

HARIDUS

1990 · 11





Õpilastööde üle-eestiline näitus 1990 tõi kokku tuhandeid taieeid, millest vaataja ette jõudis ainult osake, paljud parimatest parimad jäid paraku hoiuruumi. Tänuõnu teenisid õpetajad ja õpilased. Ehkki tegijate ja juhendajate nimed polnud näitusel suurelt ega kuigi nähtavalt väljas, õnnestus meie fotograafil mõned tööde autorid siiski kirja panna.

Esikaane foto näeb Põlva k.k. teeneka õpetaja Heli Raidla õpilase Kristel Kuusiku (11. kl) tehtud rahvarõivaid etnograafilise näputöö keskel. Tagakaane fotol sügisvärvides moodsa džempri kudujaks peame Tartu 12. k.k 9. kl õpilast Anu Selli (õp E. Aibel). Esikaane siseküljel on ühe värvikireva motorolleril pilt. Selle sõiduriista tegid ametikooli poisid. Kõrvalfotol paistavad 9aastaste Maris Valdre, Elen Bereznevi ja Jaanus Jänuleviuse kombineeritud mudelid hambatuubidest-karpidest.

Keskmine foto on tehtud meie rahvakunsti ekspositsioonist, kus esiplaanil on Sindi k.k õpetaja Erich Lumi õpilaste kollektiivne töö — ehtne vokk. Alumisel fotol on Suure-Jaani k.k õpetaja Arseni Reinumäe õpilaste treitud lauad-toolid looduslikest puumoodustistest.

Nahkestöö näitena on pildile jäänud Viljandi 1 k.k 8. kl õpilaste Piret Prinzmani ja Cristina Jääratsi (õp M. Grünbach) kotid-märsid.

TONU KALLE fotod



Teadus ja vaimne tegevus uuele tasandile

Mida lähemale me vabale riigile jõuame, mida demokraatlikumaks muutub töökorraldus, seda enam saab selgeks, et eilsete arusaamadega — justkui oleks meie ainuke häda majanduses, kuid teadusega on kõik korras — kaugele ei jõua. Humanitaarteadustes, eriti ühiskonnateadustes, tuleb vägagi palju teistmoodi teha, mõnigi suund ja tulemus ümber hinnata, teadusorganisatsioon muuta. See käib ka pedagoogikateaduse kohta.

Teaduse poolelt on mõnda aega kurdetud, et nende töid ei rakendata, praktika poolelt aga, et teadus ei paku praktikale tuge. Ilmselt on õigus mõlemal. Teadustulemused jõuavad tööpoolest praktikasse kas suure hilinemisega või poolikult. Häda on selles, et nende levitamine on organisatsiooniliselt kohmakas ja üldine töökorraldus ei eelda pidevat uue otsimist ning rakendamist. Lihtsalt heale tahtele ei saa aga siin ilmas kunagi lootma jääda. Telsalt on ka praktikutel õigus. Teadus kipub pakkuma seda, mis talle endale on mugavam ja kättesaadavam, küsimata, mis praktikule esmatähtis on. Seetõttu otsibki praktik lahendusi kas naabri kogemustest või piirdub üksnes kurtsimisega, et pole kuskilt abi saada.

Toomaks selgust üleskerkinud probleemidesse ja kavandamiseks lahendusteid, korraldas Haridusministeerium pedagoogikateadlastega nõupidamise.

Kõigepealt — Haridusministeerium sooviks edaspidi teadustööd korraldada rohkem organisatsioonide kaudu. Elu on näidanud, et kui üksikteadlased ongi häid tulemusi saavutanud, siis püüavad teised teadlased väga mitmel põhjusel nende saavutuste nõrku kohti leida ja prioriteete kahtluse alla panna. Seetõttu peame õigemaks rääkida TÜ, TPedi, TTP, PTUI, EHA ja OPUi kandjarollist pedagoogikateaduses. Iga üksikteadlase ja uurimisrühma roll võib muidugi vägagi väljapaistev olla, kuid selle juures ei saa vastavate asutuste juhtkonnad ja sõsarkollektiivid kõrvaltvaatajaks jääda. Loomulikult tuleb osa teadusuuringute tarvis komplekteerida asutustevahelisi töögrupe ja uurimiskollektiive, aga see ei muuda üldpõhimõtet: teaduse edu või ebaedu ei saa veeretada üksikuurijale, seda kannab asutus tervikuna.

Teiseks — kriitiliselt tuleb läbi vaadata uurimistemaatika ja olemasolevad ressursid ümber jaotada, nii et esmalt kaetakse kõige olulisemateks uurimusteks vajalikud tellimused. Teadlaste nõupidamisel jäi kõlama soov, et arvestataks pedagoogikauuringute kolmetasandilisust: operatiivsed vajadused, lähema aja uurimused ja innovaatikatasand.

Ene Grauberg väitis nõupidamisel ja on rõhutanud ka varem korduvalt, et eelkõige tuleks läbi töötada hariduse metodoloogia ja filosoofia probleemid, edasi pedagoogika üldteooria, seejärel ainedidaktika, metoodika jne. Tal on põhimõtteliselt õigus. Õigus on ka Peeter Kreitzbergil, et paljut pole vaja uurida, tulemusi saab välismaalt hulgaliselt üle võtta, kuid vaja on oma haridusideoloogiat, millele tugineks konkreetne hariduspoliitika.

Ilmselt tuleb meil siiski talitada nii, et kõik kolm tasandit on korraga töös ja meie jõud, olgu need nii väikesed kui tahes, ka vastavalt jaotatud.

Haridusinnovaatika alal on meil õnneks juba terve hulk heatasemelisi ja tulemusrikkalt töötavaid teadlasi [E. Grauberg, V. Ruus, P. Kreitzberg, E.-M. Vernik jt]. Küllalt tulemuslikult on tegeldud ka didaktikaga [I. Unt, PTUI teadurid jt]. On J. Orni ja kadunud H. Liimetsa tööd noorsooprobleemidest, kuid kahjuks pole praegu äärmiselt olulisi läbitöötatud käsitlusi kõlblusest, hariduse sisust ega mahust. Miks neid pole, on teada, kuid nüüd peame needki probleemid teadusuuringutega katma. Ei saa ju näiteks kuidagi lahendada ei tänase ega homse õppeplaani küsimusi, kui meil pole algsetki selgust hariduse sisu ega mahu problemaatikas. On loomulik, et dünaamiliselt arenev hariduskorraldus muudab nendegi mõistete tähendusi, aga see ei saa olla takistuseks, et fikseerida, mida täna iga klassi või kooli lõpetaja peab teadma ja oskama, mida üks või teine õppeaine üldse taotleb ning misuguses vanuseastmes ja mil määral need taotlused realiseeritavad on. Tuleb jõuda arusaamiseni, et humanitariseerimine pole reaalinetundide väljaviskamine tunniplaanist. Humanitariseerimine pealt filoloogiseerimisena, ilma humaniseerimiseta, inimestamiseta, viib vaid vastasseisuni. On vaja mõista, et üks pool ei saa teisele midagi tõhusat ette kirjutada. Nii jõuame vaid poolte vastastikuse ignoreerimiseni. Ainus lahendus on mõlema poole teadlaste ja praktikute ühiskollektiivides, vähemasti lähiperioodi uuringute-soovituste tarvis. Samal viisil tuleb läheneda ka õppeplaani ja õppekirjandusele.

Kõike seda saab teha paralleelselt fundamentaaluringutega, viimaste valmistulemusi ära ootamata. Kinnitust pakuvad teiste riikide pikaajalised praktilised kogemused. Aga arengu ja edasiminekü eelduseks on mõned demokraatlikus ühiskonnas enesestmõistetavad asjaolud.

Esiteks. Mujal maailmas ei peeta korraldavaid [administratiiv-] organeid nii vähiklikeks, et nende tegevuse vajalikkus kahtluse alla seada. See võimaldab probleemide lahendamisele asuda kohe pärast ülesande saamist. Meil aga jooksevad tulemused vahel tühja sellepärast, et probleemi lahendamisele ei asutagi. Saanud ülesande, hakkab potentsiaalne täitja teistele selgitama, miks tema seda lahendada ei saa ja lahendama ei peagi, et asjaga peaks tegelema hoopis keegi teine ning tema ise võiks parimal juhul vaid nõu anda. Ent alati jääb täpsustamata, kes peaks siis olema see õige täitja. Nii ongi meil aastatega kogunenud palju nõuandjaid, aga vähe tegijaid. On viimane aeg teatada, et edaspidi tasustatakse tehtud töö vastavalt tegevusele: nõuandja saab nõuandmise eest, tegija tegemise eest, mitte igaljuhul lihtsalt niisama natuke.

Teiseks. On vaja kokku leppida liidrites. Isegi kui väljapaistvaid liidreid igal alal pole, tuleb meil avalikult öelda, kelle arvamus tänase seisjuures on kaalukaim. Siin pole midagi imelikku, see vaid fikseerib demokraatia ühe tunnuse — mõistuse kasutamise. Ja muidugi peame me täna kuulutama autoriteetideks kollektiivse mõistuse esindajad, kõrgkoolide ja teadlaskollektiivide juhid.

Lõpetuseks. Küllap saavad paljud asjad selgemaks novembri lõpu teadusnõupidamisel. Üks on aga ilmne: eelöeldu kõrvale tuleb kohe seada ka kasvatusalase uuringud, lõpetada kõlbeline allakäik ning anda hinnang kodanikuksvatuse seisule ja edasiteele.

KALJU LUTS,
Eesti haridusministri asetäitja



HARIDUS

1990 · 11

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **R. KOLDE** Kas matemaatika kõigile või matemaatika igaühele? ●

SILMARING JA VAATENURK

- 8 **U. TARTU** Kui palju on parasjagu? ●
13 **J. TUISK** Pöördeline aasta ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 16 **A. MEERITS** Ülevaade Rootsi haridussüsteemist (Järg.) ●
19 **J. SOERD** Alternatiivkoolid Põhjamaades ●

KASVATUSTEEMADEL

- 22 Pedagoog arvab (A. Taklaja) ●
24 **M. TUULIK** Eetika ja religioon ●

PÕHHOLOOGIAVEERUD

- 26 **V. TOMUSK** Kontseptuaalne tempo — see ka veel ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 32 **H. KUKEMELK** Õpilaste võimekus reaalinetes ●
34 **V. LAIAPEA** Kurdid Eestis — invaliidid või keelevähemus? ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 38 **S. RAUDVERE** Luulekujundi käsitus keskastmes I ●
40 **K. KIIRANEN** Molekulimudelid abiks keemia õppimisel ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 42 **T. PETERSON** Koolieeliku kasvukeskkonnast ●

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 45 **H. GABRAL** Kunstiõpetusest Eestis 1930. aastatel ●

MEIE TERVIS

- 49 **T. KUDU** Aukartus oma elu ees ●

PUHKEVEERUD

- 52 **R. KAUGVER** Viimse meheni (Järg.) ●

KOGEMUSNÕU

- 54 Kirjandusring väikeses maakoolis (H. Pall) ●

- 55 KROONIKA



SILVA RAUDVERE, emakeeleõpetaja. Õppinud Ahja, Tapa 1. ja Viljandi 4. keskkoolis. Pärast keskkooli töötas Raudna 9kl koolis (1983—1985) ja Viljandi poeglaste koloonias. 1989. a lõpetas kaugõppes Tartu Ülikooli eesti filoloogia osakonna. Praegu elab ja kasvatab oma lapsi Alatskivil.

AUTOREID



HANS GABRAL,
E. Vilde nim
 Tallinna
 Pedagoogilise
 Instituudi
 esteetilise kasvatuse
 kateedri dotsent.
 Lõpetas 1962. a
 Tallinna 7. kk ja
 1967. TPedi
 joonistamise,
 joonestamise ja
 tööõpetuse erialal.
 1969. a asus tööle
 TPedi jooniste ja
 graafika kateedris.
 1972—1975 oli
 aspirantuuris
 V. I. Lenini nim
 Moskva Riiklikus
 Pedagoogilises
 Instituudis.
 1976. aastast
 pedagoogika-
 kandidaat. Aastail
 1975—1978 jooniste
 ja graafika kateedri
 õppejõud ning
 kateedrijuhtajata.
 Alates 1983. aastast
 töötab TPedi
 pedagoogika
 teaduskonnas, samal
 aastal omistati
 dotsendi kutse.
 Uurib kunstõpetuse
 ajaloolisi ja
 kasvatuseprobleeme.

EESTI HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja **A. TAKLAJA**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **Р. КОЛДЕ** Математика всем или каждому? ●

КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

- 8 **Ю. ТАРТУ** Сколько правительству следовало бы выделить денег для развития образования? ●
 13 **Ю. ТУЙСК** Переломный год ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 16 **А. МЕЭРИТС** Обзор системы образования в Швеции (Продолжение.) ●
 19 **Ю. СЮЭРД** Альтернативные школы в северных странах ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 22 Мысли о воспитании (А. Такляя) ●
 24 **М. ТУУЛИК** Этика и религия ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 26 **В. ТОМУСК** Концептуальный темп ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 32 **Х. КУКЕМЕЛЬК** Способности учащихся к реальным предметам ●
 34 **В. ЛАЙАПЕА** Глухие в Эстонии — инвалиды или языковое меньшинство? ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 38 **С. РАУДВЕРЕ** Изучение поэтического образа на средней школьной ступени I ●
 40 **К. КИЯРАНЕН** Модели молекул в помощь учителю химии ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 42 **Т. ПЕТЕРСОН** Среда роста дошкольника ●

ИЗ ИСТОРИИ ЭСТОНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- 45 **Х. ГАБРАЛ** О художественном воспитании в 1930 годы в Эстонии ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 49 **Т. КУДУ** Благоговение перед жизнью ●

НА МИНУТУ ОТДЫХА

- 52 **Р. КАУГВЕР** Все до едина (Продолжение.) ●

ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

- 54 Литературный кружок в небольшой сельской школе (Х. Палль) ●

- 55 ХРОНИКА

KOOL UUENDUSE TEEL

Kas matemaatika kõigile või matemaatika igäühele?

REIN KOLDE,
TPedI matemaatika kateedri dotsent

Selline oli üks diskussiooni teemadest Poolas käesoleva aasta juulikuus toimunud rahvusvahelisel matemaatika õpetamise konverentsil «CIEAEM-42», mille üldteemaks oli «Matemaatikaõpetaja muutuv maailmas» (1). Artikkel pole ülevaade sellest konverentsist, vaid käsitleb meie koduseid matemaatika õpetamise probleeme uutes tingimustes, kus meil on võimalik paindlikumalt arvestada nii õpilaste soovide kui ka ühiskonna vajadustega. Artikkel kajastab allakirjutanu ja tema juhitava autorite kollektiivi (A. Tali, T. Kaljas ja M. Maksing) seisukohti matemaatika õpetamisest diferentseeritud keskkoolis. Nimetatud kollektiivi töö «Koolimatemaatika diferentseerimisest» pälvis käesoleva aasta kevadel toimunud konkursil esikoha. Konverents veenis aga veel kord selles, et matemaatika õpetamise probleemid on rahvusvahelised. Vaatamata paljuski erinevale poliitilisele või majanduslikule olukorrale eri riikides, on põhiprobleemid väga sarnased. Nii näiteks olid konverentsil tähelepanu keskmes järgmised küsimused:

- kuidas äratada huvi raske ja abstraktse õppeaine vastu;
- kas koolimatemaatika on ikkagi sama mis matemaatika kui teadus;
- kuidas muuta matemaatika õpetamist kunstiks ja naudinguks;
- kas matemaatikaõpetaja peab olema vaid hea teadmiste edastaja või ka oma ala ekspert; jne.

On loomulik, et konverents ei andnud nendele küsimustele üheseid ega lõplikke vastuseid. Küll aga andis ta avarama pilgu meie koduste probleemide nägemiseks. Järgnevas püüamegi läbi sellise rahvusvahelise prisma vaadelda matemaatika õpetamise probleeme tänase Eesti Vabariigi keskkoolides.

Eesti koolimatemaatika arengut viimastel aastakümnetel on mõjutanud nii ülemaailmsed kui ka üleliidulised protsessid pedagoogilise ja metoodilise mõtte arengus. Neile lisanduvad veel kohalikud iseärasused. Sõja järgsetel aastatel on meie koolimatemaatika arengut mõjutanud järgmised sündmused ja asjaolud.

1. Kahekümnenda sajandi keskel algas rahvusvahelises ulatuses koolimatemaatika kaasajastamise protsess, mille käigus rajati koolimatemaatika hulgateooriale ning keskkooliprogrammidesse toodi kõrgema matemaatika peatükid. Eestisse jõudis see protsess 1960. aastate lõpul ja realiseeriti 1975. aastaks. Kahtlemata oli see moderniseerimine vajalik keskkoolilõpetanute teadmiste taseme vastavusse viimiseks ühiskonna areneva majanduse vajadustega. Paraku, nii nagu iga ümberkorralduse puhul, kaasnesid uue käsitlusviisiga liialdused matemaatika teoorias. Need muutsid koolimatemaatika õpilaste enamusel raskeks ja seetõttu ka ebahuvitavaks.
2. Eesti iseärasuseks, võrreldes teiste liiduvabariikidega, oli selle reformi algusest peale oma **algupäraste matemaatikaõpikute kirjastamine**. See pehmendas mõneti koolimatemaatika moderniseerimisega seotud liialdusi ja teisalt andis stiimuli metoodilise mõtte arenguks Eestis. Kuna reformi käigus tuli koolimatemaatikasse küllalt palju uut materjali, muutusid meie kooliõpikud õpilase raamatutest sageli käsiraamatuteks õpetajatele. Seda muljet aitasid süvendada tagasihoidlikud trükitehnilised võimalused ning kirjastuses miinimumini surutud õpikute mahud.
3. Nõukogude Liidus järgnes koolimatemaatika sisulisele reformile vahetult vulgaarsotsialistlik **kampania üldise keskhariduse kehtestamiseks**. Selle kampania käigus tõusis õppeedukus Eesti koolides mõne aastaga rohkem kui 20% võrra ja jõudis 1981. aastaks 99 protsendini, mida serveeriti meie hariduselu suure saavutusena (4). Tegelikult tähendas see aga õpilaste õpimotivatsiooni ja isikliku vastutuse kadumist. Kampania kaasnähuna kaotasid koolid palju tugevaid reaalinete õpetajaid, kes valisid endale uue töökoha, kus ei pidanud oma eetilisi tõekspidamisi rikkuma. Kahjuks pole me selle kampaniaga kaasnenud mõtteviisist täielikult vabanenud ka tänapäevaks. Teataval määral jätkub see nüüd *lapsesõbraliku kooli* sildi all. Õpihuvi kadumise kõrval tulenes nimetatud kahe sündmuse vahetust järgnevusest teise taunitava nähuna võimalus serveerida paljusid üldise keskhariduse sisseviimise negatiivseid tagajärgi programmide ja õpikute probleemina. Sel viisil häälestati lapsevanemad, aga ka osa õpetajaskonnast õpikute kaasaegse sisu vastu.
4. Vastureaktsioonina käsumajanduslikule ja voluntaristlikule hariduspoliitikale oleme

lõpuks jõudnud kooliõpetuse diferentseerimiseni. Protsess on olnud kahepoolne ning sisaldab endas nii ülalt pakutud uusi õppeplaane kui ka koolide valikuvabadust. Kahjuks on diferentseerimine alles algstaadiumis ning toimub koolides vajaduste ja võimaluste kaine arvestamise asemel puhtemot-sionaalsel tasandil. Nii oli ka õppeplaanide koostamisel, mille käigus läks kaduma reaalkooli õppeplaani projekt ja reaalaru silt kleebiti külge endisele loodusteadusliku haru õppeplaanile. Mis puutub humanitaarharu õppeplaani, siis vastab see, vaadatuna mate-maatiku mäta otsast, oma nimetusele. Häda on vaid selles, et praegu püüab iga keskkool saada nimelt humanitaarkooliks ja tegelikku reaalaridust on eesti keeles võimalik endiselt saada vaid mõnedes matemaatika-füüsika süvaklassides, mille arv on aga ebapiisav isegi selleks, et kindlustada kõrg-koolide reaaltõenduslikud ja tehnilised erialad üliõpilaskontingendiga.

5. Eesti kooliõpilaste ümber on kujundatud, viidates trükitehnilistele raskustele, ka oma-pärane **matemaatika-alase informatsiooni sulg**. Nimelt oleme üks vähesteid Euroopa rahvaid, kellel kogu muu kõrgelt kiidetud kultuuri kõrval puudub emakeelne täppis-teaduslik õpilasajakiri. Samuti puudub meie raamatukaupluste lettidel populaarteaduslik matemaatikakirjandus ja seda eelkõige tänu stagnaaja tiraažipoliitikale. Kokku võttes: eesti kooliõpilase jaoks on *matemaatika* täpselt vaid see kogum teadmisi, mis on kirja pandud tema klassile ettenähtud ühte-ainsasse matemaatikaõpikuse.

See on tõepoolest **KOOLIMATEMAATIKA KÕIGILE**.

KESKKOOLI DIFERENTSEERIMISEST

Nagu juba märgitud, toimub keskkoolide diferentseerimine praegu rohkem emotsio-naalsel pinnal ja stiihiliselt kui ühiskonna vajadusi arvestavalt. Sageli on määravad stagnaajal väljaarendatud mammutkoolide huvid jääda kindlasti keskkooliks ja jätta kõik tugevamad õpilased oma kooli, mitte aga soov arendada õpilasi, valmistada neid ette eluks ning kõrgkooli astumiseks vasta-valt eeldustele ja huvidele.

Kui rahvamajanduse korrastamise ainsa teena nähakse praegu üleminekut turu-majandusele, siis millegipärast hariduses kar-detakse vaba konkurentsi ning keskkooliklas-side komplekteerimist vastavalt õpilaste või-metele. Veelgi hämmastavam on, et mõned haridusjuhid ja kõrgkoolid peavad ülearusteks ka sisseastumiseksameid kõrgkooli (meenuta-me tänavust mõttetut sekeldamist eesti keele sisseastumiskirjandiga). Asjakohase analüüsi meie keskkooliõpetanute matemaatikatead-miste taseme erinevustest kooliti esitas A. Lõhmus (2). Üleminekul turumajandusele tuleb ka õpilased ette valmistada eluks turu-majanduse tingimustes — nad peavad võima-

likult vara selgeks saama, et eriala ning elukutse valik nõuab konkreetseid teadmisi ning oskusi, mis saadakse eelneva tõsise tööga. Ainult teadmine, et edasises elus pole peamine mitte paber, vaid need tead-mised ja oskused, mida inimene suudab tõestada nii eksamil kui ka konkreetsees töös, väärtustab hariduse.

Hariduse tegelikku väärtustamise eelduseks on koolivõrgu diferentseerimine proportsio-nides, mis enamvähem vastaksid majanduse vajadustele. Linnades ja suuremates asu-lates oleks loomulik eraldada põhikoolid (s.o 9klassilised koolid) ja gümnaasiumid (keskkoolid) eraldi koolideks. Sel juhul toi-muks gümnaasiumidesse astumine konkursi korras, kusjuures on loomulik, et vastuvõtu-tingimused kehtestab iga kool ise, lähtudes oma eeldatavast populaarsusest. Sama tuleks taotleda ka maakoolides. Kuigi seal on raske üle minna eraldi paiknevatele gümnaasiu-midele, ei takista see ometi keskkooliklasside komplekteerimist konkursi korras ega ka lähestikku asuvate keskkoolide profiilide kooskõlastamist.

ÕPILASKONNA ANALÜÜS

Kuna praeguseks pole Eestis veel välja kujunenud vabariigi majandusele vastavat diferentseeritud keskkoolide võrku, on nii humanitaarkeskooli kui ka üldkeskkooli õpilaskonnad oma eelduste ja edasiste taot-luste poolest väga heterogeensed. Eeldustelt ja matemaatikasse suhtumiselt võiks nad tinglikult jaotada nelja suuremasse rühma.

1. **Veendunud humanitaarid (VH)**, kes on otsustanud oma edasise elu siduda mingi humanitaaralaga ning kellele matemaatika ei sobi kas eelduste vähesuse või juba välja-kujunenud väga negatiivse hoiaku tõttu suhtumisel matemaatikasse.

2. **Üldkeskhariduse taotlejad (ÜK)**, kellel pole erilisi ambitsioone ühelgi alal edasi-õppimiseks, kuid kes on siiski otsustanud saada keskhariduse. Sellised õpilased on enamikus küll keskkooli üldharus, kuid väga mitmesugustel põhjustel (näiteks kooli lähe-dus jne) on neid ka humanitaar- ja reaalklassides.

3. **Mitmekülgselt andekad (MA)** õpilased, kes on edukad nii humanitaar- kui ka reaalklassides. Momendil on nad valinud küll humanitaarkooli, kas soovist ära õppida võõr-keel või mingil muul põhjusel. Tulevikus kavatsevad aga paljud neist edasi õppida hoopis mõnel tehnilisel või täppisteaduslikul erialal.

4. **Reaaltõenduslike kalduvustega (RK)** õpi-lased, kes peamiselt neist mitteolenevatel põhjustel (näiteks pole läheduses reaalkooli ning antud koolis pole piisavalt asjast huvitatuid reaalklassi avamiseks) on sattu-nud kas üld- või humanitaarklassi.

Raske on näidata nende erinevate õpilas-kontingentide protsentuaalset vahekorda. See

muutub koos diferentseeritud koolivõrgu väljaarendamisega. Samuti pole need õpilasarühmad alati päris selgelt eristatavad, õpiaja jooksul nende koosseisud muutuvad. Oluline on aga see, et praegu on nad kõik olemas ning matemaatika õpetamisel ja ka matemaatika õppekirjanduse koostamisel peame kõigi nende rühmade huvidega arvestama. Kool peab tagama arenguvõimalused kõigile, igaüks peab saama talle vajaliku ja võimetekohase matemaatika-alase hariduse.

Arvestades tänapäeva kõrgtehnoloogia vajadusi, on eriti oluline soodustada viimase kahe rühma (MA ja RK) õpilastel reaalteadusliku huvi teket ja selle süvenemist. Ühiskonna vajadus reaalteadusliku mõtlemisviisiga inimeste järele on tunduvalt suurem, kui on reaalaladele kutsumuse poolest püüdlejaid. Märgive, et humanitaaraladel on olukord vastupidine ning seetõttu saavad neid erialasid elukutsena viljelda vaid kõige andekamad.

MATEMAATIKA PROGRAMMIST

Hariduse sisu planeerimisel diferentseeritud keskkooli jaoks tuleb arvestada ka seda, et nõudmiste suurendamisega keskkoolis väheneb paratamatult keskhariduse taotlejate arv. See vähenemine toimub keskkooli vanemates klassides just nõrgemate õpilaste arvel. Seetõttu tuleks enne kooliprogrammide olulise kärpimise teele asumist uurida, kuidas keskmised ja tugevamad õpilased vastavad teemad omandanud on. Hariduse sisu planeerimisel tuleb siiski lähtuda vajadustest, kaasaegse ühiskonna nõuetest keskharidusega inimestele või kõrgharidust taotlejatele. Loomulikult ei saa suuremale nõudlikkusele üleminek olla väga järsk, kuid perspektiivis tuleb taastada normaalsed nõuded keskharidusele ja tagada vajalikud vaimse töö oskused lõpetajatele.

Võib öelda, et praegu meie vabariigis käimasolev kooliuuendus toimub suures osas seniste matemaatikatundide arvel. Nimelt kaotas koolimatemaatika talle eraldatud nädalatundide mahust 11,5 tundi ehk 19,3% (5). Nii on koolimatemaatika sisu probleemendiseks väga aktuaalne. Olukorda iseloomustab ka uue matemaatikaprogrammi puudumine. Praegu toimub alles matemaatika tüvihariduse programmi (3) arutelu ning konkursid matemaatika õpetamise kontseptsioonide saamiseks keskkoolide erinevatele harudele. Seoses sellega avaldame järgnevas oma seisukohad gümnaasiumi (keskkooli) matemaatikaprogrammi kohta, võrreldes seda senikehtinuga (6).

1. Vaatamata õppetundide arvu erinevusele keskkooli humanitaar- ja üldharus, ei peaks matemaatikaprogrammid omavahel erinevama. Erinevus peaks olema vaid õpetamise tase. Kui humanitaarharus piisab programmi mõistete ning nende olulisemate rakenduste läbivõtmisest, siis üldharus tuleks selgeks õpetada ka lihtsamate ülesandetüüpide la-

hendused. Teisiti öeldes: matemaatika võib humanitaarkoolis olla «jutustav aine», samal ajal kui keskkooli üldharus tuleb tagada teatud oskuste tase, mida tuleks kontrollida keskkooli lõpul matemaatika kirjaliku eksamiga.

2. Arvestades matemaatikatundide arvu märgatavat vähenemist keskkoolis, võrreldes seniste õppeplaanidega, tuleb humanitaar- ja üldkeskkoolis loobuda mõnedest töömahukatest ja peamiselt drilli eeldavatest teemadest, näiteks trigonomeetriast (väljaarvatud täisnurksete kolmnurkade lahendamine ja trigonomeetriliste funktsioonide graafikd), ruumigeomeetria ülesehitamisest vektorarvutuse baasil, aga ka mitmesugustest algebralist drilli eeldavatest teemadest. Samas tuleb ka nendes harudes kohustusliku uue teemana käsitleda tõenäosusteooriat ning matemaatilist statistikat. Need ettepanekud on kajastatud ka matemaatika tüvihariduse programmi projektis (3).

3. Keskkooli reaalharu matemaatikaprogrammi kõige olulisemaks erinevuseks senisest on tõenäosusteooria ning matemaatilise statistika peatüki lisamine, samuti mitme seni põhikoolis õpetatava teema (nagu kolmnurkade lahendamine, irratsionaalavaldiste teisendamine, paljud planimeetria ja trigonomeetria küsimused jne) viimine keskkooli lõpuklassidesse. See tähendab keskkooli reaalharule küllalt tihedat matemaatikaprogrammi, sest arvestades praegust realkooli õppeplaani, on matemaatika nädalatundide arv nüüd 7,5 võrra ehk 12,6% väiksem kui senises kohustuslikus keskkoolis (5). Kas realklasside õpilaste tugevam koosseis suudab kompenseerida tundide arvu kaotuse või mitte, saab näidata vaid aeg. Paralleelselt jääb päevakorraks ka *tõelise realkooli õppeplaani*, milles matemaatika nädalatundide arv oleks enamvähem võrreldav keskkooli senises õppeplaanis olnuga, koostamise vajadus.

4. Keskkooli erinevate harude matemaatika-programmid tuleks omavahel nii kooskõlastada, et tüvihariduse programmi teemad võetaks kõikides harudes läbi samades klassides. See võimaldaks keskkoolis õppimise ajal ülemineku ühest harust teise eeldusel, et väiksemate programmierinevustega tuleb õpilane iseseisva tööga toime.

5. Tuleks seada eesmärgiks, et gümnaasium oleks üldhariduskooli iseseisev etapp ning tema matemaatikaprogramm terviklik. Seetõttu peaks igasugune põhikooli matemaatika kordamine toimuma juba uuel tasemel. Nii sobib alustada gümnaasiumis matemaatikat aritmeetika kokkuvõtliku kordamisega peatükis «Reaalarvud», mis sisaldaks ka vajaliku reaalarvude teooria järgnevate kõrgema matemaatika peatükkide jaoks. Sellise kordamise käigus tuleks saavutada ka kõigi õpilaste normaalne arvutusoskus.

ALTERNATIIVÕPIKUTEST

Järeldusena eelöeldust tuleb konstateerida, et praegusel üleminekuperioodil pole otsustarbekas anda välja eraldi matemaatikaõpikuid ainult humanitaargümnaasiumile, vaid on vaja luua alternatiivõpikud. *Need peaksid koos olemasolevate õpikutega võimaldama õpetajatel tööd diferentseerida nii ühe klassi sees kui ka erinevate kullakutega klassides vastavalt õpilaste võimetele.*

Eespool nimetatud autorite kollektiivi arvates **p e a b** alternatiivõpik

- 1) olema õpilastele loetav ja sisaldama rohkem detailides läbi mõeldud matemaatilisi ja elulisi näiteid, nii et VH võiksid osalt õppida matemaatikat kui jutustavat ainet;
- 2) sisaldama piisavalt loogilist arutelu, sealhulgas teoreemide tõestusi, et mitte pidurdada ülejäänud õpilaskontingendi, eriti aga MA ja RK arengut reaalladel;
- 3) sisaldama küllaldaselt aja- ning kultuuriloolist taustmaterjali ja selle abil demonstreerima matemaatika kui inimkultuuri ühe osa arengut ning tagasimõju kogu tsivilisatsioonile;
- 4) pakkuma piisaval hulgal fakultatiivset lisamaterjali õpilaste huvi äratamiseks matemaatika vastu, eriti MA ja RK seas;
- 5) sisaldama küllalt palju ülesandeid, mis oleksid struktureeritud selliselt, et õpetajal oleks kerge leida ja kasutada neid töös erinevate õpilastega.

Matemaatika alternatiivõpik oleks meie oludes esimene samm realiseerimaks eesmärgi IGAÜHELE TEMA VOIMETE KOHANE JA TALLE VAJALIK MATEMAATIKA.

Loomulikult ei tohiks see samm jääda viimaseks. Tulevikus on vaja ikkagi igale gümnaasiummiharule oma õpikuid ja küllaldaselt hulgal emakeelset matemaatika populaarteaduslikku lugemisvara ning ajakirjandust.

SOOVITUSI ÕPETAJALE

Praegune haridusuuenduse etapp Eestis on eriti raske matemaatikaõpetajatele, sest tundide arvu on juba oluliselt vähendatud, kuid pole veel ei uut programmi ega õpikut. Kahtlemata on selline olukord aktiivsematele ja iseseisvamatele õpetajatele ka väga huvitav, sest tahes-tahmata peab otsustama, mida õpetada ja mida mitte. Noorele kogemusteta õpetajale võib aga otsustamine olla täiesti üle jõukäiv ja õpetaja eksimused tuleb sageli kinni maksta õpilastel, näiteks kõrgkooli sisseastumiseksamitel. Sellega seoses lubatagu esitada mõned mõtted, mis autoril on tekkinud, töötades alternatiivõpiku käsikirjaga.

Õpetajal tuleb hakata sisenest enam töötama ühes ja samas klassis mitmel erineval tasemel. Ega selline õpetuse diferentseerimine polnud senigi keelatud, kuid lisaks alternatiivõpiiku puudumisele ja olemasoleva käsitluse kohustuslikkusele oli ka teisi raskendavaid asjaolusid, nagu suured klassid, õpetajate vähesus ning sellest tulenev suur

koormus, ent iseäranis õpetaja kohustus pühendada kõik oma energijäägid vähevoimekatele keskhariduse andmiseks. Mõned neist asjaoludest on juba oma tähtsuse minetanud, kuid klasside suurus ning matemaatikaõpetajate koormused on ka praegu koolidirektorite ning hariduskoondiste juhtide mureks. Meie pakutav õpetuse diferentseerimine ühe klassi sees nõuab õpetajalt sageli tööd korraga kolmel eri tasemel. Sellise intensiivsusega töö vajab ka majanduslikku kompenseerimist.

Samas klassis mitmel tasemel õpetamine tõstatab õpetaja ees ka «lati probleemi». Meie arvates tuleks see lasta õpilastel endil lahendada, teadvustades algusest peale, et IGAÜKS ISE VALIB ENESELE TASEME, MIS ON KOOSKÖLAS TEMA TULEVIKU-PLAANIDEGA.

Loomulikult peavad reaalkoolis ja keskkooli üldklassides olema ka mingid kohustuslikud «latid», kuid mõnedes väikestes maakoolides võib ka üksikutele veendunud humanitaaridele erandeid lubada.

Humanitaarklassides võib aga matemaatikateadmiste «lati» peaaegu ära jätta, täpsemalt — taandada see õppetööst osavõtule ja tunnis kaasatootamisele. Eelduseks on muidugi matemaatikaõpiku lugemise oskus ning põhilistes mõistetes orienteerumine, samuti oskus raamatu abiga lihtsamaid näidisülesandeid lahendada. Seetõttu ei tähenda «lati» ärajätmine veel matemaatika enda ära jätmist, vaid tüüpülesannete lahendamise tavalise drilli miinimumini viimist. See nõuab, et ka matemaatikaõpetaja valiks teoreetilise materjali, sealhulgas tõestatavad teoreemid ja ülesanded, mis on eriti olulised matemaatiliste mõistete omandamiseks ning nende rakendustes orienteerumiseks.

Printsiibi IGAÜHELE TEMA VOIMETE KOHANE MATEMAATIKA rakendamine võimaldab humanitaarklassi matemaatikaõpetajal kasutada väga mitmekesist metoodikat. Näiteks on teatud hulga teoreemide tõestamine klassis vajalik kõigile õpilastele, samal ajal on lootusetu esitada nõuet, et kõik õpilased suudaksid sellega iseseisvalt toime tulla. Kindlasti on ka igas humanitaarklassis õpilasi, kes tõestada suudavad ning kelle arengut ja õppimisvõimet see tõstab, kui õpetaja laseb tahvli ees mõnda kas juba kodus õpitud või ka alles tunnis läbivõetavat teoreemi tõestada. Oleme arvamusel, et suulise vastamise uuesti ausse tõstmine matemaatikatunnis on humanitaarklassides palju efektiivsem kogu klassiga korraldatavatest kirjalikest tunnikontrollidest. Loomulikult ei taotle me kirjalike tunnikontrollide keelustamist, vaid õpilaste suulise matemaatilise kõne tagasitoomist tundi.

Matemaatika õpetamisel humanitaarklassides tuleks püüda võimalikult paremini ära kasutada õpilaste erinevad võimed ja huvid. Seda peaksid ette nägema ka juba õpikute

autorid ning andma õpikus lisaks kohustuslikule tekstile populaarteaduslikku lisamaterjali. Teisalt on humanitaarklassides vajalik ka matemaatikaõpetajate aktiivsus ja leidlikkus, et erinevate huvide ja võimetega õpilastele pakkuda mitmesugust jõukohast ja huvitavat, aga samal ajal ka matemaatiliselt arendavat tegevust. Näiteks korraldada mitmesuguseid praktilisi töid: graafikute joonestamine, ruumiliste kehade valmistamine, taskuarvuti kasutamine mitmesuguste situatsioonide modelleerimisel jne. Edaspidi annavad modelleerimiseks häid võimalusi personaalarvutid.

LÕPETUSEKS

Tulenevalt eelöeldust peaks toimuma ka gümnaasiumi lõpetamine erinevates harudes eri nõuete kohaselt. Meie arvates pole humanitaarklassides matemaatika lõpueksam kohustuslik, küll aga peaks nende klasside lõpetajatel olema võimalik seda valida. Gümnaasiumi üldharu lõpetamisel peaks toimuma matemaatika kirjalik eksam. Eksami miinimumnõuded peavad olema fikseeritud programmis ning need on siis kohustuslikud ka eksamiga lõpetada soovijaile humanitaarklassidest. Programmis olgu ühtlasi nõuded reaalkoolide lõpetajatele, kuid reaalarhu lõpetajad tundku ka piisavalt teooriat ning sooritagu gümnaasiumi lõpetamisel matemaatika suuline eksam.

Lõpuks diferentseeritud keskkooli ja kõrgkoolide vahekorras. Kõrgkoolide vastuvõtu-programmid reaalteaduslikele ning tehnilistele erialadele peavad olema kooskõlas gümnaasiumi reaalarhu matemaatikaprogrammiga. Sellise seisukoha avalik tunnustamine kõigi kõrgkoolide poolt parandaks oluliselt praeguseks välja kujunenud psühholoogilist häälestust nii keskkooliõpilaste kui ka matemaatikaõpetajate seas. Nagu me juba eespool märkisime, on väga tähtis, et üld- ja humanitaarharu programmid ei sisaldaks oluliselt vähem matemaatika mõisteid, kui neid on reaalarhus. Matemaatika õpetamine humanitaarharus toimub rohkem populaarteaduslikult ja jutustavalt, kuid peamiseks erinevuseks reaalarhust jääb ülesannete lahendamise oskuse ja matemaatiliste vilumuste arendatuse madalam tase. Programmide kooskõlastatus võimaldab humanitaar- ja üldklasside õpilastel vajaliku hulga täiendava iseseisva tööga pretendeerida kõrgkoolide tehnilistele ning täppisteaduslikele erialadele. Matemaatikaõpetaja kohustuseks oleks juba 10. klassis see probleem õpilastele teadvustada ning juhendada asjahuviliste iseseisvat tööd. Maakoolides, kus õpilastel puudub võimalus valida reaalklassi, peaksid volikogud leidma võimalusi matemaatikaõpetajatele nende täiendava töö kompenseerimiseks.

SILMARING JA VAATENURK

Kui palju on parasjagu?

ÜLO TARTU,
TTÜ dotsent

Kui palju oleks valitsusel vaja raha eraldada hariduse arendamiseks nii, et seda poleks vähe ega palju, vaid täpselt parasjagu? Sellekohaseid igamehe arvamusi, mida võiks kokku võtta sõnapaariga «servast-servani», on esitanud nii valitsuse liikmed, teadlased kui ka diletandid vastavalt oma silmaringile ja küsimuse vaatenurgale. Arvamuste terava lahknemise puhul, eriti kui puuduvad käegakatsutavad kriteeriumid tõe tunnetamiseks, on pedagoogilisel üldsusel raske probleemis orienteeruda. Veelgi hullem, kui selline peataolek desinformeerib ja tekitab väärarusaamu asjade tegelikust seisust. Artiklis ei püüta anda täpset vastust (kas see üldse võimalik on?), vaid selgitatakse ja kirjeldatakse olukorda hariduse finantseerimisel turumajandussüsteemides. Iga lugeja enda otsustada on, kas loetu abil saab vastata esitatud küsimusele või tuleb seda täiendavalt uurida.

Vastuse otsimist oleks otstarbekas alustada konteksti täpsema piiritlemisega, ehk teisisõnu: eristame küsimuses kahte aspekti. Esiteks, riigi võimet haridusele raha eraldada ja teiseks, v a l m i d u s t seda teha.

Inimeksistentsi põhijooni on ressursside nappus ja kitsendused nende jaotamisel erinevate tegevussuundade vahel. Ainult mõtteliselt konstrueeritud maailmas pole ressursside nappust ning neid võib üheaegselt ja ilma piiranguteta jaotada majanduse, tehnika, hariduse, kultuuri, sõjaväe, tervishoiu jt eluvaldkondade tarbeks nii, et üheaegselt oleksid tagatud kõikide tegevuste arengueesmärgid. Kahjuks on see ainult soovunelm. Reaalses maailmas tuleb otsustada, valida, jaotada, tegutseda. Kui kõike oleks küll, poleks vaja valikut teha. Kõik oleks teostatav. Seal, kus midagi napib, on tarvis eelistada, ümber jaotada. Loomulikult tähendab see kokkuvõidu mitte koorderdamise mõttes, vaid seda, et vahendid saab ja tuleb anda sinna, kus neid kõige paremini ära kasutatakse (ehk tuleb iga ressursiühiku kohta oleks suurim). Seega on küsimus äärmiselt lihtne: kuidas jaotada nappivaid

ressursse omavahel konkureerivate eesmärkide vahel? Põhimõttelist vahet pole, kas ressursse jaotatakse turu või administratiivse käsusüsteemi kaudu. Probleem kehtib kõikide ühiskondade jaoks. Üldiseks eelduseks on alternatiivsete eesmärkide ja nende saavutamise alternatiivsete teede olemasolu ning samuti lootus, et inimesed teavad täpselt, mida nad tahavad, ja on valmis selle nimel tegutsema. Selline olukord muudab valiku tegemise vajalikuks ja ka möödapääsmatuks.

Sellest tulenevalt võib konstateerida, et iga otsus kasutada piiratud ressursse kannab endas alati võimaluste hinda: mis on paremuselt järgmine alternatiiv, mis läheb kaotsi, otsustades mingi muu tegevuse kasuks. Oluline on siinjuures märkida, et valik tuleb teha teatud piiril (piirsituatsioonis), mis tähendab, et valik ei ole põhimõttel kõik või mitte midagi. Alternatiivid tuleb teatud piiril tasakaalustada. Iga valik toimub eelistades üht tegevust teisele ja teise arvel. Rahuldades mõlema tegevuse tarvet ressursside järele, võime rääkida tasakaalust teatud piiril. Valiku tegemisel piirsituatsioonis tuleb alati kaaluda mingi tegevusmuutuse eeliseid ja selle maksumust. Oletame, et meil on tegemist kahe konkureeriva tegevusvaldkonnaga: haridus ja teadus. Olles otsustanud tõsta hariduse kvaliteeti tsiviilseeritud maailma tasemele, vajame selleks palju ressursse. Sellise võimaluse hinnaks oleks teaduse arengu degradatsioon, sest siis ei jätkuks vahendeid teadusele tema arengu kindlustamiseks. Analoogiliselt teiste harudega võiks võimaluse hinnaks olla näiteks miljon tonni teravilja, kolm miljonit tonni bensiini jne. On paradoksaalne, et tegelikkuses vajame nii üht kui ka teist. Seega ei pea me talitama põhimõttel — haridus on kõik ja teised tegevusvaldkonnad mitte midagi. Siit saab tuletada ühe väga olulise järelduse: ühiskond ei saa aktsepteerida kõiki lahendusteid võrdväärsena, vaid ainult neid, mis ei kahjusta teiste eluvaldkondade arengut. Areng peab toimuma mitte teiste arvel, vaid koos teistega. See oleks lühidalt baas, millele toetub edaspidine arutluskäik.

Ühiskonna suutlikkus finantseerida haridust osutab teatud tüüpi potentsiaalile lahendada ühiskonna arengu praegusi ja tulevikuprobleeme. Sel juhul tähistab finantseerimisvõime raha piirhulka, mida ühiskonna institutsioonid ja eraisikud on võimelised reaalselt ning tasakaalustatult teiste alternatiivsete võimalustega haridusele eraldama. Mida suurem on ühiskonna finantseerimisvõime, seda suurem on hariduse

võimekus kindlustada tema areng (muude tingimuste muutumatuse korral). Kõige üldisemalt öeldes: ühiskonna suutlikkus finantseerida haridust sõltub toodetud rahvatulu suurusest ja ekspordi ning impordi vahest. Seega, kasutamisele tulevast rahvatulust ning selle jaotamisest akumulatsiooni ja tarbimise vahel nii antud arenguetapil kui ka tulevikus. Suutlikkust pirdudavateks teguriteks on majandusliku kasvu aeglustumine, kaubakäibe vähenemine sise- ja välisturul, võlgnevuse suurenemine, krediitingimuste halvenemine, hindade ja pangalaenude protsendi tõus jt. Sellest vaatevinklist lähtuvalt on meie vabariigi suutlikkus finantseerida haridust äärmiselt tagasihoidlik võrreldes arenenud tööstusriikidega. Eestis oli 1988. aastal kasutatud rahvatulu suurus ühe elaniku kohta ainult 2906 rbl (1, lk 10, 224), mis on mitmeid kordi väiksem tööstusriikide omast. Näiteks oli 1989. aastal majanduse koguprodukt (aasta jooksul toodetud kauba ja osutatud teenuste koguväärtus) ühe elaniku kohta USAs 20 780 ja Saksamaa Liitvabariigis 19 320 dollarit. V. Belkini arvates on Nõukogude Liidu majanduse koguprodukti suuruseks ühe inimese kohta 5020 dollarit, mis äratub kahtlust meie järjest tühjenevate poelettide ja majanduse allakäigu taustal. Oletame, et V. Belkini arvutused on tegelikkusele vastavad, siis peaks see suures piires kehtima ka Eesti kohta. Siit võib teha esmase järelduse, et meie suutlikkus finantseerida haridust on ligikaudu neli korda väiksem kui USAs ja Saksa LVs. Järeldus on siiski spekulatiivse iseloomuga, kuna puuduvad usaldusväärsed alused rubla ümberarvutamiseks konverteeritavaks valuutaks. Võttes aluseks meie mustaturu kursi (1 dollar 20—30 rubla), saaksime Eestis rahvatulu suuruseks ühe inimese kohta ainult 100 dollarit. On see absurd või reaalsus?

Masendust süvendab veelgi see, kui võrdleme hariduskulusid ühe elaniku kohta. Arenenud tööstusriikides olid hariduskulud ühe elaniku kohta 465 dollarit (1983. a) ja arengumaades 30 dollarit; Eestis ainult 198 rubla (1988. a). On seda vähe või palju? Võiks arvata, et enam-vähem sama, mis arengumaades.

Arvestades Eesti ühiskonna nüüdisseisundit, võib eeldada, et lähitulevikus ei õnnestu isegi vähesel määral või üldse mitte tõsta ühiskonna suutlikkust finantseerida haridust. Pigem võib eeldada selle olulist vähenemist, sest kõik märgid näitavad majanduskriisi süvenemist hoogustuvas tempos. See peaks hariduses kaasa tooma järgmisi muudatusi.

1) Assigneeringute üldmaht haridusele kasvab hüperinflatsiooni tõttu küll kiiresti (hariduskulude nominaalväärtus), kuid reaalväärtus väheneb. Toetudes Eesti Panga peaspetsialisti H. Meeritsa hinnangule, on aastatel 1970—1989 inflatsioon olnud 250—280%. Hariduskulude nominaalväärtus on alates 1970—1988

kasvanud 3 korda, mis on natuke rohkem kui inflatsioon sellel perioodil. Ligikaudu 20 aasta jooksul on hariduskulude reaalkväärtus kasvanud ainult 6%! Sisuliselt tähendab see, et need pole arvestatavalt suurenenud. Tekib tahtmatult küsimus: kas siit ei tuleks otsida hariduse allakäigu üht peamist põhjust? Raha on reaalkväärtuses eraldatud nii palju, et püsida 1960. aastate tasemel. Igasugune paigalseis üleüldises liikumises on stagnatsioon. See on riikliku hariduspoliitika mõru vili, mida tulevased põlvkonnad saavad tunda veel pikka aega, sest mahajäämust tsiviliseeritud maadest ei ole reaalsel sajandil kõrvaldada. Arvatavasti toimub edaspidine hariduskulude reaalkväärtuse langus ja sellest tulenevalt saab iga rahaühiku eest pakkuda vähem haridusteenuseid. Haridusnõudlus väheneb rakendusvõimaluste ahenemise tõttu.

2) Majanduskriisi paratamatuks tagajärjeks on assigneeringute vähenemine haridusele. Seda näitavad ulatusliku majanduskriisi läbi teinud maade kogemused. Resonantsiks sellele on haridusvõimaluste ahenemine haridusmaksumuse allakäigu tagajärjel. Viimasega on aga väga tihedalt seotud hariduse kvaliteet. See on aksioom, mida loodetavasti tõestada pole vaja. Majanduskriisi halvima mõjutuseks on hariduse kvaliteedi langus.

3) Halvima vältimiseks (s.t kvaliteedi languse vältimiseks) tuleb asuda tegema radikaalseid, ja teab juba mitmendaid, ümberkorraldusi haridussüsteemis. Seda tuleb aga teha kvantiteedi arvel. Kõrge vajadus uue reformi

järele. Selline oleks lühidalt majanduskriisi ja ühiskonna hariduse finantseerimise vaheline seos: majanduskriis kutsub esile ka hariduskriisi.

Põhiküsimus sellel ja ka järgmisel sajandil on piirmastaapide küsimus. Meie puhul oleks tegemist ressursside jaotamise piirmastaa-pidega piiratud ressursside tingimustes. On loogiline, et igasugune areng, mis toimub teatud kiirusega ja esineb kõige sagedamini eksponentsiaalsel kujul, läheneb asümptomaatilisel teatavale laele, kus ta pidama jääb. Sel tähtsal evolutsioonil on loomulik piir, milleks on rahvatulu tegelik suurus. Sisuliselt on see loogiline piir, sest tegelikult pole võimalik, et ühiskond kulutaks kogu loodud väärtuse hariduse arendamiseks. Konkureerides teiste eluvaldkondadega ühiskonna piiratud ressursside jaotamisprotsessis, tuleb meil arvestada haridusele ressursside taotlemisel selle füüsilise piiriga. Ehk teisisõnu: milline on lagi, mida ühiskond on suuteline ja võimeline kandma oma tuludest haridusele? Erialakirjanduses on sellist füüsilist piiri (lage) nimetatud hariduskulude küllastatuse efektiks. Tänapäeva tsivilisatsiooni arengupraktika on näidanud, et hariduskulude küllastuseefektiks on 6% rahvatulust. Nagu väidab J. C. Eicher, on sel juhul ühiskonna normaalne areng tagatud ja haridust ei arendata teiste valdkondade arvelt ning vastupidi: hariduse arvelt ei forsseerita teiste arengut (6). Et see tegelikult ka nii on, seda püüame järgneva tabeliga illustreerida.

Tabel 1

HARIDUSKULUDE OSA MAJANDUSE KOGUPRODUKTIST protsentides (5, lk 46)

	1970	1975	1980	1982
Kõik riigid	5,4	5,6	5,6	5,7
Aafrika	4,1	4,8	4,8	5,2
Põhja Ameerika	6,7	6,0	6,4	6,4
Aasia	3,1	4,3	4,5	4,6
Euroopa ja NSVL	5,2	5,8	5,6	5,6
Okeaania	4,3	6,2	5,9	5,9
Arenenud tööstusriigid	5,9	6,1	6,1	6,1
Arengumaad	2,9	3,6	3,7	4,1
Eesti NSV (1, lk 35, 381)	4,0	...	4,3	4,2(1984)

Nagu nähtub esitatud andmetest, on hariduskulude osatähtsuse variatsioon märkimisväärne. Pealegi on mõnedes regioonides (Põhja-Ameerika) hariduskulude osatähtsus suurem kui 6%. Tekib küsimus, kas ei ole siin vastuolu hariduskulude küllastuseefektiga või kuidas siiski suhtuda sellisesse füüsilisse piiri? Selgituseks lisagem, et küllastusefekti tuleb käsitleda kui teatavat liiki instrumentaalset vahendit ühiskonna arenguprotsessi juhtimisel ning seega pole 6% mitte absoluutne, vaid siiski suhteline piir, millest kõrvalekaldumine pole keelatud ega ka soovitatav. Selline reegel kehtib üldjoontes

normaalse arengu kulgemise puhul. Juhul, kui see leiab aset mittatasakaaluseisundis ühiskonnas, siis loomulikult ei kehti normaalse arengu tagamise reeglid. Üksikute aastatel, kuid mitte pikaajaliselt, võib kõrvalekaldumine olla üsna märkimisväärne. Sellekohase näitena sobib Põhja-Ameerika arenguvariant 1970. aastatel. Kui 1970. aastal oli hariduskulude osatähtsus majanduse koguproduktis 6,7%, siis 1975. aastal 6,0%, 1976. a 6,0% ja 1977. aastal 6,7%. Analoogseid näiteid võib tuua nii üksikute riikide kui ka regioonide kohta. Peamine, millele siinjuures on tahetud tähelepanu juhtida, on see, et ühiskonda

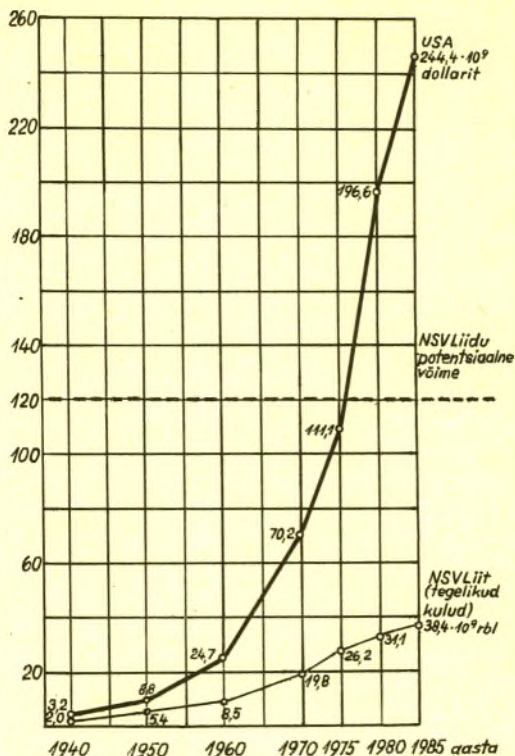
tuleb (analoogselt bioloogiliste organismidega) vaadata kui sotsiaalset organismi, mille funktsioneerimise ja arengu tagamiseks on vaja kindlustada tema osade, elementide jt normaalsed proportsioonid. Selles valguses osutuvad arvamused, mis pakuvad hariduskulude osatähtsuseks rahvatulus 12% ja enam, mitte millekski muuks kui üldsust desinformeerivateks (2).

Esitatud andmetest lähtudes tundub Eesti ühetähenduslikult kuuluvat arengumaade hulka. Täienduseks tabelis 1 esitatud andmetele tuleb öelda, et 1988. a eraldati Eestis haridusele 6,6% rahvatulust, mis näitab olulisi nihkeid pürgimaks arenenud riikide poole.

Samaaegselt on sümptomaatiline, et nigelate finantseerimisvõimaluste juures jääb äärmiselt madalaks valmidus neid niigi kasinaid võimalusi hariduse arendamiseks kasutada. Millest selline «tagasihoidlikkus» johtub, on raske esmapilgul vastata, kuid kaldun arvama, et tegemist on deformeerunud maailma nägemisega ja väärarusaamadega ühiskonna arengutegurite taksonoomiast. Probleem on keerukas ja vaevalt üheselt interpreteeritav. Selle lahkimine võib olla järgmise artikli sisuks. Siinjuures püüame peatuda mõnel olulisemal tahul.

Alustuseks võrdleme USA ja NSVL hariduskulude nominaalväärtuste dünaamikat sõjajärgsel perioodil (vt joonis 1).

Kõigepealt torkab silma kahe elanikkonna arvu poolest võrreldava riigi hariduskulude nominaalväärtuse oluline erinevus alates 1960. aastatest. Pealegi on vahe pidevalt suurenenud kiirenevas tempos. USAs eraldati 1985. a haridusele 244,4 miljardit dollarit ja NSVLs ainult 38,4 miljardit rubla. Erinevate rahaühikute absoluutne võrdlemine pole küll päris korrektne, kuid see on tehnilist laadi küsimus, mis ei tohiks vähendada esitatud võrdluse tunnetuslikku väärtust. Otsearvutuse puhul (kui võtta dollari ja rubla väärtus võrdseks, s.o 1:1), on erinevus 6,4kordne, samal ajal kui finantseerimisvõime



Joonis 1. USA ja NSV Liidu hariduskulude dünaamika.

(rahvatulu) erinevus on ametliku statistika kohaselt ainult 2kordne. Siit võib ümberarvutustele toetudes väita, et vähegi inimväärse hariduspoliitika korral oleks NSVLs olnud vajalik haridusele eraldada mitte 38,4 vaid ca 120 miljardit rubla. Seega, üle kolme korra enam kui seni.

Riigi finantseerimisvalmiduse hindamiseks on praktikas kasutamisel näitaja, mida nimetatakse **hariduskulude elastsuseks** rahvatulu suhtes. Viimane oleks seega hariduskulude protsendiline muutus rahvatulu protsendilise muutuse kohta. Esitame selle kohta üldistavad andmed regiooni.

Tabel 2

HARIDUSKULUDE ELASTSUS MAJANDUSE KOGUPRODUKTI SUHTES (5).

	1960— 1965	1965— 1970	1970— 1974	1974— 1976
Kõik riigid	2,10	1,36	1,27	1,38
Arenenud tööstusriigid	2,06	1,33	1,41	1,28
Arengumaad	2,16	1,66	0,92	2,45
Aafrika	2,30	1,60	1,49	2,81
Põhja-Ameerika	2,45	2,26	0,87	1,62
Ladina-Ameerika	2,57	1,11	1,22	0,600
Aasia	1,45	1,14	1,34	2,12
Euroopa (s.h NSVL)	2,06	0,93	1,63	2,11
Euroopa sotsialistlikud riigid	1,73	1,92	1,51	0,84
Eesti NSV (1, lk 35, 37, 38)	1,00	0,96	1,30(1970— 1975)	0,98(1975— 1980)

Tabeli 2 andmete interpeteerimine lubas teha ühe üldisemat laadi järelduse: **hariduskulud kasvavad märksa kiiremini, kui kasvab majanduse koguprodukt.** Erinevatel aegadel on ennaktempo olnud küll erinev, kuid reeglipäraselt on hariduskulude elastsus olnud suurem kui 1,0 ja väiksem kui 2,5 (v.a üksikud erandid). Kas ka arengukiirenduse osas esineb nn kiirenduse lagi, seda pole teadlased veel empiirilise materjali alusel tõestanud. On loogiline, et ka siin peaks eksisteerima piirmastaap nagu muudel elunähtustel. Iseküsimus on aga selle piirväärtuse suurus ja ajaline püsikindlus.

Meie vabariik paistab maailma erinevate regioonide taustal silma hariduskulude elastsuse koefitsiendi madalusega. See ei kehti mitte ainult mineviku (vt tabel 2), vaid samaväärselt ka nüüdisaja kohta. Ajaperioodil 1985—1988 oli hariduskulude elastsuse väärtuseks 1,0, mis tähendab nende proportsionaalset arengut majanduse koguproduktiga. Isegi selline arenguvariant oleks minevikus olnud Eesti ühiskonnale soodne, sest siis oleks haridussüsteem arenenud majandusega ühes taktis, kuid kahjuks domineeris taandarengu tendents (hariduskulude elastsus alla 1,0).

EHA hariduskorralduse kabineti juhataja A. Meerits on arvamusel, et meil tuleks mingilgi määral konkurentsis püsimiseks suunata haridusse 8—10% majanduse koguproduktist ning lisab, et haridusele tervikuna peaks kõigist finantseerimisallikatest antama ligikaudu 1 miljard rubla (4). Kahjuks ei süüvi A. Meerits probleemi tõsimeelselt ega püüa seetõttu sellise hulga raha saamise võimalikkust hinnata. Mis kasu soovunelmast (näiteks 800 milj dollarist aastas haridusele kapitalistlike riikide analoogia põhjal), kui reaalselt on meil raskusi juba olemasoleva finantseerimistaseme hoidmisega? Ekspansionistlike strateegiate (ressurside suurenemisele rajanevad strateegiad) juurutamiskatsed majanduskriisi ja selle süvenemise tingimustes on ebarealistlikud. Praeguse majandusliku seisu juures tähendaks 1 miljardi rubla eraldamine haridusele seda, et ligikaudu 50% riigi eelarvest (ehk 25% rahvatulust!) tuleb kulutada haridusele. Kui võtta veel arvesse, et arengu järjepidevuse tagamiseks majanduse normaalseisu juures tuleb 20—25% rahvatulust akumuleerida tuleviku kindlustamiseks, siis jääks ainuüksi haridusele ja akumulatsioonile eraldatud vahenditest järele vaid 50% rahvatulust. Aga teised elutegevuse valdkonnad — kultuur, teadus, tervishoid jt ning igapäevane tarvidus hinge sees hoida? Paraku ei koosne meie elu ainult õppimisest. Viimase vajalikkuses ei kahtle vist küll keegi ja seda enam nüüd, mil tuleb vabaneda väärtõdedest ja -ettekujutustest. Ka kõige paremate kavatsuste ja humansemate eesmärkide realiseerimise nimel ei ole antud meile õigust

asetada ennast väljaspoole ühiskonna reaalseid piire. Kõige rohkem vajame selles absurdiolukoras kainet mõistust ja reaalsustaju.

Aga kust ammutada teadmisi hariduselu mõistuspäraseks korraldamiseks, kui paljud nii vajalikud teadusharud, sealhulgas ka haridusökonoomika, meil praktiliselt puuduvad? Edule on raske loota üksnes «tegemise» (praktika) alusel, kui puudub «nägemine» (teooria). Aktiivsuseks ja tulemuslikkuseks hariduses vajame ratsionalismi ja empirismi ühendust, nende sünteesi.

Niisiis võib öelda, et parasjagu on niipalju, kui kõigi konkureerivate eesmärkide hulgas on ühiskond võimeline antud hetkel haridusele vahendeid eraldama. Naiivne oleks arvata, et selle määramine on lihtne ja vastuoludeta. Hoopis tähtsam haridusüldsuse jaoks on, et ta teaks, milline on või saab olema ühiskonna suutlikkus finantseerida haridust ja et ta tegutseks selle nimel, et kontrollida nimetatud suutlikkuse kasutamist ning pürgiks kujundama ühiskonna suhtumist, kus igal ajahetkel surveabinõusid rakendamata oldaks valmis meeleldi kasutama nimetatud suutlikkust. Mõistuspärane on, et hariduse arvelt ei arendata teisi elutegevuse valdkondi ja et haridust omakorda ei arendata teiste (tervishoid, kultuur) arvelt. Hariduse areng peaks toimuma käsikäes, kooskõlastatult ja tasakaalustatult kõigi inimeseksistentsiks vajalike tegevusvaldkondadega.

Kirjandus

1. Eesti NSV rahvamajandus 1988. aastal. Statistika aastaraamat. Tallinn, Olion, 1989.
2. Jagodin G. Humaniseerimise ja demokratiseerimise kaudu hariduse uue kvaliteedini. — Haridus, 1989, nr 3.
3. Kas N Liit on arengumaa? — Rahva Hää, 24. juuli 1990.
4. Meerits A. Haridusküsimused Ülemnõukogusse(?) — Rahva Hää, 1. august 1990.
5. Орвель Ф. Кризис экономики — кризис образования — Перспективы. Вопросы образования, 1987, № 2, с 43—52.
6. Эйшер Ж.-К. Финансирование образования. — Перспективы. Вопросы образования. 1983, № 1, с. 137—151.

Pöördeline aasta

JÜRI TUISK

1934. aasta kujunes Eesti Vabariigi elus pöördeliseks nii heas kui halvast mõttes. Viimaseks loetakse 12. märtsi sündmusi, millele järgnes poliitiliste erakondade ja riigikogu laialisaatmine, demokraatia oluline piiramine ning võimu koondumine K. Pätsi kätte. Selle perioodi kirjeldamine erakordselt mustades värvides meie hiljutises ajalookäsitluses on täiesti arusaadav, sest tegelikult toimus nendel aastatel põhjalik murrang rahva üldises mõtlemisviisis, laineharjale kerkis rahvuslus. Eesti keel, mis senini oli vaid üks kolmest kohalikust keelest, sai kätte riigikeele õigused. Eestlaste võõrapäraste nimede eestistamine ei vajanud erilist propagandat ega õhutamist. Tuhandete kaupa mindi perekonnaseisuametitesse ja vallamajadesse ning võeti kõlavad eestipärased nimed endiste nimevärdjate asemel. Riiklik algatus andis tõuke tootmistevõime elustumiseks, suurenes töömaht, elavnes kaubavahetus, kultuurielu, valitsusaparaadi tegevus muutus intensiivsemaks ja viljakamaks. Kogutulemusena paranes ka rahva elujärg. Kõige sellega seoses jäi aja nõuetele jalgu kehtiv haridusseadusandlus. 1934. aastal teostati põhjalik haridusreform. Eeskätt oli see tingitud kutsehariduse vajadusest, et vähendada üldharidusega üleküllastatust ja juhtida noori enam loovaile aladele. Algkoolide õppekavade korraldamisega püüti noorte kasvatamist muuta elulähedasemaks. Kõrgema õppeasutuse — Tartu Ülikooli õppejõudude koosseisu täiendati ja teaduskondi korraldati ümber spetsialiseerumise huvides.

Meie praegune nõukogulik hariduse ülemasutus on kordamööda ja vaheldumisi kandnud hariduskomissariaadi, -ministeeriumi ja -komitee nimetust. Kõne alla võetud perioodi alguses eksisteeris Haridus- ja Sotsiaalministeerium, mille organisatsiooni kuulusid kantselei, Teaduse ja Kunsti Osakond, Koolivalitsus, Tervishoiu- ja Hoolekandevalitsus, Töökaitse ja Sotsiaalkindlustuse Osakond. Valitsemise korraldamise seaduse muutmise ja täiendamise dekreediga (2) muudeti ära mõndagi. Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi

alluvusest viidi Teedeministeeriumi alluvusse töökaitse ja sotsiaalkindlustuse alad(!), kus loodi vastav osakond. Sama dekreediga asutati ministeeriumis uus osakond — Kutseoskuse Osakond, mille alla koondati osa Koolivalitsuse tegevusest. Uuele osakonnale anti järgmised ülesanded: kutseoskuse edendamine, tööstuskoolide, õppetöökodade ning kutsekoolide tegevuse juhtimine ja järelevalve, kutsenõustamise üldkorraldamine, tehnika eriteadlaste registreerimine, meistrite, õppinud tööliste ja tööstusõpilaste kutseline ettevalmistamine ning nende kutsetevõime üldkorraldamine, kodukäsitöö edendamine.

Teiseks tuleks nimetada keskkoolide reformi, millega oluliselt muudeti senist koolisüsteemi, mis ühtluskooli põhimõttele rajatuna oli kolmejärguline: 6aastane algkool, 5aastane keskkool-gümnaasium ning ülikool. Uuendusega muudeti ühtluskool neljajärguliseks: 4 algkooli klassi, 5aastane keskkool, 3aastane gümnaasium ning ülikool, 6aastane algkool jäi kehtima endisel kujul kui rahva hariduse ja kultuurielu põhialus, ainult üleminek keskkooli toimus pärast algkooli 4. klassi lõpetamist. Kõik koolid muudeti emakeelsest rahvuskeelseiks, kohandades vastavalt koolide seadusi. Enam hakati rõhutama isamaalist ning rahvuslikku kasvatust. Ühenduses maaomavalitsuste kaotamisega muudeti «Õppejõudude teenistuse seadust», mille tagajärjel mitmed senised kohalike koolivalitsuste ülesanded delegeeriti HSM koolivalitsusele. (Meil toimub praegu vastupidine protsess!). Viimasele ületulnud ülesannete seas väärrib rõhutamist algkoolide õppejõudude ametisse kinnitamine ja määramine. See lisandas koolivalitsusele rohkesti tööd, kuid andis ühtlasi võimalusi reguleerida õppejõudude koosseisu vastavalt õppe- ja kasvatustöö nõuetele. Valitsemise korraldamise seadusega (1) kehtestati kord, mille järgi gümnaasiumide direktorid kinnitas ametisse Riigivanem.

1933/1934. õppeaasta teisel poolel, 20.02. 1934 kehtestati «Õpilaste hindamise ning klassi- ja koolikursuse lõpetamise määrus», seda töödeldi ja arendati edasi järgmise tegevusaasta jooksul. Õpilaste tervishoiu alal täiendati seniseid korraldusi uute juhendite andmisega õnnetuste vältimiseks tulirelvadest (relvad olid kättesaadavad ja alates 16. eluaastast võis kodus olla vintpüss!), õpilaste veol autodel ja veesportis. Samuti täiendati määrusi internaatide tegevuse reguleerimiseks, koolimajade ümbruse korrastamiseks. Kooliaedade asutamiseks anti koolidele konkreetsed ülesanded.

Sel tegevusaastal töötas HSM koolivalitsuse juures viis alatist komisjoni: koolimajade ehitusfondi, koolimajade ehitusprojektide läbi vaatamise, kooliraamatute, raamatukogude ja kehalise kasvatusse korraldamise komisjon. (Eesti NSV HM tegevusaastail 1970—1986 ulatus nende arv ligi poolesajani!).

Tähtsamaks muudatuseks algkoolide tegevuses oli «Avalikkude algkoolide seaduse» §§ 9 ja 41 muutmine Riigivanema dekreetidega, millega normiti uuesti koolikohustuse kestust ning jäeti ära võõrkeelte õpetamine avalikes algkoolides. Mõlemad küsimused püsisid päevakorras pikemat aega ja otsustamist raskendas üksmeele puudumine. Koolikohustuse kestuse suhtes valitses kaks arvamust. Ühed kaitsesid senist — 8.—16. eluaastani, teised nõudsid selle vähendamist põhjendusega, et senine on liiga pikk ja rahvale majanduslikult koormav. Õigust jätkus mõlemale poolele, seega tuli leida vastuvõetav kompromiss. Senine koolikohustus 8.—16. eluaastani oli eriti raske neile, kes ei jõudnud normaalselt edasi või kelle pidamine koolis oli tülikas teistele õpilastele. Selge oli ka see, et normaalse edasijõudmise puhul polnud lapsel vajadust käia koolis 8 aastat kuueaastase kursuse lõpetamiseks ja nii oli raske vaielda koolikohustuse lühendamise vastu kuuele aastale. Et aga siiski võimaldada kõigile õppida soovijaile 6klassilise algkooli hariduse saamist, määras seaduse §9, et koolikohustus algkoolis kestab kuni kursuse lõpetamiseni, mittelõpetamise korral 14 aasta vanuseni. Et vältida koolist lahkumist õppeaasta kestel, siis sätestati seaduses, et need, kes saavad 14aastaseks õppeaasta keskel, peavad koolis käima õppeaasta lõpuni.

Lahkarvamused valitsesid ka võõrkeele õpetamise küsimustes. Peamiselt linnalaste vanemad pooldasid algkoolides võõrkeele õpetamist, maarahvas oli kas ükskõikne või eitaval seisukohal. Pedagoogilistel põhjustel oli eitaval seisukohal osa õpetajatest ja koolitegelastest. Kuigi seadusega otsustati võõrkeel algkooli õppeainete hulgast välja arvata, ei läinud asi tegelikult nii libedalt ja siingi tuli leida kompromiss mõlema poole rahuldamiseks. Asi korraldati nii, et edaspidi võõrkeele õpetamine algkoolis, kui kohalikud olud seda nõudsid, võis toimuda HSM loal «Avalikkude algkoolide seaduse» §42 alusel ja selles toodud tingimustel, kusjuures võõrkeelena nähti ette inglise, prantsuse, saksa või vene keel, mida võõrkeelena õpetati lähemas keskkoolis. Kui võõrkeele õpetamine võeti kooli õppekavasse, määrati see kohustuslikuks kõikidele vastava klassi õpilastele antud koolis. Seejuures ei suurendatud kooli ega õpilaste nädalatundide arvu, kuna vastavalt vähendati teiste ainete tundide arvu. 1934/1935. õppeaastal kasutas võõrkeele õpetamise luba 617 algkooli, 343 loobus sellest.

Riigivanema 7.12.1934 dekreediga muudeti «Avalikkude algkoolide seaduse» §§2, 3, 4, 9, 24 ja 26. Kõik need muudatused (välja arvatud §9) taotlesid ühte eesmärki — muuta arvot rahvuskeelseks, et eesti lastel oleks igal juhul kindlustatud õppimine emakeeles. Uues seaduses sätestati: omavalitsuse piirkonnas, kus vähemusrahvus enamuses, on algkooli

ülalpidajad kohustatud eesti rahvusest laste jaoks avama eesti õppekeelega algkooli või klassi, kui koguneb vähemalt 15 eesti rahvusest koolikohustuslikku õpilast. Säärast kooli võis õpilaste arvu pideval vähenemisel sulgeda üksnes HSM loal. Kui õpilaste arv koolis või klassis oli langenud alla 10, võis minister selle seaduse järgi anda loa töötada ühes komplektis korraga kuni 6 klassiga(!). Kui aga eesti rahvusest laste arv langes vähemusrahvusest omavalitsuse piirkonnas alla 15, s.o alla selle arvu, mis tingis eesti rahvuskeelse kooli või klassi avamise, pidi kohalik omavalitsus uue seaduse järgi hoolitsema selle eest, et eesti rahvusest lapsed tema piirkonnas saaksid õpetust eesti keeles kehtiva koolikohustuse ulatuses. See seaduse säte pidas silmas Petserimaa, Peipsi-äärsete valdade ning Narva jõe taguse eesti-soost rahva huve.

Vähemusrahvuste laste õpetamise suhtes jäi kehtima endine kord: kooli või klassi said nad alles siis, kui vastava omavalitsuse piires leidis vähemalt 15 last. Kui see arv langes, võimaldas uus seadus rahvuskeeles õpetamise vähemusrahvuste lastele vaid juhul, kui nad õppisid eestikeelses koolis.

Erandeid neist nõudmistest võis lubada vaid minister üksikutele juhtumitel ja mõjuvate põhjustel HSM koolivalitsuse direktori ettepanekul. Võrreldes senikehtinuga oli uudseks see, et vähemusrahvustest lapsed pidid vastava emakeelse kooli puudumisel õppima eestikeelses koolis, põhjenduseks asjaolu, et väikest last ei saanud sundida käima mõnes kaugemas koolis pedagoogilistest põhimõtetest lähtudes.

1934. a kehtestatud keskkoolide ja gümnaasiumide seaduste järgi loodi endisele 6klassilisele algkoolile põhineva 5klassilise keskkooli asemele kaks iseseisvat õppeasutust: 5klassiline keskkool ja 3klassiline gümnaasium. Keskkooli seaduse (3) järgi kestis keskkooli kursus pärast algkooli 4. klassi lõpetamist 5 õppeaastat. Keskkooli ülendamise seati haritud kodanike kasvatamine ning õpilaste ettevalmistamine gümnaasiumidesse ning teistesse vastavatesse õppeasutustesse astumiseks. Keskkool kuulutati rahvuskeelseks ja maksuliseks, kusjuures õppenõukogu võis majanduslikult kehvemaid ja andekamaid õpilasi vabastada õppemaksust 15% ulatuses. 1934. a sügisel avati keskkooli 1. ja 3. klassid, aasta hiljem lisaks eelmistele 2. ja 4., 1936. a sügisel 5. klassid. Uuendatud keskkooli esimene lend lõpetas 1937. a kevadel. Vana keskkool likvideeris lõplikult 1.08.1938. Uus gümnaasium kujutas senise keskkooli 4. ja 5. klassi laiendatud, süstematiseeritud ja muudetud kursust sedavõrd, kuivõrd oli vajalik ettevalmistamiseks kõrgkoolidesse astumiseks.

Need õpilased, kes pärast algkooli 4. klassi lõpetamist astusid keskkooli 1. klassi, kuulusid koolikohustuse alla kuni keskkooli 2.

klassi lõpetamiseni või 14aastaseks saamiseni. Keskkooli 1. klassi võeti algkooli 4. klassi lõpetanud vastu eksamiteta. Kui aga soovijaid oli enam, kui koolis vabu kohti, siis võeti õpilasi vastu HSM poolt määratud valiku põhjal. Kõrgematesse klassidesse pääsesid õpilased, kes eksamitel näitasid eeldusi edukalt vastavas klassis edasi jõuda. Kohustuslike ainete seas oli kaks võõrkeelt — vastavalt valikule kas inglise, saksa, prantsuse või vene keel.

Vastavalt Kaitseministeeriumi soovile töötas HSM 1934. a välja uue «Õppeasutustes riigikaitse kasvatuse ja õpetamise korraldamise määruse», mille valitsus kehtestas alates 1.08.1934 (4). Riigikaitse õpetuse tundide arvu suurendati nädalas ühelt kahele ning pikendati kevadisi riigikaitse õpetuse eripäevi 2 võrra (kokku 10 päeva). Tundide arvu suurendamise tõttu oli vajalik laiendada ka läbivõetava aine ulatust kõikides klassides ja see nõudis ministeeriumilt ajutise täiendava õppekava väljaandmist ning kehtestamist 1934/35. õppeaastaks.

Uue määruse alusel anti õppeaine majanduslik korraldamine Kaitseministeeriumilt Haridus- ja Sotsiaalministeeriumile. See nõudis varanduste üleandmist — KM valduses olevad relvad ja muud õppevahendid anti üle HSMle koos vastava arvestuse sisseseadmisega. Koolide edasine varustamine uute relvade ja õppevahenditega jäi HSM mureks.

Kuna «Avalikkude algkoolide seaduse» §41 muutmiseks lisaks võõrkeele väljajätmiseks kohustuslike õppeainete seast kadus ka kõlblusõpetus eriaina ja vajanes ette võtta muudatusi kehtivas õppeplaanis, siis alates 1.08.1934 kinnitati algkoolidele uus õppeplan. Esialgu jäi kehtima vana, kuid HSM Koolivalitsus oma ringkirjaga 10.08.1934 tegi järgmised korraldused uute õppeplaanide kohaldamiseks.

1. Kõlblusõpetuse teemasid tuleb käsitleda usuõpetuses, emakeele, koduloo, ajaloo, kodanikuõpetuse ja muudes tundides kui vahendeid, mille eesmärgiks on arendada lapse kõlblisi arusaamu eluväärtustest ja kasvatada õpilastes kindlat tahet väärilisteks tegudeks.

2. Kuna muukeelseis algkoolides riigikeele õpetamine algas 2. klassist, siis selle keele alal tulid 1934/35. kooliaastal ka 2. klassis kasutusele 1928. a 3. klassile määratud õppekavad.

3. Algkoolides, kus lubati võõrkeele õpetamine, nähti ette järgmine kord: 6. klassis, mis töötas lahus 5. klassist, jätkati saksa keele õpetamist, 5. ja 5.+6. liitklassis võis alustada uue võõrkeele õppimist.

4. Võõrkeele õpetamiseks tuli vähendada teiste ainete tunde. Otsustati toimida nii: maaalgkoolide 5. ja 6. klassis emakeeles, joonistamises ja võimlemises ühe tunni võrra, linna algkoolide 5. klassis loodusõpetuses

ühe, tööõpetuses kahe ja 6. klassis usuõpetuses ühe ning tööõpetuses kahe tunni võrra.

5. «Avalikkude algkoolide seaduse» §62 nägi ette töökavad, milles asetati esikohale elulähedasemad osad, arvestades kooli ümbrust ja õpilaste elutingimusi, jättes tahaplaanile õppeainete teoreetilised osad.

Keskkoolide seaduse (3) alusel töötavatele keskkoolidele koostati ajutised õppekavad, mis kehtestati 1.08.1934 ning neid viidi järkjärgult ellu alates 1934/35. kooliaastast.

Haridusreform ei läinud mõõda ka erakoolidest. «Eraõppeasutuste seadust» muudeti tegevusaastal kaks korda, vastavalt Riigivanema dekreetidega 3.08. ja 5.12.1934. a. Muudatusi tingisid uued põhimõtted, mis kehtestati avalike algkoolide kohta ja mis kuulusid kohaldamisele ka erakoolide suhtes. Nende registreerimise kord asendati asutamiseks loa saamise korraga. Õppejõudude palgakeade riigi kanda võtmise küsimuste otsustamine viidi Riigivanema pädevusse. Õppejõudude registreerimise kord asendati ametisse kinnitamise korraga. Õppekeeleks määrati õpilaste rahvuskeel emakeele asemel.

Vähemusrahvuste hariduselu korralduses osutus märkimisväärseks sammuks «Rahvusse kuuluvuse aluste määramise seadus» (5) ja sellega seonduvad muudatused koolide kohta käivates seadustes. Kui senini segaabielluste laste vanemad võisid ise määrata oma laste rahvust, siis piirati see juhtudel, kui isa oli eesti rahvusest. Ühtlasi püstitati nõue, et lapsed õpiksid kas eesti- või rahvuskeelses koolis. Erandite tegemise õigus, mis varem kuulus kohalikele koolivalitsustele, jäeti HSMle. Loodeti, et see korraldus viib mõne aastaga vähemusrahvuste koolide ja õpilaste arvu tasemeni, mis vastaks nende rahvuste arvulisele koostisele.

1934. aastal nimetasid kooli reformijad oma tegevust põhjalikuks. Koolireformi tulemused pidid ilmnema 1938/39. õppeaasta kokkuvõtetes. Allakirjutanul on materjale ka selle, Eesti Vabariigi viimase hariduselu aruande kohta. 1940. aastal hakkasid statistikas ning aruandluses kehtima hoopiski uued, kuid paraku vähe usaldatavad põhimõtted.

Kirjandus.

1. Riigi Teataja 1934, nr 5.
2. —" — 1934, nr 36.
3. —" — 1934, nr 47.
4. —" — 1934, nr 69.
5. —" — 1934, nr 93.
6. Valitsusasutuste tegevus 1934/35. a., Tallinn, 1935. Riigikantselei väljaanne.

Ülevaade Rootsi haridussüsteemist

AVO MEERITS,
EHA hariduskorralduse kabineti
juhataja

TÄISKASVANUTE HARIDUSSÜSTEEM

Rootsi täiskasvanute haridussüsteemi liigitatakse järgnevalt:

	Õppijate arv tuhandetes
Munitsipaalne täiskasvanute haridussüsteem (<i>Komvux</i>)	157
Munitsipaalne täiskasvanute baashariduse süsteem (<i>Grunvux</i>)	10
Üleriigiline täiskasvanute haridussüsteem	19
Rahvaülikoolid	
a) pikad kursused	14
b) lühikesed kursused	25
Täiskasvanute haridusassotsiatsioonid	528
Kõrgharidus	170
Väljaõpe töökohtadel	50
Kodune väljaõpe	636

Munitsipaalne täiskasvanute haridussüsteem (*Komvux*)

Komvux on täiskasvanute koolitussüsteem, mille korraldamise eest vastutavad kommunid. Seda süsteemi finantseeritakse nii riiklikult kui ka kohalikust eelarvest ning õppijale on õppimine tasuta. Süsteem peab andma täiskasvanutele võimaluse jätkata mingil põhjusel katkenud haridusteed põhikooli või gümnaasiumi õppeplaani ulatuses. Õppida võib nii kursuste kaupa kui ka üksikult mõnda ainet. Lõpetajad saavad tunnistused, mis annavad neile samad õigused võrreldes tavaliste põhikooli ja gümnaasiumi lõpetanutega.

Munitsipaalne täiskasvanute baashariduse süsteem (*Grunvux*)

Seadusejärgselt peavad kommunid korraldama täiskasvanutele, kel ei ole baasharidust (lugemisoskus, kirjutamine ja aritmeetika kuni 6. klassi tasemeni), selle saamise. *Grunvux* on aktuaalne just teatud osale immigrantidele.

Üleriigiline täiskasvanute haridussüsteem Kõrvuti kommunides korraldatava täiskasvanute *Komvuxi* ja *Grunvuxi* tüüpi koolitusega tegeleb sellega veel 2 üleriigilist

keskust. Keskused on mõeldud neile, kes mingil põhjusel ei saa õpinguid jätkata oma kodukohas. Peamine õppevorm on siin kaugõpe koos nädalaste sessioonidega.

Rahvaülikoolid

Üheks Põhjamaadele iseloomulikuks, samas tugevaid ajaloolisi traditsioone omavaks täiskasvanute haridussüsteemi osaks on rahvaülikoolid. Neid on Rootsis 125. Tegemist on põhiliselt eelmisel ja selle sajandi alguses paljude fondide ja organisatsioonide loodud eraõppeasutustega, mis käesoleval ajal «müüvad» oma teenuseid nii riigile kui ka kohalikele omavalitsustele. Seetõttu on ka siin õppimine tasuta. Igal rahvaülikoolil on oma profiil, mille määrab kindlaks selle rahvaülikooli juhatus lähtudes õppijate huvidest, olukorrast tööturul, kohalike omavalitsuste ja riigi tellimustest. Kursused rahvaülikoolides jagunevad lühikeseks (mõned kuud või nädalad) ja pikkadeks (õppetöö kestab üks kuni kaks aastat). Lühikesed kursused on huvivõi sihtkursused (kursused koduperenaistele, töötutele jne), pikkade kursuste eesmärgiks on teatud erialade omandamine (näit giidid, ajakirjanikud, raadioreporterid jne) või valmistumine kõrgkooliõpinguteks. Rahvaülikoolide baasil korraldatakse spetsiaalseid kohustuslike rootsi keele ja kultuuri kursusi immigrantidele nende adapteerimiseks Rootsi ühiskonda.

Täiskasvanute haridusassotsiatsioonid

Tegemist on Rootsi ühiskonnale väga iseloomuliku täiskasvanute koolituse vormiga. Riik finantseerib kõikvõimalike organisatsioonide, seltside, asutuste jne juures töötavate haridusliku kallakuga ringide tegevust. On võimalik õppida keeli, arendada teadmisi oma hobitegevuses, laiendada silmaringi poliitikas jne.

Kõrgharidus

Umbes 25% gümnaasiumi lõpetanutest läheb otse kõrgkoolidesse. Peamiselt toimub õppetöö 3—4aastase õppeprogrammi alusel, kuid samuti on võimalikud teatud üksiku aine kursused. Kõrgkoolid paiknevad üle kogu Rootsi 20 asustatud punktis, enamik neist on riiklikud ja neis pole õppemaksu.

Laskumata kõrghariduse probleemide detailidesse (see teema vajaks mahukuselt omaette artiklit), veel paar sõna õpetajate ettevalmistamisest. See toimub kõrgkoolide juures paiknevates pedagoogilistes osakondades. Uue õpetajate ettevalmistamise süsteemi (alustatud 1989. a) järgi, mis peab looma aluse edasisele põhikooli reformimisele, valmistatakse ette:

- klassiõpetajaid (1.—7. klassile) — ettevalmistamisaeg 3,5 aastat;
- põhikooli aineõpetajaid (4.—9. klassile) ettevalmistamisaeg 4,5 aastat;
- gümnaasiumi aineõpetajaid — ettevalmistamisaeg 5 aastat.

Väljaõpet töökohtadel ning kodus korraldatakse täiskasvanutele eelkõige töösüste andmiseks. Nii neile, kes on jäänud töötuks ning peavad omandama uue eriala kui ka neile, kel on soov tõsta oma tööalast kvalifikatsiooni.

ROOTSI HARIDUSSÜSTEEMI JUHTIMINE

Rootsi haridussüsteemi juhtimine on üles ehitatud printsiipidele, millest järgnevalt mõned tähtsaimad:

□ haridus on riigis niivõrd tähtis tegevusvaldkond, et kõik põhimõttelised otsused (haridusasutuste tegevust puudutavad seadused, õppeplaanid jne) võetakse vastu parlamendis;

□ instantsil (parlament või kommuun), kes eraldab finantsvahendeid, on ka täielik õigus kontrollida nende kasutamise sihipärasust;

□ ühtegi haridusotsust ühelgi tasandil ei võeta vastu ainuisikuliselt; põhimõtteliste otsustuste tegemiseks on välja töötatud täpsed protseduurid;

□ väga täpselt on püütud määrata kindlaks iga haridusküsimusi otsustava instantsi kompetentsi piirid, samas on jäetud selle kompetentsi piires õigused lõplike otsustuste tegemiseks;

□ juhtimise subjektiks ei ole alati kool (õppeasutus), vaid enamikel juhtudel hoopiski kohalik (kommuni) omavalitsus, kelle õlule on pandud praktiliselt kogu noorte ja osaliselt ka täiskasvanute hariduse korraldamine;

□ hariduse igal juhtimistasandil on rangelt lahutatud seadusandlik võim täitevvõimust, ametniku ja aparadi ülesanne on ainult demokraatlikult vastuvõetud otsuste elluviimine.

Demokraatia ei tähenda ainult demokraatliku otsuste vastuvõtmise protseduuri, vaid ka nende otsuste elluviimist võimalikult niisugusel kujul, millisenä need vastu võeti.

Rootsis on haridusotsustusi vastu võtvad juhtimistasandid järgmised:

- 1) Rootsi parlament (Riksdag) ja valitsus;
- 2) Rootsi Haridus- ja Kultuuriministerium ning tema valitsused;
- 3) lääni haridusjuhatuse;
- 4) kommuuni haridusjuhatuse;
- 5) haridusasutuse;
- 6) haridusasutuse sisemised tasandid.

Rootsi parlament (Riksdag) ja valitsus.

Rootsis on parlamendil haridusküsimuste otsustamisel äärmiselt suur osa. Ainult parlamendil on õigus püstitada hariduse üldeesmärgid, kinnitada õppeplaanid ning seega määrata hariduse sisu ja korralduse piirid, millest väljuda ei ole õigust ühelgi haridusinstantsil ega institutsioonil. Siin pannakse paika ka riigieelarve, kust tuleb suur osa hariduse edendamiseks vajaminevast rahast (ca 45%). Rootsi parlament on seega poliitiliste haridusotsustuste kõrgeim instants. Haridusotsustusi on õigus teha ka Rootsi

valitsusel kui kõrgeimal täidesaatval võimul, selleks et viia ellu parlamendi tahet.

Rootsi Haridus- ja Kultuuriministerium ning Rahvuslik Haridusvalitsus.

Rootsi Haridus- ja Kultuuriministerium koosneb suhteliselt sõltumatutest valitsustest. Otseselt haridusküsimustega tegelevad Rahvuslik Haridusvalitsus ning Rahvuslik Kõrgkoolide ja Kolledžite Valitsus. Kuna enamik haridusprobleeme kuulub Rahvusliku Haridusvalitsuse (RHV) kompetentsi (põhiharidus, keskharidus, enamik täiskasvanute haridusega seonduvast), on artiklis käsitletud just selle valitsuse tegevust. Koolieelse kasvatus korraldamine kuulub erinevalt meie praktikast Sotsiaalhooldusministeriumi võimkonda.

RHV, nagu ka kogu ministeriumi, ülesandeks on parlamendis vastu võetud otsuste elluviimise korraldamine. RHV juhtimistasand on **mittepoliitiline**.

RHV põhiülesanded on:

1. Haridusalaste teaduslike uuringute organiseerimine ja haridussüsteemi arengu tagamine parlamendi planeeritud suundades.
2. Hariduse sisu ja ökonomika planeerimine.
3. Hinnangute andmine hariduse korraldamise kõige erinevamatele tahkudele (kuidas on haridus korraldatud regiooni, kuidas kasutatakse riigi eraldatud ressursse, kui võrd täidetakse parlamendi püstitatud ülesandeid jne).

Lisaks sellele on RHV-l alljärgnevad töökohustused:

1. Haridusstandardit määravate ja muude üldriiklike testide väljatöötamine.
2. Haridusasutuste ehitusküsimuste läbitöötamine ning vastavate soovitude andmine kohalikele võimudele.
3. Õppematerjalide ja -vahendite monitooring, nende kõlblikkuse määramine ning vastavate soovitude väljatöötamine.
4. Infolevi korraldamine. Põhilisteks infoallikadeks on mitmesugused kommentaarid õppeplaanide rakendamise küsimustes, soovitud ja näited, samuti informatsioon Riksdagi, valitsuse ning teiste keskvoimude kavandatud muudatustest.

RHV eesotsas on peadirektor, kelle määrab ametisse valitsus. Põhimõttelisi otsuseid saab vastu võtta ainult RHV kollektiivne juhtorgan — direktoraat, kelle on samuti ametisse määranud valitsus. RHVsse kuulub neli osakonda:

- 1) kohustusliku põhihariduse osakond;
- 2) gümnaasiumihariduse osakond;
- 3) täiskasvanute hariduse osakond;
- 4) planeerimise ja koostöö osakond.

RHV-s on ka informatsiooni ja otsuste elluviimise sektorid.

Lääni haridusorganid

Teatavasti jaguneb Rootsi Kuningriik 25 lääniks. Lääni hariduse juhtimistasandit võib käsitleda eelkõige kui riikliku kontrolli

organit, kelle ülesandeks on korraldada parlamendi tasemel vastu võetud haridusotsuste elluviimise kontrolli, jälgida haridusele eraldatud riiklike rahaliste vahendite sihipärasest kasutamist.

Lääni hariduselu juhtimise kõrgeimaks organiks on lääni haridusjuhatuse, kelle koosseisu kuulub 11 liiget (5 poliitikut ja 6 esindajat a/ü liikumisest ning firmadest). Poliitikute liikmed määrab lääni parlament. Haridusjuhatuse täidesaatvaks organiks on lääni hariduse direktioon. Direktiooni eesotsas on peainspektor, kellele allub kolm osakonda:

- 1) põhihariduse osakond (eesotsas inspektor);
- 2) gümnaasiumi ja täiskasvanute hariduse osakond (eesotsas 2 inspektorit);
- 3) hariduse juhtimise ja planeerimise osakond.

Kokku töötab lääni haridusjuhatuse direktioonis kuni 40 inimest.

Lääni haridusjuhatuse peamised tööülesanded.

1. Lääni hariduselu kontroll ja sellele hinnangu andmine.
2. Hariduse arengut tagavate protsesside suunamine (sh täiendõpe).
3. Haridusvõrgu planeerimine ja koordineerimine (koostöös kommunidega).
4. Riigi eraldatud rahaliste vahendite seadusejärgne jaotamine.
5. Haridusotsuseid puudutava info levitamine kommunidele, üldsusele, lapsevanematele jne.

Kompleksselt inspekteeritakse igat kommunid kord nelja aasta jooksul. Inspekteerimise põhieesmärgid on:

- 1) kontrollida, kuivõrd kommunid tasandil on jälgitud parlamendis ja valitsuses vastu võetud otsuseid;
- 2) anda hinnang hariduselu korraldusele ja tulemuslikkusele kommunis.

Kommuuni haridusorganid

Hariduse korraldamine kuulub kohaliku (kommuuni) omavalitsuse tähtsaimate funktsioonide hulka. Kommunid tasandil on poliitiline tasand — tema kompetents on enamik hariduse organisatsiooni ja majandamisega seotud küsimusi. Kommunid kompetentsi nendes küsimustes piiravad ainult riigi parlamendi poolt vastu võetud hariduselu puudutavad otsused. Kommunid finantseerib kohalike maksude arvelt ligikaudu 55% hariduse vajaminevatest kuludest, kusjuures minimaalse finantseerimise taseme määrab kindlaks kommunidele kohustuslik üleriigiline haridusseadusandlus.

Kommuuni eesotsas on parlament, kes valitakse 3 aastaks (näit Svedala kommunis 45 liikmeline). Parlament käsitleb tavaliselt ainult tähtsaimaid haridusküsimusi, näiteks koolide ehitus. Hariduse operatiivseks juhtimiseks delegerib kommunid parlament enamiku haridusküsimuste otsustamisõiguse kommunid haridusjuhatusele, kes on tavaliselt

11 liikmeline. Selle määrab kommunid parlament. Juhatuses peab olema vähemalt üks õpetaja. Põhimõttelised otsused tehakse juhatuses koosolekul, mis toimuvad kord kuus. Haridusjuhatuse täiteorganiks on kommunid haridusdirektoraat, kelle eesotsas on haridusdirektor. Haridusdirektor ei kuulu haridusjuhatuse koosseisu ning tema võtab haridusjuhatuse tööle lepingu alusel. Haridusdirektiooni põhilised tegevusvaldkonnad on: 1) kommunide haldamisel olevate koolide (põhikoolid, gümnaasiumid ja mõned erikoolid) normaalse materiaaltehnilise tegevuse tagamine; 2) tasuta toitlustamise korraldamine koolides; 3) õpilaste transpordi organiseerimine; 4) järelevalveteenistuse korraldamine 16—18 aastastele noortele, kes ei jätkka õpinguid gümnaasiumis; 5) kommunid kompetentsi kuuluva täiskasvanute õpetuse (*Komvux* ja *Grunvux*) korraldamine.

Kooli- ja koolisisene tasand

Põhikooli juhtimiseks on moodustatud nn rektoripiirkonnad, kuhu võib kuuluda kuni 5 kooli, mis võivad paikneda hajutatult teatud maa-alal (vahemaad kuni 10 km) ning mille eesotsas on rektor. Koolipiirkonna rektor on eelkõige ametnik, kes viib ellu kommunid haridusjuhatuse otsuseid. Rektoripiirkond moodustab justkui tervikliku haridusasutuse, kellel on ühtne juhtkond. Lisaks rektorile kuuluvad siia rektori asetäitjad (1—2), kutsenõustaja, psühholoog, usaldusnõunik ja peaõpetaja (õpetajaskonna esindaja). Juhtkond paikneb tavaliselt rektoripiirkonna suurimas koolimajas. Iga eraldi seisva koolimaja pedagoogilise kollektiivi eesotsas on juhtiv õpetaja, majandusküsimustega tegeleb igas majas majahoidja.

Pedagoogilise juhtimise paremaks korraldamiseks on rakendatud süsteem, kus iga kool omakorda jaotatakse pedagoogilisteks tööüliideks. Siia kuuluvad nii õpilased kui ka õpetajad, kes on ühendatud lüliks teatud pedagoogilistel kaalutlustel. Näiteks ühte tööüliilise võivad kuuluda ühe klassi kõik paralleelid või siis kõik algastme klassid oma õpetajate ja õpilastega. Tööüliilil on küllaltki suured õigused eelkõige pedagoogiliste probleemide lahendamisel. Selles nähakse suurt perspektiivi õpetajate loomeaktiivsuse tõstmisel, pedagoogide kooskõlastatud tegevuse arendamisel. Tööüliil seovad ühised eesmärgid, nende planeerimine, ühine probleemide arutelu ja ka võimalused õpetajate vastastikuseks asendamiseks ning abistamiseks.

Gümnaasiumi juhtkond on analoogiline põhikooli omaga, kuid üks gümnaasium moodustab tavaliselt terve rektoripiirkonna.

Erakoolide ja rahvaülikoolide eesotsas on samuti juhatus, kes otsustab antud kooli kõik põhimõttelised küsimused. Rektor on palgatud eelkõige selleks, et viia ellu juhatuses otsuseid.

KOKKUVÕTTEKS

Võrreldes meie kooli rootsi kooliga, on viimane tunduvat isiksusekesksem, seda nii õpilase kui ka õpetaja jaoks. Kõik on suunatud sellele, et õpilane saaks teha just temale sobiva valiku, õppida seda, mida ta ise vajalikuks peab. Õpetaja roll on eelkõige õpilast abistav, teda teenindav ja loominguks avav. Ka teoreetilistes ainetes ja harudes on tuntav praktilise väljundi otsimine omandatavatele teadmistele. Teoretiseerimine ja akadeemilisus on viidud miinimumini. Kutseõpetuses puudub sellisel määral, nagu seda meil tunda on, utilitaarne suhtumine. Esmaplaanile seatakse hariduslikud eesmärgid, mitte aga kitsalt kutse omandamine. Suur osatähtsus on õpilaste iseseisval tööel, samas ei koormata neid liigse õppemahu ega ülesannetega.

Võrreldes meie haridussüsteemiga omab tohutut tähtsust täiskasvanute koolitussüsteem. Juurdunud on pidevhariduse idee. Inimene õpib kogu elu ja selleks luuakse talle ka suurepäraseid võimalused.

Võrrelda hariduse juhtimist Rootsis ja meil on sama, mis võrrelda feodaalset mõisamajanduslikku korda demokraatliku vabariigiga. Meil on hariduses ametnike võim ja voli. Rootsis on aga haridusametnik ainult demokraatlike otsustuste elluviija. Kui meil reguleerib hariduselu käsk, siis seal seadus (harruuseadusandlus), mida meie arvates isegi pedantselt püütakse jälgida.

Lõpetuseks tahaks meie hariduselu ideoloogiat hoiatada ohu eest, mille vastu on võidelnud (ja ka edu saavutanud) nii Rootsi kui ka paljude teiste arenenud riikide hariduskorraldus. Nimelt, haridussüsteemis ei tohi kunagi muutuda domineerivateks varakapitalismile omased puhtad turusuhted. Haridussüsteemi küpsuse näitajaks on paljuski see, kui võrd hariduse omandamisel maksab õppija anne ja töötahe, mitte aga tema rahakott või sotsiaalne seisund. Eriti tähtis on see aga meesuguse väikerahva juures, kus ükski aju ei tohiks niisugustel põhjustel kaduma minna.

Kirjandus

1. Adult Education. — The Swedish National Board of Education. Information Section, S-106 42, Stockholm.
2. Compulsory School — The Swedish National Board of Education. Information Section. S-106 42, Stockholm.
3. Equal Opportunities. — The Swedish National Board of Education. Information Section. S-106 42, Stockholm.
4. Leadership In The Learning Society. 5th European Forum Intervisitation Programme. September 23rd — 29th, 1989. Malmö — Lund.

Alternatiivkoolid Põhjamaades

JUHAN SÕERD,
PTUI laborijuhataja

Ühiskonna üheks oluliseks arengujooneks on mitmesuguste alternatiivvõimaluste otsimine. Energeetikas uuritakse traditsiooniliste energiaallikate kõrval tuule- ja päikeseenergia kasutamist, arstiteaduses püütakse leida loomikumaid ravivahendeid rahvameditsiinist, koolielus ei olda rahul senise kroonulikkusega, vaid otsitakse innukalt alternatiivseid õpetamissüsteeme.

Et ka Eestis on tekkinud ergas huvi alternatiivhariduse vastu, püüame järgnevalt anda ülevaate selle olukorrast Põhjamaades: Soomes, Rootsis, Norras ja Taanis. Kirjutis tugineb isiklikele tähelepanekule, mis on kogutud tutvumisel Taani koolieluga, samuti vastavale kirjandusele. Märgime veel, et «alternatiivkool», «erakool» ja «vabakool» on kõik sünonüümid, mida erinevates maades kasutatakse ühe ja sama nähtuse tähistamiseks.

Soome alternatiivkoolide ajalugu ulatub juba rohkem kui sajandi taha — esimesed erakoolid asutati seal 1880. aastate lõpu poolel. Need olid keskkoolid ja asutamise üheks tõukejõuks oli püüd tütarlastele rohkem haridust anda. Pärast Teist maailmasõda kasvas Soomes keskkoolide arv järsult, mistõttu seal oli ka üliõpilasi rohkem kui kuskil mujal maailmas, otsustades üliõpilaste ja vastavaealiste noorte suhtarvu järgi. Peaaegu kõik pärast sõda asutatud koolid olid erakoolid. Riik suhtus nende rajamise küll passiivselt, kuid majanduslik toetus neile siiski kasvas, kattes 75—85% koolide kuludest. Pedagoogilises mõttes olid need koolid täiesti iseseisvad.

1968. a koolireformiga jaotati põhikool 6aastaseks algkooliks ja 3aastaseks keskastmeks. Põhikooli lõpetamise järel valisid õpilased kas 3aastase gümnaasiumi, mis oli põhiline tee kõrgkooli astumiseks, või siis 2—4aastase kutsekooli. Uuele koolikorraldusele üleminekul püüti oluliselt vähendada erakoolide arvu. Kui erakeskkooli oli 1970. aastate alguses 364, siis 10 aasta pärast oli neid vaid 40 ringis. 1977. a eriseadusega piirati Steiner-koolide arv koguni kolmele (!), kuid sellest hoolimata on neid kiiresti juurde tulnud. Steiner-koolide asutamist toetavad maakonnad ja see on haridusametnikele tõsiselt muret valmistanud. Uudis on see, et Soomes lülitati hiljuti alternatiivkoolid üldriiklikku koolisüsteemi.

1983. a kooliseadused likvideerisid Soome

koolis tsentraliseerimise — koolivalitsuse poolt ette kirjutatud õppeplaanide, programmide ja õpikute kasutamise. Uued seadused astusid jõusse alles 1985. a ja nende rakendamine ei läinud paugupealt. Soomes on märgitud, et viimastel aastatel ei ole erakoolid suutnud ellu viia märkimisväärset sisulist innovatsiooni. Palju jõudu on kulunud erakoolide võitlusele oma olemasolu eest.

Erakooli tööd suunab kooli eesotsas seisev valitsus. Sinna kuuluvad peamiselt lastevanemad, keda valides peetakse silmas, et juhtorganisse satuks asjatundjaid nii majanduse, juura kui ka pedagoogika alalt. Erakool sõlmib maakonnaga lepingu õpilaste vastuvõtu ja kooli majandusliku toetamise kohta.

Soome keskastme õpilastest käib erakoolides umbes 3,5%, gümnaasiumides aga 5%. Alklassides on erakoolide osa kaduvväike. Soome erakoolid ei kanna vanemate sotsiaalsest seisundist sõltuvat eliidipitserit. Kui varem oli erakoolides väike õppemaks, siis nüüd see puudub täiesti. Eragümnaasiumides kaotati õppemaks 1988. a.

Tavaliste üldhariduslike erakoolide kõrval on Soomes kümneid kindla erilmega erapõhikoole: Grundtvig-koole, arvukalt Steinerkoole, on ka erakutsekoole.

Soomes ei ole veel loodud kõiki erakoole ühendavat katusorganisatsiooni, küll aga on olemas juba 1935. aastast eksisteeriv üldhariduslike erakoole siduv Erakoolide Liit (*Yksityiskoulujen liitto*). See organisatsioon on autoriteetne ja tal on tähtis koht Soome koolielus.

Rootsis on Soomega võrreldes olukord hoopis teistsugune. Rootsi ametlikus hariduspoliitikas ollakse seisukohal, et erakoolid ei sobi kokku demokraatia ja võrdsuse printsiibiga. Seetõttu ei soodustata mingilgi määral erakoolide arengut, vaid vastupidi — võideldakse nende vastu. 1960. aastail olid peaaegu kõik erakoolid üksteise järel sunnitud oma tegevuse lõpetama, sest riigilt ja maakondadelt saadav abi lõpetati. Mõned koolid küll säilisid, mõned asutati uuesti, kuid ametlik hariduspoliitika oli nende vastu. 1987. a käis Rootsi 1 250 000st koolikohustuslikust õpilasest erakoolides ainult 7000 ehk 0,58%. Erakool saab riigilt abi vaid siis, kui ta annab teadmisi, mis vastavad põhikooli teadmistele ja oskustele, ning kui kool muuski osas vastab põhikoolile esitatavatele nõudmistele. Praegu jätkavad Rootsi erakoolid võitlust oma eksistentsi eest.

Norras asutati juba 18. ja 19. sajandil erarahvakoole, sest maa ametlik koolivõrk oli veel välja kujunemata. Erakoolid taandusid, kui riiklik haridussüsteem 1890. a täielikult funktsioneerima hakkas. Uus kooliseadus, millega määrati erakoolidele riigi majandusabi, koostati 1969. a. Siis oli Norras erakoole vaid 30.

Norras on erakoolide saatus jäänud kodanlike ja sotsialistlike parteide vahelise võitluse

keerisesse. Sotsialistid kasutasid erakoolide vastaste argumentiidenä klassivõitlust ja rahva raha raiskamist. Kodanlikud poliitikud seevastu rõhutasid, et erakoolide tegevus mõjub soodsalt kogu ühiskonna arengule.

1970. a kooliseaduse kohaselt saavad riigikoolide programmide järgi töötavad erakoolid riigilt abi 85% ulatuses väljaminekutest, muud erakoolid aga 75%.

1987. a andmete kohaselt jagunesid Norra erakoolid järgmistesse rühmadesse:

- keskastme koolid, mis vastavad riigikoolidele — 30 kooli, 5500 õpilast;
- keskastme koolid, mis ei vasta riigikoolidele — 38 kooli, 1500 õpilast;
- era-põhikoolid — 40 kooli, 4400 õpilast;
- era-põhikoolid välismaal — 25 kooli, 730 õpilast.

Norra Erakoolide Liit asutati 1972. a, liikmeid on sellel 51.

Taanis on erakoolide süsteem kõige mitmekesisem ja arenenum. Seal on ligikaudu 750 riigiabi saavat erakooli. Nendest ca 350 on noortele ja täiskasvanutele mõeldud internaatkooli-tüüpi õppeasutused: põhikoolile järgnevad nn järelkoolid (*efterskole*), samuti töölis- ja kutsekoolid. Põhikoolile vastavaid koole ja gümnaasiume on 400 ringis. Taani 158 gümnaasiumist on erakoole 21.

Taanis on kõrvuti kaks traditsioonilist erakooli-tüüpi. Üks nendest on keskkool (reaalkool), mis valmistab lapsi ette edasisteks õpinguteks. Need koolid asuvad suuremates linnades ning rahuldavad selliseid koolitusvajadusi, milleks riik ei ole suuteline. Alates 1928. aastast saavad nad seaduses ette nähtud riiklikku abi.

Teine koolitüüp sai alguse möödunud sajandi keskel tekkinud vaimulikust äratusliikumisest. Nn vabakooli asutaja Taanis oli Nicolaj Sverin Frederik Grundtvig, filosoof ja pedagoog. Grundtvigi õpilane Christen Kold oli praktiline koolimees, kes 1851. a asutas esimese vabakooli.

Vabakooli üldine põhimõte oli (ja on praegugi), et lapsevanemad võtavad kogu vastutuse õppetöö eest enda peale ja riik kooliasjadesse ei sekku. Sisuline töö põhineb Grundtvigi vaimulikul filosoofial. Jutustav õppeviis ja laulmine on nende koolide erijooned. Möödunud sajandi teisel poolel loodi ligikaudu 300 taolist kooli, millest mõned töötasid vaid lühikest aega.

Vabakoolide tegevust ei kontrolli riik, vaid lastevanemate nõukogud. Kontrollimise põhi-eesmärk on jälgida, et õpetuse tase ja taotlused vastaksid kooli eesmärkidele. Riik ja maakond katab ca 85% kooli väljaminekutest.

Teatud kriis Taani vabakooliliikumises oli 1950.—1960. aastail, mil palju koole suleti. Uus tõus tuli aastal 1970, millest alates on asutatud sadu uusi koole ja õpilaste arv neis on kasvanud 39 tuhandelt 67 tuhandeni. 1986. a käis kõigist Taani koolikohustuslikest lastest 9% erakoolides.

Taani lõunaosas Sönderjyllandis on 18

saksakeelse vähemusrahvuse kooli, millest üks on gümnaasium ja üks põhikoolile järgnev nn järelkool. Kõigis neis õpib kokku 1300 õpilast. Õppetöö toimub saksa keeles, kuid rõhku pannakse ka taani keelele ning õpilased saavad praktiliselt kakskeelse hariduse. Eksamid saksakeelsetes koolides ühtivad Taani teiste koolide omadega. Saksakeelse gümnaasiumi üliõpilaseksami sooritamine annab õiguse edasiõppimiseks nii Taani kui ka Saksamaa ülikoolides.

Taanis on ka 24 katoliiklikku erakooli, kus õpib üle 8000 õpilase. Üks koolidest on gümnaasium, teisel on inglisekeelne osakond välismaalaste tarvis. Esialgu olid kõik nende koolide õpilased katoliiklased, praegu pole katoliiklased 4/5 õpilastest ja 2/3 õpetajatest.

Taani alternatiivkoolid ja nende õpetajad on ühinenud paljudesse organisatsioonidesse võitlemaks ühise idee ja selle laialdase ellurakendamise eest. Sellised organisatsioonid on Taani Vabakoolide Liit, Taani Realkoolide Liit, Väikekoolide Liit, Kristlike Erakoolide Liit ja Erapõhikoolide Õpetajate Liit.

Suurim ja teovõimsaim nendest on Vabakoolide Liit. Sinna kuulub 18 000 isikut ja 163 kooli. Liit loodi juba 1886. a, tema ülesanne on olnud vabakoolide ühendamine, nende huvide kaitsmine riiklikul tasandil ja võitlemine sellise riigitoetuse saamise eest, mis ei tähendaks riigi sekkumist koolide tegevusse. Liit korraldab õpetajatele kursusi, peab nõu valitsusorganitega seadusandluse küsimustes, on välja andnud ajaloo- ja muusikaõpikuid. Kohtadel töötavad liidu osakonnad.

Soome, Rootsi, Norra ja Taani alternatiivkoolide kõiki organisatsioone ühendav katusorganisatsioon on Põhjamaade Erakoolide Liit — *Nordisk Privatskole Union (NPU)*, mis asutati Stockholmis 1971. a. Organisatsiooni ülsanne on vahetada kogemusi, levitada informatsiooni alternatiivkoolide tegevusest ja tagada erakoolidele kõikides Põhjamaades võimalikult soodsad tingimused. Liidu eesotsas on valitsus, kuhu kuulub kaks liiget igast Põhjamaast. Üldist laadi koolipoliitilisi ja pedagoogilisi küsimusi käsitletakse üldkoosolekuil, mis toimuvad üle aasta järeleööda kõigis Põhjamaades.

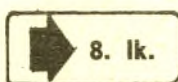
Võib arvata, et kui Eestis alternatiivkoolid oma töös edenevad ja neid nõnda palju saab, et luuakse ka ühendav organisatsioon, oleks meilgi mõttekas NPU liikmeks astuda. Olgu märgitud, et raamatus «Skolefrihed i Norden» on olemas kõigi Põhjamaade alternatiivkoolide organisatsioonide aadressid.

Antud kirjutises oli võimalik esitada Põhjamaade alternatiivkoolide kohta üldine ülevaade, ilma töö sisulise analüüsita, pluss ja miinuseid vaagimata. Küllap on igal asjal ikka kaks külge, peale kaugelenähtavate tugevate külgede on ka omad ebakohad,

mis ei pruugi esmapilgul silma torgata. Taanis kurtsid sealed koolipsühholoogid algklasside õpilaste kehva lugemisoskuse üle — psühholoogidel tuleb lugemisoskust järele aidata erigruppides. Siinkirjutaja on kaugel mõttest seostada nimetatud puudus just vabakoolide tööga, ometi viitab see ühele ohule väga vaba õpetamisviisi puhul. Tundub, et alternatiivkoolid on mõneti sarnased õuna-sortidega — kui aianduse käsiraamatust viimaste kohta infot hankida, tunduvad kõik sordid lausa imelised olevat, kuid alles praktilisel kasvatamisel selguvad igauhe head ja vead.

Kirjandus

1. Die dänische Nachschule... Die freie Bildungsschule. AIO Tryk as. Odense.
2. Friskole. Private Grundschulen in Dänemark, eine Alternative zur öffentlichen Schule. Dansk Friskoleforening, Fåborg.
3. Skolefrihed i Norden. Nordisk Privatskole Union, 1987.



Nagu eelöeldust selgub, on printsibi MATEMAATIKA IGAÜHELE realiseerimine piisavalt tülikas ja heatahtlikku koostööd ning entusiasmi nõudev üritus. Ometi on see meie väikese rahva vaimse potentsiaali ratsionaalseks väljaarendamiseks väga oluline. Lisaks õpetajate entusiasmile on ülitähtsad nii perspektiive nägev hariduspoliitika vabariigi valitsuses kui ka selle realiseerimine kõikide tasandite haridusjuhtide tegevuses ning nende koostöös kirjastustega.

Kirjandus

1. CIEAEM-42. Abstracts. Szczyrk-90, Poland.
2. Lõhmus A. Kas usaldada keskkooli? — Haridus 1990, nr 5, lk 6—8.
- .. Matemaatika. Tüvihariduse programm V—XII klassile (projekt). Tln: ENSV Riiklik Hariduskomitee, 1989.
4. Meie hariduselu saavutusi NSV Liidu rahvaste vennalikus peres. — Nõukogude Õpetaja nr 52, 25. dets 1982.
5. Telgmaa A. Matemaatika õpetamine ja kooliuuendus. Kog: Kooliuuendus ja matemaatika õpetamise probleemid Eesti NSV koolis, Tln: ENSV Riiklik Hariduskomitee, 1989, 56—59.
6. Üldhariduskooli programmid. Matemaatika IV—XI kl, Tln: Eesti NSV Haridusministeerium, 1988.

Pedagoog arvab

Praegune kool — kas on käest ära või ei? Kuidas on lood õpilaste kasvatuse ja kasvatusetusega? Kooli ja õpetaja osa selles? Õpetaja ja õpilase suhted? Missugune peaks olema õpetaja ise? Mida ette võtta paremate tulemuste saavutamiseks? Suhtumine pedagoogikutsesse?

Selliste pärimistega tülitasin augusti alguses keset suvepuhkust kahte õpetajat — noort ja staažikamat, endist õpilast ja õpetajat, praegust kolleegi, kes teineteisesse suhtuvad lugupidavalt ning keda õpilased austavad sõnapaariga hea õpetaja. Nii me siis koolijuttu ajasime: noore õpetajaga tema mugavas korteris kohvitassi taga ja eakamaga aias punaseid sõstraid korjates, neli imearmast koerapoega õuemurul hullamas ning lillepeenras pahandust tegemas.

INGE KITSING, Keila 1. keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja, algas 31. pedagoogiaasta.

Meenub kolleeg, kes alailma pahandas, et koolis sunnitakse kasvatustööd tegema. Aga kõik, mis me koolis teeme ja anname, ongi KASVATUS, ka õppimine, õpetamine. Vaja on kasvatada tagasihoidlikkust ja kohusetunnet. Vahepeal, hinde 2/3 perioodil, oli seda eriti raske teha. (Häbi mõelda, kes kõik koolist läbi läinud!) Õppida saab ka iseseisvalt, õppima peab inimese eluaeg. Kool peab andma OSKUSE ÕPPIDA. TAHTMINE ÕPPIDA tuleb või ei tule kaasa kodust. Koolis on õppida tahtmisega vaja ettevaatlikult ja oskuslikult ümber käia, et see ei kaoks ega muutuks oma vastandiks — sunniks.

Kool ei tohi nii suur olla, et tekib anonüümsus. Vaevalt tunned neid, keda õpetad. Nii kaob südamlikkus, oma kooli tunne, ka pidulikkus. Mäletan väikest kooli — töötasin kunagi Tahkurannas — milline pidulik meeleolu valitses veerandi lõpus, näärpeol, õppeaasta alguses ja lõpus jne. Suures koolis sellist vaimustust enam kogenud pole.

Ka programmid peaksid teised olema — põhimõttel vesi tilgub kivisse augu. Põhisajade selgestegemiseks on vaja aega, mitte programme «läbi ratsutada», nagu praegu teeme.

Vanasti olid eesti keele õpikutes reeglid, näited, harjutused. Laps vaatas ja õppis. Praeguste õpikutega ei saa laps ise hakkama,

need on liiga keerulised, selgus puudub. Lapselt nõutakse liiga palju. Päeva pikkuski on 7—8 tundi ja iga õpetaja mõtleb ainult oma tunnile, nagu oleksid õpilased üksnes tema jaoks. Laps väsib eriti just suures koolis ja suures klassis. Tal on peas vaid üks mõte — saaks koju! Peale tunde ühiskasulikku tööd teha või mingit üritust korraldada ei taha ega jaks enam keegi.

Kogu õppetöö peaks toimuma põhiliselt klassis, kodutööd püüda anda võimalikult vähe, eriti esmaspäevaks, et laps nädalavahetuselgi puhata saaks. Nooremates klassides see õnnestub, vanemates pole õppetöö suure mahu tõttu lihtsalt võimalik.

Õpetaja teevad praegusaja koolis kurvaks minnalaskmismeeleolud ja huvi puudus. Lapsedki on läbi aegade muutunud. Südamlikkust ja siirust on tunduvalt vähem, suhtes pole soojust. Aega lapsega tegelemiseks jääb õpetajal lubamatult vähe. Et õpetaja lapsele lähemale jõuaks, peab neid klassis vähem olema. Programmid on nii õpilasele kui ka õpetajale üle mõistuse. Oleme endistviisi rakked, suuri vabadusi aine valikul tegelikult pole (ka kirjanduses), sest kõrgkooli nõudmised lähtuvad ju programmist.

Mõtlesin paneb ka see, et osa noori õpetajaid on tigidad. Tigidad nii õpilaste kui ka kolleegide peale. Nad nagu peavad sõda lastega, ei proovigi neid mõista. Tööd tuleb aga TEHA KOOS, muidu ei tule midagi välja. Iial ei tohi lasta lastel end endast välja viia. Kõige vähem aitab karjumine. Kõige rohkem mõjub ootamatu reageering. Õpetaja peab olema HEA ja RAHULIK. Kasvatatakse ainult EESKUJUGA. Lastepuhul on vaja palju kannatlikkust, vahel tuleb proovida ka ennast õpilase rolli panna.

Õpilase ja õpetaja vahekorde olgu selge, aus, usalduslik. Eksamite, mahukate kontrolltööde ja ka igasuguste muude küsimustega ei tohiks kaasneda soov õpilast vahele võtta. Pole tarvis välja peilida, mida õpilane ei tea. Olulisem on, kuidas ta mõistab, seletada või kasutada oskab seda, mida teab. Laps peab teadma ja võima kindel olla selles, mida talt küsitakse, millal küsitakse, et ei küsita ootamatusi. Nii on ka tulemused paremad. Eelnimetatud põhjustel olen loobunud lugemiskontrollidest — ega nendega lugema pane, hoopis HUVI tuleb äratada. Tähelepanu pööramine pisifaktidele võib takistada põhitõdedest arusaamist ja terviku kunstilist tunnetamist.

Vanasti sai keskkoolis palju rohkem elust rääkida (näiteks anda tüdrukutele näpunäiteid, kuidas head meest kasvatada jne). Nüüd vesteldakse usalduslikel teemadel väga harva. Inimestevahelised suhted külmenevad kõikjal, ka koolis.

Elame praegu üldse kummalist aega. Vanad traditsioonid on koolist kadunud, uued alles kujunemas. Vahepealsed traditsioonid polnudki ju kõik pahad, aga mis pioneerinduse

ja komsomoliga seotud, sai üle parda heidetud, kuigi sildi taga oli teinekord üsna haaravaid ja häid tegusid. Samal ajal praegune isamaalisus kõmiseb, kemplemine tüütab. Praegust aega iseloomustabki mõõdutunde ja piiri puudumine, liikumine ühest kraavist teise. Ka koolis on vähe realistlikku ellusuhtumist. Tähendab, õpetada tuleb just seda, ja muidugi teiseaga arvestamise oskust.

Omaval ajal meil võeti kõik, ka kirik ja usk. Aga mõnele on seda vaja, see pani nagu mingi põhja. Midagi peaks olema, aga tõsiselt ei saa ka praegust kirikuhoovi ja halastusjuttu võtta. See kõik on kahjuks kuidagi tavalikult kampaanialik ja kõlisev — tähendab, pole õige. Oleme kasvatanud teadlikult silmakirjalikkust, ise õpetanud lapsi «ideeliselt õigeid» kirjandeid kirjutama, «õigetena» näima.

Hädakisa kooli ja kasvatusaadressil on üle paisutatud. Kool peabki natuke konservatiivne olema. Kõik ei saa ega tohigi kogu aeg kiiresti muutuda — juured peavad ikka paigal püsima. Kui see praegune kool kusagile ei kõlba, kust meil siis nii palju toredaid ja tarku noori pärit on? Üldine vaimsus on ju Eestis küllaltki kõrge. Tõsi, palju on ka vaesust ning teisalt mugavat ja kerget elu — kõik see rikub ühtviisi.

Kurdame, et koolis ei õpetata lapsi vastutama, aga kas täiskasvanud vastutavad? Hilinemist lubavad endale nii õpilased kui ka nende vanemad, vaid koolmeistrilt nõutakse täpsust. Lapsed ja kool ei saagi ju olla kogu ümbrusest erinevat nägu.

Mida ette võtta? Palju aitaks koolide ja klasside väiksemaks tegemine. Programmide peaksid olema koostatud rohkem laste peale mõeldes, mitte olema koostaja erudeerituse näitajateks (õpetaja saab vaevalt hakkama). See, kellel endal lapsi pole ning kes ka koolis tunde ei anna, ei tohikski õpikuid ja programme teha. **KOOLI JA LAST PEAB TUNDMA.**

Õpetaja suhtumine lastesse? Kedagi ei tohi halvustada ega põlata, ei või laste vahel vahet teha. Õpetaja kohus on hädalist last aidata.

Õpetajaametist. Pole kunagi valikut kahetsenud. Kevadeks väsitab küll, aga sügisel muudkui alustad jälle. . .

Kasvatus on koolis olulisem kui teadmiste andmine. Lähtuda tuleks alati inimlikkuse printsiibist. Tänu kasvatamisele on ka õppimises võimalik saavutada paremaid tulemusi.

HURMI ROOSAAR, Keila 1. keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja, pedagoogistaaz 3 aastat.

Kasvatuse mõiste on ähmane, üheaegselt nii kitsas kui ka haaramatult avar. Probleem on selles, et me ei tea, KEDA kasvatame. Kuidas saan suunata inimest, kui ei tea, kuhu teda viia. Inimese kasvatus on üldse ummik. Millega seletada seda, et nii 1. kui ka 12. klassis räägime sama — sööklas ei tohi joosta. Senine koolikasvatus on rohkem olnud dressuur kui

kasvatus, käskude-keeldude süsteem. Koolis ei ole tavaks põhjendada ega seletada — lihtsalt ei tohi ja kõik. Selgitamiseks, veenmiseks pole aega (või tahtmist?). Ilma seletamiseta, asja endast läbi laskmata ei võta aga laps midagi seesmiselt omaks.

Ebakindlad oleme ka ise. Eriti kurvaks teeb see, et igal elualal me katsetame. Lapsed ka katsetavad. On tekkinud mingi veider ooteaeg, jõudeolek, mil just kasvatuses käivad maha senised põlvest-põlve edasiantavad väärtused. Kõige edukamalt kasvatab vaeidamatult autoriteet. Aga kas haridussüsteem, kool, õpetaja on tänapäeval autoriteetid? Senise õpetussüsteemi oleme valeks tembelanud, praegunegi ei pruugi õige olla. . . Lapsed tunnetavad seda kõike, mis kasvatuses siin veel rääkida. . .

Sõna «pedagoog» tähendab kreeka keeles lapse juhti, inimest, kes on pidevalt lapsega koos, jälgib, kontrollib, mõjutab teda. Seda meil enam pole. Kasvatus saab mõjus olla vaid siis, kui kasvataja ja kasvandiku vahel on kontakt, teineteise tundmine. Koolide, klasside liigsuuruse tõttu ei tunne meil õpetaja õpilast ega õpilane õpetajat. Laps tuleb tänaval vastu, teretab, aga mina suudan vaevalt ta nime meenutada, seda eriti sügiseti, mil saad korraga 4—5 klassi uusi õpilasi. Praegu on õpetaja küll rohkem tunniandja, kelle võiks edukalt magnetofoniga asendada.

Häirivalt palju on suuresõnalisust, kära, lahterdamist: kehaline, vaimne, töökasvatus jne. Kõik on kuidagi ebaloomulik, läbinähtav: «Ta hakkab nüüd kasvatama!» Omaval ajal oli kasvatus (eriti perekonnas) loomulik, oli igapäevase elu ja töö osa, elamise viis.

Hea on meenutada «kodusel» kasvatusel saanud vanaema, kes pööras tähelepanu hoopis teistele asjadele. Tänu sellele kogemusele tunnen end vahel nagu teisest ajastust olevat.

Ei kasvata ainult inimene, vaid kogu ümbrus, loodus, ka asjad, koolimaja. . . Laps matkib ema, õpetajat jt. Tal peab olema palju mudeleid, et oleks valikuvõimalus, et leiaks matkimiseks hea malli.

Kool ei saa ega tohi kodu ära nullida. Annab ju kodu kõige aluse, kas siis miinimumi või maksimumi. Igas kodus on omad kombad, tavad. Kool püüab neid vaid korrigeerida. Koolis tuleks pakkuda just valikuvõimalusi, mitte käske-keelde. Lapsele vajaneb õpetada analüüsioskust: miks ma nii käitusin, miks tema teisiti käitus. Last tuleb õpetada teist inimest nägema, tema käitumist analüüsima, mõistma.

Õpetaja saab mõjutada, juhtida, anda suunad. Kasvatada ja muuta saab laps end ise. Kasvatame inimest millegi jaoks. Eeldused tuleb välja selgitada, et laps leiaks oma koha elus, et ta toime tuleks. Siia liitub tihedalt kutsevaliku probleem — kas õpetaja ikka tunneb last nii põhjalikult, et otsustada tema edasist õppimist ja seega ka saatust.

Mida me üldse tahame kasvatuslega saavutada (seni täitsime «Kommunismiehitaja moraalikoodeksit»)? Mida peab oskama meie laps koolituse tulemusena? Küsimusi on palju. Eesmärk ei tohiks olla ainult teadmiste saamine. Edasises elus tuleb toime tulla, hakkama saada, osata ja suuta olla ISE. Õpetamine on õpetaja interpretatsioon ainek. Kuidas aga ise õppida — seda praeguses koolis laps eriti selgeks ei saa.

Kasvatatus ei tähenda ainult viisakat tere-tamist, sirget seismist või iste pakkumist. Inimese kasvatatuse üle võib otsustada selle järgi, kuidas ta eluraskustest välja tuleb, kas tal on valmidus läbielatud õppust võtta.

Ei saa mõjutada ega kasvatada, kui lapsel pole võimalik tunni ajal silmaga vaadata. Õpilaste arv klassis peaks küll tunduvalt väiksem olema, siis tekiks ka kontakt, võimalus suhtlemiseks ja suunamiseks. «Kardas kasvatamisel» toimivad teised reeglid, ei saa kõiki korraga kasvatada.

Igal kultuuripiirkonnal on oma kasvatus-traditsioonid, mida tuleb kindlasti arvestada. Usuõpetusse suhtun positiivselt. Eesmärk pole usklike kasvatada, vaid taastada kümne käsu elementaarnegi täitmine. Näen selles mitte ideoloogiat, vaid kristliku maailmapildi edasiandmist laiemal kultuuriloolisel taustal, hingust kõlbluse ja üldnimikkuse suunas.

Ainult eeskujuna on võimalik kasvatada. Hea, kui on erinevaid õpetajaid — kõigiga on vaja osata suhelda. Teinekord kasvatatakse negatiivne kogemus rohkemgi. Lapsel peab olema oskus jälgida ja hinnata õpetajat, kaaslast ja paljusid teisi. Vajalik on võrdlusmoment, valikuvõimalus. Oluline on kindlasti sõprade mõju.

Õpetaja peab endaga tohutult palju töötama. Ta ei tohi olla nokkiv ega noriv. Last ei tohi solvata, talle haiget teha, aga ometi teeme — kas teadmusest? Käituda tuleks alati lähtudes vaatenurgast, mis endale ei meeldi, ära tee seda ka teisele. Õpetaja peab olema üle sellest, kui teda solvatakse. See on, tõsi küll, tohutult raske. Õpetaja ei tohi pilgata, alavääristada last. Eriti õpetaja puhul tõmbab headus headust, halb halba, viisakus viisakust jne. Vaja on delikaatsust, hoolimist. Õpilane peab tundma, et sa oled temast huvitatud. Oluline on respekt. Lapse käitumine sõltub paljus just õpetaja käitumisest. Seepärast on noorel õpetajal pidevalt vaja olukordi analüüsida, mõelda, endale selgeks teha. Ka õpetaja on inimene, kes vahel eksib. Seda tuleks tunnustada nii endale kui ka õpilasele — autoriteeti see küll ära ei võta, pigem vastupidi.

Eetika ja religioon

MAIE TUULIK,
TPeDI dotsent

Kõigepealt tahaksin teha ühe täpsustuse oma eelmisele eetikateemalisele artiklile (6). Sõna *eetika* tuleneb kreekakeelsest sõnast *ethos*, mille ladinakeelne vaste on *mores*. Seega on *eetika* sünonüüm *moraaliga* ühes tähenduses. Aristoteelsest alates on aga eetikal veel teinegi tähendus, s.o filosoofia osa, mis käsitleb moraaliõpetust.

Moraalilugemine jõhkra kaksikmoraali tingimustes on kindlasti üks põhjus, miks oleme sügavas moraalikriisis. Selge on ka, et aastakümneid kommunistliku moraali pähe väljapakutu ja raamatutesse kirjutandu on kõlbmatu. Ühte võimalikku väljapääsuteed paistab pakkuvat taasärgeanud usuolu. On ju kõigil usundeil oma kindel eetika, õpetus sellest, mis on hea ja paha, mis on lubatud, mis keelatud. Ent ometi ei ole eetika ega religioon samastatavad, ühte ei saa teisega asendada. Inimkultuuri algusaegadest alates on nad olnud küll kõrvuti ja tihedalt seotud, kuid iseseisvad. Peeter Pöld, teoloog ja omaaegne Tartu Ülikooli pedagoogikaprofessor, on öelnud, et ka siis, kui inimest tabab usuelus kriis, peab kõlblus ometi alles jääma (3, lk 145). Moraali ja religiooni erinevust on rõhutanud ka näiteks I. Kant (8, lk 70).

Meile on tuntuim ja omaseim ristiusu, kristluse eetika oma kümne käsuga. R. Ünapuu on kirjutanud, et kristlik maailm tõlgendab Siinai mäel Moosesele antud kümme käsku armastuskäsu kommentaari-dena (7).

1. Ärgu olgu sul teisi Jumalaid minu kõrval.
2. Ära tarvita Jumala nime asjata.
3. Pühitse pühapäeva.
4. Austa oma isa ja ema.
5. Ära tapa.
6. Ära riku abielu.
7. Ära varasta.
8. Ära tunnista valet oma ligimese vastu.
9. ja 10. Ära himusta teise inimese õnne ja vara.

R. Ünapuu on kirjutanud, et kümme käsku tuleb mõista mitte ainult keeldude koodeksina, vaid universaalse eeskujuna selle kohta, kuidas inimene peab elama (7). Napisõnaliste eetikareeglite lahtimõtestamine ja nendesse kätkevad sõnumid arusaamine nõuab asjatundjate abi. Lugegem näiteks, kuidas mõtestab neljanda käsu lahti Fanny de Sivers (4). Toon siinkohal mõned väljanõpped. Käsk — austa oma isa ja ema, et su käsi hästi käiks ja et sa kaua elaksid siin maa peal — ei

ole määratud mitte ainult üksikule, vaid kogu rahvale. Isa ja ema taga on isaisa ja emaema, nende vanemad ja vanavanemad. Nendega koos kogu rahva pärimus, eluviis, traditsioon, kultuur. Kui me kõike seda austame, siis õpivad ka meie lapsed seda kõrgelt hindama ja omakorda tulevastele põlvetele edasi andma. Traditsioon aitab vähemalt vaimse arengu algstaadiumis mingit kindlat tugi-punkti leida, millele toetudes saab iseenda ja sellega kogu rahva spirituaalset taset tõsta, rahva traditsiooni isiklikku panust lisada. Vanemate austamine on pidev kannatlik töö, väsimatu mõtlemine ja tegutsemine oma rahva heaks. Kõik hea ja kuri, mis teeme, surub jälje meie lastesse ja lastelastesse. Ja lapsed omakorda vormivad järgnevaid põlvi. Igaüks meist vastutab oma laste ja oma vanemate eest, vastutab rahva eest. Kõrgemas perspektiivis haarab meie vanemate austus kõiki rahvaid maailmas. Igal rahval on midagi eripärast, mis tema traditsiooni rikastab kogu inimkonnale ja mille kadumine jätkaks ajalukku tühja koha. See hea, mille laseme teistel kaduma minna, on ka meile endile kadunud. Me peaksime suutma oma rahva pärimust positiivselt edasi ehitada (4, lk 169—174).

Jumal, keda kristlased tunnistavad ja usuvad, on varjatud Jumal. Ta on varjatud looduses ja ajaloosündmustes, ta on varjatult poliitiliste, sotsiaalsete ja psühholoogiliste, aga samuti religioosete nähtuste taga. Inimene ei saa teisiti, kui läheneda talle oma elukogemuste, oma teadmiste ja sihiasetuste kaudu (1). Kristluse järgi on ainus kindel võim isiklik hingeline võim, hinges asuv Jumala võim. See on inimeses (sisetundes) olev, kuid teadvusele ärkamata jõud nagu varjatud varandus põlvul. Inimese tahtest oleneb selle võimu tunnustamine ja maksmapanemine (3, lk 100). See võim asub igas inimeses, isegi lastes, nõrkades, haigetes; sellelt võimult saavad vaevatud ja koormatud hingamist. Ühenduses sellega tõuseb inimese kui hingelise olendi väärtus. «Mis kasu oleks inimesel sest, kui ta terve maailma võidaks, aga kahju teeks hingele?» (3, lk 102).

Igal usundil on oma eetika. Asjasthuvitatud võib leida teavet J. Tennmanni raamatust (5). Näiteks budha kõlblusõpetus sisaldab viis käsku: mitte tappa midagi elavat; mitte omandada võõrast varandust; mitte puutuda võõrast abikaasat; mitte valetada; mitte tarvitada joovastavaid jooke. Nende käskude järgi on keelatud lihasõõmine, jahipidamine, sõda; soovivat on kõigi inimeste ja loomade kaitse, eneseohverdamine (5, lk 38). Islami kõlblus tugineb viiele «sambale»: 1) usutunnistus; 2) rituaalne palve 5 korda

päevas; 3) almus vaeste ja koguduse heaks; 4) paastumine ja igasugune kasinus koidust kuni päeva loojumiseni; 5) usurännak Mekasse, vähemalt kord elus (5, lk 95).

Religioon on osa inimkultuurist, mis niisama lihtsalt ei kao. Toomas Pauli järgi on paar viimast aastat lasknud otsekui miilaval tulel lahvatada põlema isade usul. Uku Masing on öelnud, et usk on inimese alandlik, leplik ja koordineeruda tahtev hoiak selle suhtes, mis ta tunneb olevat mõistetamatu, saladusliku, endast kõrgema ja võimsama (2). Religioon on seega täiesti omapärane nähtus, *datum sui generis*, mida ei tarvitse vahetada teaduse, kõlbluse ega muuga; *püha* ei ole täiesti defineeritav ega arusaadav. Siin saab ainult fenomene kirjeldada, üksteisest eraldada. Usulised aktid on niisama algelised ja eneses terviklikud kui välisilma tajumine. Need ei ole muust tuletatavad (3, lk 38).

Niisiis — religioon ja eetika ei ole samastatavad. Eetika kui praktilise elu õpetuse ülesanne on läbi aegade olnud vastuse andmine küsimusele, mis on hea ja paha, millest tuleb juhinduda, millest hoiduda? Headuse kui põhilise iseväärtuse kõrval (eristatuna vahendiväärtusest) on erinevad eetikad andnud täpsustavaid, headuse mõistmise ja selle järgi tegutsemise konkreetsemaid norme. Hedonistlik eetika näiteks õpetas, et iga inimese parim eesmärk on leida lõbu ja vältida valu, maitsta silmapilku kõige täiuslikumalt. Epikurose eetika järgi on aga parim ihadeta rahu, eelarvamustest vabanemine, kirgedede taltsutamine. Utilitaristliku eetika järgi peab igaüks isikliku heaolu eeldusena ja tingimusena ka teiste heaolu silmas pidama — mida suurem hulk õnnest osa saab, seda kestvam on õnn. Eetika ajalugu on ilmekas näide, kuid võrd erinevalt võib eetika iseväärtust — headust — mõista. Olemegi jõudnud uue mõiste — väärtused — juurde, millest ei saa nii eetikast kui ka religioonist rääkides üle ega mööda minna. Peeter Pöld näiteks pidas religioosset väärtusi inimese väärtushierarhia kõrgeimaks astmeks, millele toetuvad ka inimese kõlblised väärtused. See on aga juba järgmise artikli teema.

Kirjandus

1. Kiivit J. Aga hirmu pärast tema ees värisid valvajakad. — Eesti Ekspress nr 14, 13. aprill 1990.
2. Paul T. Eestlasest ja ristiusust. — «Päevaleht», 4. märts 1990.
3. Pöld P. Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1932.
4. de Sivers F. Neljas käsk. — Akadeemia, 1990, nr 1.
5. Tennmann Ed. Maailma usundid. Peajooni võrdlevast usunditeadusest. Tartu, 1935.
6. Tuulik M. Eetika, moraal, kõlblus. — Haridus, 1990, nr 7.
7. Ounapuu R. Vahend saada inimlikumaks. Religioon ja meie. II, III. — Eesti Ekspress nr 9, 10; 9. ja 16. märts 1990.
8. Дробницкий О. Г. Понятие морали. М., 1974.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kontseptuaalne tempo — see ka veel

VOLDEMAR TOMUSK,
TPeDI füüsikakateedri vanemõpetaja

Meie eelmisel kohtumisel «Hariduse» veerudel oli juttu kognitiivsest stiilist. Vaatlesime selle diferentseerimise võimalusi ning põhilisi tunnuseid. Üksikasjalikumalt käsitlesime üht kognitiivse stiili dimensiooni ehk mõõdet: *väljast sõltuvust — väljast sõltumatust*. Veendusime, et õpilastel avaldub väljast sõltuvus — väljast sõltumatus ka koolielus ning selle arvestamine võiks muuhulgas olla ka õppetöö diferentseerimise üheks võimalikuks lätteks. Seekord vaatleme teist kognitiivse stiili dimensiooni: *kontseptuaalset tempot*, mida mõõdetakse skaalal *impulsiivsus — reflektiivsus*. See on kognitiivse stiili mõõde, millel on läbiv roll koolielu jaoks olulistel isiksuseomadustes. Seetõttu on impulsiivsus — reflektiivsus väljast sõltuvuse — väljast sõltumatuse kõrval juba aastakümneid pedagoogidele huvi pakkunud.

Küsimusest selge ülevaate saamiseks alustame defineerimisest.

Inimeste otsustused vastavad tegelikkusele erineval määral. Erinevusi otsustuste adekvaatsuses põhjendatakse mitmeti. Tihti väidetakse, et ühele on antud otsustus olulisem kui teisele. Samuti viidatakse sellele, et teadmised ühes või teises valdkonnas on eri inimestel erinevad. Seejuures ei pöörata piisavalt tähelepanu inimese tunnetusprotsessi iseärasustele, mis kahtlemata etendavad olulist osa. Üks iseärasus, mis aitab otsustuse kujundamise strateegiat mõneti selgitada, on J. Kagani kasutusele võetud kognitiivse stiili dimensioon impulsiivsus — reflektiivsus.

J. Kagan lähtub oma käsitluses sellest, et lapsed (ja ka täiskasvanud) ei kontrolli vastuvõetava otsustuse või oletatava lahenduse vastavust tegelikkusele ühtmoodi. Sama intelligentsuse ja võimete taseme juures

võib kontrollimise ulatus olla isikuti väga erinev (4). Mõned inimesed valivad hüpoteese kiiresti, minimaalselt analüüsides nende täpsust. Teised kulutavad rohkem aega, sest hindavad ka lahenduse usaldatavust. Esimese rühma inimesi nimetab J. Kagan impulsiivseteks, teisi reflektiivseteks. Impulsiivsus — reflektiivsus avaldab mõju ülesande lahendamisele, kui tegemist on sobiva vastuse leidmisega etteantud valikvastuste või hüpoteeside seast. Uurimused on näidanud hüpoteeside impulsiivse valiku seotust ülesande ebatäpse lahendamisega. Samade teadmiste juures eksitakse impulsiivse valiku puhul rohkem. Seejuures on tendents käituda impulsiivselt või reflektiivselt osutunud individuaalselt ajas püsivaks ja üldiseks, kui lahendatavad ülesanded on seotud visuaalse identifitseerimise ja võrdlemisega.

S. B. Messeri järgi väljendab impulsiivsus — reflektiivsus tendentsi reflekteerida ülesande lahenduse kehtivust teatud tingimustel, nimelt siis, kui on võimalik valida mitme alternatiivi vahel, ning kriteeriumides, mille põhjal üks alternatiividest on sobivam, eksisteerib teatav määramatus. Kui õige otsustuse tegemine sõltub paljudest suhteliselt ebaselgetest asjaoludest, otsustab impulsiivne õpilane kiiresti, otsustuse õigsust põhjalikumalt kaalumata.

Igapäevases koolielus on aga raske kindlaks teha, kes kui palju mille üle mõtleb, seejärel peame kasutama teste.

Impulsiivsuse — reflektiivsuse määramise testides esitatakse katseisikule mitu kõrge sobivustöenäosusega alternatiivi, millest ainult üks on täiesti korrektne. Kõige sagedamini kasutatakse Lähedaste Kujundite Sobitamise Testi (*Matching Familiar Figures Test — MFFT*). Koolieelikutele, õpilastele ja täiskasvanutele on välja töötatud MFFT erinevad vormid.

Test koosneb 12 kujundist (laev, käärid, telefon jne), millest igaüks on esitatud mitme jäljendiga. Need erinevad üksteist mõne(de) detaili(de) poolest (vt joon 1). Katseisik peab alternatiivide hulgast valima selle, mis langeb täpselt kokku etteantud standardiga. Mõõdetakse otsustamiseks vajalikku aega ning vigade arvu.

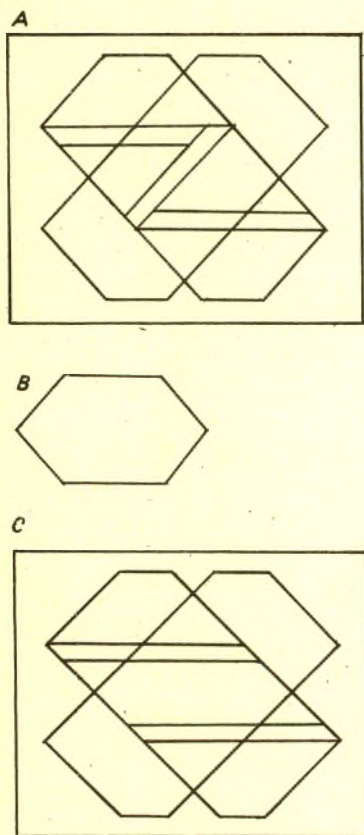
Katseisikud, kes lahendavad testi keskmisest aeglasemalt ja teevad keskmisest vähem vigu, nimetatakse reflektiivseteks; neid kes kulutavad keskmisest vähem aega ja teevad rohkem vigu — impulsiivseteks (5, lk 1027). Oma esimestes töodes kasutas J. Kagan ainult neid kaht kategooriat. Need kategooriad katsid keskmiselt 2/3 uuritavaist. Ülejäänud kolmandik jagunes kiireteks ja täpseteks ning aeglasteks ja ebatäpseteks.

Pedagoogilisest seisukohast on mittestandardne osa äärmiselt huvipakkuv, kuid uuritud on seda märksa vähem kui põhigruppe

(3, lk 100). Siiski on paar olulist võrdlevat uurimust (1, 2). Neist ilmneb, et kiired ja täpsed katsealused vaatlevad teistest märksa väiksemat hulka erinevaid variante ja kulutavad põhiosa ajast mõne üksiku paari võrdlemisele, leiavad standardile vastava kujundi minimaalse võrdlemiste arvuga. See vastandub reflektiivsetele isikutele omasele strateegiale, mille puhul enne otsustamist elimineeritakse kõik ebakorrektsed variandid.

On alust eeldada, et suurima vaimse töö produktiivsusega inimeste seas moodustavad põhiosa nn kiired — täpsed. Täna sed kiired — täpsed koolilapsed on just need, kes tuleviku üha suurenevas infotulvas peavad kasta-nid tuest välja tooma.

Joonis 1.



Teste on mitmesuguseid. Kas impulsiivsuse — reflektiivsuse testid kannatavad kriitikat? Kas nad on statistilises paduvihmas vett-pidavad?

Kordustest tehakse tavaliselt vahetult pärast põhitesti ning kasutatakse põhitestiga sama-väärset, kuid sellest siiski erinevat testi vormi. Kui lühikese ajavahemiku järel kasu-tada sama testi, võib mälus säilinu tulemust mõjutada.

Kordustestid on näidanud MFFT kõrget usaldatavust. Egelandi 1974. a uurimuses saadi 30 õpilase kolmekordse testimise tule-muste vahel korrelatsioon 0,92—0,98 (5). Neljas uuringus testiti MFFT sama versiooni abil 6—10 aasta vanuseid lapsi. Kordus-testid toimusid 1—8 nädala jooksul pärast põhitesti. Korrelatsioonid aegade vahel olid

vastavalt 0,58, 0,68, 0,73 ja 0,96 ning vigade arvude vahel 0,39, 0,34, 0,43 ja 0,80. Testiti ainult reflektiivseid ja impulsiivseid lapsi, kiired ja täpsed ning aeglased ja eba-täpsed jäeti välja.

Yando ja Kagan koostasid 10 MFFT testi, igahües erinev arv (2—12) variante.. 7aastased lapsed sooritasid 10 nädala jooksul igal nädalal ühe testi. Vaatamata testide erinevale keerukusele, säilitas enamik lastest oma suhtelise positsiooni nii kulutatava aja kui ka vigade arvu järgi. Keskmine korre-latsioon aegade vahel oli 0,73, vigade arvude vahel 0,68.

Jutt on kogu aeg käinud ainult ühest testitüübist. Kas reflektiivsuse — impulsiivsuse määramiseks on ka teisi võimalusi? Kasutatud on veel kaht testi: Kujundite Meenutamise Testi (Design Recall Test — DRT) ja Haptilis-Visuaalse Sobitamise Testi (Haptic Visual Matching Test — HVMT). DRT puhul on standardiks ja alternatiivideks geomeetrilised kujundid. Katseisik peab leidma alternatiivide hulgast õige kujundi pärast seda, kui talle on lühikest aega standardit näidatud. HVMT korral on stan-dardiks kolmemõõtmeline objekt, mida katse-isik puudutab, kuid ei näe. Korrektne al-ternatiiv tuleb valida mälu järgi. MFFT, DRT ja HVMT sooritamise ajad korreleeru-vad mõõdukalt, ulatudes 0,33—0,52 (5, lk 1031).

Kontseptuaalne tempo (impulsiivsus ja reflektiivsus) väljendub ka siis, kui katse-isikuil endil on vaja moodustada alterna-tiivid, mitte aga valida eksperimentaatori pakutud variantide vahel. Ülesande puhul, kus katseisik võis esitada eksperimentaatorile küsimusi, määramaks, millist erinevatest va-riantidest ta silmas peab, oli korrelatsioon MFFT aja ja esimese küsimuse koostamiseks vajatava aja vahel 0,45. Näiteks esitas J. Kagan lastele sellise küsimuse: «Mis on tähtsaim õppeaine koolis?» Reageerimisajad 20 sellelaadsele küsimusele korreleerusid olu-liselt MFFT aegadega (vastavad korrelat-sioonikordajad olid poistel 0,30 ja tüdrukutel 0,38). Ka katses, kus tuli kirjeldada tahhis-toskoopiliselt esitatud mõttetut kujundit, olid reageeringu ja MFFT ajad statistiliselt olu-lises sõltuvuses. Samuti kulutasid reflektiiv-seid katsealused impulsiivsetest rohkem aega, kui tuli hinnata kaugust teatud objektini.

Üks küsimusi, mis tekib toodud eksperimen-tide kirjeldusi analüüsid, on kontsep-tuaalse tempo seos intelligentsusega.

Kas on võimalik, et tulemused, mida seos-tatakse impulsiivsus — reflektiivsusega, on tegelikult IQ põhjustatud?

Keskmine korrelatsioon MFFT aja ja IQ vahel on 0,165 (0,14 poistel ja 0,22 tüdrukutel). MFFT vigade ja IQ korrelatsiooniks saadi poistel —0,295 ja tüdrukutel —0,335. Võib järeldada, et kui IQ mahub normaalsuse pii-



Nursi kool Võrumaal, kus peeti Eesti Naiskäsitöö Opetajate Seltsi I kokkutulek 17.—19. aug (foto 1). Pille Pruuden — miss Lõngakera [2]. 3. fotol on külalised Soomest. 4. foto — vastuvõtt leiva-soolaga. Naiskäsitöö Opetajate Seltsi lipu õnnistas sisse Võrumaa praost Armand Leimann [5]. Kokkutuleku korraldajad Nursi 9kl kooli direktor Sirje Pakler ja TPedi dots, seltsi esinaine Liivia Kivilo [6].





resse, on kontseptuaalne tempo vähesel määral IQga seotud. Suurem on sõltuvus MFFT vigade arvu ja IQ vahel. Tütarlastel on MFFT ja IQ seos olulisem kui poistel. MFFT ja IQ seos on osaliselt seotud ka eaga (osutub kõrgemaks koolieelses eas). Samuti on võimalik, et kontseptuaalne tempo mõjutab intelligentsustestide mitteverbaalsete osade sooritamist ning seda peegeldabki IQ ja MFFT aja vaheline seos selliste testide puhul (5, lk 1035—1036).

Kuna MFFT tulemus on otseselt seotud reageeringu kiirusega, võib tekkida küsimus, kas see väljendab ka tendentsi hinnata oma hüpoteesi ettevaatlikult?

Kagani, Pearsoni ja Welchi uuringud näitavad, et MFFT aja pikkus sõltub pilgu suunamise kordade arvust standardile ja selle alternatiivsetele variantidele (5, lk 1028). See tulemus kinnitab kaudselt ka oletust, et reflektiivsed isikud peavad otsustuse õigsust olulisemaks kui impulsiivsed. Sama näitab ka Siegelmanni katse, kus katseisik pidi kujutise fokuseerimiseks nupule vajutama. Selgus, et reflektiivsed katseisikud vaatlesid kujutisi sagedamini ja kokkuvõttes kauem kui impulsiivsed.

Eraldi on uuritud impulsiivsete ja reflektiivsete inimeste skaneerimise strateegiaid. Reflektiivsed isikud kulutavad rohkem aega oma hüpoteesi väärtuse hindamiseks, ent koguvad ka rohkem informatsiooni selle mõistete vahel ja kasutada neid otsitava sõna saamiseks. Lihtsate, üheetapilise lahenduskäiguga ülesannete juures olulist erinevust õige vastuse leidmiseks kulunud aegade vahel ei olnud. Kahe- ja kolmeetapilise lahenduskäiguga ülesannete korral ilmnedid aga olulised erinevused (ajad olid vastavalt 15,24 s ja 16,06 s kahe etapi ning 21,53 s ja 26,42 s kolme etapi puhul). Ka T. Juracki katse tulemustest võib järeldada, et reflektiivsed õpilased kulutavad rohkem aega ja vaeva mõistete vaheliste seoste määramiseks ja mõistmiseks. Seetõttu, vaatamata võrdsele intelligentsusele, omavad nad impulsiivsete õpilaste ees eeliseid piisavalt keerukate ülesannete lahendamisel.

Mõnesid impulsiivsuse — reflektiivsuse pedagoogilisest aspektist olulisi ilminguid vaatlleb ka S. B. Messer (5). Koegh ja Donlon uurisid MFFT testi abil õpilaste grupe, kellest paljudel ilmnedid puudujäägid kooliga seotud oskustes ning mõnedel olid kliinilised diagnoosid. Ilmnes, et tugevate õppimisvõime, sotsiaalsete ja emotsionaalsete puudujääkidega 8—14aastased poisid osutasid impulsiivsemaks kui väheste puudujääkidega poisid.

Mitmed uuringud puudutasid õpioskuste spetsiifilisi valdkondi, nagu näiteks lugemisvilumus. Üksikasjalikult uuris lugemisvilumust J. Kagan. Ta palus 1. klassi poistel ja tüdrukutel valida korrektne sõna viie

alternatiivi hulgast. Selgus, et eksimiste arv selles katses korreleerus negatiivselt MFFT ajaga ja positiivselt MFFT vigade arvuga. Aasta hiljem tegid lapsed, kes osutasid 1. klassis impulsiivseteks, valjusti lugemisel teistest rohkem vigu. Tütarlastel oli lugemisoskusega rohkem seotud MFFT vigade arv, poistel aga MFFT aeg. J. Kagani järelduste põhjal võib jõuda ka oletuseni, et kõrge verbaalsusega poistel ei kutsu sõna äratundmise ülesanne esile reageeringu määramatust, nagu juhtub madalama verbaalsusega poistel.

Reflektiivsuse tähtsust lugemisoskuse juures toetab ka Egelandi 1974. a tehtud uurimus (5, lk 1043). Ta leidis, et loetud teksti mõistmine paranes 2. klassi impulsiivsetel õpilastel 5 kuud pärast reflektiivsust suurendavate treeningute alustamist. Katsetulemused näitavad, et impulsiivne tempo on üks kooliedutuse põhjusi, mis sageli kantakse üldiste võimete vähesuse või halva lugemisoskuse arvele.

Lõpuks veel lühike kokkuvõtte käsitletust.

Vaadeldes väljast sõltumatust — väljast sõltuvust, millest eelmisel korral pikemalt juttu tegime, näeme, et see stiilidimensioon seostub kõige enam õppematerjali struktuuriga. On alust oletada, et väljast sõltumatu stiiliga õpilased suudavad omandada märksa keerukama struktuuriga materjali kui väljast sõltuva stiiliga õpilased (6). Siit ka väljast sõltumatuse suurem edukus näiteks füüsika kohta, millel nende hüpoteesid põhinevad, ning teevad seda impulsiivsetest isikutest süstemaatilisemalt.

Kas kontseptuaalses tempos nagu teistegi kognitiivsete stiilide puhul ilmnevad ka ealised nihked?

Tõepoolest, teatud tendents on siin täheldatud. G. Claussi järgi kasvab reflektiivsus 8.—12. eluaastani (3, lk 101). Kuid märgatav on, et katseisik säilitab oma koha vastavas vanuserühmas. See tähendab, et selgelt välja arenenud impulsiivsusega laps säilib noorukina suhteliselt sama positsiooni, kuigi absoluutselt võttes on tema impulsiivsus vähenenud.

Mõnesid uurimusi on tehtud impulsiivsuse — reflektiivsuse sooliste erinevuste kohta. Uurijate saadud tulemused ning nende arvamused lähevad siin lahku. S. B. Messeri järgi märgatavat erinevust ei ole (5, lk 1042). G. Claussi andmetel toimivad tütarlapsed ja naised sagedamini impulsiivselt kui poisid ja mehed (3, lk 102).

Mis ilmneb igapäevases koolielus?

On selge, et impulsiivsus — reflektiivsus avaldub ka koolis. G. Clauss kirjeldab mitmeid huvitavaid katseid ja neist tulenevaid järeldusi (3). On kindlaks tehtud, et impulsiivsete ja reflektiivsete õpilaste ülesannete lahendamise strateegiad on erinevad.

J. D. McKinney eksperimendis jaotati 272 õpilast impulsiivseteks ja reflektiivseteks, seejärel sai iga katsealune neli ülesannet, mille lahendamine nõudis küsimuste koostamist täiendava informatsiooni saamiseks, et identifitseerida abstraktne mõiste või konkreetne ese. Hinnati informatsiooni hulka, mida antud küsimuse esitamine andis. Ilmnes, et reflektiivsed õpilased lahendavad ülesandeid märksa efektiivsemalt kui impulsiivsed.

J. Haase on uurinud, kuidas impulsiivsed ja reflektiivsed õpilased lahendavad erineva raskusastmega ülesandeid. Impulsiivsetel õpilastel ei kasva ülesannete keerukamaks muutumisel lahendamise aeg kuigi palju, aga vigade arv suureneb järsult. Reflektiivsed õpilased kulutavad raskematele ülesannetele oluliselt rohkem aega, teevad aga märgatavalt vähem vigu. Autor teeb järelduse, et reflektiivsed õpilased arvestavad ülesande nõudeid märksa adekvaatsemalt kui impulsiivsed. Alates ülesande teatud keerukusest omavad reflektiivsed õpilased impulsiivsete ees eeliseid. Väga lihtsate ülesannete puhul reflektiivsus pigem segab kui aitab õpilast.

T. Juracki uurimuses, kus katseisikuteks oli 97 noorukit, tuli lahendada $A:B=C:?$ tüüpi ülesandeid, mille elementideks olid igapäevased mõisted ja inimeste kontuurkujutised. Verbaalse materjali puhul tuli katsealustel leida neljas sõna, mis seostuks kolmandaga samal viisil nagu teine esimesega. Ülesande lahendamiseks tuli leida seosed mõistete vahel ja kasutada neid otsitava sõna saamiseks. Lihtsate, üheetapilise lahenduskäiguga ülesannete juures olulist erinevust õige vastuse leidmiseks kulunud aegade vahel ei olnud. Kahe- ja kolmeetapilise lahenduskäiguga ülesannete korral ilmnisid aga olulised erinevused (ajad olid vastavalt 15,24 s ja 16,06 s kahe etapi ning 21,53 s ja 26,42 s kolme etapi puhul). Ka T. Juracki katse tulemustest võib järeldada, et reflektiivsed õpilased kulutavad rohkem aega ja vaeva mõistete vaheliste seoste määramiseks ja mõistmiseks. Seetõttu, vaatamata võrdsele intelligentsusele, omavad nad impulsiivsete õpilaste ees eeliseid piisavalt keerukate ülesannete lahendamisel.

Mõnesid impulsiivsuse — reflektiivsuse pedagoogilisest aspektist olulisi ilminguid vaatleb ka S. B. Mesler (5). Koegh ja Donlon uurisid MFFT testi abil õpilaste grupe, kellest paljudel ilmnisid puudujäägid kooliga seotud oskustes ning mõnedel olid kliinilised diagnoosid. Ilmnes, et tugevate õppimisvõime, sotsiaalsete ja emotsionaalsete puudujääkidega 8—14aastased poisid osutasid impulsiivsemaks kui väheste puudujääkidega poisid.

Mitmed uuringud puudutasid õpioskuste spetsiifilisi valdkondi, nagu näiteks lugemisvilumus. Üksikasjalikult uuris lugemisvilumust J. Kagan. Ta palus 1. klassi poistel

ja tüdrukutel valida korrektne sõna viie alternatiivi hulgast. Selgus, et eksimiste arv selles katses korreleerus negatiivselt MFFT ajaga ja positiivselt MFFT vigade arvuga. Aasta hiljem tegid lapsed, kes osutasid 1. klassis impulsiivseteks, valjusti lugemisel teistest rohkem vigu. Tütarlastel oli lugemisoskusega rohkem seotud MFFT vigade arv, poistel aga MFFT aeg. J. Kagani järelduste põhjal võib jõuda ka oletuseni, et kõrge verbaalsusega poistel ei kutsu sõna äratundmise ülesanne esile reageeringu määramatust, nagu juhtub madalama verbaalsusega poistel.

Reflektiivsuse tähtsust lugemisoskuse juures toetab ka Egelandi 1974. a tehtud uurimus (5, lk 1043). Ta leidis, et loetud teksti mõistmine paranes 2. klassi impulsiivsetel õpilastel 5 kuud pärast reflektiivsust suurendavate treeningute alustamist. Katsetulemused näitavad, et impulsiivne tempo on üks kooliõpetuse põhjusi, mis sageli kantakse üldiste võimete vähesuse või halva lugemisoskuse arvele.

Lõpuks veel lühike kokkuvõtte käsitlust.

Vaadeldes väljast sõltumatust — väljast sõltuvust, millest eelmisel korral pikemalt juttu tegime, näeme, et see stiilidimensioon seostub kõige enam õppematerjali struktuuriga. On alust oletada, et väljast sõltumatu stiiliga õpilased suudavad omandada märksa keerukama struktuuriga materjali kui väljast sõltuva stiiliga õpilased (6). Siit ka väljast sõltumatu suurem edukus näiteks füüsika ja matemaatika õppimisel. Nii tekibki küsimus, kuidas esitada õppeainet kõigile mõistetaval viisil. Lootus lähiajal alternatiivsete õpikute ni jõuda näib utoopiana, kuid õpetaja võib hea tahtmise korral siiski üht-teist korda saata.

Impulsiivsus — reflektiivsus näib seostuvat eelkõige õppeteksti abstraktsusega. Kõrge abstraktsusega tekst nõuab sügavamalt reflektiivsele, järelemõtlemist. Impulsiivselt reageerivale õpilasele käib see üle jõu. Temale esitatav materjal peaks olema konkreetne.

Tarkust ei saa kellelegi pähe valada, kuid mõistev suunamine kahtlemata abistab õpilast. Praegu on keeruline aeg. Kogu riigis valitseb juba aastakümnete jooksul omaseks saanud olukord, kus vana enam ei ole ja uut veel ei ole. Küllap ei saa õpetajagi ennast ületada ja temalt on raske nõuda kõigega toimetulekut. Veidi enam tähelepanu kulukuks aga ära küll.

Kirjandus

1. Ault R. L., Crawford D. E., Jeffrey W. E. Visual Scanning Strategies of Reflective, Impulsive, Fast-accurate and Slow-inaccurate Children on the Matching Familiar



Õpilaste võimekus reaallainetes

HASSO KUKEMELK,
TÜ pedagoogikakateedri
vanemõpetaja

Teaduse, tehnika ja arvutussüsteemide arengu tõttu muutub reaalaridusega noorte ettevalmistamine järjest tähtsamaks. Lääne-Euroopa ja Põhja-Ameerika arenenud riikides on üldisele tööpuudusele vaatamata palju vakantseid füüsikute, elektroonikute ja programmeerijate töökohti. Kuna tehnilised distsipliinid arenevad tänapäeval tormiliselt, jõuame arvatavasti peagi samasse situatsiooni — reaalaralade tundjaid ei jätku. Teadmised selle kohta, kuidas neid ette valmistada, osutuvad tähtsaks ning uurimused, mis käsitlevad reaallainete omandamisega seotut, muutuvad aktuaalseiks.

Käesolevas artiklis vaadeldaksegi üht aspekti nimetatud valdkonnast. Püütakse näidata, missugused võimed ja oskused soodustavad reaallainete kiiret ja kvaliteetset omandamist.

Õpiedukus koolis sõltub vanemate haridusest ja hoiatusest, sotsiaalsest päritolust, sotsioökonomilisest staatuses ning kuuluvusest teatud etnilisse rühma ja rassi (2, lk 10). Päritolust on tingitud õpilase mõttestiil, omandatud terminid ja seosed. Kodust sõltuvalt on lastel arenenud välja erinevad võimed. Ühed on heade keeleliste oskustega, teised aritmeetiliste võimetega, kolmandad põhjaliku mõtlemislaadiga.

Nagu teada, kujunevad võimed välja varakult. Kooliealisi liigitati kaua headeks ja halbadeks õppijateks. Alles 1960. aastate alguses leidis pedagoog John Carroll, et on kiiremad ja aeglasemad õppijad (3). Carrolli järgi määravad õppimise kiiruse 3 olulist faktorit:

- 1) õpilase võimed;
- 2) võime mõista õppeülesande juurde käivat juhendit;
- 3) juhendite selgus, kvaliteet (3, lk 726).

Tuleks teada, missuguseid omadusi on vaja varakult arendada, et õppetöö reaallainete tsüklis oleks vanemates klassides edukas. Antud juhul huvitab meid, millistest võimetest sõltub reaallainete õppimisele kuuluv aeg. Tuntud pedagoogid on korduvalt väitnud, et materjali omandamiseks kuluvat aega võib vaadelda kui õpilase töötasu — mida väiksem on see aeg, seda suurem on tasu (5).

Kuues Tartu keskkoolis tehti eksperiment, mille käigus 1. klassi õpilased õppisid füüsikat, astronoomiat ja matemaatikat. Õpilane pidi tegelema teatud õppetekstiga, kuni oli omandanud vähemalt 80% selles tekstis sisalduvast õppematerjalist. (Teadmiste normiks võeti 80% seepärast, et N. O. Gristofferssoni uurimuse põhjal õppematerjali omandatavuse protsendi suurendamisel üle nimetatud piiri kasvab ajakulu tunduvalt (4, lk 135). Aeg, mis õppimiseks kulub, määrati minutilise täpsusega. Seejärel tegid kõik katses osalenud 102 õpilast läbi Raveni testi ning AS testi 9 osa. Tulemused sisestati arvutisse ning tehti õppimiseks kulunud aja ja õpilaste võimete seoste analüüs. Arvuti abil võrreldi tulemusi ka eelmise õppeaasta kõigi ainete aastahinnetega.

Raveni test on IQ testi üks variant, kus arvestatakse nii punkte kui ka kulunud aega. AS testi alalõigud väljendavad järgmisi võimeid:

- AS1 — mõtlemise, iseseisvus, realiteeditunne;
- AS2 — keeletaju, tähenduse tabamine, induktiivne keeleline mõtlemine;
- AS3 — kombinatsiooniline võimekus, seoste haaramine, mõtlemise põhjalikkus;
- AS4 — abstraktsioonivõime, vaimne kujutlusvõime, keeleline väljendusvõime;
- AS5 — arvutuslik mõtlemine;
- AS6 — induktiivne mõtlemine arvudega, teoreetilis-matemaatiline mõtlemine;
- AS7 — kujundlik mõtlemine;
- AS8 — ruumiline kujutlusvõime;
- AS9 — mälu, kestvuskontsentratsioon.

Eelnimetatud näitajate ja reaallainete omandamiseks kuluva aja vahel leiti korrelatsioonikordajad, mis on toodud juurdelisel tabelis. Märgitud on ainult need, mis osutusid statistiliselt oluliseks, ülejäänute kohale on tõmmatud kriips.

Miinused tabelis näitavad pöördseost: mida suurem on vastava faktori väärtus, seda väiksem on reaallainete õppimiseks kuluv aeg.

Tabelist ilmneb, et materjali kiireks omandamiseks peavad nii poistel kui ka tüdrukutel olema teatud võimed: mõtlemise iseseisvus ja põhjalikkus, kombinatsiooniline võimekus, abstraktsioonivõime, teoreetilis-matemaatiline mõtlemine. Samas näib, et edukas reaallainetes sõltub poistel suuremast hulgast faktoritest kui tüdrukutel. Kindlasti on see seotud poiste ja tüdrukute mõtlemislaadi erinevustega. Kuid siit võib leida seletuse ka poiste suuremale edukusele reaallainetes: tüdrukud kulutavad aega rohkem, kuna neil puudub osa olulisi võimeid või neid on napilt. Seetõttu ei näita nende vajadust ka korrelatsioonikordaja.

Nagu tabelist nähtub, määravad AS1, 3, 4, 5, 6 ja 9 kõige olulisemad omadused. Seega lapsevanemad ja nooremate klasside õpetajad, kes tahavad, et lastel ei tekiks raskusi reaallainetega, peavad varakult

Jrk nr	Korrelatsioonikordajad			Faktor
	Tüdrukud	Poisid	Keskmine	
1.	-0,53	-0,57	-0,54	AS1
2.	—	-0,35	—	AS2
3.	-0,43	-0,36	-0,41	AS3
4.	-0,51	-0,54	-0,53	AS4
5.	-0,34	-0,56	-0,43	AS5
6.	-0,59	-0,50	-0,54	AS6
7.	—	—	—	AS7
8.	—	-0,34	—	AS8
9.	-0,32	-0,56	-0,40	AS9
10.	-0,36	-0,66	-0,62	Raveni testi tulemus
11.	—	—	-3—0,43—0,25	Õige vastuse saamise kiirus Raveni testis
12.	-0,62	-0,78	-0,68	Summa AS1, 3, 4, 5, 6, 9
13.	-0,50	—	—	Hinded füüsikas
14.	-0,31	—	—	Hinded matemaatikas
15.	+0,35	+0,41	+0,41	Hinded ajaloos
16.	—	+0,36	—	Hinded inglise keeles
17.	—	+0,34	—	Hinded kehalises kasvatuses
18.	-0,53	—	—	Hinded keemias

hakkama tähelepanu pöörama laste mõtlemise iseseisvuse kujundamisele, harjutama iseseisvust probleemide lahendamisel ning mõtlemiskombinatsioonide sooritamist. Neid võimeid aitavad hästi arendada mitmesugused laumängud, eriti kabe ja male.

Olulist rolli näib omavat üldistusvõime. See tähendab vajadust lasta lastel üksikutes esemetes, asjades ja nähtustes midagi ühist ja sarnast otsida, ühist nimetajat leida.

Kindlasti ei saa reaalinetes hakkama matemaatikata. Ka tabel näitab matemaatilise mõtlemise elementide ja seoste tähtsust.

Viimane oluline tegur, mis mõjutab reaalinete (ja ilmselt teistegi ainete) kiiret omandamist, on mälu. Inimese mälu on arendatav ning ei tohi mööda lasta selleks sobivaimat perioodi nooremas koolieas.

Tabel väljendab ka mõningaid seoseid õppimise kiiruse ja hinnete vahel. Ilmneb, et ajaloos edukatel õpilastel kulub reaalinete õppimisele palju aega. Poiste puhul ei soodusta reaalinete kiiret omandamist edu inglise keeles ega kehalises kasvatuses. Samas puudub poistel oluline seos reaalinete omandamise kiiruse ja füüsika ning matemaatika hinnete vahel. Tüdrukutel on aga vastupidi — reaalinete omandamise kiirus ja hinded on tugevas korrelatsioonis. Siin peitub põhjus arvatavasti tüdrukutele omases suuremas kohusetundes.

Nagu eespool mainitud, ei sõltu õppearterjali omandamiseks vajalik aeg üksnes õpilase võimetest, vaid muudestki asjaoludest (6).

Õpilase edu mingis aines avab talle võimalused sellega tulevikus laiemalt tegelda. Kui ta on edutu, lõpetab ta selles valdkonnas tegutsemise või piirab seda oluliselt (2, lk 173). Probleemid reaalinete omandamisel on arvatavasti osalt põhjustatudki sellest,

et õpilaste vastavad võimed on nooremates klassides jäetud välja arendamata. Tagajärjeks on vähene edukus ning vastavate ainetega tegelemisest püütakse hoiduda.

Huvi on ühelt poolt meisterlikkuse põhjustaja ja teiselt poolt selle resultaat (2, lk 173). Reaalinete huvilisi tuleks otsida nende seast, kes suudavad vastavaid teadmisi kiiresti omandada. Võimete järgi saab prognoosida, missuguste õpilastega on vaja reaalinetes sügavuti tegelda. Tulemuste tõhustamiseks peaks motiveerituse võimalikult kõrgele tasemele viima. Motivatsiooniatet aitab tõsta näiteks niisugune töökorraldus, kus õppeüeesande lahendus tuleb leida väikesel rühmal (2—3 õpilast) ühiselt, koostöös (2, lk 214).

Õpilase edu või ebaedu reaalinetes sõltub seega teatud võimete olemasolust või puudumisest. Et vältida tulevikus lõhkise küna ees seismist, oleks vaja õpilastes hakata arendama neid võimeid ja oskusi, mis soodustavad reaalinete kiiret ja edukat omandamist. Töökoha leidmisega reaalharidusega inimestel lähitulevikus küll raskusi ei teki.

Kirjandus

1. Bloom Benjamin S. Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill Book company. New York, 1976, 281 p.
2. Bloom Benjamin S. All our Children Learning. McGraw-Hill Book company. New York, 1981, 257 p.
3. Carroll John B. A Model of School Learning. Teachers College Record. LXIV May 1963, p. 723—733.
4. Gristoffersson N. O. The Economics of Time in Learning. Malmö, 1971, 185 p.
5. Theodore W. Schultz. The Economic Value of Education. New York, Columbia University Press, 1963.
6. Кукемельк Х. Б. Факторы времени усвоения материала учебника. Советская педагогика и школа XX. Тарту, 1988, стр. 135—147.

Kurdid Eestis — invaliidid või keelevähemus?

VAHUR LAIAPEA,
Porkuni kurtide kooli õpetaja

Võimalust vabalt ja täielikult suhelda oma emakeeles pole antud igale inimesele. On neid, kes seda ei saa teha näiteks orgaanilise ajukahjustuse tõttu, ning neid, kel sobivate tingimuste puudumisel keelekasutusvõime välja arenemata jääb (nn Mowgli efekt — keelekeskkonna puudumine või puudulikkus). Mõlemal juhul on tulemuseks ka keeleline invaliidsus. Tavateadvus ja surdopedagoogika oraalne paradigma käsitavad keeleinvaliididena ka kurte inimesi. Millised võimalused on aga kurtidel tegelikult keelesuutlikkuse ja -kasutuse väljaarenemiseks? Kuidas ühiskond respektierib või peaks respektierima neid võimalusi? Mis ja kuidas võiks muutuda eesti kurtide kogukonna staatuses? Neile küsimustele püüan järgneva arutluskäiguga mõningat vastust anda. Olgu lisatud, et juttu on kurdina sündinud või varakurdistunud (enne neljandat eluaastat) inimestest, kes keele omandamise eelduste poolest moodustavad suhteliselt homogeense grupi, siinkohal tuleks välja tuua ka paar edasiste mõttekäikude mõistmist eeldavat täpsustust, mis puudutavad töö mõistekasutust.

□ Mõisteid *keel*, *keelekasutus*, *keelesuutlikkus* ja *sisemine keel* kasutatakse nii foneetiliste-auditiivsete keelte (antud juhul eesti keel) kui ka visuaalsete-motoorsete keelte ehk viipekeelte (antud juhul eesti viipekeel) kontekstis.

□ Eristatakse järjekindlalt mõisteid *keele omandamine* (spontaanne protsess) ja *keele õppimine* (teadvustatud sihikindel tegevus).

□ Lähtutakse rahvusvahelises lingvistikas üldist tunnustust leidnud seisukohast, et viipekeeled on neile omase grammatikaga täisväärtuslikud loomulikud keeled, mis toimivad analoogselt foneetiliste-auditiivsete keeltega nii süntaktilisel, semantilisel kui ka pragmaatilisel tasandil (2, 6, 9).

Sotsiaalsete suhete olemasolu korral (suhtlemisvõimalus vähemalt ühe antud keele kasutajaga), omandab laps tavaliselt kindlas vanuses ükskõik millise loomuliku keele. Ameerika lingvist ja ajufüsioloog E. H. Lennenberg on keele omandamist vaadelnud protsessina, mis on otseses sõltuvuses lapse aju «küpsemisest».

Piisava suhtluskeskkonna ja normaalsete bioloogiliste eelduste liitumisel arenevad lapsel välja nii keeleline suutlikkus (nn sisemine keel) kui ka keelekasutusoskus ja suhtlusalid. Kuid keele omandamise ühiste bioloogiliste ja sotsiaalsete eelduste kõrval (mis nii kurtide kui kuuljate laste puhul on ideaaljuhul samaväärsed, s.o juhul kui kurt laps kasvab viipekeele keskkonnas) tuleb nende kahe lastegrupi puhul näha erinevaid keele omandamise sensoorseid eeldusi. Kuuljal lapsel toimub keelevõime areng kuulmismeele kaudu. Kurdil lapsel areneb analoogne võime välja viipekeele keskkonnas nägemismeele kaudu. Erinevuseks ei ole järelikult mitte keele omandamise eelduste olemasolu ühel lastegrupil (kuuljad) ja puudumine teisel (kurdid), nagu seda seni on käsitanud surdopedagoogika oraalne paradigma mitu koolkonda. Erinevus on see, et kui kuuljal lapsel on sensoorsed eeldused auditiivse-foneetilise ja viipekeele omandamiseks, siis kurdil lapsel on vahetu sensoorne eeldus vaid viipekeele omandamiseks. Selle fakti tunnustamine viitab aga asjaolule, et võtit kurdi väikelapse parimaks arendamiseks ja sedakaudu tema hilisema identiteedi leidmiseks tuleb otsida mikrokollektiivist (perekond, lasteaed), kus ta kasvab, seal kasutatava keele vastavusest/mittevastavusest lapse vahetutele sensoorsetele eeldustele (1; 3). Illustreerime eelnevat mõttekäiku järgmise tabeli abil, kusjuures piirdume perekonna kui lapse arengu tähtsaima tagaja vaatlemisega.

TABEL 1

	kuuljad vanemad, kuulja laps	kuuljad vanemad, kurt laps	kurdid vanemad, kuulja laps	kurdid vanemad, kurt laps
üldised eeldused keele arenguks lapsel	+	+	+	+
konkreetsed sensoorsed eeldused vanemate keele omandamiseks	+	—	+	+
keelekeskkond perekonnas	homogeenne	heterogeenne	homogeenne	homogeenne

Jätame vaatluse alt välja tavalisema juhu (kuuljad vanemad — kuulja laps) ning püüame analüüsida ülejäänud kolme võimalust.

Kurdid vanemad — kuulja laps.

Tavaliselt kasvavad need lapsed üles kakskeelsetena (kahe keele paralleelse omandamise tähenduses). Nad on võimelised suhtlema oma vanematega viipekeeles, kuid omandavad kokkupuutel «kõneleva ümbrusega» paralleelselt ka foneetilise-auditiivse keele. Sedalaadi kakskeelsuse heade ja halbade külgede vaagimine ei kuulu antud töö raamidesse. Meile on tähtis töik, et põhimõtteliselt võib ka kuulja lapse emakeeleks olla viipekeel.

Kurdid vanemad — kurt laps

See variant on parim lähe kurdile lapsele eluks juhul, kui vanemad on aktsepteerinud oma keele ning kasutavad seda lapsega suheldes varasest east alates pidevalt. Pingevaba suhtlemine tagab sisemise keele ja keelekasutuse arengu ning loob eeldused lapse emotsionaalseks ning intellektuaalseks arenemiseks. Taju ja tajutu interpretatsioon keele abil on valutult tervikuks seotud.¹ Nagu näitavad eri maades tehtud uuringud, on antud juhul paremad ka kurdi lapse eeldused foneetilise-auditiivse keele õppimiseks (4; 5; 8; 11). Nimetatud tõsiasi seletub sellega, et need lapsed on omandanud esimese keele vabas suhtluses sensitiivselt õiges vanuses ning on seetõttu valmis teise keele õppimiseks. Lisaks sellele toimib viipekeel teise keele õppimisel spontaanselt aluskeelena (tõlkekeelena) ka juhul, kui õpetusmetoodika välistab igasuguse viipekeele kasutuse.

Kuuljad vanemad — kurt laps

Eelmisega võrreldes on see variant levinum. Kurtuse diagnoosimisele järgneb tavaliselt üsna pikk šokiperiood, mil lapsevanem midagi konkreetset ette võtta ei oska. Suhtlemine lapsega on piiratud. Logopeediline abi ei suuda seda barjääri kaotada. Sageli lisandub veel lapsevanemale sisendatud halvustav suhtumine viipekeelde. Kuid ka positiivne häälestatus viipekeele suhtes ei tagaks iseenesest veel sobiva keelekeskkonna kiiret teket perekonnas, sest lapsevanemal lihtsalt puudub võimalus seda Eesti tingimustes õppida.² Eesti viipekeel eksistee-

rib realses kasutuses, kuid on lingvistilises plaanis uurimata keel. Seetõttu ei saa seda praegu veel ka n-õ meetoodiliselt, võörkeelena õpetada. Aga kuuljale lapsevanemale see ju on võörkeel!

Võörkeele õppimine on suhteliselt pikaajaline tegevus ja seetõttu ei tagaks ka ideaalilähedased tingimused (keele uuritus, metoodika, õppevahendite, õpetajate ja sobiva organisatsioonilise struktuuri olemasolu) kiiret keelekeskkonna normaliseerumist perekonnas. Küll aga väheneks oluliselt viimase heterogeensus. Keele varane omandamine on edukas siiski vaid tihedas lävimises selle valdajatega. Seetõttu vajab kuuljate vanemate kurt laps igapäevast suhtlemisvõimalust nii endavanuste, endast vanemate kui ka täiskasvanud kurtidega (mängurühmad, ringid jms). See on tasand, kus eesti viipekeele uurimatus ei mängi määravat rolli, sest reaalne keelekeskkond toimib oma sisemiste seaduspärasuste alusel. Vaba suhtlemise puudumisel ei käivitu lapsel õigeaegselt sisemise keele ja keelekasutuse areng ning tema tunde- ja mõttemaailm võib rigiidseks kujuneda. Võib veel lisada, et ka vaatamata kõige karmimatele meetmetele viipekeele suhtes, omandavad ka ainult oraalset õpetust saavad kurdid lapsed kokkupuutel teiste kurtidega esimese keelena täielikult ikkagi viipekeele (tavaliselt kurtide koolis 7—8aastaselt) (4). Miks ei võiks see aga toimuda juba väikelapseeas — keele omandamiseks sobivaimas vanuses.

Eelneva arutluskäigu taustal võime väita, et kurtus iseenesest pole keelelise invaliiduse põhjustaja. Kurdist lapsest võib keeleinvaliid kasvada heterogeense, tema sensoorsetele eeldustele mittevastava keelekeskkonna ning emakeelt eirava õpetuse mõjul. Tegelikult on keele erinevate tõlgitsemisviiside probleem kogu kurtide rehabilitatsiooni keskne küsimus. Surdopedagoogikas on seda küsimust lahendatud erinevalt. Alati on eksisteerinud kaks põhilist lähenemisviisi kurtide laste õpetamisele — oraalne, viipekeelt eitav ning viipekeelt õpetuse ja kasvatusena respektiiv traditsioon. Viimane suudeti Euroopas pikkadeks aastakümneteks praktiliselt hävitada 1880. aastal Milano rahvusvahelise surdopedagoogide kongressi otsustega. Peale nimetatud kongressi suruti kurtide laste õpetamine Euroopas oraalsete meetoodika raamidesse. Alles paaril viimasel

¹ Just taju ja tajutu semantilise interpretatsiooni vahelise seose nõrkus ei võimalda edukalt kujundada foneetilisest-auditiivsest keelest kurdi lapse esmakeelt. Kurt väikelaps ei taju kõnet vahetult, suult lugemise oskus areneb välja hiljem. Seetõttu ei toimi tema puhul ka kõneakti situatiivne kontekst täies ulatuses kõnet mõtestava koodina.

² Seni Eestis toimunud kurtide väikelaste vanemate kursustel on tegeldud viibete, mitte viipekeele õppimisega, mis muidugi ei vähenda nende olulisust suhtlusbarjääri vähendamisel perekonnas. Viibete tundmine võimaldab eesti keele süntaksile vastavat nn kalkeerivat viiplemist, mis on vaadeldav meetoodilise võtena eesti keele visualiseerimiseks, kuid mitte iseseisva keelesüsteemina.

aastakümnel on toimunud viipekeele legalisatsioon õpetuse osana enamikus Lääne-Euroopa maades. Selle paradigmanihke taga tuleb näha eeskätt lingvistika ning psühholingvistika uuenenud lähenemist keele olemusele ning keelevõime ja inimpsüühika seoste ühelt poolt, teisalt aga oraalse õpetuse vähest tulemuslikkust kõneoskuse kujundamisel. Näiteks Saksa Kurtide Ühingu (DGB) andmetel võib SLV³ 60 000 varakurdistunud või kurdilt sündinud inimesest vaid 300 lugeda saksa kõnekeele valdajateks (7). Ometigi pole oraalset õpetust ilmselt kuskil mujal tugevamaid traditsioone kui Saksamaal. Märkimisväärne, et USA-s ei ole viipekeelt respektiiv traditsioon kunagi katkenud ning maailma üks uuritumaid viipekeeli on ameerika viipekeel ASL. Euroopas on Põhjamaad (Rootsi, Taani, Soome) viimastel aastakümnetel enim edasi liikunud, äge võitlus eri lähenemiste vahel käib praegu SLV-s (8).

Viimane aastakümme on rahvusvahelises ulatuses esile tõstnud kakskeelsuse⁴ kaudu teostatava kurtide paralleelintegratsiooni põhimõtte. Elu lükkab üsna loomulikult kõrvale äärmuslikud lähenemised viipekeele kasutusele — nii viipekeelt keelena ja õpetuse osana eitava suuna kui ka seisukoha, et kurdid ei vaja teisi keeli peale selle.

Tähtsad on mõlemad — nii positiivne minapilt ja häälestatus oma «teisitolemisele» võrreldes kuulva enamusega, pidepunkt oma keeles ja kultuuris, mis toimub eelkõige enamiku keele kaudu (10). Rahvusidentiteet samastub ju enamiku omaga. Selline paralleelintegratsioon on aga võimalik vaid siis, kui ühiskond aktsepteerib kurte mitte invaliididena, vaid keelelise vähemusena sellest tulenevate järelustega hariduse, teaduse ja kultuuri vallas (2). On põhimõtteliselt vale asetada küsimust, kas viipekeel või eesti keel, sest esimene ei välista teist, vaid loob aluse selle õppimiseks. Küsimuse õige asetuse on — kas viipekeel ja eesti keel ning kurdid kui keeleline vähemusrühm osalusega eesti keeles ja kultuuris või ainult eesti keel ja kurdid kui keeleinvaliidid. See on teelahe, kus toimub valik edasise suhtes.

Mida me vajaksime peale stambivaba mõtlemise ja positiivse häälestatuse, et kaasa aidata kurtide paralleelintegratsioonile Eesti praegustes oludes. Kui võrd inime kujuneb välja lapseas ja nooruses, on just sel perioodil toimuv ilmselt see, mis annab või ei anna eeldused integreerumiseks mõlemasse keelde ja kultuuri. Järelikult jääb kõik seotuks kasvatus- ja hariduskorraldusega, viipekeele

ja eesti keele staatusega kurdi lapse perekonnas, lasteaias, kurtide koolis. Kui väikelapseas piisab keele omandamiseks sobiva keelekeskkonna olemasolust perekonnas või (kuuljate vanemate puhul) mängurühmades, siis edasine nõuab juba mõlemat keelt valdavate inimeste osalemist kasvatuses ja õpetuses⁵, mille eelduseks on eesti viipekeele küllaldane lingvistiline uuritus keele kõikidel tasanditel ning eesti keele kui teise keele õpetamisega seonduva teaduslik läbitöötatus. Olgu siinkohal esitatud mõned konkreetsed arengusuunad, mis võiksid soodustada kurtide paralleelintegratsiooni Eestis.

□ Käivitada eesti viipekeele alased baas- ning rakendusuuringud lepingulistel uurimusprojektide vormis. Paralleelselt uurida kurtide eesti keele õpetamisega seonduvaid küsimusi.

□ Luua kuuljate vanemate kurtidele väikelastele võimalus viibida ühe osa päevast viipekeele keskkonnas. See võiks toimuda mängurühmas kurtidest kasvatajate osalusel.

□ Jätakuvalt korraldada viibete õppimise kursusi kuuljatele lastevanematele.

□ Perspektiivis on luua Eesti Surdokeskus statsionaarse uurimis-, kursuse- ja rehabilitatsioonikeskusena.⁶ Selle keskuse funktsioonide hulka peaksid kuuluma surdoalaste baas- ja rakendusuuringute tegemine, õpetusmetoodikate ja õppevahendite väljatöötamine kurtide koolidele, surdopedagoogide ja viipekeele tõlkide erialane väljaõpe, erialakursuste ja -seminaride korraldamine jms. Usutavalt aitaks see kaasa kurtide kui keelevähemuse oma haritlaskonna väljakujunemisele ning tööerakundumisele ka oma keele ja kultuuri uurimisel ning arendamisel.

⁵ Inglise keele õpetajale eesti koolis ei piisa vaid inglise keele oskusest, ta peab oskama ka eesti keelt ning suutma tõlkida keelest keelde. Analogia kehtib täies mahus viipekeele suhtes.

⁶ Juba toimuv kurtide laste õpetamise hajutamine Eestis võimaldaks selle keskuse rajamist praeguse Porkuni kurtide kooli ruumidesse. Sinna jääks ka Kesk-Eesti kurtide kool.

Kirjandus

1. Doreen E., Woodford B. A. English: First or Second Language. J.Brit. Assn. Teachers of the Deaf, 1987, nr 6.
2. Grundsätze zur Anerkennung der nationalen Gebärdensprachen Gehörloser. (Vastu võetud kolmandal Euroopa viipekeelte uurimise alasel kongressil 29. juulil 1989 Hamburgis.) — Das Zeichen, 1989, nr 9.
3. Heinonen N. Kieli käsitteellisenä ilmiönä. Kielen ja puheen tarkasteluja varhaiskuurouden aiheuttamien ongelmien valossa. — Kielen ja puheen kehitys ja sen viivästyminen. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisu. Helsinki, 1973.
4. List G. Sprache als Bewegung: über die gemeinsame innere Seite der Laut- und Gebärdensprachen. — Sprache-Stimme-Gehör, 1988, nr 2.

³ Artikkel läks trükki enne Saksamaa taasühinemist.

⁴ Kakskeelsuse mõiste ei kattu antud juhul selle harjumuspärase käsitlusega meil Eestis. Kurtide kakskeelsust võib vaadelda esmase keele (viipekeele) omandamisena pluss sellele toetuva teise keele oskuseksena.

5. Norden K. Learning Processes and Personality Development in Deaf Children. American Annals of the Deaf, 1981 Vol. 126, nr 4.
6. Prillwitz S. Skizzen zu einer Grammatik der Deutscher Gebärdensprache. Hamburg, 1985.
7. Prillwitz S. Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. — Das Zeichen, 1989, nr 10.
8. Prillwitz S., Wudke H. Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser

Kinder. Hamburg, 1989.

9. Rissanen T. Viittomakielen perusrakenne. Helsingin Yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 12. Helsinki, 1985.
10. Rutherford Susan D. Die Kultur der amerikanischen Gehörlosen. — Das Zeichen, 1989, nr 8.
11. Бонвиллиан Дж. Д., Нельсон К. Э., Чарроу В. Р. Язык и языковые способности у глухих детей и у детей с нормальным слухом. Психолингвистика, М., 1984.

Viipekeele uurimise alase kongressi avaldus

26.—29. juulini 1989 toimus Hamburgis kolmas Euroopa viipekeele uurimise alane kongress. Selle rahvusvahelise keeleteadusliku kongressi organiseeris Rahvusvaheline Viipekeeleuuringute Assotsiatsioon (ISLA) ja sellest võttis osa umbes 200 teadlast 21 maalt.

Kongressi lõppistungil toonitasid osavõtjad ühehäälselt, et kurtide viipekeeled on täisväärtuslikud keeled ning nõudsid kurtide rahvuslikele viipekeelele otsustavalt ühiskondlikku tunnustust. Istungil võeti ühehäälselt vastu järgmine avaldus, mis saab ka hiljem IV ülemaailmsel viipekeele uurimise kongressil (1991) vastuvõetava resolutsiooni aluseks. Selle töötavad ühiselt välja Rahvusvaheline Viipekeeleuuringute Assotsiatsioon (ISLA) ja Kurtide Maailmaföderatsioon (WFD)

Kurtide rahvuslike viipekeelte tunnustamise põhimõtted

Surdopedagoogika oma ajalooliste traditsioonidega on kujunenud tugevas seoses viipekeele kohta käivate arvamuste ja eelarvamustega, mis on kurdi inimese eksistentsile ja arenguvõimalustele sügavat mõju avaldanud. Arvestades neid raskeid tagajärgi, mida võib viipekeele kasutajale põhjustada negatiivne suhtumine tema keelde, tunneme end kohustatud olevat teaduslikele käsitlustele toetudes selle resolutsiooni abil juhtima ühiskonna tähelepanu meie uurimistööst lähtuvate ühiskondlik-poliitiliste järelduste vajalikkusele.

Varasemaid seisukohti viipekeelest

Milano rahvusvahelisest surdopedagoogide kongressist (1880) alates oli viipekeel ametlikult põlu all ja õpetusprotsessist täielikult välja lülitatud. Temas nähti mitte tõelist keelt, vaid hädaabinõu lihtsamaks eneseväljenduseks

ja seda peeti žestidele toetuvaks konkreetse situatsiooniga piiritletud pantomiimiks, mille abil pole võimalik väljendada abstraktseid mõisteid ega esitada kompleksseid keeleandeid. Oli ka neid, kes nägid viipekeeles inimesele mittekohast suhtlusvahendit.

Uuemad teaduslikud viipekeelekäsitused

Hinnangud viipekeelele on uueal ajal põhjalikult muutunud. Viimase 30 aasta paljude rahvuslike viipekeelte teaduslikud uuringud on tõestanud, et kurtide viipekeeled on täisväärtuslikud, ulatuslikud keelesüsteemid, mis funktsionaalsest aspektist vaadelduna ei erine verbaalsetest keeltest. Need uurimused on näidanud, et viipekeelte näol on tegemist keeltega, millel on kõrgeltarenenud grammatika ja ulatuslik viipevara. Keeleteadlased on viipekeelte olemuslikke lingvistilisi struktuure, reegleid ja funktsioone põhjalikult kirjeldanud.

Viipekeeled ei ole oma produktiivsust näidanud mitte ainult abstraktsete keelesüsteemidena. Arvukad psühholingvistilised, sotsiolingvistilised ja pedagoogilis-lingvistilised uurimused on näidanud, et viipekeele ei ole võimalik saavutada kurdi lapse täielikku emotsionaalset, sotsiaalset ja vaimset arengut. Viipekeele varane kasutamine tagab kurdi lapsele diferentseeritud mõistekujunemisprotsessi, eakohase teadmiste omandamise, sotsiaalsete väärtusnormide edasiandmise ja kommunikatiivse kompetentsuse. Oluline on viipekeeleoskuse mõju ka kõne- ning kirjakeele omandamisele. Kokkuvõtlikult öeldes kujunevad koolisisesed ja -välised õpiprotsessid varajase ja pideva viipekeelekasutuse tagajärjel tunduvalt efektiivsemaks.

Kurdid kui keelekollektiiv

Täiskasvanud kurtidele on viipekeel nende

sotsiaalse avatuse eelduseks. Mitte kuulmiskahjustus, vaid viipekeel liidab kurtid sotsiaalseks grupiks, kellel on kõik keelekollektiivi tunnused. Viipekeele kollektiivi kuulumine kaitseb kurti inimest isoleeritusest kuuljate seas ja garanteerib indiviidile normaalse sotsiaalse ja psühholoogilise tausta.

Kurtide kui keelekollektiivi ja nende keele ametlik tunnustamine

Kuuljate ühiskond on nüüdseks respektierinud viipekeele ja kurtide koosluse eksistentsi. Kurtidel peab olema võimalus otsustada ise kõiki nende elu ja kooslust otseselt puudutavaid küsimusi. Eriti puudutab see kakskeelse õpetuskontseptsiooni sisseviimist kurtide koolides ning viipekeele kasutamist kasvatuses ja hariduses, mille täitmisega ei tohi otsustuspädevad institutsioonid enam kauem viivitada. Viipekeel pakub ka võimalust kurtide paremaks integreerumiseks kuuljate ühiskonda. Kvalifitseeritud viipekeeletoolkide kasutamisel avanevad üldkättesaadavad infoallikad ka kurtidele ja laieneb osasaamine kuuljate ühiskondlikust elust.

ME NÕUAME JÄRGMISI PRAEGUSE SITUATSIOONI PARANDAMISEKS VAJALIKKE POLIITILISI ABINÕUSID.

- Viipekeele ja kurtide kui keelevähemuse tunnustamist eri maade parlamentides vastavalt Europarlamendi ühehäälsesele otsusele 17.5. 1988. aastast ning selle otsuse konkretiseeringut vastavate õiguslike ja administratiivsete abinõude kaudu.

- Viipekeele toolkide riiklikku finantseerimist ning sellega seonduvalt ka kvalifitseeritud toolkide välja- ja täiendusõpet. Kurtide diskrimineerimise lõpetamist kutseõppe ja akadeemilise hariduse alal, rakendades seal tööle kvalifitseeritud viipekeeletoolke.

Toolkide sagedamat kasutamist avalikel esinemistel ja televisioonis.

- Viipekeelse keskkonna tagamine kurdile väikelapsele diagnoosihetkest alates, kasutades selleks viipekeele õppimist ja rakendamist nii perekonnas kui väljaspool seda (mängurühmad, päevahoid, lasteaed), regulaarseid kontakte kurdi lapse ja kurtide täiskasvanute ning teiste kurtide laste vahel ning eakohaseid viipekeele õppematerjale.

- Kakskeelse haridus- ja kasvatusprotsessi korraldamist kurtidele. Vastavate eelduste loomine näiteks kurtide õpetajate ja kasvatajate väljaõpetamise kaudu; kuuljate pedagoogide täiendusõpe; sobivate õppematerjalide koostamine.

- Viipekeele kasutajate suveräänsete kultuuri-ürituste korraldamist (viipekeelekursuste organiseerimine ning sobiva keeleõpetuskontseptsiooni väljatöötamine; juurdepääs visuaalsetele massikommunikatsioonivahenditele; telesaated kurtidelt kurtidele).

- Edasiste baas- ja rakendusuuringute nõue espool nimetatud eesmärkide sisuliseks teostamiseks.

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

Luulekujundi käsitlus keskastmes I (Katkendeid TÜ diplomitööst kommentaaridega)

**SILVA RAUDVERE,
emakeeleõpetaja**

Mähkmete langedes tunneb hing, et tema ongi ILU ase ja et ILU ja ARM on üks. (Ella Ilbak «Otskui hirv kisendab...» (1990). Viimase poole sajandi jooksul on koolides olnud luuletekstide vaatlus ja käsitlus õpetajaile kõige raskem ning segasem tööloik kirjanduse õpetamisel. Selles on ebalemist, puudub vajalik käsitluskindlus. Milles asi? Liiga palju oleme oma mõõdanikus raisanud kallist aega ja õli «kasvatusele» (ning rikkunud seejuures oma õpilaste närve), kohustuslikele ideologiseeritud vaatlusviisidele, millest, nagu nüüd selgub, pole kasu olnud. Tuleb välja (Rudolf Reimani käsitlusviise jälgides), et eesti koolis juhti omal ajal noori luuletundides just seotud kõne ime- ja isikupäraste väärtuste tunnetamisele, mis aitaks noori ka edaspidi luule-rikkuste hindamisel. Poeesia õpetamine polnud ka siis õpetajaile lihtne: kujundite leidmist ja määramist võiks võrrelda peaaegu ristsõnade lahendamisega, ainult vastust pole võimalik kontrollida. Kirjanduses pole sellest pääsu. Väga kahju, et selline ristsõnalik õpetusviis on toodud aegapidi hoopiski meie keeletundidesse. Miks me teeme küllaltki keerulise eesti keele õpetuse asjatult raskeks?

Tekstide valikul 1988. a programmi järgi (kehtis ka 1989/1990) olen välja jätnud iganenud luuletekstid ning kasutanud neist vabanenud aja enam luuletuste poeetilise külje vaatamisele ning tagasiside saamisele loovtööde kaudu. Vaatlen neid luuletusi, mille käsitlus sobib nüüd ja kahtlemata edaspidigi. Sellisest rõhuasetusest on vaatluse all eesti klassikud kõrvuti meie humaansele mõttemaailmale vajalike nüüdisautoritega (B. Alver, K. Merilaas, M. Raud, H. Mänd, E. Niit, P.-E. Rummo, D. Vaarandi, L. Seppel, H. Runnel, V. Luik, D. Kareva jt). Oma töös olen püüdnud valgustada peaaegu kõiki hinnatavaid luuletekste 5.—9. kl kasutusel olnud õpikutes, kuid ajakirja väikese mahu tõttu pole neid kõiki võimalik tutvustada.

Olen äärmiselt tänulik oma juhendajale Ele Lõhmusele ning kõigile, kes on andnud mulle soovitusi ja nõu.

*

Luule käsitlemisel tuleb arvestada õpilaste iga. Kirjandusteoste käsitlemisel tuleks virgutada õpilaste fantaasiat ja kujutlusvõimet. 8. ja 9. kl murdeas või selle läbinud noortele pakuvad aga suuremat huvi psühholoogilised probleemid, nad tabavad ka keerulisemat kujundlikkust. Siin on luuletuse analüüsil võimalik toetuda suurematele teoreetilistele teadmistele. 1988. a programm eeldab, et pikemad luulevaatlused on võimalikud alates 9. klassist.

LUULE JA LÜÜRIKA. MEENUTAME MÕNDA LUULETEOORIA ALALT.

Luule ehk poeesia mõiste seostub ennekõike kirjandusega, mis on värss- ehk seotud kõnes (ENE V). Ta ei kattu täpselt lüürikaga — viimane on üks 3st kirjanduse põhilisest. Sellele vaatamata kasutatakse «luulet» («poeesia») sageli lüürika sünonüümina. Kaasaegne luule, s.t värsskõneline kirjanduse põhiosa — moodustab tõepoolest lüürilise luule; enamik lüürika alla kuuluvatest teostest on aga värsskõnelised. Lüürilises luules puutume kõige selgemini kokku teoste niisuguse ülesehitusega, milles sündmustikuline arendus puudub (või on vähemnähtav) ning seda asendab autori suhtumiste, meeolude, elamuste jne arendus. Viimase edastamisel on äärmiselt tähtis osa luulekeele omapäral, sõnalistel ja rütmilistel väljendusvahenditel. Nii saame rääkida luulekujundist kui luulele omaste kõnevahendite kaudu loodud ning lüürikale iseloomuliku maailmanägemist kandvast kunstilisest kategooriast.

Enamik luule arvustajaid on pidanud lüürikat (resp luulet) nõudlikumaks kirjandusliigiks, millesse lugeja-kuulaja sisseelamisvõimet nähakse esmase käsitluseeldusena. Luulet lugedes peab tekkima vastastikune suhe autori ja lugeja vahel. Erinevalt eepikast on lüürikas esiplaanil kirjaniku enese sisemaailm — tema mõtted, seisundid, püüdlused jne ning neis kajastuvad välismaailma ilmingud, seega «autori enese sotsiaalne teadvus» (18, lk 63). Tekstisse süvenedes nähtub, et lüürika subjektiivne iseloom sõltub lugejast. Küllaltki kokkusurutud ja samal ajal üsna pisimahulise luuletuse abil võib pakkuda sisukat poeetilist teavet.

I. Grinberg aga osutab sellele, et üksikisiku elamused leiavad paljude (lugejate) vastuvõtu, aitavad tunnetada elu suurust, seaduspärasusi, allikaid, võimalusi, perspektiive jne (17, lk 395).

H. Peep leiab, et iga luuleteos on osake suurest sõnakunsti küpsemise ja täiustumise protsessist: «Ta on inimese vaimse loomingu avaldus, tema tunnete ja mõtete, elukogemuste ja igatsuste poeetiline väljendus» (10, lk 6).

Ka luuletajad ise on oma värssides ja publitsistikas mõtisklenud luule üle. Jüri Üdi (Juhan Viiding) väidab: «Mis on see luuletaja luule?/See on kui mõtled elule

ja millelegi muule/ (6, lk 10). Luuletaja Rudolf Rimmel täheldab: «Pole ühtki teist nii dünaamilist kunstiliiki kui luule. Heas luuletuses elavad koos rütm, värv, heli, lõhn ja mõte. Nende harmooniast sünnib värsside jõud» (4, lk 13).

Hando Runnel:

LIHTNE
ja puhas
on luule
kui suudlus
lapse-
ea
huultega. («Lihtne»)

Neid poeetilisi definitsioone võiks jätkata...

Pole olemas kindlaid tunnuseid, mis eraldaksid lüürika, eepika ja draama üksteisest — peaaegu kõik tunnused, mis iseloomustavad luulet, on omased ka ülejäänud kahele kirjanduse põhilisemale. Määravaks osutub vaid see, millises neist üks või teine tunnus on esikohal. N. Rimmel peab ainsaks paratamatuks lüürika tunnuseks tundeelamuse domineerimist tegevuse või mõtte üle (13, lk 63).

Luule ja ülejäänud kirjanduse (mitteluule, proosa) vahetõrki on uurinud ka M. Mäger. Ta leiab, et see piir on olnud terav kirjanduse varasemal arenguetapil, kuna hiljem see suunduvat vormikeeldudest ja -käskudest vabanemise, argikeele ja proosale lähenemise poole: «Luule piir ei püsi paigal, see, mida ajastu luule all mõistab ja sallib, teiseneb koos ajaga, säilitades eelnenud perioodide kogemuse» (8, lk 17).

Poesia arengulugu illustreerib hästi vabavärsi levik (eesti luules eriti 60. aastail), pakkudes lisaks vormile uudseid kõnelisi intonatsioonivõimalusi. Vabavärsi kujundavad peamiselt lauserütm ja intonatsioon, värssideks liigendatus on aga selle põhilisest välisvormist — värss ühtib seal harilikult rütmüksusena pakutava lauselõiguna. Vabavärsiline luule tähendab tähtsat edasiminekut proosaga sarnastumise suunas, luule suhted proosaga komplitseeruvad (15, lk 3). Iga luuletus on kordumatu oma värsirikkuse poolest.

*

Seni oleme veel vähe kasutanud esituslaadide määramist luulekäsitluseks valmistamisel. H. Peep soovib luulekäsitlust alustada luuletusest kui kujundilisest tervikust, mitte juhuslikult valitud üksiktroopidest, mida kõnepruugis oleme hakanud pidama ka kujundeiks. Üheks komponendiks luuletuse kujundilises struktuuris peab ta lüürilist kangelat: «...ta on kujuteldav isik, kelle nimel autor kõneleb, mõtiskleb, tunnetab» (9, lk 95).

Lüürikat soovib H. Peep jagada esituslaadide järgi kolme põhitüüpi, võttes eeskujuks Saksa DV kirjandusteadlaste eeskote «Literaturkunde. Beiträge zu Wesen und Formen Dichtung» (3. trükk, Leipzig, 1965). Need on:

- lüüriline eneseväljendus,
- lüüriline pöördumine,
- lüüriline kirjeldus (9, lk 7).

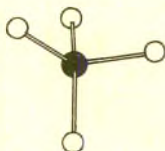
Molekulimudelid abiks keemia õppimisel

**KALLE KIIRANEN,
TÜ TO plastitehnoloogia osakonna
juhtivkonstruktor, füüsika-
matemaatikakandidaat**

ENE 5. köitest võib märksõna «mudel» alt lugeda järgmist: «...objekt, mis on kindlas vastavuses mingi teise objektiga (originaaliga), asendab seda tunnetamisel ja võimaldab selle kohta saada vahendatud andmeid. M-*eid* rakendatakse sel juhul, kui originaali otsene uurimine on võimatu või raske.» Eristatakse geomeetrilisi, analoog-, matemaatilisi jt mudeleid. Mudeleid kasutatakse nii uurimistöös kui ka õppeotstarbeks. Kooli ainekabinettidest meenuvad kõigepealt gloobus, maakaardid, seade «Browni liikumine», kristallvõrede mudelid. Ka keemia, eriti orgaanilise keemia õppimisel on mudelid suureks abiks. Molekuli lihtsaim mudel antakse tavaliselt struktuurivalemiga, kuid tasapinnalisel ja ühevärvilisel joonisel on aatomite ruumilisest asetusest raske aru saada. Siin aitavad ruumilised molekuli-mudelid. Viimaseid võib olla põhimõtteliselt kahte liiki: skelettmudelid ja ruumitaitvad ehk mastaapmudelid.

Lihtsaima skelettmudeli (inglise keeles *skeleton model*, vene keeles *шаростержневая модель*) võib kokku panna tikkudest ja plastiliinist kerakestest (3). Koolikabinettides olevad puust või plastmassist keradest ja traadijuppidest tehtud kristallvõrede mudelid ongi seda tüüpi. Joonisel 1 on toodud näiteks metaani skelettmudel.

Joonis 1

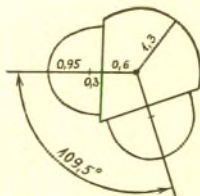


See mudel annab hästi edasi aatomite vastastikused asendid ja sidemete suunad, kuid täiesti vale ettekujutuse ruumi täituvusest molekuli «sees». Võib tekkida arusaam, et orgaaniline molekul või kristallvõre kujutab

ažuurset karkassi, kus aatomite vahel on palju tühja ruumi. (Siinjuures meenub vana anekdoot tudengist eksamil. Tudeng räägib pikalt ja laialt aine ehitusest. Professor küsib: «Mis on aatomite vahel?» Vastuseks kõlas: «Õhk».) Tegelikult see nii pole, molekulis on aatomid tihedalt üksteise vastas, kristallvõres aga asetuvad aatomid nn tihedaima pakkimise printsiibil.

Õige ettekujutuse molekulisisesest ruumi täituvusest annavad ruumitaitvad (inglise keeles *space-filling*, vene keeles *объемные*) mudelid. Käesolev kirjatükk on mõeldud eelkõige viimaste tutvustamiseks. Ruumitaitvad molekuli-mudelid kujutavad endast löikepindadega värvilisi plastmassist keradid, mis on omavahel ühendatavad spetsiaalsete kinnituselementidega. Iga selline kera (moodul) sümboliseerib ühte aatomit, kinnituselemendid modelleerivad aatomitevahelisi sidemeid ja nurgad nende vahel — valentsnurki. Üksikute kerade või nende gruppide pöörlemine ümber kinnituselementide imiteerib molekuli konformatsiooniteisendusi. Kerade raadiused vastavad aatomite van der Waalsi raadiustele (Tartu mudelitel mastaabis 1 cm — 1Å), kaugused kera tsentrist löikepindadeni — aatomite kovalentsetele raadiustele. Joonisel 2 on toodud näiteks vee molekuli ruumitaitve mudel, kus hapniku-aatomi van der Waalsi raadius on 1,3Å, kovalentne raadius aga 0,6Å. Vesinikuaatomitel on need arvud vastavalt 0,95Å ja 0,3Å ning sidemetevaheline nurk on 109,5°.

Joonis 2



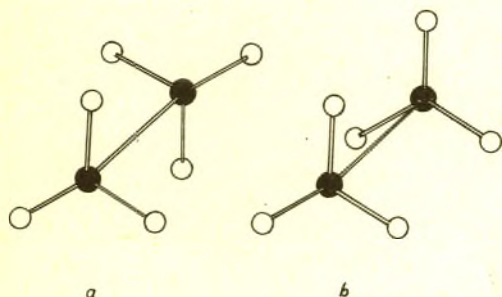
Ülevaatlikkuse mõttes vastab igale aatomile oma värv: vesinikule — valge, süsinikule — must, hapnikule — punane, lämmastikule — sinine, kloorile — roheline, fluorile — heleroheline, joodile — violetne, broomile — pruun, fosforile — oranž, väävliile — kollane, ränile — hall. Üldiselt sõltub antud elemendi, näiteks süsiniku aatomimudeli kuju sellest, millises ühendite klassis ta on. Siiski vaatamata orgaaniliste ja anorgaaniliste molekuli-de ning vastavate mudelite tohutule mitmekesisusele on neid moodustavate moodulite spekter suhteliselt väike, nii et üldiselt piisab 5–18 moodulist ühe elemendi kujutamiseks eri ühendites. Eespool näiteks toodud metaani ruumitaitve mudel on joonisel 3.



Joonis 3

Nagu igal mudelil, on ka molekulimudelitel oma puudused (nii tehnilised kui ka põhimõttelised) ning need peegeldavad tegelikkust vaid osaliselt. Näiteks, pööramisega ümber kinnituselementide saab imiteerida molekuli lõpmatu arvu konformatsioone. Tähelepanelikul inimesel tekib tõenäoliselt loomulik küsimus: kas kõik need aatomigruppide asendid ka tegelikkuses realiseeruvad? Osutub, et stabiilsed on need konformeerid, mille korral molekuli siseenergia on minimaalne. Näiteks etaani kahest konformeerist (joon 4) on

Joonis 4



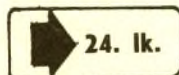
stabiilne ainult esimene. Keerukamate molekulide korral on eri konformeere loomulikult rohkem. Kirjeldatud molekulimudelid omavadki heuristlist väärtust just keerukamate orgaaniliste ja bioorgaaniliste molekulide korral. Näiteks on nende autor, Tartu Ülikooli ÜMPI molekulaarmodelleerimise labori juhataja keemiadoktor Raik-Hiio Mikelsaar edukalt uurinud nukleiinhapete, valkude, peptiidide, lipiidide, tselluloosi jt struktuuri just taoliste abivahenditega. Molekulaarmodelleerimise tulemusena on täpsustatud eespool nimetatud ühendite siseehitust ja loodud ka täiesti uusi ettekujutusi bioloogilistest struktuuridest, näiteks biomembraanide lipiidest kaksikkihist.

Tartu Ülikoolis valmistatakse molekulimudeleid alates 1984. aastast ning neid on müüdnud paljudele teadusinstituutidele ja kõrgkoolidele. Mudelid on patenteeritud 12 riigis, spetsiaalne kaubamärk aga registreeritud 20 riigis. Analoogilisi mudeleid on USA, Jaapani, Inglismaa jt riikide firmad teinud ka varem (näiteks Stuart-Briglebi, Corey-Pauling-Koltuni, Eugoni mudelid), kuid Tartu mudelite eelisteks on uut tüüpi töökindlate kinnituselementide olemasolu, samuti moodulite suurem täpsus ja parem vastavus tegelikkusele (1, 2). Vaatamata moodulite välisele lihtsusele, nõuab nende valmistamine täpseid ja kallihinnalisi pressvorme ja termoplastpresse. Parimaks plastmaterjaliks moodulite valamisel on seni olnud polüpropüleen. Käesolevaks ajaks on valmistatud umbes 75 eri tüüpi detaile. Peale kovalentse sideme on võimalik modelleerida ka vesiniksidet, mis esineb näiteks jääkristallis ja on üheks

tähtsamaks faktoriks nukleiinhapete, valkude jt biopolümeeride ehituses ja talitluses. Molekulimudelite vastu on hakanud huvi tundma ka üldhariduskoolid. Nende jaoks ongi koostatud 26st mudelist koosnev komplekt (vt fotot tagakaane siseküljel), mis sisaldab järgmisi «molekule»: 1) metaan, 2) etaan, 3) 1,2-dikloroetaan, 4) 1,1,1-trikloro-2,2,2-trifluoroetaan, 5) eteen, 6) 1,3-butadien, 7) trans-2-buteen, 8) etüün, 9) propüün, 10) etanool, 11) metanool, 12) benseen, 13) fenool, 14) aminoäädikhape, 15) bensoehape, 16) aniliin, 17) naftaleen, 18) ortoftaalhape, 19) etüüleeter, 20) etaanhape, 21) väävelhape, 22) fosforhape, 23) lämmastikhape, 24) vesinikkloriidhape, 25) vesi, 26) ammoniaak. Õpilane saab nende mudelite abil värvi-, ruumi- ja liikumistaju ning adekvaatsema ettekujutuse aine ehitusest. Komplektiga on võimalik tutvuda kas valmistajate juures Tartus Narva mnt 4 (tel 3 54 96) või Tallinnas õppevahendite baaskaupluses Lauteri t 8.

Kirjandus

1. «Edasi», 15. okt 1989.
2. Mikelsaar R., Brushkov V., Poltev V. New precision space-filing atomic-molecular models. Pushchino, 1985.
3. Потапов В. Органическая химия. Пособие для учителя. Изд. 2-е, М. «Промсвещение», 1980.



Kasvatav on isegi riietus. Lipsuga ja pintsakus poiss käitub hoopis teisiti kui kampsunis. Õpetaja ei tohiks olla ärritavalt silmatorkav — ka korrektne riietus distsiplineerib. Õpetaja riietusest peaks oskama välja lugeda pidupäevi, siis õpib ka laps seda enda juures tähele panema. Oluline on õpetaja ümberkehastumisvõime — tunnis üks, matkal teine (palju vabam). Õpilastega peaks võimalikult palju koos viibima, ei tohiks peljata suhtlemist lastega. Kahju, et peale tunde ei ole enam koolimaja see koht, kuhu tulla tahetakse. Lapsed on väsinud suurest majast ja kollektiivist (seni suruti seda ju vägisi peale). Igaühel on peale tunde oma elu. Valitseb siiruse defitsiit. See-eest on kõige ilusam just hetk, mil tajud lapse tõelist siirust.

Sümpaatsed, toredad klassid on olnud — mõnusad, nagu lapsed ütlevad. Muret on, tööd on palju, väikseid naginaid on kohati. Olemuselt on õpilased head, vastuvõtlikud. Tunnen, et mul on nendega koos hea olla. Pole veel kunagi kahetsenud, et pedagoogi-ameti valisin.

Vestles ANNE TAKLAJA



KOOLIEELNE KASVATUS

Koolieeliku kasvukeskkonnast

TIIU PETERSON,
TPeDi koolieelse kasvatuse kateedri vanemõpetaja

Oigustatult on meie tähelepanu keskmesse tõusnud kodu, perekond ja lastekasvatamise küsimused. Üha enam jääb kõlama etteheide, et suure tööhõive tõttu on lastevanemate osa ja vastutus järeltuleva põlvkonna kasvatamisel senini olnud minimaalne või peaaegu puudunud. Laste üheplaaneline ühiskondlik kasvatustasub end kurjasti kätte.

Viimasel aastakümnel on meie riigis välja antud mitmeid valitsuse määrusi noorte perede ainelise olukorra ja elamistingimuste parandamiseks. Elu aga näitab, et kavandatu realiseerub aeglaselt ning tehtugi pole piisav.

1989. a jõustus Eestis seadus, mille kohaselt emad võivad olla kodus viimase lapse 3aastaseks saamiseni ilma et tööstaaž katkeks.

Pere plaanide väljaselgitamiseks viidi ENSV Plaanikomitee eestvedamisel läbi vabariikliku alluvusega linnas ja 5 maarajoonis 11 kuu vanuste laste emade küsitlus, kuna just neil sai täis aastane tasuline emapuhkus ning tuli otsustada, kas jääda lapsega koju või asuda tööle ning leida lapsele hooldamisvõimalus. Ankeetküsitlusele vastas 1196 ema.

Kõigepealt selgus, et 12% vastajaist oli juba asunud tööle, eelkõige aineliste vajaduste sunnil. Neist pooled oleksid soovinud veel kodus olla. 70% peredest sai regulaarset materiaalselt abi oma vanematelt.

Ülevabariigilised uurimisandmed näitavad, et söimeeas laste kõrvalt plaanib töökäimist jätkata 15% naisi, pooled kavatsevad asuda tööle pärast lapse 3aastaseks saamist, 8% pärast 4aastaseks saamist ja 4% pärast 5aastaseks saamist.

Kui antakse võimalus ja luuakse ka vajalikud tingimused, on kindlasti paljud emad nõus lapsi ainult kodus kasvatama. Samal ajal soovib aga teine osa kindlasti mitmesugustel kaalutlustel tööle minna või jätkata õpinguid. Analoogilisi arvamusi avaldavad ka teiste maade sotsioloogid. P. Pomito ja C. Perini andmetel kavatses Itaalias 92% küsitletud rasedatest töötavatest naistest jätkata pärast lapse sündi kutsetööd (8). Üllatavalt kõrge on töötavate väikelaste emade arv Rootsis. A. Brobergi andmetel töötab väljaspool kodu 23% 1-aastaste, 65% 2aastaste ja 75% üle 3 aastaste laste emadest. Tuleb aga lisada, et enamik naisi töötab seal lühendatud tööajaga, ainult 21% koolieelikute emadest oli tööpäeva pikkus üle 35 tunni nädalas (1, lk 5).

Eelöeldut arvestades ei saa päris üheselt võtta viimase aja suunist «kõik naised koju lapsi kasvatama».

Lahendamata probleeme on ka lapsega (lastega) kodus olevatel naistel. Kõigepealt on probleem naises endas, me paneme ta lastega koju jättes sundseisu. Üsna pea tulevad suurel osal neist lapserõõmu kõrvale olmemured (toit, rõivad jms) ja suhtlemisvaegus. Meie küsitletuist oli ajutise lapsehoidja võimalus ainult 11% noortest emadest, 40% kodusolijaist ei olnud kedagi lapse juurde kutsuda.

Lastega kodus oleva abikaasa rahulolematuse oma abieluga tuli selgelt esile noorperede uurimisel (2). Abielulahutuste statistika näitab, et suurim lahutuvus langeb lühikese abielukestusega abielude arvele. Ka lahutajate vanuselise struktuuri vaatlemisel ilmneb, et kõige intensiivsemalt lahutatakse 25–29 aasta vanuses (meestest 32% ja naistest 31%).

Meie praegune koduväline elukorralduski on selline, et ei noortel vanematel ega ka emal lapsega pole õieti kuhugi minna. Samuti peame tõdema, et juba kaks põlvkonda lapsi on üles kasvanud ilma kodu märkimisväärse mõjuta. Ja nüüd, mil me kodult taas kasvatust nõuame, ei oska kodu sageli midagi teha, kuigi tahab. Napib teadmisi majandamises, peresuhetes, laste kasvatamisel. Nii on emapuhkuse aeg sageli muutunud pettumuseks kogu perele.

Kui me tahame emadust ausse tõsta, on viimane aeg otsida, kuidas kergendada ja muuta sisukamaks nii kodus olevate kui ka laste kõrvalt tööl käivate või õppivate naiste elu.

Võttes aluseks lastehooldamise mitmekesise korralduse Soomes ja Rootsis, võiksime ka meie arutleda omi võimalusi.

Üldjoontes saame koolieelsete laste hoidmise võimalused tinglikult liigitada kolme suurde gruppi:

1. Perekoid
2. Ühiskondlikud lasteasutused
3. Mängukeskused.

PEREHOIUST

alustame, sest Eesti perepoliitikas on kaasaajal asetatud rõhk just väikelaste kodusele kasvatusel. Last kodus kasvatav vanem peab aga muutuma senisest hooldus- ja kasvatusasutuse teenuste tarbijast ise aktiivseks kasvatuses osalejaks.

Kui aga vanem vajab lapse kodus kasvatamisel abi, võiks kaaluda alljärgnevat võimalusi.

1. **Erahoid** lapse või hoidja kodus kokkuleppe alusel.

2. **Kodurühm** töötab hoidja kodus. Sageli on hoidjaks naine, kes oma laste kõrvalt hoiab ka teisi lapsi. See on väga levinud lastehoidmise vorm Soomes. Laste huvides ja ühe inimese võimeid arvestades on seal lubatud hoida korraga 4–5 last, oma pere koolilapsed kaasa arvatud (5).

3. **Pererühm**. Mitme pere lapsi hoitakse koos. Laste arv samuti 4–5. Soomes levinud kolme perehoiu nime all (3). Lapsi võivad järgemööda hoida laste vanemad või kohaliku omavalitsuse kaudu tellitud kasvatajad.

4. **Minilasteaed** töötab kohaliku omavalitsuse üüritud ruumides. Rühmas on 10 last ja tööl on korraga 2 kasvatajat. Tavaliselt on minilasteaed kinnistatud mingi suurema lasteasutuse juurde, kust tuuakse ka soe toit. Samuti tuleb sealt vajaduse korral asenduskasvataja. Minilasteaed on just viimasel ajal levinud. Neid on hakanud soosima ka kasvatajad. 14 aastat Soomes kodurühma pidanud kasvataja, kes asus tööle minilasteaias, peab selle eeliseks suhtlemisvõimalust teise täiskasvanuga, vastutuse jagamist, lapse parema hoidmise võimalust, toidutegemisest pääsemist ning mõneks ajaks oma kodukeskkonnast väljumist (3).

5. **Tellimushoidja** kutsutakse koju vajadusel vastava teenindustasu vahendusel. Väga sageli kasutatakse seda võimalust lapse ema haigestumise korral. Meie saaksime hea tahtmise juures praegu taolise teenistuse luua näiteks lasteaia juurde.

ÜHISKONDLIKUD LASTEASUTUSED

Kõigepealt tuleks lasteasutuste töö ümber korraldada, muuta see mugavaks nii emale kui ka lapsele, luua võimalikult palju just igale perele sobivaid lasteaedu. Praegu tuleb aga enamikul peredest kogu oma päevarütm sobitada üldtüüpi riikliku lasteasutuse töötaja järgi. Igapäevast tööaega lühendades, osalist tööaega või libisevat graafikut rakendades ning sobivat lastehoidu valides saaksid vanemad paremini sobitada töö ja pere-elu.

1. **Üldtüüpi lasteaiaid** — elukohajärgsed, valdavalt väikeaarvulised, mitmekesise töörežiimiga. Kõrvuti täispäevahoiuga võiks näha ette osalist töönädalat, lühendatud tööpäeva, mõnetunnilisi ja hooajalisi mängurühmi jmt. Laste rühmad tuleks **komplekteerida** paindlikult vastavalt vanemate soovi-

dele ja vajadustele (laste vanuse, suguluse, rahvuse, elukohajärgsuse vm alusel).

2. **Statistikaandmete** kohaselt töötab osa lasteasutusi alakoormusega. Järelikult tuleks leida võimalusi tavapärase kontingendi laiendamiseks. Üks selliseid võimalusi on nn **avatud rühmade** loomine kõigile soovijaile, ka algklassiõpilastele. Rühmal puudub kindel nimekiri, kõik lähikonna lapsed on tere-tulnud. Nooremad lapsed tulevad koos vanematega. Rühmas töötab kasvataja, kes korraldab laste tegevust ja nõustab ka vanemaid.

• Heaolumaades on see teenistus tasuta, meil ilmselt tuleks algul mõelda aboneemendile, korratasule vms.

3. **Julgemini** tuleks kaaluda lasteadeade-algkoolide asutamist. Üha enam saab meile selgeks, kui väga vajab algkoolilaps kodulähedast arengutsiooni.

4. **Mujal maailmas** on väga populaarsed nn **tellimuslasteaiaid**, mis töötavad kindla kokkuleppe alusel (näiteks 1–2 korda nädalas). Rakendatakse üksiktalude laste mängu- ja suhtlemisringi laiendamiseks, koduste 6-aastaste laste abistamiseks ning vanemate nõustamiseks. Vajalikud ka mõnede täiskasvanute ühisürituste (koosolekud, etendused jms) ajal laste mängutoana. Lasteaednikud tulevad kohale oma mänguasjade ja muude vajalike vahenditega.

Väga populaarsed on sellised rändlasteaiaid Inglismaal. Selleks otstarbeks on sisustatud eribusid. Kuna lapsi teenindab 60 kahekorruselist bussi, on loodud isegi «Mängubusside ühistu» (4).

5. **Erilasteaiaid** erihooldust vajavatele lastele.

Õhtuti aga võiksid lasteasutuste ruumides töötada huviringid nii lastele kui ka täiskasvanuile, õueala aga olla kõigi asulas elavate laste **mängu- ja sportimiskohaks**.

Veel mõttest, mis on liikumas Tallinnas. Vabade ruumide olemasolul võiks kaaluda emade töö- ja suhtlemiskoha ning laste hoidmise ja kasvatamiskoha ühitamist. Näiteks emade käsitöökoondis ja laste mängurühm ühe katuse all.

Kõik erivormide tööd korraldavad pedagoogid võiksid kuuluda lasteasutuse koosseisu. Sellise paindliku töökorralduse puhul muutuks lasteasutus tõeliseks lastekeskuseks.

Edasi vaatame laste mängukeskkonna rikastamise võimalusi eri tüüpi

MÄNGUKESKUSTES.

Eestis on välja arendatud küllaltki tihed ühiskondlike koolieelsete lasteasutuste võrk, loodud on võimalused perelasteadeade avamiseks. Täiesti lahendamata on aga laste mängukeskuste küsimus.

Laste elukohajärgse kasvatus töö korraldajateks olid meil senini elamuekspluatatsioonivalitsused.

Elamu- ja Kommunaalmajanduse Ministeriumi andmeil oli Eestis 1988. aasta

detsembris ametis 105 koosseisulist pedagoogi ja sporradiinstruktorit ning 525 lepingulist ringi- või sektsioonijuhti. Nimetatud ministeeriumi uurimus elukohajärgse kasvatus-töö kohta näitas, et põhiline töö toimus kindla koosseisuga huvialaringides, korraldati ka üksikuid suurüritusi. Tõeline elukohajärgne kasvatus-töö, milles osaleksid lastevanemad, lapsed, pedagoogid, on jäänud tegemata. Elamuekspluatatsiooni valitsustel on oma pingelise töö kõrvalt jäänud vähe võimalusi või ka oskusi ja tahtmist pedagoogide tööd suunata või neid abistada. Seetõttu on mitmel pool jäänud riigilt eraldatud niigi napid vahendid lihtsalt kasutamata.

Edaspidi mängukeskustest rääkides peame eelkõige silmas kõigile avatud vaba tegevuse ja mängu kohti. Kõikides neis töötavad vastava ettevalmistuse saanud pedagoogid.

1. Mänguklubid. Kogu pere vaba aja sisustamise kohad. Koolieelsetele lastele kindlasti vaba koosmängu võimalus teiste lastega. Emadele suhtlemisvõimalus teiste emadega. Lisaks nimetatud funktsioonile võivad seal loomulikult töötada kõikvõimalikud huviringid nii lastele kui ka täiskasvanuile. Samuti on seal võimalik korraldada kodumajandusalast täiendusõpet igas eas asjahuvilistele.

2. Laste mänguväljakud (mängumurud) elamurajoonides, parkides. Välimänguplatsi juurde võiks kuuluda ka väike maja tubaseks tegevuseks, inventari hoidmiseks jms.

Nii näiteks töötab Helsingis 50 aastaringset mänguväljakut ning lisaks üle 10 suvise mängumuru.

Väga levinud on mänguteenistus parkides. Isegi Soome-Eesti sõnaraamatust leiame sõna *puistotäti*, s.o pargitädi, ja sinna juurde seletuse: parkides laste järele valvav ja nendega tegelev naisisik.

Mänguväljakutel käimine on tasuta, kellelgi ei ole vaja oma tulekust ette teatada. Alla 4 aastased lapsed käivad koos oma hoidjaga. Väga populaarsed on mänguväljakud algklassiõpilaste seas.

Mänguväljakute sisulise tööga tutvumine näitas, et lisaks mängule korraldavaad kasvatajad iga päev 1—2 tundi mingisugust tegevust, kutsudes selleks kohale eri vanuses lapsi kas üksi või koos emaga. Toimuvad ka ekskursioonid, matkad, väljasõidud.

Koolilastele antakse õpiajal oodet. Suvel aga pakutakse sooja toitu kõigile, kellel kaasas lusikad ja taldrikud. Mänguväljakutele võivad tulla ka kodu- ja pererühmade lapsed.

Mänguväljakud püütakse sisustada eriilme-listena, nende juurde kuuluvad majad on lihtsad ja lastepärased. Sisustamisel peetakse silmas, et lastel oleks seal tegutsemise, loomise ja iseolemise võimalusi. Liiga avatud ja lõpuni valmis mänguväljakud lapsi ei veetle.

Laste mänguväljakute ilmestamiseks on Ungari Vabariigis väga levinud, et sisearhitektide ja tarbekunstnike kõrval kavandavad mänguväljakuid ka maalijad ja skulptorid. Mitmed mänguväljakud on valminud tosinkonna kunstniku 10—12 päevase laagri-aja jooksul. Budapesti mänguväljakuid hooldab organisatsioon, kes haldab linna haljas-alasid, õuedes ja kvartalisestest paikades on lastevanemad ja lapsed ise abistamas-korraldavas. Ka iga suurettevõtte peab auasjaks, et töötajate laste kasutada oleksid korras spordi- ja mänguväljakud (6).

Huvitavaid mänguväljakuid on ehitatud ka Leedus, Gruusias ja Valgevenes.

Eestis on laste suvised mängumurud tegutsenud vahelduva eduga sajandi algusaastast alates, tänapäeval enam tuntud linnalaagrite või töö- ja puhkelaagrite nime all. Kahtlemata pakuvad need linnalastele mitmekesist tegevust ja vaheldust, kuid nende kindel koosseis ja reglementeeritud tegevus ei asenda kõigile avatud vaba tegevusega aasta ringi tegutsevaid mänguväljakuid.

3. Ludoteegid (mängukogud)

Raamatukogude, muuseumide, kultuuriasutuste jms juures koos mängutubade ja väljalaenuosakondadega. Ludoteegid on laialt levinud paljudes Euroopa maades, Canadas, USAs, Austraalias, Uus-Meremaal (10). Nõukogude Liidus loodi esimesed ludoteegid 1934. aastal Moskvas, Leningradis, Rostovis. Odessas avati esimene laste ludoteek 1936. aastal, eriti populaarsed olid mängukogud 1950. aastatel (9). Edasi töö soikus ja käesoleval ajal välisriikide tasemel ludoteeke Liidus ei tegutses.

Ludoteegi tüübi määrab tema asukoht, kultuuritraditsioonid, maa majanduslik olukord ja konkreetse elanikegrupi vajadused.

Ludoteegi tegevuse määrab tema loomise eesmärk. See võib olla lihtsalt mängutuba või mänguasjade laenuosakond, aga ka paik-konna kultuurikeskus nii lastele kui ka täiskasvanutele.

Ludoteeke võib ka erinevalt finantseerida. Inglismaal, Belgias, Prantsusmaal, Saksamaal LVs finantseerib raamatukogude juures asuvad ludoteeke riik, Sveitsis aga kohalikud firmad, mitmesugused heategevusasutused, ühingud ja lastevanemad (10).

Nii nagu raamatukogudes, on ka ludoteekides kehtestatud lahtiolekuajad, mänguasjade laenuosakondade kord, liikmemaksu või tagatise suurus, mõnel pool ühekordse kasutamise tasu või abonomentmaks. Teenindamine on aga kõikides ludoteekides tasuta.

Edukaks tegevuseks vajab ludoteek ka sobivaid ruume. Soovitavad oleksid järgmised: ekspositsioonisaal, mängutuba, mänguasjade laenuosakond ja tagastamise ruum ning pedagoogilistel kaalutlustel kindlasti parandustöökooda.

Lisaks statsionaarsetele ludoteekidele tegutsesid mitmel maal edukalt ka rändkogud eesmärgiga rikastada ääremaade laste mängu-

keskkonda. Canadas on isegi kaks lennuk-ludoteeki. Eraldi on loodud ludoteegid ravi-teraapia eesmärgil.

Ludoteegi töötajad ei ole ainult kogu hoidjad, vaid töö korraldajad, nõustajad, abistajad, selgitajad, vajadusel ka mängu-partnerid. Oma töös toetuvad nad oma vaba-tahtlikele abilistele: lastevanematele, pensio-näridele, koolilastele.

Ludoteek annab lapsele võimaluse pääsuks suure hulga mänguasjade valiku juurde. On väga tähtis, et laps saaks ise kõiki ava-riiulitel vaadata, katsuda. Ludoteek ärgitab last mängima, stimuleerib nii individuaalset kui ka grupitegevust. Kuna kogudes on hulgaliselt nii rahvuslikke kui ka kõige kaas-aegsemaid ja moodsamaid mänguasju, loob ludoteek võimalused kõige erinevamateks mängudeks. Ludoteek äratab lapses ka vas-tutustunde ja austuse ühiskondliku omandi vastu. Ludoteek abistab vanemaid: võimal-dab jälgida lapse mängu, saada teada tema soove, oskuslikult valitud mänguasi võib pakkuda ühistegevust kogu perele, aitab sisustada kodust mängunurka. Samal ajal tuleb aga tõdeda, et ludoteek on ainult lapse mängutegevuse üks tugesisid. See ei tohi ega saa kunagi asendada oma koduseid mänguasju, millega laps alatiselt mängib ja mida armastab. Ludoteek lihtsalt võimaldab lapsel saada osa üha mitmekesisustavast män-guasjade hulgast, loob soodsa võimaluse suht-lemiseks ja ühismängudeks. Üksikutele kodus-tele lastele on see omamoodi aken välis-maailma. On ootuspärane, et maast-madalast ludoteegis meeldivaid emotsioone saanu on ka edaspidi potentsiaalne raamatukogu-, teat-ri- ja kontserdiküllastaja.

4. Lastetoad suurte kaubanduskeskuste, tee-nindusettevõtete, jms juures.

Eelnimetatud võimalustele lisaks võiks kahtlemata igas asulas olla üks **Laste Maja**, kus jaguks tegevust igal ajal, ka sellistel, millest meil siin juttu polnud.

Koolieelse kasvatused edasine korraldamine läheb kohalike omavalitsuste pädevusse. Iga piirkond leiab kahtlemata oma tee elanik-konna vajadustest ja oma võimalustest läh-tudes. Tahaks väga loota, et majanduslikult küllaltki raskel ajal leitaks raha ja vahendeid lastele turvalise ning arengut soodustava kasvukeskkonna loomiseks ja et kõik senini laste jaoks ehitatud majad ka laste kasutada jääksid.

Kirjandus

1. Broberg A. The Swedich child care system. Göteborg psychological reports. University of Göteborg Sweden. 1988, nr 6, vol 18.
2. Kelam A. Noor perekond: Sotsio-loomiline portree. Tln, 1989.

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

Kunstiõpetusest Eestis 1930. aastatel

HANS GABRAL,
TPedi esteetilise kasvatused kateedri dotsent

«Kunstnikkude loiduse ja ükskõiksuse arvele tuleb panna ka see, et koolides on vähendatud joonistamise ja laulutunde niivõrd, et kunsti-huvilise noorsoo esteetiline kasvatused on muutunud väga küsitavaks» (8). Nii ise-loomustas meid huvitava valdkonna seisukohalt 1930. aastate algust kunstnikust pedagoog Eduard Ole.

Kunstiõpetajate nõrga organiseerituse ja kunstnikkonna passiivsuse tõttu vähendati 1930., 1931. a joonistamis- ja joonestamis-tunde gümnaasiumi eri harudes (humanitaar-, reaal-, tehnikaharu). Sama tendents oli täheldatav ka algkoolides. 1931/32. õa vähendati joonistustunde linnakoolides, üht-lustades nii maa- ja linnakoolide tunni-kava.

Olukord ähvardas süveneda 1934. a kooli-reformi ettevalmistamisega, kuid just siis demonstreerisid kunstiõpetajad ja kunstnik-kond oma üksmeelset aktiivsust.

Tänu Üleriigilise joonistusõpetuse toim-konna, kunstikooli «Pallas» ja Kujutavate Kunstide Sihtkapitali Valitsuse ühispingutus-tele saavutati kunstiõpetusele eraldatud tun-dide arvu suurendamine. See oli oluline edasiminekuks, mida oli taotletud nii õpetajate kui kunstnike kongressidel. Kunstiõpetuse vajalikkusele juhtisid tähelepanu ka Haridus-ministeeriumi ja Eesti Koolinõunikude Ühingu 1934. a tehtud uurimuse andmed, kust selgus, et 72% algkoolide kunsti-õpetajaist nägid ainevaldkonna arengu põhi-takistusena tundide arvu vähesust (5).

Taotlustest, mida esitas oma märgukirjas Haridus- ja Sotsiaalministeeriumile Üle-riigiline joonistamisõpetajate toimkond, rea-liseeriti koolireformiga järgmised: 1) suurendati tundide arvu algkoolide 5. ja 6. kl 1 nädalatunnilt 2-le; 2) eraldati joonistamine käsitöötundidest; 3) keskkooli kõikide harude alamastmes suurendati tundide arvu kahele nädalatunnile.

Märgukirjas esitatust jäid kahjuks reaali-seerimata põhjendatud taotlused: 1) reaal-haru igasse klassi 2 nädalatundi joonista-mist, lisaks 2 tundi joonestamist vanemates klassides, et tasakaalustada reaalinete osa;

2) tütarlaste keskkoolides kõigis klassides 2 nädalatundi joonistamist, arvestades nende osa ilusa, kultuurse kodu loomisel; 3) pedagoogiumides 4 nädalatundi, et parandada algklassiõpetajate kunstiõpetuslikku ettevalmistust.

Seega 1934. a koolireformi ja selle revideerimise (1937) tulemusena õpetati joonistamist, joonestamist 2 nädalatundi 9 õppeaasta jooksul (4- või 6aastane algkool + progümnaasium või reaalkool). Gümnaasiumis, mis jagunes 3 reaalharu variandiks ja humanitaarharuks, olid ainele eraldatud kahes reaalharus (R₁, R₃) nädalatunde 2, 1, 1.

Koolireformiga revideeriti ka õppekavu. Esimesed keskkoolide õppekavad ilmusid 1930. a. Seni töötati ajutiste õppekavade alusel (1922. a, 1928. a). Kõigi nende autor oli üks meie staažikamaid joonistamisõpetuse spetsialiste Paul Sepp, kes oli kutse omandanud 1901. a Peterburi Kunstide Akadeemia pedagoogilistel kursustel.

Võrreldes algkooliga oli keskkool palju konservatiivsem. P. Sepa koostatud õppekavad tuginesid formaalloogilistele alustele, lähtusid paljus geomeetrilise ja endise natuurimeetodi tõdedest. Sellele lisandus arhailisus redaktsioonis ja terminoloogias.

1934. a koolireformi joonistamise ja joonestamise uued raamkavad sai ministeerium samuti P. Sepalt. Need olid «...sihilt ja sisult läbiarutatud Tallinna ja Tartu joonistamisõpetajate poolt ning esitaval kujul, enamvähem ühtlustas nende soovivaldusi» (9). Sellest lähtuvalt koostati 1934. a ja sisuliselt seda kordav 1938. a õppekava (seletuskiri J. Nõmmikult ilmus 1940. a). Viimane neist koos seletuskirjaga on kahtlemata Eesti Vabariigi parim keskkooli õppekava. Kahjuks jäi sellest välja süstemaatiline kunstiajaloo osa, mis ahendas kunstiõpetuslikku suundumust.

Tõsised muudatused tehti algkooli õppekavades, mille üksikuid aineid revideerisid samad koolinõunikud, kes uurisid algkooli lõpetajate võimeid, kutsudes koostööle ka algkooliõpetajaid.

Joonistamises tegid testi ning küsitluse koolinõunik J. Lang ning Tartu kunsti- ja algkooliõpetajad K. Merilaid, E. Ahas, J. Püttsepp, A. Rimmel, M. Kangro-Pool, J. Pohla, S. Jürgenson, H. Marran, A. Pärn, J. Voites. Just nemad koostasid uued algkooli programmid, võttes arvesse 1934. a testi ja ankeedi tulemusi. Järgides arenguloogikat, väljendavad 1937. a õppekavad mõjusamalt kunstiõpetuslikke eesmärgi. Eelkõige väljendub see kunstialaste vestruste ja kujutava loomingu seostamises, mida soovitatakse seletuskirjas. See oli kahtlemata samm edasi 1928. a õppekavaga võrreldes. Tugevdatud on rõhku värvusõpetusele. Kasvatuseesmärkide primaarsus, seostatus teiste õppeainetega (eelkõige tööõpetusega) on põhimõtted, millest lähtus ka uus õppekava. Kogemuste toetudes hoiatatakse joonistamise ja joonestamisega liialdamise eest teistes õppeainetes.

See oli küsimus, millele hakati küllaldast tähelepanu pöörama juba aastakümne algul. Eriti ohtralt ilmus sellekohaseid mõtte-

avaldusi 1936.—1937. aastatel «Eesti Kooli» ja «Kasvatuse» veergudel. Probleem seisnes selles, et töökooli printsipe juurutades kasutati üha enam joonistamist kui meetodilist võtet. Püüdes üle saada vana kooli pärandist, kus käelisel tegevust peaaegu täielikult ignoreeriti väljaspool oskusõpetust, oli selline võimendus vältimatu. Joonistamist kasutati peaaegu kõigis õppeainetes, mis iseenesest pole halb, kuid seda tehti ebaotstarbekalt, andes tihti väga töömahukaid ülesandeid, põhjendamata seostes jne. See mõjutas negatiivselt ka kunstiõpetuse eesmärkide reaalseerimist, sest «laps on sunnitud sageli kopeerima raamatust ning see hävitab varakult ta loovaid jõude ja rikub ta loomulikku joonistamise annet» (6).

Olukorras, kus võisid ähmastada ainevaldkonna spetsiifilised ülesanded ja eesmärgid, kujunes väga oluliseks A. Rimmeli selgelt põhjendav, süstematiseeriv artikkel «Kujutav väljendus kunstiliste ning praktiliste ülesannete teenistuses». Andes ülevaate meil seni vähe rõhutatud uudetset kunstilise väljenduse eesmärkidest (intuitiivse tunnetuse arendaja, elamuste edasiandja jne), eraldab autor selle selgelt praktilisest kunstilisest väljendusest (skemaatilised kujutised, sümbolkujutised, diagrammid), seades siin üles põhinõuded (kujutis olgu sisult tõetruu, selgesti loetav ja silmale meeldiv), süstematiseerib ta need eri liikidesse (vormijoonised, plaanid, protsess-kausaaljoonised) (12).

Nagu näitavad ankeedi tulemused, suhtusid õpilased joonistamisse kui õppeainesse ka nn joonistamistõve tingimustes küllalt hästi. Nii pidasid 1934. a õppeainet meeldivaks 1804 õpilasest 43% poistest ja 61% tüdrukutest, ükskõikset suhtumist väljendasid vastavalt 46% ja 34% ning vastumeelseks lugesid ainet 11% ja 5% algkooli lõpuklasside poistest ja tüdrukutest (5).

Huvitav on märkida, et 1988. a meie koolide 6. kl tehtud ankeedi tulemused kattuvad peaaegu täiesti 1934. a näitajatega.

Tallinna linna Noortekomitee 1938.—1939. a küsitlus linna algkoolide õpilaste huvide kohta näitas, et populaarsemad tegevusalad olid lugemine (683 õpilast), talisport (555), ujumine (554), matkamine (504), käsitöö (397) jne. Joonistamine asus huvialade järjestuses 9. kohal — 4746 küsitletud õpilasest 267, seega 5,6% (13).

Millega kool toetas ja süvendas huvi? 1930. aastate algul püüdis osa koole suurendada joonistamistundide arvu, kasutades lubatud muudatusi. Nii näiteks 1933/34. õa Tartu Tütarlaste Gümnaasiumis (õpetaja J. Püttsepp) asendati mõlemas humanitaarharus usuõpetuse tunnid 1 nädalatunni ulatuses kunstiajaloo õpetamisega. Samal ajal töötasid koolis joonistamises valitavate ainete rühmad, samuti kunstiringid.

Kujutava kunsti, reklaami, kunstiteaduste ringid olid ca 10% keskkoolidest ja gümnaasiumidest. (1932/33. õa — 5, 1933/34. õa — 6, /.../ 1937/38. õa — 10, 1938/39. õa — 4 ringi). Näit 1937/38. õa oli hõlmatud 345, 1938/39. õa 174 õpilast. Algkoolides tegutsesid laiemas profiiliga õpilasingid (kunsti- ja hõimu-, kultuuri-, kirjandus- ja kunstiringid, viimaseid oli 1933/34. õa — 29, 1934/35. õa — 18).

Põhirõhk langes Tartu koolidele kunstnikest pedagoogide J. Nõmmiku, J. Püttsepa, E.

Ahase jt eestvedamisel. Ringid olid organiseeritud ühendused oma põhikirja ja kõige sinna juurde kuuluvaga. Tutvunud näiteks juba nimetatud Tartu Tütarlaste Gümnaasiumi kunstiringi üldkoosolekute ja juhatuse protokolliraamatuga aastatest 1923—1940 (10), leiame sealt sisutiheda tegevuse aruanded.

Toimusid referaat-, huviõhtud ja koosolekud (õp J. Püttsepp «Maitsest» 1930. a, «Kunst ja rahvuslus» 1931. a, õpil L. Reba «A. Watteau» 1932. a). Esinesid külalislektorid (Tartu arhitekt A. Matteus «Pilt ruumis» 1935. a, kunstiajaloolane A. Vaga «N. Triigi elu ja looming» 1934. a jne), toimusid ühisüritused (N. Triigi austamisõhtu ja referaatõhtu Vene kunstist 1934. a koos Tartu Poeglaste Gümnaasiumiga jne). Pearõhk langes praktilisele kunstitegemisele. Tegeldi nii maali, graafika kui ka skulptuuriga. Korraldati konkursse — plakati-, graafika õpilasajakirja kaanekujunduse, pannookavandite võistlusi. Seega oli küllalt oluline ka õpilaste osavõtt koolikeskkonna visuaalse ilme kujundamisest. Koolid ostsid jõudumööda kunstiteoseid, hankisid neid Sihtkapitali Valitsuse deponendina jne. Nii mõneski koolis olid arvestatavad kunstikollektsioonid (J. Westholmi Gümnaasium, Treffneri Gümnaasium, Tartu Tütarlaste Gümnaasium jt). Keskkoolide ja gümnaasiumide 1938. a õppekava seletuskirjast loeme: «Kooliruumide kaunistamine algupäraste kujutava kunsti teostega on väga tähtis tegur joonistamisõpetuse seisukohalt. Õpilaste ilutunnet ja maitset arendab suurel määral kultuurne ja esteetiline ümbrus» (3). Kunst leidis koolikeskkonnas oma koha.

1930. aastatel olid kunstinäituste põhiliised külalastajad õpilased. Oluline on märkida, et peaaegu kõikidest näitustest teatati koolivalitsustele palvega neid külastada. Koolivalitsused saatsid omakorda välja ringkirjad koolijuhatajatele teadmiseks ja õpilastele soovitamiseks. Koostöö oli tõhus, mille kinnituseks Kujutava Kunsti Sihtkapitali Valitsuse kiri Tallinna linna koolivalitsusele 1938. a, kus «... EKKSVA avaldab oma tõsist tänu Linna koolivalitsusele lahke kaasabi eest kujutava kunsti hindamise süvendamises meie õppiva noorsoo keskel» (14).

Põhiraskus lasus muidugi õpetajate õul. Kõige aktiivsemalt külastasid kunstinäitusi need koolid, kus joonistamisõpetajateks olid tegevkunstnikud. Nii teatab «Rahvaleht», et «õpilaste arvuga esirinnas sammub kunstnik A. Kalmus oma Westholmi gümnaasiumi poistega, siis poeglaste reaalkool L. Oskariga, Kubu gümnaasium J. Greenbergiga ning 21. Linnaalgkooli lapsed oma õpetaja Akbergiga» (11).

Oli täiesti seaduspärane, et just nende koolide õpilased esinesid edukamalt ka õpilaste näitustel. Näit 1936. a toimunud soome-

ugri kultuurikongressi puhul korraldatud koolinäituse arvustusest loeme, et «... kõige rohkem paistavad silma ja köidavad vaataja tähelepanu joonistamise saavutused. Huvitava ja ülevaatliku pildi sellest, mida kool suudab teha õpilaste esteetilise maitse arendamise suhtes, andis Westholmi Gümnaasium, kus joonistamise tunnid on korraldatud kooli kogu kursuse ulatuses... Õnnestunud tööd olid esitatud ka Tallinna Reaalkoolist, kuid juba gümnaasiumi normaalse kava ulatuses» (4). Nendele lisaks tõstetakse esile Tallinna Tütarlaste Kommertsgümnaasiumi (õp N. Mei) ja Tallinna Poeglaste Kommertsgümnaasiumi (õp E. Kana) õpilaste töid.

Kunstiõpetuse eesmärkide realiseerimine on otseselt seotud õppevahenditega. Koolinõunike aruannete põhjal võib öelda, et näit 1924/25. õa oli Tallinna koolidest joonistamise õppevahenditega varustatus hea 10, rahuldav — 18, ebarahuldav — 22 koolis. 1937/38. õa andmetel hea — 18 — rahuldav — 24, ebarahuldav — 8 koolis (gümnaasiumid, progümnaasiumid, reaalkoolid; hea — 8, rahuldav — 6, puudulik — 0; algkoolid: hea — 10, rahuldav — 18, ebarahuldav — 8). Edasiminek on tajutatav ja võib eeldada, et see peegeldab üldist arengudünaamikat.

Olulist osa etendasid pedagoogilised muuseumid, kus olid õppevahendite- ja raamatukogud. Korraldati loenguid, tunde, demonstratsioone, asutati pedagoogilisi ja teaduslikke töörühmi jne.

Juhtivaks kujunes Tartu Pedagoogilise Muuseumi tegevus, mille joonistamiskomisjoni eesotsas seisis Tartu Eesti Õpetajate Seltsi joonistamise õpetuse sektsiooni juhataja J. Nõmmik. Aktiivsemad liikmed olid toimikonna sekretär, Tartu Õpetajate Seminari kasvandik, hiljem end «Pallases» täiendanud M. Kangro-Pool, Tartu gümnaasiumiõpetajad J. Püttsepp, A. Rempel jt.

Muuseumis olid valguspiltide ja reproduktsioonide kogud, töövahendid, tabelid (stiilid, ornamendiõpetus, eestilaadiline kirjamisviis), perspektiivi õppevahendid, esemetekogud jne. Töötati välja uusi õppevahendeid. Näit 1936/37. õa õpetajatele korraldatud loengusarja «Värvusõpetuse kursus» materjalide alusel koostasid kursuse lektorid A. Rempel, K. Merilaid, M. Oinas (Kangro-Pool), J. Nõmmik, J. Püttsepp värvusõpetuse mapi koolidele.

Õpilastöödest pandi kokku metoodilisi albumeid. 1937. a otsustas toimikond saata õpilaste tööde mapid (vastavalt igale õppeastale) Rahvusvahelisele Noorte Kunstimuuseumile Sveitsi. Seda tehti Haridusministeeriumi toetusel ja kaasabil.

Rahvusvahelised kontaktid olid eelduseks kunstiõpetuse suundumuste arengule. Meie esindajad võtsid osa rahvusvahelistest joonistamisõpetuse- ja rakenduskunsti kongressidest (Brüssel — 1935. a J. Nõmmik, A. Kilgas, V. Päts; Pariis — 1937. a M. Kangro-Pool). Töötulemusi tutvustati ajakirjanduses, peeti loenguid ja tehti ettekandeid.

Kui algul meie pedagoogilised väljaanded orienteerisid õpetajaskonda ainult Saksamaal ja Austrias toimuvatele kunstõpetuse täienduskursustele, sealselle metoodilisele kirjandusele, siis 1930. aastatel hakkas üha võimenduma Soome osa. Pöördeliseks kujunes 1935. a, mil toimusid Soome—Eesti õpetajate päevad Tallinnas ja Helsingis, sõlmiti sõprusleping Eesti Õpetajate Liidu ja Soome Õpetajate Ühingu vahel. Kunstõpetuses andis tooni M. Kangro-Pooli tegevus, kes oli Tartu Pedagoogilises Muuseumis ka hõimutoimkonna juhataja. 1935. a võttis ta osa XIV Põhjamaade hariduskongressist Stockholmis, 1936. a töötas lektorina joonistuskursustel Kokkolas. Oma hinnangud Rootsi, Soome ja Eesti joonistusõpetuse olukorrast ning erinevustest avaldas M. Kangro-Pool «Kansakoulun Lehti» veergudel, kus ta rõhutas meie kooli praktilis-esteetilist suunitlust kujundustööde ja kirjaõpetuse kaudu, Rootsi kooli rõhuasetust kujutusvõime arengule ja Soome kooli kunstilis-tehnilist suunda (2).

Lähtudes antud hinnangust, tuleb aktsepteerida meie kooli kujundustööde ja kirjaõpetuse head taset ja seda tänu heale metoodikale, õppevahenditele (A. Remmel, «Ilustamisõpetus», 1927. a, «Otstarbekohane ja ilus kodu», 1932. a, «Kuidas kasvatada ilutunnet», 1936. a, «Värvused ja värvuskokkukõlad», 1940. a, R. Lahi «Värvusõpetus algkooli joonistamiseks», 1933. a, E. Ahas «Käekirjakool», 1936. a, Th. Ussisoo «Väikekirja kirjavihik», 1937. a jt).

Samas on oluline rõhutada, et meie joonistamisõpetuse progressiivne arengusuund nägi juba 1920. a algul kunsti kui õppeaine eesmärgi selles, et ta «...peab minema seda rada, mida harilikult kunst käib, peab pöörduma kõige pealt tunde, muljete, fantaasia, südame, isetegevuse, loomingu, isiku ja isikkikude elamuste juurde». (1). Formaaloogilised meetodid olid aga 1930. a veel küllalt elujõulised, kuigi joonistusõpetuse ja rakenduskunsti rahvusvahelistel kongressidel (Brüssel — 1935. a, Pariis — 1937. a) rõhutati vajadust «...vältida selliseid õpetusmeetodeid ja võtteid, mis arendavad ühekülselt, ainult õpilase tehnilist osavust ja kahjustavad sisemist loomisprotsessi» (7).

1939. a toimusid Soome Joonistamisõpetajate Ühingu korraldusel Soome—Eesti joonistamisõpetajate ühispäevad Helsingis. Meie kunstõpetajaid esindasid A. Kilgas, A. Lüüs, V. Turp, M. Oinas (Kangro-Pool), A. Jasmin, J. Nõmmik, K. Merilaid. Esineti ettekangetega, külastati muuseumi, koole, keskkoolide ja õpetajate seminaride joonistussäätusi. Sama aasta novembris toimusid II üleriigilisel joonistamisõpetajate kongressil tunnistati vajalikuks üleriigilise joonistamisõpetajate organisatsiooni loomine, mille põhikirja koostamiseks valiti toimikond (H. Kuusik, A. Kilgas, J. Nõmmik, E. Ole, H. Lepik). Loogilise lõplahenduseeni jõudsid eesti kunstõpetajate aastatepikkused organiseerumiskatsed, mis said alguse juba 1923. a.

välja, kuid edasised sündmused peatasid arengu.

Ligi poolsada aastat hiljem, 1988. a tulid kunstõpetajad uuesti kokku. Loodi Kunstiõpetajate Ühing, et tollaseid ja tänaseid taotlusi arendada ja edasi viia.

Kirjandus

1. Jansen A. Kunstiline kasvatus koolis. — Kasvatus, 1922, nr 11, lk 166—168.
2. Kangro-Pool M. Eroavaisuuskia Ruotsin, Suomen ja Eestin piirustuksen opetuksessa. — Kansankoulun Lehti, 1935, nr 221, lk 297.
3. Keskkooli ja gümnaasiumi 1938. a õppekavade seletuskirjad. Tln, 1940, lk 98—107.
4. Kiisel O. Keskkoolid ja gümnaasiumid pedagoogilisel näitusel. — Eesti Kool, 1936, nr 7, lk 377—379.
5. Lang J., Merilaid K. Eesti algkooli lõpetaja. Teadmised ja oskused joonistamise alal 1934. a korraldatud testi ning ankeedi põhjal. Tln, 1935.
6. Nõmmik J. Esteetiline kasvatus kunstis. — Eesti Kool, 1936, nr 10, lk 542—547.
7. Oinas M. 8-ndalt rahvusvaheliselt joonistusõpetuse ja rakenduskunsti kongressilt. — Eesti Kool, 1938, nr 2, lk 107—120.
8. Ole E. Kunstirahva muredest. — Olion, 1931, nr 1, lk 33.
9. ORKA, f 1108, n 3, s 200.
10. ORKA, f 3382, n 1, s 543.
11. Rahvaleht, 1936, nr 127.
12. Remmel A. Kujutav väljendus kunstiliste ning praktiliste ülesannete tunnistuses. — Eesti Kool, 1936, nr 8, lk 423—426.
13. TRKA, f 12, n 1, s 522.
14. TRKA, f 52, n 1, s 105.



3. Laine M. Ryhmäperhepäivahoito on alkanud lupaavasti. — Pikkuväki, 1989, nr 4.
4. Lammi-Ketoja U.-M. Leikkibussi kulkee kylästä kylään. — Pikkuväki, 1989, nr 4.
5. Lignell L. Kotiäiti on kuin yksityisyrittäjä. — Pikkuväki, 1989, nr 3.
6. Michelson E. Ajaloolis-etnograafiline ülevaade Eesti ja Ungari rahvapärastest mänguasjadest. TPedI. Lõputöö. Käsitöö. Tln, 1989.
7. Peterson T. Koolieelsete laste mängukeskkonnast tänapäeva linnakodus. Rmt: Mäng koolivalmidust kujundava faktorina. Tln, 1989.
8. Pomito P., Perini C. Patterns of behaviour of pregnant working women on Italy. Tenth biennial meetings of ISSBP. Abstracts. Jyväskylä. Finland, 1989, p 358.
9. Минский Е. М. Игротека в детских внешкольных учреждениях и школах. М., 1953.
10. Мищуркова В. Игротека — новое явление. Перспективы. 1987, № 4.

Aukartus oma elu ees (Kontseptuaalseid märkmeid terviseõpetusest)

TAIVE KUDU,
Tartu Meditsiinikooli õpetaja

Meie eesmärgiks maast-madalast peaks olema elamise õppimine. Halb tervis ei tohi olla inimese eneseteostust segavaks asjaoluks. Hea tervis pole ainult majandusele kokku hoitud tööpäevad, hea tervis teeb elu elamisväärses. Ja see, et iga päev puudub 2% töötajast haiguse tõttu, ei tähenda veel, et ülejäänud on terved. Paljud lihtsalt ignoreerivad oma ebatervist, põhjuseks enamasti liig vähesed teadmised oma organismist ja selle hooldamisest.

Õnneks on juba leitud koolis koht terviseõpetusele, kuigi esialgu suurel määral teiste õppeainete sees. Ainult kahes klassis on terviseõpetusele ette nähtud omaette tunnid. Suhtumine uude õppeainesse on aga enamasti nagu tsiviilkaitsesse või klassijuhatajatundi — hea, kui ta on, aga kui ära jääb, pole ka katki midagi. Ja ära ta kipub jääma eelmisel õppeaastal, sest polnud õpetajaid. Ning needki, kes õpetasid (bioloogid, arstid), olid hädas nii mitmegi teemaga. Pole ju kerge ühendada õppeaines bioloogia, keemia, füüsika, geneetika, ökoloogia, hügieeni, füsioloogia, traumatoloogia, seksuoloogia, dietoloogia, psühholoogia jne valdkonda kuuluvaid teadmisi. Just nimelt ühendada, mitte lihtsalt valitud infot edastada. Nii et pole ime, kui tunnid ka veel käesoleval õppeaastal ära jäävad või õppeaine igas koolis isemoodi välja näeb. Muide, ega viimane variant pole sugugi halb ja niikaua, kuni õpikut pole, sõltub terviseõpetuse sisu oluliselt õpetaja erialast ja hobidest. Nõu ja abi on aga kohe vaja.

MIDA TULEKS TEHA

Esimene ülesanne on **teadvustada terviseõpetuse tähtsust**, tema võrdsust teiste õppeainetega. See on ju inimeseõpetus, elu(kunsti)õpetus. Ega asjata pole USAs terviseõpetus üks neljast kohustuslikust õppeainest. Meil on ta aga praegu algõpetuse, bioloogia, kehalise kasvatusena, klassijuhatajatundide ja lastevanemate

koosolekute arvelt, kui aega, tahtmist ja oskusi jätkub. Tahtmist kindlasti on, aega on ka neiks tundideks eraldatud, kuid oskusi esialgu napib. Aitavad teised õpetajad, lapsevanemad, nõuandjad, kooperatiivid, kuid selline süsteem töötab osaliselt tühikäigul, kuna lapsed lihtsalt pole veel ise võimelised saadud infot süstematiseerima ega inimorganismi talitlusest tervikpilti looma. Järelikult, enne kui hakata koolis kasutama erialaspetsialistide abi, peaks õpilasel olema paigas kogu terviseteadvuse kondikava.

KUIDAS SEDA TEHA

Praegu on hakanud terviseõpetajaid ette valmistama TPedl, TÜ arstiteaduskond ja keha- kultuuriteaduskond ning Tartu Meditsiinikool. Seal jagavad teadmisi psühholoog, pediaater, günekoloog jt oma ala spetsialistid. Terviku kokkupanek jääb kuulajale. Aga kuulajal pole vastavat ettevalmistust, tal puudub skelett, kuhu need teadmised kinnitada, et moodustuks hästi funktsioneeriv tervik, s.t et Aadam ellu ärkaks. Sellele Adamale hinge sisse puhumine on raske, raske isegi arsti jaoks.

Olen töötanud üle veerandsaja aasta pedagoogi ja arstina ning tekkinud tagasiside on andnud mulle efektiivsuse, millised on inimeste teadmised ja väärted oma keha, hinge ning mõistuse kohta. Praegu järgivad ühed arstide (teadusliku meditsiini) kõiki soovitusi, ignoreerides samal ajal rahvameditsiini, teised aga hindavad vaid marohtusid. Kolmandad ei hooli oma (veel allesolevast) tervisest üldse, neljandad kardavad kõiki nakkusi ega julge AIDSi hirmus vastassugupoolele pilkugi heita. Viieandad nõuavad üldsuselt ja koolilt noorte kaitsmist varase (enne abiellumist, enne kooli lõpetamist) seksuaalelu eest, kuueandad soovivad laste varast seksuaalkasvatust ja lasteporno lubamist (Taanis 12aastaselt). Inimesed ekslevad moodsate teooriate vahel või uurivad vanu (Ayurveda), tegelevad transtsendentaalse meditatsiooniga — ega suuda ikkagi endaga hakkama saada. Paljud süsteemid jäävad meie kultuuri(tuse) kontekstis ühekülgeteks, paljud on aga müstiliselt keerukad, nii et inimesed ei suuda vastu võtta kogu seal sisalduvat infot. Pealegi näivad eri teooriad vastandlikud ning põhjustavad nende pooldajate tuliseid vaidlusi. Ometi baseeruvad kõik normaalsel füsioloogial ja selle kaudu on neid võimalik ka tutvustada.

Kogu see **materjal tuleb viia teatud süsteemi** enne kuulajale pakkumist. Juba terviseõpetajate õpetaja peab haarama tervikut ning selline tervikkontseptsioon peaks jõudma kõikide õpetajateni olenemata erialast, samuti lasteaiakasvatajateni. Terviseõpetust eraldi õppeainena vajavad ka kõik meditsiinitöötajad. Välismaal on terviseinfo jagajad koolides peamiselt keskastme meditsiinitöötajad.

Omaette probleem on see, et niisugust terviklikku terviseteadvust vajab kogu täiskasvanud elanikkond. Seda peaks arvestama täiend-

õppe korraldamisel. Tegelikult on juba praegu kombeks täienduskursustel korraldada nn tervisepäevi, juhtidel koguni tervisenädalaid. See aeg on aga pühendatud põhiliselt uuringutele, s.t haiguste ja haiguseelsete seisundite avastamisele, seega elukohajärgse meditsiinilise abi puudujääkide kompenseerimisele. Tervisealast infot on seal vähe ja seegi kipub olema vananenud (kuigi mõnikord uues importkuues) ning sisult ainult hügieenilis-meditsiiniline.

MILLINE PEAKS OLEMA TERVISEÕPETUSE SISU!

Meile on sündides kaasa antud teatud tervis ning meie kohus on seda varandust säilitada, suurendada ja anda edasi oma järglastele. Kuna me seda hästi ei oska, loodame meditsiinile. Meditsiin on aga siiski arstiteadus, s.t ravimisõpetus. See on rikkiläinud asjade parandamine, pigem vanade ja haigete teadus. Terviseõpetus peab olema eelkõige **tervete eluteadus, elukunst.**

Terviseõpetaja abil peaks iga inimene õppima tundma (tunnetama) oma organismi kui keerulist isereguleerivat süsteemi, mis funktsioneerib kindlate reeglite järgi. Organism — see on loodus, ta allub loodusseadustele. Seadused tuleb ära õppida, siis alles võib sekkuda, s.t suurima ettevaatusega proovida mõjutada mõnd häirunud funktsiooni, olgu tegemist siis füüsilise või psüühilise häirega. Selles väljendubki aukartus elu ees.

Loodus teab paremini, ütlevad «rohelistes» õigusega.

Terviseõpetuse sisu peaks vastama kontseptsioonile inimesest kui looduse suveräänsest osast, inimesest kui tervikust. Terviseõpetaja peab jõudma selle terviku tunnetamiseni ja austamiseni. Õheks takistuseks siin on vaimse ja füüsilise tervise vähene seostatus meie teadvuses. Arstide ja psühholoogide töö vili tuleb liita, lisaks veel palju teadmisi teistelt erialadelt. See kõik on võimalik, kuna materjali on palju, ka eesti keeles.

Kui nüüd rääkida sisust konkreetselt, siis kõigepealt millised peaksid olema

NÕUDED INTEGRERITAVALE MATERJALILE

Esiteks peab see olema õige, tõene. Eelneud aastakümnete jooksul oleme harjunud teatud sanitaarharidusliku propagandaga, mida võtame tõe pähe, kuigi teadus on vahepeal teinud suuri korrektiive nendes tõesõnad. Jõudumööda me muidugi korrigeerime oma loosungeid, näiteks ei propageeri enam joogivee keetmist ilma konkreetse vajaduseta. Ometi on palju ballasti meie terviseteadvuses. Näiteks kuskilt juhuslikult nähtud hambapastareklaami järgi kuhjame hambaharjale mitmekordselt üle-aru pastat. Ometi nõuab keemiliste puhastusvahenditega harjumine meie hammastel tuhandeid aastaid. Kaasaegsete teadmiste järgi piisab, kui õhtul viie minuti jooksul vähese pastaga (lastel hoopis ilma pastata) korralikult hambaid harjata. Pisiasi küll, kuid oluline.

Vale on seegi, kui reklaamime ravimeid, mis toksilise kõrvaltoime tõttu on lastele kahjulikud (amidopüriin, dimedrool jt).

Kõik mõisted peavad olema täpsed ja definitsioonid õiged. Ei saa ju suitsetamist lugeda halbade harjumuste hulka nagu näiteks küünte närimist. Vales tähenduses käibelega läinud sõnadele tuleb tagasi anda nende õige sisu. Kui stressi mõiste kasutuselevõtja H. Selye ütleb, et stressi võib põhjustada nii kõrva-kiil kui ka kirglik suudlus, siis kõlab veidi imelikult meie «võitlus stressiga». On ju eustress (hea pinget) iga eduka tegevuse eeldus. Isegi äratuskella töö põhineb üleskeeratud vedru pingel. Hoopis midagi muud on aga masendus, ängistus, depressioon või neuroos.

Teiseks on oluline materjali käsitlemine õiges mahus ja proportsioonis. Mõned näited.

Haiguste diagnostikat ja statistikat peaks olema minimaalselt, küll aga tuleb suurt tähelepanu pöörata haiguseelsele seisundile, selle teadvustamisele, põhjuste väljaselgitamisele ja nende kõrvaldamisele, seisundi normaliseerimisele. Tuleb juhtida tähelepanu organismi kaitseraktsioonidele (näiteks palavik), et inimesed ei hakkaks neid põhjustetult pidurdama.

Kaasaeg nõuab immuunsuse-allergia probleemide avaramat käsitlemist nende dialektilises ühtsuses. Meil on üsna ähmane ettekujutus oma individuaalse immuunsuse suurendamise võimalustest. Praegusel AIDSi ja kasvaja ajastul saab aga lootatavalt iseendale, sest vaktsineerimise teel saavutatud kunstlik immuunsus on meil ainult poole tosin nakkushaiguse suhtes, neid on aga kolmkümmend tuhat. Nimetan meelega selles reas ka kasvaja, sest ei saa alahinnata viiruste ja immuunsuse (puudumise) osa pahaloomuliste kasvaja tekkes.

Ja näiteks mürgiste ainete käsitlus ei peaks piirduma vaid mõne enamlevinud ainega, sest siis tundub, et mis see värvi- või suitsulõhn tervele inimesele ikka teeb. Kui aga nimetada nende 70 000 võrre võrre põhigrupid, millega inimorganism iga päev paratamatult kokku puutub, siis suhtub kuulaja igaühes neist palju tõsisemalt. Hädavajalik on õppida tundma organismi enda mürgiärastamisviise, et osata neid toetada. Nii et ikka rohkem tähelepanu füsioloogiale.

Kolmandaks nõudeks on terviseõpetuse elulähedus, tema praktiline rakendamine olemasolevaid tingimusi arvestades.

Oleme aru saanud, et soov maailma oma tahtmist mööda (mugavaks) kujundada on naiivne ja ohtlik. Õige on ise loodusega kohaneda. Sageli nimetatakse intelligentsust kohanemisvõimeks ja nimelt seda tulebki arendada. Muidugi on raske vabaneda senisest passiivsest suhtumisest kõigesse: «enne ei saa... kui...» või «praegustes tingimustes». Just nagu oleksime praegustes tingimustes paratamatult määratud kiduma ja kannatama. Ja olemegi, kui ei oska tingimusi arvestada. Vaidelamatult tuleb rääkida pliivabast bensiniist ja hiigeltehaste puhastus-

seadmetest, et noored teaksid oma tulevase ülesandeid. Ometi ei tohi õpetaja koos õpilastega abstraktselt kaevelda heitgaaside rohkuse üle, vaid just tema peab meelde tuletama, et ka vaiksed puhtad tänavad viivad sihtkohta, et on võimalik ja vajalik vahel hinge kinni hoida, et paljud toataimed seovad mürke jne.

TERVISEÕPETUSE METOODIKA

alles vajab loomist. Terviseõpetaja peab valdama meetodeid, mis võimaldavad ammendavalt teadustada kolme liiki teemasid.

- Tervise loomine, s.t terve lapse loomine.
- Tervise säilitamine, s.t tema rikkumisest hoidumine.
- Tervise rohkendamine, s.t olemasoleva (võibolla liiga vähese) tervisevaru suurendamine.

Kui püüda tervisevaru suurendada, võib kindel olla, et ta niipea ei vähene, et me suudame edasi lükata vananemise koos vastavate haigustega. Ideaalne oleks, kui iga inimene jõuaks selle naudingu, mille annab sihikindla tegevusega saavutatud värske ja energia tunnetamine. Selleks peab õppima end karastama. Kahjuks tähendab see paljude meelest vaid tervisejooksu ja veeprotseptide.

Karastamine kui kohanemisvõime suurendamine on aga vajalik kõigile elundkondadele. Pakun välja miinimumi.

1. **Kehaline** karastamine. Siin tuleb peale südame-veresoonkonna, hingamis- ja lihaste erilist tähelepanu pöörata liigestele.
2. **Termineline** karastamine. Lisaks tuntule veel palavikust (pikaajalise) külmetamise tagajärgede vältimisest.
3. **Alimentaarne** karastamine. Kas tõesti terve inimene peab kogu elu sööma iga päev kindlal kellaajal täisväärtuslikku kõrgekalorset harjumuspärast sooja toitu?
4. **Immunoloogiline** karastamine. Kuidas säätada ja tugevdada organismi immuunsüsteemi, kui isegi iga keemiline ravim mõjub neile mürgina. All(õ)ergiline reaktsioon kui hoiatussignaal organismi immuunsüsteemide tõrkest.
5. **Intellektuaalne** karastamine. Muidugi kuulub see psühholoogia valdkonda, kuid baasiks on siiski peaaegu ja meeleelundite füsioloogilised protsessid, mida tuleks natuke tunda, et kasutada aju piiramatuid võimalusi. Ka siin tuleb veidi korrigeerida levinud vaateid, nagu näiteks «pea pole prügikast», mistõttu palju pähe õppida oleks nagu kohatu. Aga mille abil siis üldse arendada mõtlemisvõimet, kui fakte on peas napilt?
6. **Emotsionaalne** karastamine. Ka selle teema käsitlemine eeldab üldpsühholoogia tundmist ja koostööd kooli psühholoogiga. Terviseõpetaja peaks aga suutma analüüsida psühhosomaatiliste haiguste tekkimise ja ärahoidmise võimalusi igas konkreetsetes olukorras. Ta peab näitama teed emotsionaalse tasakaalu saavutamiseks füüsilise kaudu ja füüsilise tervise hoidmist emotsioonide kaudu. Näiteks tuleb ju ka osata lahendada düsstressi seisundit organismile kasulikult.
7. **Seksuaalne (sooline)** karastamine. Õige soo-

rolli kujundamine kui üks isikliku õnne saavutamise eeldusi. Sellest võidavad kõik, sest õnnelik inimene on alati hea. Vajalikud on teadmised loote-füsioloogiast ja -psühholoogiast kuni mehe ja naise füsioloogia ja psühholoogiani. Muidugi armastus, selle komponendid, tunnused ja tingimused. Erootika. Seks. Porno. Ideaalne, kui õpetaja ise oleks (olnud) armastav ja armastatud.

See teema kuulub küll perekonnaõpetusse, kuid seksuaalsus üldse ja seksuaalelu eriti on nii tihedalt seotud vaimse ja kehalise tervisega, et terviseõpetaja ei tohi sellest mööda vaadata, seda enam, et perekonnaõpetus tuleb alles 11. ja 12. klassis.

8. **Sotsiaalne** karastamine. Õhiskond sarnaneb indiviidiga. Ka ühiskonna eesmärgiks on kooskõla, harmoonia iseendas ja ümbritseva suhtes. Ka ühiskond — ja iga tema liige — peab tundma oma ohutegureid ning võitlusviise nendega ning tedagi karastavad raskused, kui need ei ületa kriitilist piiri. Ning vastupidi, kauakestev heaoluühiskond võib hakata känguma nagu Oblomov.

Sotsiaalse karastamise käsitlemine on kõige loomingulisem, eriti kui see sobib õpetaja teadmiste ja huvidega. Igatahes õpilased oskavad leida hämmastavalt arukaid ja huvitavaid paralleele, kui paluda neil võrrelda sotsiaalset karastamist eelnevatega. See arendab nii inimese kui ka ühiskonna funktsioneerimise mõistmist. Muide, väga huvitavaks võiks kujuneda ühisseminar tervise- ja ühiskonnaõpetuse õpetajatele.

Loomulikult kuulub terviseõpetusse ka teatud «haigusõpetus», s.t esmaabi, haigete põetamine, ülevaade põhilistest haigusgruppidest. Üksikute haiguste käsitlemine põhjalikumalt aga vaevalt küll mahub üldkooli programmi.

Tervisliku ja ammendava terviseõpetuse programmi saamiseks kulub arvatavasti mitu aastat, hea ettevalmistusega piisaval hulgal terviseõpetajate saamiseks isegi mitukümmend aastat. Peasi, et me õiges suunas aktiivselt edasi liigume.

Seni aitaks aga nii õpetajat kui ka õpilast mõne vastava õpiku kiire tõlkimine naabrite kooliriivilt — näiteks kas või J. Korhonen, T. Eloranta, E. Santala «Lukion terveystieto».



5. **Stenholm B.** The Swedish School System. — The Swedish Institute. Uppsala, 1984.
6. Sweden's National School Administration. — I 89:27/ NBE Information. The Swedish National Board of Education.
7. The Swedish Folk High School. — I 86:31/ NBE Information, The Swedish National Board of Education.
8. The 1980 Compulsory School Curriculum. — 1(52). The Swedish National Board of Education. Information Section. S-106 42, Stockholm.
9. Towards a New Upper Secondary School. — The Swedish National Board of Education. Information Section. S-106 42, Stockholm.

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

4

Valmen kuulas pilku oma kinganindadel hoides Rasmuse jutustuse ära, ütles ainult: «Tjaa...» ja hakkas vaikselts nohisema.

«Muidugi, Jürisson läks natuke liiale,» püüdis Rasmus otsekui vabandada. «Niimoodi demonstratiivselt välja astuda poleks tasunud. Aga et kogu koosolek nagu üks mees laiali läks, see oli maru. Viiekümnele inimesele juba midagi ei tee, eks? Ja meeoleolu on igatahes võimas.»

Valmen ei vastanud, vaatas põigeldes Rasmusest mööda ja tagus jalaga pisikesi pruunikstõmbunud tammetõrusid, mis aeg-ajalt potsatades maha langesid.

«Sa oled täna veider,» ütles Rasmus kergelt ebalema lüües. «Mis sul on?»

«Ma mõtlen, et mis sellest Jürissonist nüüd saab,» vastas Valmen pead pööramata. «See laialimineku tuleb Jürissoni pea peale, ole kindel. Ja see ei ole sugugi mõistlik.»

Ta pidas lühikese tusase pausi ja lisas siis erutumata:

«Nojah, aga pagan teab... Ega võigi ju loota, et meie võitlus ilma ohvriteta saaks toimuda... Võib-olla, et meil tuleb oma tegevust pisut raudsemalt võtta, mitte hoolida, kui keegi selle läbi kannatama peaks...»

Nad olid kohtunud Vabaduse puiesteel koolist tulles ja seisid nüüd suure jändriku tamme all Kristjanit ning Lennartit oodates.

«No tead, mina ei usu, et Jürissoniga teabmida juhtub,» vaidles Rasmus otsustavalt. «Kui nad iga niisuguse hõõrumise pärast kohe kinni hakkavad rabama, siis on koolid varsti tühjad. Ei, ma ei usu. Saab heal juhul märkuse ja ongi kõik.»

«Hea oleks,» kostis Valmen lühidalt. «Kindel olla sellele ei saa. Tühja neil meie koolidest, on nad tühjad või täis... Aga nojah, mis sinna ikka teha.» Ja kordas: «Nähtavasti peab kellelgi ka halvasti minema, päris halvasti koguni...»

Rasmus ei tundnud end hästi, ta vahetas teemat:

«Ja kuidas teil siis läks?»

«Ah meil? Oh, meil sai ka nalja. Ma panin need lood kohe esimese tunni ajal üles, aga alles kolmandal vahetunnil võeti maha. Poisse oli kogu aeg ümber nagu murdu, kirjutasid maha. Pärast mate tundi vana Kristian sattus kogemata peale, kokkus nii ära, et pillas raamatud maha ja hakkas üle kere värisema. Luges ja palus, lausa nuff kurgus, et olge head poisid, võtke maha, et siin lõhnab Siberi ja võib-olla

koguni kuuli järele. Noh, kõik olid juba lugenud kah, ma siis võtsin maha ja jagasin laiali, õieti mul kisti need käest, igaüks tahtis midagi endale saada. Nüüd rändavadki siis mööda kooli ringi.»

«See Kristian on siis —»

«Oma mees, muidugi. Ütle, kes meie õpetajatest teistmoodi on? Nojah, see tobe Kirill teil, võib-olla paar tükki veel terve linna peale. Me ju teame neid kõiki, aastate viisi teame. Arvad, et nad üleöö ümber on sündinud? Aga üks nad pea seda rääkima, mis kästakse, nemad tahavad ju ka elada.»

«Meil on teine sihuke veel, kah uus. Keemik. Tuli tundi ja kuulutas kohe, et tema nimi on Alaots, mitte segi ajada Uluotsaga.»

«Ah, need üksikud ilma ei tee. Tuleks vist üldse õpetajatega parem kontakt sisse võtta, nendest oleks meile ehk kasu... Ja üks neilgi oleks vaja teada, kellega neil tegemist on. Meie näeme ju ikka paremini, kes meist värvi külge võtab, õpetajaid peaks nende eest hoiatama.»

Ta vaatas piki puiesteed allapoole ja märkas Lennartit, kes portfelli viibutades lähemale rühkis.

«Näe, Lennart jõuab kah kohale.»

Lennart saabus ja esitas kohe ise küsimuse:

«Noh, kuidas läks?»

Ta kuulas teiste aruande ära ja vangutas pead.

«Meil läks ka mürglik. Meie komnoorte koosolekul pidi kõnelema Villem Soo — tead, see maaosakonna juhataja täitevkomiteest. Noh, enne seda oli meie leht üleval, komnoorte sekretär jooksis talle kohe esimeste seas peale. Mees tahtis lehe jalamaid maha rebida, aga ei pääsenud ligi, poisid olid ees nagu müür. Hüples nagu ahv teiste taga, katsus läbi trügida ja üle ronida, ise seletas kogu aeg, nii et suu vahutas, et kiskuge maha, rebige puruks, et see on põrandaaluste rahvavaenlaste ässitus ja et selle eest võib igaüks vangi minna. Pärast hakkas ähvardama, lubas artiklid NKVDsse viia, ütles, et küll need mehed juba välja võtavad, kes sihukesi produtseerib. Lõpuks trügis siis ikka juurde, kaua sa temaga maadled. Aga siis oli tahvel juba tühi — poisid olid kõik ilusti ära korjanud ja lipsasid minema. Mees tegi direktorile ettekande, nõudis, et kogu kool läbi otsitaks, aga Blaufeld rääkis ta vagaseks. Noh, pärast tunde tuli siis Villem Soo, üks komnoor oli jõudnud talle kõik ära rääkida. Siis läks koosolekul äike lahti. Möirgas ja lõugas nagu elus kurat. Lubas meiega tont teab mis teha, söimas isamaa äraandjateks ja ähvardas verre uputada. Alguses ikka kuulati, aga siis läks äkki jube kõha lahti, kõik lākastasid nii, et sõnagi kuulda ei olnud. Soo rōōkis veel oma viis minutit, nägi siis ära, et asi on otsas, näitas meile rusikat ja tormas minema. Õpetajad olid näost valged, ajasid rahva silmapilk laiali ja tegid koosolekule lõpu.»

«Palju teid siis koos oli?» küsis Valmen.

«Oh, peaaegu terve kool, inimest kolmsada,» vastas Lennart. «Dire ajas poolvägisi kõik kokku.»

«Ja targasti tegi,» konstateeris Valmen. «Terve kool — sellele ei tee tõesti midagi. Teie Blaufeldil on aru peas.»

Lennart noogutas innukalt.

«Blaufeld on vana rebane! Ta ei küsi aja- lootunnis iialgi, et mis teie sellest asjast arvate, ikka nii, et kuidas üks ideeline kommunist teie arvates peaks mõtlema.»

«Kuhu pagan siis Kristjan jääb?» tundis Rasmus rahutust. «Kui me siin tänaval niimoodi veel pool tundi koos oleme, siis hakatakse meid juba tähele panema.»

«Ootame veel. Ära minna ei saa.»

Kristjan jõudis kohale mõne minuti pärast. Ta kõndis aeglaselt üle tänavaga, ütles kohe lühidalt:

«Lähme minu juurde, ei maksa siin uulitsal koosolekut pidada.»

Kodus viskas Kristjan portfelli diivanile ja hakkas kohe kiiresti rääkima:

«Mina oleksin peaaegu sisse lennanud. Panin lehe üles ja sattusin koridoris järsku vana Vallikaga vastamisi! Põrutasin kiiruga mööda ja kohe klassi tagasi. Vahetunnil kogunes muidugi peaaegu terve kool lugema, igaüks kirjutas midagi omale maha ja lubas pähe õppida. Siis ilmus järsku nagu viirastus kohale Vallikas ise. Lükkas poisid vaikselt kõrvale, võttis lehe maha, pani kõik artiklid hoolega kokku ja pistis tasku. Poistest ei lausunud keegi sõnagi, kõik seisid nagu puuga pähe saanud. Vallikas vaikis samuti, keeras ümber ja läks pikkamööda minema. Järgmise tunni ajal kutsuti mind tema juurde.»

Kristjani nägu jumestus jälle suurtest õhetavatest plekkidest nagu alati, kui ta väga erutatud oli. Selle kõneluse üksikasjad joonistusi täpselt ja teravalt ta silme ette.

«Istuge,» oli Vallikas talle öelnud. «Istuge, Kristjan. Meil tuleb kahekesi pikka juttu ajada.»

Kristjan võttis kergelt värisevate kätega tooli ja istus otse direktori vastu teisele poole lauda. Tema pilk püsis kangestunult Vallika näol — ta aimas, et direktor teab midagi, teab vist palju rohkem kui vaja.

Vallikas võttis taskust artiklid ja laotas need vaikselt enda ette lauale. Ohe paberi nurk oli murdunud, ta silus selle hoolikalt sirgu.

«Kas te teate, Kristjan,» ütles ta väga pehme ja tõsise häälega, «kas te teate, et need artiklid on kirjutatud sellel kirjutusmasinal, mis meie koolist paar päeva tagasi varastati?»

Kristjani neelatas, püüdis Vallikale vapralt silma vaadata.

«Te ehk imestate, kust ma seda tean. Vaat, näete. . .»

Vallikas võttis laualaekast õhukese kausta ja asetaski enda ette, lõi lahti. Selles olid kooli kirjutusmasinate täheproovid.

«Vaadake. «A»-l on murdunud üks post. Ja «i»-l puudub täpp.»

Ta sulges kausta ja vaatas Kristjanile äkki otse silma.

«See on väga riskantne ettevõte.»

«Miks te seda minule räägite?» pahvatas Kristjan tasakaalu kaotades. Vallika sõrmed silusid endiselt pabereid tema ees.

«Mis te täna esimese tunni ajal väljas tegite, Kristjan?»

Kristjan kahvatas.

«WCs käisin,» ütles ta trotslikult.

Vallika silmad tõmblesid kuidagi kahetsevalt ja nukralt.

«Kas te võite mulle anda ausõna, et teie ei pannud neid artikleid üles?»

Kristjan kõhkleb hetke. Otstarve pühitseb abinõu, ütles sisemine hääl. Ta kogus end ja vastas veidi järsult:

«Kui te seda soovite —»

Vallikas lõi kas tema jutu pooleks:

«Kas see oleks sobiv ühele. . . ausale mehele — eeldades, et te seda olete?» Ta lükkas paberid enda ees aeglaselt kokku.

«Ma ei tea, kas see olite teie, Kristjan. Ma ei taha ausõna, et ma seda ei tea. Ma ei süüdistata teid selles, Kristjan, ei.» Ta vaatas poisile nüüd sügava tõsidusega otsa.

«Ma ei tahagi seda teada. Uskuge mind. Ma ei kutsunud teid siia ülekuulamisele. Ma tahtsin teile ainult öelda, et kes see ka ei olnud, igal juhul on see väga ohtlik mäng. . . Ma tahtsin seda öelda teile kui klassivanemale, kes te mitu aastat olete olnud. Saate aru?»

Ta tõusis püsti ja pani artiklid kokku.

«Palun, pange need asjad koridoris ahju.»

«Aga. . . Ahjusid ei kõeta ju veel,» kogeles Kristjan kohtlaselt.

Vallika ilme ei muutunud.

«Õpilane Hollat, teil on direktori käsk need riigivastase sisuga paberid ahju pista, kus nad siis ära põlevad, kui ahju tuli tehakse. On see selge?»

Kristjan ei suutnud vastata, ta noogutas. Vallikas sirutas talle käe.

«Nägemiseni.»

Kristjan taganes välja, nägi ahjuust ja torkas paberid millelegi mõtlemata ahju, keeras ukse kinni. Trepi all ootas teda Truuvärk.

«Mis ta sust tahtis?»

«Ah, niisama. . .»

«Selle. . . seinalehe pärast?»

«. . . Selle pärast kah.»

«Kas ta teab midagi?»

«Ei vist. Pole aimugi. Pinnis niisama.» Ja äkki ei tea kust julgust saades vastas ta Truuvärgile sirgelt silma ja lausus:

«Elu läheb põnevaks, ah?» ning läks ära.

Mõni minut hiljem oli ta uuesti ahjusuu ees ja kookis paberid uuesti välja, peitis põue. Ta oli direktori käsu täitnud, oli need ahju pistnud. Aga direktor polnud ju ometi öelnud, et ta ei tohi neid uuesti välja võtta. . .

«Ja kus need artiklid nüüd on?» küsis Valmen. Kristjan pistis käe tasku ja tõmbas paberirulli välja.

«Siin,» ütles ta lihtsalt ja pani need lauale.

«Tjaa. . .» Valmen võttis artiklid kätte ja tegi lahti, libistas pilgu üle tuttavate ridade.

«Mina sinu asemel oleksin Vallikaga teistmoodi kõnelnud. . . Palju avameelsemalt. Minu arust on Vallikas seda väärt, et meie asjas teadlik olla.»

KOGEMUSNÕU

Kirjandusring väikeses maa-koolis*

Sadala 9kl koolis tegutseb kirjandusring juba üle 25 aasta, püüdes huvi äratada kirjanduse vastu, laiendada õpilaste silmaringi, rikastada mõttemaailma ja emotsioone. Kirjandusring arendab suulist kõnet, ilmekust, esinemis- oskust ja -julgest ning aitab sisustada klassi ja kooli üritusi. Sinna kuuluvad õpilased 5.— 9. klassini. Töö toimub kahes rühmas. Noorema rühma (5. ja 6. kl) tegevus on mängulisem. Põhirõhk on lasteraamatute lugemisel ning arutlemisel, nuputamisesülesannetel ja isetegevus- kavade õppimisel.

Ringi töö on planeeritud järgmistel teema- del: kirjandusteosed, ajakirjandus; viktoriinid; nuputamisesülesanded ja meelelahutuslik tegevus; teatri- ja kinokülastused, arutelud; sõnakunst; väljapanekud; dramatiseerimine, montaažide koostamine; omalooming.

Ringi töökoosolekud toimuvad 1 kord nädalas.

Töö kirjandusteostega. Põhitegevuseks on loe- tud raamatute arutelu. Eelnevalt oleme kokku leppinud, mida lugeda. Nii oleme arutanud R. Männise, E. Raua, A. Lindgreni, H. Männi, H. Puki, E. Niidu, V. Grossi, M. Rebase, O. Lutsu, M. Gorki jt teoseid. Eraldi on teematunnid: muinasjutude õhtupoolikud; kas Arno või Imelikuga? tutvumise kaardid; kas Arno või Imelikuga? tutvumise kaardid; kas Arno või Imelikuga? tutvumise kaardid; kas Arno või Imelikuga? tutvumise kaardid; kas Arno või Imelikuga? tutvumise kaardid.

Oleme korraldanud deklamaatorite konkursse: nääriluuuletused, luuletused koolielust, sügi- sest jm.

Töö ajakirjandusega. Igal õppeaastal oleme korraldanud ühe ajakirjandusnädala. Eelnevalt oleme jaganud nädala jooksul ilmuvad aja- lehed ringiliikmete vahel. Esmaspäevases ringi- tunnis saab igaüks sõna, mida huvitavat ning kasulikku ta leidis. Teistel on võimalus kaasa rääkida ja täpsustada. Asjalikumad arutlused saavad kiituskardid.

Igal õpilasel on oma lemmikajakiri või -ajaleht. Oleme tutvustanud eriti huvitavaid kirjutisi ning arutlenud, mida on andnud lemmikajakirja ja -ajalehe lugemine.

Igal lapsel on oma arvamus, on tekkinud ägedaid vaidlusi, mis ajakirjandushuvi aina õhutavad.

Viktoriine oleme korraldanud kirjanike täht- päevadel, noorsookirjanduse dekaadidel ning nädalatel. Lisaks ringiliikmetele on neist osa võtnud ka teisi õpilasi.

Viktoriiniküsimuste seas on olnud aktuaalsed küsimused ajakirjandusest. Need peaksid olema võimalikult erilaadsed (pildimaterjalid, heli- plaadid, -lint, diapositiivid). Ka küsimused kir- jandusteostest olgu huvitavad ning mitmekesi- sed. Näiteks:

Kange Kalevi poegadel oli 3 koera. Kuidas olid nende nimed?

Mida ütles Joosep Toots, andes väikesele Lestale ilma nähtava põhjusega tulise kõrva- kiilu?

Nuputamisesülesanded ja meelelahutuslik tegevus meeldivad eriti 5. kl õpilastele. Näiteks.

Õnneõngitsemine mõistatuste abil.

Heidetakse õnged, mille konksu otsa tuleb mõistatus. Kui vastus oli õige, tuleb ka «kala» — s.t kompvek, baranka, mõni koolitarve, mänguasi. Vale vastuse puhul on konks tühi.

Küsimuste ja vastuste loterii.

Õpilane võtab laualt lipiku küsimusega. Lipikul on ka number. Kui vastus on õige, läheb number tunni lõpul loosimisele. Siingi võidetakse maiustusi ja koolitarbeid.

Ristsõnade lahendamine.

Kirjanike nimede leidmine.

Kes on need tuntud kirjanikud? JUULA HUMSN, KARL TOSSU, VIIA LUTRUS, RENE RÖPID.

Kirjanduslik disko.

Poisid saavad lipikud naistegelaste, tüdrukud — meeste nimedega. Muusikamängus leitakse paarilised ja tantsitakse. Näit paarides Arno- Teele, Kadri-Enrico, Jaanus-Emilie, Indrek-Silja jt. Vaheajal lipikud vahetatakse ja algab uus tants.

Õhetähejuht Karlast, Liinast, Marist, Jukust.

Kes saab kõige enne jutu valmis ja kellel on see kõige toredam?

Püüa leida õige koht.

Igal lapsel on mitu lipikut sõnade eri vormi- dega. Katsume need panna lausesse (või minna lipikule vastavasse kohta). Näiteks lipikud: O. Luts, kirjanik, meie, sellest, sündis, raamat, «Kevade», Palamusel, jutustab, see mulle, meeldib, kas, lugenud, oled, Toots, Kiir, olid vaenlased.

Proovime teha võimalikult erinevaid lauseid. Mõned lapsed mängivad ka kirjavahemärke.

Kas tunned neid autoreid!

Lastel on käes lipikud, näiteks Verne, Lindgren, Niit, Kross, Tšehhov, Turgenev. Õpe- taja nimetab nende teoseid. Autorid tõusevad püsti. Valesti tõusjad või istujad annavad panu.

Kes on kes!

On tabelid kirjanike nummerdatud piltidega. Igaüks kirjutab lipikule, keda kujutatakse numbriga pildil. Võitja saab preemiaks raamatu.

Täidame lünkteksti.

Lünkadesse tuleb leida sobivad omadussõnad. Hiljem võrdleme saadud tekste autori omaga, hindame õpilaste väljendusoskust. Oleme kasuta- nud rohkesti Vilde ja Tammsaare tekste.

Uus müts — uued mõtted.

Kui paned pähe uue mütsi, kes sa siis oled ja mida tahad teha? Näiteks osatükk, tuttmüts, kaabu, soni, autojuhimüts, sõjaväelase müts. Õpilased räägivad nüüd oma tegevusest ja mõtetest. Arutleme ning lisame oma arvamusi. Mütsi võib teha ka paberist.

Mütside asemel oleme kasutanud ka loomade maske. Tegevus on sama.

Teatri- ja kinokülastusi on kirjandusring kor- raldanud võimalusiti, kuid mitte vähem kui kord veerandis. Pärast etendust on vaidlusvahetund. Vahel on see toimunud juba teel koju auto- bussis. Oleme arutanud näitlejate mängu, lavakujundust, muusikat, valgustust. Kõige äge- damad vaidlused on tekkinud etenduste «Tiina» («Vanemuine») ning «Teekond punktist A punkti B» («Ugala») puhul. Kinokülastusi korraldame keskmiselt 1 kord kuus.

Töö sõnakunsti. Lapsed on ise otsinud aja- kirjandusest ning teostest huvitavaid nalju, dia- looge, monolooge ja lühinäidendeid. Neid loe- me ühiselt, leiame sobivad osatähtjad, seame liikumist.

Koolil on estraadipalade kogumikud, kust oleme saanud materjali. Õpituga esineme kooli üritustel.

Ringitundides oleme ise mõelnud ja esitanud etüüde. Paremini on õnnestunud teemad: «Kaupluses», «Eil!», «Pahandus», «Varsti tulevad külalised», «Kas Sina võtsid?», «Kala!», «Tule minu valesse purjepaati!», «Kohtamisel», «Aita mind!», «Vahetunnis».

Ka tavaliste mänguasjadega oleme proovinud teha nukuteatrit: «Jänkupoiss arsti juures», «Siilid omavahel», «Koer ja kass», «Mari ning Liina», «Pörsakese unistused», «Metsas on vahva pidu».

Nääripeoks on õpitud pikemaid lastenäidendeid: «Tuhkatriinu», «Udumäe kuningas», «Kääbusnina», «Väike nõid», «Tiivasirutus», «Pille-Riin».

Väljapanekud. Emakeelekabineti vitriini kasutab kirjandusring. Sinna oleme pannud materjale kirjanike, näitlejate jt tähtpäevade puhul. Vitriin tutvustab ka uudiskirjandust ning seal eksponeeritakse teemanäitusi «Raamatud koolielust». «Teosed sõjapäevadest», «Erinevad elukutsed», «Raamatud föelisest sõprusest» jm.

Oleme joonistanud lastejuttudele illustratsioone. Needki paneme stendile.

Dramatiseerimine. Montaažid. Dramatiseerimise põhimõtted omandame õppetundides. Õpilased otsivad sobivaid jutte või jutukatkendeid, mida vaatlème ühiselt ja arutame, mida lisaks teha. Paremini on õnnestunud katkendid teostest «Väike nõid», «Nukitsamees», «Kevade», «Pal-tänava poisid», «Erinevad nupud», «Vari», «Mõisahobune ja taluhobune», «Tähtis päev», «17 vaprat», «Timur ja tema meeskond», «Lövi Lõrr ja Jänes Jass», «Ahjaluunene». Montaažide tegemiseks on koolil rikkalik kogu. Oleme koostanud luulekaustikuid teemadel «Kodu ja vanemad», «Kaunid paigad siin ja seal», «Kool ning inimene», «Looduspilte», «Kirjanikud kirjanikest», «Töö kiidab tegijat», «Sõjapäevad ei unune», «Näärid», «Raamatud meie elus» jt.

Lapsed koguvad toredaid luuletusi ajakirjadest ja ajalehtedest. Meil on olemas montaažid «Poet ja kodumaa», «Õpetajale», «Sulle, emakene hea», «Vanaemast», «Sügis kuulutab kooliaega», «Hüvasti, kool», «Kevade on sala tulnud» jm.

Ülekoolilisi omaloominguvõistlusi on kirjandusring korraldanud üks kord õppeaastas. Näiteks teemadel «Pildikesi koolipäevadest», «On kallid mulle kodupaik», «Olgu jääv meie päike», «Pilguga tulevikku». Paremini õnnestunud tööd (ka klassikirjandid) säilitame mappides.

Parima omaloomingulise töö oleme ette lugenud kooli üldkogunemisel. Seal anname ka preemiad.

Oleme proovinud koostada ka kriitilisi raadiosaateid, näiteks õpilaste käitumise kohta. Kriitika on alati olnud nimeline ning saated kardetud. Korraliku saate tegemine nõuab aega.

Töö koostamisel olen kasutanud Silvia Truusi brošüüri «Emakeelealase klassi- ja koolivälised üritused» ning Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaannet «Kirjandiõpetuse stilistilisi aspekte». Põhiliselt on kirjas aastate kogemused, ettevõtmised, mis on õpilastele rohkem meeldinud.

Klassivälise töö toredat materjali pakub ka raamat «Huvitav emakeel».

Ringitöö meeldib õpilastele väga. Neis on tekkinud tõsine ilu- ja ajakirjanduse lugemise huvi.

HELVI PALL,
Sadala 9kl kooli õpetaja



KROONIKA

Esimesed rahvusvahelised lasteraamatukogutöötajate päevad, mis sündisid Eesti Lasteraamatukogu algatusel, peeti Tallinnas 11.—13. sept. Peale Eesti raamatukogutöötajate olid kohale tulnud esindused Läti ja Leedu Rahvusraamatukogudest, Leningradi Lasteraamatukogust, Rootsi Kuningriigi, Soome Vabariigi ning Ungari Vabariigi raamatukogudest, et ühiseid probleeme arutada ning üksteiselt õppida.

Esimese tööpäeva ettekanded keskendusid teemal «Laps ja ühiskond». Esinesid Aili Aarelaid (Eesti TA Ajaloo Instituut) «Tsentrum ja perifeeria Eesti kultuuris» ning Elle Niit (Tallinna Perekonnanõuandla) «Laps muutuvus Eestis».

Teise päeva teemal «Laps ja lugemine» said sõna Reet Krusten (Eesti TA KKI) «Eesti lastekirjanduse muredest ja rõõmudest», Leida Olszak (LRK) «Raamat Eesti lasteraamatukogudes», Aira Lepik (TPedl) «Laps, raamat ja TV», Ille Papp (TPedl) «Lapsed ja ajakirjandus», Rootsist Annalena Erlandsson «Lastelugemine Rootsis» ja Birgitta Ahlén «Raamatukogud ning lugemis- ja kirjutamisraskustega lapsed». Katja Lahti Soomest rääkis teemal «Raamatukogu ja laste päevahoolduse koostöö», «Laps ja lugemine» — Kaarina Vehviläinen Soomest ja Szathné Villanyi Rozsa Ungarist.

Kolmanda päeva teema «Laps ja raamatukogu» juhatas sisse Ivi Tingre (Eesti Kultuuriministeerium), tutvustades Eesti raamatukogude päevaprobleeme. Teda täiendasid Eesti Lasteraamatukogu direktor Anne Rande ja kooliraamatukogude probleemidest Anne Äärismaa. Oma kogemusi jagasid külalised Soomest, Ungarist, Leedust, Lätist, Leningradist.

Ettekannete lõpul oli aega varutud sõnavõttudeks, küsimusteks, aruteluks, kokkuvõtteks. Vastuvõtu korraldasid Eesti Kultuuriministeeriumi raamatukogude nõunik Ivi Tingre ja Eesti Rahvusraamatukogu direktor Ivi Eenmaa, samuti Eesti Lasteraamatukogu. «Pirita» kinos vaadati filmi «Varastatud kohtumine», uudistati vanalinna, käidi teatris ja kontserdil, saadi omavahel tuttavaks. Esines Tallinna Muusikamaja poistekoor.

Lasteraamatukogupäevadest osavõtjad pöördusid kõikide Euroopa raamatukoguhoidjate ühingu poole üleskutsuga, milles väljendub mure Euroopa ühiskodu ja laste turvalise tuleviku pärast. Pöördumises öeldakse: «Tulevikuvõti on tarkus ja headus. Mida me ise ei suuda, seda suudab raamat ja raamatukogu, kus on varjul nii tarkus kui headus.»

Figures Test. — Child Development, 1972, 43, 1412—1417.

2. Ault R. L. Problem-solving Strategies of Reflective, Impulsive, Fast-accurate, and Slow-inaccurate Children. — Child Development, 1973, 44, 259—266.

3. Clauss G. Differentielle Lernpsychologie. Eine Einführung. Berlin, 1984.

4. Kagan J. Reflection — Impulsivity: The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo. — Journal of Abnormal Psychology, 1966, 71, 17—24.

5. Messer S. B. Reflection — Impulsivity: A Review. Psychological Bulletin, 1976, 53, 1026—1052.

6. Tomusk V. Cognitive Style of Students as an Essential Factor of Forming Their Physical World Conception. In: International Symposium on the Evaluation of Physics Education, June 25—29, 1990. Proceedings. Helsinki, 1990.

HARIDUS

Р. КОЛДЕ. Математика всем или каждому! Автор конструктивно рассматривает современные проблемы обучения математике, предлагает варианты решения для составления различных программ исходя из гуманитарных или реальных уклонов.

Ю. ТАРТУ. Сколько правительству следовало бы выделить денег для развития образования!

Автор разъясняет и описывает положение финансирования образования в условиях рыночной экономики. Он рассуждает о способности общества финансировать образование в условиях рыночной экономики. Он рассуждает о способности общества финансировать образование.

Ясно, что за счет образования нельзя развивать другие области жизни и что в свою очередь образованию нельзя развивать за счет других областей (медицины, культуры и т.д.).

Ю. ТУЙСК. Переломный год.

Статья знакомит с реформой образования 1934 года. Она была вызвана потребностями профобразования с целью уменьшить насыщенность общим образованием и направить молодежь на более творческий путь. Реорганизацией учебных планов старались приблизить воспитание молодежи к жизни.

А. МЕЗРИТС. Обзор системы образования в Швеции.

В статье дается обзор системы образования взрослых, в том числе и подготовки учителей. Более подробно автор пишет о руководстве системой образования.

Ю. СЫЭРД. Альтернативные школы в северных странах.

Автор дает обзор о состоянии альтернатив-

ного образования в Финляндии, Швеции, Норвегии и Дании.

Мысли о воспитании.

Мнениями о воспитании обмениваются учителя эстонского языка и литературы Кейлаской 1-ой средней школы Инге Китсинг и Хурми Роосаар.

М. ТУУЛИК. Этика и религия.

Автор размышляет о понятиях этики, морали, религии, нравственности. Он приходит к выводу, что понятия этика и религия не тождественны.

В. ТОМУСК. Концептуальный темп.

Импульсивность-рефлексивность (концептуальный темп) связана прежде всего с абстрактностью учебного текста. Очень абстрактный текст требует более глубокой рефлексии, обдумывания. Импульсивно реагирующему ученику это не под силу. Материал для него должен быть более конкретный.

Х. КУКЕМЕЛЬК. Способность учащихся к реальным предметам.

Автор показывает, от каких способностей и умений зависит более быстрое и качественное усвоение реальных предметов. Читатели познакомятся с экспериментом, проведенным в шести средних школах г. Тарту (использовался тест Равена). Самое важное — это формирование самостоятельности мышления учащихся, их умение обобщать, а также память.

В. ЛАЙАПЕА. Глухие в Эстонии — инвалиды или языковое меньшинство!

Автор ставит вопросы, касающиеся жизни глухих в Эстонии.

С. РАУДВЕРЕ. Изучение поэтического образа на средней школьной ступени.

В статье дается обзор теории поэзии. Читатели более подробно ознакомятся с лирическим выражением мысли, лирическим обращением, описанием, а также с рассмотрением поэтического образа в 5, 7, 8 и 9 классах.

К. КИИРАНЕН. Модели молекул в помощь учителю химии.

Статья знакомит с моделями молекул, их типами и изготовлением. Моделями молекул стали интересоваться и общеобразовательные школы, т.к. ученик при помощи этих моделей получает более адекватное представление о строении вещества.

Т. ПЕТЕРСОН. Среда роста дошкольника.

Автор дает советы по созданию для детей среды роста, способствующей их развитию.

Х. ГАБРАЛ. О художественном воспитании в 1930 годы в Эстонии.

В статье идет речь о направлениях, учебных программах по художественному воспитанию, а также людях, которые осуществляли изменения в художественном воспитании в 30-ые годы в Эстонии.

Т. КУДУ. Благоговение перед жизнью.

Концептуальные заметки по гигиене врача, преподавателя Тартуского медицинского училища Тайве Куду.

Х. ПАЛЛЬ. Литературный кружок в небольшой сельской школе.

В Садалаской 9-летней школе литературный кружок работает уже более 25 лет. Автор знакомит с работой этого кружка.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Toompuiestee 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

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

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 27. 09. 1990. Trükkimisele antud 29. 10. 1990. Trükiarv 3500.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 4321.




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

Organ Ministertva prosveteniia Estoniia. Na estonskom jazyke.

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

Molekulimudelite koolikomplekt





30 kop. 78 189

