimalus õppida üht ja sama sisu kontseptuaalse redeli eri astmetel.

Näitlikustame ühe põhilise, läbiva mõiste tema järk-järguliselt keerukamas arengus. Olgu selleks «Vastastikune sõltuvus inimsuhetes».

**Vastastikune sõltuvus inimsuhetes**

**VII aste:** eri riikide valitsuste vahel

**VI:** eri tasemega valitsusasutuste vahel

**V:** tööstusharude ja tööjõu kutsepetsiifika vahel

**III:** eri kutsega tööliste vahel teeninduse ja kommunaalteenuste sfääris

**II:** kommunaalteeninduses töötajate ja perekonnaliikmete vahel

**I:** perekonnaliikmete vahel.

Keskmise taseme teadmiste sisu kujuneb õppeprogrammi põhiosaks, saab jaotuste aluseks ja teadmiste teljeks.

Iga õppeaasta materjal koondatakse mitme juhtidee ümber. Läbivad ideed annavad õpetajale kriteeriumid sobivate faktide valikuks. Samuti tulenevad nendest ideedest orientatsioonid valitud faktide interpreteerimiseks ja temaatilise materjali mõtestamiseks. Vaatleme näitena läbivate mõistete *erinevused, vastastikune sõltuvus ja muutused struktuuris* järkjärgulist arendust algkooli 6 õppeaasta jooksul (vt tabel 1).

Tabel 1

**MÕISTETE ERINEVUSED, VASTASTIKUNE SÕLTUVUS JA MUUTUSED STRUKTUURIS KIJUNEMISE JÄRJEPIDEVUS**

Kl Erinevused	Vastastikune sõltuvus	Struktuurimuutused
6. etnilises plaanis valisemisviisi filosoofias linna- ja maaelu vahel	kaubakülluse ja turu vahel kaubanduse ja elatustaseme vahel teravalt erinevaid loodusressursse valdavate maade vahel	seoses ümbritseva maailma mõjuga täiendavate muutuste tagajärjena
5. asutuses (koloniaalelus) maa omandamises etniliste rühmade panuses	geograafiliste regioonide vahel USA ja Canada vahel tööstusharude vahel	loodusressursside kasutamises tööstuses elatusasemes
4. ajaloo perioodidel topograafias ja kliimas kaubanduses	Californial teiste rajoonidega linna ja küla vahel inimeste ja loodusressursside vahel	maa kasutamises transpordis ja kaubanduses kogukonna elus
3. perekonna struktuuris hariduses, vaba aja veetmises, juhtimise sfäärides	kõigi inimeste vahel	vaadeldavaid kultuure esindavate inimeste põhivajaduste rahuldamise viisides
2. teenindusliikides kogukonnas põllumaa kasutamises	ühe või teise teenindusliigi vahel, teenindaja ja kliendi vahel igal teenindusliigil teiste teenindusliikidega farmerite ja keskkonna vahel	inimeste tööliikides teenindusliikides nõudluse muutudes põllumajandustegevuse valdkondade seoses teadmiste arenguga
1. koolielus perekonna koosseisus ja suuruses, perekonnaliikmete vastutuses	kooli töötajate vahel, klassi õpilaste vahel	koolielus perekonna koosseisus



Sisu valikul madalaimal (konkreetsete faktide) tasemel peab silmas pidama, et 1) konkreetsed faktid hõlmaksid põhimõisteid andmaks lastele üldistamismaterjali, 2) konkreetsed üksikfaktid, mis viivad ühele ja samale ideele, peaksid olema mitmekesised, hästi eristatavad.

Illustreerime seost üksikfaktide ja üldistuse vahel ajaloo näitel. Ameerika ajaloo 5. klassi õpikut läbiva põhiidee võiks sõnastada: Ameerika kolooniates oli eluviis määratud kahe põhiteguriga: 1) ümberasujate eripäraga; pagasiga, mis nad kaasa töid (ideed, usundid, oskused, maitset jne) ja 2) kuivõrd soodsad olid elutingimused (kliima, mullastik jne) uues elukohas. Selle asemel, et vaadelda kõiki 13 algset asundust, võidi piirduda 2—3 oluliselt erineva koloonia vaatlusega. Niiviisi kujunes õppimine palju sügavamaks ja andis hulgaliselt üldistusmaterjali.

H. Taba võttis pragmaatiliselt e progressiivselt pedagoogikalt üle J. Dewey idee toetuda lapse vahetule elukogemusele. H. Taba käsitus on lapse kogemuse rakedamine ja ümberkujundamine lähtealuseks järkjärgulise ülemineku vaimse ja kultuurilise kogemuse, s.t sotsiaalse kogemuse elementide omandamisele. Tegemist on pragmaatilise pedagoogika didaktiliste ideede olulise edasiarendamisega, nende piiratuse ületamisega.

#### Õppimise protsess. Õppestrateegiad

H. Taba hariduse sisu kujundamise kontseptsioon käsitab õppimist nii sisulisest kui arenduslikust aspektist. Temale ei piirdunud õpetamine ainult teadmiste edastamisega, vaid on õpilaste mõtlemise arendamise vahend. H. Taba oli seisukohal, et õppetegevuse viisid tuleb kohandada isiksuse kujundamise eesmärkidele: eri õpilastele on arenguks vajalikud erinevad tegevused (näiteks tagasihoidlikele ja mitteotsustusvõimelisele õpilastele rohkem rühmatööd, liigse üldistuskalduvusega õpilastele — täiendav töö täpsete, konkreetsete andmetega ning järelduste analüüs); peale selle vajavad õpilased õpioskusi, et õppimine jätkuks ka väljaspool kooliseinu.

H. Taba tegevuse eripäraks oli omaksvõetud pedagoogiliste ideede järjepidev läbitöötamine, nende maksimaalne ellurakedamine. Ainult sellega on seletatav tema aastatepikkune visa töö ühiskonnateaduste õpetamise uue käsituse juurutamisel Contra Costa algkoolides. Teiseks iseloomulikuks jooneks H. Taba teadustöös oli pidev kontakt pedagoogidega, orienteerumine mitte ainult lapsele, vaid ka õpetajale. Nii üks kui teine tegevuse eripära on otsemaid ära tuntav, kui puutume kokku õppestrateegiatega e Taba induktiivsete strateegiatega, nagu neid nimetatakse tänapäeva pedagoogilises kirjanduses (1).

Tavaliselt mõistetakse Lääne pedagoogikas õppestrateegia all teadlikult koostatud õpetaja tegevuse plaani ning selle rakendamist konk-

reetsetes tingimustes, mis vastavad õppeülesannete loogikale (sisule) ja õpilaste psüühilistele vajadustele. Teiste sõnadega, tegemist on õpetaja omapärase stsenaariumiga õpilaste tegevuse korraldamisel. Sellisel on õppestrateegia mõistel rõhutatult praktiline, pedagoogi reaalsele tegevusele suunatud iseloom. On tähelepanuväärne, et selle mõiste laia levikut seostatakse ameerika pedagoogikas H. Taba töödega (1, lk 48).

Õppestrateegiatega arendamisel lähtus H. Taba järgmistest põhiseisukohtadest:

- mõtlemine on kujundatav õppimise käigus, on õpetatav;
- mõtlemine on aktiivne vastastikuse toime protsess indiviidi ja temale laekuvate andmete vahel. Seostatult õppimisega tähendab õeldu, et õpilane tajub õppematerjali vaid siis, kui ta sooritab sellega ühtesid või teisi tunnetusoperatsioone — näiteks, paigutab faktilised andmed mõistelistesse süsteemidesse, määrab kindlaks seoseid andmete vahel, teeb üldistusi kujunenud seoste põhjal, toetudes tehtud järeldustele ja üldistustele, püstitab hüpoteese, ennustab, selgitab tundmatuid nähtusi;
- mõtlemisprotsessid kujunevad keerukuse kasvades kindlas järjestuses, selle hierarhiat ei tohi rikkuda.

Viimane põhiseisukoht eeldas õppestrateegiatega väljatöötamist vastavuses mõtlemisprotsesside kujunemise range järjestusega (4, lk 34—35).

Nagu näha, seostas H. Taba progressiivse pedagoogika rajatud õppetegevuse üldise aktiveerimise traditsiooni õppeprotsessi järjekindla eesmärgipärasusega. Käsituse psühho-pedagoogiliseks aluseks oli tõhus ja laiahaardeline mõtlemise kujundamise induktiivne mudel. Mõtlemise kujundamises eristas H. Taba kolme üksteisele järgnevat astet, millele vastavad juba käsitletud õppetunnetusülesannete kolm tüüpi: mõistete kujundamine, andmete interpreteerimine, reeglite ja printsiipide rakendamine.

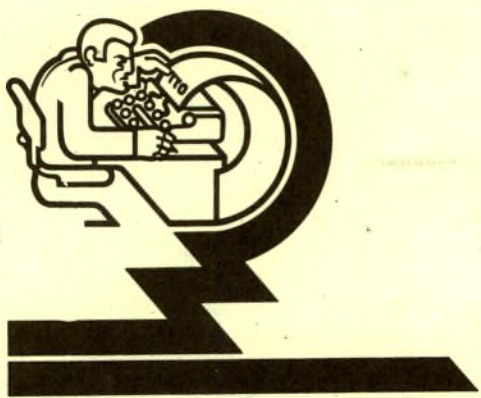
Igale õppe-tunnetustegevuse liigile vastas oma õppestrateegia, mille lähtealuseks on mõistete kujundamise õpetus.

(Järgneb.)

#### Kirjandus

1. Joyce B., Weil M. Models of teaching. — Englewood Cliffs, 1980.
2. Taba H. The dynamics of education. — London: Kegan Paul, 1932.
3. Taba H. Curriculum development: Theory and practice. — N.Y.: Harcourt Brace and World incl., 1962.
4. Taba H. Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children. — San-Francisco: S.-F. State Colledge, 1966.
5. Taba H. Implementing thinking as an objective in social studies. — Wash.: Nat. Council for Social Studies, 1967.
6. Taba H. Teachers' handbook for elementary social studies. — Palo Alto (Cal.): Addison Wesley Publ. Co., 1967.
7. Taba H., Levine S., Freedman F. E. Thinking in elementary school children. — San-Francisco: S.-F. State Colledge, 1964.
8. The Taba Curriculum development project in social studies. — Menlo Park, 1969.





## JUHT. STIIL. MEETODID

# Ühiskond — kool — inimene

### KALJO PILT

Need kategooriad on üksteisega seotud nii päripidises kui äraspidises järjekorras. Ühiskond mõjutab kooli ja inimest, inimese tegevus omab aga tagasimõju nii koolile kui ka ühiskonnale.

Paljude aastate jooksul on koolile tehtud etteheiteid selles, et ta pole küllalt hästi täitnud ühiskonna tellimust noorsoo kasvatamisel. See on suur eksitus. Ühiskond vajab ühenäolisi passiivseid käsutäitjaid ja neid ta ka sai. Pole kooli süü, et nendega kaasnes märkimisväärne hulk kalgi hingega egoiste, loodreid ja vargaid.

Kool on ühiskonna peegel ja ebahumaanses, või kui otse välja öelda, metsikus ühiskonnas, kus tapeti kümneid miljoneid süüta inimesi, kus riik hoidis oma kaitse all ja ergutas koputajaid ning salakaebajaid, kus vanade ladinlaste põhimõte — *homo homini lupus est* — looritati silmakirjalikult kommunismiehitaja moraalkoodeksiga — inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend, ei saa kool olla humaansusesaareke. Nii et vene vanasõna — ära süüdista peeglit, kui endal on nägu viltu peas, on täiesti omal kohal.

Administratiivse Süsteemi liikuma-(seisma)panev jõud on käsk, keeld, hirm. Selle süsteemi retsidiivid ahistavad meid praeguses humaniseerivas ühiskonnas igal sammul. Ülo Vooglau andmeil on lasteaias 93% pöördumistest keelud ja käsud. Taoline olukord on ka koolis, kus sageli veel valitse-

vad (halvas mõttes) alluva-ülemuse suhted. Nii on perekonnaski. Meie ülesanne on muuta kool hirmuallikast rahuloluallikaks või vähemalt mittevastumeelseks.

Sellega on seotud kõige tihedamalt poiste probleem, hälvikute probleem, halastuse probleem. Viimane teadvustus meile äkki hoopis ootamatul kujul seoses kiriku pörandalt väljalaskmisega.

Kuna praegune õpetajaskond oma absoluutses enamuses on kasvatatud Jumala salgamise või koguni põlgamise vaimus, siis järsud muutused selles valdkonnas on nii mõnelgi esile kutsunud šoki.

Eestlased ei ole küll kunagi olnud eriti sügavalt usklik rahvas, kuid Jumala põlgamisega pole ta ka silma paistnud. Minu tutvusringkonnas ei ole ühtegi õpetajat, kes meelsasti jõululaupäeva õhtul oleks kirikuvärvavas valves seisnud, aga neid on mitmeid, kes seda siiski olid sunnitud tegema.

Ilma usuta ei saa enamik inimesi elada. Suur osa meist usub (loodab), et Gorbatšov suudab riigi kaosest välja tirida. Usume samuti, et Eesti juhid suudavad oma rahva viia inimväärsele elule. Usk ei pea tingimata olema religioosne, aga näib, et paljud inimesed, kui neilt Jumal ära võtta, mõtleavad selle välja. Nii juhtus minu arvates Staliniga, ta muutus (muudeti) mahasalatud Jumala asendajaks.

Haritud inimesel ei ole ilmselt raske mõista, et religioon on osa kultuurist (kultuurist laias mõttes). Psühholoogil ei ole raske mõista, et ka haritud inimene võib olla usklik, selles pole vastuolu. Haritus on teadvuse tasandil, usk emotsionaalsel tasandil ja nad ei pruugi teineteist segada, sest nad ei puutu kokku nagu paralleelid Eukleidese geometrias.

Marxi nimega on seotud sõnum — usk on rahvale oopium. Aga võib-olla on seda vaja. Meditsiin kasutab oopiumipreparaate (füüsilise) valu vaigistina, võib-olla on ka hinge-hädade puhul oopium (usk) vajalik.

Nende ridade kirjutaja ei kuulu küll usklike hulka, kuid tõe nimel ei saa maha salata, et kirik ja usklikud on hätta sattunud inimestele ikka käe ulatanud, ei ole hüljanud ka neid, kes ise oma hädas süüdi.

Eesti kurtide kool asutati Vändra kirikuõpetaja Ernst Sokolowsky poolt 1866. aastal. Kooli pidas üleval kuni 1919. aastani religioosel alusel loodud kurtide abistamise selts «Ehwata». Vaimselt alaarenenud laste kooli asutas Eestis 1896. aastal Pärnu-Jaagupi kirikuõpetaja Voldemar Schultz. Praegune Kristlik Ühendus püüab Viljandi koloonia, Kaagvere ja Sindi erikutsekoolide kasvandike hinge juurde jõuda. Lisame veel, et esimene leprosoorium Eestis loodi usuorganisatsiooni poolt.

On, mille üle mõtelda.

Kiriku osa moraali- ja eetikakasvatuses minevikus on teada. Arvan, et ka praegu



pole kedagi, kes võiks seda paremini teha. Seepärast pole koolil põhjust kirikut ignoreerida, sest koostöö võib kasu tuua. See koostöö peab olema vastastikuselt vabatahtlik.

Need mõtisklused religioonist ajakirja «Haridus» veergudel võivad praegu mõnele tunduda võõrastavana, kuid aasta pärast ei pruugi neis enam midagi ebaharilikku olla. Tänapäeval läheb nädal teinekord aasta ette ja aasta kümnete aastate ette. Kui «Nõukogude Õpetaja» 1988. aasta aprillis avaldatud artiklis «Miks vähil on silmad kuklas» tundusid mõnedki seisukohad üpris radikaalsed olevat, siis nüüd artiklit üle lugedes on nad lootusetult vananenud.

Niisugune on meie arusaamade muutumise tempo.

Arvatavasti oleme aga ühe tõe ümberhindamisega juba kurjasti hilinenud. Materialistliku filosoofia õpetus baasist ja pealisehitusest peab haridust pealisehituseks. Kas siin ei peitugi põhjus, miks haridusele nii vähe tähelepanu on pööratud, miks haridus on väärtustamata. Rahvatarkus ütleb — rumal teeb, mida teab, tark teeb, mida teab. Sententsi esimene osa ilmestab käsujuhtimise süsteemi — endal teada polnud vaja, tuli teha, mida nõuti, kõlbasis rumaladki. Nüüd aga ette ei öelda, mida teha, peab ise teadma, vaja läheb tarku. See tõstab hariduse (tarkuse, kompetentsuse) ripatsi rollist juhtpositsioonile.

Kas viga ei ole teorias? Väärteooria rakendamine praktikas annab tingimata kahjulikke tulemusi. Nagu seegi, et sotsialismi arenedes klassivõitlus teravneb.

Hiljuti palus üks Leedu koolidirektor, erialalt ajaloolane, mul endale selgitada — kuidas eestlased on suutnud säilitada oma keele ja kultuuri? Ta arutles alljärgnevalt: sellest ma saan aru, et meie, leedulased, oleme oma keele, kultuuri ja rahvuse säilitanud, Leedu oli suurvürstiriik ja ainult viimase paar aastasada, millest ka veel 20 a tuleb välja arvata, oleme võõra võimu all olnud; aga teie, eestlased, olete 700 aastat, millest ainult paar aastakümnet välja jääb, olnud võõra võimu rõhuda ja ikka te olete veel olemas. Olin kimbatuses, polnud endalt iialgi niiviisi küsinud. Kuid arvasin, et kirjaoskus ja haridus on see, mis meid on säilitanud. Kui juba eelmise sajandi lõpus oli eestlaste kirjaoskuse protsent 96,4, siis see tähendab, et meie vaaremadki oskasid lugeda ja juba esimese ärkamisaja rahvajuhid said ajalehtede kaudu oma rahva poole pöörduda ja rahvast ühiste aadete ümber koondada.

Tarkus on eriti vajalik väikerahvastele. Tema ju ei saavuta midagi jõuga, ainult nõuga! Suurel rahval aitab, kui iga kümnes või sajaski tark on, väikerahval peab seda igaüks olema. Siinkohal rõhutame veel kord vana Mauruse sõnu, mis Tammsaare talle suhu pani — eesti mees peab õppima nagu hull! Aga eesti mehega on asi räbal, ta kukub sageli juba enne 9. kl koolist välja. Ja see,

kes targaks saab, see kooliõpetajaks ei tule.

Pole põhjust arvata, et mees geneetiliselt ei sobi kokku kooliga, asi on ikka selles, et tänapäeva kool ei rahulda meest (poissi). Viga on koolis ja muutused ei tule üleöö. Vanemat põlvkonda on Administratiivse Süsteemi poolt vormitud, muljutud, lihvitud, kuni meist said niisugused, nagu me oleme. Noorema põlvkonna vormisime oma näo järgi, kuid temal on tihti veel üks vajalik omadus kaotsi läinud. Nooremal põlvkonnal on sageli kohusetunne nõrgalt arenenud.

Viga on ka selles, et me ei tee vahet kohuse- ja vastutustunde vahel, peame neid peaaegu sünonüümideks. Aga erinevus on suur. Kohusetunne seostub väljaspoolt saadud ülesandete täitmisega, vastutustunne aga subjekti enda poolt seatud ülesandega, seega otsustamisega. Viimasega on koolis lood kehvad. Õpetajate ühiskondlik aktiivsus on vähene, õpilastel samuti. Ka ühiskondlikud liikumised ei ole eriti aktiivsed kooli kaasa tõmbama. Ja nii jääbki kool endiselt suletud süsteemiks.

Senise kooli suurim puudus on olnud tema üheülbalisus, mistõttu ühtedele õpilastele käisid ta nõuded üle jõu, tefstel võimaldas ta looderdada, kolmandatele ei andnud senine kool seda, mida nad oleksid soovitud, ja niipalju, kui nad oleksid suutnud. Ka õpetajale ei jäänud selles looja rolli. See on kõik kurikuulsa loosungi — igale noorele keskharidus, mille täideviimise mehhanismiks oli 100% lähedane õppeedukus — tagajärg. Selle loosungi järgimisel läks kaduma ka kooli humanne olemus — peale õpetaja ja õpiku on normaalseks õppimiseks ja arenemiseks vaja ka kodu. Rõhutame veel kord: ka kehavõitu kodu on parem kui hea internaatkool. Heinart Puhkimi andmeil (13.10.89. NH) on NSV Liidus vaimse ja kehalise puuetega laste koolides 1,4%, Eestis 3,6% õpilastest. On ilmne, et üldkoolist väljasuunamisega oleme üle soolanud.

Normaalses olukorras hakkavad iseenesest toimima loomulikud protsessid. 100% lähedase õppeedukuse nõude ärajätmine tingis, et Rakvere rajooni koolide poolt esitati medpedkomisjonile eriinternaatkooli suunamise taotlusega ainult kolmandik eelmistel aastatel esitatute arvust. Artikli kirjutamise ajal (oktoobri lõpus 1989) oli Tapa erikoolis 82 kasvandikku, aga on olnud 140, Puiatu erikoolis oli 65 kasvandikku, aga on olnud 210. Ka Sindi EKKs on kasvandike arv oluliselt vähenenud.

Siinkirjutaja ei arva, et oleks otstarbekas erikontigendile mõeldud koolid likvideerida, eriti füüsiliste puuetega ja ravi vajavatele lastele, kuid hälviku kodukoolist väljasuunamine olgu ikka erand, mitte reegel. Seetõttu võiks erikoolidest vabanevad vahendid suunata üldkooli kätte, et vajalikel juhtudel anda eriõpet omas koolis.

Samal ajal on sedavõrd sotsiaalselt hoole- tusse jäetud lapsi, et on tekkinud vajadus



mõne rajoonidevahelise väikese üldtüüpi internaatkooli loomiseks.

Inimese areng toimub 4 teguri koosmõjul:

- bioloogilised eeldused,
- keskkonna stiihiline mõju,
- kasvatus,
- indiviidi teadlik aktiivsus.

Kõik sõltub õpetajast, kuidas ta oskab esimest ära kasutada, teist aga indiviidi puhul õigetes raamides hoida, kolmandas ise osaleda ja neljandat arendada.

Peame aga mõistma, kui raske on praegu õpetajal. Teda võib võrrelda parteiveteraniga, kes kogu elu on pühendanud kommunismideele, kuid kommunismist, mida meile 1980. aastaks lubati, ei saanud asja. Veel rohkem — me ei tea enam sedagi, mis on sotsialism. Igatahes see, mida me seni sotsialismiks pidasime, on kõik rahvad, kes seda ehitavad, viletsusse viinud. Niikaua, kui mina mäletan, on Tallinna Keskväljakul marmorisse raiutud Lenini sõnad: «Töövõljakus on lõpuks uue ühiskonna võiduks kõige tähtsam, kõige peamine». Aga see, mida me usinasti ehitasime ja sotsialismiks nimetasime, ei ole kindlustanud kõrgemat töövõljakust. Hoopis vastu-pidi, inimene on võõrandunud tööst.

Mida peab parteiveteran oma elutööst arvama?

Sama lugu on korraliku õpetajaga, keda on hinnatud alati selle järgi, kui nobedasti ja täpselt on ta juhiseid ja ettekirjutusi täitnud. Ta on nüüd dilemma ees, kuidas siis olla, kui uusi juhendeid minimaalselt, vanad aga kumisevad veel kõrvus.

Praegune kooliuuendus on sisult revolutsiooniline, kuid tunnistagem, oma kulu poolest evolutsiooniline. Uskugem Joh. Käisi, kes juba 1921. a kirjutas: «Kool on oma loomult ka teatud määral konservatiivse loomuga asutus ja ta võib ühiskonnaelust maha jääda. Siis saabub ajajärk, mil kooliuuenduslik töö omandab erilise tähtsuse. Kuid see ei või olla destrukttiivne revolutsioon... Kooli ei saa ümber luua murranguga, revolutsiooni teel, nagu seda katsus nõukogude Venemaa, vaid järjekindlalt evolutsiooni teel edendades.»

Arvan, et elame ülalkirjeldatud ajajärgul. Mõned tulipead tahavad ka praegu siiraid soove kohe tegelikkuses näha, kuid see viib Nõukogude Venemaa kurbadele kogemustele, kus kogu vana löödi segi, kuid uut polnud asemele pakkuda. H. Puhkimi eespool nimetatud artikkel kannab väga hoiatavat pealkirja: «Kas evolutsiooniline põhjalikkus või revolutsiooniline räpikus?»

Kooliuuenduse peame ellu viima nende inimestega, kes meil on olemas, teisi pole kusagilt võtta, neidki ei jätku. Kuid ometi peab koolis igaüks püüdma elule järele jõuda, et edumeelsed õpilased teda kõrvale ei lükkaks (mida juba on ette tulnudki). Saab ainult soovitada niipalju, et õpetaja ja kool raputaks end lahti kõikidest senikehtinud

lugematutest käskudest-keeldudest ja toimiks nii, kuidas on arukam ja tulemusrikkam. Ilmselt peame hakkama mõnevõrra teisiti aru saama ka heast korrast koolis.

Toome mõned mõttevisioonid, mille järjekord ei kujuta pingerida:

■ anda osale õpilastele mõnes aines vabad tunnid või koguni vabad päevad, et nad saaksid end mõnes teises aines põhjalikumalt harida (mõnel pool juba niiviisi toimitaksegi);

■ asendada nendel õpilastel, kes selleks soovi avaldavad, üleminekuksamid trimestri arvestusega;

■ tunnistada, et kui kõik hälvikud koolist välja suunata, siis pole kellegi najal halastust kasvatada. Mõne õpetaja hirm hälvikute ees ja hädaldamine, et hälvikuid üldkoolis narritakse, ongi meie aastaid kestnud väärtpraktika tagajärg;

■ koolist väljalangenut (-heidetut) ei või lindpriiks jätta, tuleb hoolitseda ta ühiskonda integreerimise eest;

■ õpilane ei pea tunnis iga sõna ütlemiseks püsti krapsama ja klassikaaslastega nõupidamiseks luba küsima. See segab tundi ja raiskab aega;

■ koolivorm ei ole kohustuslik, kui ehk just o m a kooli müts (või koguni vorm). Käisin septembri algul Soome koolides. Need on rõõmsalt kirevad võrreldes meie kooli üksluisusega. Peab ju koolil olema võimalik õpetada ka maitsekat ja isikupäraselt sobivat riietumist;

■ algkool on valdavalt 6aastane. On vaja klassiema (või ka -isa), kellele oleks kas või ühes aines tunnid 1. kuni 6. klassini. Väikestes algkoolides ei võimalda seda igal pool ruumid, kuid õpetajate vastava ettevalmistuse puudus ei ole tõsine vastuargument. Haritud inimene peab olema suuteline ise end täiendama, aga ka EHA võiks juba järgmisel suvel vastavaid kursusi korraldada. Igatahes Lasila algkoolis ei tekkinud mingit probleemi, kui otsustati, et koolis on järgmisel aastal 5 klassi, ülejäärgmisel aga 6. Õpetajad olid koguni ise asja algatamises osalised;

■ asutada (taastada) julgesti külakoole, kartmata sealjuures väikese õpilaste arvuga liitklasse;

■ tunnistada, et püha on see maa, kus lapse jalg iial kooliõue tallanud; panna igale endisele koolimajale mälestustahvel või kivi-rahn sellele kohale vastava pealkirjaga. Muidugi peab siis maja ise, tema ümbrus ja kivi ümbrus alati korras ja hoolitsetud olema;

■ korraldada ülevabariigilisi tasemetöid, mille peamiseks või koguni ainukeseks eesmärgiks on anda õpetajale võimalus võrrelda ennast ja oma õpilasi teistega;

■ kooli sisuline hindaja on paikkonna rahvas või tema esindus. Haridusnõuniku hinnang on erialane ja see on osa üldhinnangust; kehtestada õpetaja ametivanne, mille mõned punktid võiksid olla järgmised:

■ hakkam õpetajaks ainult siis, kui mul on missioonitunne,

■ õpetaja ma võin olla, I n i m e n e ma pean



olema,

■ hukka on kerge mõista, aga ma püüan ka mõista,

■ ka laitust alustan kiitusega,

■ püüan leida ja äratada igas inimlapses talleoleva isikupära,

■ tund on püha ja puutumatu;

Viimane punkt võiks selles vandes nii kõlada: kui hommikul koolimine on vastu-meel, panen õpetajaameti maha.

Igaüks võib neist visioonidest mõne õigeks võtta, aga ka kõik vääras tunnistada ning oma muutuste programmiga asendada.

Palju sõltub sellest, kui iga tase tegeleb õigete probleemidega.

Vabariigi taseme väärilised on hariduspoliitika, õppeplaan, -programmid ja õpikud. Käesoleval õppeaastal kehtiv õppeplaan on sõjajärgsetest parim. Kui selles vaimus edasi minnakse, siis Eesti kõikide aegade parim.

Palju aastaid rääkisid ja kirjutasid koolijuhid ja õpetajad, et ei pea tingimata iga õpilast, kellel mõnes aines puudulik, istuma jätma, aga ta teadmised tuleb märgistada õige hindegaga. Õpetajad teadsid hästi, kuidas «2» asemel «3» kirjutamine madaldas hariduse väärtust, kuidas see õonestas rahvuse kultuuri ja eetikat.

Oodatud aeg jõudis kätte. Hariduskomitee 15. mai 1989. aasta käskkirjaga nr. 222 «Õpilase üleviimine...». Kuigi seda oli aastaid oodatud, ehmusid nüüd mõned ära — kes jõuab neid kaebusi lahendada, kui üks õpilane 3 puudulikuga üle viia, teine 1 puudulikuga istuma jätta. Midagi taolist ei juhtunud. Rakvere rajoonis ühtegi kaebust koon-disse ei tulnud. Arvan, et hariduse väärtus tõusis vähemalt ühe kraadi võrra. Igatahes võttis tõsiseks need, kel põhikooli lõpu-tunnisel oli puudulik ja 10. klassi vastu ei võetud (käskkirja p 3).

Seda käskkirja tuleb hinnata õigeks hariduspoliitiliseks sammuks. Nüüd jääb nii mõnigi eriandega talent kaotsi minemata.

Ka rajooni tasandil peab püstitama pika-ajalised perspektiivid. Rakvere hariduskoondis on enda ette seadnud järgmised põhiülesanded:

1. Suunata elanikkonna väärtussüsteemi kujunemist koolide ja lasteasutuste kaudu.

Eesti kultuuri alus oli töökus, ausus, lugupidamine. Kus need nüüd on? On muutunud popiks vähema tööga paremini elada. Riigivargusega kaasneb nüüd üha tormilisemalt kaaskodanike vara vargus. Üldinimlikud viisakus- ja lugupidamisavaldused on jäänud vanaks moeks. Muutused väärtuste süsteemis saavad tekkida koos ühiskonna muutumisega, millega kaasneb vastav kasvatustöö mitte ainult lastega, vaid ka nende vanematega. Lastevanemate koolid lasteasutute ja koolide juures vajavad Rahvaülikoolide Nõukogult nüüdisaegseid programme ja abimaterjale.

2. Aidata kaasa kasvatusprotsessi humaniseerimisele, juhtimise demokratiseerimisele ja hariduse väärtustamisele.

Esimest ja teist saab hariduskoondis orientatsiooni andmise ja nõuannetega teha, kuid hariduse väärtustamisel jääb jõud nõrgaks. Ei piisa ka haridustöötajate palga olulisest tõstmisest. Haridus väärtustub alles siis, kui inimese kvalifikatsioonijärgu (millest sõltub palk) määramisel räägib kaasa haridus.

3. Õhutada ja osutada abi pedagoogide eneseharimisele.

Töötame praegu rajooni ainemetoodiku institutsiooni loomisel. See on tegevõpetaja, soovitatavalt nimetusega õpetaja, kellele makstakse lisatasu rajooni vastava aine õpetajate täiendamise korraldamise eest. Eneseharimine saab täishoo sisse siis, kui seda stimuleeritakse palgaga.

4. Teostada koolide ja lasteasutuste ülevalet.

Mõiste pärineb 1931. aastast ja tähendab, et haridusnõunik ei juhi kooli, kuid ei lase seal ka kurja ja kahjulikku sündida.

Inimene mõtleb mõistete abil. Mõisteid märgistab sõna. Paljud mõistest nagu kontroll, järevalve, inspekterimine, pedagoogiline propaganda, sotsialism, NLKP — on koledasti kompromiteeritud. Ütle see sõna ja momentaalselt vallandub negatiivsete emotsioonide või assotsiatsioonide ahel. Parem on kompromiteeritud mõistetele vastavaid sõnu mitte tarvitada. Kuigi haridusnõuniku põhikohustused lahtimõtestatult on informeerimine, revideerimine ja hinnangu andmine, väljendamine seda mittekompromiteeritud mõistega — ülevaale.

Thomas Gordon on öelnud:

■ enne kui nõu anda, peab keegi seda vajama,

■ nõuandja ei suru oma nõu peale, nõuküsi-ja peab seda soovima,

■ nõuandja jätab nõuküsi-ja otsustada, kas võtta nõu kuulda või mitte.

Thomas Gordonit järgides tekib haridusnõuniku ja koolijuhil vahel küllalt delikaatne olukord. Nõu võidakse mitte küsida kahel põhjusel. Kas haridusnõunik ei ole küllalt kompetentne ja usaldusväärne või ei märka koolijuht, et tal headest mõtetest (mõistusest) vahel vajaka jääb.

Käsujuhtimise ajal jäi mõnelgi juhil mõistust üle, sest seda oli vaja niipalju, et lugematute karide (käskude-keeldude) vahel võimalikult väikeste kriimustustega läbi tüürida. Kuna nüüd on karisid suhteliselt vähe, siis võibki märkamata jääda, et mõistust ei jätku.

Vabariigi ja rajooni tasandil saab kas soodustada või takistada, kuid töö tehakse ära koolis. Kooli juhtkonna mõju tegelikule tööle on suurem kui kõrgemate tasandite mõju. Pärast aastakümneid lokanud ülejuhtimist võiks direktorile soovitada: juhi nii vähe kui võimalik, kuid niipalju kui vaja. Sealjuures ei saa koolidirektor iialgi öelda mistahes asja kohta, mis koolis toimub, et see teda ei puuduta, see on (näiteks) õppealajuhataja rida.

Uurijad väidavad, et esimesed 80% tule-



muse saavutamiseks kulub 20% ajast ja energias, viimase 20% saavutamiseks 80%. Koolis moodustavad viimase 20% ja 80% majandus- ja orgtöö. Koolidirektor peab praegu olema esmajärjekorras majandusmees. See on kahekordselt kahjulik. Esiteks — kõrge kvalifikatsiooniga pedagoog peab tegema tööd, mida ta pole õppinud ja mis teda pole huvitanud (muidu oleks ta ju seda õppima läinud). Teiseks — direktor dekvalifitseerub ja varsti ta ei oskagi või harjub ära ning ei tahagi enam kooli sisulise tööga tegeleda. Lootus olukorra parandamiseks on haldusreformil ja kooperatiividel. Kirutakse, et kooperatiivid on kallid. Arvan, et on odavam, kui kooperatiiv kõik ära teeb, nii et direktoril on ainult kaks allkirja vaja anda — lepingule ja tööde vastuvõtu aktile. Niisuguseid näiteid juba on. Odavam on ta sellepärast, et jääb ära kõrge kvalifikatsiooni pillamine ja ehk pole koolis siis vaja ka nii suurt juhtkonda (suurtes koolides praegu 4—6 inimest). Siis saab direktor ise olla peaõpetaja, kes ta tegelikult peakski olema. Osal praegustest direktoritest läheb siis raskeks. Tööõpetuse ja kehalise kasvatuse erialadel on kõige rohkem mehi, kuid pedagoogiline ettevalmistus nendel erialadel on liiga eripärane.

Praegu on aga peaõpetajaks siiski õppealajuhataja. Tema on kooli teaduslik-metoodiline juht, tema on õpetajate eestvedaja ja innustaja ning uue juurutaja, tema on keti: EHA peamethodik — rajoonimethodik — õpetaja ühendav lüli; tema on see, kelle nutikusest sõltub praeguse õppeplaani võimaluste oskuslik kasutamine.

Et ta neid ülesandeid täita saaks, peaks ta olema igapäevasest seimisest prii. Targasti teeb see suure kooli direktor, kes rakendab tööle dispetšeri. Praeguste koosseisu- ja finantsvabaduste juures ei ole see ületamatu probleem.

Ei saa jätta peatumata teemal, mille märksõnaks on kultuur koolis. See algab kooli õuest ja ümbrusest, jätkub maja puhtusega, WCdega, väljapanekutega seintel, suhtlemis- ja söömiskultuuriga, laudlinadega laudadel ning paistab igal sammul silma.

Siinkohal meenub mulle noore direktori ja sel ajal veel lühikese staažiga haridusministri Ferdinand Eiseni kohtumine. Suvevaheaeg, koolis remont, mööbel korratult koridorides ja ruumides, nii nagu remondimehed selle eest ära olid lükanud, koolimajas liikumine raskendatud. Püüdsin seletada, et inimesed puhkust ja remonti ja... Minister ei vaielnud vastu. Ainult lahkumisel ulatas oma siidpehme peonahaga sooja käge ja ütles selle asja kohta vaikselt sõbralikult toonil ainult ühe lause: «Heal peremehel on alati korras».

Tasub meeles pidada teeneka koolimehe sõnu, kes päästis Eestile 11aastase kooli, kui seda taheti 10aastaseks teha (juba see väärriks monumenti); kes toetas ÜPUI-d, et

ärkvel hoida eesti pedagoogilist potentsiaali; kes saavutas, et Eestis koostati originaalõpikud ajal, mil seda pahaks pandi; kes oskas suure osa Karl Vaino keskkomitee venestamisotsusest kalevi alla panna, jpm.

Võiks veelgi lisada: koolis peab ka korralagedus korralik olema. Ja ka seda, et hinnang tohib olla suure üldistusega. Õpetajalegi pole vaja püüda suhu toppida, aitab kui öelda talle näiteks, et küsitlemine võtab liiga palju aega; või et uue aine läbivõtmisel on vähe õpilaste iseseisvat tööd; või et õpetaja enda kõne vajab viimistlemist. Õpetajal jäägu endal otsustada, mida ja kuidas teha.

Inimeses tekitab protesti käsk, keeld, hoiatus, ähvardus, moraalilugemine, targutamine. Voldemar Pinn kirjutab: «Võim kasvatab inimest seni, kuni säilib võimu valdaja kontroll. Kaob kontroll, kaob ka mõju».

Järelikult nendele kategooriatele me oma kasvatustööd tänapäeval enam rajada ei saa, õpilaste eneseteadvus on selleks liiga kõrge. Meie aga leiame, et õpilased ei viitsi õppida, neil pole ei huve ega algatusvõimet. Kõik on õige. Teisiti see ei saakski olla, sest senine süsteem ei kasvatanud inimest, vaid inim-massi liiget. On tekkinud isiksuste defitsiit. Kool ei ole siin süüst puhas. Isiksused on erinevad, sageli ka tülikad, kes teevad õpetaja töö raskemaks ja nad nullitakse ära. Individuaalõmblus on alati keerukam kui massiõmblus. Esimene vajab meistreid, teise sobivad ka käsitöölised. Meistrid meie maal on need, kes valdavad aktiivsuse- ja koostöö-pedagoogikat, kes oskavad õpilased teha oma liitlasteks, mis laias laastus taandub suhtele õpetaja ja õpilase vahel.

Toome elust võetud näite. Noormehed tulevad õpetajale tänaval vastu ja küsivad, kas õpetaja homme õhtul kodus on, nad tahavad tulla hüvasti jätta, sest lähevad sõjaväkke. Aga see oli noormeeste algklasside õpetaja, kes andis neile viimati tunde 3. klassis (!).

Ei saanud siin olla veltveebli ja noorsõduri suhted, pidid olema liitlassuhted.

Iga inimene ei pea saama keskharidust, mõned ei jõua 9. klassinigi, kuid keegi ei tohi saada vähem, kui ta suudab ja soovib. Igaühel peab saama töökas, aus ja lugupeetav kaasinimene. Ka kooli pooleli jätnud poisid või tüdrukud ning õpetaja vahele ei või jääda vaenusuhteid.

On vaja kahte asja. Esiteks — õpimotivatsiooni. Seda näitab ilmekalt noorte märgatavalt kasvanud huvi võõrkeelte vastu, sest nüüd on võõrkeelega ka midagi peale hakata. Kui haridus hakkab inimese käekäiku mõjutama positiivses suunas, muutub kogu haridus popiks. Teiseks — et õpetaja ei unustaks endalt vahete-vahel küsida: «Kas ma olen anuma täitja või tungla läitja?»



# Kasvatus — enesekasvatus — enesetäiustus I

VALDUR LULLA,  
õpetaja-metoodik

## EI OLE AEGA OODATA!

Viimase kolme uutmisaja jooksul oleme korduvalt kuulnud kõneldavat meie ühiskonna kõlbluskriisist. Aastakümneid jutustatud ideaalid osutusid sisututeks, kiidetud arenenud sotsialism aga kõlbliselt kõdunevaks. See kõik paneb meid mõtlema tekkinud ummikseisu põhjustele ja tuleviku arengusuundade valikule. Teadlased oletavad, et inimteadmiste kiirarenemine kestab veel vähemalt 50—60 aastat. Kahjuks ei ole teaduse ja tehnika tormiline kasv lihtsustanud inimkonna ees seisvate keerukate küsimuste lahendamist. Tehnika tormiline areng on, vastupidi, muutnud selle veel keerulisemaks ja ähvardab inimkonda ülemaailmse ökoloogilise katastroofiga. Katastroofi vältimine on võimalik kõigi teaduste ühises koostegevuses ja pedagoogikal, kui inimese kasvatamisega tegeleva teadusel, ei ole seal mitte teisejärguline osa.

Akadeemik N. Moissejev märgib oma artiklis «Ökoloogia, kõlblus ja poliitika» (7, lk 3—25), et ürgkarjast kujunes esmane inimühiskond tänu kõlbelse printsüübi «ära tapa» omaksvõtmisele ja ellurakendamisele. Tänu sellele põhimõttele tagati sotsiaalse mälu säilimine ja inimoskuste ning võimete arenemine. Ilma selle kõlbelse nõude ellurakendamiseta poleks meil võimalik rääkida tsiviliseeritud ühiskonnast. Inimkonna areng on jõudnud aga tasandile, kus traditsiooniline elulaad, indiviidi kui ka riigi tavakäitumine võib endaga kaasa tuua katastroofi või degradatsiooni. Inimkonna ees seisab veelgi otsustav elulaadi muutus, kui see oli kiviajal, mil pandi alus esmasele inimkõlblusele, mille ellurakendamine kestis tuhandeid põlvkondi. Nüüdisajal tuleb üldinimliku kõlbluse põhimõttele «Ära tapa!» lisada printsüüp «Armasta ligimest kui iseennast!». Selle kõlblusnõude ellurakendamiseks ei ole aga meile enam antud aega tuhandeid põlvkondi, vaid seda tuleb teha kohe, lähema aastakümne jooksul.

Oleme ju vahetus seoses kogu meid ümbritseva keskkonnaga — elava ja elutu loodusega. Temasse hoolimatu, ükskõikse ja üleoleva suhtumisega oleme viinud ohtu elu olemasolu planeedil Maa. Laguneb osoonikiht, arutult raiskame loodusvarasid, meeletult

reostame keskkonda, loome psüühilisi püüpingeid ja — täheldame kõbelist allakäiku.

Võtame näiteks moraalistatistika andmed NSV Liidus. Selgub, et 1988. a jooksul sooritati üle 80 000 enesetapu, ametlikult oli arvel üle 130 000 narkomaani, suurlinnades müüs ennast enam kui 120 000 prostituuti ja registreeritud alkohoolikute arv ulatus 4,5 miljonini (see näitaja ei ole viimase 10 aasta jooksul vähenenud) (8, lk 4). Kõik need kuivad andmed kõnelevad kõlbluse defitsiidist meie ühiskonnas. Seda defitsiiti ei kõrvalda areng, vaid ühiskonnas peab toimuma kõlblusrevolutsioon. Võib väita, et kogu uutmise edukus on seotud kõlblusega, meie ühiskonna kõlbelse enesepuhastuse ja kõlbelse enesetäiustamisega. Seega mitte üksnes elukutseliste pedagoogide, vaid kogu ühiskonna, eriti aga perekonna ette kerkib elulise vajadusena kasvatusöö eesmärkide ja sisu otsustav muutmine. Kui õpetamise sisu sõltub esmajoonel teadusharude arengutasemest, siis kasvatus sisu sõltub ühiskondlikest oludest ja on determineeritud valitseva klassi, kihi või rahvuse huvidest ning maailmavaatest (3, lk 33). Administratiivse sotsialismi autoritaarne süsteem on 50 aastaga vajutanud ka eesti kodu- ja koolikasvatusele oma pitseri, Oli ju kasvatus eesmärgiks sellele tasalülitatud ühiskonnale vajalike vagusate tööjõuühikute kujundamine, mis kulges läbi pideva kamandamise alates lastesõimest ja -aiast kuni brigaadi koosolekuni välja. Enesekasvatust, enesetäiustamist peeti kodanlik-religioosseks igandiks ja alles viimastel aastatel on hakatud sellest sisuliselt rääkima. Kahjuks ei ole aga enesekasvatus ja enesetäiustamine praktilisse kasvatusöösse veel jõudnud.

Meie sajandi lõppu on nimetatud permanentse õppimise ajastuks. Ühiskonnas loodud täiendusõppe süsteem peaks tagama kõigi ühiskonnaliikmete pideva teadmiste täiendamise. Ilma erialase kvalifikatsiooni tõstmiseta pole tulemuslik töö mõeldav. Ühiskonna edasine areng ei sõltu aga üksnes töö meisterlikust valdamisest, vaid esmajoonel inimese kõlbelisusest. Mingid erilised tingimused, mingi väline kasvatus ja juhtimistehnoloogia omaette ei tee inimest kõlbliselt korralikuks. See on iga inimese enda eesõigus, sest kõlbluskasvatus realiseerub enesekasvatusega. Meie kõigi ette kerkib täie teravusega küsimus: kuidas tagada kasvatuses enesekasvatuse isiksuse kõlbluse ja täiskasvanuna pideva enesetäiustamise vajaduse kujunemine. Paralleelselt majanduse reformimise, ühiskonna demokratiseerimise ja õigusriigi loomisega tuleb otsustavalt humaniseerida kogu kasvatusöö. Nikita Moissejevi arvates tuleks ühiskonnale selle ülesande täitmiseks uue põlvkonna kasvatajatena rakendada tegevusse kõige targemad, talendikamad isiksused ja seda esmajoonel humanitaarse hariduse andjatena ning humaanse kasvatus korraldajatena (7, lk 9). Kasvatajate



tegevuse eesmärgiks saagu enesekasvatuse vajaduse kujundamine lastes nii, et see hiljem realiseeruks igas inimeses püsiva enesetäiustamistarbena. Tulevik on mõeldamatu, kui pidevharidusega ei liitu enesekasvatuse ja -täiustumise püüet.

Millised oleksid enesekasvatuse ja -täiustamise psühholoogilised eeldused? Psühholoogiadoktor Viktor Boiko arvates on selleks vaja vähemalt 3 võimet: refleksiooni-, introspektsiooni- ja empaatiavõimet (5, lk 59). Seega kasvataja eduka tegevuse tulemusena peaks igas noores inimeses kujunema positiivne enesetunnetus, mitmekülgne sisekaemus ja arenenud kaasaelamise ning kaasatundmise oskus. Kahjuks on Nõukogude Liidus nende küsimustega tegeldud juhuslikult. Inimest käsitlevate teaduste (füsioloogia, psühholoogia, etnograafia, lingvistika jne) üksikuurimused on tervikpildiks kujundamata. Sellest tingituna on ka kõlbluskasvatuse valdkonnas tervikliku isiksuse kujundamisel veel paljudi meeleväldset.

#### MURETU LAPEPÕLV

Nüüdisaegsed uuringud (T. G. Bower) on näidanud, et imik on enamarenenum ja suhtlemisvõimelisem, kui seda varem arvati. Tänapäeval räägitakse tõsiteaduslikult embrüopedagoogikast, s.t looteõpetusest. On tõestatud, et ema psüühilise seisundi ja loote arengu ning käitumise vahel valitseb küllaltki tihe seos. Tulevase ema röömsameelne lapseootus, armastus sündiva lapse vastu tagavad sünnitaja valmisoleku võtta last vastu sellisena, nagu ta on. Emaarmastus ja usaldus tagab tillukesele ilmakodanikule tema arenguks väga vajaliku turvalisustunde ja avatuse ümbritsevale maailmale. E. H. Eriksoni teooria kohaselt pannakse inimlapse isiksusliku arengu alused paika juba esimese 10 elukuu jooksul (2). Sellel ajajärgul omandab imik ema armastusele toetudes teda ümbritseva keskkonna suhtes usaldustunde, mis on imikule toeks uute kogemuste hankimisel ja positiivse enesetunde kujunemisel. Koos lapse arenguga muutuvad järjest keerulisemaks ka tema suhted vanematega. Vanuses 1,5—3,5 aastat hakkab maimik enast teostama agaralt tegutseva sõltumatu indiviidina. See enesetunnetuse esmane alge ilmneb kindlas nõudes «mina ise». Lapse isiksuse edasine edukas areng sõltub üsnagi oluliselt sellest, kuidas täiskasvanud oskavad lahendada laste sõltumatuspüüdluste käigus kujunevaid vastuolusid. Nagu märgib Robert B. Burnes (3, lk 72), vajab väikelaps sel ajajärgul eriti heatahtlikku toetust ja innustust, milles on aga vajalik mõõdutunne, et sündiva sõltumatustunde ergutamiseiga tasakaalustataks täiskasvanute keeldude ja karistustega tekitatud argust ja oma jõududesse mitteuskumist. Põhimõtteks olgu, et maimiku enesekontrolli areng kulgeks positiivse enesehinnangu teket kahjustamata. Seega on vaja keelata vaid seda, mis on täiesti lubamatu (lapse tervist ohustav) ja olla selles rangelt

järjekindel. Samas tuleb aga igati tunnustada lapse esmaseid enesekontrolliavaldusi, usalduslikkust ja valmisolekut oma eksimusi parandada. Kasvataja on küll range, kuid salliv ja ta võimaldab lapsel sõltumatusest röömu tunda. Usaldage lapsi ja nad tasuvad teile usaldusega. Ainult sellise vastastikuse mõistmise ja usalduse alusel kujuneb välja tõeline vaimne suhtlemine — kasvatus. Taoline kasvatus on aga eeltingimus tulevikus kujunevale enesekasvatusele.

Kõige olulisemaks isiksust arendavaks tegevuseks lapsepõlves on laste mäng. Mängus areneb ja rikastub laste kujutluste ring. Õpitakse valitsema oma tundeid ja eristama teiste elamusi. Harjutatakse püsivust ja visadust, kasvatatakse tahet, omandatakse eluks nii vajalikke üheskoos tegutsemise ja üksteise mõistmise oskusi. Kahjuks on lapse isiksust arendavat tegevust meie lasteaedade kasvatustöös kipunud moonutama. Selle asemel, et mäng oleks laste eneseteostamise tõeline vahend, oma vaimsete ja kehaliste võimete arendamise allikas, on ta muudetud õpitegevuse eriliigiks. Kasvataja jagab lastele kätte mängu rollid ja koha, kirjutab ette ja piirab tegevuse raamid, hindab tegevuse õigsust. Selline «väärmäng» sarnaneb üsnagi kesise frontaalse koolitunniga.

Kui me soovime kasvatustöö tulemusena saavutada lapses enesekasvatustilike püüdluste kujunemist, tulevase enesetäiustamise tarbe teket, siis tuleb meil lasteaedades senise õppe-distsipliineriva suhtlemismalli asemel rakendada uut, lapse isiksusele ja isiksuse arengule suunatud suhtlemismalli. Kasvataja tegevusjuhiseks saagu «Koos lastega!». Koolieelse kasvatuse eesmärgiks saagu kaasaaitamine lapse isiksuse kujunemisele. See tähendab lapsele esmajoonel turvalisustunde tagamist, et laps võiks röömu tunda enda olemasolust. Koostöös kasvatajaga laiendab laps oma huviveringi ja astub ühendusse kaunite kunstidega. Laps ja pedagoog on selles ühistegevuses täieõiguslikud partnerid. Kahjuks valitsevad meie lasteasutuste kasvatustöös veel üsnagi tihti keelud, karistused, noomimised ja ähvardused, mille tulemusena lapsed võõrduvad täiskasvanutest ja võtavad kiiresti omaks «arenenud sotsialismile» nii tuttava kaksikmoraali seisukohad: ühe «endale» ja teise «tädidel».

Uues koolieelse kasvatuse psühholoogilispedagoogilises kontseptsioonis (6, lk 22—31) pakutakse taolist isiksuse aluste kujundamist, kus kasvataja ei suru enam lapse arengut varem ettekirjutatud programmi raamidesse. Kasvataja tegevuse põhipüüdeks isiksuse arengus saab ummikteede tekke vältimine. Lasteteadmised, oskused ja vilumused ei ole eesmärk omaette, vaid need on isiksuse täisväärtuslikuks arenguks vajalikud vahendid. Koolieelik omandab nii mängu kui ka sünkreetilise kunstilise loomingu kaudu isiksusliku kultuuri alused ja esmased üldnimelikud vaimsed väärtused. Uue



kontseptsiooni autorid rõhutavad, et isiksusliku kultuuri aluste hulka kuulub lapse oskus orienteeruda 4 inimtegevuse põhi-valdkonnas: looduses, esemete maailmas, ühiskondlikus elus ja iseendas. Kõigi nende tegevuste aluseks on aga üldinimlikud väärtused: headus, ilu, tõde. Kui mõelda tulevase enesekasvatuse vajaduse kujunemisele, on enne kooli olulisel kohal ilu kasvatuslik mõju. Lapsepõlve suurimad kingitused kainikule on kujundiline mõtlemine ja tundemaailma puhtus ning sügavus. Nii tunnete kui ka mõtlemise areng on sel ajajärgul kõige tihedamalt seotud iluga. Lapse juhtimine helide, värvide, liigutuste ja kunstilise sõna võlumaailma arendab laste tundeid, kaaslaste mõistmist ja selle alusel ka lapse enda taht. Selles mitmeplaanilises kunstiloomingus, süžeelises mängus on laps nii autoriks kui lavastajaks, dekoraatoriks kui näitlejaks, muusikuks kui tantsijaks. Loovas tegevuses kujunevad esmased inimlikud arusaamad kaastundest, tahtepingutusest, tänulikkusest, ülevusest, eneseületamisest ja loomingu rõõmust. See mängurohke ja loovustulvane arengujärk on laste kõlblusteadvuse arengus tähtsal kohal. Kujunevad ju 5.—7. eluaasta vahel välja esmased enesekontrolli alged, mis on aluseks lapse enda tegevuse kõlbelisele hindamisele. Kõlbeline areng sõltub aga teatud eeltingimuste täitmisest. Moskva psühholoogi S. Jakobsoni (10) uurimuste põhjal on eeltingimusteks:

- headuse ja kurjuse selgelt vastandlike mudelite olemasolu (Buratino — Karabas Barabas);
- lapse oskus vastandada neid mudeleid enda tervikliku «minaga»;
- vastandama-võrdlema peab laps ise;
- tingimata on vaja lapse emotsionaalne suhtumine mõlemasse mudelisse.

S. Jakobsoni uurimus tõestas veel kord lapse enda iseseisva ja sõltumatu valiku vajalikkust. Juba varem olid psühholoog E. Subbotski katsed näidanud, et altruistliku käitumisstiili kujunemisel peab koolieelikul olema võimalus iseseisvalt vastu võtta otsustusi ja sooritada lapse enda poolt sisemiselt heakskiidetud tegevusi (9). Kõlbeline tegu on ju alati seotud riskiga. Siin võib eksida nii ülesande püstitamisel kui ka lahendamisel tehtud vigadega. Kõlbelise teo sooritajat võib tabada rumal hukkamõist, tuim tähelepanematus, kahjurõõmus irvitus, aga ka soe südamlilik tänulikkus ning häbenemapanev ülistus. Alates 5. eluaastast, kui lastel hakkab kujunem enesetunnetus, on vaja, et eksituste ja vigade korral antaks lastele aega oma tegude üle järele mõelda. Kõige lihtsamaks oma teo hindamise aluseks oleks vastuse leidmine küsimusele, kas ma tahtsin teisi rõõmustada ja neile head teha või püüdsin ise teiste arvel mõnu tunda? 5.—6. aastased lapsed on enamasti ülimalt valmis headeks ja rõõmustavateks tegudeks. Vajaka jääb neil aga oskustest, vilumustest,

jõust ja osavusest. Ärgem siis nii rangelt pahandagem pisikeste inimestega, kes oma parimate soovide ajendil sooritatud tegudega kutsuvad meis, täiskasvanuis, esile pahameele. Püüdke sellises olukorras asuda lapse seisukohale. Laps tahtis ju head, kuid oma võimevõime ja saamatuse tõttu kukkus tegu halvasti välja. Meie pahandamine ei paranda lapse enesetunnetust, ei sõodusta tema enesemääratluspuudlust. Just vastupidi. Täiskasvanute läbimõtlemeta kriitika muudab lapsed sisemiselt ebakindlaks, häirub kasvandiku ja pedagoogi vaheline suhtlemine. Kõik see võib lapse esile kutsuda madala enesehinnangu ja saada alaväärsustunde põhjustajaks. Kui aga lapsele endale antakse aega oma tegude üle järele mõelda, kui kasvataja arutab juhtunut lapsega nelja silma all, et paremini mõista lapse seisukohti, jõutakse ka ebaõnnestumiste tegelike põhjuste mõistmiseni. Koolieelik hindab kõrgelt usaldavat mõistmist ja vastab sellele püüdega edaspidi väärida kasvataja heatahtlikkust. Laps püüab nüüd ise järgida esmaseid lihtsaid kõlblusnorme, sest need on saanud talle endale sisemiselt olulisteks. Nende püüdluste — väärida kasvataja usaldust ja armastust — alusel kujunevad tulevaseks enesekasvatuseks nii vajalikud esmased eneseregulatsiooni oskused, tahtepingutused kiusatusest jagusaamiseks. Iga selline kõlbeline tegu, mida laps sooritab puhtast südamest, kaasaalamisest ja kaastundest, tugevdab sirguva isiksuse iseloomu ja mis veelgi tähtsam, kiirendab nende sisemiste kõlbeliste hinnangute kujunemist, mis hakkavad lapse tegevust reguleerima. Kaasaalamise ja kaastundmise võime areng soodustab ja ergutab esmaseid eneseregulatsiooni vajadusi, olles nii tulevase enesekasvatuse vundamendiks.

#### Kirjandus

1. Bower T. G. R. Development in infancy. San-Francisco, 1974.
2. Erikson E. H. Childhood and Society. New-York, 1963.
3. Kossakowski A., Kh. Otto Erziehung zur bewußten Disziplin und Persönlichkeitsentwicklung. Psychologische Beiträge. Heft 7, Berlin, 1967.
4. Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитания. Москва, 1986.
5. Бойко В. В. Доброта в нас и вокруг нас. — Серия «Этика», 1988, № 9.
6. Бодрова Е. В., Давыдов В. В., Петровский В. А., Стеркина Р. Б. Опыт построения психолога — педагогической концепции дошкольного воспитания — Вопросы психологии, 1989, № 3.
7. Мойсеев Н. Н. Экология, нравственность и политика — Вопросы философии, 1989, № 5.
8. Нравственное воспитание — поиск новых подходов — Серия «Этика», 1989, № 9.
9. Субботский Е. В. Нравственное развитие дошкольников. — Вопросы психологии, 1983, № 4.
10. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. Москва, 1984.



# Perekonnaõpetus koolis I

HELGA KURM,  
Tartu Ülikooli dotsent

Käimasoleval uutmisperioodil on poliitiliste ja majanduslike probleemide kõrval olulised kasvatus- ja haridusküsimused. Eesti rahva kestmiseks on vaja tugevat peret. Lahendab ju perekond kolme olulist ülesannet: 1) ta on ühiskonna peamine demograafiline vundament, nende inimjõudude allikas, millest ühiskond koosneb; 2) seal rajatakse alus lapse isiksuse sotsialiseerimisele; 3) perekonnal on ka majandusfunktsioon. Seal taastatakse tööl kulutatud jõuvarud. Sellest, kas perekond teeb seda hästi või halvasti, sõltuvad paljuski ühiskondlikud suhted, tootlike jõudude olukord. Eestis täidab perekond mitmetel põhjustel neid funktsioone ebarahuldavalt. Juba kahe põlvkonna jooksul on meil valitsenud rahvastiku taastootmise ebasoodne olukord. Küsimuses on eestlaste püsima jäämine rahvusena, kuna perekond on tähtsaim laste sünnitamise ja eostamise paik. Teadaolevail andmeil oleme üks kõige väiksema abiellumise-ga rahvas. Oleme vabariik, kus on kõige enam vallaslapsi, kelle arv viimastel aastatel kasvab. Nii oli 1980. a registreerimata abieludest sündinud lapsi 18,3%, 1985. a 20,7%, 1987. a 22,1% (8). Perekonnad on muutunud ebapüsivaiks. 1988. a tuli iga 100 abiellumise kohta 45,7 lahutust.

Abielu- ja perekonnasuhete ümberkujundamine ja tugevnemine kõigepealt ühiskonna ulatuses, kuid ka harmoonilise perekonna loomine igal erijuhtumil, nõuab peale tahtmise selle loojate poolt ka suurt tähelepanu ühiskonnalt. Perekonnaelus ilmnev hakkab üha rohkem mõjutama ühiskonda, selle majandust, kultuuri. On hakatud mõistma, et progressi kulg sõltub perekonnast mitte vähem kui tootmisest.

Perekonnaaurija J. Rjurikovi sõnade järgi on perekonnaelu kunst keerulisem kõigist kunstidest. Palju on siin siiani iseõppijaid, aga veel rohkem õppimatuid. Seetõttu on vaja perekondlikku üldharidust nii vanematele kui lastele: on vaja õppida armastuse grammatikat, kasvatus- aabitsat, isiklike suhete algebrat.

Eesti koolides on perekonnaõpetust antud 1980/81. õppeaastast, esialgu fakultatiivselt 60 tunniga, 1984/85. õppeaastast kohustuslikult 35 tunni ulatuses. Eesti koolides toimuv õpetus võib ja saab arengut määrava tingimusena mõjuda, kui selle aine õpetajad tunnevad hästi uut generatsiooni, nende hinnanguid, suhtumusi ja kui samad õpetajad omavad põhjalikke teadmisi ning on võimelised andma perekonnaõpetust.

Millised on eesti üldhariduskeskoolide lõpetajate teadmised ja hinnangud? Seda püüdsime selgitada kõige olulisemates küsimustes, eriti saada andmeid perekonnaelu

teadmiste miinusbilansist, et teha korrektiivse perekonnaõpetuses.

Koostasime küsimustiku, mille täpsustamisest võttis osa TÜ pedagoogikakateeder, sotsioloogid P. Kenkmann ja E. Tiit, Haridusministeeriumi kodanikuõpetuse komisjon. Küsimustikule vastasid 1988. a aprillis-mais Tartu linna ja rajooni 414 abiturienti, neist 68,1% tütarlapsi ja 31,9% noormehi. Kogu materjal töödeldi Eesti Raadio arvutuskeskuses. Ajakirja ruum ei võimalda ammendavalt analüüsida kogu infot ja seetõttu püüame käsitleda neid probleeme, mille lahendamisel on suurem osa koolil.

Kui suurel määral saab arvestada kodu perekonnaeluks ettevalmistamisel? Kodust algab abikaasade vastastikune mõistmine, perekonna kui institutsiooni hindamine. Perekonnaga seotud tundmusi, turvalisust, hellust, kohuse- ja vastustunnet, vanemate ja lastevahelist armastust on võimalik läbi elada ainult kodus. Tundmusi teoreetiliselt kasvatada ei saa, sest tundekasvatust algab hoiakutest. Abielu mudeli kujundamisele, samuti abielu püsivusele avaldab toimet, kas nooruk pärineb tervik- või vaegperekonnast (3). Meie kontingendist elas neidude vanemaist koos 66,3%, noormeeste omadest 69,7%. Kui vanemad olid lahus, siis elas emaga koos 78,5% tütarlastest (T) ja 86,1% poistest (P). Isaga koos elas vaid 8,6% T ja 5,6% P. 1975. a uurimusega võrreldes oli lahuselavate vanemate protsent tõusnud 12-lt 21-le. Oma toimet avaldab ka laste arv perekonnas. Üks laps oli 13%, kaks last 57%, kolm last 22,5% peredes. Informatsiooni andjaks abielu- ja perekonnaküsimustes oli ema 48,2% T ja 23,5% P. Isa osa oli vastavalt 2,5% ja 3,8%. Pälvis märkimist, et maakeskkoolides oli isa osa informatsiooniandjana suurem.

Osa abiturientide hankisid pereelu kohta teadmisi raamatust «Avameelselt abielust». Sellele teosele järgnesid «Tervishoiu käsiraamat», «Abielu tervishoid», «Interdistsiplinaarne seksuoloogia», «Teie laps», «Kolm kiindumust», «Lapse seksuaal-tervishoid» jt. Lisaks ajakirjad ja ajalehed. 33,7% tütarlastest ja 50% noormeestest ei nimetanud ühtegi trükist.

Kõik 1988. a abiturientid olid perekonnaõpetust õppinud kohustusliku õppeainena. Kahes Tartu linna koolis oli seda tehtud ainult üksikute tundidena.

Millised olid perekonnaõpetuse tulemused? Seda tuleb käsitleda didaktilises kontekstis, sest aine õpetamise eesmärgid on nii sotsiaalsed kui isiksuslikud.

Millal soovitakse abielluda? Nüüdisajal abiellutakse suhteliselt noorelt. On neid, kes naituvad kohe, kui 18. eluaasta kätte jõuab. Meie uuritavast kontingendist pidas sobivaimaks abielluda 18–20aastaselt 29,7% T ja 30,3% P, 20–22aastaselt 62,8% T ja 53,3% P. Kujutlused ideaalsest noormehest, neust on 16% T ja 13,6% P oma emast või isast; 27,3% T ja 28% P



inimesest, keda ta praegu armastab. Osa vastanuist nimetas oma ideaalina silmapaistvaid sportlasi (korduvalt A. Levandit) või popmuusikuid. Rõhutagem, et partneri valik ja armastussuhted selles vanuses ei ole mitte alati veel tulevasele abikaasale suunatud.

Tabel 1  
PARTNERI JUURES HINNATAVAD  
OMADUSED (protsentarvudena)

	Neiud	Noorme- hed
välimus	54,4	85,6
vanus	30,9	43,9
rahvus	49,3	78,8
haridus	37,2	31,8
iseloome	94,3	93,9
vaimsed eeldused	28,4	33,3
tervis	49,3	40,2
harjumused, harrastused	42,2	28,0
käitumine	68,1	53,8
majanduslik kindlustatus	22,7	6,8
elukutse	4,3	1,5

Nagu selgus, ollakse abiellumisel orienteeritud esmajoones iseloomu sobivusele. On mõistetav, et teisele kohale paigutati välimus. Kõige madalama hinnangu pälvisid majanduslik kindlustatus ja elukutse. Õnneliku, harmoonilise abielu eelduseks on abiturientide arvates teineteise mõistmine, vastastikune usaldus ja abikaasadevaheline armastus (üle 90%).

Abielu esmaste tingimuste hulgas esitavad paljud uurijad abielusõlmimise eesmärgi ja motiivi, millest suuresti oleneb edasine suhete areng ja vastastikune kohanemine. Millised on abiturientide arvates põhjused, miks abiellutakse. Suurima valiku sai väide «elada koos armastatud inimesega» (75% T ja 65,9% P). Järgnesid motiivid oma kodu loomisest, soov saada lapsi. Kõrge hinnangu pälvis ka väide «omada usaldatavat ja truud sõpra». Seega ollakse orienteeritud abikaasadevahelistele eetilistele ja emotsionaalsetele suhetele, kodu loomisele, lastele. Abiturientide arvates tuleks partneri valiku küsimusi põhjalikumalt käsitleda, samuti ka eneseanalüüsi meetodeid, et tunnetada ennast abikaasana. Teaduslikult oleks vaja käsitleda ka teise inimese tajumist ja hindamist.

Millised olid noorte hinnangud abielueelsetele seksuaalsetele vahekordadele? Kui 1979. a 39,8% T pidas väga oluliseks, et noormehel poleks enne abiellumist olnud vahekordi, siis 1988. a arvas seda ainult 6,7%. Noormeestel olid vastavad andmed 41,7% — nüüd 35%. Et noortel oleks võimalik orienteeruda kujunenud olukorras (ka AIDSi oht) ja tekkivates seksuaalsuhetes, tuleb neile anda adekvaatset informatsiooni seksuaalse vahekorra olemuse ja selles käitumise kohta, seda koos eetiliste suhete probleemidega (1, 6, 7). Keskkoolis peaksid nad saama teadmisi seksuaalkäitumise üldisest fülogeneetilisest seaduspärasusest, s.o mida kõrgem on liigi arengutase, seda suuremat osa mängib seksuaalkäitumise individuaalne kogemus ja

õppimine: erootilised fantaasiad ei lange sageli kokku tegeliku seksuaalkäitumisega ega ole patoloogilised. Igal inimesel kujuneb õppimise ja kogemuse käigus temale omane seksuaalkäitumise stsenaarium (6).

Oma tulevase abielu kontuure paigale panes on abiturientid mõelnud ka lastele. Küllap on siin mõju ka massikommunikatsioonil. On ju seal pidevalt rõhutatud, et eestlaste arvukuse tõstmine on meie kui rahvuse seisukohalt äärmiselt oluline. Meie uuritud kontingendi arvamusel olid järgmised: ühte last soovis 0,7% T ja 0,5% P, kahte last 25,2% T ja 30,3% P, kolme last 66% T ja 56% P, nelja last 5,0% tüdrukuid ja 6,1% poistest. Ülejäänud soovisid rohkem lapsi. Osa noori on mõelnud ka sellele, mis soost peaksid oodatavad lapsed olema. Vähemalt ühte tüdrukut soovib 60% vastanuist, kahte poissi 36,9% tüdrukutest ja 47,7% poistest.

Abiturientide arvates peaks esimene laps sündima: esimesel abieluaastal (29,8% T ja 35,6% P), teisel abieluaastal 59,2% T ja 39,4% P), kolmandal (8,9% T ja 10,6% P). See on ka paljude uurijate arvates optimaalne aeg, sest siis on õpitud teineteist paremini tundma ja üleminek abikaasa rollist vanema rolli toimub hõlpsamini.

Oluline on mitte ainult laste arv, vaid et sünniks terve laps. Normaalse järglane saadakse vaid täisväärtuslike sugurakkude ühinemisel. Mitmesugused keemilised, füüsikalised ja bioloogilised protsessid võivad inimese reproduktiivseid kudesid kahjustada. Sellisteks kahjustavateks teguriteks võivad olla alkohol, nikotiin, narkootilised ained, mitmed ravimid, ioniseeriv kiirgus jms. Mõju võib avaldada ka pärilikkus. Oluline on teada pärilike haiguste olemasolu. Seega tuleks vältida abielu ühetaolise päriliku koormatusega inimeste vahel. Kuidas on nendest küsimustest teadlikud abiturientid? Abiturientid ei tähtsusta neid küsimusi. Suhtumine alkoholi pruukimisse ja suitsetamisse on võrreldes eelnevate uurimustega muutunud veelgi liberaalsemaks. 35,1% neidudest arvas, et tema tulevane võib ikka pitsi tõsta ja 43,9% noormeestest arvas sama tütarlaste suhtes. Tütarlastest väitis 53,5% ja noormeestest 40,9% et nad ei suitseta. Vajame tõhusat selgitustööd nende mõnuainete kasutamise kahjulikkusest järglastele ja häid filme, mis aitaksid neid probleeme selgitada. Saksa DVs on selliseid filme olemas.

Imiku ja väikelapse loomulikuks kasvukohaks on kodu, kasvatajaks ema. Ema kaudu on tagatud lapse psüühilis-sotsiaalsed ja kehalised tarbed. Füüsilise kontakti tarbe rahuldamine kujundab inimeses usaldustunde. Esmased lähedussuhted emaga on olulised ka tulevikus intiimsuhte kujunemisel vastassooga. Terve lapse arengu nimel soovitatakse kuni 3,5 aastani last kasvatada kodus. Kas tulevased lapsevanemad on teadvustanud ema osa kasvatajana ja kodu kui sobiva keskkonna osa selles?



Tabel 2  
LASTE KASVAMISE KOHT

	T	P
kodus	70,2	70,5
esimesel eluaastal kodus, hiljem lasteaias	36,5	40,9
algul lastesõimes, siis lasteaias	2,8	6,1
vanavanemate või hoidja hoole all	3,9	3,0

Tulevaste vanemate teadvusse on jõudmas vajadus kasvatada lapsi algul kodus ja hiljem paigutada nad lasteaeda.

Püüdsime välja selgitada, milline on abiturientide endi oskus lapsi hooldada. 44,3% T ja 25,0% P arvas, et neil on vastavaid teadmisi; ligi pooled kinnitasid, et oskusi on veidi ja üldsegi mitte 2,1% T ja 21,2% P. Abiturientid ise leidsid, et teadmised imiku ja väikelapse kasvatamisest on napid ja nad vajaksid neid hoopis ulatuslikumalt.

Perekonna normaalseks funktsioneerimiseks on olulised kodutööd, mis võtavad abikaasadelt küllalt palju aega. Töökohustuste jaotamisse suhtuti järgnevalt. Neid taotlevad, et abielludes kodused tööd tehakse koos ja et mees võimalikult palju aitaks (89,6%). Kolmandik neidudest, mõistes, et neil tuleb täitma hakata kahte rolli, s.o teha nii ametikui majapidamistöid ja hoolitseda laste eest, tahaksid töötada lühema tööpäevaga ja väikeste lastega olla kodus (63,8%). 19,5% T ja 13,8% P arvas, et abielludes võiks naine olla kodune. Koduste tööde tegemisoskus noorte endi hinnangus oli: söögitegemine 44,0% T ja 10,6% P, pesupesemine 42,2% ja 11,4%, koristamine 34,4% ja 14,1%. Vähem mõisteti õmmelda, kududa, aiatöid teha, korterit remontida. Neid oskavad põhiliselt õpetada paremini kui noormehed. J. Rjurikovi sõnade järgi jääb ka tulevikus kodustest töödest lõviosa naiste õlgadele, meestele varblasejagu. Noorte endi poolt loetletud töödest on siiski vähe, uurijate andmeil on vaja tunda vähemalt 50 tööoperatsiooni (7).

Kõige murettekitavamaks on aga õpilaste teadmised oma organismist, seehulgas ka genitaalide tegevusest. Küsimusele, millises organis arenevad naise sugurakud, vastas 58,5% T õigesti, vastamata jättis 24,5%, 17% andis vale vastuse (munajuhas, tupes, emakas jt). Noormeestest vastas samale küsimusele õigesti 50,8%, vastamata jättis 35,6%, ülejäänud vastasid valesti. Küsimusele, millises organis arenevad mehe sugurakud, vastas õigesti 30,3% noormeestest, 45,5% jättis vastamata ja 24,2% vastas valesti (seemne-sarjades, seemnejuhades, penises, kusitis, põies). Neidudest vastas õigesti 22,7%, vastamata jättis 45,7%. Ka küsimusele, kus toimub munaraku viljastamine, vastas õigesti 35,8% tütarlapsi ja vaid 19,7% noormehi. Vastamata jättis vastavalt 37,6% T ja 53% P. Kus areneb loode, sellele vastati järgnevalt:

	T	P
munasarjas	1,1	0,8
munajuhas	14,5	10,6
emakas	76,2	58,3
vastamata	8,2	30,3

Teadmised oma ja ka vastassugupoole genitaalidest on madalad, isegi halvemad kui need olid 1979. a.

Suhtumine aborti. Eesti NSVs on maailma kõrgeim tehisabortide sagedus, ligi poolteist tehisaborti iga sünnituse kohta — see on palju kordi rohkem kui teistes arenenud maades, kus naised ei luba endale rohkem kui 0,2—0,3 aborti ühe sünnituse kohta. Eestis tehakse aborti 7 korda rohkem kui Soomes. Meie uurimusandmed näitavad, et ligi viiendik tütarlapsi ja umbes sama palju noormehi ei teadvusta endale aborti kahjulikkust. Tehisabort kahjustab järgmistest rasedustest sündivaid lapsi, samuti naiste endi tervist. Eriti ohtlik on esimene abort, mille tulemuseks on 15% naiste hilisem lastetus. Uurimuste andmed kinnitavad, et paljudel juhtudel langetatakse abortitegemise otsus mehe suhtumise järgi, seetõttu peavad noormehedki teadma aborti tagajärgi.

Küsimusele, mitmenda rasedusnädalani võib teha meditsiinilist aborti, ei osanud vastata 18,4% neidudest ja 36,4% noormeestest. Õigesti vastas 46,4% T ja 28,8% P. Ülejäänud andsid vale vastused. Nimetatud probleemi tuleb tervishoiutundides ja ka perekonnaõpetuses käsitleda, et vähendada eesti naiste günekoloogilisi haigusi ja viljatust.

Abortide arvu on võimalik vähendada rasedusvastaste vahendite tundmise ja kasutamiseks. Kuidas neid tuntakse? Nimetamisväärselt suur oli õpilaste arv, kes tundis ainult ühte vahendit (näit tütarlapsed spiraali ja noormehed preservatiivi). Abiturientid ise pidasid oma ettepanekutes hädavajalikuks rasedusvastaste vahendite käsitletu. Küllap oli see ka põhjendatud, sest oli koole, kus peaaegu kõik poisid jätsid selle küsimuse vastamata. Nende vahendite tundmine peaks kuuluma iga inimese seksuaalharidusse. Tingimata tuleks sellealase informatsiooni andmisele kaasa tömmata arstid-seksuoloogid ja günekoloogid.

(Järgneb.)

#### Kirjandus

1. Borrmann R., Schille H.-J. Vorbereitung der Jugend auf Liebe, Ehe und Familie, Berlin, 1980.
2. Brückner H. Denkst du schon an Liebe. Leipzig, 1976.
3. Home Economics for Oregon Schools. Oregon, 1978.
4. Rosen R., Hall E. Sexuality. New York, 1984.
5. Кон И. С. О теоретической сексологии. В сб: Семья и личность. Тез. докл. всесоюз. конф. М., 1981, с 29—37.
6. Передевенцев В. И. Школа и молодая семья. М., 1982.
7. Семья и общество. М., 1962.
8. Семья, 1988, № 34.



# Psühholingvistika ja keeleõpetus

KARL KARLEP,  
TÜ eripedagoogika kateedri dotsent

Metoodikakirjanduses on esitatud küllaltki erinevaid keeleõpetuse eesmärke: mõtlemise arendamine, suulise ja kirjaliku kõne vilumuste kujundamine, õigekirjaoskuste õpetamine, teadmiste andmine keele struktuurist. A. Leontjev (5) kirjutab õigustatult, et nendes eesmärkides peitub sisemine vastuolu. Tööpoolet, grammatika õppimine ei muuda õpilase mõtlemise kvaliteeti, suulise kõne vilumused on lapsel olemas varem. Viimane kehtib ka alakõne puhul, kuigi kõnevilumuste hulk on sel juhul piiratud.

Eelnevat arvestades pakub suurt huvi L. Vögotski ja A. Leontjevi (5) seisukoht selle kohta, et keeleõpetuse peaesmärk on teadliku ja tahtliku kõne kujundamine, täpsemalt keelevahendite meelevaldse ja sihipärase kasutamisoskuse (-vilumuse) õpetamine. Kerkib küsimus, millest on laps oma ja teiste kõnes teadlik enne õpetamist ning mis (ja kuidas) võib õpetamise tulemusel muutuda.

A. Leontjevi (7) järgi on tegevuses aktuaalselt teadlikustatav see, mis on vahetult mingi toimingu eesmärk; vajaduse korral võivad olla teadlikult kontrollitavad need operatsioonid, mida varem sooritati teadlike toimingutena; teadvustamata jäävad aga need operatsioonid, mis on omandatud eeskuju järgi või praktiliste katsetuste tulemusel. Järeldub, et õpetamata lapsel on tegevuse mingi osa täielikult kontrollitav, ülejäänud osa (operatsioonid) aga teadvustamata. Vaheaste, s.t kontroll vajaduse korral on võimalik ainult õpetamise tulemusel.

Nimetatud üldpsühholoogiline seisukoht kehtib ka kõne ja keelematerjali kohta. Õpetamata laps teadlikustab enda jaoks ainult ütluse mõtte, mitte aga keeleüksuse (5, lk 228). Kuid samal ajal spontaanne kõnevool siiski liigendub. Laps võib need, liigendamise tulemusel tekkinud segmendid lausest ka eraldada, kuigi ta harilikult seda ei tee. Samal ajal tuleb arvestada, et liigenduvad segmendid ei lange sageli kokku keeleühikutega.

Vaadeldgemgi kõigepealt, mida mõista keeleühikutena ja mida kõnesegmentidena. Keeleühikuteks (-elementideks) nimetatakse traditsiooniliselt selliseid kõnevoolu löike, mida iseloomustab sisu ja väljendusvormi ühtsus. Tähtis ongi see, et igal keeleühikul on kas tähendus või täidab ta tähendust eristavat funktsiooni. Esimeste hulka kuuluvad eesti keeles lause, sõnaühend ja sõnavorm, teiste hulka morfeemid ja foneemid. Märgitakse, et keeleühikute vorm ja tähendus määratakse teineteise kaudu: mingi keeletasandi ühikute

jaotamine annab tulemuseks nende koostise, ühendamine aga kõrgema tasandi tähendusega üksused (3). Seejuures baasüksusteks on foneemid ja morfeemid, kõik ülejäänud kombineeritakse juba nendest (4).

Keelesüsteemi jaotumine ühikuteks on keele kui suhtlemisvahendi omadus. Kõne liigendamine on aga keelekasutuse protsessi tunnus. Pausidega eraldatakse need kõne segmendid, millele vastavad suhteliselt iseseisvad närviimpulsid hääldusorganitesse. Liigendamise objektiivseks aluseks on inimese võime hääldada iga segmenti eraldi, s.t kaastekstita. Seejuures ei pea kõnesegment vastama keeleühikule.

Liigendamine toimub üheaegselt kolmel tasandil, milleks on silbi-, foneetiliste sõnade ja fraasitasand. Ühel ja samal tasandil võivad aga esineda eri pikkuse ja koostisega ühikud (5; 6).

Silbitasandi üksusteks on silbid, eesti keeles ka kõnetaktid kui rõhulisrütmitilised silbijärgendid. Universaalseks peetakse konsonandist ja vokaalist koosnevat silpi (CV), ülejäänud silbitüübid on aga modifikatsioonid. Seetõttu vastab näiteks igale häälikule konsonantühendis oma artikuleerimisimpulss. Kuna täishäälikud niigi moodustavad omaette silpe, võimaldab kirjeldatud olukord hääldada silbina kõiki häälikuid. Viimane on eriti tähtis laste lugema ja kirjutama õpetamisel, võimaldades häälimist ja veerimist. Häälikute pikkussuhteid moonutamata on eraldi võimalik hääldada ainult kolmandavärtelist silpi. Seetõttu tuleb metoodika huvides silbitasandi ühikutest olulisemaks pidada kõnetakti, mis ongi peamiseks operatiivühikuks häälikupikkuse määramisel ja lugema õppimisel.

Teiseks kõnesegmentide tasandiks on foneetiliste sõnade tasand. Ka siin kohtame kahte võimalikku segmenti — foneetilist sõna ja süntagma. Foneetilise sõnana esineb selline minimaalne kõnesegment, mis võib kõnes esineda (näiteks dialoogis) iseseisva suhtlemisüksusena. Seetõttu kaasõnad (eessõnad, tagasõnad, abimäärsõnad) harilikult kuuluvad teiste sõnade juurde, moodustades nendega koos ühe foneetilise sõna.

Süntagma on lause koostises olev intonatsioonilis-tähenduslik segment ja koosneb keskmiselt  $7 \pm 2$  silbist, seega harilikult 2—3 sõnast. On iseloomulik, et süntagma liigendub kõnevoos mitte foneetilisteks sõnadeks, vaid silpideks. Seejuures sõnade vahel pause ei ilmne, mõnikord aga sõnade piir koguni muutub (Taat-tait-tab). Sõltuvalt lause mõttest on süntagma piirid muutuvad. Ilmneb see näiteks küsimustele vastates: Kes sõitis öhtul maale? — Mati sõitis. Millal sõitis Mati maale? — Sõitis öhtul.

Programmeeritakse hääldusliigutused süntagma ulatuses. Seetõttu ilmneb õpetamata lapsel kalduvus pidada süntagmat üheks



sõnaks. Lugema õppides kohtame aga vastupidist nähtust: laps loeb «hakitult» sõnade kaupa, s.t sõnade ees tekivad kohatud pausid. Fraasitasandi ühikuks on lause või liitlause osalause. Ühtlasi on lause väikseim suhtlemisühik. Erandjuhul võib lause piirduda isegi ühe häälikuga (Üö!). Lauset kõnes iseloomustab mõte, selle väliseks tunnuseks on intonatsioon.

Metoodika jaoks on tähtis see, et kõnesegmentid esinevad reaalselt, keeleühikud on aga teadusliku abstraktsiooni tulemus. Kuid keeleõpetuse programm eeldab, et lapsed tegeleksid peamiselt keeleühikutega. Seetõttu on väga oluline otsida neid võimalusi, kus kõnesegmendid ja keeleühikud on vastavuses. N. Arutjunova (2, lk 30) märgib, et alati langevad kokku lause piirid kõnes ja keeles. Kuid teistel juhtudel ilmnevad harilikult grammatiliste ja foneetiliste üksuste vahel märgatavad erinevused, kuigi mõnikord vastavus on olemas. Tõepoolest, foneem võib kokku langeda silbiga (öö-sel), mõneti sagedamini vastavad morfeemi piirid silbi, kõnetakti või foneetilise sõna piiridele. Suhteliselt sageli langevad kokku süntagma ja sõnaühend, kuid seejuures ei tohi unustada, et süntagma piir on vastavalt lause mõttele muutuv. Pealegi võivad sõnaühendi komponendid olla eraldatud teiste sõnadega.

Pöördugem tagasi teadvustatud ja teadvustamata komponentide juurde kõnetegevuses. A. Leontjevi (5) järgi ilmneb kõnes kaks teadlikkuse tasandit, mis omakorda jagunevad: teadlikud toimingud ja operatsioonid (aktuaalselt teadlikustatud toiming, teadlikult kontrollitavad operatsioonid); ebateadlikud operatsioonid (ebateadlik kontroll, mittejutatavad operatsioonid).

Kõne liigendamine segmentideks allub ebateadlikule kontrollile, olles seega intuiitiivne. Selle aluseks on akustilis-artikulaatoorsed etalonid, mille põhjal otsustatakse foneetiliste sõnade ja lausete õigsuse üle «ei—jaa» põhimõttel. Näiteks: mitte *latas*, vaid *ratas*; mitte *kapi peal* vaid *kapis*. Tähelepanu väärib fakt, et õpetamata laps parandab ja kordab kogu kompleksi, mitte üksikut häälikut või morfeemi. Õpetatud laps aga suudab öelda, mis on valesti (*latas* — I asemel peab olema r).

Teadlikult kontrollitavad operatsioonid on õpetamise tulemus. Selle saavutamiseks on vaja ebateadlikult kontrollitavad operatsioonid ajutiselt muuta psühholoogiliselt toiminguteks, et läbi teadvustamise saavutada nende tahtlik kontroll. Näiteks sobib jällegi tuua häälimine, mille puhul on eesmärgiks iga hääliku hääldamine silbina. Pärast vastava oskuse automatiseerimist suudab laps määrata juba ükskõik missuguse sõna häälikkoostist.

Kõige kergem on teadlikustada neid kõnevoolu löike, mis vastavad liigenduvatele segmentidele (silbid, foneetilised sõnad). Kuid tegelda saab ja tuleb ka nende ühikutega,

mis iseenesest ei liigendu, nagu foneemid, morfeemid, sõnad, sõnaühendid. Tähelepanu väärib kõigepealt N. Zinkini (4) seisukoht, et keeleühikute väljaselgitamiseks on vaja kujundada uued kõneliigituskoodid, mille operatiivühikuteks ongi vastavad üksused (foneemid, morfeemid jne). Selline uus kood on näiteks juba varem mainitud häälimine, aga ka häälikupikkuse muutmine, sõnade käänamine ja pööramine, lause hääldamine pausidega iga sõna ees, tahtlik intonatsiooni muutmine jne. Põhimõte on selles, et hääldamist kõigil neil juhtudel ei reguleeri mitte ütluse mõte, vaid mingi metakeeleline ülesanne.

Keele grammatiliste üksuste analüüsil on sobiv kasutada veel järgmist algoritmi (1; 5; 8):

- keelendi muutmine;
- algkeelendi ja muutmise tulemusel saadud keelendi tähenduse võrdlemine;
- algkeelendi ja saadud keelendi koostise võrdlemine;
- keelendi tähendust muutmata üksuste ja nende tähenduse määramine.

Kirjeldatud algoritmis väärib tähelepanu semantiline analüüs (keelendite tähenduse võrdlemine, keeleühiku tähenduse määramine), mille valdamine edaspidi võimaldab täpsemalt kõnet mõista ning oma mõtteid väljendada. Mida madalam on lapse intellekt või vähem arenenud kõne, seda suurema tähtsuse omandab semantiline analüüs. Kahjuks pööratakse emakeele tundides vähe tähelepanu just semantikale. Arvestagem veel, et algoritm on rakendatav nende keelendite ulatuses, mida õpilane praktiliselt valdab. Seega peab erikoolis kirjeldatud tegevusele eelnema laste kõne arendamine.

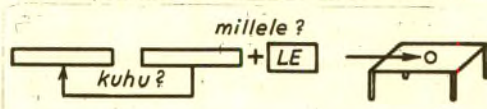
Algoritmi saab kasutada morfoloogia, sõnastuse ja süntaksi seaduspärasuste väljaselgitamiseks. Analüüsi tulemusel selguvad seosed *vorm-tähendus*, ühtlasi tekivad lapsel kujutlused keeleühikutest. Kuid analüüs on ainult üks osa keeleõpetusest. Loodud psühholingvistilisi kujutlusi on vaja kasutada keelendite konstrueerimisel, s.t seose *funktsioon-vorm* rakendamisel (8). Kuna keeleüksused on analüüsi õppimise tulemusel teadlikustatavad, saab neid nüüd vabalt valida ja sobitada erinevate tunnuste alusel. Näiteks võib õpetatud laps koostada lauseid, milles esineb kindlasti mingi käände- või pöördevorm, milles iga sõna koosneb mingist kindlast häälikute hulgast jne. Samuti võib valida keelendeid ühe või teise mõtte väljendamiseks. Seega suhtlemisele keele vahendusel lisandub oskus tegelda keelega (5). Tekib olukord, kus iga keeleühik võib kõnes esineda lause või vähemalt sõna funktsioonis. Näiteks: Mis on sõnavormi *vennaga* lõpp? — *ga*. Mis on kolmas häälik sõnas *vennaga*? — *n*. Vastavalt muutub ka kõneliigituste neuroloogilise juhtimise tasand ajus. Silbi artikulatsioon sõnas (s.h ka silp *-ga*) reguleerivad aju koorealused mehhanismid. Kuid sama



silp või häälik, mis näiteks toodud dia-  
loogis moodustavad omaette lause, peab saama  
vallandava impulsi juba ajukoore premotoor-  
sest keskusest. Psühhofüsioloogiliselt ongi  
teadlikustamine sõltuv kõneliigutusi korral-  
davast neuroloogilisest tasandist. Kehtib järg-  
mine seaduspärasus: mida kõrgem neuro-  
loogiline tasand reguleerib liigutusi, seda  
rohkem on toiming ning selle operatiiv-  
ühikud seotud teadvusega. Järeldub, et õpita-  
vat keeleühikut tuleb kasutada lause või  
vähemalt sõna rollis. Saavutatakse see ütluse  
eesmärgi muutmise — suhtlemisülesanne  
asendatakse keeleülesandega.

Kuid ütluse eesmärgi muutmine on siiski  
ainult üks tingimus keelendi analüüsiks või  
koostamiseks. Vaja on leida ka analüüsitava  
keelendi materiaalne ekvivalent (5, lk 244).  
P. Galperini ja V. Davõdovi ning nende  
kaastööliste soovitusel on selleks skeem, mille  
abil fikseeritakse keelendi koostis ning mor-  
feemide, sõnavormide ja süntaktiliste ühikute  
puhul ka grammatiline tähendus. L. Aidarova  
(1) rühmitab skeemid-mudelid järgmiselt:  
käsitlevate keeleühendite koostise ja tun-  
nuste skeemid, keeleühikute analüüsi või  
koostamise operatsioonide ja nende järjestuse  
algoritmid, suhtlemissituatsioonide mudelid.  
Sageli kasutatakse kombineeritud skeeme,  
mis koosnevad üheaegselt illustratiivsetest,  
graafilistest ja verbaalsetest vahenditest.  
Nimetatud kolme skeemi liiki illustreerivad  
järgmised näited.

□ Käänevormi koostise ja tähenduse skeem.

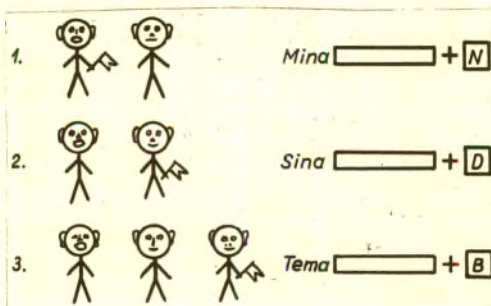


□ Käänevormi koostise analüüsi või moodustamise skeem.

(uue)  $\boxed{\text{Tõvi}} + \boxed{\text{Lõpp}}$

Esitatud skeemi järgi moodustatakse täiendi  
uue abil sõnatüvi, sellele lisatakse või ana-  
lüüsil eraldatakse käändelõpp. Skeemil võivad  
olla esitatud käänevormide lõpud.

□ Skeemid kõneleja — kuulaja — tegija  
suhte fikseerimiseks.



## Eesti kooliõpilaste kehalised võimed ja aktiivsus

PEETER LASTING,  
Eesti Raadio toimetaja, spordiarst

### PROBLEEMI ASETUS

Aastakümneid on räägitud ja kirjutatud Eesti  
kooliõpilaste nõrgast kehalisest seisundist,  
sellest, et see järjest halveneb. Eriti agard on  
sõjakomissariaatide töötajad, kes sõjaväkke mi-  
nevaid poisse hindavad peaaegu et alaarene-  
nuteks, kehaliselt vördjateks. Sõjakomissariaadid  
on korraldanud Lasnamäe noorsõdurite kogune-  
mispunktis vastavaid mõõtmisi, mis kinnitavat  
nende arvamust kutsealuste viletsatest keha-  
listest võimetest. Kutsealustega vesteldes on  
mul jäänud mulje, et need mõõtmised ei kannata  
mingit teaduslikku kriitikat. Kuid asi on naljast  
kaugel, sest taoliste «uuringute» alusel tehakse  
tõsiselisi ettehteid meie koolidele.

Ka kõrgkoolidesse astujatele on tehtud kehali-  
si katseid, need katsed on olnud teaduslikult  
põhjendatud ja korrektselt sooritatud. Kuid need  
haaravad vaid väga väikese valikulise osa õpi-  
lastest, peamiselt keskkooli lõpetanuid.

Pragu, kus käib kogu meie koolisüsteemi  
uuendamine, tuleks ka kehalises kasvatuses mõn-  
dagi teisiti ja paremini teha. Kõigepealt tuleks  
aga teada algseisu, praegust olukorda. Emot-  
sionaalsest teadmise, et oleme «kuristiku  
äärel», on vähe. Aluseks tuleks võtta täpsed  
mõõtmised. Fikseerides praeguse olukorra, saa-  
me näiteks kümne aasta pärast öelda, kas meie  
pingutused on vilja kandnud või ei.

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi ke-  
halise kasvatuses kabineti eestvedamisel uuriti  
1987. aasta kevadel Eesti koolides 4., 8. ja 11.  
klassi õpilaste osavõttu kooli kehalise kasvatuses  
tunnist ja sportlikku tegevust väljaspool kooli-  
tunde, mõõdeti õpilaste kehalisi võimeid. Õpi-  
laste kehalise aktiivsuse uuringu tegid õpetajad,  
kes suvel tulid täienduskursustele. Uuring  
tehti mais, misjärel saadud andmed töödeldi  
kohe raali abil. Tulemused arutati läbi juulis,  
see on täienduskursustel, kõigi uuringuid teinud  
õpetajate poolt.

Kokku uuriti 2542 õpilast 4., 8. ja 11. klassis  
enam-vähem ühesuurustes gruppides. Poisse oli  
neist 45%, tüdrukuid 55%. Mõõdeti koolides  
üle Eesti. Oksikasjalikuks analüüsiks joonistus  
välja kolm suuremat gruppi: segarahvastikuga  
Tallinn, põhiliselt vene rahvusest lastega Viru-  
maa ja eesti lastega maakoolid. Uuritud laste



rahvuslik koosseis oli järgmine: eestlasi 71%, venelasi 26% ja muid rahvusi 3%. Keskmine vanus 4. klassi lastel oli 10—11 aastat, 8. klassi lastel 14—15 aastat ja 11. klassis (vene koolides 10. klassi lastel ja tehnikumide I kursuse õppureil) 17—18 aastat.

### KEHALINE AKTIIVSUS

1. Kehalise kasvatusetunni põhirühma kuulub keskmiselt 89,9% õpilastest, ettevalmistusrühmas on 5,2%, erirühmas 1,9%. Kehalise kasvatusetundidest on arstitõendiga vabastatud 2,3% kõigist õpilastest, 0,3% ei osale kehadefekti tõttu.

Andmetest järeldub, et iga k ü m n e s õpilane ei võta osa üldhariduskooli kehalise kasvatusetunni põhirühmast. See tähendab, et kui koolis on 1000 õpilast, siis kehalisest ettevalmistusest (kehalise kasvatusetunni) jääb kõrvale tervelt 100 õpilast. Kuid ega neid õpilasi ei saa maha kanda, ka neile tuleb korraldada kehalise üldettevalmistuse treeninguid vastavalt nende võimetele ja tervisele. Selgus, et kehalise kasvatusetunde õpetajad on selleks tööks nõrgalt ette valmistatud. EHA1 on edaspidi kavas korraldada spetsiaalseid kursusi neile õpetajaile, kes tegelevad ettevalmistus- ja erirühmade õpilastega. Läänud aastal juba tegutseski VÕTi ja Tallinna kehalise kasvatusetunde õpetajate sektsiooni ühiskorraldusel vastav õpperühm. Pidasin seal paar loengut. Panin tähele, et kohale olid tulnud nooremajaloolised õpetajad, et nende huvi asja vastu oli sügav ja asjalik. Ilmselt on aru saadud selliste teadmiste vajalikkusest, et need kuuluvad ära igapäevases töös. Varsti hakkame tööle IME tingimustes. Täiesti loomulik, et kehalise kasvatusetunde õpetajad, kes on vaeva näinud enesetäiendamiseks, saavad ka suuremat palka.

Vanemates klassides on ettevalmistus- ja erirühmade õpilasi ning üldse kehalise kasvatusetundidest vabastatud rohkem kui nooremates klassides. Nii näiteks oli 4. klassi õpilaste seas ettevalmistusrühmas 4,1% õpilastest, erirühmas 0,7% ja vabastatud 1,1%. Keskkoooli viimases, 11. klassis olid vastavad protsendid aga 5,6; 3,2 ja 3,2.

Võib arvata, et teatud osa õpilaste tervis halveneb kooliaja jooksul, et nende areng ei ole harmooniline. Kõigest järeldub, et õpetajate täiendusõpetus ettevalmistus- ja erirühmadega tegelemiseks peaks eelkõige silmas pidama murdealisi ja nendest vanemaid lapsi.

2. Õpilaste kehaline aktiivsus ei piirdu ainult kehalise kasvatusetundidega. Küsitluse teel püüti selgitada, milline on õpilase kehaline aktiivsus nädala jooksul lisaks kooli kehalise kasvatusetunnile. Saadud andmed on toodud protsentides tabelis 1.

Andmetest järeldub, et pool kõigist õpilastest piirdub vaid kooli kahe kehalise kasvatusetunni-

ga. Oma kooli spordisektsioonis harjutab keskmiselt 16,3% õpilastest, spordikoolis käib 15,5% ja muidu treenib 14,9% õpilastest. Viimase all mõeldakse sportimist koos vanematega, tasulisi treeningtunde, omal käel harjutamist, üldse omaalgatuslikku ja iseseisvat sportimist. Tabelist on näha, et ellu astudes, see on 11. klassis, tegeleb iga v i i e s noor iseseisva harjutamisega. See on igati tervitatav nähtus. Kasulik on ka tähele panna, et mida vanemaks saab õpilane, seda rohkem hakkab ta iseseisvalt harjutama, omal käel sportima (näiteks 4. klassis on see protsent 10,2, aga 11. klassis juba 21,3). See on tendents, mida tuleks igati soodustada, õpilasi tuleb veelgi rohkem innustada iseseisvale sportimisele.

Tabel 1

	Ainult kooli kehalise kasvatusetunni	Oma kooli spordikasvatuse ring	Spordikool	Muu
4. kl	43,6	17,7	25,4	10,2
8. kl	56,3	18,1	11,1	14,1
11. kl	53,5	11,9	12,5	21,3

Keskmine 52,0 16,3 15,5 14,9

Tabelist selgub veel üks tähelepanuvääriv fakt — õpilaste spordihuvi, soov end kehaliselt arendada on kõige suurem 10—12aastaselt. Selles eas astub spordikooli iga neljas (25,4% küsitletutest) õpilane. Neli aastat hiljem on aga spordikooli jäänud vaid pooled, kes sinna astusid (11,1%). Meil on väga palju kirjutatud sellest, miks õpilased spordikoolist välja langevad. Võib arvata, et ega nad seepärast veel sportimist jäta. Spordikoolist saavad nad teatud algoskused ja tahtmise edaspidi iseseisvalt sportida. Olgu kinnituseks sama tabeli andmed, kust nähtub, et 8. ja 11. klassis väheneb järsult (poole võrra) spordikoolis käijate arv, seejuures kooli spordiringide küllastajate arv oluliselt ei tõuse, küll aga kahekordistub iseseisvalt harjutajate hulk.

Vesteldes kehalise kasvatusetunde õpetajatega, avaldasid paljud arvamust, et mainitud tabel ei näita siiski üheselt õpilaste spordihuvi plahevatuslikku tõusu 10—12 eluaastal. Asi on selles, et spordikoolide treenerid käivad kõige rohkem värbamas just 4. klassi õpilasi. Hilisemad väljalangejad on need, kes osutusid võistlusspordi suhtes väheperspektiivikateks.

Olgu asi kuidas on, igatahes paistab, et spordihuvi äratamiseks on kõige vastuvõtlikum aeg varane murdeiga. Seda peaks spordipropaganda korraldamisel rohkem arvestama.

Kõnesolev tabel näitab õpilaste tegelikku kehalist aktiivsust, seda, kui palju üldse end kehaliselt arendatakse. Kas see on küllaldane õpilase harmooniliseks arenguks, jäägu asjatundjate otsustada. Küll aga võib nende andmete alusel teha ühe väga olulise järelduse: **ligi kolmveerand õpilase kogu liikumisest ja kehalisest tegevusest langeb kooli arvele** (see tähendab kooli kehalise kasvatusetundi + kooli spordisektsiooni treeningud). Teiste sõnadega — kui tahetakse midagi ära teha meie noorte kehalise seisundi parandamiseks ja aren-



damiseks, tuleks alustada koolist. Ühtlasi joonistub välja ka kooli kehalise kasvatuse õpetaja keskne roll selles töös. **IME tingimustes tuleks just kooli kehalise kasvatuse arendamisele panna pearõhk**, sealt on ka kõige kiiremini oodata positiivseid tulemusi.

Siin-seal on vilksatanud mõte, et kooli kehalise kasvatuse juhtimine tuleks ajutiselt anda Eesti NSV Laste ja Noorte Spordikooli või veel mitteeksisteeriva Noorte Spordikeskuse pädevusse. Siintoodud andmete alusel oleks see küll suur rumalus, sama hea, kui anda koolisõõklad jäätise- ja pirukakooperatiivide kätte. **Me ei tohi lõhkuda praeguseks välja kujunenud kooli kehalise kasvatuse süsteemi** (sealt saab õpilane ikkagi kolmveerand oma füüsilisest ettevalmistusest!). Üldkooli kehaline kasvatus tuleb muuta efektiivsemaks. Selleks on aga küllaga seni kasutamata võimalusi. Ka välismaa positiivsetest kogemustest võiks rohkem eeskju võtta. Õpetajad ise tegid suvistel täienduskursustel hulga sellesuunalisi ettepanekuid, need tuleks kohe ellu viia (vt. ajakirjas «Haridus» nr. 5, 6 ja 7, 1980 siin- kirjutaja artiklit).

3. Andmed õpilaste organiseeritud sportimisest lähevad hästi kokku andmetega, mis saadi vastuseks küsimusele: mitu korda nädalas treenite nii, et otsaesine on märg ja süda põksub paar-kolm korda kiiremini kui tavaliselt. Keskmised andmed saadi järgmised: kaks korda — 54,5%, kolm korda — 5,1%, neli korda — 20,4%, viis korda — 6,5%, kuus korda ja rohkem — 9,7%, vastamata — 2,6%. Toodud protsendid kinnitavad veel kord, et **praegu on õpilaste kehalise koormuse (treeningu) seisukohalt kõige tähtsam üldhariduskool**. Selle kehalise kasvatuse tunnid koos spordiringide tundidega annavadki põhiosa õpilase kehalisest sportlikust tegevusest. Kolm korda nädalas sportijad ja osa viis korda nädalas sportijaist tuleb kanda ka kooli kehalise kasvatuse tundide alla, sest mõnedes Kohtla-Järve, Narva ja Sillamäe üldhariduskoolides ja tehnikumides on 3—5 kehalise kasvatuse tundi nädalas. Siinkohal on vajalik öelda, et nagu hilisem uurimine näitas, annab sagedasem sportimine märgatavalt kõrgema üldvastupidavuse (parema Cooperi testi tulemuse).

### KEHALISED VÕIMED

Õpilaste kehaliste võimete hindamiseks valiti Cooperi jooksutest. See on maailmas kasutusel olevatest kehaliste võimete proovidest enim tuntud ja hinnatud. Ka selle korraldamine on lihtne: **kehaliste võimete määramiseks tuleb mõõta maa pikkus, mille õpilane suudab läbida 12 minuti jooksul**. Ka Eestis on Cooperi jooksutest üsna tuntud. Tartu Ülikooli sporditeadlased on seda teinud üliõpilastel, et võrrelda Cooperi testi hindamiskaalat meie kehtestatud kehaliste võimete normidega (kasvõi VTK omadega) ja hinnata meie noorte kehalisi võimeid selle testi alusel. Tartu teadlaste töödest selgus, et Cooperi jooksutesti originaalskaala on Eesti tervete noorte inimeste jaoks isegi liialt leebe (kasvõi VTK normidega võrreldes). Seetõttu soovitavadi nad üliõpilaste kehalise suutlikkuse hindamisel

kasutada Cooperi originaalskaalast rangemat hindamist (võtta aluseks 200 m pikkuse võrra raskem skaala).

Kooliõpilaste testimisel võeti aluseks siiski Cooperi originaalskaala. Selle järgi on testitud kogu maailmas sadu tuhandeid inimesi, sealhulgas ka vanuses 13—19 aastat.

Cooperi test tehti kõigil kehalise kasvatuse tunni põhirühma ja ettevalmistusrühma õpilastel. Viimastel oli testi sooritamise ajal lubatud ka kõndida (kui tekkis tugev väsimus).

Teaduslikust kirjandusest on teada, et Cooperi jooksutesti tulemused on väga tihedas, usaldusväärses seoses maksimaalse hapnikutarbimise võimega. Teiste sõnadega, **Cooperi proov peegeldab väga selgelt ja täpselt noore inimese südame, veresoonte ja kopsude funktsionaalseid võimeid ehk füüsilist treenitust ehk kehalist vastupidavust** (rahvalikus kõnepruugis võhha).

### COOPERI TESTI HINDAMISSKAALA

Selleks, et oleks võimalik otsustada eesti kooliõpilaste kehalise üldseisundi üle kõnesoleva uuringu alusel, olgu siinkohal toodud Cooperi jooksutesti originaalskaala 13—19 aasta vanustele.

Tabel 2

Kehaline seisund	Läbitud maa meetrites	
	Poisid	Tüdrukud
Suurepärane	üle 3000	üle 2400
Väga hea	üle 2750	üle 2300
Hea	üle 2500	üle 2100
Rahuldav	üle 2200	üle 1900
Nõrk	üle 2100	üle 1600
Väga nõrk	alla 2100	alla 1600

### TESTIMISE TULEMUSED JA NENDE ARUTELU

Järgnevas on toodud **ainult** kehalise kasvatuse põhirühma õpilaste Cooperi jooksutesti tulemused koondtabelina.

Tabel 3

Keskmine vanus	Uuritute arv	Cooperi testi keskmine tulemus
4. kl 10—11 a	poisid (297) tüdrukud (368)	21952 20075
8. kl 14—15 a	poisid (519) tüdrukud (484)	26877 21739
11. kl 17—18 a	poisid (259) tüdrukud (357)	28523 21991

Ja nüüd saabki vastata küsimusele meie kooliõpilaste kehalise seisundi üle: Cooperi jooksutesti alusel on see IGATI HEA.

Kehalise kasvatuse tunni põhirühmas käib 90% õpilastest. Ja kui selle grupi füüsilised üldvõimed on head, siis pole põhjust kurtmiseks. Kahjuks pole käepärast mujal maailmas tehtud sama vanusegrupi Cooperi jooksutesti tulemusi. Testi originaalskaala on välja töötatud kümnete tuhandete mõõtmiste alusel, see on paljude maade praktikas end õigustanud. Näiteks tehakse Soomes kõigile sõjaväeteenistusse võetavatele noortele meestele Cooperi jooksutest, see on samas ka paljudes koolides kehaliste võimete mõõtmiseks.



Uuringu korraldajatel ei ole mingeid kahtlusi Cooperi jooksutesti enda või selle tegemise suhtes meie koolides. Seega tuleb nõustuda, et **meie koolide ja tehnikumide õpilaste kehaline treenitus ehk füüsiline vastupidavus on hea.**

#### UJUMISOSKUS

Tulemused õpilaste ujumisoskuse ja -võimete kohta on toodud tabelis 4.

Tabel 4

	Ei oska ujuda	Ujub 25 m ajata	Ujub 100 m ajale
4. kl	35,5	54,0	9,8
8. kl	10,1	54,7	35,0
11. kl	6,9	40,4	52,4
Keskmine	16,3	50,6	32,7

Hinnangu õpilase ujumisoskuse ja -võimete kohta andis kehalise kasvatuse õpetaja. Arutades tulemusi õpetajate suvistel täienduskursustel, selgus, et kasutatud meetodikas oli puudusi. Juhendis oli öeldud, et 25 m ujumine ajata tähendab lihtsalt ujumisoskust, võimet jääda vee peale. Õpetajate soovitusel võeti järgmise uuringu puhul sisse ka «ujub 50 m ajata».

Üksikasjalikumaks analüüsiks tehti kolm suuremat gruppi: segarahvastikuga Tallinn, põhiliselt vene rahvusest lastega Virumaa ja eesti lastega maakoolid. Ujumisoskuses nende gruppide laste vahel olulist erinevust ei olnud.

Poiste ujumisoskus on igas vanuserühmas veidi parem kui tüdrukute oma.

Mõningane vahe on poiste ja tüdrukute võimete siiski 11. klassis. Keskkooli lõpetades ei oska ujuda 0,8% poisse ja 0,3% tüdrukuid, 25 m ajata suudab ujuda 27,8% poistest ja 45,7% tüdrukutest.

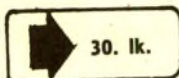
Rahuldava, eluks hädavajaliku ujumisoskuse (see on võime ujuda 100 m ajale) on selleks ajaks omandanud 71,4% poisse ja 45,1% tüdrukuid. Teisipidi öeldes: iga neljas poiss ja iga teine tütarlaps on ellu astudes vees abitu. Mul pole võrdluseks käepärast teiste maade andmeid, kuid juba nendegi väheste protsentide alusel võib öelda, et koolilaste ujumaõpetamisel on veel palju ära teha. Ka õpetajad on seda oma töös tunnetanud. Ühes teises küsitluses nad märkisid, et igapäevatoös paneb neid väga muretsema ujulate vähesus ja olemasolevate ülekooormatus. Üks väljapääs oleks korraldada massilist ujumaõpetamist suvel looduslikes veekogudes. Sellest on meil aastaid räägitud. Kahjuks pole jõutud isegi algeliste ujumissillakeste ehitamiseni, rääkimata igasuvistest nii vanade kui noorte ujumaõpetamisest.

KOKKUVÕTTEKS tuleb veel kord öelda, et enamiku (90%) kooliõpilaste kehaline treenitus (üldseisund) on **hea**, ujumisoskus **rahuldav**. Teades, et aastakümneid on kirjutatud ja räägitud vastupidist, võtavad uuringu korraldajad siiski endale julguse saadud tulemustest avalikkust informeerida.

Uurimust tehti 1987. aasta mais ja septembris. Vahepeal on VÕTist saanud Eesti Hariduse Arenduskeskus, on käiku läinud IME programm.

Selge on, et ainuüksi Cooperi jooksutestist on vähe õpilaste kehaliste võimete hindamisel. 1989. aastal korraldas sama uurimisgrupp uue testimise, kus testiti üle 5000 õpilase 12 näitaja alusel. Need tulemused ootavad lähemal ajal avaldamist. Nende alusel töötatakse välja kooliõpilaste kehaliste võimete testimise süsteem. Kõik see kajastub õpilase individuaalse arengu kaardil. Uurimisgrupp loodab, et IME koolis täidetakse need 1. klassis ja et see kaart koos järjest uute andmetega saadab õpilast kooli lõpetamiseni.

Kõnesolev uuring osutub tähtsaks veel ühe asjaolu tõttu — see fikseeris meie koolide praeguse olukorra kehalises kasvatuses. Korraates uurimust 10 aasta pärast, saame öelda, kas ja kui suures ulatuses on hariduse ümberkorraldamine andnud positiivseid tulemusi ka kehalises kasvatuses.



Skeeme saab kasutada õpitoimingu sooritamise kõikidel etappidel. Orienteeruv al etapil annab esitatud skeem ülevaate sellest, mida (ja mis järjekorras) on vaja õpilasel teha. Täidesaatvat etapil võib õpilane ise skeemi koostada või valida, fikseerides õpitoimingu tulemuse. Kontrollietapil võrdleb õpilane tulemust skeemiga või sooritab vajalikud operatsioonid veel kord.

Kokkuvõtteks märkigem, et keeleõpetuse tulemusena kujuneb õpilasel kõnesegmentide intuiitse tunnetamise asemel kujutluste süsteem keeleüksustest. Seoses viimasega muutub ka lauseloome protsess — keeleüksused muutuvad operatiivühikuteks, mida saab teadlikult valida ja sobitada.

#### Kirjandus

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., Педагогика, 1978, 143 с.
2. Арутюнова Н. Д. О фонетической организации языка и иерархии его грамматических единиц. — Фонетика. Фонология. Грамматика. М., Наука, 1971, с. 26—33.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., Прогресс, 1977, 447 с.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд. АПН РСФСР, 1958, 370 с.
5. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение высказывания. М., Наука, 1969, 307 с.
6. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., Педагогика, 1974, 240 с.
7. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., Наука, 1965, 245 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975, 304 с.



# Ajurünnak koolitunnis

**LEMBIT ÕUNAPUU,**  
**TÜ pedagoogikakateedri õppejõud,**  
**pedagoogikakandidaat**  
**BORIS GOLDMAN,**  
**Tartu 7. keskkooli direktori asetäitja**  
**õppe- ja kasvatustöö alal**

Kooliuuenduse käigus tuleb tõsiselt mõelda õppeprotsessi täiustamisele. Teadmiste edastamise ja oskuste kujundamise kõrvale on teravalt tõusnud tervikisiksuse kujundamine. Vajame põhimõtteliselt uusi õppe- ja kasvatustöö meetodeid, mis aitaksid väljuda rutiinsetest ja perspektiivitutest õpetamisskeemidest, võimaldaksid faktide õppimisel suunata ka õpilase isiksuse arengut.

Igapäevaelu ülesannete lahendamine eeldab loovisiksusi. Siit tuleneb ka koolitöö üks peamisi ülesandeid: õpilaste mõtlemisvõime arendamine ja loovuse stimuleerimine. Praktika kinnitab, et loova mõtlemise sihipäraseks esilekutsumiseks ja arendamiseks pakuvad häid võimalusi mitmed nn loomingulise ühistegevuse meetodid: diskussioon, dispuut (2; 3), ajurünnak ja sotsiodraama. Need pole ainult loova ühistegevuse tehnikad, vaid võimaldavad igal indiviidil edukalt harjutada ka loovat probleemide lahendamist. Kasvatustöö seisukohalt on oluline, et nimetatud meetodid võimaldavad intensiivselt tunnetada oma isiksuslikku väärtust ja võimalusi suhetes ümbritsetajatega.

Käesolevas artiklis vaatleme ajurünnaku kui õppemeetodi põhiomadusi. Avame selle meetodi rakendamise põhivõimalused. Meetodit on aidanud koolitöös katsetada ja lihvida Tartu 7. keskkooli õpetajad.

### Ajurünnaku mõiste, üldiseloostus

Traditsiooniliselt kujutab ajurünnak endast ideede genereerimise tehnikat, mida kasutatakse rühmatööna probleemidele lahendusideede saamiseks.

Koolisituatsioonis võib ajurünnakut rakendada kui õpetamise ja kasvatamise meetodit. See võimaldab realiseerida nii kognitiivseid kui ka afektiivseid eesmärgi, s.t. kujundada teadmiste ja ühtlasi ka tundmuste sfääri.

Ajurünnaku abil ergutatakse loovust; kogutakse ideid õppeprobleemide lahendamiseks ja lahendamiseks, harjutatakse stampmõtlemise piiride ületamise viise ning arendatakse õpilaste suhtlemisoskust.

Ajurünnak stimuleerib loovmõtlemist. Ajurünnakul õpilased sõnastavad oma ettekujutusi probleemse nähtuse lahendamise võimalustest. Nad kogevad oma ideede mõju ja arengut

ümbritsetajate suhtes. Selline kogemus võib anda tõuke loomepingutuse püsivaks otsimiseks. Ideede genereerimisel õpitakse ületama ja vähendama mõtlemist pidurdavate tegurite mõju. Rakendades õppeprotsessis aegajalt ajurünnakut, saab õpilastes kujundada harjumust ületada standardseid mõtlemiskeeme ja leida probleemidele alternatiivseid lahendusteid.

Ajurünnaku meetodi üheks väärtuslikuks omaduseks on õpipassiivsuse vähendamine. Ajurünnaku käigus aktiveerub enamik passiivseid ja suhtlemisargu õpilasi. See loob soodsa pinnase isiksuslikuks arenguks vajaliku info vastuvõtule.

Ajurünnaku meetodi allvariandid on individuaalne, paaris, kirjalik, kritiseeriv ja helisalvestusega ajurünnak (1, lk 85). Kaks esimest osutuvad eriti soodsaiks ajurünnaku kiireks käivitamiseks õppetunnis. Individuaalne ajurünnak võimaldab õpilasel kiiresti keskenduda probleemile ja tunnetada individuaalseid raskusi probleemi allaspektide eristamisel. Lisaks harjutab see vilumust seada ise endale loovust stimuleerivaid küsimusi. Paarisviisiline ajurünnak valmistab suhtlemisarga õpilast ette ideedejahiks suuremas rühmas.

### Ajurünnaku korraldamise reeglid

Ajurünnaku rakendamiseks on välja töötatud mitmed menetlused ja reeglid. Nende konkreetne sõnastamine ja kasutamine on oleneb situatsioonist (kooliklass, töökollektiiv, teadlaste rühm) ja ajurünnaku eesmärkidest. Koolisituatsiooni eripära, piiratud aeg ja suured klassid, eeldab spetsiifiliste võtete kasutamist. Ajurünnaku läbiviimiseks koolitunnis on vaja järgmist: probleemi ja ülesannete püstitust, valmisoleku loomist, ajurünnaku juhtimist, ideede töötlust ja üldistamist.

### 1. Probleemi ja ülesannete püstitus

Ajurünnakuks jaotatakse klass kaheks: ajurünnakrühm (kuni 15 õpilast) ja ülejäänud (publik). Ajurünnaku eduka kulgemise tingimuseks on, et ajurünnakrühmale oleks selgelt esitatud probleem ja et tal oleks teatud infovaru probleemiga seonduvast. Ülesanded püstitatakse ka publikule. Sellest, kuidas ja millised ülesanded neile antakse, on suuresti kogu tunni viljakus.

Ajurünnaku probleemid võivad välja kasuda konkreetsest ainelõigust või õpilaste tegevus- ja suhtlemissfäärist. Probleemi sõnastamiseks sobivad alati küsimused: miks, kus, millal, kuhu ja kuidas. Näiteks: «Miks näidendi «Boriss Godunov» lõpul rahvas vaikis? Kus igapäevases elus saab kasutada üleslückejõudu? Kuidas õppida palju lühema ajaga? Küsimusele ei tohiks olla võimalik vastata «ei» või «ja» või otse, lähtudes vaid igapäevakogemustest ja toetudes tuntud faktidele. Hea probleem on piisavalt ulatuslik ja stimuleerib mõttetööd.

Väga laiade probleemide korral on hea, kui õpetaja eraldab selles ka allaspektid. Viimased esitatakse koos probleemi püstitamisega.



Kasulikuks on osutunud probleemi püstitamise ajal esitada ka seda puudutavad põhimõisted.

Ülesannete andmisel publikule on eesmärgiks kuulajate tööle rakendamine. Publiku peamiseks ülesandeks on jälgida ajurünnakut teatud eesmärgist lähtudes. Näiteks: üles kirjutada kõik pakutud ideed või fikseerida ainult need ideed, mis puudutavad vaadeldava probleemi mingit allaspekti. Soovitav on publikusisene tööjaotus: lepitakse omavahel kokku, kes kelle ideed üles kirjutab. Osa publikust võiks pakutud ideed kokku võtta, selekteerida ja süstematiseerida. Seda võib teha kogu ajurünnaku vältel või siis koduse tööna ettevalmistuseks järgmiseks ajurünnakuks. Publiku ülesandeks on teha ka üldistused ning kanda ette tulemused, kui probleemi on ammendavalt käsitletud ja saadud piisavalt lahendusi.

Probleem sõnastatakse ja ülesanded jaotatakse ajurünnaku alguses umbes 3 minuti kestel. Olenevalt klassi harjumusest töötada ajurünnaku meetodil, võib probleemi ja ülesannete püstitamisele kuluda ka rohkem aega.

## 2. Valmisoleku loomine

Ajurünnaku kiire käivitumine ja viljakus oleb paljus valmisolekust. Valmisoleku toimingus eristub kolm momenti: motivatsiooni- line, kognitiivne ja õpetaja valmisolek.

Motivatsiooniline valmisolek eeldab, et õpilased omistaksid lahendatavale probleemile ja ühistegevusele isiksusliku tähtsuse. Õpilased on nõus osalema ühistöös, kui näevad oma personaalseid huvisid realiseeruvat ajurünnaku käigus. Üks võimalikke viise motivatsiooni ergutamiseks seisneb näiteks õpilaste veenmises, et inimene, kes on tõsiselt kogenud ajurünnaku käigus loovuse vallandumise hetki, on ka üksi väga edukas probleemide lahendamisel ja suudab leida palju rohkem lahendusi, kui see, kes ei valda ajurünnaku tehnikat.

Kognitiivne valmisolek on sama oluline. Ajurünnakuks valmistudes on soovitatav ajurünnakrühma liikmetele (või isegi kogu klassile) anda päev või kaks enne vastavat tundi infoleht arutusele tuleva probleemi ja selle allaspektide lühikese kirjeldusega (vt infoleht). See orienteerib osalejaid kaalutlema ja mõtisklema juba enne ajurünnakut.

## INFOLEHT

**Probleem:** Kuidas õppida palju lühema ajaga?

1. Millal õppida? Hommikul. Öhtul. Iga päev.
2. Kuidas õppida? Korraga palju, vähe. Keskendumine õpitavale. Läbikirjutamine. Kordamine. Meeldejäätmine.
3. Oma õpivõtete kasutamine.
4. Meeleolu loomine. Muusika. Enesesisendus.

## Ju h i s e d:

1. Leia mugav asend ja keskendu probleemile.
2. Lase mõtetel probleemiga mängida.
3. Luba fantaasial lennata.
4. Kõige põnevamad lahendused kirjuta paberile.

## L a h e n d u s e d:

1. . . . .
2. . . . .
- jne. . . . .

**Õpetaja valmisolek.** Õpetaja valmisoleku kindlustab käepärane infoleht, kus on eraldatud probleemi allaspektid võimalike lahendustega. Samuti on sellel lehel probleemi puudutavad põhimõisted ja uute mõistete varu, mida kindlasti soovitakse siduda ajurünnaku protsessiga. Uued mõisted lükatakse vahele hetkedel, kus ideede genereerimine äkki vaibub (rühm mõtleb pakutud ideede üle järele). Rühma mõttepauside ajal vahele paisatud uued mõisted ergutavad ideede pakkumise uue laviini teket ja suunavad õpilasi probleemi varju jäänud aspektide läbitöötamisele.

## 3. Ajurünnaku juhtimine

Ajurünnakus seatakse õpilased istuma nii, et oleks võimalik silmside. Soovitav on istuda ringis või poolringis. Sissejuhatuseks selgitab õpetaja ajurünnaku eesmärgi, nõudeid ja reegleid. On hea, kui põhireeglid on meeldivas kujunduses kantud paberile, mida on mugav üles riputada. See võimaldab aega kokku hoida. Järgnevalt esitame ajurünnaku põhireeglid:

- pakutud ideid ei diskuteerita ega kritiseerita;
- mida rohkem ideid, seda parem;
- välja pakutakse iga tärnanud idee (ka kõige fantastilisem);
- väga hea, kui pakutud ideesid täiendatakse.

Ajurünnaku reeglid sõltuvad loomulikult ka tunni eesmärkidest. Õpetaja võib alati formuleerida lisaks just selliseid reegleid, mida ta peab tarvilikuks antud situatsioonis või antud klassis ajurünnaku tulemuslikkuse eesmärgil. Näiteks:

- iga kõneleja kuulatakse lõpuni;
- ideed sõnastatakse lühidalt ja selgelt;
- jälgi end ühistegevuse käigus;
- pea lugu kaaslastest.

Et rühm läheks «soojaks», on alustuseks soovitatav teha «assotsiatsioonimängu». Õpetaja ütleb mingi sõna või mõiste ja iga õpilane ütleb järjest 2–3 ringi vältel selle sõnaga (mõistega) seonduva sõna või päheturगतava mõtte. Võimalik on ka nii, et õpilane ütleb eelneva õpilase poolt pakutud sõnaga seostuva sõna ja nii mitu ringi järjest. Näide ühest võimalikust «assotsiatsioonimängust»: «Üelge sõnaga «prillid» seostuvaid sõnu nii, et alati säiluks sõna «prill». Tavaliselt pakutakse sõnu: prillid, prilliraamid, prilliklaasid, prilliasjad, päikseprillid, keevitusprillid, topeltpillid, prillipapa, motopillid, ravipillid, prillikarp, prillikandja, prillipood, prilliparandaja, prillikett, prillimadu, prillilaud, amfiibprillid, mustad prillid, nuhiprillid. Lisatingimusega «prill» saavutatakse mõttetöö intensiivsus. Kitsendav tingimus sunnib gruppi pingutama, mille tulemusena toimub ka kiirem «soojenemine».



Ideedejahi «eelsoojenduseks» sobib ka paluda õpilastel järgemööda öelda oma esmased ideed konkreetse probleemi lahenduseks. See variant sobib siis, kui klass on juba harjunud töötama ajurünnaku meetodil.

Ideejahi kiiremaks käivitamiseks kasutatakse ka individuaalset ajurünnakut ja sellele järgnevat paariviisilist ajurünnakut. Individuaalse ajurünnaku korral paneb iga õpilane 3—5 minuti jooksul oma ideed kirja. Seejärel toimub vastastikune ideedega tutvumine kahekesi ja jällegi pannakse kirja kõik ideed, mis tärkasid seoses kaaslaste ideedega. Nii-sugune, järk-järguline lülitumine tööprotsessi häälestab suhtlemisarglikke õpilasi ajurünnakuks suuremas rühmas.

Ajurünnak peab toimuma sundimatus ja aktsepteerivas õhkkonnas. Pakutud ideed protokollitakse või lindistatakse. Tähtis on, et iga idee saaks mingil viisil fikseeritud. Lindistamist võib kasutada alati, (ka siis, kui publik protokollib), sest sageli tekib vajadus analüüsida kogu tegevust sügavamalt. Õpilasi tuleb ergutada iga tärnanud mõtet välja ütleva. Ideid esitatakse mistahes laadis ja kujul. Õpilased võivad teha ettepanekuid ja soovitusi, ideede illustreerimiseks võib kasutada vanasõnu ja kõnekäände. Üldine nõue on, et mõtted tuleb väljendada võimalikult lühidalt ja selgelt. Samas peab jälgima, et ajurünnak ei muutuks ülemealikuks naljatamiseks. Kui klass alles alustab ajurünnaku meetodi õppimist ja kasutamist, tekib küllaltki sageli olukordi, kus mõnele naiivsena tunduvale või naljakale ideele järgneb tormiline naer. Väljapakutu üle naermise vältimiseks, ja mistahes ideede esitamise julgustamiseks, sobib alati vahetult enne ajurünnakut lugeda ette mõne teise rühma mõtteid ning näidata, kus esialgu väga naljakana tunduv mõte käivitas viljakate ideede vallandumise.

Ajurünnaku ajal peab õpetaja olema valmis uute ideede ja mõistete omapoolseks süstimiseks, mis aitavad rühmal leida uusi mõtteid.

Ajurünnaku alguses lepib õpetaja rühmaga kokku selles, mil viisil anda märku, kui keegi peaks rikkuma mõnda reeglit.

Eriliselt on vaja tunnustada ideede seostamist eelnevalt pakututega. Siinjuures võib õpetaja anda mingil viisil positiivse kinnituse kas noogutusega või verbaalselt — *tubli* või jällegi mingil viisil koputades.

Välja pakutakse ühelt õpilaselt ainult üks idee korraga. Kui õpilasel on ideid väga palju, tuleb need ununemise vältimiseks üles märkida.

Mõttejaht kestab 30—40 minutit. Sageli juhtub, et 15—20 minutilise töö järel tekib paus. See on periood, kus osalejad mõtleavad pakutud ideede üle järele. Siin õpetaja aitab rahulikult küsimustega kaasa: «Mida veel? Teil on kindlasti veel häid ideid. Kas ikka kõik ideed on väljendatud?» Väga stimuleerivalt mõjub ajurünnaku jätkumisele osa

protokollitud ideede ettelugemine. Viljakamad ideed tärkavad tavaliselt ajurünnaku teisel poolel.

Väiksemate probleemide korral ja kui peaks juhtuma, et ajurünnaku teine pool siiski ei jätku, on kasulik kasutada võtet, kus ajurünnakut samal teemal jätkab uus grupp. Viimane moodustatakse õpilastest publiku seast. Siin avaldub omapärane nähtus. Publik, kes pidi tegelema oma ülesannetega, pole pikka aega saanud omi mõtteid väljendada. Tegemist on omapärase pingeseisundiga. Publikul on tekkinud üsna suur pagas originaalseid ideid, mis seostuvad eelmise rühma poolt pakutud mõtetega ja mis otsivad väljapääsu. Nii võib ajurünnak kahe rühma peale kokku lõppeda väga viljakalt.

#### 4. Ideede töötlus ja kokkuvõte

Kõik ettepanekud ja lahendusideed vaadatakse hoolega läbi. Vajadusel kohendatakse sõnastust. Analüüsil tuleb sageli ette olukordi, kus mõnede ideede kallal peab töö jätkuma juba diskussiooni või dispuudi meetodil.

Ideede põhjalik analüüs ja süstematiseerimine võib toimuda kas kodutööna või juba järgmises tunnis. Selleks moodustatakse töörühmad. Kui töötlus toimub tunnis, võivad töörühmad olla kuni 6liikmelised. Lahendusideed süstematiseeritakse vaadeldava teema konkreetsete mõistete abil. Selguvad ka viljakamad ideed ja need, mis on koheselt rakendatavad. Rühmade töö tulemused võtab kokku ekspertide 3—5liikmeline rühm, kes teeb lõpuks kokkuvõtva ettekande.

Kokkuvõtte eesmärgiks on luua kõigile õpilastele tervikpilt tulemustest ja tehtud tööst. Kui ajurünnaku eesmärgiks seati ka teatud isiksusjoonte kujundamine, siis on oluline anda tagasiside ka sellest: õpilaste käitumist ning tegevust interpreteeritakse ja hinnatakse ning osutatakse arenguvõimalustele.

Käesolevas artiklis tutvustatud ajurünnaku meetod pole sugugi ainuvõimalik. Õpetajal on suured võimalused rakendada oma loovust täiustamaks ajurünnaku toiminguid ja katsetamaks veelgi efektiivsemaid võtteid.

Lõpetuseks pakume näiteks väljavõtte kesk-kooliõpilaste ühe ajurünnaku käigus pakutud ideedest:

**Probleem: Milline peaks olema ideaalne kool?**

1. Ruumid, mööbel. 2. Õppimine, hinded, õpetajad. 3. Vaba aeg, vahetunnid. 4. Muud mõnud.

**Ajurünnaku ideed:**

1. Kool peaks olema kodune.
2. Koolimaja olgu korralik, mugav, väike, paljude soppidega.
3. Kool olgu kui nukumaja.
4. Hinded pole vajalikud.
5. Peaks olema võimalik saada vajalikku kirjandust kooli raamatukogust.
6. Keskkoolis olgu ainete valik vaba.
7. Koolis peaks olema võimalik käia konsulteerimas.
8. Koolimaja ärgu olgu vangla, kus on eri ainete kambrid.
9. Kool ise peaks seal tekkivaid pingeid



madaldama (seinte värvide valik, ruumide kujundus, õpetaja kui terapeut).

10. Õpilased valivad oma klassi mööbli ise.
11. Olgu nurgad, kuhu võiks kõrvale tõmbuda ja rahuneda.
12. Koolis võiks olla talveaed või kasvuhooned.
13. Vahetunnis võiks olla kohvijoomise võimalus.
14. Õpetaja ei peaks olema teadmiste kontrollija.
15. Aineõpetajaid võiksid õpilased ise valida.
16. Ühe aine piires võiks kuulata mitut õpetajat.
17. Peaksid olema õpetajate topised.
18. Õpilasel peaks olema võimalus teha õpetajale ka negatiivne märkus, kartmata seejuures tagakiusamist.
19. Õpetaja olgu inimene, keda võiks usaldada ja suhelda nagu võrdne võrdsega.
20. Iga õpetaja peaks olema psühholoog.
21. Ideaalses koolis pole sõjalist õpetust.
22. Koolis peaks olema võimalus valida, millist keelt(keeli) õppida.
23. Kõõleõppimine toimugu rohkem vestluse ja suhtlemise kaudu.
24. Rohkem olgu võõrkeele tunde.
25. Koolis ei peaks käima igas tunnis, vaid minna siis, kui tund ja vastav õpetaja isiksuslikult midagi pakub.
26. Tunnid olgu rohkem eluga seotud.
27. Kui on hea tuju, siis tuleks lubada ka kõva häälega laulda.
28. Ideaalses koolis ei tunne õpilane end alluvana ja alandatuna.
29. WC ei peaks haisema, nii et kasuta või respiraatorit.
30. Koolis olgu normaalne WC, seebiga, dušiga, käterätiga, mitte ainult auguga põrandas.
31. Koolis olgu rohkem lilli.
32. Invaliididele peaks olema võimalus õppida koos tervete lastega.
33. Ideaalne kooliõpetaja ei tohiks oma tujusid õpilaste peal välja elada.
34. Esteetikaõpetus kooli.
35. Rohkem loominguilisi tunde kooli.
36. Kool peaks kasvatama õpilastes isiksust juba 1. klassist alates.
37. Koolis peaks rohkem tunnustust ja kiitust saama.
38. Kool olgu kui turvakodu.

#### Kirjandus

1. Kidron A., Oja E. Nõupidamiste korraldamine ja rühmatöövormid. Tln, Valgus, 1987, 112 lk.
2. Ounapuu L. Diskussioon koolitunnis. — Nõukogude Kool, 1989, nr 6 ja 7.
3. Ounapuu L. Dispuut koolitunnis. — Haridus, 1989, nr 8.

## Eesti põllumajanduse areng aastail 1920—1940

ANTS RUUSMANN,  
Tallinna Tehnikaülikooli ajaloo-  
kateedri dotsent

Eesti põllumajanduse arengut aastail 1920—1940 on hinnatud mitmeti. Kui tähistati Eesti Vabariigi 20. aastapäeva, anti ehk mõneti roosasis hinnanguid nagu juubelite puhul ikka. Üldiselt aga käsitleti iseseisvusaegseis kirjutistes põllumajanduse arengu-  
probleeme kainelt ja asjalikult, monikord ülearu kriitiliseltki. Nõukogude ajal on aga kogu Eesti Vabariiki rängalt maha tehtud. Kriitika osaliseks sai ka 1920.—1930. aastate põllumajandus. Stalini-aegsetes käsitlustes rõhutati, et talurahvas olevat järjest laostunud, maatööliste rõhumine ületanud igasugused piirid ning põllumajanduslik tootmine käinud alla. Alles 1960. aastatest alates püüdsid üksikud autorid veidigi õiglasemate hinnangute poole ning viimasel ajal on ka päris objektiivsed käsitlused võimalikud.

Tervikuna tuleb seda, mida tehti eesti külas aastail 1920—1940 hinnata väga kõrgelt. Nii põllumajandusliku tootmise arendamisel kui külaelu korraldamisel oli suuri saavutusi ja vähe on Eesti ajaloos perioode, mida saaks edukuse poolest võrrelda vaadeldavate aastatega. Kuid ei tohi langeda ka eufooriasse. Eesti oli nii põllumajanduse poolest kui ka enamikul muudel aladel Euroopa keskmisel tasemel. Ja sinna jäi ta ka 1940. a. 20 aastaga ei suutnud Eesti oluliselt vähendada oma mahajäämust Euroopa eesrindlikest põllumajandusmaadest. Kuid säärane kurs oli võetud ja tulevikuplaanid suured.<sup>1</sup>

Eesti agraarstruktuuris toimus 1920. aastail väga oluline muutus — viidi ellu põhjalik maareform. Maareformi seadus võeti Eesti Asutavas Kogus pärast pikemaid vaidlusi vastu juba Vabadussõja ajal (10. oktoobril 1919). Vabadussõja algusjärgus oli antud lubadusi, et põhjaliku maareformiga

<sup>1</sup> Vt Ruusmann A. Missugusest tulevikust unistas eesti talurahvas. — Maakodu, 1989, nr 2, lk 7, 8.



saavad maad ennekõike need, kes asuvad relvaga võitlusse Eesti riigi eest. See kergendas oluliselt meeste mobiliseerimist rahva-väkke.

Enne maareformi oli 58% maast mõisate omanduses ning 42% kuulus pärieks ostetud taludele. Põllumajandusliku maa osas oli aga mõnevõrra teistsugune suhe — mõisate omanduses 43%, päristalude päralt 57%.<sup>2</sup> Oma põllumajandusmaast olid mõisad umbes 40% välja rentinud (nn mõisarenditalud). Kui palju siis mõisad Eesti ala põllumajandusmaast tegelikult kasutasid? Keskmiselt 25% (Põhja-Eestis 27—32%, Lõuna-Eestis 17—23%). Päriss- ja renditalude kasutuses oli kokku 75% põllumajandusmaast.

Kõigist mõisamaadest kokku võõrandati 96,6%. Eriti suure võõrandamise alla langesid baltisaksa parunitele kuulunud mõisad (neilt võeti ära 98,4% ning jäeti alles 1,6%).<sup>3</sup> Umbes veerandil paruneist õnnestus säilitada mõisasüdamed (keskmiselt 80 ha suurustena), üksikuil ka suuremad maa-alad.

Pärast I maailmasõda viidi paljudes Ida- ja Kesk-Euroopa maades läbi kodanlikud maareformid, kuid ainult Eestis ja Lätis olid need nii põhjalikud, et mõisnikele ei jäänud peaaegu midagi alles. Põhjuseks oli ennekõike ajalooline viha, mida eestlased ja lätlased tundsid kohalike sakslaste, eriti parunite vastu. Lisaks sotsiaalsele rõhumisele olid eestlased ja lätlased pidanud kannatama ka rahvuslikku rõhumist. Oma osa etendas veel asjaolu, et 1918. a okupatsiooni ajal olid kohalikud sakslased saanud erilisel viimutsest ja sellega vihkamisele uut hoogu anda. *Landeswehri* sõda ainult kinnitas eestlastele-lätlastele, et nende võõrandamisplaanid on igati õiged.

Maareformi elluviimine kujunes pikaajaliseks, aastaid kestvaks protsessiks. Maa saamise eesõigus oli Vabandussõjast osavõtnud sõdureil ja ohvitseridel, kusjuures umbes 2000 vapramat said maa tasuta. Uute talude (asundustalude) arv küündis 1929. a 32 077ni ja 1939. a umbes 34 000ni (kaudsete arvestuste järgi).<sup>4</sup> Asundustalud anti algul põlise kasutamissoiguse alusel, kuid alates 1925. a hakati neid asunikele pärieks müüma. Ostuhind oli küllalt kõrge, kuid tuli tasuda väikeste osadena väga pika aja (60 aasta) jooksul. Pärieks müüdi ka kõik senised

mõisate renditalud, mis algul olid muudetud riigi renditaludeks. 1929. a põllumajandusloenduse järgi ulatus nende arv 20 117ni.

Maareformiga sarnanes mõneti popsiseadus, mis võeti Riigikogus vastu 11. veebruaril 1926 ja viidi järgnevail aastail ellu. Popsideks nimetati erilist väikerentnike kategooriat. Popsikohad rajati põhiliselt möödunud sajandi lõpukümnendil. Peremehed, kes olid mõisnikelt ostnud suured talud, lubasid sageli oma ääremaadele rajada väikesed eluasemed. Tihti olid niisuguste kohtade omanikud peremehe sugulased. Popsid pidid maksma renti või tasuma tööga. Ajad möödusid ning popsid hakkasid oma kohakesi pärieks nõudma. Popside ja peremeeste vastuolu kujunes seetõttu väga teravaks. 1926. a seadus ei lubanud popse nende kohakestest välja ajada. Nad vabastati rendist ning võisid oma maatükid osade kaupa välja osta. Peremehed ei olnud popsiseadusega rahul. Kokku eraldati talude maadest 10 486 kohakest. Need olid kehviklikud kohad ja jäid sellisteks ka pärast eraldamist.

Popside ja teiste väikemaapidajate nõudmistele pidid võimud veel edaspidigi vastu tulema. Riigi tagavaramaadest hakati kõige hädalisematele andma juurdelõikeid. Eriti praktiseeriti seda suure majanduskriisi ajal. Aastail 1931—1933 anti juurdelõikeid umbes 16 000-le talule, popsikohale ja asunduskruundile, kokku 22 629-le majandile. Juurdelõiked polnud aga suured (keskmiselt 3,8 ha) ja koosnesid enamasti kas heinamaast või kannustikut.

Osalt riigi ülesharimata tagavaramaadest, osalt kokkuostetud laostunud suuratalude baasil hakati alates 1929. aastast arendama nn uut asundustegevust. Mainitud maadel mõõdeti välja tulevased talukohad, riigi jõududega hariti üles osa maast ja ehitati ka hädapärased hooned. Rajati terveid asundusi (Pillapalu, Lepplaan, Uulu-Suursoo jt). Kokku loodi uue asundustegevuse korras umbes 1800 talu.

Arvestatav uute talude tekkeallikas oli juba olemasolevate talude pooldumine pärimisel või müügil. Keskeltläbi tekkis sel viisil igal aastal umbes 300—400 uut talu.

Kogusummas suurenes talude arv Eesti Vabariigis märgatavalt. 1919. a oli neid ligi 90 000, 1939. a põllumajandusloenduse järgi aga 140 000. Kuid uute iseseisvate peremeeste arv suurenes mitte 50 000 võrra, nagu võiks järeldada esitatud arvudest, vaid vähemalt 70 000 võrra, sest peab arvestama, et ka umbes 20 000 mõisarenditalu said iseseisvaks.

Suurtest nihetest hoolimata oli eesti külas ikka veel palju neid, kel maad polnud ja kes soovimaksid seda saada, ning neid, kes leidsid, et neil on maad liiga vähe. Olla piisava suurusega talu peremees — see oli väga paljude unistus. Kuid Eesti Vabariigi pindala lihtsalt ei olnud nii suur, et seda soovi täita.

<sup>2</sup> Kuna kogusuuruse suhet mõjustas suuresti asjaolu, et metsa- ja ebaproduktiivsest maast kuulus 86% mõisate omandusse ja vaid 14% ostutaludele.

<sup>3</sup> Kogu mõisamaast oli parunite omanduses 80%. Ülejäänud kuulus kroonu-, linna- ja muudele mõisatele.

<sup>4</sup> Toodud arvudest on välja jäetud alla 1 ha suurused kohakesed, mida Eesti Vabariigi statistika ei lugenud taludeks. Peale asunduskohtade loodi maareformiga ka üle 3000 palgamaatalu (metsaametnikud, koolikohad jne).



Aastad	Üldse ehitatud		Keskmiselt aastas	
	elumaju	lautu	elumaju	lautu
1909—1913	10 474	10 652	2095	2130
1914—1918	5879	6738	1175	1348
1919—1923	11 864	12 369	2373	2474
1924—1929	28 681	30 238	4780	5040
1930—1934	15 335	16 980	3067	3396
1935—1939	12 435	15 065	2487	3013

Maa kogusuuruse järgi jagunesid Eesti talud 1939. a järgmiselt: 1—5 ha — 17 836 (12,7%); 5—10 ha — 21 293 (15,2%); 10—20 ha — 38 258 (27,3%); 20—30 ha — 27 133 — (19,4%); 30—50 ha — 24 380 (17,4%); — 50—100 ha — 10 172 (7,3%); üle 100 ha — 912 (0,7%). Väiketaludest (1—10) oli enamik kehvikute oma. Ka 10—20 ha suurustest ligi pooled talud Põhja-Eestis ja kolmandik Lõuna-Eestis kuulusid kehvikutele. Maakodanlusele kuulus 30—50 ha suurustest taludest Põhja-Eestis veerand ja Lõuna-Eestis pool; üle 50 ha suurustest taludest vastavalt umbes 50% ja 80%.<sup>5</sup>

Eesti talude maast moodustas põllumaa (koos aiamaaga) 1939. a põllumajandusloenduse järgi 35,2%, kultuurrohumaad 1,7%, looduslik heinamaa 27,9%, karjamaa 21,5%, metsamaa 5,9% ja muu pindala 7,8%. Saaremaal ja Põhja-Eestis oli põllumaade osatähtsus väiksem, rohumaade oma suurem riigi keskmisest, Lõuna-Eestis aga vastupidi. Maa moodustas talude koguväärtusest 33,3%. See tehti kindlaks 1929. a põllumajandusloendusega. Lisaks kõigi talude põhiparameetrite üleskirjutamisele hinnati loenduse ajal umbes 8000 talus kõik varad, kusjuures talud olid valitud nii, et oleks selge ülevaade kõigist suurusrühmadest, omandivormidest ja valdadest.

Maa ei osutunudki Eesti taludes suurimaks väärtuseks. Selleks olid ehitised, mis moodustasid 39,1% talude koguväärtusest (Viljandi-, Tartu- ja Võrumaal isegi 41—42%). Igas talus oli keskmiselt 5—6 ehitist (koosehitised lahku arvestatult). Suuremates taludes rohkem, väikestes vähem. Küläehitus arenes 1920. aastail eriti jõudsalt, sest siis rajasid asunikud oma talusid.

Kui palju ehitati Eesti taludes elumaju ja lautu kolmekümneaastase perioodi (1909—1939) eri aastail, näeme tabelist 1. Selgub, et ajavahemikul 1924—1929 ehitati aastas keskmiselt 1,7—1,9 korda enam kui perioodil 1935—1939 ning umbes 4 korda enam kui I maailmasõja ajal. Kokku ehitati tabelis näidatud 30 aastaga taludes 84 668 elumaja ja 92 042 lautu (neist Eesti Vabariigi ajal vastavalt 68 315 ja 74 652). Riik andis taluehitusele suurt abi. Eriti

<sup>5</sup> Talude suurusest ja maaelanikkonna klassi-struktuurist on käesoleva artikli autor juba varem kirjutanud. Vt Sotsialistlik Põllumajandus, 1989, nr 1, lk 30—32; Nõukogude Õpetaja, 1989, 4. veebr ja 18. märts.

asunikele, kes midu poleks suutnudki oma talusid kiiresti välja ehitada. Maareformi algusest kuni 1939. a lõpuni said asunikud ehituslaenuena umbes 22 milj krooni (sellest peamine osa — 18 milj krooni — aastail 1923—1931). Riikliku laenu abil rajas oma hooned umbes pool asunistest. Ehituslaenu anti teistelegi taludele.

Edusamme tehti Eestis ka põllumajandusmasinate arendamisel. Võrreldes 1920. aasta-ga suurenes hobumasinate arv 1939. aastaks järgmiselt: laialtkülvajad 2,4, reaskülvajad 5,2, viljalõikajad 1,7, heinaniitjad 4,9, hoburehad 3,3 korda. Kõige enam oli taludes niidumasinaid ja hoburehasid. 1939. a leidis neid igas kolmandas-neljandas talus.

Arvestades seda, et hobumasinaid kuulusid suurematele taludele, kus olid suuremad koristuspinnad, ning et masinaid ka välja üüriti, võib teha järelduse: 1930. aastate lõpul koristati enamik teraviljast ja põldheinast hobumasinatega.

Mehaanilist jõudu oli vaadeldavail aastail Eesti põllumajanduses veel vähe. Vaid viljapeks oli täielikult mehhaniseeritud. Traktoreid loendati Eestis 1939. a taludes 1792, väljaspool talusid (ühistuis, linnades jne) 589. 78 talu kohta tuli 1 traktor.<sup>6</sup>

Põllumajanduse põhisuunaks Eesti Vabariigis oli loomakasvatuse. Domineerivaks muutus see juba enne I maailmasõda. Maaviljelust võime aga lugeda eesti põllumajanduse aluseks, sest vaadeldavail aastail tugineti loomakasvatustes vaid oma maa söödabaasile ning 1930. aastaist alates tootsid talud ka toiduvilja kogu rahvale piisavas koguses. Laienesid külvipinnad ja suurenes saagikus. Võrreldes perioodiga 1920—1924 toodeti aastail 1935—1939 toiduteravilja 1,5, söödateravilja 1,1 ja kartulit 1,3 korda rohkem. Eesti parim maaviljeluspiirkond oli Ida-Virumaa, kus kogutoodang põllumaa hektarilt oli suurem kui mujal. Maaviljeluse kvalitatiivsetelt näitajatelt oli Eesti Euroopa keskmisest tasemest pisut allpool.

Loomakasvatuse andis põllumajanduse kogutoodagust 1930. aastate lõpul umbes 60%. Et taimekasvatuse oli Eesti Vabariigis põhiliselt omatarbelise, loomakasvatuse aga kaubandusliku iseloomuga, siis tõi see loomakasva-

<sup>6</sup> Nii taluehituste kui riistade ja masinate kohta on käesoleva kirjutise autor avaldanud artiklid ajakirjas «Sotsialistlik Põllumajandus» (1989, nr 2, lk 24, 25; nr 3, lk 31, 32; nr 4, lk 30).





## KOOLIEELNE KASVATUS

# Lasteraamatu pildimaailm

**SIGNE VÄLJATAGA,**  
**TPEDI koolieelse kasvatus kateedri**  
**vanemõpetaja**

Koolieeliku ja noorema kooliea tarvis moodustavad pildid lasteraamatus vähemalt poole, sageli aga rohkemgi raamatu külgetõmbejõust. Lastepäraseid ning kaunid pildid võivad populaarseks muuta keskpärasegi lasteraamatu, sisukas raamat aga saada tõrjutuks väheütleivate illustatsioonide tõttu. Näitena võib tuua kaks eesti rahvaluulevalimikku lastele, millest «Sada saarelehte, tuhat toomelehte» (Tln, 1968) kunstnik A. Viidalepa illustreerituna on hoopis lastekaugem võrreldes esimese valimiku «Üle õue õunapuu» (Tln, 1955) F. Valdvere, J. Jenseni, A. Viidalepa illustatsioonidega. Niisiis ei loe alati illustatsioonide loomise aeg — täna tehtud pildid ei tarvitse olla varemloodutest lastelähedasemad. Seda tõestasid ka A. ja M. Juske, kes omapoolsete katsete põhjal väitsid, et laste kunstitajule on omased kindlad vanuselised parameetrid, teatud konstant, millest möödavaatamine ei tule ilmselt asjale kasuks. Käesolevaga anname ülevaate lasteraamatu illustatsioonide meeldivuse kohta laste endi otsustuste alusel aastatel 1983—1989 korraldatud katse tulemuste põhjal. Katsetest võttis osa 357 last vanuses 4—7 aastat, neist poisse 178 ja tüdrukuid 179. Katsealuseid lasterühmi oli kokku 17, neist asus Tallinnas 9, Pärnus 3, Kohtla-Järvel 2, Viljandis 1, Kingissepas 1, Maidla lastekodus 1 rühm.

Meid huvitas, kuidas lapsed võtavad vastu

eri kunstnike loodud pildimaailma: mis on lastele oluline, ligitõmbav; mis jätab nad külmaks, mõjub segavalt. Katsetes loeti lastele ette muinasjutt või lugu, seejärel anti valida sama stseeni kujutava kahe eri kunstniku piltide vahel, kumma omad rohkem meeldivad. Küsitlus toimus individuaalselt, et lapsed üksteist ei mõjutaks. Küsimusi esitati vähe ja need olid lihtsad: «Kumb pilt sulle rohkem meeldib? Mis sulle sellel pildil kõige enam meeldib? Kummal pildil on tegelane (Lumivalgeke, naksitrallid vmt) rohkem enda moodi? Kummast raamatust tahaksid veel pilte vaadata?»

Vaatleme esmalt kahe tuntud illustreerija V. Tolli ja S. Väljali piltidele antud hinnanguid. Vaatluse all olid E. Niidu «Pille-Riini loo» illustatsioonid, mille 1963. aasta väljaandele on teinud V. Tolli, 1967. aastal Moskvas ilmunud venekeelsele tõlkele S. Väljal. Pille-Riini lugudest valiti katsetesse «Pille-Riin ja kaks mustasilmset leevikest» ning «Jorri». Meeldivushinnangud kaldusid S. Väljali kasuks: kolmest katsealusest rühmast eelistasid tema pilte vastavalt 81% ja 83% lastest. Lapsi veetlesid S. Väljali pildid oma elurõõmsuse ja lastelähedaste detailidega. Vaid ühes rühmas jaotusid vastused tasavägisemalt: 37% eelistas S. Väljali ja 33% V. Tolli illustatsioonid, kusjuures kriitilisi märkusi oli vastavalt 12% ja 17%.

«Jorri» puhul leiti, et S. Väljali pildil on «kuusk toas ja küünlad põlevad» (Priit, 6a), «et põleb palju küünlaid» (Helena, 5a). V. Tolli pildil häiris lapsi tumelilla öine taevast. Pilt ei meeldi «selleks et ei näe kuuske ja on kõik selline (näitab näpuga tumedat tausta)» (Martti, 5a), «selleks et see on seda värvi» (Ragnar, 5a). Huvitav on märkida, et V. Tolli pilt on S. Väljali omast tegelikult realistlikum — lapsed ju ei jää särava kuusepuu all magama. Ometi on laste reaalsuse-nõue spetsiifiline, neile loeb rohkem jõulumeeolu, millega Jorri-lugu ju seostub ja see eeldab heledust, helgust ning sära. V. Tolli piltide eelistajad leidsid, et Pille-Riin on rohkem magava näoga, «et on pime ja üks küünal põleb. Karu ilusasti kaisus» (Jaan, 6a). Samas märgib Jaan, et kuigi talle kuusel põlevad küünlad V. Väljali pildil ei meeldi, on Pille-Riin sellel ometi armsam, sest Pille-Riini silmad on kinni, aga V. Tolli pildil ta «piilub». Viimane ütlemine viitab asjaolule, mis lastele väga tähtis — silmavaate kujutamisele. V. Tolli piltidel pole see sageli kuigi selge. Ometi iseloomustavad silmad inimese näos teda kõige rohkem. Miks muidu tõmmatakse fotodel silmade kohale must joon, kui ei soovita, et inimest ära tuntaks. Lapsed on näo väljenduslikkuse, ilme suhtes vähemalt sama tundlikud kui neile oluliste detailide suhtes.

Piiratud ruum ei võimalda paljude huvitavate vastuste analüüsimist, kuid ühe järeldusena võib kindlalt väita, et S. Väljali illustatsioonid vastavad enam koolieelkute



ja noorema kooliea ootustele, nende vajadusele rõõmsa, helge, turvalise järele. Vive Tolli on elamuslik eeskätt neile lastele, kes ennetaavad ealisi parameetreid ning on seega alid piltidesse peidetud varjatud meeleolu suhtes. Et siiski ealised vajadused ja eelistused on ülitugevad, tõestab asjaolu — paljudel lastel oli kodus eestikeelne Pille-Riini raamat (niisiis aega harjumiseks küll), samal ajal kui S. Väljalil illustreeritud venekeelset väljaannet eesti kodudes nimetamisväärselt ei leidunud.

Järgmisena vaatleksime Edgar Valteri loominguale antud meeldivushinnanguid. Teatavasti ei võitnud kunstniku karikatuurisugemetega loomelaad kaugeltki kohe kriitikute heakskiitu. Ometi on lapsed tema pilte alati vaimustusega vastu võtnud, kuigi need pole tavalises mõttes realistlikud. Katsealusteks said E. Raua raamatule «Naksitrallid» (Tln, 1984) tehtud pildid, mida pakuti lastele vaatamiseks kõrvuti Moldaavias venekeelsele tööle tehtud kunstnik Boris Sintšuki illustratsioonidega (Kišinjov, 1985). Sintšuki pildid on tunduvalt suuremad, värvilahendus on stiilselt pruun-rohelistes toonides välja peetud. Kuid seekord ei aidanud piltide suurus ega nende laitmatu kunstiline ning polügraafiline teostus. Kolme aasta jooksul korraldatud katsetes eelistasid lapsed E. Valteri pilte. Ei maksa arvata, et laste hinnangud oleksid olnud sajabrotsendilisel kiitvad: pildipaari kassi silmadega oli küllalt ebavõrdne, sest B. Sintšukil oli selleks täisleheline värvikas illustratsioon, E. Valteril vaid peatüki alguses olev pisipilt. Ometi meeldis isegi selles ebavõrdses pildipaaris 30 protsendile lastest, s.o ligi kolmandikule, E. Valteri illustratsioon, mis hinnati huvitavamaks, väljendusrikkamaks. Lapsed ütlesid, et «silmad on nagu hiilivad» (Rain, 6a), «silmad on hõõguvad, tigidamad» (Silver, 6a), «seal on nagu hästi salaja vaatad» (Inga, 5a).

Kahe pildipaari puhul eelistati valdavalt E. Valteri oma. Pildipaar: «Kolm naksitralli» puhul eelistas E. Valterit 85% lastest. Lapsed leidsid, et «naksitrallid on ilusamad» (Margus, 5a), «karvasemad, värvikamad» (Allan, 6a), «on palju mõnusam pilt» (Merike, 5a), «siin on vahvitopsikud» (Annika, 6a).

Muide, B. Sintšuki pildil on naksitrallidel käes pulgajäätis, mis aga kuidagi ei haaku lapse ettekujutusega, sest raamatus on juttu jäätisekioskist, mille juures mehikesed kohtuvad ning värsket sõpruse kinnituseks veel ühed jäätised võtavad. Niisugustest «pisisjadest» ei luba laps kunstnikul tavaliselt mööda vaadata, see mõjub häirjalt kujutuspildi tekkele. Kolmanda pildipaari «Sammalhabed» puhul oli E. Valteri eelistajaid 66% vastanuist, kuigi B. Sintšuki illustratsioonil on Sammalhabed kujutatud palju suuremalt. Lapsed ei võtnud vastu B. Sintšuki pakutud individualiseerimisnippe (prillid, ketsid), vaid eelistasid rohelise habemega veidrikust vana-härrale E. Valteri heasüdamlikku ja loodus-

lähedast Sammalhabet. Mõned väljavõtted vastustest: «Siin tal pole ketse ega prille» (Alar, 6a), «kollased riided, punane nina, linnuke on ilusam» (Alar, 6a), «loomulikult tehtud» (Silver, 6a). Katsetulemuste põhjal võib öelda, et B. Sintšuki illustratsioonid ei suutnud võistelda E. Valteri piltide südamlikkuse ja rõõmsameelsusega. Kunsti seisukohalt efektsed, üksteisesse sulavad rohelised ja pruunid toonid, millega kunstnik on püüdnud rõhutada tegelaste looduslähedust, pole viinud soovitud tulemuseni. Kui ehk täiskasvanu naudibki neid pooltoone, värvide sügavust ja tihedust, siis lapsele mõjuvad need teisiti, luues rõõmutu ja rõhuga meeleolu, võides tunduda isegi määrdunutena. Kunstnik pole arvestanud lapse värvitaju ja see maksab kätte. Ilmneb see laste meeldivushinnangutes, milles ikka ja jälle rõhutatakse E. Valteri piltide värvilist. Ometi on B. Sintšuki pildid realistlikuma värvigammaga. Kuidas jääb siis sellega, et lapsed eelistavad realistlikku kujutluslaadi? Küllap on laste realism sagedamini kui arvatakse küllalt kunstitudlik — ükski laps ei viidanud karikatuursetele elementidele E. Valteri piltidel, sest need sulavad niisamuti kui kasutatud rõõmsad värvidki ühtseks lapselähedaseks tervikuks, milles on tunda, et nende piltide tegija tunneb ja armastab lapsi.

Meid huvitas, kuidas lapsed võtavad vastu lastepäraselt realistlikku ja stiliseeritud illustratsiooni. Katsetamiseks valisime noore, kuid kriitikutel tunnustust leidnud kunstniku Jaan Tammsaare, kelle töödele on iseloomulik eri stiilide kasutamine. Laskisime võrrelda J. Tammsaare pilte V. Koržetsi raamatule «Üks tüdruk, nimi Merike» (Tln, 1982) S. Väljalil illustratsioonidega R. Kudu raamatule «Pannkoogipäev» (Tln, 1979). Lapsed eelistasid S. Väljalil (96%). Millest nii suur eelistatus? J. Tammsaar on nii lapsi kui täiskasvanuid kujutanud ühtviisi, sageli pisikeste punktisilmalistena, mis jätab väga külma mulje. Üks laps ütles otse välja — «sellel pildil on (silmad) natuke uhkemad, päris silmade moodi» (Argo, 7a), hinnates just silmade kujutamist S. Väljalil. Kuigi J. Tammsaare piltidel leidub palju asju ja isegi vaimukust, jätab see lapsed ükskõikseks. Üksmeelselt leitakse, et Tota-pildid on Merikese piltidest «ilusamad, armsamad», «kenad ja head». Huvitav on täheldada, et enamik lapsi märgib S. Väljalil piltide puhul ära ilusamaid värve. Seejuures on mõlemad kunstnikud kasutanud valdavalt lastele lähedasi sini-puna-kollaseid toone. Seletuseks sobib ehk asjaolu, et lapsed ei oska teisiti põhjendada Tota-raamatu piltide meeldivust — siin väljendavad värvid tõepoolest rõõmsat ja sõbralikku meeleolu, samal ajal kui J. Tammsaare piltidel pole värvidest abi, sest need on tehtud kõrvaltvaataja positsioonilt, sageli pisut ironiliseltki. Ilmselt ei päästa värvidki, kui pilt oma olemuselt jääb laste-



võõraks ja külmaks.

Rohkem õnne on J. Tammsaarel olnud vendade Grimmide muinasjuttude illustreerimisel (Tln, 1981). Kahes katsealuses rühmas lasti võrrelda J. Tammsaare ja S. Skopi illustratsioone Lumivalgekeese-muinasjutule. Ühes rühmas hindas Tammsaare pilte 60% lastest, teises aga 68% S. Skopi omi. Kui J. Tammsaare illustratsioonidel avaldas mõju eeskätt looduse suurejooneline kujutamine ja kompositsiooni tihedus, siis S. Skop võitis lapsi romantilisuse ja lastepärase karakteriseerimisega. Lapsed eelistasid tema pildidel kujutatud päkapikke, sest «päkapikud on ilusamad, ei ole nagu suured mehed» (Kristina, 6a), «sest päris põialpoisid on ka sellised» (Mart, 6a), «kihvtid on» (Rene, 6a). Siiski ei leidnud tervelt viiendik lastest J. Tammsaare illustratsioonilt üles õunaandmise episoodi ja üle poolte (60%) stseeni, kus Lumivalgeke lahku põialpoiste juurest. J. Tammsaare pildid näivad rohkem pakkuvat lastele, kes eapiirist ette arenenud, kuid enamik lastest elab ja areneb siiski eakohaselt ning neile on S. Skop arusaadavam, hinge lähedasem.

Jaan Tammsaarest veelgi kaugemal on oma kunstikunägemuses Jüri Arrak. Tema, laste poolt kõrgelt hinnatud multifilmi põhjal tehtud, illustratsioonid E. Raua «Suur Tõllule» (Tln, 1982) on esile kutsunud üsna vastakaid reageeringuid täiskasvanutel. See pärast otsustasimegi uurida, kuivõrd laste meeldivushinnangud kinnitavad või lükkavad ümber täiskasvanute suhtumisi. Lastel lasti võrrelda H. Miti pilte «Suur Tõllule» (Tln, 1959) J. Arraku illustratsioonidega. Hugo Miti pildidel on Tõll tavaline talupoeg, ainult et hiiglaslikku kasvu. Sama võib öelda vanapagana kohta, keda tunneb peas olevatest sarvemuksudest. Jüri Arraku Suur Tõll on temale omases laadis fantastiline nägemus hiust, tema tööst ja võitlusest eesti rahva vabaduse eest.

Katsetulemused olid üllatavad: 70%—90% katserühmade lastest eelistasid Jüri Arraku pilte. Võib arvata, et H. Miti väikesed must-valged illustratsioonid polnud eriti konkureerimisvõimelised Jüri Arraku suurte värviliste piltidega. Asi pole ilmselt siiski ainult värvis ja formaadis. Arraku loodud muinasmaailm ja Suure Tõllu kuju on kunstiliselt mõjuvad, mida värvid vaid toetavad. Nimetatud asjaolu kinnitab seegi, et H. Miti eelistajad märkisid tema pildid olevat «loomulikud ja ilusamad».

Üldiselt tabasid lapsed hästi ära Arraku Suur-Tõllu olemuse. Paljudele meeldis Suur-Tõll kündmas, see jättis lastele rahuliku ja rõõmsa mulje — «et sõda ei käi, et Tõll tööd teeb» (Marko, 7a). Muljet avaldasid ka võitlusstseenid, nt 6a Peeter: «Tapab vankriga, et rahu saaks». Pilt mahalöödud peaga Tõllust ei äratanud lastes paanilist hirmu, leiti, et see on kurb pilt. Õeldi küll, et «õudne, kui pead otsas pole», kuid mingit ülepinguta-

tud hirmuelamust ei olnud. Küllap on lapsed teleris ja kinos juhtunud hullematki nägema ja seejuures ilma sisulise ja kunstilise põhjendusega. Huvitav oli, et ükski lastest ei pidanud Tõllu kujutamist veidraks, kusjuures isegi kriitikud on Arraku inimfiguuride kohta halvustavalt sõna võtnud. Hästi tajusid lapsed dramatismi Arraku pildidel võrreldes Miti omadega. Viimane on jäädvustanud vaenlase sõdalaste meeleheitliku pagemise Tõllu eest, võitlus kui selline on juba möödas. Seevastu Arraku Tõll on kujutatud täies võitlushoos. Kuigi paljud lapsed põhjendasid J. Arraku piltide meeldivust sellega, et need on värvilised, võib arvata, et ainult värviga ei saa lapsi pilte hindama panna. Selleks peab kunstniku loomingu olema lapse jaoks olulist, sisulist kandvust.

**Kokkuvõtteks** võime järeltada:

□ Laste kunstitunnetus koolieelses ja nooremas koolieas toetub tugevasti ealistele parameetritele (pildi värvid, formaat, objektide äratuntavus ja lastekohane detailivalik, kuid on seejuures äärmiselt kunstitundlik, avar ja eelarvamusetu).

□ Täiskasvanuil, sh kasvatajal ja õpetajal olgu usaldust lapse vastu, mistõttu tuleks tähele panna laste endi eelistusi ja põhjendusi ning mitte otsustada nende eest piltide sobivus (või mitesobivus). Seda tehku ikka lapsed ise. Arukal kasvatajal — õpetajal on laste suhtumistest sageli nii mõndagi õppida.

□ Lastele meeldib vaadata eri kunstnike illustratsioone ühele ja samale raamatule. Piltide võrdlevat näitamist tuleks ja saaks praktiseerida kui üht kunstikasvatuse lihtsamat, käepärasemat ja lastelähedasemat moodust arendamiseks laste kunstimeelt.

## Kirjandus

1. Juske A. ja M. Pildid lastele. — Edasi, 1980, 19. apr.
2. Kips I. Lasteraamatu illustratsioonide vastuvõtt lugeja poolt. Diplomitöö, 1983 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).
3. Käs R. Katse uurida vanema koolieeliku kunstitaju kahe erineva stiili võrdluse põhjal. Kursusetöö, 1984 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).
4. Neeme K. Katse uurida illustratsiooni vastuvõttu võrdlusmeetodil 5—6aastaste laste poolt. Diplomitöö, 1988 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).
5. Näkk K. Katse uurida illustratsiooni vastuvõttu võrdlusmeetodil 5—6aastaste laste poolt. Kursusetöö, 1989 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).
6. Roost A. Lasteraamatu illustratsioon koolieeliku hinnangus. Kursusetööd 1984, 1985. (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).
7. Seene K. Illustratsiooni tajumise iseärasused koolieelses eas (6.—7a). Kursusetöö 1983, (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).
8. Sepp R. Katse uurida laste kunstitaju uuema eesti lasteraamatu illustratsiooni põhjal (J. Arrak). Kursusetöö, 1984 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).
9. Tamm K. Lasteraamatu illustratsiooni vastuvõtt 5—6aastase lapse poolt. Diplomitöö, 1986 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateedris).



## **H. Liimetsa didaktiline teooria Eesti didaktika arengus**

**REET LIIMETS-SOROKIN,  
TÜ saksa filoloogia kateedri õpetaja**

Igasugune ajalugu, ka teaduse ajalugu, on käsitletav kui eri isiksuste tegevuse tulemus. Eesti didaktika arengupilt mõtestub lahti selles osalenud teadlaste loomingu analüüsimisel. Üheks, kes küllaltki oluliselt mõjustas viimastel aastakümnetel Eesti didaktikat, oli Heino Liimets. Järgnevalt tahaksimegi vaadelda, mis suguse aspekti arengut Eesti didaktikast on suunanud H. Liimetsa uurimisprogramm?

Pedagoogilist uurimistegevust alustas H. Liimets põhijoontes didaktilise teema käsitlemisega, analüüsides dissertatsioonis «Koolisese metoodilise töö süsteem» koolisest metoodilist tööd õpetaja õppimise ja õpetamisena (1). Esmapilgul näib, et edasises uurimistegevuses dissertatsiooni problemaatika otsest kajastamist ei leidnud. Teatud määral elustus see programm aga siiski nendes praktilistes põhimõtetes, millele rajanesid uurimiskursused ja ÜPUI. Teoreetilise problemaatika edasiarendamist võime leida üleliidulise seminari materjalides, kus on rakendamist leidnud väitekirja üks põhiideid — õpetaja metoodiline töö on teaduse saavutuste loov arendamine, seda aga mitte ilma õpetaja eneseanalüüsi ja aktiivse uurimistegevusega.

Implitsiitne seos on mainitud uurimisteemal siiski ka H. Liimetsa uurimisprogrammi järgneva arenguga. Väitekirjas ja sellega seotud kirjutistes on õpetaja enesearengu olulise elemendina esile toodud aktiivne eneseanalüüs. Seda võiks pidada eelduseks, miks H. Liimets asus hiljem kasvatust käsitama interaktiivse nähtusena ning hakkas rõhutama isiksuslikku lähenemist ja õpilase subjektsust. Teatud arenguloogikale on siin põhjust viidata.

Pärast dissertatsiooni siirdus H. Liimets üldpedagoogiliste ja kasvatusteoreetiliste probleemide valdkonda, keskendudes eriti raskestikaskvatavuse käsitlemisele. Didaktikasse lülitus ta jälle 1967. aastal tööga «Vastastikuse rikastamise printsiip kasvatuses». Problem, mis ajendas sõnastama

vastastikuse rikastamise printsiipi, oli välja kasvanud raskestikaskvatavuse uurimisest. H. Liimets ja tema õpilased — A. Luukas, E. Markvart, E. Vapper olid jõudnud järeldusele, et raskestikaskvatavuse üheks põhjuseks on häiritud suhtlemine, s.o nihestunud suhted perekonnas, klassikollektiivis, õpetajaga. Eesti NSVs ja nõukogude kooli tollaegses situatsioonis, kus õpiedukus oli keskne ühiskondlikult aktsepteeritava arengu näitaja, liitus see problemaatika vahetult didaktilisega. Uurimusele «Vastastikuse rikastamise printsiip kasvatuses» ongi tegelikult omane püüe käsitleda kasvatus- ning õppeprotsessi vastastikuses seoses, mille tingib uurija ilmne arusaamine sellest, et õpilase isiksuse areng on käsitletav tervikliku süsteemse protsessina. Üeldut toetavad ka H. Liimetsa sõnad, kus väidetakse, et «kasvatustöö organiseerimine vastastikuse rikastamise põhimõttel tähendab... esmajoones nii õpetamise kui ka väljaspool õppetööd toimuva kasvatustöö organiseerimist selliselt, et igal õpilasel oleks võimalik esineda kaaslastele väärtuste andjana.» (2) Siin tundub immanentselt olemas olevat tulevane idee didaktika ning kasvatusteooria integratsioonist. Näeme ka, et üldisel kujul on antud käsituses olemas mõte õpilasest kui oma õpitegevuse subjektist. Vastastikuse rikastamise printsiip ongi vaadeldav katsena ümber mõtestada ning kujundada õpetaja ja õpilaste omavahelised suhted selliselt, mis võimaldaks eri õpilasisiksustel, ka nõrgalt edasijõudvatel, teostada ennast nii õpi- kui ka ühiskondlikus tegevuses. Õppetöö senine organiseerimine ei olnud loonud õpilastele selliseid võimalusi. H. Liimets ütlebki, et «õpilaste omavahelised suhted õppetöös on minimaalsed ja kui need ongi olemas, siis haaravad ainult osa õpilasi.» (2) «Rikastaja rolli satuvad eelkõige tugevamad õpilased, nõrgematel see võimalus peaaegu puudub. Aga need võimalused on olemas», jätkab ta. «Igal õpilasel on teistest erinevad elukogemused... Erinevusi on ka õpilaste liikumisulatuses... Suure varieerumise õpilaste teadmiste ja emotsionaalsete kogemuste pagasis kutsuvad esile ka massikommunikatsioonivahendid, osasaamine raadio, televisiooni ja ajakirjanduse informatsioonist.» (2). Kas ei peitu ülalöeldus üldisel kujul ka H. Liimetsa edasise teooria üks mõtteid, et õpitegevust ei saa käsitleda isoleeritult õpilase muudest tegevustest, s.t õpitegevus on käsitletav õpilase elutegevussüsteemi ühe elemendina.

Vastastikuse rikastamise idee vallandaski H. Liimetsa programmis liikumise didaktika suunas. Esialgu vormus see peamiselt rakendusliku probleemina: milliste vahenditega on õpitegevuses võimalik luua tingimusi vastastikuseks rikastamiseks. H. Liimetsa esmaseks probleemiks näib olevat rakendusvahendite süsteemi loomine vastavalt vastastikuse rikastamise printsiibile. Sellised püüdlused on märgatavad 1970. aastal avaldatud töös



«Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taul- tal». Samas käsitluses on aga siiski märga- tav ka arusaam, et üksnes rakendusvahen- ditest ei piisa, kaasnema peab senise di- daktilise kontseptsiooni fundamentaalsete aluste ümbermõtestamine. H. Liimets on selle mõtte 1970. aastal sõnastanud järgmi- selt, öeldes, et «...on üha enam esile kerkinud taotlus muuta õpetamine võimalikult rohkem üldarendavaks, õpilaste isiksust kujundavaks, mitte piirduda ainult teatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste edasiandmisega.» (3) Antud väites sisaldub tegelikult Eestis ja NSV Liidus kehtiva didaktilise paradigma revideerimise nõue. Nõukogude didaktikas oli ja on praegugi väga olulisel kohal õpeta- mise sisu primaat. Sellest tuletatakse õpeta- mise organisatsioon, aga eriti meetodika. See lähtekoht on muutnud nõukogude kooli väga ainekeskseks. Eestis algab siit tegelikult isik- suse arengukeskse didaktilise paradigma kujunemine, esindatuna H. Liimetsa ja tema koolkonna otsingutes. Samas töös kirjutab H. Liimets, et: «õpetamise olemus, õpetaja ja õpilase vahelised suhted, peaksid muutuma isiksuslikeks. See tähendab, et: «õpetaja huvi- tuks õpilase isiksuse omadustest, tema vaja- dustest ja huvidest, psüühilistest seisundi- test, arvestaks neid ja reageeriks neile vastavalt. Õpetaja kontakt õpilasega peab muutuma isiksuslikuks, sest õpetaja ei saa anda edasi kultuuriväärtusi, kui need pole õpilasele väärtuseks» (3). See on käsitatav teoreetilise probleemina: analüüsida, millised on need isiksuse omadused, millega arvestada ning mida arendada teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval ning mida saaks arvestada õpetamise tõhususe kriteeriumidena. Edaspidi kujuneski H. Liimetsa uurimisprogrammis keskseks õpilase isiksuse integraalsete oma- duste probleem.

Teisalt nõuavad metodoloogilised seis- kohad alati ka empiirilist kontrolli. 1972. aastal pandigi alus pikaajalisele empiirilisele uurimisprogrammile, koostööl Eesti Raadio- ga selgitamaks, missugused on ning mis- suguses suunas arenevad Eesti õpilaste vää- r-tushoiakud, suundused ning kuidas mõjustab seda protsessi eksisteeriv õpetamis- ja õpi- tegelikkus.

1970. aastal käsitles H. Liimets isiksuse omadusi peamiselt koostöök- s- vajalike oma- duste kujundamise aspektist. See näitab, et uurija püüdis probleemi lahendada peami- selt vastastikuse rikastamise printsiipi arves- tades. Vastastikune väärtuste vahetamine ei ole aga võimalik ilma vastavate suhtlemis- oskuste ning eeldusteta. Nii analüüsiski H. Liimets õpivorme sellest seisukohast, mil määral üks või teine nendest soodustab õpetaja ja õpilaste ning õpilaste omavahelist suhtlemist. Ta esitas nelja õpivormi — frontaalse, individuaalse, rühma- ning kollektiivse töö, vastastikku seostatud süsteemi (3). Mainitud rakendusvahendite süsteemi jäi H. Liimets, otsides uut didaktilist teooriat,

püsivalt truuks. 1981. aastal põhjendas ta seda süsteemi õppeprotsessi kasvatusfunktsioonide realiseerimisega uurimuses, mis polegi veel NSVLs ilmunud, nimelt koostöös Berliini ülikooliga avaldatud kollektiivses monograafias «Organisation des Unterrichts und sozialistische Lebensweise der Schüler» (7). Selle järgi määravad õpetamise kasva- tusliku mõju otsustavalt õpitegevuse orga- nisatsioonilised vormid, mis on õpetamise sisust suhteliselt sõltumatud ning kujundavad õpilaste ja õpetaja ning õpilaste omavahelised suhted. Seda tuleb hinnata kui edasist kauge- nemist ainekesksest õpetamisest.

Miks jäi H. Liimets truuks just nimetatud rakendusvahendite süsteemile?

Sellele tuleb meie arvates vastust otsida tema üldmetodoloogilistest põhimõtetest, mis osaliselt on avaldatud 1974. aasta töös «Isik- suslik aspekt didaktikas.» Seal ütles ta, et «pedagoogilise tegevuse strateegia kavanda- miseks on oluline teada, millised on isiksuse kujunemise üldised seaduspärasused (4). H. Liimets toetus L. Vögotski esitatud ja hiljem A. N. Leontjevi ja A. Luria poolt edasi arendatud ideele kõrgemate psüühiliste funktsioonide sotsiaalsest tingitusest, mille järgi need tekivad algul indiviidide vahelistena, pärast interioriseeruvad ja muutuvad psüühikasisesteks (4). Uurija teeb ülalöeldu alusel järelduse, et «...oma isiku ja tegevuse tule- muste suhetamine peaks kujunema õppe- protsessi konstitueerivaks elemendiks...» (4). Tegelikult on siin ühendatud kaks väga erinevat asjaolu, interiorisatsiooniidee ja ges- taltpsühholoogiast pärinev suhetamise idee, mis kerkis analüüsitava isiku juures esma- kordselt esile 1972. aastal Tbilisis NSVL Psühholoogide Seltsi Kongressil (13) ja põh- jalikumalt 1975. aastast pärinevas uurimis- aruandes. Sisuliselt on need erinevatest metodoloogilistest kontekstidest pärinevad ideed. Esimene neist ei ole seotud süsteemse käsituse kontekstiga, teist aga võime vaadelda kui süsteemse käsitusega kooskõlas olevat ideed. Võib oletada, et Vögotski ja Leontjevi interiorisatsiooniidee on leidnud kasutamist seepärast, et see on seostatav suhtlemise ja selle tähtsusega õpilase arengule. Sellepärast nägi H. Liimets õpilaste rühmatöös üht võimalust sotsiaalse arengu edendamiseks ja suhtlemisvalmiduse kasvatamiseks (13).

Uurimisprogrammi arengu seisukohalt tun- dub, et suhtlemisprobleemaatika on etendanud väga olulist osa, sest suhtlemine saadab kõiki teisi tegevusi. Nii on ka ootuspärane, et mindi kaugemale õpitegevusest ja suhtle- misest ning siirduti tegevussüsteemi uuri- misele ning nähti selles üht olulist arengu- psühholoogilist ja pedagoogilist tegurit, mis hiljem sai keskseks küsimuseks H. Liimetsa kasvatusteoreetilistes ja didaktilistes käsitus- tes (14; 15; 8; 11; 12). See idee on olnud lähtekoht paljude tema õpilaste väite- kirjadele.

Võimalik, et Leontjevi ja gestaltismi



vahel peituv vastuolu on olnud üks tegur, miks isiksuse arengu käsitamisel ta hiljem loobus või pidas piiratuks interiorisatsioonideid ja toetus suuremal määral B. Ananjevile (15) ning gestaltismist pärinevale suhetamise ideele.

Uurimisprogrammi arengukontekstis on meile aga antud juhul oluline, et H. Liimets otsis laiemat pedagoogilist strateegia kujundamise võimalusi, nõnda et kogu didaktilist süsteemi saaks vaadelda osana kogu kasvatuses. See on probleem, mis ei olegi nõukogude pedagoogikas siiski korralikku lahendust leidnud, ent mis kujunes keskseks H. Liimetsa uurimisprogrammis. Ei saa öelda, et H. Liimetsal oleks sellele küsimusele antud väga üksikasjalik vastus. Võib öelda, et pigem on tegemist üldiste piirjoonte pakkumisega (615).

H. Liimetsa uurimisprogrammis võimegi täheldada väga mitmeid tasandeid. Kõigepealt tuleks nimetada üldmetodoloogilist teadmist, mis integreerides sotsiaalpsühholoogia, sotsioloogia, pedagoogilise sotsioloogia ning lapsepsühholoogia, püüdis luua üldist kontseptsiooni isiksuse arengust kasvatusprotsessis. Eelnevaid, nn deduktiivseid teoreetilisi hüpoteese kontrollis uurija empiirilisel, s.o kas ja kuivõrd olemasolev didaktiline süsteem arvestab isiksuse arengu seaduspärasusi. Siit tekkiski probleem, milline peaks olema didaktiline teooria, mis peegeldaks adekvaatselt õpilase arengu suunamisi eri aspekte. Selline otsingusuund viis didaktika integratiivseks teaduseks tunnistamiseni, nähes didaktilise teooria kujundamise põhiallikana erinevate teadmiste integratsiooni (8).

Muidugi ei ole oluline ainult isiksuse arenguseaduste arvestamine ja didaktika vastavus neile. See tähendab ühtlasi ka kõigi arengutegurite, vähemalt kasvatussüsteemi kui terviku arvestamist. 1987. aastal fikseeriski H. Liimets (12), et kogu kasvatus funktsioneerib kolmel tasandil ja didaktilised probleemid samuti, s.o sotsiaalpedagoogilisel, organisatsioonilis-pedagoogilisel ning psühholoogilis-pedagoogilisel tasandil.

Ülaltoodut arvestades tuleks küsida, millal teadvustas H. Liimets endale selgelt eesmärgi üritada luua selline didaktiline teooria, mis toetaks õpilase isiksuse arengut. Ajaliselt pole see siiski päris täpselt fikseeritav, sest see taotlus on tema uurimisprogrammis pidevalt immanentselt tajutav. Seda võimendas jätkuv kriitiline suhtumine olemasolevasse õpetamissüsteemi, toetatuna empiiriliste uurimustega. 1975. aastal märkis H. Liimets, et esialgsedki uurimused õpilaste suhtumisest õppimisse, koolisse ja õpetajatesse viitavad sellele, et õpetamine ilmselt ei täida küllalt isiksuse arendamise ülesannet, vaid peab silmas pelgalt teadmisi, oskusi ja vilumusi (5). Saadud empiirilised andmed näitasid, et tegelikult seisab kehtiv ainekeskne paradigma vastamisi anomaalia-tega, mille lahtimõtestamiseks see pole

suuteline. 1976. aastal ütleski H. Liimets, et didaktikas on vaja teistsugust metodoloogilist lähenemist, nimelt süsteemset lähenemist (6). 1976. aasta uurimust «Süsteemne käsitlus õpilase koolijõudluse analüüsimisel» võiks pidada üheks esimesteks katseteks kajastada sotsioloogilist ja sotsiaal-psühholoogilist teadmist fundamentaalididaktilistes mõistetes. 1982. aastal väitis ta juba, et didaktika peaks olema käsitatav integraalse teadusena, mis ühendab teoreetilises plaanis kõik didaktilise tegelikkuse seletamiseks võimalikud üldisemad filosoofilised ja sotsioloogilised teadmised ning vähem üldised, tegelikkuse üksikaspekte puudutavad teadmised (8). Integratiivse teadusena seisab aga didaktika paratamatuse ees uuendada senist kontseptuaalset süsteemi (8).

Kas H. Liimets jõudis valmis luua integratiivse didaktika kontseptuaalse süsteemi? Ühest vastust siin muidugi anda ei saa. Ja kas ongi üldse õige teadusliku loomingu puhul püstitada probleemi millegi lõplikust valmisolekust? Arvestades igal juhul H. Liimetsa teaduslikku mõtlemisstiili, ei oleks tõenäoliselt kunagi saanud väita, et ta on selle või teise probleemi lõplikult lahendanud. Teatud läheduses on H. Liimetsa kontseptuaalne süsteem olemas ühistööna W. Naumanniga ilmunud monograafias «Didaktik» (9), eriti selle 1984. aastal välja antud redigeeritud väljaandes (10) ning samuti venekeelses monograafias «Как воспитывает процесс обучения?» (15). Meie arvates ei peegeldu nendes siiski H. Liimetsa integratiivse didaktika tervikkontseptsioon tema erinevate tasandite ühtsuses. Selle lootis H. Liimets kirja panna eestikeelsesse monograafiasse.

Meie arvates oleks H. Liimetsa integratiivse didaktilise kontseptsiooni põhikategooriate süsteemi üldise rekonstruktsioonina võimalik esitada järgmisel kujul. Alustada tuleks ühiskonna ja teatud grupi elulaadist ning õpilase elutegevuse süsteemist. Nimetatutega on seotud mõistete süsteem, mis peegeldavad kasvatusdidaktiliste protsesside toimumise eri tasandeid, s.o kasvatuses sotsiaal-pedagoogiline, organisatsioonilis-pedagoogiline ning psühholoogilis-pedagoogiline tase. Mainitud tasemetel vahelistest interaktsiooniprotsessidest ning nende suutlikkusest ise- ning eneseregulatsiooniks sõltub omakorda interaktsioon õpi- ja õpetamistegevuses. See toimub õpitegevuse vormide kaudu suhetamisprotsesside alusel, eesmärgiks peaks olema isiksuse integraalsete omaduste kujundamine õpilastel.

Kokkuvõtteks võiks öelda, et H. Liimetsa uurimisprogrammi oli eelkõige suunatud teoreetilis-metodoloogilistele otsingutele didaktikas. H. Liimets püüdis traditsioonilise ainekeskse didaktilise paradigma kummutamise poole Eestis ning lootis luua metodoloogiliselt uut isiksuse arengu keskset kontseptsiooni. Kahjuks ei olnud aga antud



talle aega aastate eest tekkinud ning pideva täienemise läbi peaaegu küpseks saanud fundamentaalsete ideede valamiseks kõigile mõistetavatesse sõnadesse. Parimaks kohtumõistjaks selle üle, kas antud ideed väljendavad pedagoogika kui teaduse arengu paratamatust või osutuvad need üksnes juhuslikeks pinnavirvendusteks, on aeg.

#### Kirjandus

1. Liimets H. Koolisise metoodilise töö süsteem. Kand. diss. Tartu, 1958, 438 lk.
2. Liimets H. Vastastikuse rikastamise printsiip kasvatuses. — Nõukoguude Kool, 1967, nr 7, lk 511—513.
3. Liimets H. Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taustal. — Nõukoguude Kool, 1970, nr 12, lk 885—895.
4. Liimets H. Isiksulik aspekt didaktikas. — Nõukoguude Kool, 1974, nr 11, lk 885—889.
5. Liimets H. Mida taotleb meie instituut? — Nõukoguude Pedagoogika ja Kool, XI, 1975, lk 92—98.
6. Liimets H. Süsteemne käsitlus õpilase koolijõudluse analüüsimisel. — Nõukoguude Kool, 1976, nr 3, lk 185—189.
7. Liimets H. Zum Problem der Organisation des Unterrichts in der sowjetischen allgemeinbildenden Schule. — Rmt: Organisation des Unterrichts und sozialistische Lebensweise der Schüler. Berlin, 1981, S. 107—137.
8. Liimets H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — Nõukoguude Kool, 1982, nr 6, lk 16—21.
9. Liimets H., Naumann W. Didaktik. Eine Unterrichtstheorie für die Oberstufe. Berlin, 1982, 320 S.
10. Liimets H., Naumann W. Didaktik. Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. 2., bearbeitete Auflage, Berlin, 1985, 368 S.
11. Liimets H., Orn J. jt. Noore õpetaja didaktilised probleemid. — Noorele õpetajale. Tallinn, 1985, lk 8—46.
12. Liimets H. Õpilase arengu determinatsioon ja pedagoogiline süsteem. — Pedagoogikateaduselt koolile 1981—1985, Tallinn, 1987, lk 6—19.
13. Лийметс Х. О влиянии дидактических факторов на социально-психологические характеристики школьного класса. — Материалы IV всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971, с. 183—184.
14. Лийметс Х. Образ жизни как категория психологии развития и педагогики. — В кн.: Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни. Тезисы I, ТПедИ, Таллинн, 1981, с. 4—7.
15. Лийметс Х. Как воспитывает процесс обучения? М., 1982, 96 с.
16. Лийметс Х. Некоторые философские и общепедагогические аспекты целей обучения. В кн.: Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. Советская педагогика и школа. XV, Тарту, ТГУ, 1982, с. 3—11.

## Heino Liimets kui ÜPUI vaimne juht

INGE UNT,  
ÜPUI didaktika probleemgrupi juhataja

Mul oli raske pealkirjas näidatud teemal suvel Väändras ÜPUI suvesessioonil ettekannet pidada ning samuti on raske nüüd sellest artiklit kirjutada. Teadsin ammu, et Heino Liimets on raskesti haige ja iga päev võib juhtuda kõige hirmsam ning nüüd, mil see on juhtunud, ei ole mu teadvus ikka veel vastu võtnud fakti, et ta on surnud. Ta oli liiga elav inimene selleks, et tema surmaga saaks niipea harjuda.

Õppisime ja töötasime peaaegu kogu elu koos: ühised õpingud loogika ja psühholoogia osakonnas samal kursusel, pedagoogilise töö algus ühel ja samal ajal Tartu Õpetajate Instituudis IV kursuse üliõpilastena loogika ja psühholoogia õpetajana, seejärel peaaegu samaaegne pedagoogika aspirantuur, siis pärast Gaastast pausi 15 aastat kestnud ühine töö TRÜ pedagoogikakateedris, kus ta üle 10 aasta oli kateedrijuhataja. Alles 1975. a, mil ta siirdus TPedIsse, läksid me teed lahku. Mis aga antud juhul peamine — 1962. aastast kuni 1989. aastani tegutsesime õpetajate uurimiskursustel, tema nende juhina. Sealjuures ühtki suve vahele jätmata, mis Heino Liimetsa liikumissagedust ja -haardeid arvestades oli imetlusväärne ning näitas ühtlasi tema suhtumist ÜPUIsse, selle väärtustamist oma tegevuste pingereas.

Uurimiskursused rajas 1962. a jaanuaris tollaegne kateedrijuhataja dots A. Elango, kes sihikindlalt jätkas J. Käisi traditsioone. Kursuste juhiks sai peagi Heino Liimets. Hiljem, ÜPUI loomisega 1972. a, oli ta selle ühiskondlikuks direktoriks.

Tagantjärele sellele ajale pilku heites saab kuidagi eriliselt selgeks, milline õnn oli ÜPUI saatusele, et tal oli selline juht nagu Heino Liimets. Tema isiksuse peamised omadused olid just sellised, mida vajas niisugune vabatahtlik ja heterogeenne ühendus, nagu seda on ÜPUI.

Eelduste kujunemist ÜPUI juhtimiseks tuleb ilmselt otsida Heino Liimetsa kujunemiskäigust ja arengu keskkonnast. Valga keskkooli lõpetamisel saadud hõbemedal avas talle tee ülikooli mistahes teaduskonda sisseastumiseksamiteta. Tema valik astuda samal aastal avatud loogika ja psühholoogia osakonda oli kindel ja teadlik (kui välja arvata see, et abituuriumis oli kaalumisel ka teatriinstituut), tema huvid kindlalt psühholoogiale suunatud. Ta tuli ülikooli küllalt suure lugemusega, ja seda mitte ainult ilu-, vaid ka kättesaadavas filosoofilises ja psühholoogilises kirjanduses; ülikoolis asus ta seda aegavütmata täiendama. Vabariigiaegne kirjandus oli tollal veel kättesaadav, ranged



erifondid tulid hiljem. Muide, minu mulje kohaselt olid ilukirjandusest talle hinge- lähedased arbutjad, eriti Heiti Talvik, väliskirjandusest aga Ibseni «Per Gynt» — neid tsiteeris ta surmani. Heino Liimetsa üliõpilaspõlves oli psühholoogias ta eriliseks huviobjektiks S. Freud. Tekib probleem, kas ja kuidas mõjutas see tema hilisemat loomingu. (Mõni pedagoogikaajaloolane võiks seda uurida.) Teisalt ei pääsenud ka Heino Liimets ajastu kõige olulisemast ja kohustuslikumast, ent sealjuures ju üsna ilmsüütust voolust, milleks oli I. Pavlovi õpetus ning selle mehaaniline lausrakendamine pedagoogikas ja psühholoogias.

Arvatavasti kõige suuremat mõju Heino Liimetsale (ja enamvähem meile kõigile) avaldas prof Konstantin Ramul, keda ta ise oli korduvalt oma õpetajaks nimetanud. Söandaksin väita, et K. Ramul oli tüüpiline positivistliku teaduse esindaja, kelle jaoks oli psühholoogia eeskätt eksperimentaalteadus: ta tunnustas põhiliselt psüühikanähtusi, mida saab täpselt fikseerida ja mõõta. Oma õpilastelt nõudis ta täpsust, ranget loogilisust ja lakoonilisust. Ka Heino Liimets juhendajana nõudis uurijailt sedasama. Ta pidas äärmiselt tähtsaks mõõtmisi. Tema initsiatiivil on mõõtmiste meetodika ja andmetöötlemise statistilised alused ÜPUI õppeplaanis alati olnud auväärse kohal; seda juba siis, kui mingist vähegi soliidsemast statistikast muus nõukogude pedagoogikateaduses märki polnud.

Veel üks huvitav probleem H. Liimetsa loomingu uurijaile — tema töödes on kaks näiliselt vastuolulist poolust. Nimelt tõmbasid teda ühelt poolt täpsed mõõtmised, aga teisalt juba Freudi ja Adleri lugemisest isiksuse vähemeksaktelt uuritavad tumedad labürindid. Veel on huvitav märkida, et prof Ramul õpetas meile eeskätt induktiivset mõtlemist, s.t tegema üldistusi ja järeldusi üksnes oma konkreetsest empiirilisest materjalist lähtudes. Algul iseloomustas see ka Heino Liimetsa. Hiljem löi aga enam läbi teine stiil, mis oli tema loomusele ilmselt omasem — deduktiivne mõtteviis, pedagoogiliste ideede tuletamine filosoofilistest kategoriatest. Konkreetse näitena meenuvad siin tema loengud pedagoogika süsteemsest käsitusest. Elu lõpupoole see liin süvenes, ta esinemised olid ka vähem lakoonilised. Alati oli tema kirjapandu selge ja täpne. Eelnevaga ei taha ma muidugi väita, nagu oleks ta empiirilise materjali analüüsist loobunud.

Läheme nüüd ülikooliaega tagasi. Oma tõelise kutsumuse leidis Heino Liimetsa ÜTÜ töös, mis tõesti (ilma et ma oma noorpõlve idealiseeriksin) baseerus üliõpilaste initsiatiivil. Õppejõud tulid kohale ja juhendasid siis, kui neid paluti. Heaks tooniks oli ise leida uurimisteema. H. Liimets asus laiahaardeliselt uurima ja kohe ka ÜTÜ psühholoogia, loogika ja pedagoogikaringi tööd organiseerima. Näiteks korraldas ta psühholoogia-

referaatide koostamise; vastavad koosolekud olid väga viljakad ja silmaringi avardavad. Meenub, et ta surus mulle II kursusel peale artikli refereerilise taju defektidest, millega mul oma uurimisteemas midagi tegemist ei olnud. See oli mu esimene erialane artikkel vene keeles lugeda. Nägin kurja vaeva, ent pärast ilmes, et venekeelset kirjandust on täiesti võimalik lugeda. (Olen kindel, et ÜPUIlastel on analoogilisi mälestusi.) Kõige põnevamad olid siiski kirglikud diskussioonid — vahel väga asjalikul teemal, vahel aga ka ajastukohaselt skolastilised, igal juhul aga kõne- ja väitlusoskust arendavad. On vist liigne lisada, et Heino Liimets oli üks hasartsemaid väitlejaid. Tagasivaatavalt tikub pähe isegi selline mõte, nagu oleks ta end ülikoolis ÜPUI juhtimiseks ette harjutanud.

Tal oli palju eeldusi olla juht. Oluline oli ehk ka asjaolu, et ta juba 1967. a alates oli NSVL PA tegevliige. Selleks sai ta pärast Vene NFSV PA reorganiseerimist üleliiduliseks, millega igast liiduvabariigist võeti akadeemiasse vähemalt üks tegevliige. Ja meil vedas, et selleks ei saanud mõni tookord heas kirjas olev ühiskonnategelane, nagu see mõnel pool juhtus. ÜPUI-le tuli aga H. Liimetsa akademikuks olemine peale prestiiži eriti sellepärast kasuks, et saime kogu aeg värsket infot nii hariduspoliitika kui ka hea ja halva kohta nõukogude pedagoogikas; hiljem veel mõningast materjali tänu ta välissidemeile. Isikliku mulje korras tahan aga tingimata lisada, et Heino Liimets ei muutunud põrmugi pärast suurt noores eas saadud ametikõrgendust. Tema jäi kõigi jaoks endiseks lahedaks ja võrdseks suhtlemispartneriks.

Nagu üldiselt teada, oli H. Liimets suur ideede generaator. Just ÜPUI osutus talle ideede tekkeks ja realiseerimiseks vajalikuks avaraks ruumiks. Paratamatult jäi ju laiahaardelisemaks tegevuseks kitsaks väiksearvuline kateeder (siis polnud veel lepinguid), samuti töö üliõpilastega, kes pedagoogikat vaid üldainena õppisid.

Uurimiskursused kasvasid ja kosusid. Inimesed kogunesid täiesti vabatahtlikult 3—4 nädalaks juulis, kõige ilusamal suvekuul (ilma mingi hüvitusega) Eestimaa kauges kagunurgas. Ja seda ajal, mil kõike tehti ikka kohustuslikult ja ettemääratud korras. Tuleks täpsemalt uurida, miks nad seda tegid ja edasi teevad. Arvan, et üheks põhjuseks oli see, et sai rääkida tõtt meie kooli olukorrast. Kui mitte kogu tõtt, siis vähemasti mitte valet. Heino Liimets valis alati ühiseks arutamiseks teemad, mis vastasid aja valupunktile; olid neiks siis raskestikasvatatavus ja selle sotsiaalne taust, protsentomaania või laste ideaalide allakäik, õpetaja ja õpilaste võõranduvad suhted jpm. Riski võttis ta enda peale. See oli tema tugevus, et ÜPUI ei kõikunud kaasa päevakajaliste otsuste ja määrustega ega uurinud pseudo-



teaduslikke ja — moodsaid probleeme. Oieti neid kellegi poolt väga peale ei surutudki, sest ÜPUI polnud päris ofitsiaalne, vaid rohkem asutustevaheline ja -väline, ning just seetõttu suuremate loomevabadustega koondis. H. Liimets oli suur meister seletama, kui õige ja momendi otsustega kooskõlas on kõik, mis me parajasti teeme. Risk seisnes ka selles, et ta kutsus plenaarloengute lektoriteks mitmeid põlu all olevaid teadlasi (Ü. Vooglaid ja R. Ruutsoo meenuvad mulle esimestena). H. Liimets ise ütles korduvalt: huvitav, et meid pole veel laiali saadetud. Mõne diskussiooni järel olnud tal hirm nahas küll. Just diskussioonidel võis ju igaüks oma suva järgi suud pruukida. Vastutas aga tema kui direktor isiklikult kõige eest. Olukorda kergendas see, et ÜPUI tundis pidevalt endal Ferdinand Eiseni toetavat kätt. Akadeemik omakorda püüdis tööd alati nii seada, et sellest ministeeriumile kasu tõuseks.

Kui nüüd vaagida direktorile omaseid ja ÜPUI jaoks nii vajalikke omadusi — originaalsust, erakordselt kiiret reageerimisvõimet, perspektiivitunnet, ajalooliste traditsioonide austamist ja paljusid muid, sealhulgas võõrkeelte oskust (ta valdas hästi vene, saksa ja soome keelt ning luges poola ja inglise keeles), siis kerkib nende seast esile üks, eriti silmatorkav ja otsustava tähtsusega omadus. See on maksimalism. Tema tahtis alati võimatut. Kord tahtis ta kellelki artikli kirjutamist umbes kolm korda lühema aja jooksul, kui selle koostamiseks vajati. Samas nõudis ta ulatusliku näituse korraldamist kahe nädalaga. Siis jälle koostas suurejoonelise uurimisplaani või ka juhendamise isikutele, kellega ta polnud üldse veel rääkinud, kooskõlastamises rääkimata. Meie, tema kolleegid, seisime sageli fakti ees, et peatsel suvesessioonil tuleb esineda ettekandega teemal, millega enne suurt tegelenud polnud. Kirusime, mis me kirusime, ent pääsu polnud. Või jälle pidi uurija kasutama allikat, millest on Eestis olemas üks eksemplar, ja kui sedagi polnud, tuli uurijal (sageli maaõpetaja) kohe Moskvasse seda lugema sõita. Ja nii edasi. Imelikul kombel laabus enamvähem kõik, päris kõik küll ei realiseerunud, kuid suur osa siiski. Tema oskas lati kõrgele asetada. Kui sa ei jõua kõrgust ületada, siis aja vähemalt latta maha, aga ära hüppa niisama sihitult või liiga madalalt. Ilma sellise hoiakuta oleks ÜPUI tõenäoliselt mandunud kolkalikuks taidlusasutuseks, mitte saanud pedagoogikakandidaatide taime-lavaks. Viimast pidas H. Liimets ise ÜPUI väga oluliseks funktsiooniks.

Nüüd aga konkreetset mõnedest valdkondadest, kus Heino Liimetsa loovus ja võime tabada ajastus kõige olulisemat, end eriti eredalt ilmutasid.

Kõigepealt kuulub siia suvesessioonide siustamine. Need pühendati alati mingile momendil vajalikule ja uudele teemale. Heino Liimets oli temaatika põhiline välja-

mõtleva. Meenutagem: süsteemsuse printsiipi pedagoogikas, ökoloogiakasvatuse, õpilaste eluviisi ja elustiili, ja mida tahaks eriti rõhutada (juba 1984. ja 1985. a) kultuuri ja hariduse seosed — üks praegusaja kooli-uenduse sõlmküsimus.

Edasi pikaajalisest tavast: ava- ja lõpu-loengutest. Kunagi varem luges lõpuloenguid dots Enn Koemets (H. Liimetsa onu ning samuti üks tema nooreea olulisemaid mõjutajaid), pärast viimase surma aga pidas lõpuloenguid alati ja avaloenguid enamasti Heino Liimets. Avaloeng juhatas sessiooni sisse, andis kätte probleemid arutamiseks. Lõpuloeng oli aga midagi muud. See oli midagi proosapoemi taolist. Eriti mäletan teemat «Kas vallutame Annapurna», peale mida lahkuti hardumusega. Siis mõtlesin, et Heino Liimets oleks võinud küll teatri-instituuti astuda. Aga õnneks ei astunud. Pedagoogika õnneks muidugi.

Raudseks reegliks oli — igal sessioonil peab olema diskussioon. Ja tingimata olulist valupunkti hõlmav. Näiteid: miks õpilane ei taha õppida, miks õpetajaskond feminiseerub, kas tänapäeva kool suurendab või vähendab analfabetismi?

Lühimeenutus ei võimalda analüüsida Heino Liimetsa tegevust oma probleemgrupi juhendajana, pealegi nõuaks see süvendatud uurimist. Ise on ta oma töös eristanud kolme etappi. Esiteks, 1962—1966. a oli põhiteemaks raskestikasvatatavus, mida uuriti ka kooli ja klassi sotsiaalpsühholoogiliste ning perekonnategurite taustal. Teiseks etappiks olid aastad 1966—1972, mil uuriti isiksuse arengut juba laiemas plaanis. Ühtlasi spetsialiseeruti ka kasvatuse teooriale, didaktika valdkonnast sai uurimisobjektiks rühmatöö. Just selle etapi uurimustest kasvasid hiljem välja eseseisvad esteetilise kasvatuse ja tööõpetuse probleemgrupid. Kolmandal etapil, 1972. aastast alates oli põhiteemaks isiksuse areng tema elutegevuse ja eluviisi taustal ning interaktsiooni probleemid. Ühtlasi pandi alus uuele suunale eesti pedagoogikas — keeledidaktikale, millest samuti kasvas välja uus probleemgrupp. Ja siis katkes juhendamine juhmalt enne 1989. a suve esimest sessiooni, mida ei planeerinud Heino Liimets ise, vaid mille sisustasid tema mälestuseks teised.

Tunnen, et olen kohustatud avalikustama veel ühe Heino Liimetsa seisukoha. Nimelt pidas ta tööd ÜPUIs veel olulisemaks kui tööd üliõpilastega, vähemalt kursuste varasematel aegadel. Mitte sellepärast, et oleks alhinnanud tööd kõrgkoolis, vaid sellepärast, et ta koges: õpetajale jõuab kõik hõlpsamini *päralt*, ta tajub, mis on koolitöös tegelikult oluline; üliõpilasele pole see veel aktuaalne.

On ilmselge, et mitte miski ei saa Heino Liimetsa mälestust paremini jäädvustada kui see, et ÜPUI jätkaks kui mitte just Annapurna, siis ikkagi mõne piisavalt kõrge mäetipu vallutamist.

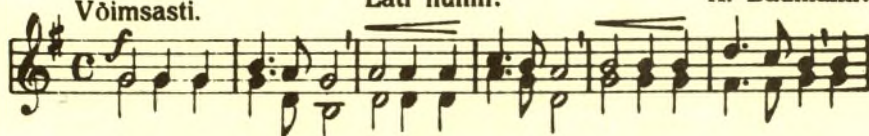


## KOOLIMUUSIKA Nr 1

Koolid pääsevad nüüd rohkem kui kunagi varem koduseinte vahelt liikvele ning võtavad vastu teistegi maade õpilasi. Neil kokkusaamistel on sagedased koolikooride ühiskontserdid. Aga sellistel puhkudel soojeneb alati süda, kui laulukavasse võetakse nii külaliste kui ka võorustajate rahvalaule niing neid osatakse koguni originaalkeeles. Paraku saab aga mõnikord takistuseks repertuaari kättesaadavus. Et õpetaja otsimisvaeva kergendada, anname Riho Pätsi koolilaulikust hümnide fotokoopiad. Eestikeelse tõlke all on originaalkeelne tekst. Pakume kahe naaber-vabariigi Läti ja Leedu ning põhjanaabrite Soome ja Rootsi hümn. Nende maadega on meil ka kõige tihedam läbikäimine.

### Õnnista Latviat.

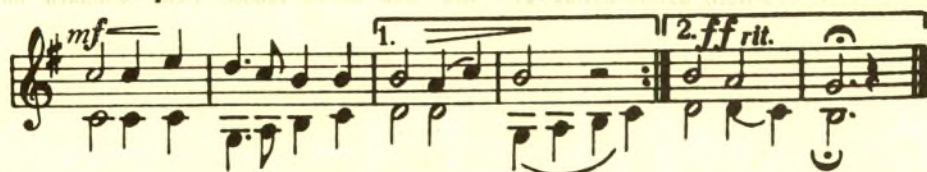
Võimsasti. Läti hümn. K. Baumann.



Õn-nis-ta Lätimaad, Jumal, me kodumaad, kallist me Latvi-at, oh  
Dievs, svēti Lat-vi-ju, mūs'dārgo tē-vī-ju, svēti-jel Latvi-ju, ak



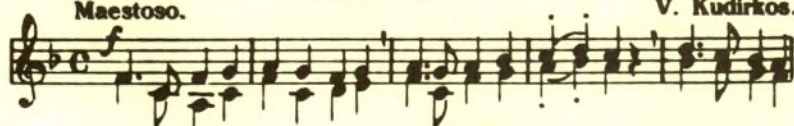
õn-nis-ta Sa! — Sa! Öitseb, kus lä-ti neid, laulab, kus läti peig,  
sve-ti jel tol — tol Kur latvju meitaszied, kur latvju de-li dzied,



ju-hi sa õnnes meid me i - sa - - maall! — i - sa - - - maall  
laid mūs'tur laimē diet, mūs'Latvi - - jā! — Lat-vi - - - jā!

### Leedulaste isamaa.

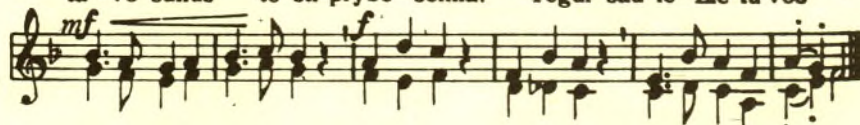
Maestoso. Leedu hümn. V. Kudirkos.



Lee-du-las-te i - samaa, su suurte meeste kodupind! Nüüdki nagu  
Lie-tu-va, té-vy-né mu-su tu didvyriu že - - - mé! Iš-praeities



muistsel a'al su pojad kaitsvad sind. A - ja, lee-du päi-ke-ne,  
ta - vo sūnūs te sti-prybe semial Tegul sau-le Lie-tu-vos

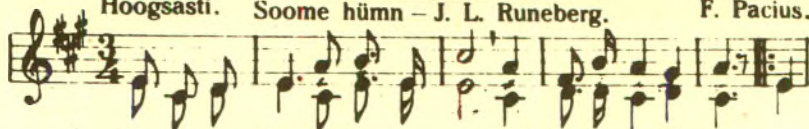


mu-re-pilved eemale! Tõemeel valgusteel, üksmeel ikka õitskumeil!  
tam sumus prašali - na Ir švie-sa ir tiesa mūs ziūgsniūs telydi!



# Maamme.

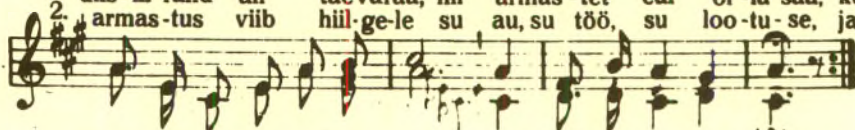
Hoogsasti. Soome hümn - J. L. Runeberg. F. Pacius.



1. Oi maamme, Suomi, synnyin-maa! Soi sana kultai-nen! Ei  
 2. Sun ku-kois-tukses kuo-restaan ker-rankin puhke-aa; viel'  
 1. Oi maa, me Suomi, sün-ni-maa, suur sõna, he-li-se! Ei  
 2. Küll si-nu pung-ki õit-se-le kord puhkeb uhke-na, me



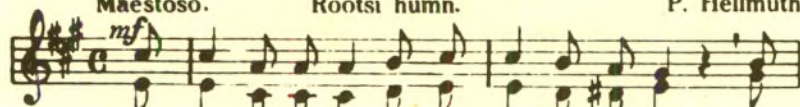
1. laakso-a, ei kukkulaa, ei vet-tä, ran-taa rakkaampaa, kuin  
 2. lempem-me saa nousemaansun toivos, rie-mus loistossaan, ja  
 1. üks-ki rand all taevaraa, nii armas-tet eal ol-la saa, kui  
 2. armas-tus viib hiil-ge-le su au, su töö, su loo-tu-se, ja



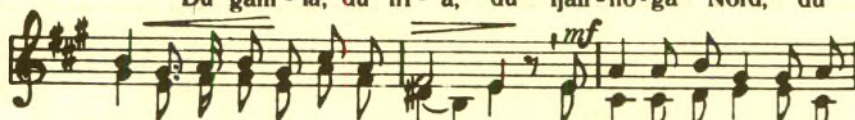
1. ko-ti-maa tää pohjoi-nen, maa kal-lis i-si-en!  
 2. ker-ran lau-lus, synnyinmaa, kor-keimman kai-un saa!  
 1. põh-ja-ko-l-dust kuldne see maa mei-e i-sa-de.  
 2. saab kord kõ-la kõr-ge-ma su laul, oi sün-ni-maa!

# Sa vana, sa vaba.

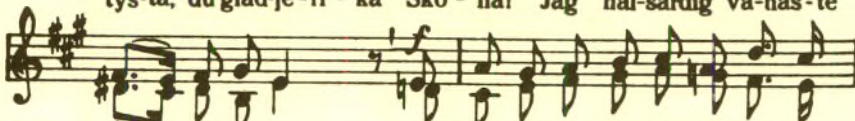
Maestoso. Rootsi hümn. P. Hellmuth.



Sa va-na, sa va-ba, sa mä-ge-de-maa, sa  
 Du gam-la, du fri-a, du fjäll-hö-ga Nord, du



kau-nis ja rõö-mu-ri-kas Põh-ja! Ma ter-vi-tan sind, armsam  
 tys-ta, du gläd-je-ri-ka Skö-na! Jag häl-sardig vä-nas-te



i-sa-demaa, su päi-kest, si-nist taevast, hal-jaid  
 land up-pa jord, din sol, din him-mel, di-na äng-da



väl-ju, su päikest si-nist taevast, hal-jaid väl-ju!  
 grö-na, din sol, din himmel, di-na äng-da grö-na!

39. lk järg.

tuse osatähtsus põllumajanduslikus kauba-  
 toodangus tunduvalt kõrgemale (kuni 75%ni).  
 Seetõttu tulid ka talude põhisissetulekud  
 loomakasvatusest.

Eesti loomakasvatuse peaharu oli piima-  
 karjakasvatus. Lehmade arv kõikus 1930.  
 aastate lõpul 440—475 tuhande piirides  
 (tunduvalt rohkem kui praegu), piimatoodang  
 lehmalt 2000 kg piirides. Piima üldtoodang  
 oli Eesti aja lõpul 3 korda suurem kui  
 1920. a. Kuna teistes loomakasvatusharudes  
 polnud nii jõudsat suurenemist, kasvas looma-

kasvatuse üldtoodang aastail 1920—1939  
 1,9 korda.

Piimatoodangu kasvu stimuleeris edukas  
 võimüük välisurgudel. Alates 1925. a moo-  
 dustas võist saadav välisvaluuta veerandi  
 Eesti ekspordi koguväärtusest, aastail 1929—  
 1932 isegi umbes kolmandiku ning enamikul  
 järgnevaist aastaist 20—25%. Välisurul  
 müüdnud või hulgalte ühe elaniku kohta oli  
 Eesti Taani järel teisel kohal.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Taime- ja loomakasvatuse arengust ning  
 talude kaubatoodangust on käesoleva kirjutise  
 autor avaldanud artiklid «Sotsialistlikus  
 Põllumajanduses» (1989, nr 5, lk 33, 34;  
 nr 6, lk 32, 33; nr 7, lk 28—30).



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

**MIHKEL TIKS, TANEL TIKS**

### **KAHEKSAS PEATÜKK**

#### **ÜKS KAUNIS KEVADINE KOOLIPÄEV**

Kooli lõpuni jäi veel ainult kaks nädalat. Ilmad olid juba soojad, päike paistis ja koolikott tundus nagu kergem. Koolist tulles oli ikka alles valge, nii et ka kosmis käia oli palju mõnusam. Nüüd nägi juba kaugel ära, kui neli-teist tuleb, ja võis rahumeeli pirukaputka juures aega veeta. Kevadel kadusid saiad müügilt, kuid nende asemele ilmusid pontšikud, mida Järviste pontšodeks kutsus. Järviste, Paul ja Kitsepoois käisid enne kooli sageli kosmist läbi ja töid kaasa tohtu hunniku pontšikuid, mida nad pärast ära ei jõudnud süüa. Kristjan enne tunde tavaliselt kosmis ei käinud, sest ta ei raatsinud kodust minutitki varem ära minna. Pealegi polnud kosmiskäimine enne kooli hoopiski see, mis pärast.

Lisaks muudele headele asjadele hakkas kevadel käima koolibuss. Pärast viiendat ja kuuendat tundi korjas see lapsed peale ja sõitis siis hariliku liinibussina edasi. 6a-l olid loodud spetsiaalsed meeskonnad, kes ilge ajuga bussi tormasid ja teistele kohad kinni panid. Kui näiteks Meeksa ja Järviste või Paul ja Kristjan esimesena bussi vallutasid, siis okupeerisid nad kohe neli kohta, aga võimaluse korral ka kuus, Anton-Ulvarile ja Tursale. Koolibuss arendas tavalisest suuremat kiirust, eriti populaarne oli üks habemega bussijuht, kes alati mitmest liinibussist sirge peal mööda pani. Siis käis koolibussis suur juubeldamine ja maha-jääjatele lehvitanine. Suurele kiirusele lisaks oli koolibuss veel ka tasuta, mis hoidis täitsa kõvasti raha kokku. Seitsme- ja neljatunnistel päevadel koolibussiga ei saanud ja siis olid kosmis käimised endiselt au sees. /---/

Täna ei olnud kooli sõita nii hull kui tavaliselt, sest käimas oli püha nädal. Kristjan, Paul ja Meeksa olid klassikorrapidajad. See tähendas:

- a) vahetunni ajal rahulikult klassis olemist,
- b) klassipäeviku lugemist,
- c) vahetunni ajal õppimist,
- d) salaja mõne vihikust mahavehkimist, sest kus sa saad küsida, kui teine jalutab,
- e) tahvlipalli mängimist.

Tahvlipall käis värvapalli põhimõttel. Värv joonistati kriidiga tahvlile ja palliks oli tahvililapp. Üks korrapidajatest oli värvavaht, teine ründaja. Ründaja pidi viskama tagumise pingirea tagant. Kui ründajaid oli kaks ja nad tulid omavahel sööduga, siis muudeti värv väiksemaks. Pall tehti tavaliselt märjaks, et oleks kihvtim. Ainuke viga oli, et uue kooli pallid olid kole viletsast materjalist ja läksid alalõpmata katki. Mäng käis täiesti segamatult, sest klassiuks pidi olema vahetunni ajal lukus ja võti korrapidaja käes.

Ainult enne tunde tuli ka korrapidajatel jalutada, sest klass oli alles lukus ja võti õpetajate toas. Sellest ei olnud täna suuremat lugu, sest ilm oli ilus ja kuni kellani mängiti õues ratsastamist. Ühed võtsid teised selga ja ratsavägi hakkas hirmsa sõjakisa saatel üksteist rammima. Igaüks oli enda eest. Kõige hinnatum hobune oli Järviste, kes oli kõige pikem ja raskem. Kõige paremaks ratsanikuks peeti Kristjanit, kes oli niivõrd kerge, et temaga võis hobune sada imet ära teha. Ratsastamist võtsid osa ka kohalikud põgalikud, kes tulid tohtu armeega suurte kallale. Põgalikud sõdisid suures summas koos ning sinna sai hooga efektselt sisse kiiluda. Pärast seda oli kihvt maas ukerdavat põgalikekarja vaadata. Väiksed läksid oma sõjapidamisega nii hasarti, et Kristjan kujutles, kuidas nad tundide ajal suurte vastu sõjaplaane hauvad.

Täna läks võitlus eriti ägedaks, sest osa võtsid ka seitsmendad klassid. Sellisel puhul valis Kristjan ratsuks alati Järviste ja ka Järviste eelistas siis Kristjanit. Kuid ka seitsmendikel oli väga väikest kasvu poiss, kelle üks suur selga võttis. See oli väga raske vastane. Kõigepealt rammisid ratsanikud jalgadega, siis rabasid üksteisel kratist kinni ja hakkasid õudsalt sikutama. Ka hobused tirisid vastastikku teineteist. Naljast oli nüüd juba asi kaugel. Kristjan võttis koos oma hobusega sotskohustuse, et seitsmendad tuleb pikali tõmmata. Kuid suur tõmbas ootamatult Järvistel jalad alt ära ning see käis koos Kristjaniga raskelt kantsu. Selline lüüasaamine nõudis verist kättemaksu. Silmapilkselt leiutati uus relv. Appi võeti ratsanikuta jäänud Tursa ja moodustati sõjavanker. Tursa ja Järviste võtsid Kristjani käte peale, Kristjan ajas jalad ette sirgu ning sõjavanker sõitis põhivaenlasele tagant sisse. Seitsmendikud panid tohtu kähla maha. Kuni need põgalike kombel maas siputasid ja ropult vandusid, helises kell ning kõik panid koolimaja poole ajama.

\* Algas NK nr 2, 1988.



# KOGEMUSNÕU

**Taima Malla (Saku kk)** on töökava aluseks võtnud 1987. a augusti ühisarutluste seisukohad. Oma töösihtide täpne teadvustamine ja vahendite ülevaatlikustamine toetavad programminõuete täitmist, aitavad eri valdkondi temaatiliselt siduda. Üldõpetuslikuks konkretiseerub kava päevakorralduse mõtestamisel. Üksikaspektid on õpetaja töökavas eraldi välja toodud: lahtritena ainetes kaupa. Siin esitame materjali ainerubriikidena.  
**PERE ELU MERE ÄÄRES JA MAAL.** (30. nov—4. det)

## Emakeel

### AINEOSKUSED

Harjutada ladumist noopide ja tähtedega (süvendamine). Õpetada lugema 5tähelisi sõnu. Süvendada õpitud sõnade lugemist. Harjutada lugemist ka väiketähtedega (mõningane omandamine). Õppida kirjutama täppidega tähti (omandamine). Harjutada sõnade, lausete kirjutamist. Jätkata jutustamise õppimist.

### ALATEEMAD

Elu mere ääres. Laste elu mere kaldal. Elle maal. Maainimestelt tuleb leib ja muugi. Meie pere. Vanemad — lapsed — vanavanemad, sugulased. Lapsed abistavad vanemaid.

### MÕISTED, OBJEKTID

Lugemispala sisu. Kirjavahemärgid. Lausete arv. Uus mõiste — uus rida. Liitsõna (vanaema). Kellele? Kellele (emale) — kordamine. Sõna ladumine — muutmine (suvel — Sulev).

### ÕPILASTE TEGEVUS

Õpilased laovad iseseisvalt ütlemise ja pildi järgi. Kontrollimine aabitsast ja tahvliilt. Väiketähtede vaatlus ja lugemine õpetaja abiga. Vestlused merest ja perest õpetaja juhtimisel. Üleklassitöö, üksitöö, rühmatöö; tugiõpetus.

### VAHENDID

Aabits lk 92—97. Harjuta, kirjuta II. Ladumisaabitsa pildid, noobid, tähed.

### ALLIKAD

TV-saadet «Mõmmi ja aabits», «Kõige suurem sõber». Raamatud: Harri Jõgisalu «Maaleib», Kalju Saaberi «On», Ellen Niidu «Triinu ja Taavi». Perepilt.

M ä r k u s i: Vaatasime diafilmi «Orb».

### Matemaatika

### AINEOSKUSED

Samaväärsete hulkade moodustamine (omandamine). Hulkade tähistamine ringide ja ruutudega (omandamine).

### TEEMA

Ülesanded pere elust maal ja mere ääres (matemaatiline sisu töövihikuharjutustest).

### MÕISTED

paar, paariline  
sama palju, rohkem, vähem  
kolmnurk  
nelinurk, ring

# KOGEMUSNÕU

## ÕPILASTE TEGEVUS

Töövihiku täitmine. Töö arvutuspulkade ja loogilise blokiga. Rühmatöö jutukeste väljamõtlemisel. Üleklassitöö, üksitöö, töö rühmades, töö klassi ees, iseseisev töö töövihikuga.

## VAHENDID

Töövihik: 42, 43, 33. Loogiline blokk. Arvutuspulgad. Numbrikaardid. Aplikatsioonid. Kujundid.

## Käelised tegevused

### AINEOSKUSED

Õpetada voltima paati. Süvendada oskust voolida looma. Õpetada kujutama inimest koos koeraga. Õpetada karpi värvipaberiga katma, liimi kasutama. Õpetada tegema täpset ja ilusat tööd. Harjutada süvenemist käelisse tegevusse.

### TEEMA

Voltimistöö «Paat». Voolimine — «Koer». Joonistamine — «Mina sõbraga õues». Meisterdamine karpidest — «Koerake».

### MÕISTED

Täpsus ja kaunistamine. Koera kehahäitus. Tagaplaan, keskplaan, esiplaan.

### ÕPILASTE TEGEVUS, VAHENDID

Töövõtete jälgimine (õpetaja näitab ette). Süvenenud tegevus, õpetaja abi, koostöö pinginaabriga. Valminud tööde vaatlus. Näidistööd.

### Muusikaline kasvatus

### AINEOSKUSED

Harjutada õige tooni tabamist. Ilusa vaikse tooni (heli) tekitamine. Voolav laulmine. Helide pikkuse, tugevuse, kõrguse, madaluse võrdlemine. Liikumine muusika järgi.

### TEEMA: LAUL, TANTS

Laulud: «Tihane», «Lumehelbekeste laul», «Sajab lund», «Küpsetasin saiakesi»; Tantsud: «Lõbus mölder», «Nääripolka», «Lust tuli luigatessa»

### MÕISTED

Õige toon: kõrge, madal; pikk, lühike; vali, vaikne.  
SO—MI  
Järjestikused helid — samm — hüpe

### ÕPILASTE TEGEVUS

Laulmine koos õpetajaga klaveri saatel. Laulmine koos, üksi ja rühmas. Tants.

### VAHENDID

Klaver, paberist lumehelbekesed.





## KROONIKA

■ 31. oktoobril 1989. a tähistas Tallinna Kunstiülikool oma 75. aastapäeva. Aktuse avas «Estonia» kontserdisaalis prof Jaan Vares, kes rektoriametis oli 30 aastat ning nüüd andis oma koha üle nooremale — prof Jaak Kangilaskile. Uue rektori Jaak Kangilaski inauguratsiooni korraldas Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimees Arnold Rüütel. Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruse Eesti Riikliku Kunstiinstituudi ümbernimetamise kohta Tallinna Kunstiülikooliks luges ette Ministrite Nõukogu esimehe esimene ase-täitja Ain Soidla.

Pildil õnnitleb Tallinna Kunstiülikooli peret tema 75. aastapäeva puhul ENSV Riikliku Hariduskomitee esimees Väino Rajangu.

TÖNU KALLE ja ETA fotod  
MAIMO KALMETI tekst





## TÄHTSÜNDMUSI

■ 22. veebruaril asutati Tartu Pedagoogilises Koolis Forseliuse Selts taotlemaks Bengt Gottfried Forseliuse ajastu ja eesti rahvuslike haridus-traditsioonide vaimse põlistamist ja edasiarendamist.

■ 5.—8. aprillil toimus Tallinnas UNESCO Rahvusvahelise Hariduse Planeerimise Instituudi seminar.

■ 21. aprillil kaitses Tartu Ülikooli üldfüüsika kateedri dotsent Gunnar Karu Leningradi RPedl spetsialiseeritud teadusnõukogus edukalt doktoriväitekirja «Füüsika arendava õpetuse metoodilised alused keskkoolis». G. Karu on seitsmes pedagoogikadoktor Eestis ning füüsika õpetamise metoodika alal esimene selle kraadi omanik.

■ Alates aprillikuust kannab Tartu Ülikooli pedagoogikakateedri professor Inge Unt Eesti NSV teenelise teadlase aunimetust.

■ 24. aprillil kirjutati alla Soome ja Eesti vahelise kultuuri- ja haridusalase koostöö protokollile. Soome poolt kinnitas lepingu Soome Rektorite Ühenduse juhataja Antero Penttilä, meilt Tallinna hariduskoondise juhataja Leonid Fiveger.

■ 12. mail toimus Tallinna Linnahallis Eestimaa Rahvarinde Kultuuri- ja Haridusfoorum deviisi all «Eesti elujõud on vaimus, haridus ja kultuur». Moodustati Eesti Haridusnõukogu.

■ 17.—18. juunil tähistati Haapsalus eestikeelse kooli 150. aastapäeva.

■ 17. juulil likvideeriti ENSV Riikliku Hariduskomitee käskkirjaga Vabariiklik Opetajate Täiendusinstituut, ENSV Kõrg- ja Keskerihariduse Teaduslik-Metoodiline Kabinet, ENSV Opetamismetoodikakabinet ja ENSV Kutsehariduse Opetaja Metoodikakabinet. Loodi kaks uut keskust — Eesti Hariduse Arenduskeskus ja Eesti Opetajate Keskus.

■ 13. augustil tähistati Jüris anekda koolimehe Johannes Ratassepa, ENSV rahvakunstniku prof Arvo Ratassepa isa, 100. sünniaastapäeva. Avati mälestuskivi Johannes ja Arvo Ratassepale.

■ 17. oktoobril mõõdus 100 aastat esimese Eesti pedagoogikadoktori Juhan Torgi sünnist.

■ 31. oktoobril toimus Tallinna Kunstiülikooli uue rektori prof Jaak Kangilaski inauguratsioon «Estonia» kontserdisaalis.

## MUUDATUSI KOOLIVÕRGUS

### Avati uued koolid

Haapsalu rajoonis Tuksi ja Metsküla algkoolid, Harju rajoonis Kurtina lasteaed-alkool, Hiiumaal Männamaa algkool, Kingissepa rajoonis Abruka, Anseküla ja Pamma algkoolid, Kohtla-Järve rajoonis Püssi algkool, Paide rajoonis Türi 2. keskkool, Põlva rajoonis Rosma algkool ja Krootuse 9kl kool, Pärnu rajoonis Jäärja ja Velikse algkoolid ning Venevere lasteaed-alkool, Tartu rajoonis Valguta algkool, Viljandi rajoonis Koskilla algkool, Võru rajoonis Sulbi algkool, Narvas abikool, Tartus 2. abikool ja Tallinnas Vanalinna algkool, 65. keskkool ning Kallavere 9kl kool.

Esimest õppeaastat alustas Eesti Humanitaar-instituut.

### Suleti

Liivi algkool Haapsalu rajoonis, Karaski 9kl kool Põlva rajoonis ning Narva Laste ja Noorte Spetsialiseeritud Spordikool.

Reorganiseeriti Haapsalu rajoonis Risti algkool 9kl kooliks; Harju rajoonis Kemu algkool 9kl kooliks, Kingissepa rajoonis Eikla algkool lasteaed-alkooliks, Paide rajoonis Pärnurme algkool lasteaed-alkooliks ja Purdi algkool 9kl kooliks, Rapla rajoonis Vigala algkool Vana-Vigala 9kl kooliks, Tartu rajoonis Võnnu 9kl kool keskkooliks, Võru rajoonis Sõmerpalu ja Urvaste alg-

koolid 9kl koolideks ja Parksepa 9kl kool keskkooliks, Kohtla-Järvel 6. ja 17. keskkool 9kl koolideks, Narvas 13. 9kl kool keskkooliks ning Tallinna Spordinternaatkool Tallinna Spordikolledžiks keskeriõppeasutuse õigustes.

### Nimetati ümber

Türi keskkool Türi 1. keskkooliks, Püssi keskkool Lüganuse keskkooliks, Tallinna 9., 24. ja 46. keskkool vastavalt Oismäe Humanitaarkesk-kooliks, Tallinna Kopli Kunstikooliks ja Pelgulinna Keskkooliks, Tõrva 9kl kool Patküla 9kl kooliks, Tartu abikool Tartu 1. abikooliks ning Purdi abikool Türi abikooliks.

Tartu Riiklikust Ülikoolist sai Tartu Ülikool, Tallinna Polütehnilisest Instituudist Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Riiklikust Konservatooriumist Tallinna Konservatoorium ning Eesti Riiklikust Kunstiinstituudist Tallinna Kunstiülikool.

### In memoriam

■ 30. aprillil läks manalateele Heino Liimets, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia akadeemik, Eesti NSV teeneline teadlane, Helsinki ja Tampere ülikoolide audoktor, TPedl pedagoogika ja psühholoogia kateedri juhataja.

■ 28. juulil lahkus jäädavalt Tallinna Konservatooriumi professor Heino Kaljuste — muusik, koorijuht, õpetaja ja metoodik, meie tuntuima lastekoori «Ellerhein» asutaja ja peadirigent.

# HARIDUS

## К. ЛУТС. Педагогическая наука в Эстонии сегодня и завтра. Мнение о проведенной беседе за «круглым столом».

К. Лутс высказывает свое мнение о беседе за «круглым столом» «Педагогическая наука в Эстонии сегодня и завтра», опубликованной в журнале «Харидус» № 12 за 1989 год. Автор соглашается с многими положениями участников «круглого стола», однако некоторые темы требуют, по его мнению, более обстоятельного рассмотрения. К. Лутс считает, что «одна наука не сможет осуществить никакого сдвига, если у нас не будет организаторов и профессиональных практиков, т.е. педагогов». Он призывает трудиться на благо народа, а не на славу самого себя.

## Ю. ТАРТУ. Общество и образование.

В первой статье новой рубрики «Кругозор и угол зрения» доцент ТТУ Ю. Тарту размышляет о проблемах общества и образования. Он задает вопрос: способно ли образование изменить общество? (На этот вопрос исследователи на Западе дают положительный ответ при условии, если не будет диктата и монополии общества на образование, если школа будет отделена от государства, как в свое время церковь была отделена от школы).

## Х. РАННАП. Эстонские школы за рубежом. III. (Продолжение).

М. КЛАРИН. Пути творчества Хильды Таба. II. М. Кларин продолжает знакомить читателей с педагогическим наследием Х. Таба. В статье рассматривается работа Х. Таба по реформе обучения общественным наукам, а также формированию мышления на базе обучения. В формировании мышления Х. Таба различала три следующие друг за другом ступени: формирование понятий, интерпретация данных, использование правил и принципов. Деятельность Х. Таба была направлена на постоянную разработку признанных ею педагогических идей, на максимальное проведение их в жизнь; в ее научной работе



имеется постоянный контакт с педагогами, ориентация не только на ребенка, но и на учителя.

#### **К. ПИЛЬТ. Общество-школа-человек.**

Общество воздействует на школу и человека, а деятельность человека в свою очередь оказывает воздействие как на школу, так и на общество. Рассматриваются проблемы мальчиков в современной школе, детей с отклонениями в развитии и спецшколы. Милосердие, церковь, религия, вера; слишком быстрая переоценка понятий и убеждений, различное содержание понятий чувство долга и чувство ответственности, обновление школы, повышение престижа образования, профессиональная присяга учителя — таков круг вопросов, поднятых в статье. Как превратить школу из источника страха в источник удовлетворения? Автор задает вопросы и приводит к интересным выводам.

#### **В. ЛУЛЛА. Воспитание-самовоспитание-самоусовершенствование. I.**

Автор размышляет о нравственности, причинах ее спада в современном обществе. Он приводит мрачные данные из статистики морали в Советском Союзе. Будущее немалозначимо, если наряду с непрерывным образованием не будет стремления к самовоспитанию и самоусовершенствованию. В части статьи автор знакомит с психологическими предпосылками самовоспитания и самоусовершенствования в детстве, раскрывает содержание понятия эмбриопедагогики, пишет о воспитательном воздействии прекрасного.

#### **Х. КУРМ. Семейноведение в школе. I**

Х. Курм пишет о значении семьи в обществе и, опираясь на статистику, характеризует довольно печальное состояние наших семей. Основной же целью статьи является анализ семейноведения, которое преподается в школах начиная с 1980/81 уч. года, его содержание, цели и результаты обучения. Результаты проведенного среди учащихся социологического опроса дают довольно объективную картину знаний и оценок абитуриентов.

#### **К. КАРЛЕП. Психоллингвистика и обучение языку.**

В статье рассматриваются возможности формирования осознанного и произвольного оперирования языковыми единицами в результате школьного обучения. Обращается внимание на следующие вопросы: языковые единицы и сегменты речи, уровни осознанности речевых действий и операций, моделирование состава языковых единиц и учебных действий.

#### **П. ЛАСТИНГ. Физические способности и активность учащихся Эстонии.**

Спортивный врач и редактор Эстонского радио П. Ластинг, опираясь на результаты измерений, фиксирует нынешнее состояние физических способностей учащихся Эстонии. Всего было исследовано 2542 учащегося. Об

их физической активности и способностях имеются в статье интересные выводы. Можно сказать, что физическая тренированность (общее состояние) у 90% учащихся является хорошей, а умение плавать — удовлетворительное. Статья содержит шкалу оценки по тесту Купера (Cooper).

#### **Л. БУНАПУУ, Б. ГОЛЬДМАН. Мозговая атака на уроке.**

В статье характеризуется мозговая атака как учебный метод, раскрываются возможности его использования, приводятся конкретные правила проведения. Приводится выборка идей, высказанных учащимися средней школы в ходе одной из мозговых атак.

#### **А. РУУСМАНН. Развитие сельского хозяйства Эстонии в 1920—1940 гг.**

Автор дает объективный обзор развития сельского хозяйства Эстонии в 1920—40 гг. Исследование содержит богатый статистический материал.

#### **С. ВЯЛЬЯТАГА. Иллюстрации к детским книгам.**

Сравнивая иллюстрации различных художников к одной и той же детской книге и используя результаты эксперимента, проведенного в 1983—89 гг., в котором участвовало 357 детей в возрасте 4—7 лет, автор анализирует, как дети воспринимают мир картинок, что для них существенно, занимательно, что оставляет их равнодушными и что мешает восприятию.

#### **Р. ЛИЙМЕТС-СОРОКИН. Дидактическая теория Х. Лийметса в развитии дидактики в Эстонии.**

В последние десятилетия значительное воздействие на дидактику в Эстонии оказывал Хейно Лийметс. В статье анализируется развитие его дидактической теории. Автор приходит к выводу, что исследовательская программа Х. Лийметса направлена на теоретико-методологические поиски в дидактике. Он стремился к созданию новой концепции обучения, в центре которой находится человек.

#### **И. УНТ. Хейно Лийметс как духовный руководитель Института педагогики на общественных началах.**

И. Унт вспоминает о Х. Лийметсе как о руководителе курсов по исследовательской работе для учителей в 1962—89 гг. И. Унт рассматривает путь формирования и среду развития Х. Лийметса, основные качества его личности, которые и сделали его руководителем такого добровольного и гетерогенного объединения, как Институт педагогики на общественных началах.

#### **Школьная музыка.**

В этот раз в рубрике «Школьная музыка» приводятся гимны наших ближайших соседей: К. Бауман «Благослови Латвию», В. Кудиркас «Отечество литовцев», И.-Л. Рунберг, Ф. Пацнус «Наша страна» (Финляндия), П. Хеллмут «Ты старая, свободная страна» (Швеция). Оригинальные тексты гимнов приводятся с нотами и переводом на эстонский язык.

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 1. 12. 1989. Trükkimisele antud 2. 01. 1990. Trükiarv 3700.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 5083.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

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



1. lk järg.

kuuluma oma vabariigi kompetensi. Möödanikuks peaks saama need ajad, mil õppeplaani iga tunni, originaalõpiku jmt pärast NSV Liidu Haridusministeeriumis piike murti.

Õppeplaani koostajad peaksid olema väga objektiivsed haridustöötajad, kes on hästi kursis teiste liiduvabariikide, Skandinaaviamaade jt Euroopa riikide õppeplaanidega. Poleks paha, kui nad tunneksid ka Ameerika ja veel mõnede maade omi. Küllap sealtki midagi head välja kooruks, mida meie tingimustes tulemuslikult rakendada saaks. Õppeplaan peaks võimalust mööda objektiivsemalt arvestama nii reaali- kui ka humanitaar- ja esteetilist tsüklit. Ennekõike tuleks lahendada üldküsimumused ja siis asuda üksikküsimumuste juurde, vastasel korral hakkame paratamatult igal sammul komistama üldküsimumuste otsa.

Tulevane inimkeskne elukorraldus nõuab head haridust. Haridus aga vajab suuremat väärtustamist ja vahendeid lasteaia- ja algkoolist ülikoolini. Ühiskonna ülesandeks jääb kanda hooft ja muret haridusasutuste käekäigu eest. Investeeringud haridusse on võti majanduslikule ja sotsiaalsele progressile ühiskonnas. Haridusasutuste finantseerimine peaks senisest suuremal määral toimuma riiklikest summadest ning vähenema majandusmeestelt abipaluja koolijuhi roll. Vähemalt vabariigi keskmisele peaksid hakkama vastama haridustöötajate palgad.

Isemajandamisele üleminekuks ei ole väketiraažiliste madala kaanehinnaga, kuid haridusele ometi nii vajalike trükiste väljaandmine majanduslikult rentaabel. Selliste trükiste hulka kuuluvad enamik õppekirjandust ning ka «Õpetajate Leht» ja ajakiri «Haridus». Asjaomastel instantsidel tuleks tõsiselt mõelda, kas raha peab alati suruma hariduse tegelikud vajadused kõrvale.

Arvatavasti lahendatakse ka see probleem, kuidas tulevikus haridusasutused jagunevad omandusvormide vahel. Omandusvorm määrab nende asutuste avamise, sulgemise ja finantseerimise korra. Kui haridus hakkab inimese käekäiku mõjutama positiivses suunas, muutub kogu haridus popimaks.

Selles «Hariduses» on avaldatud Ülo Tartu, Valdur Lulla ja Kaljo Pildi haridusuuenduslikud artiklid. Käesolevas sissejuhatuses on kasutatud ka nimetatud autorite mõningaid mõtteid.

HEAD UUT AASTAT!

JUHAN SEPP

## Aparaatide ja lilledega

Oli kord... Tallinna südalinna eri majades tehnikakool nr 2, kus õpetati lühikese ajaga «peenemaid» tehnilisi ameteid: telegrafist, fotograaf, kinomehaanik ja autojuht. Ka mu enda esimesed ametipaberid on sealt pärit. Autondus on tänaseks koolist kõrvale jäänud, mõned erialad aga juurde tulnud. Vana numbri, kuid uue nime all — kutsekeskkoolina nr 2 — jätkab staažikas asutus teist aastat Lasnamäel uues hoones.

Koolimaja, mille üldvaadet näete esikaane siseküljel, on ehitatud 540 õpilasele, praegu on õpilaskohtadest hõivatud vaid pooled. Ruumi jätkub. Kooli juhtkonna arvates sobiks siia üle 300 õpilase, ent pole kerge õpperühmi täis saada. Nõudlus spetsialistidele on langenud; tihti õpetatakse uusi ametimehi ettevõtete endi juures. Kuidas isemajandamine olukorrale mõjuma hakkab, on raske prognoosida.

Teine probleem on keskharidusega poistega — kutsekool sõjaväest pikendus- aega ei anna ning kohe pärast keskkooli 18aastane noormees üheks aastaks õppima tulla ei saa (kui sõjaväeiga algas 19aastaselt, jõudis enne kooli ära lõpetada). Kroonuteenistuse järel on tihti muudki teha, kui õppida... Tehnikaerialad on just poiste rida, nn tehnikakooli õppegrupid side- ja kinomehaanika erialadel tuli seepärast sulgeda. Praegu võetakse kooli 9klassilise haridusega noori kolmeks aastaks.

Sisemise esikaane alumisel fotol on kinomehaanikuks õppiv Vahur Sangerneebo meister Lilli Puu juhendamisel filmiprojektorit laadimas, tagumise esikaane allservas aga Margo Kasela sidemehaanikute II kursuselt uut koolimaja sisekeskjaama kontrollimas.

Neidudele sobivad sideoperaatori ja telegrafisti erialad. Tagumisel sisekaanel näeme postiside praktikatunni tegemisi, esikaane pildil on aga staažikas õpetaja Valentina Moskvina oma II kursuse õpilasega telegraafiaparaadi juures. Tütarlapsed saavad mõlema ameti kas 9 klassi baasil kolme aasta või keskkooli järel ühe aastaga. Viimasel ajal kutsekoolis keskharidust vägisi peale ei sunnita — kes üldainetega tõesti hakkama ei saa, võib pärast nn pikka praktikat kutsepaberiteni jõuda otse sidejaoskonnas.

Rahvusvaheliselt kasutatakse postisides prantsuse keelt — sellisedki põnevad tunnid on kutsekeskkooli õppekavas. Paraku on kitsas käes keeleõpetajatega. Eks nüüd, maailma avardumise aegu, on viimastel paremaidki teenimisvõimalusi kui kaugel kivilinna serval riiklikus koolis.

Väga populaarne on lillekasvatajate eriala, mis viie aasta eest 19. tehnikakoolist 2. üle kolis. Sellel aastal tuli 30-le kohale 90 avaldust! Tagumisel kaanel näete lillekasvatuse õppemeistrilt Helle Metjerit. Esimest aastat õpib siin majas ametit keskharidusega noortest üheaastane haljastajate õpperühm, keda esimesel sisekaanel näete dendroloogia tunnis.

Sopilise koolihoone sisehoovi kavatakse rajada talveaed ja kasvahoone. Ehk õnnestub lähedusse ka lilekauplus asutada — saaks hallile Lasnamäele

TIIT RUMMO



