

HARIDUS

JAANUAR

1 — 1992





TOIMETUSE

KOLLEGIUM:

V. AAVA,

V. EKSTA

(peatoimetaja

asetäitja ajakirja alal),

V. HAAMER,

F. KUPP

(vastutav sekretär),

A. MEERITS,

J. ORN,

A. PAAVO,

T. PENJAM

(ühendtoimetuse

osakonnatoimetaja),

H. RANNAP,

H. ROOTS

(peatoimetaja

asetäitja ajalehe alal),

A. SAVIK,

J. SEPP

(peatoimetaja),

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoimetaja

A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja

O. LEIDMAA

Kaas ja

kujundus-

kontseptsioon

TIINA SOO

Toimetuse aadress:

200 031 Tallinn,

Toompuiestee 30.

Telefonid:

60 27 69, 66 65 23,

44 98 46, 44 36 96

44 21 55.

Väljaandja:

Kirjastus «Perioodika»,

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 8

Tel 44 57 67

Tallinna

Ajakirjandustrükikoda

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 67-a.

Ladumisele antud

28.11.1991.

Trükkimisele antud

10.01.1992.

Trükiarv 2060.

Fotoladu. Kiri skolnaja.

Trükipoognaid 7,0.

Tingtrükipoognaid 5,46.

Arvestuspognaid 7,3.

Tellimise nr. 515.

Tellimishind aastaks —

rbl. 24,

6 kuuks — rbl 12

3 kuuks — rbl 6.

Üksiknumbri hind rbl 2.50.

Praaeksemplaride välja-

vahetamiseks pöörduda

Pärnu mnt 67a

Tallinna Ajakirjandus-

trükikoja TKOsse

(tel 68 14 11).

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 Euroopa haridusdimensioon: õpetamine ja *curriculumi* sisu.

SILMARING JA VAATENURK

- 4 A. ABEN Kas vastuvõtt Pedagoogilisse Instituuti peegeldab hariduse väärtustumist?
8 A. TEDER, J. TEDER Kõrghariduse rahvusvaheline integratsioon ja Eesti.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 10 V. RAJANGU Saksa haridussüsteemis rakendatud põhimõtetest ja tööturust.

MEIE INTERVJU

- 13 Miks huvitub WCOTP just Eestist?

KASVATUSTEEMADEL

- 14 A. NEEME, I. EBBER Asteeniline aktsentueeritud laps koolis.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 16 T. PENJAM Ajalehed ja ajakirjad õpilase lugemislaual.
21 S. KERA Noorsooliikumises osalemise motiive.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 25 M. REBANE Kirjanduse õpetamise eesmärkidest eesti koolis.
30 S. AHER Rühmatöö võimalusi bioloogia õpetamisel.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 32 P. KAERA Päevahoiu ja selle eri vormide mõju lapse arengule.
35 L. GUSTAVSON Varsti vastlad.

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 37 H. RANNAP Eesti Vabariigi (1918-1940) haridusministrid.
40 E. JANSEN Hans Kruusist ja Eesti professionaalse ajalooteaduse sünnist.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 43 Hans Kubu 100.
44 Aleksander Jaakson 100.

MEIE TERVIS

- 47 A. MINAJEVA Arvutiõpetuse tervishoiuprobleemid koolis.

PUHKEVEERUD

- 50 J. UNGRU Võru Õpetajate Seminar.

KROONIKA

- 52 Gustav Adolphi Gümnaasium 360
53 Tallinna 7. keskkool 70.
Tallinna Kaubandustehnikum 40.

KOGEMUSNÕU

- 54 Üldarendavad koordineerimisühendused algklassiõpilaste osavuse arendamise vahendina II. (M. Piisang, A. Maksan)

Euroopa haridusdimensioon: ja *curriculumi* sisu

Euroopa haridusministrite püsiikonverentsi 17. istungjärgu (Viin, 16. ja 17. oktoober 1991) resolutsiooniprojekt nr 1.

Resolutsiooniprojekti «Euroopa haridusdimensioon: õpetamine ja *curriculumi* sisu» elemendid.

SISSEJUHATUS

1. Euroopa haridusministrid kohtusid oma alatise konverentsi 17. istungjärgul Viinis 16. ja 17. oktoobril 1991, et arutleda teema «Euroopa haridusdimensioon: õpetamine ja *curriculumi* sisu» üle;

2. Viidates mitmetele ametlikele nende diskussiooni jaoks olulistele poliitilistele tekstidele:

Euroopa Nõukogu Parlamendiasamblee soovitus 897 (1980) «Haridusvisiidid ja õpilaste vahetus Euroopa riikide vahel»;

Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee soovitus Nr R(83)4 «Euroopa teadvustamise arendamine keskkoolides»;

nõukogu ja haridusministrite kohtumise resolutsioon Euroopa Ühenduse Nõukogu raames «Euroopa haridusdimensioon» 24.5.1988;

Euroopa kohalike ja regionaalvõimude alatise konverentsi nõukogu resolutsioon 225 (1991) «Kohalike ja regionaalvõimude panus Euroopa hariduspoliitikasse»;

3. Viidates samuti poliitilistele eesmärkidele, mis on aluseks Euroopa ühtsuse arendamisele tihedamate kultuuri-, majandus- ja poliitikasidemete kaudu Euroopa rahvaste vahel, nimelt

seada sisse püsiv rahu, koostöö ja vastastikune mõistmine Euroopa rahvaste vahel;

kindlustada juba saavutatut ning arendada Euroopa ühist poliitika-, kultuuri-, moraali- ja vaimsete väärtuste pärandit, mis on tsiviliseeritud ühiskonna alus: inimõigused, pluralistlik demokraatia, sallivus, solidaarsus ja seaduslikkus;

edendada pidevat majanduslikku ja sotsiaalset progressi, vähendades ebavõrdsust ja kaitstes keskkonda; ning

anda Euroopale piisavalt kaalu tema missiooniks kogu maailmas;

4. Võttes arvesse Euroopa muutumist, eriti kiirenevat liikumist Euroopa ühtsuse poole, demokratiseerimist Kesk- ja Ida-Euroopa maades, Euroopa majandusruumi väljavaateid ning suurenevat vastastikust sõltuvust ülejäänud maailmast;

5. Mõõndes, et need muutused suurendavad märgatavalt liikumist kultuuride ja keelte poolest mitmekesise Euroopa ühiskonna poole, mis nõuab mõistmist, sallivust ja solidaarsust eri rahvus-, etniliste

ja migrantkogukondade vahel ning milles tööd, õppimist ja vaba aega iseloomustavad mobiilsus, vastastikune vahetus ja suhtlemine; lühidalt, eurooplaste igapäevaelu on üha enam «elamine Euroopa dimensioonis»;

6. Olles teadlikud, et selline areng ei too endaga kaasa mitte ainult võimalusi ja ahvatlusi, vaid loob ka raskusi ja pingeid, mida haridus peab aitama sobiva koolipoliitika, *curriculumi* sisu ja õppemeetodite kaudu lahendada;

7. Tervitades rahvusvaheliste organisatsioonide ja institutsioonide tööd Euroopa haridusdimensiooni arendamiseks, eriti KKNi tegevust, kelle uus projekt «Keskharidus Euroopale» hõlmab nii Läänekuu ka Ida-Euroopa;

8. Taotledes, et rahvusvahelised organisatsioonid ja institutsioonid töötaksid nii palju kui võimalik koos oma programmide koostamisel ja rakendamisel Euroopa haridusdimensiooni valdkonnas;

9. Võtsid vastu järgmised juhised, mis peavad intensiivistama Euroopa koolihariduse dimensiooni.

HARIDUSE EESMÄRGID

10. Haridus peab suurendama teadlikkust Euroopa rahvaste ja riikide kasvavast ühtsusest ning nende suhete loomisest uuel alusel. Ta peab ka aitama kujundada noorema generatsiooni arusaama ühisest Euroopa identiteedist, kaotamata vaateväljast nii globaalset vastutust kui ka oma rahvuslikke, regionaalseid ja kohalikke juuri. Peab edendama Euroopa perspektiivi mõistmist paljudes eluvaldkondades ja arusaama, et Euroopast lähtuvad otsused on vajalikud. Noori inimesi tuleb ergutada aktiivselt osalema Euroopa tuleviku kujundamises.

11. Poliitilise, sotsiaalse ja isikliku elu põhiväärtusi, mis on haridusprotsessi aluseks, tuleb vaadelda laiemalt, Euroopa riikide ja rahvaste ühenduse raames. See hõlmab:

tahet jõuda vastastikuse mõistmiseni, üle saada eelarvamustest ja suuta tunnustada vastastikuseid huve, tagades ühtlasi Euroopa mitmekesisuse,

erinevate kultuuride vastuvõtuvõime, säilitades individuaalse kultuuriidentiteedi,

austuse Euroopa seaduslike kohustuste ja õiguskorra vastu Euroopas tunnustatud inimõiguste raames,

harmoonilise koeksisteerimise ja kompromisside tunnustamise tahte Euroopa eri huvide kokkusobitamisel,

- mure Euroopa ja maailma ökoloogilise tasakaalu säilitamise pärast,
- vabaduse, demokraatia, inimõiguste, õigluse ja majandusliku turvalisuse toetuse,
- tahte säilitada rahu Euroopas ja kogu maailmas.

12. Et Euroopa hariduse dimensiooni ellu viia, peavad koolid arendama teadlikkust:

- Euroopa regiooni geograafilisest mitmekesisusest, selle looduslikust, sotsiaalselt ja majanduslikult omapärasest,
- Euroopa poliitilistest ja sotsiaalsetest struktuuridest,
- ajaloojõududest, mis on kujundanud Euroopat, kaasa arvatud euroopalikku suhtumist seadusesse, riiki ja vabadusse,
- Euroopa kultuuri arengumudelitest ning nende ühtsuse ja mitmekesisuse iseloomulikest joontest,
- Euroopa keelilisest mitmekesisusest ja sellest tulenevast kultuuririkkusest,
- Euroopa idee ajaloost ja liikumisest integratsiooni poole alates 1945. aastast,
- Euroopa institutsioonide ülesannetest ja töömeetoditest,
- ühise vastuseisu vajadusest Euroopa majanduslikele, ökoloogilistele, sotsiaalsele ja poliitilistele raskustele.

TEOSTAMINE

13. Põhimõtteliselt saavad kõik kooli *curriculumi* valdkonnad anda oma panuse õpetamise ja õppimise Euroopa dimensioonis kui hariduse osasse, mis viib rahvaste üksteisemõistmiseni. Selle saavutamiseks peavad nad erinevaid teid kasutades ühendama konkreetseid eesmärgid ja teemad, leides sobivad materjalid ja meetodid.

14. Algkoolis tuleb võimalikult palju õpetada lapsi mõistma Euroopa dimensiooni vahetute kogemuste kaudu. Kesk-, kaasa arvatud kutsehariduse kohustuslikes ja fakultatiivainetes on rohkesti kokkupuutepunkte, mis pakub mitmekesise töö võimalusi.

15. Euroopa ja tema arengu probleemid peavad olema integreeritud kogu geograafia, ajaloo, sotsiaalteaduste/kodanikuõpetuse õpetamise, samuti ainetesse, mis sisaldavad majandus- ja õigusteaduse elemente. Geograafias hõlmab see eelkõige põhiteadmised Euroopa regioonist, selle mitmesugused maastikutüübid ning kultuuri, keskkonna ja majanduse iseärasused, mis on sajandeid mõjutanud inimese tegevust. Ajaloos hõlmab see Euroopa rahvaste ja riikide päritolu tundmaõppimise ning sotsiaalsed, poliitilised, ideoloogilised ja religioossed liikumised, eri jõudude võitlused, ideed, kultuuri, liikuvuse ja migratsiooni, mis on mõjutanud nende arengut. Sotsiaalteadustes/kodanikuõpetuses hõlmab see

poliitilise, sotsiaalse ja majandusliku arengu ning vastavate süsteemide, nende väärtuste, normide ja reaalia tundmaõppimise. Ainetes, mis käsitlevad majandust ja õigust, hõlmab see Euroopa ühine majandusliku ja õigusliku aluse mõistmise ning majandus-, ökoloogia- ja sotsiaalhuvide tasakaalustamise. Inimeste osalemise võimaldamine Euroopa sotsiaalsel ja majandusel on üks peamisi prioriteetseid eesmärgi sotsiaalteaduste/kodanikuõpetuse õpetamisel ning ainetes, mis tegelevad majandus- ja õigusteadusega. Osalemise kaudu niisugustes tegevustes, nagu Euroopa Nõukogu «Ühe maailma» kampaaniad, peab see aine võimaldama õpilasel hinnata Euroopa rolli maailmas.

16. Võimalikult paljudele õpilastele tuleb anda võimalus õppida võõrkeeli, mille oskamine on keskse tähtsusega Euroopa kultuurimaailma avamisel. Et arendada dialoogi- ja suhtlemisvõimet, on vaja julgelt kasutada spetsiaalseid hariduskorralduse võtteid, kaasa arvatud kakskeelsete klasside loomine keskkoolides ning võõrkeelt emakeelena kõnelevate inimeste määramine koolidesse assistentideks. Võõrkeeleõpetajate põhi- ja täiendkoolituses tuleb arvestada Euroopa Nõukogu arendatud kommunikatiivset suunda. Emakeele õpetamine peab näitama seoseid oma maa keele ja kirjanduse ning ümbritsevate Euroopa riikide keelte ja kirjanduste vahel.

17. Matemaatikat, loodusteadusi ja tehnoloogiat, religiooni ja filosoofiat, kunsti ja muusikat, samuti sporti ei saa taandada rahvuskultuuri tasandile, vastupidi, need esindavad osa Euroopa ühispärandist ja haridustraditsioonist. Need ained annavad ühtlasi positiivse panuse Euroopa ühtsuse teadvustamisse. Ka klassikalised keeled on tähtsad Euroopa ühispärandi sügavamaks mõistmiseks.

18. Peale aineõpetuse on Euroopa dimensiooni tajumise arendamiseks ka teisi võimalusi. Soovitavad on Euroopa-temalised ja Euroopa naabermaade koolidega ühised pedagoogikaprojektid, kus tähtsat osa etendab õpilaste ja õpetajate vahetus. Need peavad hõlmama võimalikult paljusid Euroopa maid, kaasa arvatud partnerid Kesk- ja Ida-Euroopas. Nii on Euroopa Ühenduse keskkonnakaitset hõlmav koolivõrk teinud edukat koostööd keskkonnakaitse ja Euroopa keskkonnakaitse vajaduse teadvustamisel. Euroopa Koolipäeva Võistlus oma iga-aastaste tegemiste ja seminaridega autasustatuile on tähtsaks toeks praktilises koolitöös Euroopa teemadel ja selle üritusega hõlmatud maade esindajate kohtumistel Euroopa Nõukogu ja Euroopa Ühenduse haridusnõupidamistel. UNESCO Ühenda-

Kas vastuvõtt Pedagoogilisse Instituuti peegeldab hariduse väärtustumist?

AILI ABEN, TPedI vastuvõtukomisjoni vastutav sekretär

Uliõpilaskonna ja selle kujunemise analüüs TPedIs viimastel aastatel annab alust nii väita. Kuigi õpetaja ja kultuuritöötaja presitiiz pole olnud kõrge, on huvi pedagoogilise kõrghariduse vastu kasvanud.

1991. a oli üldkonkurss instituuti 3,2 (1990. a — 2,6) — s.o kõigi aegade suurim — ning 1000-le noorele jäi kõrgkooli pääsemine vaid sooviks.

Kõige üldisema pildi sisseastumisavaldusi esitanutest ning I kursusele vastuvõetud üliõpilastest annavad tabel 1 andmed:

	Sisseastumisavalduste esitajad	Vastuvõetud üliõpilased	
Kokku	1536	514	(33,3%)
mehi	335 (22,0%)	150	(29,6%)
naisi	1187 (80,0%)	364	(70,4%)
keskkoolidest	1387 (91,1%)	473	(92,0%)
tehnikumidest	93 (6,1%)	28	(5,5%)
kutsekeskkoolidest	42 (2,8%)	13	(2,5%)
medaliga või kiitusega,	119 (7,8%)	75	(14,6%)
s.h keskkoolidest	97 (6,3%)	58	(11,1%)
eestlasi	1322 (86,1%)	431	(85,2%)
teisi rahvusi	214 (13,9%)	75	(14,8%)

tud Koolide Projekt seob Euroopa ja maailma teiste piirkondade koole.

19. Kooli õpilaskonna etniline ja kultuuriline heterogeensus annab tunnistust nii Euroopa ühisjoontest kui ka mitmekesisusest. Nende olemasolu klassis pakub kultuuride vastastikuse tundmaõppimise ja Euroopa kultuuri rikkuste esiletõomise võimalusi. Õppimine koos noorte välismaalaste ja migrantidega peab aitama tugevdada vastastikust solidaarsust ja soovi rahulikult koos elada, juhindudes Euroopa Nõukogu töö tulemustest kultuuridevahelise hariduse edendamisel.

Soovitused

20. Ministrid soovitasid, et Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee kaaluks Euroopa haridusdimensiooni edasiarendamist, kutsudes selle eest vastutajaid rakendama järgmisi abinõusid:

20.1. Varasemate Euroopa haridusdimensiooni ja kultuurivahetust ning inimõiguste alast kasvatust puudutavate resolutsioonide täielik elluviimine, mida arvestatakse *curriculumi* arendamisel.

20.2. Kultuurialase Koostöö Nõukogu Hariduskomitee progressi taotlemine moodsaate keelte valdkonnas, Euroopa keskhariduse dimensiooni, täiskasvanute hariduse, Õpetajate Abirahade Projekti, Euroopa Koolipäeva ning haridusdokumentatsiooni ja -uuringute alal.

20.3. Baasinformatsiooni täiustamine Euroopast, Euroopa koostööst ja integratsioonist ning Euroopa muutuvatest suhetest kogu *curriculumis*, sellekohase õpematerjali väljatöötamine nii õpetajatele kui ka õpilastele.

20.4. Õpetajate ja õpilaste motivatsiooni suurendamine Euroopa küsimustega tegelemiseks nende eneste vahetute kogemuste kaudu Euroopas (laienev osalemine vahe-

tustes, kohtumised, Euroopa Koolipäeva Võistlus, Euroopa klubid, Euroopa pärandi klassid, Euroopa Kohaliku ja Regionaalse Ajaloo Projekt, mille esitas Euroopa kohalike ja regionaalvõimude alatine konverents ning võõrkeelte praktika) ja massiteabevahendite abil, kasutades täielikult uut informatsiooni- ja sidetehnoloogiat.

20.5. Projektid arendamaks Euroopa ainet klassis ja teadlikkust Euroopast koolis.

20.6. Koolikorralduse innovaatilised vormid, nagu kakskeelsed klassid, rahvusvahelised sektsioonid jne, mis annavad õpilastele avarama pildi Euroopa dimensioonist.

20.7. Meetodite arendamine kasutamaks koolide kontakte ja vahetust õpetamise osana.

20.8. Koolide partnerluse ergutamine, kaasa arvatud Kesk- ja Ida-Euroopa.

20.9. Võõrkeelteoskuse ergutamine, kaasa arvatud vähemuse keeled.

20.10. Tähelepanu pööramine kakskeelsele õpetusele.

20.11. Euroopa dimensiooni ja võõrkeelte õpetamise lülitamine õpetajate põhikoolitusesse.

20.12. Õpetajate täienduskoolituse korraldamine Euroopa aines ja Euroopa dimensioonis.

20.13. Kooli lõpueksamite ja -tunnistuste vastastikune tunnustamine.

20.14. Euroopa dimensiooni tugevdamine hariduse juhendamises ja nõustamisteenistuses.

20.15. Kontaktide tugevdamine Euroopa ja maailma teiste regioonide vahel, võttes arvesse ka arengumaid.

21. Ministrid otsustasid arutada KKN projekti «Keskharidus Euroopale» tulemusi ühel oma järgmistest istungjärkudest.

Täiendavalt soovis õppemaksu eest õppida 158 noort, kes olid konkursiga välja jäänud. Neist võeti vastu 78, s.o sama palju kui eelmisel aastal. Kõige rohkem soovijaid oli inglise keele, tütarlaste tööõpetuse ning sotsiaalpedagoogika erialale.

Paljudel erialadel oli konkurss traditsiooniliselt väga kõrge: näitejuhtimine (naised) — 10; inglise keel süvaõppeta koolidest — 8,4; kunstiõpetus ja joonestamine (naised) — 6,7; tantsujuhtimine (naised) ja sotsiaalpedagoogika — 6; raamatukogundus ja bibliograafia (naised) — 5,8. Väike konkurss oli matemaatika — 1,26 ja füüsika ning loodusteaduslike ainete erialal — 1.

Koolid, kust tuli tänava rohkem I kursuse tudengeid, on järgmised: Tallinna 54. Keskkool — 14; Tallinna 53., 44. ja 26. keskkool ning Reaalkool — 12; Tallinna 42. Keskkool — 11; Kopli Kunstikeskkool — 10; Pärnu 1. Keskkool — 9; Jõhvi 1. Keskkool — 8; Kohtla-Järve 1., Kuressaare 1. ja Rapla 1. keskkool — 7. Väiksematest koolidest on hästi esindatud Tõrva ja Türi keskkool 5 üliõpilasega. Loetletutest kuulusid eelmisel aastal sellesse pingeritta vaid kaks kooli: Tallinna Reaalkool ja Kuressaare 1. Keskkool.

Analüüsisides TPedIsse vastuvõetute regionaalset jaotuvust (täpne ülevaade tabelis 2), selgub, et ainsana puudub Hiiumaa, kuigi soovijaid oli 8.

Võrreldes eelmise aastaga, oli Tallinnast avaldusi tunduvalt rohkem (+259), sisseaanute hulgas aga oli tallinlasi 20 võrra vähem. See peaks olema tõsine signaal Tallinna koolidele, eriti Põhja- ja Idarajoonile. Üle keskmise (33%) oli sisseaanute protsent Valga maakonnast, Ida-Virumaalt ja Tallinna Lõunarajoonist tulnute ning tunduvalt alla keskmise Tartu, Põlva ja Lääne maakonna ning Narva ja Pärnu linna koolide lõpetanute puhul.

Noormeeste osatähtsus vastuvõetute hulgas on kahjuks vähenenud, kuigi soovijaid oli ligikaudu sama palju kui eelmisel aastal. 1990. a oli I kursuse tudengite hulgas noormehi 192 (39%) ning käesoleval aastal 150 (29,6%). Peamisteks põhjusteks on vastuvõtu vähenemine kehakultuuri erialal ja konkursivälise vastuvõtu puudumine sõjaväest vabanenutele. Sellistes tingimustes on ilmselt õige jätkata ka edaspidi mitmel erialal eraldi konkursi korraldamist noormeestele, kuigi üldjuhul on nende eksamihinnete summa paari palli võrra madalam samale erialale võetud tütarlaste omast. Tegelikult on probleem «kõrgkool ja noormehed» palju laiem ning tõsisem. Juured ulatuvad üldhariduskooli, kust «tülikamad» poisid nii mõnigi kord välja tõrjutakse.

Probleemiks on kujunenud maakondadest pärit õpilaste pääsemine inglise ning soome keele erialadele. Inglise keele eriala 30 kohale vastuvõetud õpilastest

VASTUVÕTT TPedIsse 1991. a REGIOONITI

Tabel 2

Linnad ja maakonnad	avaldusi		vastuvõtt		sissesäänute % regioonist
	arv	%	arv	% üld- vastuvõtust	
LINNAD					
1. Põhjarajoon	137	8,8	39	7,7	28,5
2. Läänerajoon	231	14,8	88	17,4	38,1
3. Idarajoon	146	9,4	42	8,9	28,8
4. Lõunarajoon	236	15,2	89	17,6	37,7
Tallinn kokku	750	48,2	258	51,0	34,4
MAAKONNAD					
5. Tartu	44	2,8	15	3,0	34,1
6. Kohtla-Järve	75	4,8	24	4,7	32,0
7. Narva	21	1,4	5	1,0	23,8
8. Pärnu	84	5,4	21	4,2	25,0
9. Sillamäe	10	0,6	3	0,6	30,0
10. Läänemaa	21	1,4	5	1,0	23,8
11. Harjumaa	91	5,9	27	5,3	29,7
12. Hiiumaa	8	0,5	8	0,0	00,0
13. Jõgevamaa	28	1,8	8	1,6	28,6
14. Saaremaa	42	2,7	14	2,8	33,3
15. Ida-Virumaa	13	0,8	7	1,4	53,9
16. Järvamaa	54	3,5	19	3,8	35,2
17. Põlvamaa	19	1,2	4	0,8	21,1
18. Pärnumaa	23	1,5	7	1,4	30,4
19. Lääne-Virumaa	72	4,6	21	4,2	29,2
20. Raplamaa	47	3,0	17	3,4	36,2
21. Tartumaa	19	1,2	3	0,6	15,8
22. Valgamaa	30	1,9	14	2,8	46,7
23. Viljandimaa	79	5,1	26	5,1	32,9
24. Võrumaa	23	1,5	7	1,4	30,4
KOKKU	1555	100,0	506	100,0	

olid 26 Tallinnast või Harjumaalt ning ainult 4 teistest maakondadest. 16st soome keele erialale vastuvõetust oli tallinlasi 13. Maakondade keele süvaõppega koolidest ei pääsenud inglise keele erialale ühtki. Seepärast otsustas TPEDI nõukogu tagasi pöörduda endise praktika juurde ning korraldada neil erialadel eraldi konkursid Tallinnast ja maakondadest pärit õpilastele.

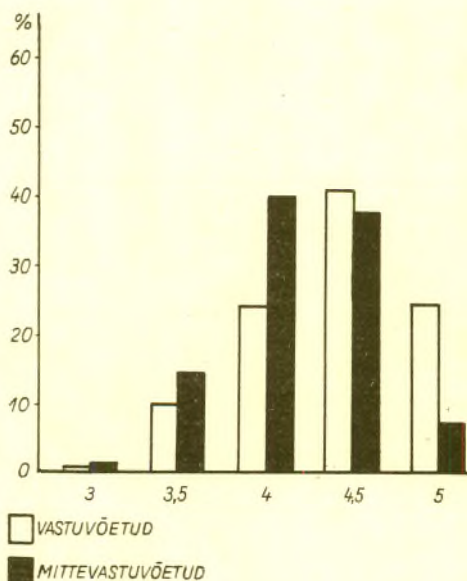
Mõningal määral laienesid õppimisvõimalused vene õppekeelega koolide lõpetanutele. Teiste rahvuste esindajaid on I kursuse tudengite hulgas 75 (1990. a — 61). Konkurs oli suurem vene keele ja kirjanduse erialal tütarlastele (4,2) ning inglise keele erialal (3,7). Kõik vene koolide lõpetanud pidid teiste eksamite kõrval sooritama eesti keele katse. Võimalik oli saada 0 või 1 palli. Nulliga hinnati 19 üliõpilaskandidaadi eesti keele oskust ning nemad langesid edasisest konkursist välja.

Rõõmustab, et TPedIsse tulevad küllalt kõrge keskkooliedukusega noored. Kõigi sisseastujate lõputunnistuse keskmine hinne oli 4,25 ning vastuvõetutel 4,38. 1990. a olid vastavad näitajad 4,08 ja 4,5. See on positiivne tendents ning ilmselt ka üks märk meie haridussüsteemis toimuvatest muudatustest. Kõige kõrgem keskmine hinne oli koolieelse pedagoogika, inglise, saksa, rootsi keele ja matemaatika erialale sissesaanutel ning madalaim kultuuritöö ja kehakultuuri erialadel. Viimati mainitute puhul oleks ilmselt õige arvestada üliõpilaste valikul erialaeksamite tulemuste kõrval rohkem üldist erudeeritust. Detailsem ülevaade on joonistel 1 ja 2.

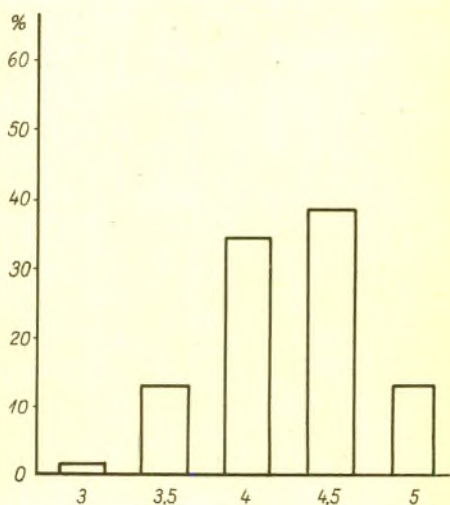
Käesoleval aastal arvestati TPedIsse vastuvõtmisel keskharidust andva õppeasutuse lõputunnistuse keskmist hinnet võrdselt konkurssksamitega, s.o 10pallisüsteemis. Haridusstrateegilise suunana, et väärtustada enam keskharidust ning selle omandamiseks tehtud tööd, on õige arvestada keskmist hinnet ka edaspidi. Liiatigi ei leidnud kartus, et keskmine hinne võib kõrgkooli pääsemisel paljud eksamid hästi sooritanud noored elimineerida, kinnitust. Analüüs näitab, et keskmine hinne võib kõrge konkursiga erialadel saada saatuslikuks ainult mõnele üksikule üliõpilaskandidaadile. Muide, sama kinnitab ka Tallinna Tehnikaülikooli kogemus.

Teatavasti on instituuti astujatel (välja arvatud keeleteaduskond) kahel viimasel aastal olnud võimalus esitada soovi korral koolikirjand, mida arvestatakse sisseastumiskirjandina. Eksamikomisjon vaatab selle läbi ja vajadusel hindab ümber. Ka siin ilmneb positiivne tendents: koolikirjandi hinne on muutunud usaldatavamaks. Kui 1990. a alandati hinnet 34%-l, siis käesoleval aastal vaid 21%-l töödest. Seega on alust lubada koolikirjandite esitamist ka edaspidi.

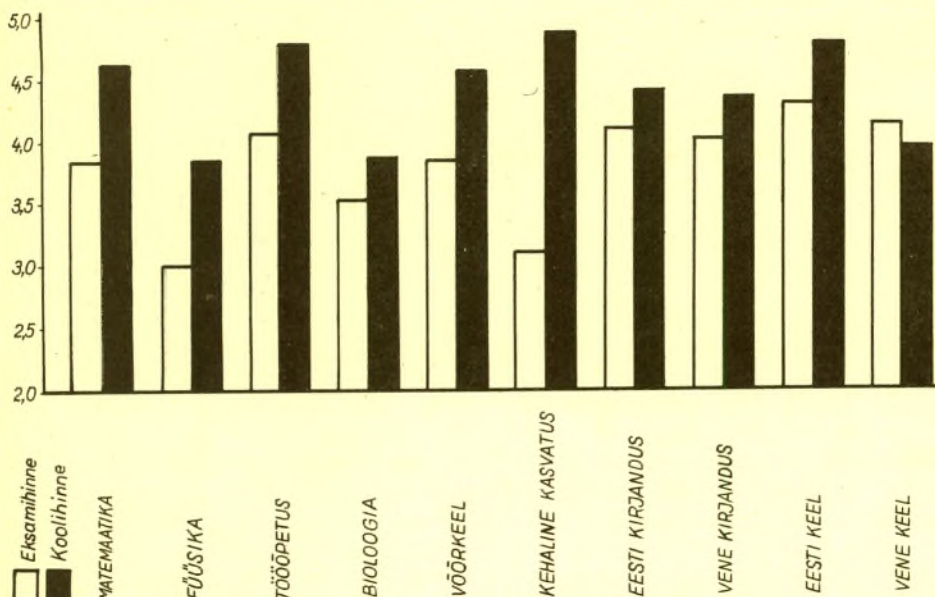
Kui analüüsida kogu sisseastujate kontingenti, selgub, et sisseastumiskirjandi ning lõputunnistuse eesti keele hinde vahel on korrelatsioon. Sissesaanutel on eespool vaadeldud hinnete keskmised koguni võrdsed (4,1). Ülejäänud ainete puhul, välja arvatud kirjandus (vene kooli lõpetanud), on sisseastumiseksamite hinded küll veidi madalamad, kuid peaaegu kõigil juhtudel on olemas oluline seos lõputunnistuse vastava aine hindega. Täpsema ülevaate



Joonis 1. Vastuvõetute ja mittevastuvõetute jaotumine lõputunnistuse keskmise hinde järgi.



Joonis 2. Avalduste laekumine TPedIsse 1991. a keskkooli lõputunnistuse keskmise hinde järgi.



Joonis 3. TPedI 1991. a sisseastujate eksamihinnete võrdlemine koolihindegaga (kogu kontingent).

lõputunnistuse ja sisseastumiseksamite hinnetest annab joonis 3.

Üldiselt läksid sisseastumiseksamid võrreldes eelmise aastaga paremini: positiivsetele hinnetele sooritas need 70% sisseastujaist (1990. a — 64,5%).

1991. a toimusid TPedIs sisseastumiseksamid uute eeskirjade alusel, mis muutis vastuvõtu paindlikumaks, objektiivsemaks ning enam üliõpilaskandidaadidest lähtuvaks. Üldine tendents oli eksamite arvu vähendamine 2—3 eksamile ning kirjalike eksamite või testide osa suurendamine. Ühtlustus ka hindamine, valdavalt kasutati 10pallisüsteemi.

Kolmel erialal (kultuuritöö, kunstõpetus, kehakultuur) toimus erialaeksam enne põhivastuvõtu algust, mis võimaldab üliõpilaskandidaatidel ebaõnnestumise puhul soovi korral üle minna teisele erialale või teise kõrgkooli ning jätkata oma haridusteed veel samal aastal. Selle võimaluse kasutajaid oli palju.

Tänavused üliõpilaskandidaadid jätsid üldiselt meeldiva ja asjaliku mulje. Jääb vaid loota ja soovida, et kõrgkooliaastail täituksid TPedI perre arvatute lootused ja ootused. Aga eks olene see suuresti igaühest endast.

Rootsi keele eriala 1. kursuse üliõpilased psühholoogialoengul 5. dets 1991.

TÖNU KALLE foto



Kõrghariduse rahvusvaheline integratsioon ja Eesti

ALEKSANDRA TEDER, TTÜ tööstusökonomika kateedri vanemõpetaja, majanduskandidaat

JUHAN TEDER, TTÜ kõrgkooli ökonomika labori vanemteadur, majanduskandidaat

Maailm integreerub. Koos sellega ka haridus. Eriti tugevad on need tendentsid kõrghariduses. Kuidas see meid puudutab? Enne tulevikuprognoside tegemist heitkem siiski pilk minevikku.

Sama pikk ajalugu nagu kõrgharidusel Eestis on ka Eesti kõrgharidusalastel sidemetel teiste piirkondade ja riikidega. Paljud Tartu Ülikooli kasvandikud said teadlastena tuntuks naabermaades, mõned ka rahvusvaheliselt. Ülikoolis töötas õppejõududena tuntud teadlasi mujalt.

Esialgu moodustasid Tartu Ülikooli üliõpilaste põhiosa sakslased, arvukalt oli ka rootslasi, kelle riigi koosseisu Eesti ju tollal kuulus. Näiteks aastatel 1690—1710 õppinud üliõpilastest olid ligikaudsetel andmetel 48% baltisakslased, 13% sakslased väljastpoolt Baltikumist, 27% rootslased, 10% soomlased (5, lk 33). Ülikooli taasavamise järel 1802. a moodustasid 4/5 üliõpilaskonnast sakslased, venelasi õppis Tartus sel ajal suhteliselt vähe, veelgi vähem oli poolakaid, soomlasi, lätlasi, eestlasi ja leedulasi. Oluliselt langenud oli seega rootslaste osa. Selle põhjus oli muidugi Eesti ala üleminek Vene tsaaririigi koosseisu.

Kõrgharidus ja hariduskontaktid ei ole tänapäevani saanud areneda sõltumatult, vaid on pidevalt olnud mõjutatud poliitilistest pööretest. Näiteks kui 19. sajandi keskel kasvas väljastpoolt Balti kubermangu Tartusse õppima tulnute arv, siis teiste tegurite seas põhjustas seda ka Vilniuse ja Varssavi ülikoolide sulgemine tsaarivõimude poolt 1832. aastal. Kui aastail 1802—1932 õppis Tartu ülikoolis vaid 57 Poola aladelt pärit noort, siis 1833—1863 oli neid 541 (6). 19. sajandi teisel poolel oli ka perioode, kus Varssavi Ülikooli tegutsemisest hoolimata tuli Tartusse õppima arvukalt Poola aadlikke, kes eelistasid saksakeelset Tartu ülikooli venekeelsele Varssavi Ülikoolile (5, lk 80).

1916. a oli Tartu ülikoolis 2516 üliõpilast, kes jagunesid järgnevalt (5, lk 119): venelasi 26,9%; juute 22,6%; sakslasi 15,7%, eestlasi 14,5%; poolakaid 6,8%; lätlasi 6,3%. Järgnesid grusiinlased, leedulased ja armeenlased. Venelaste hulka on toodud andmetes arvatud ka ukrainlased ja valgevenelased. Juutide suur osatähtsus näitab, et ei peetud rangelt kinni tsaaririigis kehtivatest eeskirjadest, mis piirasid juutide vastuvõttu. Tõsi, 1916. a need piirangud kaotati.

Ajalugu kordus aastakümneid hiljem. Nn stagnaajalgi oli perioode, mil juutide sisse- saamine Moskva ja Leningradi kõrgkoolidesse muutus raskemaks ning seetõttu tuldi jällegi õppima Eestisse.

Sellal, kui mujalt saabuti Eestisse, asus arvukalt eestlasi omakorda õppima väljapoole sünnimaad. 20. sajandi algul oli umbes pool eesti haritlastest saanud hariduse või õppis Venemaa ja välismaa ülikoolides. Kui Tartu ülikool andis eesti humanitaarharitlaste ja arstide põhiosa, siis Peterburis ja Riias, vähemal määral ka Moskvas sai hariduse tehniline intelligents: insenerid ja tehnoloogid, samuti agronoomid, majandus- ja kaubandus- teadlased. Lääne-Euroopa kõrgkoolides omandas tehnilise kõrghariduse suhteliselt vähe eestlasi (4, lk 25). Tehnilise profiiliga spetsialistide kõrval oli Venemaa kõrgkoolide roll oluline ka mõnede valdkondade humanitaarharitlaste, näiteks juristide ja filoloogide, aga ka eesti professionaalse muusika ja kujutava kunsti alusepanijate ettevalmistamisel.

Mitteäielikel andmetel õppis 1915. a Peterburi kõrgkoolides 257, Riia Polütehnilises Instituudis 95 ja Moskva kõrgkoolides 58 eestlast. Järgnesid Saksamaa kõrgkoolid 14, Varssavi 9 ja Helsingi 4 eestlasest üliõpilasega (3). Seega ületas eestlastest üliõpilaste arv väljaspool Eestit nende arvu Tartu ülikoolis, kus neid 1916. a oli 364.

Eesti iseseisvumise järel langes oluliselt Venemaa territooriumil asetsevate kõrgkoolide (kus küll õppis arvukalt Nõukogude Venemaal elavaid eestlasi) osatähtsus eesti haritlaskonna ettevalmistamisel ja samas suurenes Lääne-Euroopa kõrgkoolide osa. Oluliselt laienesid kõrghariduse omandamise võimalused kodumaal. Seda nii tänu Tartu Ülikooli üleviimisele eesti õppekeelele kui ka uute õppeasutuste avamise tõttu. Üliõpilaste arv kõikus aastate lõikes suuresti. Nii näiteks oli Tartu Ülikoolis 1926. aastal juba üle 4700 üliõpilase (5, lk 150). Haritlaste teatav üleproduktioon ja sellega kaasnev tööpuuduse oht sundisid aga vastuvõttu piirama. Näiteks oli 1939. a Eesti kõrgkoolides kokku 3616 üliõpilast, 1940. a aga jälle üle 4700 (1, lk 348—350). Viimati mainitud aastal muutus olukord taas 180° — läänepiir sulgus, idapiir avanes. Sõjajärgsetel aastatel suurenesid õppimisvõimalused Nõukogude Liidu kõrgkoolides, vähesed said veeta kogu

õppeaja või osa sellest teiste sotsialismi-
maade kõrgemates õppeasutustes, are-
nenud Lääneriikides õppimisest võis ainult
unistada. Teaduskontaktid kapitalistlike
riikide kõrgkoolidega ja õppejõudude sta-
žeerimise võimalused seal olid mõnevõrra
laiemad.

1988. a algul õppis NSV Liidu teiste
vabariikide kõrgkoolide päevastes osakon-
dades ligi 1100 Eestist õppima siirdunud,
neist 592 Leningradis, 267 Moskvas, 72
Leedus, 57 Lätis. Needki andmed võivad
olla ebatäielikud. Tavaliselt läbiti see-
juures kogu õppeprogramm väljaspool
Eestit, kuid mõnel juhul siirduti mujale
vaid osaks õppeajaks. 1988/89. õa algul
õppis Eesti kõrgkoolide päevastes osa-
kondades 15 029 üliõpilast, seega moodus-
tasid väljaspool Eestit õppijad alla 7%
kõigist Eestist pärit päevase osakonna üli-
õpilastest.

Enam levinud põhjusteks väljapoole
Eestit õppima asumiseks olid küsitluste
andmetel huvi eriala vastu, mida Eestis
ei ole võimalik omandada, soov õppida
konkreetses linnas või vabariigis, saada
mingis valdkonnas parem ettevalmistus
kui Eestis. Vahel nimetati põhjusena
paremaid sportimistingimusi mujal. Sõja-
järgsetel aastatel oli arvestatav poliiti-
liste tegurite mõju — Leningradis või
Moskvas õnnestus kõrgharidus saada pal-
judel, keda poliitilistel põhjustel Eesti
kõrgkoolidesse vastu ei võetud.

Eelkõige poliitiliste või lihtsalt bü-
rokraatlike takistuste vähenemise tõttu
on viimastel aastatel märgatavalt laie-
nenud Eesti kõrgkoolide koostöö välis-
riikide õppeasutustega. Seda nii teadus-
likus uurimistöös kui ka õppejõudude ja
vähemal määral üliõpilaste vahetamisel.
Kontaktide maht on siiski piiratud. Seda
põhjustavad:

- raha, eelkõige välisvaluuta nappus;
- side- ja transpordikorralduse puu-
dused;
- bürokraatlikud takistused, raskused
vajalike dokumentide vormistamisel, vii-
sade ja pileetite muretsemisel;
- suured erinevused õppeprotsessi korral-
duses, võrreldes Lääneriikidega, mis ras-
kendab nii üliõpilaste kui ka õppejõudude
vahetust;
- halb võrkeelteoskus jne.

Mõnedki neist raskustest on probleemiks
ka Ida-Euroopa riikides.

Rahvusvahelise majandusintegratsiooni
süvenedes tugevneb arenenud riikide
haridusintegratsioon. Lääne-Euroopas on
nii üliõpilaste kui ka õppejõudude vahetus
märksa enam levinud kui Ida-Euroopas.

Toome mõned näited: 1985. a oli
Austrias, Taanis, Belgias, Rootsis ja
Sveitsis kokku üle 70 000 välisüliõpilase,
neist 55% Euroopa riikidest. Nende ri-
kide elanike arv oli 37 miljonit. Tšehho-

slovakkias, SDVs, Ungaris ja Poolas (ela-
nike üldarv 80 miljonit) oli samal aastal
alla 19 000 välisüliõpilase, neist vaid 23%
Euroopast. Suur oli aga arengumaade
noorte osatähtsus. Võib lisada, et Itaalias
ükski õppis 27 500 välisüliõpilast, Prant-
susmaal aga üle 130 000 (seda küll endi-
ste kolooniate noorte suure osatähtsuse
tõttu, Euroopa riikidest oli 21 400 õpilast)
(3). Tuleb ka märkida, et Ida-Euroopa
riikide noori õpib Lääneriikides mitu korda
rohkem kui Lääne tudengeid Ida-Euroopas.
Euroopa Majandusühenduse riigid kavan-
davad kõrgkoolidevaheliste sidemete eda-
sist olulist laiendamist. Eesmärgiks on
teiste kogemustega tutvumine, silmaringi
avardamine. Püütakse selle poole, et 1992.
aastaks õpiks 10% iga EMÜ liikmesriigi
üliõpilastest mõne teise liikmesriigi kõrg-
koolis. Õpe välismaal kestaks seejuures
vähemalt aasta, ülejäänud aja õpiksid tu-
dengid kodumaal (7).

Millised on nende arengutendentside
taustal Eesti perspektiivide osaleda rahvus-
vahelises kõrgharidusalases koostöös?

Nagu nägime, on eesti intelligentsi
kujunemist algusest peale oluliselt mõju-
tanud nii ida- kui ka läänepoolsed
kõrgkoolid. Erinevatel ajajärkudel on
nende osatähtsus olnud mõistagi erinev,
suurt rolli on seejuures mänginud poli-
itilised sündmused. Tänapäevalgi sõltub
palju üldiste poliitiliste ja majandus-
probleemide lahendamisest. Soovitav oleks
muidugi edaspidi noori õppima saata eri
piirkondadesse ja riikidesse, et oman-
dada teiste maade paremaid kogemusi,
olla avatud eri kultuuride mõjudele.
Sama põhimõtte peaks kehtima ka teadus-
kontaktide ja pedagoogide vahetuse kohta.

Kuigi praeguseks on Eestis küllaltki
hästi arenenud haridussüsteem, on väike-
riigis ilmselt paratamatu, et osa inimesi
peab saama koolituse väljaspool kodu-
maad. Kõigi nõutavate erialade spetsia-
liste ei ole Eestis lihtsalt võimalik ette
valmistada (puudub materiaalbaas või
pedagoogiline kaader). Erialadel, kus spet-
sialistide täiendav vajadus väike, on nii
majanduslikult otstarbekam. Arutluse all
on olnud koolituse koordineerimine Balti
riikide vahel.

Tuleb püüelda selle poole, et võima-
likult suur osa neist, kes omandavad
kõrghariduse Eestis, saaks võimaluse
mingi aja vältel õppida välismaal (näiteks
1—2 semestrit, läbida seal lühemad in-
tensiivkursused, olla praktikal, koostada
diplomitöö). See tuleks kasuks erialasele
arengule, avardaks üldist maailmanäge-
mist, annaks hea keelepraktika ja lubaks
luua pikemaajalisigi erialaseid kontakte.
Sellised võimalused on juba laienenud,
kuid on seni siiski ebapiisavad. Esialgu
on olulise tähtsusega Põhjamaade, samuti
teiste Läänemaade abi vabanenud Balti

Saksa haridussüsteemis rakendatud põhimõtetest ja tööturust

VÄINO RAJANGU, TTÜ kõrgkooliökonomika labori teaduslik juhendaja, majandusdoktor

Eestis on juba rohkem kui pool tuhat ametlikult registreeritud töötut. Nii nagu näitavad endise Ida-Saksamaa ja teiste maade kogemused, kasvab turumajanduse rakendamise oluliselt töötute arv. Tööturul lööb läbi see, kellel on paremad teadmised ja oskused. Saksamaal võib eristada kaht rühma inimesi, kellel töö saamisest teistest enam raskusi: need, kellel pensionieast puudub mõni aasta, ja äsja kooli lõpetanud. Noorel kulub küllalt pikk aeg, enne kui ta saab meelepärast tööd.

Saksa majandusinstituudi andmetel oli 1991. a kevadel Ida-Euroopa riikides registreeritud töötuid järgmiselt: Jugoslaavia 18,1%, Albaania 9,5%, Poola 9,4%, Bulgaaria 6,9%, Ungari 4,6%, Tšehhoslovakkia 4,2%, NSV Liit 3,7%, Rumeenia 1,3%. Siit võib järeldada, et Eestis seisab töötute arvu kasv alles ees.

Järgnevalt peatun mõningatel Saksamaa haridussüsteemis rakendataval põhimõtetest, mis aitavad tööturul paremini läbi lüüa ning tagavad eeldused efektiivseks tööks.

Saksamaa ülikoolides ja paljudes teistes õppeasutustes ei rakendata kursuste printsiipi, millega meie oleme harjunud, domineerib aineprintsip. Ka Eesti mitmes kõrg-

koolis on selles suunas esimesi samme astunud. Aineprintsipi rakendamine tähendab esiteks, et iga lõpetaja on oma teadmiste poolest unikaalne, kordumatu, teiseks, et õppeaja kestus aastates ei ole rangelt reglementeeritud. Nii mõnigi noor, nähes, et olukord tööturul on talle ebasoodne, lükkab viimase eksami tegemise ja koos sellega ka õppeasutuse lõpetamise edasi. Saksamaal ei saa lõpetanu end tööametis registreerida, sest tal pole nõutavat tööstaazi. Meil õppeasutusest tulijalt töötustaatus ja abiraha saamiseks tööstaaži ei nõuta ja seetõttu jätab ilmselt nii mõnigi noor väga kergekäeliselt õpingud pooleli. Saksamaal on üliõpilase või õpilase staatus soodsam, sest see annab võimaluse kasutada soodustusi. Kolmandaks võimaldab aineprintsipi rakendamine täita noorel õppeprogrammi nõuded temale sobival ajal ja lõpetada õpingud ükskõik missugusel kuul (välja arvatud suvised puhkusekuud). Seetõttu ilmub lõpetanuid tööturule kogu aasta ja ei teki töötisjate tulva kevadel. Olemine õppeasutusest tööturule toimub sujuvalt, mitte hüppeliselt nagu meil.

Järgmiseks tuleks märkida Saksamaa haridussüsteemi põhi- ja kõrvaleriala õpetamise

riikidele. See kulub muidugi ära, kuid selge on seegi, et abile ei saa loota igavesti. Eesmärk peaks olema jõudmine võrdsete osapoolte vahelise suhtlemiseni, vastastikku kasuliku koostööni.

Eesti kõrgkoolide töö täiustamisel on otstarbekas arvestada Euroopa hariduskorraldust, mis ühtlasi lihtsustaks õppejõudude ja üliõpilaste vahetust. Tuleb hoolikalt kaaluda, millistes valdkondades suudaksime välisõpilastele pakkuda Eestis lühema- või pikemaajalisi õppevõimalusi, korraldada praktikat või luua diplomitööde koostamise tingimused. Alaväärsuskompleksiks pole põhjust, selliseid valdkondi leidub. Lahendada tuleb ka sellega kaasnevat küsimusi (näiteks majutamine).

Imselt tuleb siiski rohkem üliõpilasi Eestist mujale õppima suunata, kui on teistest riikidest meile õppima oodata. Seega on kindlasti vaja rahatoetust üliõpilaste välismaale saatmiseks nii riigilt, ettevõtelt kui ka mitmesugustelt erifondidelt. Väljumine senisest haridusisolaatsioonist, rahvusvahelise tunnustuse

saamine Eesti haridusele ja selle kujundamine Euroopa haridussüsteemi orgaaniliseks osaks on pikaajaline protsess. Viimastel aastatel toimunud muudatused on kõrvaldanud peamised Eesti-välised takistused. Nüüd sõltub edasine meist endast.

Kirjandus

1. ENE, 2. kd. Tallinn, 1987.
2. Karjahärm T. Eesti rahvusliku haritlaskonna kujunemisest möödunud sajandi lõpul ja praeguse algul. — Keel ja Kirjandus, 1973, nr 10, lk 624—630.
3. Statistical Yearbook 1988. UNESCO, Paris, 1988.
4. Tallinna Polütehniline Instituut 1936—1986. Tallinn, 1986, 526 lk.
5. Tartu Ülikooli ajalugu 1631—1982. Tallinn, 1985, 279 lk.
6. Исаков С., Сигалов П. Польские студенческие организации в Тартуском университете в XIX веке. Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi I. Tartu, 1975, lk 123—131.
7. Корзинский Е. В. Западно-европейская интеграция в сфере образования. — Советская педагогика, 1990, № 7, с. 124—128.

põhimõtet. Igal üliõpilasel on võimalik omandada ka mingi kõrvaleriala. Nii saab valida viie või enama kõrvaleriala vahel, millest noor tavaliselt õpib üht, üksikud ka kaht. Tabelis 1 on esitatud Saksamaa ühes üldhariduskoolis töötavate õpetajate põhi- ja kõrvalained. Nähtub, et ühel saksa keele õpetajal on kaks kõrvalainet, teisel üks, 13 õpetajal aga kõrvalained puuduvad. Ajalugu, vene ja kreeka keel ei ole selles koolis ühegi õpetaja põhiaine. Õpetajate selline ettevalmistus võimaldab ühtlasemalt jaotada koormust, kergemini leida asendajaid jne.

Väga oluline on, et nii tekib uus kvaliteet. Näiteks kui nimetatud kooli matemaatikaõpetajad arutavad oma aine probleeme, võtavad arutelu osa veel 8 aine õpetajat. See väldib õpetatava aine isoleeritust, mis kokkuvõttes avaldub õpilaste paremates teadmistes.

Samasuguseid näiteid võib tuua kõikidelt elualadelt. Näiteks mehaanikat õppiv üliõpilane võib valida kõrvalerialaks pedagoogika ja pärast õpingute lõppu minna tööle tehnikumi, kutsekooli või ettevõttesse. Kõrvalerialana võib õppida ka majandust, disaini, sotsioloogiat jne. Omandatud kõrvaleriala annab noorele inimesele avaramad võimalused töökohta leidmisele, lähendab eri elukutsetega inimesi. Kokkuvõttes paranevad töötulemused. Põhi- ja kõrvaleriala printsiip koos aineprintsibiiga vähendab nende üliõpilaste arvu, kes teatud õppimisaaja järel pettuvad valitud erialas. Neil on võimalik õpinguid meelepärases suunas jätkata. Ka Eestis tuleks õppeasutusi reformides evitada vabatahtlikult valitavate kõrvalerialade süsteem.

Saksamaa ja teiste Lääneriikide kõrgkoolides ning kutseõppeasutustes õpetatavate eri- ja kutsealade profiil on tunduvalt laiem kui Eestis.

Turumajandusele üleminekul on kitsa profiiliga erialade lõpetanutel oluliselt raskem tööd saada. Tallinna Tehnikaülikooli kõrgkooliökonomika labori uuringud näitavad, et väga suur osa kitsa profiiliga erialade lõpetanuid Eestis täidab hiljem tegelikult selliseid tööülesandeid, mille puhul omandatud spetsiifilisi teadmisi ei vajata. Seega on riik teinud asjatuid kulutusi. Ka meil tuleks üle võtta Läänes aastaid kasutusel olnud laia profiiliga tööjõu ettevalmistamise põhimõte. Esimesed sammud on Tallinna Tehnikaülikoolis ja Tartu Ülikoolis selles suunas ka astunud.

Liati võimaldab eespool nimetatud aineprintsibi rakendamine neil, kellel tulevane töökoht varakult teada, õppida ka väga spetsiifilisi aineid. Üldjuhul tuleks spetsiifilised teadmised omandada täiendusõppes.

Olgu märgitud, et Saksamaal püütakse eriala õpetamisel vältida kitsa profiiliga õppeaineid, õpetada süsteemselt, et eri teemade seosed paremini esile tuleksid. Muidugi tuleb rõhutada, et see nõuab õppejõult laialdasi teadmisi ja üleminek sellele põhimõttele leiab Eestis arvatavasti vastuseisu.

Enamik Saksamaa noori külastab enne kutseõppeasutusse või kõrgkooli õppima minekut **Töömehi juures asuvat kutseuunitluskeskust**, kust saab põhjaliku ülevaate huvipakkuvast eri(kutse)jalast. Kutseuunitluskeskusel on kasutada ka prognoosid töökohtade arvu eeldatava muutumise kohta ja nagu näitavad sotsioloogilised uuringud,

Tabel 1

ÕPETAJATE KÕRVAL- JA PÕHIAINED BENSHEIMI GESAMTSCHULE'S

Põhi- aine	Kõrval- aine																						
	Saksa keel	Sotsiaalteadus	Prantsuse keel	Inglise keel	Matemaatika	Füüsika	Keemia	Maateadus	Bioloogia	Religioon	Kodumajandus	Sport	Kunst	Ladina keel	Polütehn. õpetus	Tekstiil	Ajalugu	Vene keel	Kreeka keel	Kõrvalainet	2 kõrvalainet	KOKKU	
Saksa keel	x	5	2	6	1		1	1	3		1			1		8					2	27	
Sotsiaalteadus		x		1												2							3
Prantsuse keel			x				2							1		1	1						5
Inglise keel	1	1	4	x			1	1			3	2				2	2						17
Matemaatika				1	x	11	1	2	1	1	3	1											21
Füüsika		1			1	x					1												3
Keemia							x		1														4
Maateadus	1	1					x			1				1	2								6
Bioloogia		1					2	1	x		4								1				9
Religioon										x			1			1					9		13
Kodumajandus											x					2							2
Sport												x			1		1				1		11
Kunst													1	x		2	3						6
Ladina keel										1					x	1			1				3
Polütehn. õpetus											1	1	1			x					1		4
Tekstiil																	x				1		1
Muusika		1						1	1												1		3
Masinakiri																					1		1
KOKKU		7	10	6	9	6	11	3	9	5	6	2	15	5	1	5	5	18	3	2	13		2139

arvestabki osa noori eriala valikul nendega. Muidugi on igal lõpetanul risk jääda esialgu töötuks, kuid ühel erialal on see suurem, teisel väiksem.

Ka Eestis tuleks Haridusministeeriumi alluvuses tegutsev kutse-suunitlussüsteem reorganiseerida ja üle anda Tööministeeriumile. Lisaks noortele vajavad nõustamist ka täiskasvanud ja ei ole mõtet luua kahte paralleelset süsteemi.

Saksamaal on ajaloolise arengu tulemusena jõutud **haridussüsteemivälise teadmiste hindamiseni**. Igal inimesel on võimalik oma kutsealaseid teadmisi hinnata lasta, sooritades eksami kas tööstus-kaubanduskoja või käsitöölise koja juures. Kuigi see on vabatahtlik, kasutab seda enamik inimesi, kellel on kutse- või keskharidus või kes on saanud väljaõppe tootmises. Ka täiendus- ja ümberõppe korral tehakse eksam koja juures.

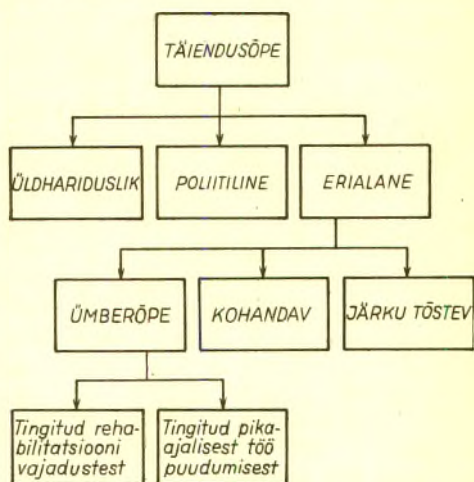
Tööandjad arvestavad inimesi tööle võttes just koja juures tehtud eksami tulemusi, mitte aga õppeasutusest saadud dokumenti. Erandiks on kõrgharidusega spetsialistid, kelle puhul lähtutakse kõrgkooli lõpudiplomist. Koja juures tehtud eksami tulemused annavad objektiivsema hinnangu inimese teadmiste, sest eksamineerijad ise ei korralda eksamineeritavate väljaõpet. Koda on tööandjate ühendus ja seega püüab ta anda võimalikult objektiivsema pildi töövõtja teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemest.

Koda registreerib inimesed, kes soovivad ühel või teisel alal eksameid sooritada, teatab neile eksami toimumise koha ja aja. Eksamikomisjoni kuulub kolm liiget, kes esindavad tööandjaid, töövõtjaid ja pedagooge. Tööandjate esindaja pakub koda, töövõtjate esindaja määrab ametiühing (erialaseltsid, -nõukogud) ja pedagoogide esindaja saadab nende ühendus. Nii nagu kaubanduskodade võrk on üles ehitatud regionaalsel põhimõttel, on ka eksamikomisjonid regionaalsed. Nende liikmed on regioonis oma ala tunnustatud asjatundjad, kellel on kõrge prestiiž. Nad on eksamikomisjoni kinnitatud mitmeks aastaks ning saavad kõrget tasu. Kui eksamineerijad ei hinda teadmisi ja oskusi objektiivselt, selgub viga kindlasti eksamineeritu hilisemas töös. Ebaobjektiivsus tooks eksamikomisjoni liikmetele kaasa eba-meeldivusi, nende prestiiž langeks ning nende asemele võidaks valida uued esindajad. Eksamikomisjon käib koos vastavalt vajadusele, mõnel erialal väga tihti, teisel jälle pikema aja tagant.

Eesti Tööstus- ja Kaubanduskojas on alates 1991. a kevadest arutlusel olnud analoogse süsteemi järk-järguline rakendamine.

Saksamaal jaotub täiendusõppe kolme suurde rühma (vt joon 1): üldhariduslik, poliitiline ja erialane. Üldharidusliku täiendusõppe alla käib näiteks keeleõpe, koodundus jne. Poliitiline täiendusõppe on seotud

konkreetsete parteide tegevusega. Erialane täiendusõppe on vajalik tööülesannete paremaks täitmiseks. See jaotub omakorda kolmeks alliliigiks: ümberõppe, kohandav ja kvalifikatsiooni tõstev.



Joonis 1. Täiendusõppe struktuur.

Kui meil mõistetakse täiendus- ja ümberõpet sageli kui sünonüüme, siis Saksamaal on ümberõppe täiendusõppe alliliik. Ümberõpet kasutatakse tavaliselt kahel juhul.

■ Tervisest tingituna (tuleneb rehabilitatsioonivajadusest).

■ Pikaajalisest tööpuudusest tingituna.

Kohandava täiendusõppega puututakse kokku siis, kui tööülesannete täitmisel leivad aset mitmesugused muudatused, näiteks võetakse kasutusele arvutustehnika.

Kvalifikatsiooni tõstev täiendusõppe toimub siis, kui on vaja põhjalikumaid erialateadmisi (vastab kvalifikatsioonijärgu tõstmisele Eestis). Seega pole täiendusõppe terminite sisu Saksamaal täielikus vastavuses Eestis kasutatavatega. Edaspidi kasutan terminit «täiendusõppe» Saksamaa seisukohtadest lähtudes (s.t haaratud on ka ümberõppe).

Saksamaal jaotuvad täiendusõppest osavõtjad vanuselisel nooremate vanuserühmade kasuks (vt tabel 2).

Tabel 2
TÄIENDUSÕPPEST OSAVÕTJAD
SAKSAMAAL

Vanuserühm	Osatähtsus
19—34aastased	43%
35—49aastased	37%
50—64aastased	20%
Kokku	100%

Soolisest tunnusest lähtudes jaotuvad täiendusõppest osavõtjad järgmiselt: aastas läbib 37% meestest ja 32% naistest (vanus 19—64 aastat) täiendusõppe. Seega keskmiselt iga kolmas töötaja osaleb aastas vähemal või suuremal määral täiendusõppes.

Täiendusõppe korraldajate ring on võrdlemisi lai. Nende vahel on turumajanduslik

Miks huvitub WCOTP just Eestist?

Viinakuu alguspäevil viibis Eestis Õpetajate Organisatsioonide Maailmaliidu (WCOTP) asepeasekretär MARC-ALAIN BERBERAT Sveitsist. Külaline tundis huvi selle vastu, kuidas taastada Eesti õpetajate liikmestaatus selles liidus ning seda arutati AÜVKs, õpetajate õpetamist ja nende täiendusõpet uudistas ta TPedIs ning EHAs, igapäevase koolieluga tutvus aga Pärnu 1. Keskkoolis, Pärnu Õpilasmajas ja Are Põhikoolis.

Kuigi kõrge külaline saabus eelkõige Moskvasse, tundis ta elavat huvi just Eestimaa koolielu vastu. Millest WCOTP selline huvi?

Selleks peab mõne sõnaga lähemalt tutvustama meie organisatsiooni, tema arenguteed ja Eesti õpetajate osa selles.

Praegushetkel esindab enam kui 200 liikmesorganisatsiooniga (umbkaudu 130 riigist) Õpetajate Organisatsioonide Maailmaliit kaugelt üle 14 miljoni õpetaja, kooli- ja koolieelse lasteasutuse juhi huve. Arusaadavatel põhjustel on kõrvale jäänud kaks suurriiki — N Liit ja Hiina. Moskvas kogetu põhjal jäi mulle (tõsi küll erinevalt Venemaa õpetajate aü organisatsioonist) selgusetuks, keda üldse



MARC-ALAIN
BARBARAT

konkurents. Need, kes oma tasemelt alla jäävad, lähevad pankrotti, asemele ilmuvad uued, kes suudavad vajalikku pakkuda. 1988. a andmete põhjal jaotusid täiendusõppe korraldajad vastavalt tabelis 3 toodud andmetele.

Tabel 3
TÄIENDUSÕPPE KORRALDAJAD
SAKSAMAAL 1988. A

	Osa- tähtsus
Tööandjad, ettevõtted	47%
Erialased ja muud seltsid	11%
Akadeemiad, teadusühingud	8%
Erakoolid ja muud institutsioonid	7%
Kojad	5%
Muud (rahvakõrgkoolid, kirikud, ametiühingud, kõrgkoolid jt)	22%
Kokku	100%

Erineva haridustasemega töötajate osavõtt erialasest täiendusõppes on erinev (vt tabel 4), kõrgema haridusega inimesed osalevad aktiivsemalt. See on ka täiesti loomulik, sest fipptasemel töö loob eeldused valmistatava toodangu heaks konkurentsivõimeks maailmaturul.

Tabel 4
ERIALASEST TÄIENDUSÕPPEST OSAVÕTT
SAKSAMAAL

100% vastava haridustasemega töötajad

Kõrgharidusega	41%
Keskeriharidusega	37%
Kutseharidusega	21%
Kutsealase ettevalmistusega	9%

Oldharidusliku ja poliitilise täiendusõppega on haaratud 22% 19—64aastastest elanikest ehk iga viies.

Saksamaal täiendusõpet riiklikult ei suunata. See on väga oluline, sest täiendusõppesüsteem peab väga kiiresti reageerima tekkinud vajadustele. Siit ei maksa teha järeldust, et kõik läheb isevoolu. Koordineerimise ja info levitamise tegevused toostuskaubanduskoda, tööamet, seltsid, organisatsioonid.

Toodud põgusast ülevaatest selgub, et täiendusõppel on ühiskonnas kindel koht. See on tähtis hoob edu tagamiseks kõikidel elualadel. Saksamaa kogemustest on kasulik teha järeldused ka Eestile. Võõrkeeleõpetuses ja välismajandussidemete valdkonnas on meil turumajanduslik täiendusõppesüsteem juba tekkinud.

Asteeniline aktsentueeritud laps koolis

ASTRID NEEME, EHA dotsent
ILMAR EBBER, TPedI vanemõpetaja

Asteenilisus on isiksuse häire, mida iseloomustavad kõrgenenud väsimus, alaline nõrkus, elu igapäevaste nõuete talumatus. Need omadused avalduvad psüühilise tegevuse kõikides sfäärides. Asteenikud on võimetud enda eest välja astuma, ei suuda viia alustatud lõpuni, on kartlikud, häbelikud, kaotavad uues olukorras orien-

tatsiooni. Oma tahtejõuetuse ja ebapraktilisuse kompensatsiooniks kalduvad nad fantaasiasse: mis kõik oleks olnud siis, kui asjaolud poleks olnud nendele nii ebasoodsad.

Asteenikute seas võib eristada neurootilisi ja eriti kõrge tundlikkusega aktsentuaante. Neurootikud on lapsepõlves kiiresti väsivad ja ärrituvad. Imikueas

esindab N Liidu haridustöötajate ametiühinguföderatsioon.

Kui rääkida WCOTP taustast, siis meie maailmaliit loodi 1952. a Kopenhaagenis kolme keske rahvusvahelise õpetajate föderatsiooni liitumise tulemusena. Kokku sulasid Õpetajate Maailmaorganisatsioon, Õpetajate Ühingu Rahvusvaheline Föderatsioon ja Keskkooliõpetajate Rahvusvaheline Föderatsioon.

Olgu muu hulgas lisatud, et enne Teist maailmasõda kuulusid Eesti Vabariigi õpetajad kahte viimati nimetatud föderatsiooni ja kuuluvad WCOTPsse tänaseni, sest neid esindavad Stockholmis tegutseva Eesti Õpetajate Ühingu Föderatsiooni liikmed (eksiilis). Kuna nüüd on taastatud Eesti Vabariigi iseseisvus, siis pean täiesti loogiliseks, et kõik Eesti õpetajate organisatsioonid leiavad maailmaliidus taas oma koha.

Muide, 1989. aastast on maailmaliidu liikmete arv pidevalt kasvanud, seda eelkõige Ungari, Poola, Tšehhoslovakkia, Rumeenia jt Ida-Euroopa maade arvel. Sooviavalduse on meile esitanud ka Vietnamis õpetajate organisatsioon. Läbirääkimisse astusime (Eesti Haridustöötajate AÜ Liidu kaudu) Venemaa, Läti ja Leedu ametiühinguorganisatsioonidega.

Milline on WCOTP struktuur ja tema põhieesmärgid?

Maailmaliidu kõrgeim organ on esindajatekogu, mis tuleb kokku paarisastatel. Seega järgmine kord 1992. a Stockholmis, kus istungi peateemaks «Õpetajate ühtsus». Euroopa konverentse korraldame igal aastal.

Esindajatekogu istungite vaheajal juhib maailmaliitu juhatuse, kuhu kuuluvad liidu president (hetkel mustanahaline USA õpetajanna Mary Hatwood Futrell), kahe aasta jooksul veel organisatsiooni eelmine president ning kaks asepresidenti. Juhatuse ülejäänud 9 liiget valitakse maailmaliidu täisliikmete hulgast.

Liidu alaline tööorgan on juhatuse ees aruandluskohustuslik sekretariaat peakorteriga Sveitsi väikelinnas Morges'is (13 km Lausanne'ist). Lisaks peasekretäri-le on sekretariaadis veel 4 regionaalset esindust (Aafrika, Aasia, Põhja- ja Ladina-Ameerika).

Põhitegevus on õpetajate huvide kaitse ametiühingute kaudu ja õpetajate elukutset puudutavate probleemide lahendamine (täiendus- ja ümberõpe — näiteks arengumaades, õpetajate organisatsioonide koostöö teiste ühiskondlike organisatsioonidega, õpetajate õiguste kaitse ja muud küsimused).

Milline tundub kõrvaltvaatajale Eestimaa koolielu hetkeseis?

Ilma liialduseta võin öelda, et üle ootuste meeldiv. Igati pooldan teie hariduspoliitika tendentsi säilitada vanast koolisüsteemist väärtuslikum, mitte aga lammutada kõike, nagu seda tegid ennatlikult endised Idabloki maad. Iga uue juurutamisel olgu kindel majanduslik tagatis ning juba hästi sissetöötatud juhtimismehhanism. Praegusel ülemineku- perioodil püüdke leida tasakaalu alternatiivhariduse absolutiseerimisel. Kõik see tuleb omal ajal koos majandusliku tõusuga.

Kõige ehedamad muljed sain Are koolist ja mul on tõesti kahju, et polnud kaasas filmikaamerat. Seal nähtu põhjal võinuks kodused segadusse ajada, sest nemad pidanuks kooli mõnes naaberkanonis asuvaks.

Mõtlemata panid teie õpetajate madalad (õigemini sümboolsed) palgad, üleideologiseeritud õpikud ja juurdunud sovjetlik mõtelaad.

Praegusel üleminekuajal soovitan teile heita pilk enam Põhjamaade, eelkõige Rootsi poole.

Lõpetuseks pean kiitma ja austama Eesti rahvast haridusse pürgimise eest.

Usutles ÜLO TIKK

imevad laisalt, väsivad ja uinuvad kõhtu täis söömata, luttu võtavad halvasti, magavad rahutult ja nutavad tihti. Mõned sellised lapsed kannatavad hiljem õiste hirmuhoogude käes, on kapriissed, võib esineda õist voodimärgamist ja kohelemist. Nende laste vanemad kuulevad tihti oma laste kohta: «Kaasa-sündinud närvilisus...»

Asteenilis-neurootilised lapsed otsivad eakaaslaste seltsi, kuid väsivad kärarikast sagimisest kiiresti ja eelistavad siis üksindust või ühe lähedase sõbraga mängimist. Sama suhtlemisstiil säilib ka kooliaastatel ja edasises elus. Koolitöö, mis nõuab kestvate tähelepanu, vaimset pingutust ja kauast istumist, tüütab selliseid lapsi ruttu: ilmnevad väsimus, nõrkus, isegi unisus, vastumeelsus õppimise suhtes. Proovides vastumeelsust ületada ja väsimust trotsida, arenevad mitmesugused ebaeeldivad nähud: raskustunne peas, tüütud valud seljas, sage urineerimisvajadus, vahel eriline motoorne rahutus, mis ei lase paigal püsida... Sellistest aistingutest tulenevalt hakatakse juba varakult muretsema oma tervise pärast, käiakse meelsasti arstlikus kontrollis, nõustatakse kõikvõimalike raviprotseduuridega ja heidetakse otsekohe voodisse, kui mõne organi funktsionaalne häire endast märku annab. Eriti tundlikud on poisid südame funktsionaalsete häirete korral. Ka tulevikumõtetes seavad nad keskele kohale oma tervise eest hoolitsemise.

Eriti kiire väsimise ja sellest tekkiva kurnatuse tõttu võib märgata, et aktsentuandid omandavad küll ruttu uue, haaravad õhinal ühest või teisest tööst, teevad suuri plaane, kuid õige ruttu langeb töö tulemuslikkus, hoog raugab ja ettevõetu jääb venima. Suure erinevuse tõttu ettevõtmiste eduka alguse ja kesise lõpu vahel süüdistatakse neid tihti laiskuses, nimetatakse viilijateks, seanahavedajateks jms.

Eriti kõrge tundlikkusega asteenikute närvisüsteemi nõrkus ilmneb ägedates reageeringutes igapäevaelus ettetulevate seikade puhul. Nad võivad langeda minesusse, kui näevad perekonnaliikmel tühistest haavast verd jooksmas, tunnevad iiveldust enda või teise haava sidudes, ei talu ägedaid vaidlusi ja skandaale, dramatiseerivad äärmuslikult õnnetusjuhtumeid või tänavakaklusi. Paljud neist ehmuvad väiksemagi sahina korral, kardavad paaniliselt pimedust, mõningaid loomi, putukaid, ei talu järske helisid ega vööra puudutust, isegi mitte juhuslikku (näiteks ühissõidukis). Rahvahulk väsitab neid ja sunnib otsima üksindust. Nende mimooslikkus ei ole mitte autismi väljendus, vaid tuleneb ülemäärasest tundlikku-

sest. Traumeerivate elusituatsioonide tõttu on selliste laste meeleolu enamasti langenud. Neid rõhub eelkõige teadmine, et nad pole sellised nagu teised. Kui neil aga juhtub olema veel mingi kehapuue või pole loodus neid õnnistanud erilise iluga, siis ootamatutes olukordades ületab nende häbelikkus igsuguse piiri. Osal tekib eriline kohmetus, isegi stuupor, neile tundub, et neid vaadatakse, et neist räägitakse, teised püüavad oma ebamugavust peita eriti vaba ja laia käitumise taha, mille tõttu muutuvad tüütuks ja naeruväärseks. Väga raske on sellistel lastel avalik esinemine. Hirm isegi hästi ettevalmistatud eksami ees võib viia selleni, et ei suudeta midagi meenutada või rääkida. Ebaõnnestumised koolis toovad kaasa hirmud, sageli mõne organi funktsionaalsed häired — korratu urineerimise, kõhulahtisuse, oksendamise, rohke higistamise jms.

Nõudluste pinnal, mille nad esitavad endale ja elule, ning tegelikkuse vahel, mis neile osaks saab, võib neil vahel areneda pikem depressiooniseisund, mida võidakse segi ajada tsükloidse depressiooniga.

Kõikide asteenikute ühiseks tunnuseks on ärrituvus. Harva juhtub, et neist keegi ei kurda vihapurse üle, eriti väsimuse puhul. Enesearmastus, kõrge tunnustusvajadus ja teisalt tahtejõuetus, madal töövõime ja ärrituvus ei garanteeri neile ümbruskonna lugupidamist. Seetõttu tuleb neil tihti olla alluva osas, tunda end alandatuna ja solvatuna. Nii kuhjuvad väljelaamata väikesed psühhotraumad, millest omakorda tekivad pidev pingeline ja rahulolematu enda ja eluga. Püüdes säilitada enesevalitsemist seal, kus ägedus võib kahjustada reputatsiooni, võib asteenik oma viha välja valada endast sõltuvatele isikutele — noorematele õdedele, vendadele, kassile ja koerale.

Asteenikuga suhtlemisel peab leppima tema närvisüsteemi nõrkusega kui paratamatusega. Ta ei suuda ka parima tahtmise korral end muuta. Ainus võimalus on ümbruse muutmise vähem väsitavaks, rohkem säästvaks — ja peaasi — mõistvaks ning andestavaks.

Ajalehed ja ajakirjad õpilase lugemislaua

THIA PENJAM

Alljärgnevatel veergudel pakutakse teavet Eesti koolinoorte ajakirjanduslembuse kohta, käsitletakse üksikute väljaannete loetavust ning osutatakse mõnede teguritele, millest näib sõltuvat õpilaste huvi ajakirjanduse vastu.

Arutluse aluseks on ankeedi «Pingist pinki» (5) andmed. Nimetatud ankeeti on kasutatud alates 1974. aastast suuremahulises uurimistöös, mis käsitleb keskkooliõpilaste elulaadi (3). Elulaadi tervikliku iseloomustamise taotlustest lähtudes on hõlmatud ka ajakirjanduse lugemine kui üks noorte vaba aja veetmise viis. Ent kogutud andmed võimaldavad seda tahku ka eraldi käsitleda ning anda vastuseid küsimustele, mida loetakse, kes loeb ja millest lugemishuvid sõltuvad. Küsitletavaid oli 1752 ning andmeid koguti 22 väljaande lugemise kohta.

Ankeedi «Pingist pinki» andmed, mida siin kasutatakse, pärinevad Eesti Raadio arvutuskeskusest. Vahendamise ja abi eest on põhjust tänada hr H. Hansenit.

Tuginetud on 1990. aastal korraldatud küsitluse tulemustele, kuid kohati on toodud võrdlusi ka varasemate andmetega. Siinjuures tuleb arvestada, et 1990. aastaks oli ajakirjanduse roll meie ühiskonnas eelnenud kümnendiga võrreldes tunduvalt teisenenud. Seega peab õpilaste ajakirjandushuvide muutumist vaatlema avaramates seostes: ühelt poolt koos sotsiaal-poliitilise hetkeseisuga ning teisalt sõltuvalt konkreetsete väljaannete eneste olemuslikest muutustest.

Indiviidi ja massikommunikatsiooni vastastikuse mõju iseloomustamisel tuleks isegi lihtsustatud skeemide korral kõnelda keerukatest seoste süsteemidest. Teabevajaduste taga on mitmeplaanilised sotsiaalsed suhted, töö- ja olmetingimused ning elutegevuse normatiivsed komponendid. Neid omakorda kujundavad suuresti just ajakirjandus, raadio ja televisioon ise (1, 8). Seega on massikommunikatsiooni mõju vaatlemine isikuse teabevajaduse rahuldamise seisukohalt vaid üks lüli eripalgeliste sõltuvuste ahelas.

Massikommunikatsioon noorte elus on teemadering, mille hõlmamine nõuab mahukat uurimistööd. Käesolev artiklilaadne käsitus ei pretendeeri ainsagi alalõigu ammendamisele sellest. Puudutatud on põgusalt ajakirjandusväljaannete lugemist vanemas koolieas ja üksikuid aspekte,

mis näivad õpilaste lugemishuvi mõjutavat. Järeldused pigem osutavad hüpoteesidele, kui nendivad olusid.

Keskkooliõpilaste ajakirjandushuvi

Selgus, et ajalehtedest oli populaarseim «Edasi» (nüüd «Postimees»). Selle väljaande pidev lugejaskond moodustas 55% 9.—12. klasside õpilastest. Peaaegu nii sama palju lugejaid oli «Päevalehel» (54%), järgnesid «Maaleht» (37%), «Eesti Ekspress» (32%) ja «Spordileht» (31%).

Ajakirjadest oli konkurentsituult populaarseim «Noorus», mida luges pidevalt 84% 15—18aastasi õpilasi. Järgnesid «Eesti Naine» (61%), «Pikker» (37%) ja «Aja Puls» (28%). Vähepopulaarsed on õpilaste seas kultuuriajakirjad, samuti kultuurileht «Reede» (nüüd «Sirp»): 62% õpilastest väitis end «Loomingut» mitte lugevat, sama mittelugejate protsent oli ajakirjadel «Kultuur ja Elu» ning «Teater. Muusika. Kino», «Reedet» ei lugenud 41% küsitlenuist.

1984. aasta küsitlustulemustest olid allakirjutanul kasutada andmed «Rahva Hääle», «Noorte Hääle» («Päevaleht»), «Sirbi ja Vasara» (hiljem «Reede», nüüd «Sirp»), «Nooruse», «Loomingu», «Pikri» ning «Horisoni» kohta. Siis luges süstemaatilisel «Noorte Häält» 63%, «Rahva Häält» 24% ning «Sirpi ja Vasarat» 18% kooliõpilastest. Ka ajakirjade loetavuse tookordne pingerida («Noorus» 75%, «Pikker» 58%, «Horison» 19% ja «Looming» 5%) ühtib 1990. aasta küsitluse tulemustega.

1974.—1979. aastate ankeetimisandmete kokkuvõttes (3, lk 127) oli kõigi Eestis ilmuvate väljaannete pingereas esikoht samuti «Noorusel» (78%), kohalikele ajalehtedele (rajoonilehed) järgnes kolmandal kohal olev «Noorte Hääle» (67%) ja neljandana «Pikker» (50%). «Sirbi ja Vasara» ning «Loomingu» populaarsus oli ka siis tagasihoidlik (vastavalt 15% ja 7%). «Rahva Hääle» ja «Horisoni» lugemise kohta viidatud allikas andmeid toodud pole. Keskmiselt jälgis iga õpilane 8 väljaannet.

Võib muidugi oletada, et väljaande pideva lugemise all mõisteti kümnekond aastat tagasi vähemat kui praegu ning mitme ajakirja lugemisele võis 1974. aastal kuluda sama palju aega kui 1990. aastal

ühe ajalehe lugemisele. Kuid toodud andmed lubavad siiski väita, et ajalehtede ajakirjade populaarsuse pingerida ning loetavus kooliõpilaste seas aastate lõikes oluliselt muutunud pole.

Kahjuks puuduvad andmed vahepealsete aastate (1987—1989) kohta. Seetõttu saab õpilaste ajakirjandushuvi püsimise või teisenemise mõnede aspektide kohta teha vaid oletusi. Näiteks võib oletada, et õpilaste poliitikahuvi on sotsiaalsetest muutustest sõltumata olnud kogu aeg vähene: ajal, mil Eestis ajalehti-ajakirju varasemast oluliselt rohkem loeti ja telliti, näitab ajakirjanduse loetavus noorte seas koguni langustendentsi (vt tabel 1).

Tabel 1

AJAKIRJANDUSE LOETAVUS ÕPILASTE SEAS ERI AASTATEL

Väljaanne	Luges pidevalt (%)		
	1974 kuni 1979	1984	1990
«Noorus»	78	75	84
«Pikker»	50	58	37
«Horisont»	—	19	12
«Looming»	7	5	8
«Noorte Hää!» («Päevaleht»)	67	63	54
«Rahva Hää!»	—	24	18
«Sirp ja Vasar» («Reede»)	15	18	16

Ent võimalik on ka teistsugune lähemine: on mõeldav, et huvi tõus ajakirjanduse vastu oli noorte seas 1990. aastaks juba oma kõrghetke ületanud. Väike langustendents vabariiklike lehtede lugemises 1984. aastaga võrreldes võib sel juhul peegeldada möödunud kulminatsioonile järgnenud mõnetist tühimust.

Mõistagi iseloomustavad kõik toodud arvud keskmisi näitajaid. Need väljendavad küll üldisi seaduspärasusi, kuid ei ütle midagi vaatlusaluse grupi seesmise diferentseerituse kohta. Tegureid, mis võivad mõjutada ja mõjutavad ajakirjanduse regulaarset lugemist, on suur hulk, alates perekonna elulaadi erinevaist tahkudest ja lõpetades õpilase individuaalse eripäraga.

Õpilasi eristavad olulised tunnused näivad olevat vanus, sugu ja vaimne suundumus. Esimesed kaks on objektiivselt määratavad karakteristikud, vaimne suundumus aga võib olla väga erinevalt determineeritud. Peamised tegurid on kindlasti sünnipäraseid eeldused ja kodune vaimne atmosfäär. Tegelikult on siingi kümneid seoseid, kus nimetatule lisandub kogu lävimisringkond (kool ise suhtlus-

keskkonnana seal hulgas), linlik või maalähedane elukorraldus, majanduslik kindlustatus, perekonna sotsiaalne staatus jpm, mis üksikjuhtudel võivad koduse miljöö mõju tühiseks muuta. Ent keskmise näitajana peaksid need faktorid olema iseloomulikud ning selle alusel on siinses käsitluses püütud ka õpilasi eristada.

Kuna kasutatavas andmetöötlussüsteemis mitmefaktorilise analüüsi võimalused puuduvad, tuli kodu mõju noorte vaimse suundumuse kujunemisele iseloomustada kaudselt mingi ühe olulise tunnuse abil. Paljude võimalike näitajate seast on selleks tunnuseks valitud ema haridustase. Valiku aluseks said pedagoogide ja psühholoogide seisukohad ema määravast rollist tänapäeva kodus (7).

Kuivõrd paljudes sotsioloogilistes uuringustes on tulemusi oluliselt diferentseerinud linlik või maalähedane elukorraldus, on ka käesolevas artiklis võrreldud linna- ja maakoolide õpilaste ajakirjandushuvi.

Sünnipäraseid intellektuaalseid kalduvusi mõödaks teatud mõõndusel kooli- ja kodu-õppes. Seegi on vaieldav näitaja. Õpiku koolis sõltub osalt kodustest tingimustest ja allub ka muudele välismõjudele. Paljud (eriti poisid) õpivad alla oma tegelike võimete, teised (eriti tüdrukud) pälvivad ühekordse püüdlikkuse eest paremaid hindeid, kui tegelikud teadmised väärivad. Ent keskmise näitajana iseloomustab õpiku arvatavasti üsna hästi keskkooliõpilase intellektuaalset võimekust ja kalduvusi.

Paraku 1990. aasta «Pingist pinki» ankeedis puudus küsimus kooliedukuse kohta. Seetõttu on selle aspekti uurimisel kasutatud 1984. aasta andmeid. Antud küsimuse puhul pole viieaastasel ajavahel arvatavasti olulist tähtsust, sest ühiskonnas toimunud sotsiaalsed muutused mõjutavad ilmselt vähe konkreetse õpilase kooliedukust.

Järgnevas ongi analüüsitud õpilaste ajakirjandushuvide erisusi loetletud tunnuste alusel.

Poiste ja tüdrukute ajakirjandushuvi erisused

Andmetöötluse kokkuvõte on esitatud tabelis 2. Saadud arvud osutavad erinevustele lugemishuvides, ent valdkonniti, mitte lugemiskalduvuses üldse. Tüdrukud näivad rohkem huvituvat kultuurist (enam loetakse «Reedet», «Loomingut», «Teater. Muusika. Kino»), samuti noorte elu puudutavast publitsistikast («Nooruse» lugemine) ja ajakirjast «Eesti Naine». Poisse seevastu paistab enam huvitavat

teadus, poliitika, sport ja päevakajaline info (märgatavalt suurem huvi «Horisondi», poliitikaväljaannete, päevalehtede ja «Spordilehe» vastu). Olulised on erinevused ka ajakirja «Pikker» ja rajoonilehe lugemises: esimene on populaarsem poiste seas, kodukandi ajalehte aga loevad tüdrukud enam kui poisid.

Samad tendentsid ilmnevad ka 1974. aasta küsitlustulemustes ning varasemates uurimustes (3, lk 128).

Seega loevad poisid ja tüdrukud aja- lehti ja ajakirju keskmiselt enam-vähem võrdses mahus, kuid huvide suunitlus on erinev. Küll aga tuleks ka siinkohal veel kord osutada ilmsele huvi langusele ajakirjanduse kui teabeallika vastu nii poiste kui tüdrukute seas. Võrreldes 1984. aastaga lugesid õpilased vähem päevalehti, «Horisonti» ja poisid ka «Pikrit». Seevastu oli huvi «Nooruse» vastu veelgi kasvanud ning varasemast pisut enam loeti kultuuriväljaandeid.

Õpilaste ajakirjandushuvi sõltuvus ealistest iseärasustest

Kokkuvõtavad näitajad õpilaste ajakirjandushuvi sõltuvuse kohta ealistest iseärasustest ei kinnita tavakujutlust, nagu loeksid vanemad õpilased ajalehti ja ajakirju rohkem kui nooremad.

Võrreldi 9.—10. (varem 8.—9.) ja 11.—12. (10.—11.) klassi õpilaste lugemust. Vaid «Reede», «Vikerkaar» ja «Loomingu» puhul on loetavuse erinevused eagruppides statistiliselt olulised. «Reedet» luges pidevalt 41,4% vanematest

õpilastest ja 12,4% noorematest, «Vikerkaar» 41,8% vanematest ja 9,7% noorematest ning «Loomingut» 34,9% vanematest ja 5,5% noorematest. «Reede» ning «Loomingu» loetavuse statistilist sõltuvust õpilase vanusest näitab ka 1984. aasta küsitluskokkuvõte («Sirbi ja Vasara» pidevaid lugejaid nooremate seas 15,6%, vanemate seas 22,1%; «Loomingu» puhul vastavalt 3,8% ja 6,3%). Niisiis võib väita, et keskkooli lõpu- klassides tõuseb huvi kultuuriväljaannete vastu, muude ajalehtede-ajakirjade loetavus ei sõltu oluliselt sellest, kas lugeja on 15- või 18aastane.

Õpilaste ajakirjandushuvi sõltuvus kodu haridusorientatsioonist

Nagu eespool mainitud, kasutatakse siin- ses käsitluses kodu haridusorientatsiooni ja vaimse atmosfääri mõõdupuuna ema haridustaset.

Ilmneb, et enam loeb ajalehti-ajakirju see õpilane, kelle ema haridustase on kõrgem. Statistiliselt oluline on see sõltuvus kultuuriväljaannete puhul («Reede», «Vikerkaar», «Kultuur ja Elu», «Looming»). Vastupidine seos (rohkem loektakse ema väiksema haridustaseme puhul) ilmneb rajoonilehe, «Eesti Naise» ja «Maalehe» lugemisel.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb kindlasti arvestada, et ema hariduse mõju ajakirjanduse lugemise harjumustele koolieas võib olla osalt tingitud ka perioodika- väljaannete paremast kättesaadavusest. Haritud vanemate eneste lugemistarve

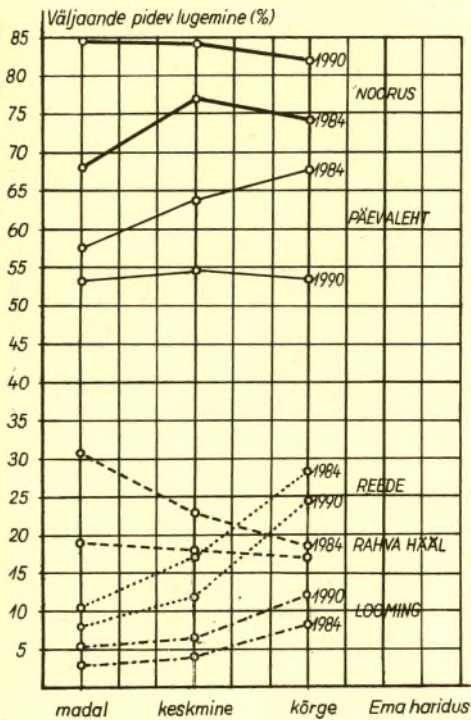
Tabel 2

AJALEHTEDE JA AJAKIRJADE LOETAVUS POISTE JA TÜDRUKUTE SEAS (%).

Väljaanne	Poisid		Väljaanne	Tüdrukud	
	Loeb pidevalt	Ei loe üldse		Loeb pidevalt	Ei loe üldse
«Noorus»	72,1	9,4	«Noorus»	90,3	1,7
«Päevaleht»	56,3	10,2	«Eesti Naine»	84,9	1,7
«Edasi»	56,0	14,1	Rajoonileht	65,4	14,9
«Pikker»	51,3	9,2	«Edasi»	53,9	14,5
Rajoonileht	49,6	25,8	«Päevaleht»	52,5	7,2
«Spordileht»	43,8	26,6	«Maaleht»	38,6	14,3
«Aja Pulss»	35,7	22,5	«Eesti Ekspress»	29,9	19,7
«Eesti Ekspress»	35,5	16,6	«Pikker»	29,5	17,4
«Maaleht»	33,9	22,9	«Spordileht»	24,0	35,9
«Rahva Hääli»	24,7	24,4	«Aja Pulss»	23,9	25,9
«Horisont»	22,0	37,4	«Esmaspäev»	19,4	43,7
«Esmaspäev»	19,2	39,9	«Reede»	17,3	38,0
«Maakodu»	16,2	58,9	«Maakodu»	17,2	48,2
«Eesti Naine»	16,1	35,6	«Vikerkaar»	16,2	43,8
«Vikerkaar»	13,9	50,8	«Rahva Hääli»	14,9	28,3
«Õhtuleht»	12,0	49,5	«Õhtuleht»	12,5	49,0
«Reede»	11,9	47,1	«Looming»	9,2	57,4
«Eesti Loodus»	10,9	51,4	«Teater. Muusika. Kino»	8,5	55,8
«Põllumajandus»	10,3	61,8	«Eesti Loodus»	7,7	55,9
«Kultuur ja Elu»	6,0	68,6	«Kultuur ja Elu»	7,4	58,3
«Looming»	5,5	70,7	«Horisont»	6,3	59,9
«Teater. Muusika. Kino»	5,2	73,2	«Põllumajandus»	4,0	73,5

on suurem ning seetõttu muretsetakse koju rohkem ajalehti ja ajakirju.

Oletatavasti on viimane aspekt eriti oluline just elitaarsemate väljaannete loetavuse juures («Loomingu») ja vähem tähtis spetsiaalsete noorteväljaannete puhul. «Nooruse» ja «Noorte Hääle» loetavuse võrdlemine «Reede» ning «Loomingu» loetavusega kesk- ja kõrgharidusega lastevanemate puhul näib öeldut kinnitavat (vt joonis 1).



Joonis 1. Perioodikaväljaannete loetavuse sõltuvus ema haridustasemest.

Eraldi tuleks vaadelda ajakirja «Vikerkaar», mis on ühelt poolt noorteaajakiri, teisalt aga siiski elitaarne väljaanne. 1984. aasta küsitluse ajal «Vikerkaar» veel polnud. 1990. aasta andmeil aga on «Vikerkaare» loetavus pigem võrreldav «Loomingu» ja «Reede», mitte «Noorusega».

Ajakirjandushuvi ja õpiedu

Kui üldine tendents on selline, et edukamad õppijad (oletatavalt kõrgema intellektuaalse potentsiaaliga) loevad ajakirjandust rohkem, siis «Loomingu» ja «Horisondi» puhul ei näi see kehtivat. Põhjapanevaid järeldusi sellest tõigast teha ei saa, sest andmetöötule aluseks olevas massiivis on «Loomingu» lugejaskond absoluutarvudes suhteliselt väike (kõnesolevale küsimusele vastanuist vaid 89) ning jaotumisest tuleneva seaduspära

usaldusväärsus seetõttu madal. Ent võttes arvesse ka «Horisondi» lugejaskonda iseloomustavad arvud ning täheldades sama tendentsi, võib siiski püstitada hüpoteesi, et elitaarsemate või kindla suunitlusega väljaannete loetavus sõltub õpiedust vähemal määral kui teiste väljaannete oma. Arvatavasti ilmneb just siin lahknevus õpiedu ja vaimsete huvide olemasolu vahel. Nimetatud väljaannete puhul näib määravam olevat just huvide olemasolu ja suunitlus, mis keskmises õpiedus ei pruugi väljenduda.

Õpiedu ja võimekuse seoste uurimisel on leitud, et nendevaheline korrelatsioon on üldiselt kõrge (2, 4). Ebakõla esineb eelkõige keskpäraste ja keskmisest madalama õppeedukusega noorte puhul (6). Ka see võib olla «Loomingu» ja «Horisondi» loetavuse uurimisel ilmnunud tendentside lahtimõtestamise aluseks.

Veel tuleb siin arvestada, et kasutada olnud andmed baseerusid õpilaste enesehinnanguil. Ankeediküsimustele vastamisel pidid õpilased ise hindama oma õpiedu valikvastuste alusel. Ent nii oma võimetele kui ka õppeedukusele hinnangu andmisel kalduvad õpilased end üle hindama. Ebaadekvaatset enesehinnangut esineb rohkem just «keskmise» määratlemisel. Võimetelt end keskpäraseks pidavil õpilastel on õppeedukus madalama tegelikust keskmisest (6). Järelikult tuleb siinses käsitluses arvestada võimalust, et kasutatav andmestik annab tegelikust mõnevõrra erineva pildi.

Õpilaste ajakirjandushuvide sõltuvus elukeskkonnast

Elukohategur diferentseerib õpilaste ajakirjandushuviseid rohkem kui ükski teine eelkäsitatud aspektidest: 22 väljaandest 13 puhul on loetavuse sõltuvus elukohast statistiliselt oluline. Erinevused ei väljendu ajalehtede-ajakirjade üldises lugemuses, vaid selles, mida loetakse.

Mõistetavalt loetakse maal ja väike-linnades enam kui suurtes linnades oma rajoonilehte ning maaelu kajastavaid väljaandeid («Põllumajandus», «Maa-kodu», «Maaleht») ning vähem huvitatakse «Õhtulehest», «Eesti Ekspressist» ja «Esmaspäevast», mis maal ilmselt ka vähem kättesaadavad on. Kuid oluliselt vähem loevad maaõpilased ka kultuuriväljaandeid. Kas ja kuivõrd peitub selletus kultuurisündmustest eemalejäämisest, vajaks omaette uurimist, samuti nagu seegi, miks «Eesti Naine» on linnas vähem populaarne kui maal (pidevaid lugejaid maal 69,2%, suuremates linnades 59,0% ja Tallinnas vaid 46,4%).



TÖNU KALLE foto

Analoogseid tendentse 1990. aasta küsitluse andmetega võib täheldada ka 1984. ankeetimistulemuste põhjal.

Ajakirja «Nocrus» aga loevad ühtmoodi nii linna- kui ka maaõpilased. Selle ajakirja lugemine ei näi sõltuvat ka ei vanusest ega vaimsest suundumusest. Kuna muude väljaannete puhul on loetavus eri lugejagruppides oluliselt erinev, vääriks «Nooruse» fenomen omaette uurimist: mida konkreetselt sellest ajakirjast loetakse, kas artiklite valik sõltub õpilase vanusest, suundumusest jne.

Teine väljaanne, mille loetavus õpilaste seas võiks pedagoogidele huvi pakkuda, on ajakiri «Pikker». Huumori- ja satiiritarve tundub sõltuvat intellektuaalse arengu tasemest. Nende arv, kes «Pikrit» ei loe, kasvab vanemas kooliastmes, on suurem edukate õpilaste hulgas ning nende seas, kelle ema on kõrgema haridusega. Samal ajal on nendes rühmades ka «Pikri» pidevate lugejate hulk ülejäänutest väiksem. Madalama intellektuaalse tasemega õpilased tunnevad aga «Pikri» vastu suurt huvi, millest võib järeldada, et noorte teatud arenguetapil on huumori- ja satiiriväljaannete roll märkimisväärselt suur.

Kokkuvõtteks

Sotsiaalpoliitilise olukorra ning ajakirjanduse tähenduse jätkuv kiire muutumine

võiks pakkuda tänuväärt uurimistööd. Vaatluse all olnud väljaannete asend õpilaste tänaste ja homsete huvide skaalal võimaldaks saada adekvaatsemat pilti ühiskonnas toimuvast protsessidest ning luua realistlikumaid tulevikustsenaariume. Mõistagi peavad sellesuunalised uurimistööd väljuma pelgalt faktide konstateerimise raamest. Vaja oleks nii avaramaid kui ka enam detailidesse süüvivaid lähenemisi.

Kirjandus

1. M. Lauristin. Massiteabevahendid ja elulaad: probleeme ja kokkupuutepunkte. Kogumikus: Elulaad ja elukeskkond. Tallinn, 1981, lk 114–147.
2. H. Liimets. Süsteemne käsitlus õpilase koolijõudluse analüüsimisel. — Nõukogude Kool, 1976, nr 3, lk 185–189.
3. A. Must, C. Must. Õpilaste elulaad. Kogumikus: Elulaad ja elukeskkond. Tallinn, 1981, lk 148–165.
4. A. Nemvalts. Mõningatest seostest võimete ja õppe edukuse vahel. — Nõukogude Kool, 1975, nr 5, lk 367–370.
5. Pingist pinki. Ed. Vilde nimeline Tallinna Pedagoogiline Instituut, 1984.
6. A. S u k a m ä g i. Õpilaste hinnang oma võimetele ja õppe edukusele. — Nõukogude Kool, 1985, nr 5, lk 32–35.
7. R. Uring. Õpilase informeerituse seos tema koduste oludega. — Nõukogude Kool, 1977, nr 11, lk 924–930.
8. Струмилин С. Г., Писаренко Э. К. Социалистический образ жизни: Методология исследования. — Вопросы философии, 1974, № 2.

Noorsooliikumises osalemise motiive

SILVIA KERA, TPedi vanemteadur

Käesolev artikkel püüab vastata küsimustele, milliseid tingimusi noored oma arenguks vajavad ja milline on noorsoo-organisatsioonide ülesanne selles.

Sotsialiseerimine või sotsialiseerumine?

Noorte elu kulgeb mitmesugustes kontaktides sotsiaalse keskkonnaga. Nii saadakse kogemusi; omandatakse harjumusi, kombeid, vaateid, hinnanguid; õpitakse käituma, kultuuri mõistma, erinevaid sotsiaalseid rolle täitma. Lülitatakse ühiskonda ja osaletakse selles. Selline areng on keeruline sotsiaalne protsess. Sotsioloogia teooriad tõlgendavad seda sotsialiseerimisena, mis on ühiskondlike normide ja väärtuste internaliseerimine ning mille tulemusena indiviid saab ühiskonna liikmeks. Rõhuasetusega internaalsele on isiksuse areng sotsiaalselt determineeritud. Esikohal on normatiivsed mõjud (käsud, keelud, juhised), et noortel areneksid kindlad käitumismudelid ja rollid. Niisugune käsitlus pöörab tähelepanu tulemuse saavutamisele ega arvesta protsessi, seda, kuidas tulemusteni jõutakse.

Psühholoogia teooriad, lähtudes psühhanalüüsist, iseloomustavad nimetatud protsessi kui individualiseerimist. Sel juhul lähtutakse indiviidist, tema arene misest ühiskonna üldises raamistikus. Silmas peetakse protsessi, seda, kuidas indiviid reageerib. See on sotsialiseerumine.

Identiteet ja identifitseerimine

Sotsialiseerumine on seotud identiteedi ja identifitseerimisega. Identiteedi (minapildi) tunnistamine indiviidi poolt on tähtis arengusaavutus. Mida selgem ja reaalsem on noorele pilt oma minast ja elumõtte, seda kindlamalt ta juhib oma käitumist. Selge minapildi kujunemisega saab noorest isiksus, kes on omandanud sotsiaalse kogemuse ning omab kindlat positsiooni.

Noored ise ei jää arenguprotsessis osavõtmatuks. See väljendub enda identifitseerimises. Identifitseerimist võib pidada sotsialiseerumise tähtsaimaks mehhanismiks (7, lk 130), mis avaldub selles, et noor võtab omaks sotsiaalse rolli organisatsioonis, teadvustab end organisatsiooni liikmena ja omandab organisatsiooni sotsiaalsed hoiakud (Ch. Cooley, G. Mead jt). End identifitseerides ühineb noor teistega või kogu rühmaga, omastab rühma (organisatsiooni) normid, väärtushinnangud ja mallid. Identifitseerimine

on ka oma tundmuste, soovide, iseloomulike joonte projekteerimine teisele inimesele. Nii projekteerivad noored oma soovid organisatsioonile ja ootavad, et viimane nendest lähtuks. Identifitseerimine tähendab samuti empaatiat, s.t et noor asetab end teise inimese kohale, tema olukorda, saades aru tema isiklikest mõtetest, mis lubavad tal modelleerida suhtlemisviisi teise inimesega ja leida vastastikust mõistmist, luua soodsat positsiooni rühmas.

See, kuidas keegi end identifitseerib, iseloomustab tema arengut. Vaatleme lähemalt arengu kulgu.

Kompetentsuse kujunemine sotsialiseerumise protsessis

Kuna identiteet tekib teiste inimeste abiga, kontaktis sotsiaalse keskkonnaga, on mõlemad dimensioonid — nii internaliseerimine kui ka indiviidi individualiseerimine — sotsialiseerumise protsessis arvesse võetavad. Ühendavat silda nende vahel väljendab kompetentsuse mõiste (1, 132).

See on indiviidi asjatundlikkus, meisterlikkus, mis kitsamalt tähendab põhiliselt kutseoskusi, kuid laiemas plaanis haarab kõiki eluvaldkondi. Sotsiaalne kompetentsus on toimetulek erinevates situatsioonides ja suhetes, mis sisaldab oskusi, vilumusi ja võimeid. Keskne on oma identiteedi konstrueerimise võime, sest identiteet on suuresti määratletav indiviidi poolt. Selleks on vaja detsentraliseerimise võimet: see on teiste inimeste vaadete ja kogemuste arvestamise ja tõlgendamise võime, mis on vajalik kriitiliseks enesetajuks ja -hinnanguks; selleks et funktsioneerida ja arendada, tuleb üle võtta teisi rolle või positsioone. Oluline on suhtlemisoskus: oskus reguleerida suhteid, luua sõprust. Kantsentree rumisoskus aga tagab järjekindluse, püsivuse, omanäolisuse ja isiksuse kordumatuse.

Igal indiviidil on kompetentsuse vajadus. Kompetentsuse areng on enda kohandamine ümbrusega, mis omakorda mõjutab ümbruse ja teiste inimeste mõistmist.

Kompetentsus määrab indiviidi tegevuse motiivi. Situatsioon võib indiviidi tegevusele motiveerida vaid viimase kompetentsuse korral, vähem kompetentsele näib see ebahuvitav. Ei saa pakkuda seda, mille suhtes indiviidil puudub kompetentsus või eneseusaldus. Kompetentsus näitab isiksuse arengut. Õpilasi eristavad selles arengus järgmised faasid:

1) 6/7.—11/12. eluaastani on kontsentreerumise (võime kavandatut täide viia) ja harjutamise faas: see on tegutsemise periood. Motivatsioon kujuneb kainiku positiivses kogemuses. Ülesande täitmine kutsus esile kompetentsuse, mis jätab jälje eneseaustusele. Sel perioodil pannakse alus suhtlemise kompetentsusele sõprusuhetes. Sõprus õpetab detsentraliseerimist ning soodustab kontsentreerumist;

2) 12/13.—15/16. eluaastani suhtlemise kompetentsus süveneb, iseloomulik on rolli ja kriitilise tajuvõime areng. See on identiteedi tekkimise periood seoses identiteedi ja detsentraliseerimise võime arenguga. Selleks on murdealisel vaja olla erinevates suhetes;

3) 16.—19. eluaastani toimub identiteedi kinnistumine.

Kuigi igal faasil on oma arengupiirkond, ei tähenda see, et iga indiviidi identiteet just sellise tempoga areneb. Kompetentsus saavutatakse kogemusega, tegevusega, olles interaktsioonis teiste inimestega. Kompetentsus koos motivatsiooniga nihutab sotsialiseerimisprotsessis keskmesse **eksternaliseerimise** — indiviidi või kogu rühma võime tegutseda ja tajuda. Kõrge kompetentsusega indiviid sooritab mitmesuguseid tegevusi ja jõuab sellisele tõlgendamise ja mõistmise tasemele, mille ni ei küüni vähem kompetentne. Kompetentsus annab indiviidile ulatuslikumalt motiive, tulemuseks on uus kompetentsus, uued oskused.

Sotsiaalne keskkond isiksuse arengutingimusedena

Ilma teiste määratluseta ei ole indiviid võimeline ennast ega oma isiksuslike ressursse avama (3, lk 920). See tähendab kontakte sotsiaalse keskkonnaga. Selleks on vaja, et need suhted oleksid positiivsed. Identiteet tekib väikerühmas. Indiviidi kokkupuutes inimühendustega on palju spontaanset, kuid noori püütakse ka sihiteadlikult siduda väikerühmadega. Noorte sotsiaalne areng kulgeb edukamalt kontaktides võrdsetega, organisatsioonis või mingis muus noorterühmituses (seltsis, ühingus, liidus jm), mida üldiselt nimetame **noorsooliikumiseks**.

On tähtis, milline on situatsioon organisatsioonis, kuivõrd see süvendab identiteeditunnet. Noorsoo-organisatsioonidel on eeldusi aidata kaasa just noorte kõlbeline külje arengule. Humaansus kujuneb suhetes teiste inimestega. Altruismi (abi-valmidus, teistega arvestamine, taktitunne) areng on suurel määral ühendatud situatsiooni erinevusega (4, lk 81), s.t millised on suhted rühmas. Organisatsioon õigustab end vaid teatud tingimustes. Iga ühendus peab püüdlema selle poole, et noored teda tunnistaksid, omaks

võtaksid. Nagu eespool esitasime, piisab kainikule organisatsioonis tegevus- ja suhtlemisvõimalustest, mürsik püüab avastada selles oma eripära, individuaalsust, aga nooruk rakendada oma identiteeti.

See, kas noored soovivad organisatsiooni astuda, näitab identiteedi arengut. Tegevuse tõukeks on motiivid. Eelneb motiivi valik. Valik kui otsustuse tegemine toimub isiksuse väärtusteadvuse alusel ja iseloomustab subjektiivset suhtumist soovina, huvina objekti (organisatsiooni) kui väärtusesse (5, lk 125), mis teeb viimase temale subjektiivselt oluliseks.

Viimastel aastatel on elavnenuid noorte tegevus mitmesugustes seltsides, ühingutes ja liitudes või omaalgatuslikult tekkinud rühmitustes. Sinna on astunud omal soovil, vabatahtlikult.

1989. a lõpul küsitlesime juhusliku valiku alusel 1449 9.—12. klassi õpilast Eesti eri koolidest, püüdes selgitada noorte osavõttu noorsooliikumisest ja selle motiive.

Kogumi lühiiseloomustus: tütarlapsi 57,9%, noormehi 42,1%; 34,3% maalt või alevist, 65,7% linnast (Tallinna noori on üldkogumist 33,7%); 32,6% nendest osaleb noorsooliikumises.

Noorukiea valik uurimisobjektina lubab iseloomustada isiksuse arengut eelnevalt, kuna sel perioodil oma identiteet kinnistub.

Uurimuse tulemusi

Järgnevalt peatume kahel probleemil:

1) noorsooliikumises osalejate (rühm O) ja selles mitteosalejate (rühm MO) erinevused;

2) noorsooliikumisest osavõtmise motiivid.

See, et noorterühmitustest võtab osa iga kolmas noor, ei näita mitte osalemise võimalusi, vaid isiksuse eripära.

Erinevusi võib täheldada rühmade suhtumises tegevustesse. Liikumise lülitunud noored eelistavad eelkõige suhtlemist eakaaslastega, mis ajendab neid astuma noorteühendustesse. Märkimisväärselt positiivsemalt suhtutakse eneseharimisse, kõrgemalt hinnatakse ennast arendavat, aktiivset tegevust (näiteks isetegevust, tegelemist kunstiga). MO rühma huvi on suunatud tarbimisele (eriti massimeediümile), nautimisele, mis vähe seostub oma isikuga.

Erinevusi täheldasime ka mõlema rühma suhtumises informatsiooni. Rühm O tunneb rühmast MO suuremat huvi info vastu, mis sügavamalt tungib eluprobleemidesse (poliitika, filosoofia, keskkonnakaitse, kunst, kirjandus, majandus ja haridus, inimsuhted). Niisuguse info puhul lisandub oma suhtumine ühiskondliku elu

küsimustesse. Neid noori huvitab märkimisväärselt enam kui rühma MO ka huumor ja satiir, mis ärgitab veelgi enam oma arvamust. MO noored on passiivsemad, loiumad, ükskõiksemad: nad huvituvad vähem sellest, mis ümbruses toimub, ega vaevu kaasa elama, s.t nende identiteeditaju on nõrk, väljaspool neid toimiv seostub nõrgalt nende isikuga.

Noorte hoiakuid näitab ka vastus küsimusele, mis neid erutab. Peamine erinevus rühmade vahel avaldub selles, et O rühma vastustes on palju noorte isiksust puudutavaid küsimusi: noorte passiivsus, ükskõiksus (7,3%, tütarlastest 8,5%), huumansus, teineteisemõistmine (6,7%, tütarlastest 9,3%), noorte suhted (4,1%, tütarlastest 6,6%), hingeharidus, halastus (2,4%, tütarlastest 3,9%) jne. Mitteosalejad toovad neid probleeme märksa harvemini esile. See, millele kaasa elatakse, näitab, mille vastu huvi tuntakse, kuid ka seda, mida enda ja teiste juures märgatakse. Viimane suunab noore tegevust ja käitumist, ka nõudlikkust enda suhtes. Noorteühendustesse astuvad noored, kellele on lähedased ühistegevuse ja harituse probleemid. Kui noor on ükskõikne, ei eruta teda ühiskonna elu ega tema enese käitumine.

Vastates küsimusele, mis on tähtis noorteprobleem, tuuakse rühmas O esile noorte elulaadiga seonduvat: harituse ja hariduse väärtustamine (7,8%), noorte käitumine (kuritegevus, narkomaania, alkoholism, suitsetamine, huligaanitsemine, laiskus, tegevusetus, julmus, jõhkрус — 16,2%), huvi või oskuste puudumine, kuidas aega sisustada (3,5%, tütarlastest 4,2%), enesearendamise võimaluste kasutamata jätmine (3,9%, tütarlastest 4,7%). Teine suurem valdkond on seotud väliste tingimustega: vaba aja veetmise võimaluste puudumine (11,7%, noormeestest 14,2%), noorteorganisatsiooni puudumine (3,2%, tütarlastest 4,2%), eneseleidmise ja enesetostamise võimalused (8,5%, tütarlastest 9,3%), hariduse omandamise võimalused, kooli sissesaamine (10,4%), sõjaväeteenistus (7,8%, noormeestest 10,3%), olme probleemid (5,0%, noormeestest 7,4%).

MO rühmast toob 13,3% samuti esile noorte käitumise negatiivseid külgi. Vähem tõstetakse esile hariduse väärtustamise vajalikkust (3,4%), enesearendamist (1,5%) ja oskamatust vaba aega veeta (1,8%). Rohkem nähakse isikliku heaoluga seotut: vaba aja sisustamise võimaluste puudumine (5,8%, tütarlastest 7,2%), sõjaväeteenistus (6,7%, noormeestest 7,7%), olme (5,9%).

Järelikult liikumises osalevad noored näevad noorteprobleemidena peale arenguks ja eluks vajalike tingimuste ka eneseharimist ja -arendamist ning enese-

teostamist. See ajendab neid otsima võimalusi ja looma tingimusi mõnes liikumises või organisatsioonis tegutsemiseks.

Noorte suhtumisest erinevatesse tegevustesse sõltub oluliselt see, millega nad tegelikult tegelevad: meeldivaga püütakse maksimaalselt tegelda. Tegelemise ja tegevusse suhtumise korrelatsioonikordajad on üldiselt statistiliselt märkimisväärses sõltuvuses. Ilmneb, et MO suhtumine noorsooliikumisse on siiski positiivsem kui nad tegelikult selles osalevad. Tähendab, osa noorte emale jäämine noorteühendustest on mingil määral tingitud osalemisvõimaluste puudumisest. Märksa enam on osalemine või kõrvale jäämine seotud noore enda isikuga, tema avatusega nii endale kui ka ühiskonnale. Kõik noored ei tunne vajadust organisatsiooni järele. Selline erinevus on seletatav eelkõige sotsiaalsete tingimustega, milles noor on elanud ja elab, tema kontaktidega kodus (kodumiljöö, kodukasvatuse), koolis jn.

Täiskasvanute autoritaarsed suhted, ka autoritaarne kasvatus pidurdavad noore identiteeditaju, tema iseseisvumist. Noored, kes elu traditsioonilisi küsimusi võisid arutada ja nende üle vestelda, arenesid iseseisvamateks (2). Iseseisvaim inimene on kompetentsem ning tema identiteeditaju on kõrgem.

Järgnevalt iseloomustame noorsooliikumises osalemise motiive.

Domineerib vastus: liikumine pakub huvi, sellepärast võetakse osa. Selle, mis noortele meeldib, võiksime kokku võtta järgmiselt: ühele osale on osalemise tõukeks praktiline, kasulik või vajalik tegevus; teistele selle emotsionaalne külg (hea õhkkond, sõbralikud, heatahtlikud ja huvitavad inimesed, tegevuse tulemused teevad rõõmu, ühised vaated või huvid, omanäoline tegevus, võimalus iseseisvalt millegi heaks tegutseda; kolmandatele on tähtsad teadmised, mida liikumine pakub (annab elule mõtte, eneseharimise ja -arendamise võimaluse).

Tõsi, kui vaadelda üksikuid liikumisi eraldi, ilmnevad erinevused osalemise motiivides. Huvi motiiv domineerib spordiliikumises osalejatel (70,8%), punkaritel, hevikel (62,5%), kultuuriühenduste puhul (54,8%), skautidel (50%), muinsuskaitsejatel (43,8%) ja rohelistel (44,2%). OTÜs tegutsejatel on esikohal eneseharimise ja -arendamise motiiv (33,3%). See esineb ka kultuuri-, skaudi- ja spordiliikumises. ELOlased (41,7%) toovad motiivina võimaluse ise tegutseda, pingutada ja vajalik olla. Sama ajend on ka poliitilistel liikumistel, rohelistel, muinsuskaitsejatel. Usuühendustesse ja poliitilistesse liikumistesse tõmbavad vaated.

Usurühmitustes osalemisel on peamiseks motiiviks tegevus, mis annab elule mõtte (39,1%), samuti meeldiv õhkkond, huvitavad inimesed.

Eri rühmitustesse astumise motiiv on seotud suhtumisega tegevustesse. Spordiliikumises osalejad tunnevad teistest suuremat huvi sportimise, punkarid ja hevikad muusika kuulamise ja muusikaga tegelemise vastu, rohelisi huvitab looduses viibimine, OTU liikmeid vaimne eneseharimine. Usurühmituses osalejad köidavad muusika ja musitseerimine, suhtlemine ning loodus. Neil on kõige suurem huvi õppimise, eneseharimise vastu. Kultuurirühmitustes olevad noored on kõige teatrilembesamad, neile meeldib taidelda, suhelda ja olla looduses.

Sama kinnitab ka see, millise informatsiooni vastu eri liikumiste noored huvi tunnevad: teaduse saavutusi jälgivad kõige enam OTÜlased, looduse ja looduskaitse küsimusi rohelised ning naisliikumises osalejad, poliitika probleeme poliitiliste liikumiste liikmed, muusika-teavet punkarid, hevikad ja usurühmituste noored.

Osalemise motiivi mõjutab seegi, millele rohkem kaasa elatakse. Nii näiteks erutab poliitiliste rühmituste noori kõige enam oma maa saatus, rohelisi ja naisliikumises osalejad looduskaitse, usurühmituste liikmeid aga humaansus. Tähtsaks noorteprobleemiks peavad usklikud ja OTÜlased, samuti punkarid ja hevikad eneseleidmist. Siit ka nende püüd end realiseerida. Spordiliikumises, ELOs, Kultuurikillus osalejad, rohelised, punkarid ja hevikad tõstavad esile vaba aja veetmise võimaluste puudumist. Liikumises nähakse järelikult selle vajaduse leevendamise võimalust. Poliitilistesse rühmitustesse kuuluvad noored mainivad kõige teravamana noorteprobleemina sõjaväeteenistust, mis võib olla ka nende poliitilise tegevuse ajendiks.

Rühmitusest osavõtu motiivid on mõjutatud ka liikumise põhiideest. Kui noor ei mõista selle mõtet, võib juhtuda, et see ei lange ühte motiividega, miks ta liikumisse lülitus.

Noorteliikumine on seotud mõne objektiga (elusfääriga), mis määrab liikumise põhimõtte, tegevussuuna ja liikmete käitumise. Noored näevad selle ideena praktelist ja konkreetset tegevust (muinsuskaitse

ja roheliste liikumine), põhimõtte rakendamist või ideede levitamist (usuliikumine, punkarid, hevikad, poliitilised rühmitused) ja teadmiste andmist, liikmete harimist ja täiustamist (OTÜ, nais- ja spordiliikumine, kultuuriühendused, skautlus, ELO). Osa näeb liikumise mõtet aatekaaslaste, sarnase tegutsemissooviga noorte koondamises, liikumise ideede edasiviijate kasvatamises.

Uurimus näitab, et organisatsioonid ei ole noortele meelelahutuse või kooskäimise kohaks. Ühendustes osalemise motiivid on kõlbeliselt kõrged — eneseleidmine ja eneseteostamine.

Motiividel on sageli ühiskondlik-poliitiline või ühiskondlik-sotsiaalne suundus. Sama kinnitavad ka teised uurimused (6).

Sõltumata sellest, millised noorteorganisatsioonid Eestis tegutsevad, on järel-dused ühesed:

- 1) noored löövad kaasa sellistes rühmitustes, mille taotlused on kõlbeliselt üllad ning poliitiliselt aatelised;
- 2) noorsooliikumisel on suuri võimalusi aidata noortel isiksuseks saada.

Edaspidi võtame vaatluse alla selle, mil määral erinevad noorteühendused noorsoootustele vastavad.

Kirjandus

1. Frönes I. Growing up Modern: Socialization in the Landscape of Modernity. — Construction of Youth. J. Ehrnrooth, L. Siurala (ed). Helsinki: VAPK-Publishing, 1991, pp. 131—147.
2. Rantala L. H. Nuoren itsenäistyminen tutkimustulosten valossa. Helsinki: Kirjaneliö, 1975. 90 lk.
3. Rudolf R. Was ist das wirklich, Erziehung? — Kritische Überlegungen zur Diskussion. — Pädagogik und Schulalltag, 1990, Nr 12, S. 914—921.
4. Rushton J. Ph. Altruism, Socialization and Society. Enslowood Cliffs (N.Y.): Prentice-Hall, 1980, 244 p.
4. А й л а м а з ь я н А. И. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение. Вопросы психологии, 1990, № 4, с. 123—130.
6. Михалова Е. Н. Неформальное молодежное движение; динамика развития. — Советская педагогика, 1990, № 7, с. 74—78.
7. Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990, 494 с.

Kirjanduse õpetamise eesmärkidest eesti koolis

MIHKEL REBANE, TPedI kirjanduse kateedri õppejõud

Emakeele ja selles keeles sõnastatud algupärase kirjanduse väärtuselahustel ühes eeskujulikkude tõlkelaenude omandamisega maailma kirjandusest on otse põhjanev tähendus noorsoo kasvatuses.

G. Suits (23, lk 33—47).

Arusaamad kirjanduse olemusest on aegade jooksul oluliselt muutunud ja seepärast on küsimus luulekunsti tähendusest ja väärtusest olnud teoreetilise mõtlemise objektiks ammustest aegadest alates. Selle probleemi ajalugu võib jälgida Platonist tänapäevani. Ja nagu kirjanduslike stiilisuundade puhul, nii toimus ka tõlgendusviiside vaheldumine varasematel aegadel poeetilise normi vahetumise korrapära järgi: üks käsitlusviis hüljati ja asemele tuli uus (19, lk 54—59), XX sajand aga — ja eriti II maailmasõja järgne periood — on tähistanud kirjandusteaduses kiiresti vahelduvat metoodilist keskustelu, mille tulemuseks on kirjandusteoreetiline pluralism. Ent kuigi antiikfilosoofide mimeetilise kirjandusteooria ja näiteks poststruktuuralse käsitlusviisi vahel mahub kümneid tõlgendusi, saab tüpoloogiliselt eristada siiski vaid piiratud arvul tõesti erinevaid sõnakunsti olemust ja eesmarke käsitlevaid teooriaid. Lihtsustatult võiks kõnelda kahest peamisest suhtumisest kirjandusse:

- 1) kirjandus on iseseisev ja sõltumatu ehk nn puhas kunst;
- 2) kirjandus on osa millestki üldisemast.

On täiesti ilmne, et enamasti on kirjandust käsitletud mingis üldisemas (kultuuri- või aateajaloolises, biograafilises, eetilises, psühholoogilis-sotsioloogilises, arhetüüpses jne) kontekstis ja seepärast on püütud kooliski saavutada kirjanduse õpetuse kaudu kirjandusväliseid eesmarke.

Koolis on kirjandust kõrgelt hinnatud kui ühte peamist kasvatusvahendit, sest juba oma väljendusvahendi — sõna — tõttu olevat see pedagoogiliselt kõige väärtuslikum. Pole siinkohal põhjust otsida ammendavat vastust küsimusele, kas kirjanduse osa kasvatuses on üle hinnatud või ei, sest see, millist mõju on läbi aegade oodatud või kardetud, on isegi osa vastusest. Teame ju, kui oluliseks hinnati juba Homerose eeposi vanakreeka noorsoo ja rahva kasvatuses, aga ka seda, et Platon kavatses kõik luuletajad kui noorsoo lõdvendajad ja jumalate naeruvääristajad oma ideaalriigist välja ajada. Teame, et ristiusk on kirjandust kui põrgu käsilast taga kiusanud, aga renessanssi humanistidest alates on kirjanduse

lugemist otse peamiseks kasvatusvahendiks peetud, üldtunnustatud poetide loomingu mittetundmist aga lausa harimatuseks arvatud (5, lk 20—32).

Võib vist väita, et kirjandusõpetus on ühiskonnale oluline: kirjanduse abil on loodetud ja loodetakse praegugi saavutada kasvatus- ja ideoloogilis-moraalse väärtussüsteemi eesmarke, s.t ühiskonnal on traditsiooniliselt kujunenud ootused kirjanduse õpetamisele.

Väikerahvastele on emakeelsel kirjandusel tavalisest suurem tähendus ja seetõttu on ka ootused kirjandusõpetusele tunduvalt kohustavamad. «Emakeelses koolis langeb riigikodaniku kasvatamise ülesandest kindlasti raskem osa emakeeleõpetajale. Vabariigi kool peab kasvatama vabariiklasi,» kirjutab Kr. Meikop 1931. a «Kasvatuses» (12, lk 316—322). Paraku on Eesti ajalugu olnud selline, et kirjandusõpetust on saadud seostada rahvustunde kultuuristamise või mõne muu võõrideoloogias vaba eesmärgiga vaid väga lühiajaliselt. Seetõttu ei ole sugugi ükskõik, milline on olnud meie kirjandusõpetuse sisu ehk mida ja kuidas on eestlasi õpetatud lugema ja mõtlema.

Eestikeelse rahvakooli täpne sünnidaatum jääb dokumentide puudumise tõttu fikseerimata. Samuti pole informatsiooni, kuid võrd õpetati tollastes koolides emakeelt (27, lk 6). Selge on see, et rahvakool hakkas kujunema 17. saj lõpus ja et emakeeleõpetuse sisuks sellel ajal oli lugema õpetamine ning olulisemateks õppevahenditeks aabitsad ja katekismused. Kahjuks hävitas Põhjasõda emakeelse rahvakooli algmed ja alles 19. sajandil toimus koolikirjanduses suhteline elavnemine. Otsustavaks kujunes 1867. a kooliseadus, mis tähistas kvalitatiivselt uut ajajärku emakeelse kooli arengus (3, lk 122) ja nii eestikeelse kooliraamatu kui ka eesti kooli seisukohalt oli aastatel 1870—1885 tõeline õitseaeg. Kirjanduse õpetamise seisukohalt on ehk oluline, et emakeele õpetamise eesmärgiks fikseeriti mõtete õige ja selge väljendamine, selleks soovitati anda õppijaile mitmesuguseid raamatuid, millest tehti suuliselt ning kirjalikke kokkuvõtteid (27, lk 25).

Tõelise pöörde eesti algupärase koolikirjandusse tõid C. R. Jakobsoni lugemikud ja võib-olla on tema «Kooli lugemise raamat» (1867) esimene, kust võiks otsida kirjanduse õpetamise algust eesti koolis. Kuigi oluliste mõõndustega, sest nii tolaeagseid sakslaste kui ka vene laste (mõeldavad eeskujud) lugemikke iseloomustas koduloolis-loodusteaduslik laad, mis oli omane ka Jakobsoni õpikuile. Aga kõik olenes ju siiski õpetajast ja kuna eesti noorsoo vaimse virgutamise ja rahvuslikus vaimus kasvatusvahendeiks olid muu hulgas ka eesti

Koolis on kirjandust hinnatud kui peamist kasvatusvahendit.

Tõelise pöörde eesti algupärase koolikirjandusse tõid C. R. Jakobsoni lugemikud.

rahvalaualud, katkendid «Kalevipojast» ja L. Koidula isamaaluule, võib oletada kirjanduse õpetamist tänapäevaseski mõttes. Igal juhul saab väita, et esmakordselt eesti kooli ajaloos hakati emakeelsetes tutvustama õpilastele tolleaegsete eesti kirjanike loomingut. Et lugemiku levik oli laialdane, pääsesid näiteks Koidula paremad luuletused rahva hulka ning muutusid populaarseks (16, lk 461—470). Kuna kõrgema astme eesti kooli asutamine lõppes fiaskoga, tuleb eriti väärtuslikuks pidada eesmärke, mida taotleti eesti vaimus kirjutatud kooliraamatute kaudu.

Meie kooliraamatu lootusrikkad perspektiivid purustas järsult ja hoolimatult sajandi lõpus alanud sihipärane venestamine. 1887. a seati vene keel õppekeeleks kõikides koolides, nii et emakeeleõpetuse (sh kirjanduse) loomuliku edasiarendamise asemel pidi kool võitlema emakeele õpetamise õiguse üldse. Eestikeelne kooliraamat, v.a usuõpetus ja emakeel, muutus liigseks ja suri välja (25, lk 205—229), seetõttu oli eesti keeles ja meeles sõnastatud ilukirjandusel ja lugemikel rahvusliku vaimulaadi alalhoidmise funktsioon.

XX sajandi alguses hakati tungivamalt nõudma eesti keele kasutamiseõiguste laiendamist. Saavutati ka mõningat edu: emakeele õpetamisvõimalused laienesid. Näiteks 1906. aastast lubati asutada ka emakeelseid erakeskkooli. Mõne aastaga asutati neli emakeelset keskkooli ja kuigi neis õppijate arv polnud suur, ei saa erakoolide osatähtsust alahinnata, sest 1913. a kehtestati venekeelne õppetöö taas alates esimesest kooliaastast. Erandiks olid vaid erakoolid.

Järelikult oli veneaegses eesti koolis emakeel väga tagasihoidlikul kohal ja alles iseseisvuse kättevõitmine võimaldas oma kooli loomist, kus emakeel seisis — peaaegu uue õppeainena — esikohal. Paradoksaalne oli see, et kui kõigi õppeainete õpetamisel olid oma traditsioonid, siis eesti keele ja eriti kirjanduse õpetamise traditsioon tuli alles luua. Puudusid tunni- ja õppekavad, polnud õpetajaid, õpperaamatuid. Näiteks kurtis anonüümne autor artiklis «Eesti keele õpetajate kongressi ülesanded», et «mis teedel peakski läbi võtma kuulsused, nagu Homeros, Dante, Boccaccio, Petrarca, Richardson, Moliere, Chateaubriand, Kivi, Hugo, Ibsen, Dostojevski jt, kui pole nende töid õpilastele lugeda anda» (6, lk 201—202). Kirjandust õpiti ja õpetati ilma kirjanduseta: kirjandusloo raamatuis olid lehekülgede pikkused sisukokkuvõtted ja raamatute nappuse tõttu lugesid teost ennast vaid mõned õpilased.

Eesti Vabariigi algusaastatel puudus ühtne hariduspoliitika.

Eesti Vabariigi algusaastate ebakindlas poliitilises ja majanduslikus olukorras puudus ühtne hariduspoliitika. Iga kool koostas ise tunnikava ja nii oli emakeelt neis erinevalt, sest ka arusaam eesti keele ja kirjanduse tähtsusest ja väärtusest ei seisnud alati kõrgel. Puudusid eriharidusega emakeeleõpetajad, iga õpetaja õpetas seda, mida ta tahtis ja mis talle meeldis ning kuidas tahtis. Üks õpetaja harrastas rohkem eesti kirjandust, teine pidas seda alaväärtuslikuks prahiks, ei teinud oma hinnangust ka õpilastele saladust ning õpetas peamiselt maailma-

kirjandust, millest tal aga põhjalikumad teadmised puudusid (21, lk 409—420).

1922. a sügisest hakkasid kehtima ajutised õppekavad, mis lõpetasid küll suurema segaduse, kuid mille teoreetilismetoodilised lähtekohad polnud läbi mõeldud, s.t õpetamise eesmärk ja üldised põhimõtted kindlaks määratud. «Juba lähtekoht oli vale», kirjutas J. Roos, «eesmärk oli õpetada kirjanduslugu, aga mitte kirjandust ennast, nagu nüüd moodne õpetamisviis juba üldiselt nõuab ja õigeaks peab» (21). Sellel esimesel eesti keele ja kirjanduse õppekaval oli teisigi puudusi, nagu liigne keskendumine kultuuriloolistele tekstidele, rahvaluule mahu ülepaistamine, emakeelse ilukirjanduse vähesusest tingitud ebaproportsionaalselt suur maailmakirjanduse maht jne. Kuid see oli ju siiski esimene õppekava. Ja hea, et sellinegi oli.

1923/24. õa kehtestatud uued õppekavad ei toonud peaaegu midagi uut ja 1922. a fikseeritud kirjandus- ja kultuurilooline kirjanduse õpetamise eesmärk püsis kuni 1920. aastate lõpuni. Kuid juba 1920. aastate keskpaigast võib täheldada vilgast metoodilist keskustelu selle üle, milline peab olema kirjanduse õpetamise peamine eesmärk. Põhiliselt väideldi kirjandusõpetuse kirjandusloolise keskendumise vastu. Kriitikanäiteks toodi tollaste kirjanduslugusid (M. Kampmann, V. G. Ridala, P. Sander) kui koolikõlbmatuid. Kirjandusloo õpetamise asemele astunud kirjandusõpetus saavat suurepäraselt ilma kirjandusloo õpperaamatuta läbi: õigem on kirjandus, mitte kirjanduslugu, tähtis on vaimne aktiivsus, mitte teadmiste hulk — lugemisoskus sõna kõrgemas mõttes (20, lk 97—107). Kuid avaldati ka selgelt rahvuslikke aate- ja kultuuriloolisi eesmärke. Näiteks väitis E. Peterson II eesti keele õpetajate kongressil, et kirjanduse õpetamine peab silmas pidama rahva enesetunde ja iseteadvuse arenemisperioode (15, lk 73—77). Peamised olid siiski ajakajalised nõudmised, s.t suund, milles liikus kooliuuenduslik pedagoogiline mõte Eestis: nn vaba ja vaimlise töö põhimõte, õpilaste isetegevuse printsiip jne. Jõuti seisukohale, et kirjanduse ja keele õpingud peavad seisnema õpetaja ja õpilaste vastastikusel vaimlises koostöös.

Selle kirjandusõpetuse arenguperioodi fikseeris suurepäraselt 1930/31. õppeaastal kehtima hakanud õppekava (autorid G. Suits, J. V. Veski, M. Kampmann, A. Anni, J. Roos), mida võib kvalitaatiivselt täiesti uuetasemeliseks pidada ja mis määras kirjandusõpetuse põhisuunad kuni iseseisvusaja lõpuni.

Uus õppekava oli varustatud põhjalikult läbimõeldud seletuskirjaga, milles ei puudunud ka kirjanduse mõiste määratlus: «Kirjanduse all tuleb mõista kõigepealt ilukirjandust, s.o sõnastustöid, milles on eeskätt mõduandvad esteetilised ja psühholoogilised väljendus- ja kujunduseesmärgid» (11, lk 85). Kirjandusõpetuse peaesmärgina nimetati kirjanduse olemusliku külje selgitamist ja selle kasutamist õpilaste üldiseks kasvatamiseks, eriti nende tundeelu süvendamiseks ja ilumeele arendamiseks. Uue õppekava peamise rõhuasetuse saigi elamuste taotle-

	prantsuse	saksa	inglise	soome	vene	ungari	norra, rootsi, taani, belgia, hispaania, ameerika, läti jt
Kirjanikke	14	12	11	7	5	3	1—3

mine õpetamisel. Teoste käsitlemisel soovitati kõrvale jätta kõik liigsed ajaloolised, filoloogilised ja biograafilised andmed, et mitte fakte orjata, vaid intensiivset mõtlemist süvendada. Seega siis pigem «puhas» kirjandus kui kirjanduslugu ja teooria, sest ainult sedaviisi peeti võimalikuks äratada õpilastes esteetilisi, eetilisi ja usulisi elamusi.

Uue õppekava elamuspedagoogiline suund mõjub tänaseni sümpaatselt tänu eriti oma eetilisele ja ideoloogilisele tolerantsusele. Näiteks võis nii mõnelegi moraaliüngri olea vastukarva väide, et ka see kirjandus, mis kujutab elu pahelisi külgi, on pedagoogiliselt väärtuslik, sest kirjandus on kõigepealt siiski elu kujutamise kunst ja elu igakülgne tundmine otse vajalik. Sama taktitundeline oli ka viide kirjanduse õpetamise natsionaalsetele eesmärkidele: kirjandusõpetus peab aitama kultuuristada õpilaste rahvustunnet.

1930. aastate algusest võib leida juba ka uurimusi, milles püüti realiseerida kujuneva kirjandusõpetuse eesmärke. Ootuspäraselt oldi selgelt Eesti-kesksed, teiste rahvaste kirjandus moodustas 20—25% kogu kohustuslikust lektüürist. Nendes koolides, kus loeti palju (üle 100 teose keskkooli viie aastaga), loeti tunduvalt üle keskmise ka väliskirjandust (ca 35%). Milliste rahvaste kirjandust eelistati, võib jälgida välisautorite esinud pingerea järgi (22, lk 57—63) ja see on tänapäeva keskkooli kirjandusvalikut silmas pidades küllaltki intriigeriv.

Õpikutega olid aga lood kolmekümnendate algul endiselt nigelad. Ilmselt oli kirjandusekeskse õpetamisviisi paremust kirjandusloolise ees lihtsam teoreetiliselt põhjendada kui õpikuiks realiseerida. Paremini õnnestusid selles mõttes algkooli kirjandusesteetilised (R. Reimann) ja kirjandussotsiaalsed (E. Martinson) lugemikud, keskkoolis (gümnaasiumis) aga rahuldava sünteesini ei jõutudki. Ka poeetika- ja stilistikakursuste abil silla ehitamine päriselt ei õnnestunud, sest teooriad kippusid jääma kuivaks lisandiks ja ei saanud loodetud ühenduseks tekstikeskse ja -välise õpetusviisi vahel.

1930. aastail hakkasid kujunema ka triviaaleetilised nõudmised kirjandusõpetusele, mis olid vastuolus kümnendi alguseks valminud õppekavadega, kuid tollases poliitilises kontekstis olid need loomulikult mõistetavad. Ilukirjanduselt ja

selle õpetamiselt hakati nõudma positiivsust. Näiteks kurjustas haridusminister A. Jaakson emakeeleõpetajate V kongressil, et lugemikud nõretavad pessimismist. Minister olevat lugenud ühte 1935. a ilmunud lugemikku ja leidnud sealt palju hädaldamist ning traagiliselt lõppevaid lugusid. «Miks me räägime oma ajaloost vaid kui orjaajast? Meie ajaloos on palju helgeid hetki — loetagu kasvõi M. Metsanurga «Ümera jõel» või A. Mälgu «Läänemere isandad» /.../ Igasugune halb tendentslikkus peab kaduma õppekavadest» (7, lk 1—4), nõnda kõlas ametlik seisukoht. Vähe oli neid, kes positiivsuse nõuet püüdsid avaramalt tõlgendada, nagu Ed. Vigel, kes kirjutab, et elujaatava tendentsi nõue on täiesti õigustatud, kui selle all mõistetakse kirjandus-suunda, mis isegi elu varjukülgi käsitledes tugevdab lugeja kõrbelist ja vaimset energiat (29, lk 528—542). Enamasti leiti aga lihtsalt ja triviaalselt, et on kahjulikud ja mittekahjulikud raamatud. Kirjanikele tuletati meelde, et nad ei kirjuta vaid endale, sestap ei tohi neil puududa sündsus- ja vastutustunne. Pole siis imestada, et 1936. a jaanuaris keskkoolide ja gümnaasiumide eesti keele õpetajate päeval Tartus nõuti kirjanduse õppekava muutmist sisuliselt optimistlikumaks ja tervelt rahvuslikumaks (9, lk 106—107).

Omamoodi kokkuvõtteks toimunud ühiskonnanihkele oli A. Annisti programmiline kõne «Kirjanduse osa isiku, riigikodaniku ja rahva kasvatuses» eesti keele õpetajate kongressil. Kirjandusõpetuse peamiseks eesmärgiks pidas kõneleja elu rikastamist uute elamustega, kuid möönis ka põhimõttelist vastuolu, mis valitseb elu emotsionaalse rikastamise ja kirjanduse kasvatusliku-eetilise funktsiooni vahel: mida kõrgem idee, seda raskem enamasti on seda kujutada küllalt kunstipäraselt, mida emotsionaalsem ja põnevam, seda vähem ta enamasti arvestab elu eetilise juhtimise funktsiooni. Ainult päris suured teosed on samal ajal n-ö maalähedaselt tundesoojad ja taevalähedaselt aatekõrged.

1930. aastail hakati esitama triviaaleetilisi nõudmisi kirjandusõpetusele.

(Järgneb.)



2
TALLINNA KAUBANDU
Loe 56. lk ja vaata vär

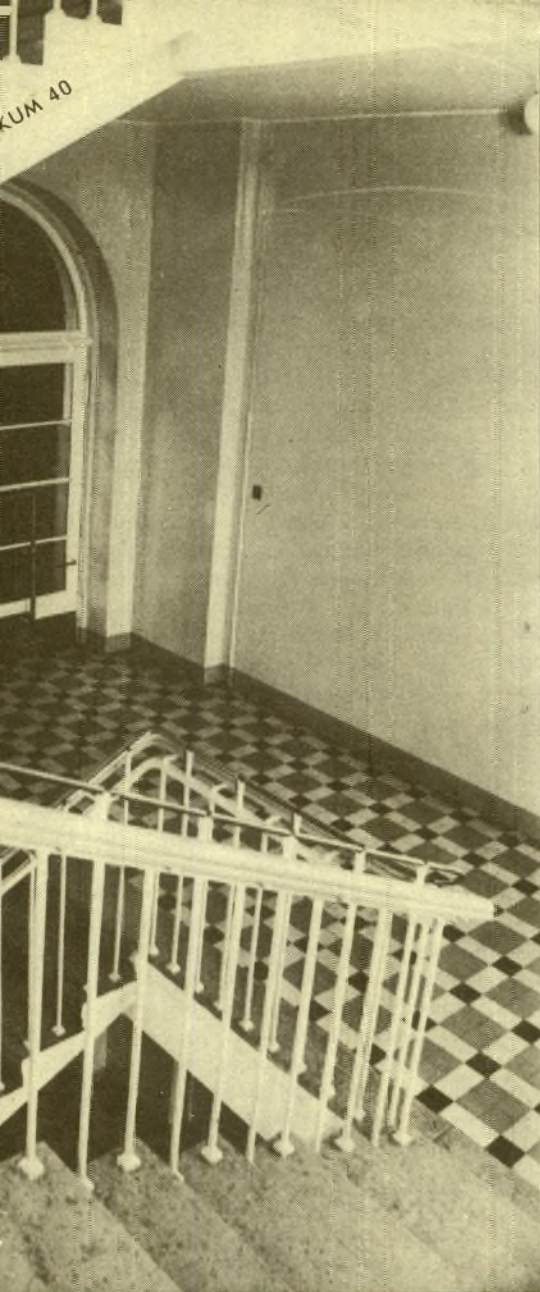


4

5

6

7



Rühmatöö võimalusi bioloogia õpetamisel

SIRJE AHER, EHA bioloogia peametoodik

Tihti arutletakse selle üle, milline õpetusmeetod on parim. Õpetajad saavutavad häid tulemusi erinevate meetoditega ning igaüks neist peab parimaks just enda omi. Tulemuste hindamisel peab arvestama, et igal õpetajal on pisut erinevad eesmärgid ja isiksuseomadused. Igaüks valib just endale sobivad meetodid mingi kindla eesmärgi saavutamiseks. Seetõttu on raske meetodeid omavahel võrrelda ning neid paremusjärjestusse seada. Kõik oleneb õpetuse eesmärkidest.

Loodus-teadusliku maailmapildi kujundamisel on väga tähtis praktiline tegevus.

Rühmatöös on aktiivsemaks pooleks õpilased, õpetaja osaks jääb ettevalmistustöö.

Rühmi võib moodustada nii ühesuguse kui ka erineva jõudlusega õpilastest, liidri valivad lapsed ise.

Esmatähtis on hoiaku kujundamine tegevuse suhtes ja vajalike materjalide olemasolu.

Rühmatöö on õpilasekeskne töömeetod, s.t tunnis on aktiivsemaks pooleks õpilased, mitte õpetaja. Õpetaja osaks jääb hoolikas planeerimine, kogu ettevalmistustöö. Klassile antud ülesande täitmise eest vastutavad õpilasarühmad. Õpilased otsustavad ise rühmasisesest tööjaotuse, töö sooritamise käigu ja aruandluse vormi. Valmistööd tutvustatakse lõpuks kogu klassile ja seda arutatakse ühiselt. Rühmatöö üks eesmärgi on arendada õpilastes oskust üksteist aidata ja abi vastu võtta ning arutledes ühise lahenduseni jõuda.

Töörühm võib koosneda nii ühesuguse kui ka erineva jõudlusega õpilastest. Kui õpilased moodustavad rühmad ise, siis on neile varsti selge, et teises olukorras on vaja teistsuguse koosseisuga rühmi kui vaba aja veetmisel. Õpetaja peaks sekkuma ainult siis, kui mõni rühm paisub ülearu suureks (2–5 õpilast on optimaalne), kui seal pole ühtegi organiseerimisvõimelist õpilast või kui keegi jääb rühmadest välja.

Õpetaja ei peaks ise liidreid määrama. On hea, kui õpilased õpivad ise aru saama, missuguste omadustega peab olema rühma juht.

Õpetaja ülesanne on hoolikas planeerimine, õpilaste oskuste kujundamine ja töö jälgimine, vajadusel toetamine ning lõpuks hinnangu andmine. Viimasesse peaks kaasa ka õpilased.

Ettevalmistuses on esmatähtis õpilaste hoiaku kujundamine tegevuse suhtes. Tähtis on ka asjaolu, et kõik vajalikud materjalid oleksid olemas ning nende otsimine ei segaks tööd. Kõigest hoolimata tikuvad esimesed katsetused aia taha minema. Ebaõnnestumise põhjusi tuleb analüüsida ning sellest järeldused teha.

Kuna rühmatöö õnnestumine oleneb põhiliselt õpilastest, peab neid järk-järgult harjutama teatud töövõtetele.

Bioloogia õpetamise põhieesmärk on anda õpilastele valmidus kujundada loodusteaduslik maailmapilt ning niisugused

teadmised ja oskused, mis võimaldavad informatsiooni kriitiliselt hinnata. Seejärel peab õpetama nii bioloogilist teavet kui ka bioloogilist mõtlemisviisi. Vajalik tase ei teki tundides ainult õpetajat kuulates. Väga oluline on praktiline tegevus nii looduses kui ka klassiruumis.

Soome didaktik L. Virtanen (4) väidab, et individuaalne ja rühmatöö on bioloogiaõpetuse kesksed tööviisid. Need on omased bioloogilisele uurimistööle ja selliste meetodite kasutamisel saavad ka õpilased õige ettekujutuse bioloogia olemusest. Et mõista bioloogilist teavet, on vaja tunda neid protsesse, mille abil see info on saadud. Eriti hästi sobib rühmatöö välitöödel, kus õpitakse

- tegema usaldusväärseid ja süstemaatilisi tähelepanekuid,
- neid analüüsima ja järeldusi tegema,
- kavandama oma väikesi uurimusi,
- saadakse juurde eneseusaldust.

Ülesanded, mida rühmadele antakse, ei pruugi olla ühesugused. Need võivad olla mingi suurema teema alateemad. Sellisel juhul saab pärast töö valmimist kõigi rühmade ärakuulamisega ülevaate kogu probleemist. Ühesuguse ülesande andmisel peaks silmas pidama, et probleem oleks piisavalt keerukas andmaks rohkesti erinevaid lahendusvõimalusi.

Samalaadseid probleeme on võimalik lahendada ka tunnis. Näiteks uurivad rühmad taimede eluks vajalikke erinevaid tingimusi. Iga tulemus on sobilik, sest oli tingitud mingist kindlast olukorrast. Hiljem arutletakse üheskoos ning püütakse leida põhjused, miks saadi just sellised tulemused ning mida taim tegelikult vajab.

Rühmatöö ülesanded võivad olla väga mitmesugused, näiteks mingid probleemid, mida saab nn ajurünnakute abil lahendada ja hiljem teistele tutvustada. Parem kui neil ei oleks ühest lahendust.

Valik küsimusi ajurünnakuks.

■ Kuidas kujundada oma klassiruumi sisehaljastust?

■ Kuidas peaks olema korraldatud meie kooli prügimajandus, et kool ja selle ümbrus oleks korras?

■ Kuidas peaks olema korraldatud looduskaitseobjektide reaalse kaitse meie kodupaigas?

■ Mida teha, et kooli läheduses olev tiik või muu veekogu kaunistaks ümbruskonda?

Rühmades võib arutleda, mille poolest on mingid organismid kasulikud või kahjulikud või kuidas on Maale tekkinud elu.

Iga rühm saab oma seisukohti teistele tutvustada ning neid kaitsta. Taolisest tööst on õpilase arendamise seisukohast kindlasti rohkem kasu kui õpetaja õeldu kuulamisest ja mehaanilisest üleskirjutamisest.

Bioloogiaprogrammis on rohkesti labori- ja praktilisi töid. Koolid ei ole praegu laboritööde vahenditega kuigi hästi varustatud. Vahel oleks mõistlik teha laboritöid rühmiti, hoolitsedes selle eest, et igaühel oleks võimalus osaleda ning täita mingi kindel ülesanne.

Näiteks on 7. klassi programmis teema «Taimeriigi tähtsamad hõimkonnad» käsitlemisel ette nähtud järgmised laboritööd: rohevetika ehitus, sambla ehitus, sõnajala ja osja ehitus, hariliku männi (või mõne teise okaspuu) okka ja käbi ehitus.

Materjali vähesuse korral võib iga töö teha üks rühm õpilasi ning tutvustada teistele selle käiku ja tulemusi.

Samuti võib teha programmikohaseid fenoloogilisi vaatlusi ja praktilisi töid. Teema «Võsu» juures on ette nähtud välitund «Taimede elu talvel». Ühe tunniga jõuab koos vaadata väga vähe. Kui tegevus jaotada, võib

- üks rühm otsida üheaastaste taimede jälgi,
- teine jälgida igihaljaste taimede elu ning arutleda, millised kohastumused võimaldavad neil säilitada talvel rohelised lehed,
- kolmas uurida puudega seonduvat (pungad, leheart, koor, võra kuju jms),
- neljas otsida taimi, millel võiks talvest seemnete levitamisel kasu olla,
- viies selgitada taimede ja loomade vahelisi seoseid talvel,
- kuues vaadelda samblikke, samblaid, sõnajalgu jne.

Hiljem saaks iga rühm koduülesandeks vormistada vaatlustulemused suurele paberilehele, mis kinnitatakse klassi seinale.

8. klassi kevadel on programmis välitund «Taimede ja loomade kohastumine kooseluks looduslikus koosluses». Ka see oleks otstarbekas lahendada rühmatööna. Mida vaadata, oleneb kooli ümber olevast maastikust. Üks võimalus:

- paar rühma otsivad erinevatest biotoopidest putukaid ja teisi lüljalgseid. Kas need loomad on mingil moel seotud taimedega? Milleks nad taimi kasutavad — toiduks, pesamaterjaliks, varjumiseks vms? Neid loomi, keda kohapeal ei õnnestu ära tunda, võib purgikestes kaasa viia ja hiljem määrata. Kirjanduse abil tuleks välja selgitada ka nende tegelik suhe taimedega. Näiteks V. Voore raamatu «Zooloogilisi ekskursioone» järgi;
- jälgitakse lindude käitumist. Millised

suhted on nähtud linnuliikidel taimedega? Kus elab, kuhu ja millest teeb pesa, kas otsib taimede juurest kaitset jne;

- loomade tegutsemisjälgede otsimine (kas lehti on söödud, kes võis seda teha jne). Abi võib saada raamatust «Metsa-kaitse»;

- taimede ja loomade suhted veekogus.

Häid rühmatöö võimalusi pakuvad ka programmikohased üldistustunnid. 9. klassi lõpus on üldistav tund teemal «Inimorganism kui tervik». See võimaldab korrata elundkondade vahelisi seoseid. Iga rühm võib vaadelda kahe elundi või elundkonna seoseid, vormistada need graafiliselt paberile ning teistele ette kanda. Näiteks luustik ja lihased; luustik ja närvisüsteem; luustik ja vereringeelundid; vereringeelundid ja seedeelundkond, vereringeelundkond ja erituselundkond; meeleelundid ja närvisüsteem; hingamis- elundkond ja vereringe; hingamis- elundkond ja seedeelundkond jne. Kasutada võib tabeleid, mullasid ja muid käepäraseid õppevahendeid. Kokkuvõtet tehes pöörab õpetaja tähelepanu nendele küsimustele, mida õpilased ei puudutanud. Üheskoos peaks koostama tahvlile, kilele või suuremale paberilehele teemakohase skeemi, kus kõik seosed näidatud.

Need olid vaid mõned rühmatöö näited. See õppevorm pakub rohkesti iseseisva töö tegemise, vastutustunde, suhtlemis- oskuse, suulise ja kirjaliku väljendus- oskuse arendamise võimalusi ning on bioloogia õpetamisel asjatult unarusse jäänud. Muidugi ei tohi rühmatööga üle pakkuda, koolis peaks kasutama võimalikult mitmekesiseid töövõtteid. Õpilased ei ole ühesuguste võimetega ning osal neist on kergem õppida ühtede, teistel teiste meetodite järgi.

Rühmatöö organiseerimine ei ole õpetajale kerge. See eeldab, et kõik õpilased omavad individuaalse töö oskust. Traditsiooniliste meetoditega jääb selle oskuse arendamine tagaplaanile. Arvestades tõika, et vajame Eesti ühiskonda iseseisva mõtlemis- ja tegutsemis- oskusega inimesi, peaks koolides suurendama individuaalse ja rühmatöö osatähtsust.

Kirjandus

1. Ahte M. Työtavat ja luonnontieteiden opetus. — Luonnontieteiden opetuksen työtapoja 1. Helsinki, 1989.
2. Koskenniemi M., Hälinen K. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki, 1978.
3. Liimets H. Rühmatöö tunnis. Tallinn, 1976.
4. Virtanen L. Biologian didaktiikka. Helsinki, 1977.

Rühmatöö ülesanneteks bioloogia- tundides võivad olla ajurünnakud, labori- ja praktilised tööd, fenoloogilised vaatlused, loodusvaatlused.

Välisriikides, s.h Põhjamaades kasutatakse rühmatööde märksa rohkem kui Eestis, see soodustab iseseisva mõtlemis- ja tegutsemis- oskuse arenemist.

Päevahoiu ja selle eri vormide mõju lapse arengule

PIRET KAERA, TPEDI koolieelse kasvatuse kateedri vanemõpetaja

Lapse arengut mõjutavad tema isiksuseomadused ja kasvukeskkond. Viimasel aastakümnel esiletõusnud ökoloogilise kasvatusteooria valguses on lapse arengus eriline tähtsus just keskkonnal, kaasa arvatud laiemad ühiskondlikud tasandid, ja eriti inimeste vastastikusel mõjul selles. Laps areneb oma ümbruse mõjus ja juba väga varasest east on ta tegev mitmes mikrokeskkonnas (4). Lisaks kodule kui kõige tähtsamale mikrokeskkonnale avaldavad lapse arengule varases eas mõju veel vanavanemad, sõbrad, lasteäed jms.

Küsimusele päevahoiu mõjust lapsele ja tema arengule ei ole ilmselt kunagi võimalik üheselt vastata. See tuleks teoreetiliselt kõne alla ainult siis, kui kõik lastepäevakodud ja muud päevahoiuvormid, samuti ka kõik lapsed ja kõikide laste kodud oleksid võrdsed. Tegelikuses on selline olukord täiesti välistatud. Isegi organisatsioonilt sarnased lastepäevakodud erinevad sisuliselt töö poolest tohutult palju.

Päevahoiu mõju lapsele on uuritud võrdlemisi palju. Tulemused on olnud osalt loogilised, osalt vastukäivad, sõltuvalt uurimuse vaatenurgast (3). Lastepäevakodud, kus on uuritud päevahoiu mõju lapsele, on sageli olnud eeskujulikud ja lapsed nendes koduse tausta poolest sarnased. Samuti pole alati piisavalt arvestatud, et samalaadsetes päevakodudes tehakse kasvatustööd siiski kvaliteedilt erineval tasemel.

Uuritavate laste valikust tingitud mõjusid uurimistulemustele on püütud vältida Bermudas tehtud katsetes (7, viitega McCartney, 1982, 1984). Bermudas on 84% lastest 3. eluaastast alates päevahoiul. Katsesse valiti 10 päevakodu, mille taset hinnati ühtses punktisüsteemis. Päevakodudes käivate 36–68 kuiste laste vaimne, keeleline, emotsionaalne ja sotsiaalne tase määrati samuti katse alguses. Ilmnes, et kõrgetasemelistes päevakodudes käivate laste areng oli mõnevõrra parem. Teadlased oletavad, et laste arengu erinevused sõltuvad tõepoolest päevahoiu kvaliteedist, mitte aga laste valikust.

Üheski uurimuses ei ole näiteid korraliku, kõrgetasemelise päevahoiu negatiivsest mõjust lapse arengule (3). Tõdetakse, et hea päevahoid ei kahjusta lapse arengut. Soome teadlased Kiviluoto ja Parkkinen väidavad, et päevahoid küll oluliselt ei edenda, aga ka ei takista laste arengut (3). Rootsisis tehtud uurimused on kinnitanud, et hea päevahoid annab aluse edukaks edasijõudmiseks.

On aga andmeid, et uuringute ajal ilmnunud lühiajalised mõjud lapse arengule võivad olla hoopis erinevad kaugemale ulatuvatest, pikaajalistest mõjudest (7). USA-s tehtud uuringud on näidanud, et teatud koolieelse kasvatuse programmide rakendamise tagajärjel saavutatud head tulemused laste kognitiivses arengus ei ole püsivad.

Päevahoiu tegelik osatähtsus ilmneb alles järeluuringutes.

Seda, et päevahoid võib avaldada lapsele positiivset mõju, lubavad oletada mõned uurimused. USA-s Michigani osariigis Ypilantis tehti 1960. aastatel katse 123 lapsega, kes kõik olid pärit vähese sissetulekuga neegrite või asiaatide peredest. Lapsed jaotati 2 rühma. Üks neist käis 1–2 aastat lasteaias, lisaks juhendasid lasteaiakasvatavad laste kodudes nende vanemaid. Ülejäänud lapsed moodustasid kontrollrühma. 15 aasta pärast, kui lapsed olid 19aastased, õnnestus saada andmeid 96%st katse osalenust. Ilmnesid erinevused nii mõneski näitajas. Näiteks: lasteaiarühma lastest oli lõpetanud *high school*'i (keskkooli) 6% — kontrollrühmas 47%, lasteaiarühma lastest oli töökohta 58% — kontrollrühmas 32%; lasteaiarühma lastest elas sotsiaalabi toel 17% — kontrollrühmas 37%, (7, viitega Schweinhart ja Weikart, 1984).

Rootsis tehti 119 last haarav pikaajaline uuring Stockholmis ja Göteborgis (7, viitega Andersson, 1986). 33 last läks päevakodudesse 1–2aastaselt, 42 last hiljem, 44 last ei käinud üldse päevakodus, küll aga muudes päevahoiuvormides. Uuringut alustati, kui lapsed olid 3,5 aastat vanad. Lapsi uuriti igal aastal nende kodudes. Esimese õppeaasta lõpul hindasid nende sotsiaalset arengut, isiksuse arengut ja kooliküpsust õpetajad. Kõige paremad tulemused olid varakult päevakodusse läinud lastel. Siit võib järeldusi teha muidugi ainult otseselt uuritu kohta. Me ei saa näiteks teada, missugune on varase lastepäevakodusse mineku ja psüühiliste häirete esinemise seos. Siiski annab uurimus tuge mõttele, et päevakodu võib ja saab olla kodukasvatust toetav ja täiendav kasvukeskkond. Kinnitust sellele annab ka Soomes tehtud uuring lapse erinevatest tegevustest ja nende kestusest päevakodus ning kodus (1). Ilmnes, et tegevused kodus ja päevakodus täiendavad teineteist.

Päevahoid saab olla perele tõeliseks toeks ja mõjuda lapse arengule hästi eelkõige siis, kui vanemad suhtuvad sellesse positiivselt (7).

Päevahoiu vormide valikul on oluliseks piiriltubaks lapse 3. eluaasta. Paljude uurimuste põhjal (3, viitega Broberg Hwang, 1984; Sääntti Sinko, 1986; Pymä, 1982) tahetakse alla 3aastaseid lapsi hoida kodus vanemate hoole all, hoidja juures või pererühmas. (Siin ja artiklis edaspidi on pererühma all mõeldud kasvataja või laste kodu tegetsevat väikesearvulist lasterühma.) 3. ja 4. eluaastal kasvab sotsiaalsus ja mängukaaslased muutuvad lapsele tähtsaks.

Lapsevanemad näevad päevahoidu ideaalsena juhul, kui

- vanematel oleks lühem tööpäev kui praegu;
- õed-vennad oleksid ühes rühmas, mis pikendaks nende kui ühe pere liikmete koosolemise aega ja võimaldaks rohkem ühiseid lapsepõlvemälestusi;
- lastepäevakodud oleksid väikesed ja kodu lähedal;

□ päevakodu töötajad oleksid rohkem oma tööst huvitatud ja paremini koolitatud.

Veel soovitakse, et oleks rohkem võimalusi valida eri päevakodude vahel, s.h alternatiivpedagoogikate alusel töötavate päevakodude vahel. Samuti soovitakse rohkem päevakodude tegevust mõjutada (3, viitega Gunnarsson, 1985).

Üldiselt on vanemad päevahoiuga kõige rohkem rahul siis, kui lapsele päevahoiukohas meeldib. Seda on tõdenud nii Soome kui ka Rootsi teadlased (3, viitega Andersson, 1986). Rahulolu avaldasid vanemad ka siis, kui kasvataja neile meeldis (3). Sisulises töös hindavad lapsevanemad eelkõige lapse isiksusest lähtuvat kasvatust (3).

Rootsi uurimus näitas, et nii lapsevanemad kui ka lasteaednikud peavad ideaalseks päevakodurühma, kus on 10 last, 3 täiskasvanut ja hoiupäev kestab 6 tundi. Mida rohkem tegelik olukord sellest ideaalist erines, seda vähem meeldis vanematele päevakodu ja selle personal (3, viitega Cederblad ja Höök, 1980).

Erinevate uurimuste põhjal näib, et Soome lapsevanemad on oma laste päevahoiuga rohkem rahul kui Rootsi omad. Soomes on see protsent 94—95, Rootsis 57 (3). Kuna päevahoiu kvaliteet nendes maades oluliselt ei erine, arvab Huttunen, et põhjuseks võib olla Rootsi ühiskonna suurem tähelepanu lastepäevahoiule. Loomulikult on põhimõttelise päevahoiuga rahulolu kõrval igal vanemal midagi, millega ta rahul ei ole. Ja vastupidi, põhimõttelise rahulolematuse korral on siiski ka seda, millega rahul ollakse. Sõltuvalt vanemate vanusest, haridusest, päevahoiu vormist on rahulolu ja rahulolematuse vahel erinevusi.

Näiteks sõltub vanemate vanusest, kas nad eelistavad hetkele või tulevikule suunatud kasvatuskeskkonnaga päevakodu. (Need erinevad kasvatuskeskkonnad on määratlenud rootsi teadlased Ekholm ja Hedin.) Hetkele orienteeritud kasvatuskeskkonnas on käitumisreeglid määratud täiskasvanud, nemad lahendavad ka tekkinud probleeme ja konflikte. Tulevikule orienteeritud kasvatuskeskkonnas peetakse oluliseks, et lapsed õpiksid ja harjuksid ise probleeme lahendama. Need kaks tööstiili väljendavad täiesti erinevaid käsitusi lapse arengust ja kasvatuses. Mõlemat esineb vormilt sarnastes päevahoiuasutustes, kusjuures hetkele orienteeritud päevakodusid on rohkem. Noored, alla 25 aastased vanemad eelistavad hetkele orienteeritud kasvatust, üle 35 aastased aga tulevikku suunatud (7, viitega Ekholm ja Hedin, 1986).

Rahulolu päevahoiuga sõltub ka vanemate, eriti ema haridusest. Kõige positiivsemalt suhtuvad päevahoidu madala haridusega emad. Gunnarssoni ja Anderssoni Rootsis tehtud uurimused näitavad, et mida madalam on emade haridus, seda positiivsemat mõju avaldab päevahoid laste edaspidisele toimetulekule koolis (3). Mida kõrgem on vanemate haridus, seda kriitilisemalt suhtutakse päevahoiukasvatusse. See seletub ilmselt suurema enesekindlusega oma lapse kasvatamisel ja paremast koolitusest tuleneva usuga selle edukusse (3, viitega Gunnarsson, 1985).

Sõltuvalt sellest, kas tegemist on lastepäevakoduga või pererühmaga, on vanemate rahulolu ja rahulolematuse kõige rohkem sisulisi erinevusi.

Huttuneni (3) andmetel on vanemad pererühmaga rohkem rahul kui päevakoduga.

Päevakodulaste vanemad on rohkem rahul laste mänguvõimalustega ning tundide ja tegelustega. Pererühma lastevanemad on aga päevakodulaste vanematest palju rohkem rahul õuesviibimise, päevase uinaku korraldamise ja lapsesse individuaalse suhtumisega. Rahulolematust päevakoduga põhjustavad suured lasterühmad, mis takistavad laste eripära arvestamist. Pererühma lastevanemate hulgas on põhjustanud rahulolematust laste suured vanusevahed ning kasvataja oma laste ja hoiulaste vahel tunnetatud ebavõrdsus. Päevakodulaste vanemate arvates on laste mängud liiga tormakad ja lärmakad. Pererühma lastevanemad arvasid seda palju vähem (3).

Gunnarsson jt rootsi teadlased jõudsid 1980. aastatel päevahoiule esitatud soove analüüsides järeldusele, et sõltumata päevahoiu vormist soovid vanemad oma lapsele niisugust, mis tagaks turvalise lapsepõlve ja kujundaks sotsiaalseid oskusi ning koostöövõimet.

Põhiliselt on uuritud päevakodusid, pererühmi ja muid hoiuvorme hoopis vähem. Ükski uuring pole ühetähenduslikult kinnitanud teatud päevahoiuvormi paremust teiste ees (3).

Põhjaliku lastepäevakodu ja pererühma erinevusi käsitleva uurimuse on Soomes teinud Eeva Huttunen (3; 5). Selles ta tõdeb, et päevakodus rõhutatakse sotsiaalset, pererühmas aga emotsionaalset kasvatust. Päevakodus esineb rohkem kasvatusraskusi ja laste käitumishäireid kui pererühmas. Kasvatajad hindavad lapsi päevakodus üldse negatiivsemalt kui pererühmas. Huttunen arvab, et see võib olla tingitud suurest lasterühmast, kus lapse häid külgi ei jõuta ega suudeta märgata. Pealegi moodustatakse päevakodurühmad tavaliselt samaealistest lastest, kes kõik vajavad kasvataja abi ja tähelepanu üheaegselt. Pererühmas on laste vanus erinev ja vanemad saavad väiksemaid aidata. Päevakodus võib aga korduvate nõudmiste ja nutu kuulmine põhjustada seda, et lapsed tunduvad kasvatajale halvematena, kui nad tegelikult on.

Sellesse, et päevakodu keskkond põhjustab lapse iseloomuomaduste negatiivsemat hindamist, tuleb Huttuneni arvates tõsiselt ja tähelepanuga suhtuda. Õnnestunud kasvatuses peamine tagatis on just positiivne suhtumine lapsesse.

Pererühmas lähtub kasvataja tegevus rohkem lapse isikust, päevakodus kogu rühmast. Kui päevakodus ei õnnestu kogu rühma ühine tegevus, diferentseerib kasvataja seda. Töö suures lasterühmas on nii väsitav, et sunnib kasvatajat sageli probleeme autoritaarselt lahendama. Väikeses rühmas on lapse isiksuse arvestamine kergem.

Huttuneni andmetel on pererühmas palju probleeme tekitanud laste omavahelised riidud mänguasjade ja mängukoha pärast. Päevakodus polnud see probleemiks. Ilmselt tunnevad lapsed end seal võrdsematena.

Lapsevanemad nende kahe hoiuvormi kasvatuses erinevuse vastu ei ole. Vastupidi, nad ootavad teadlikult eri päevahoiuvormidelt erinevat kasvatust (3). Huttunen soovib ka päevahoiu kvaliteeti tõstes neid erinevusi aluseks võtta: päevakodus pöörata erilist tähelepanu laste vastastikusele

mõjule, mängule ja tegevusele, pererühmas — täiskasvanu ja lapse vastastikusele mõjule.

Viitega Belskyle (2) tõdeb Niiranen (7), et olulisemad ja suuremad on vahed eri päevahoiukohtade kui eri päevahoiuvormide vahel.

Taanis ja Rootsis on uuritud päevakodu liitühma (siin ja edaspidi on mõeldud eri vanuses laste rühma) mõju lapse arengule ja saadud võrdlemisi positiivseid tulemusi. Neid on võrdluseks kasutatud ka Helsingi Ülikooli pedagoogikakateedri vastavasisulises uurimuses 1983. aastal. Taanis ja Rootsis tehtud katsete põhjal toodi välja liitühma järgmised eelised:

- vanusevahe võimaldab erinevamaid kontakte ja erinevamate tunnete väljendamist;
- väiksemate eest hoolditakse ja tunnetatakse vastutust;
- väiksemate keeleline areng kiireneb ja nad saavad ka rohkem liikuda;
- teatud vanusega kaasnevad vajadused ja eripärad ei muutu nii kesksseteks ja määravateks kui ühealaste rühmas;
- ühe pere lapsed saavad olla samas rühmas (mida hindasid eriti lapsevanemad);
- lapsed on üksteisele abiks ja nad kogevad seda väga tähtsana;
- eneseteenindamine sujub palju rahulikumat.

Helsingi Ülikooli katsete tulemusel said kinnitust oletused, et laste positiivne sotsiaalne areng liitühmas on kiirem kui samaalaste rühmas. Lapsed on iseseisvamad, abivalmimad ja suurema vastutustundega.

Kõik need positiivsed tulemused võivad aga olla tingitud mitte ainult liitühmast, vaid ka sellest, et rühma kasvataja teadlikult nendele külgedele tähelepanu pöörab.

On saadud ka mõningaid negatiivseid kogemusi liitühma töö korraldamisel. Rootsis on tõdetud, et mitte kõik päevakodude ruumid ei sobi liitühmale. Rootsis on küsitud, kas liitühm stimuleerib ikka piisavalt 6aastaste arengut ja kas see pole väikestele (s.t alla 3aastastele) liiga lärmakas ja pingutav. Soomes peetakse liitühma töö planeerimist väga keeruliseks. Peale sellekohast täienduskoostust on kasvatajate suhtumine liitühmadesse aga paranenud. On tõdetud, et laste arv peaks liitühmas olema 15 või vähem ning personali rohkem, sest 5—6aastaste ja nooremate laste tegevust tuleb teatud määral eristada.

On uuritud ka täis- ja poolepäevarühma erinevusi. Täispäevarühmas tõuseb esile päevahoiu sotsiaalne, poolepäevarühmas aga pedagoogiline ülesanne (7, viitega Kärrby, 1986).

McGuire ja Richman on uurinud laste käitumishäireid päevakodu täispäevarühmas, 6aastaste pool päeva töötavas koolieelses rühmas ja pool päeva töötavas mängurühmas (5). Kõige rohkem käitumishäireid esines täispäevarühmas. Teadlased seletavad seda rühmade komplekteerimisega: täispäevarühmas oli kõige rohkem lapsi sotsiaalselt rasketest peredest. Tõdeti, et kuigi päevahoid võib mõnede laste probleeme süvendada, on kõik need olnud olemas juba enne päevahoidu tulekut (5, viitega McGuire ja Richman, 1986).

Küllaltki põhjalikult on uuritud, missugune on lasterühma optimaalne suurus. USAs tehtud katse-

test ilmnis, et 3—5aastaste laste elu päevakodus mõjutab kõige rohkem lasterühma suurus ja kasvatajate erialane koolitus. Väiksemates rühmades kasvatajad mitte ainult ei valvanud laste ja nende tegevuse üle, vaid osalesid ka ise selles rohkem kui suure rühma kasvatajad. Just lapse ja täiskasvanu positiivse suhtlemise kaudu saab päevahoid lapse arengule soodsalt mõjuda (7). Suuremad kui 15—18 lapsest koosnevad rühmad vähendavad lapse arengu edendamise võimalusi (2).

Rootsi teadlased Cedeblad ja Höök uurisid, mis toimub, kui suurendatakse täiskasvanute arvu rühmas (7). Laste haigestumine jäi samaks. Lapsed olid aktiivsemad ja tegutsesid rohkem, vähenesid käitumishäired ja agressiivsus. Eriti ilmne oli rõhutuse vähenemine. Teadlased arvavadki, et eriline tähtsus on lasterühma suurusel ja täiskasvanute ning laste arvu vahelisel suhtel tagasihoidlikele väikestele lastele, kes kergesti tähelepanust kõrvale jäävad. Optimaalseks peetakse mõnede uuemate uurimuste (8) kohaselt 15 lapsest koosnevat rühma. Kui rühm on suurem ja sinna lisatakse täiskasvanuid, ei parane sellest kasvatuse kvaliteet.

Sõltub siiski laste vanusest, kas tähtsam on laste arv rühmas või täiskasvanute ja laste arvu suhe. Üle 3 aastaste laste rühmas on tähtsam laste arv. Paremini sobib 2 eraldi rühma, kumbki ühe täiskasvanuga, kui üks suur rühm kahe täiskasvanuga. Alla 3 aastaste laste puhul on tähtsam laste ja täiskasvanute arvu suhe. Päevahoiu luuakse head eeldused väikelapse arenguks siis, kui rühmas on ühe täiskasvanu kohta kõige rohkem 4 last (8).

Soomes on põhjalikult uuritud kasvatajate arvamust selle kohta, missugustele lastele päevahoid kõige paremini sobib (3; 5). Kasvatajad arvavad, et tänapäevane päevahoid oma töövormidega sobib eelkõige 5—6aastastele lastele ja eriti tüdrukutele. Esimene seonduv ilmselt päevahoiu minevikuga, mil eriline tähtsus oli kooliks ettevalmistamisel. Kuigi päevakodu roll on muutunud, on töökorralduses veel tunda varasema mõju. Teine on ilmselt tingitud tugevalt feminiinsest kasvatusel.

Lapse isiksusest lähtuvalt sobib päevahoid, eriti aga päevakoduhoid kasvatajate arvates harmoonilisest kodust tulevale tasakaalukale lapsele. Mida rangem, jäigem ja ebaõiglasem on kodune kasvatus, seda sobimatum on päevahoid nii lapsele kui ka tema perele. Kasvatajad ei pea seda sobivaks erihoolt ja -kasvatust vajavale lapsele.

Väiksematele lastele soovitatakse pererühmahoidu. Mida väiksem on laps, seda tähtsam on emotsionaalse turvatunde loomine (5, viitega Erikson, 1962). Nagu eespool nägime, on pererühmas selleks paremad võimalused.

Kõiki neid kirjeldatud uurimusi on ostarbekas arvestada ka päevahoiu korraldamisel Eestis. Eriti olulised meie seisukohalt on Põhjamaade, eelkõige Soome ja Rootsi kogemused, sest kultuurilis-ajalooline taust ja emade tööhõive on seal Eesti omadele kõige sarnasemad. Neid kogemusi loovalt ja Eesti olusid arvestavalt kasutades on ilmselt võimalik päevahoiu parandamisel vigu vältida ja kiiremal sammul edasi astuda. (Järg 43. lk.)

Varsti vastlad

LUDMILLA GUSTAVSON, Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja

Kuukalendri järgi on vastlapäev liikuv püha, mis peab jääma noorkuu teispäevale. Nii võib see libiseda kuu aja piires: 8. veebruarist kuni 7. märtsini. Tänavu on vastlapäev 3. märtsil.

Vastlate nimetus on meile tulnud võõrsilt. Sakslased ütlevad «fasten», rootslased «fastlog», mis tähendab paastumist. Paast pidi kestma 40 päeva, s.t kuni lihavõtteni. Seetõttu on vastlapäeva kohati nimetatud ka lihaheite päevaks. Paastuti selleks, et olla puhtamad, et rohkem rõõmu tunda lähenevast kevadest. Sel ajal mõeldi ilusaid mõtteid ja tehti häid tegusid. Joodi ainult puhast, selget vett. Lihasoõmisest tuli loobuda juba sellepärast, et hilissügisese suitsu- ja soolaliha varud said südatalvel otsa. Järel olid ainult seajalad. Perenaine keetis need ära ja teatas, et siga on söödud. See tähendas, et nüüd ei olnud perel enam õigust liha nõuda. Nii sundiski emake loodus ise paastuma. Ka lindudel ja loomadel oli vähe toitu. Inimesed hoidsid loodusega kokku. Sel ajal hakkasid loomad poegima ja toiduvarusid sai täiendada piima, koore, kohupiima ja juustuga.

Vastlapäeval kaeti laud hommikul ja hoiti seda kuni õhtuni kaetult, et igaüks soovi korral kohe süüa saaks. Toite toodi aeg-ajalt juurde. Arvati, et kui vastlapäeval süüa üheksa korda, tuleb hea viljalõikus. Vastlapäeva hommikul söödi tanguputru, mõnikord harva ka jahuputru. Lõunaks ja õhtuks keedeti seajalgu ja sinna juurde anti keedetud ube või herneid. Seajalad pidid sööjad järgmiseks aastaks kärmeks tegema. Herneste söömine pidi edendama vilja- ja linakasvu, oatoidud suurendama aedviljasaaki, kruubid paisutama viljateri. Söömisega ei tohtinud pimedada peale jääda, sest siis ei jõudvat eeloleval aastal töödega õigeaks ajaks valmis. Praegu küpsetatakse magusaid vahukoorekukleid, vanasti aga pandi taigasse seajala keetmise leent ja tehti rasvaleiba või karaskit.

Seajala kontidest meisterdati lastele vurre. Ülejäänud kondid viidi põllule, lauta või karjamaale. Nimelt usuti vanasti, et kui looma luud tagasi viia, saab neist uus loom. Kontidega enustati ka meheleminekut: kelle kondi koer esimesena suhu võtab, see saab kõige enne mehele.

Tähtsal kohal vastlakombestikis oli pesemine. Näo pesemine pidi andma ilu ja tegema kogu aastaks virgeks. Enne õhtusööki soovitati saunas käia. Eriti pidid kiirustama naised, sest kes esimesena sauna jõudis, seda ootas hea pereõnn. Saunas tuli vagusi olla. Vastlapäeval peeti väga tähtsaks ka juuste, hobuste sabade ja lakkade eest hoolitsemist. Kammimine ja lõikamine sel päeval pidi juuste kasvu ja läiget soodustama, samuti linakasvu.

Ennustati ka ilma. Kui vastlapäeval paistab päike nii kaua, et jõuab hobuse ette rakendada, tuleb hea viljakasv. Muutlik ja tuuline vastlapäev töötab kevadel head kalaõnne. Soe vastla-

päev tähendab sooja kevadet, lumesadu kingib viljarikka aasta.

Vastlapäev on kevade ootamise pidu. Kes siis ei mõtle kevadele, jääb magama kuni mardipäevani, isegi kuni jõuludeni. Vastlapäeval lõppes naiste talvine töö — ketramine — ja algas kudumine, sest väljas hakkas varem valgenema. Seetõttu tekkis võrdlus: kui keegi koob taevaäärrel kangast, peab ka maa peal sellele kaasa aitama. Et kudumine kiiresti läheks, peavad lina niidid olema pikad ja tugevad. Neid saab ainult ilusast tugevast ja pikast linakiust. Sellepärast oligi vastlakombestiku kandvam osa seotud linakasvumaagiaga. Küllap kunagi mõisteti liulaskmist nõidusena.

Vastlapäeval tehti kauge sõit teise külasse. Sellest loodeti kasvavat pikemat linad. Samuti sõideti regede, saanide ja kelkudega võidu mäest alla või võisteldi liulaskmises. Vastlapäev oli nagu puhkepäev. Siis ei pühitud tube ega õm-meldud. Kõik pidid väljas olema. Liulaskjad laulsid:

Kes ei tule liugu laskemaie,
jäägu mardini magama,
ristipäevi ringutama,
jõulust pöördku teise külje.

või

Liulau-laskijalle,
tutrad toas istujalle.
Kes ei tule liugumääle,
sel linad liguje määngu,
aia ääre allendagu,
seina ääre sienitägu.
Nindap pikkaks meie lina,
kui on meie liugumäge.

või

Liugu! Laugu!
Linad pikad luust lahti ja libedad.
Liugu! Laugu!
Linad liulaskijalle.
Liugu! Laugu!
Takud takkavaatajale.
Liugu! Laugu!
Tutrad tuasistujale.

või

Kes ei tule liugu laskma,
selle linad likku jäägu,
aia alla hallitagu,
seina ärde sienitagu.
Kes ei tule liugu laskma,
kas'ku kask sel
kaela pääle,
niinepuu nisade pääle.

Kui liug hästi pikk tuli, pidi kõik hästi edenema. Et lina kasvu suhtes veel suurem kindlus oleks, panid Lõuna-Eesti perenaised kotikese linaseemnetega istme alla.

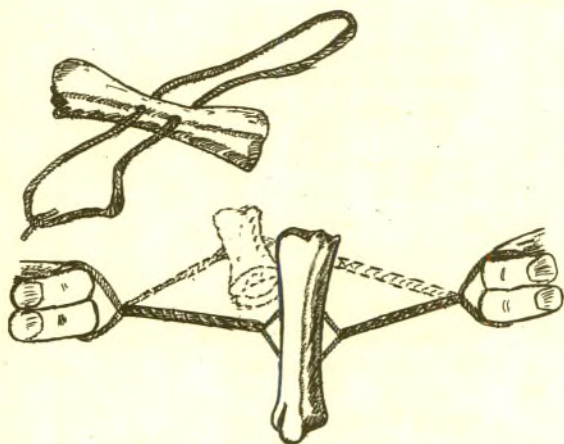
Ühine liulaskmine, ree- või kelgusõit tekitas eluvust igal pool, kuid oli ka muid lõbustusi. Vastlapäeval tehti igale lapsele ilusad puusead (üm-

margused kirjud munad) ja kirjud kepid. Kepiga löödi siga enda ees merelahele. Mõnel pool külmutati aegsasti jõe- või järvejäässe post, et vastlapäeval saaks karusselli teha.

Hanila kirikuvallas pandi igasuguseid kaltse vana naisteseeliku sisse ja ömmeldi kinni. Seda palli aeti kaigastega teise külla. Hiljem jäi see külapoiste meelelahutuseks, millest kujunes vastastevaheline kähmlus.

Vastlapäeval tehti rohkesti nalja ja püüti teadmatuid haneks tõmmata. Saardes toimunud «vastla kottiajamist» kirjeldatakse järgmiselt: «Tare või kambri otsa pääle viidud pangitais vett ja mõni niisugune poiss kästüd all kotti hoida, kes vastla kottiajamises mitte teadlik ei olnud. Tare pääl joostud, kisatud ja aetud vastlat taga. Vahest visatud peoga põhku alla, kõneldes: «Ära läks jälle käest!» Viimaks kästakse kotisuu hästi lahti hoida, sest vastel olla käes. Ja just sellel silmapilgul visatud vett kotihoidjale kaela.» (Saarde, 1938)

Oleks tore, kui tänapäevalgi ei unustataks vastlapäeva lastele meeldejäävaks teha. Soojad kuklid, oa- või hernesupp maitseb sellel päeval eriti hästi. Varume varakult seajala kondikesi, millest esivanemate kombel vastlavurre teha. Sea



sääreluu keskele uuristatakse kaks kõrvuti asetsevat auku. Nendest pistetakse läbi nõör, mille otsad seotakse kokku. Mõlema käega nõõrepidi tõmmates pannakse vurr keerlema. Võib korraldada vastlavurri võistlusi. Igale võistkonnale antakse üks vurr. Kordamööda püüavad lapsed selle keerlema panna. Võidab võistkond, kellel see esimesena õnnestub. Tingimata selgitatakse välja ka teine, kolmas jne koht.

Peale liulaskmisvõistluse võiks lastega teha veel muidki võistlusi, näiteks võidu lumepallide veeretamist (kes veeretab kõige suurema lumepalli või kõige rohkem lumepalle), lumetorni, -valli või -memme ehitamist.

Sobiv vastlapäevamäng on «Lume-eesel». Iga mängija veeretab suure lumepalli. Seejärel rivistuvad kõik oma pallidest 20—50 sammu kaugusele ühte viirgu. Märguande peale jooksevad mängijad läbi sügava lume oma palli juurde, haaravad selle sülele ja ruttavad tagasi lähtepunkti. Viimaseks jäänud jooksja on lume-eesel.

Kelkudega saab korraldada mängu «Kes on kiirem?» või «Kumb rühm on kiirem?». Käskluse peale jooksevad mängijad kelkused vedades tähise suunas. Kes selle esimesena ületab, on võitja. Kelgul võib vedada mõnd mänguasja, näiteks pörsast, lumememme jne. Võidavad need, kelle mänguasi jääb kelgule püsima. Võistluse võib korraldada ka nii, et üks laps istub kelgul, paari-line veab. Mängu kordamisel vahetavad lapsed oma kohad. Samuti võib mängida tõukekelgutamist. Mängija toetub ühe põlvega kelgule, hoiab kätega selle servast ja tõukab teise jalaga. Sõidul võib ta jalga vahetada. Olles kelkudel toengpõlvituses, võivad lapsed end ka kätega edasi lükata. Mäng muutub huvitavamaks, kui sõidu ajal saab teelt midagi ära korjata, näiteks lipukesi. Tore mäng on «Mütsinapsamine». Müts asetatakse mäenõlvale. Nõlvakult kelgul laskudes peab söitja mütsi maast pihku haarama ja pähe panema. Selleks võiks olla vaarisa vana läki-läki või mingi muu naljakas müts. Huvitav on «Vähkide võidusõit». Selles mängus istuvad lapsed kelgul toengistmes, selg sõidu suunas, ja tõukavad kelku jalgadega tagant. «Kilpkonna võidusõidus» on mängijad kõhuli kelgul, nagu sõidu suunas, ja tõukavad käte ning jalgadega. Rohkesti rõõmu tekitab «Kelgusõit sajaljalgsega». Mängijad rivistuvad kolonni ja võtavad eesesisjal vöökohast kinni. Ümber viimase mängija vöö on seotud tema taga oleva kelgu nõör. Kelgul istub üks mängijatest. Joostakse tähiseni või ümber selle. Reegel on, et sajaljalgne ei tohi koost laguneda. Nii võivad omavahel võistelda mitu võistkonda. Vanade traditsioonide eeskujul saab mängida «Sea ajamist». Sigu võivad tähistada klotsid, «Polümeeri» kumminotsud või piiksuavad munad. Moodustatakse võistkonnad, võistkonna esimestele antakse kepid (hästi sobivad plastmassist). Mängitakse teatevõistlusena. Võidab võistkond, kes esimesena lõpetab sea ajamise.

Toas mängides võtame abiks hobuohjad, tirime vägikaigast, kerime võidu nõõri või paela kepikesetele, laulame vastlalaule. Rohkesti osavust nõuab mäng «Hobusesaba löikamine». Selleks on vaja kumerate otstega kääre ja pinguletõmmatud nõõri, mille külge seotakse parajate vahedega värvilised (krepp)paberiribad — «hobuse sabad». Igaühe juurde juhitakse seotud silmadega laps ja antakse talle käärid. Lapsed hakkavad sabasid löikama. Võidab see, kes on saba kõige ühtlasemaks (või lühemaks) lõiganud. Palju naeru ja nalja tekitab mäng «Ninata lumememm» või «Sabata (kärsata) pörsas». Seotud silmadega laps peab suurelt joonistatud või apliteeritud lumememmele või pörsale puuduva detaili panema. Tavaliselt läheb see ikka valesse kohta ja siis on rohkesti naeru.

Vastlapeol võib kasutada ka kiirkõneharjutusi, näiteks «varsti vastlad» või «värsked vastlakukkel».

Autasustada tuleb nii, et iga laps tunneks end milleski võitjana.

Head vastlailma ja pikka liugu! Lõbusaid vastlaid kõigile!

Eesti Vabariigi (1918—1940) haridusministrid

HEINO RANNAP, professor, pedagoogikadoktor

Enam kui pool sajandit lahutab meid ajast, mil haridusjuhid mõtisklesid, kohati ägedalt võitlesidki suundade eest, mida pidasid õigeks või lubamatuks eesti koolis, mis äsja oli vabanenud Venemaa sundharidusest ja otsis oma haridussüsteemi ja eestiliku kasvatuselise rakendamise teid. Viimase vene haridusministri, endise Moskva ülikooli ökonomikaprofessori Aleksandr Manuilovi taotlustest jäi Eestis püsima vaid üleminek vene keele uuele kirjaviisile.

Kui 24. veebruaril 1918 kuulutati välja Eesti Vabariik, vajati ka oma haridusministrit. Sotsiaalselt segastel aastatel sõltus ministriamet parteidevahelise võitluse tulemustest, mistõttu ministrid vahetusid sama kiiresti kui erakondade juhtpositsioonid. Ministreid määrati väljapaistvate erialainimeste hulgast. Kuna nad tunnetasid oma ameti lühiajalisust, ei kippunud enamik neist muutma ministeeriumi kaadri koosseisu, mistõttu töö metoodika muutus aegapidi, mitte ministrite liikumise järgi. See üldine suund oli omane ka Haridusministeeriumile. Tuleb mainida, et tänu kõrgelt haritud ja laia silmaringiga peaministritele oli Haridusministeeriumi töö valitsuse pideva tähelepanu all. Haridusministrid määrati juhivate keskkoolide direktorite või teiste haritlaste hulgast.

Esimeseks Eesti haridusministriks sai Jõhvi kihelkonna Puru külakooli õpetaja poeg Peeter Siegfried Nikolaus Põld (1878—1930), kes asus ametisse Tartu ENKS Tütarlastegümnaasiumi direktori kohalt. Peeter Põld oli lõpetanud 1906. a Tartu ülikooli usuteaduskonna, asutanud 1917. aastal pedagoogilise ajakirja «Kasvatus ja Haridus» ning oli emakeelse eesti kooli propagandistina hinnatud teoreetik ning praktik.

Pärast Saksa okupatsiooni, mil Eesti Ajutise Valitsuse peaministriks sai Konstantin Päts, oli P. Põld veel kümme päeva minister. Oma viimaste käskkirjadega määras ta Haridusministeeriumi maakoolinõunikuks ja ministeeriumi asjade valitsejaks Friedrich Volrad Mikkelsaare ja rahvakooli toimkonna juhatajaks Ernst Marinsoni. Mõlemast pedagoogist said pikema ajaks pedagoogiliste ideede generaatorid, praktiliste juhendite väljatöötajad ja elluviijad ministeeriumis.

28. novembril 1918. a nimetati Eesti Ajutise Valitsuse uueks haridusministriks Eesti Sotsiaaldemokraatliku Tööliste Partei esindajana Karl Friedrich Luts (1883—1941). See oli tagaselja määramine, sest Peterburi keskkoolide keemikust õppejõud Tallinna ei jõudnudki. Ministriks määramisest teada saanud, vangistasid enamlased K. Lutsu ja hoidsid teda pantvangina kinni 1919. a detsembrini, mil ta kokkuleppel Eesti valitsusega ümber vahetati ja asus tööle keemikuna Kohtla põlevkivitööstuses, saades hiljem selle õlivabriku juhatajaks. Võib oletada, et K. Luts oleks olnud soliidne haridusminister. Osales ta ju Peterburis aktiivselt eesti seltsielus, oli Peterburi Eesti Keskkooli asutaja, võttis sotsiaaldemokraadina poliitilisest elust toimekalt osa.

Samal ajal, kui valitsus taotles K. Lutsu vabastamist naaberriigi vanglast, määrati tema ajutiseks kohusetäitjaks töö-hoolekande minister August Rei (1886—1963), Piliistvere kooliõpetaja poeg. Lõpetanud Peterburi Ülikooli õigusteaduskonna, sekkus August Rei kirglikult poliitilisse ellu, organiseeris Eesti rahvuslikke väeosi ja toimetas parteihäälekandjat «Sotsiaaldemokraat» (oli aastatel 1928—1929 riigivanem). Mitmekülgsete huvidega inimesena huvitus ka muusikast. Andis välja 1905. a revolutsiooniliste laulude kogumiku, oli hiljem Eesti Töölistemuusika Liidu, Tallinna Töölistemuusika Ühingu ja Tallinna Töölisteatri esimees jms. A. Rei üks esimesi käskkirju oli Saksa okupatsiooni ajal ametisse pandud õpetajate lahtilaskmise ja sel ajal vabastatud pedagoogide tööle ennistamise kohta. Sellega seati õiglus jalule. Et A. Rei oli ühtlasi ka peaministri asetäitja, olid tal suured volitused. Ta andis hulga käskkirju õpetajate palkade ja sõjateenistuse kohta. Vabadussõja tõttu olid koolid 1918/19. a talvel mitu kuud suletud. A. Rei abiga suudeti need uuesti avada, kuigi palju õpetajaid oli sõjandril, koolimajad sõjaväe ja haiglate all jne. Minister korraldas sõjas olevate õpetajate palgaküsimust, kohtade ja korterite allesjätmist perekondadele jms.

Suur osa tööst lasus ministri abiks nimetatud Friedrich Volrad Mikkelsaare (1886—1930) õul. A. Rei usaldas talle hariduselu tegeliku juhtimise. Oli ju F. V. Mikkelsaar tollal Eesti kõige teadlikum haridustegelane. Pedagoogitöö kogemused oli ta saanud Lätimaal, seejärel Haapsalus, Valgas, töökorralduse kogemused Tartu 2. rajooni rahvakoolide inspektorina. Eesti kooli uute sihtjoonte rajamisel oli tal juhtiv osa. Taiplikkus, kiire orienteerumine, pedagoogiline ja psühholoogiline andekus muutsid ta uue didaktika ja kasvatuseteooria eestvedajaks. Sellel pinnal korraldas ta hariduse juhtimist, andis välja käskkirju (kus kirjutab ministri eest alla) koolide ajutiste tunnikavade kohta, nimetas Voldemar Raami Tartu Õpetajate Seminari direktoriks, Anton Starkopfi ministeeriumi muinsusosakonna asjaajajaks jms. A. Rei Haridusministeeriumis olemise lõpukuudel oli tegelikult tööministriks F. V. Mikkelsaar. Koolid teda ministrina tundsidki.

Viiendaks Eesti haridusministriks sai 12. märtsist 1919. aastast Harald Laksberg (1887—1968). Valitsusejuht teinud Tallinna keskkooliõpetajate kogule ülesandeks esitada ministri kandidaadid. Kaalutud J. Annussoni ja H. Laksbergi vahel. Esimest tunti Tallinna Kommertsikooli, teist Tartu Kommertsikooli direktorina. Õpetajate kogu kaldunud veidi noorema mehe, H. Laksbergi poole. Nii saanudki viimane uueks haridusministriks. Harald Alfred Johannes Laksberg, Tartu Ülikooli matemaatika-loodusteaduskonna lõpetanud, oli viimased viis aastat oma pedagoogiteest olnud Tartu Kommertsikooli direktor. Teda tunti ka osava pianistina (hiljem pikemat aega Tartu Kõrgema Muusikakooli õppejõud ja direktor). Esimese käskkirjaga määras ta sõduritest õpilaste edasiviimise

tingimused ja teisega talurahvaseaduse 100. aastapäeva tähistamise korra, kus muu seas ütles: «8. aprillil saab sada aastat täis, kui Eesti rahvale ihulik vabadus osaks sai. Seda päeva tuleb kõigis Eesti Vabariigi koolides pühitseda kõnedega päeva tähtsuse üle, isamaaliste laulude ettekannetega jne.»¹ Kunstihindajana proovis ta luua teaduste ja kunsti akadeemia, kuid seda arutlenud kunsti, kirjanike ja kirjanduse seltside esindajate koosolek leidis, et Eestis «tuleb luua kaks iseseisvat asutust: üks, kes teadusega tegeleks, ja teine — esteetilise parlamendi taoline asutus kunsti kaitseks ja edendamiseks».² H. Laksberg andis ministrina tõuke Tartu Kõrgema Muusikakooli avamiseks. Kuid vaid kahekuine ministrivõim olek ei võimaldanud tal oma taotlusi ellu viia. Aprillis toimunud Eesti Asutavas Kogus sai Tööerakonna ja Rahvaerakonna ees valimisvõidu Eesti Sotsiaaldemokraatlik Töölispartei. A. Rei moodustatud valitsuses määrati haridusministriks Uder-nast pärit, Peterburi Olikoolis füüsika-matemaatika teaduskonnas õppinud ning Eestis ja Peterburis õpetajana töötanud Johannes **Kartau** (1883 — ?)³, kelle esimene määrus oli rahvakooli õpetajate ettevalmistamise ja edasiharimise suvekursuste kohta. Selle järgi pidi iga maakonna koolivalitsus korraldama suvel kutseõigusega õpetajate kursused. Need planeeriti kolmele aastale, igaal aastal 10 nädalat. Kursused olid hädavajalikud, sest Maailmasõja ja Vabadussõja tõttu oli 30—35% õpetajatest kutseõigusega. Kuna tegelikult eksisteeris veel 3aastase külakooli süsteem, tuli kohustusliku 4aastase algkooli tarvis juurde õpetada 500—800 uut õppejõudu.⁴ Minister kandis ka kultuuri eest hoolt. 10. mai käskkirjaga juhtis ta tähelepanu J. W. Jannseni 100. sünniaastapäeva tähistamise vajalikkusele. Suvel määras kunstiosakonna juhataja Kristjan Raua riigi muuseumide korraldajaks, J. Kiiveti kutsehariduse osakonna juhatajaks, Nikolai Triigi kunstiosakonna kujutava kunsti toimkonna juhatajaks, Friedebert Tuglase kunstija muinsusosakonna asjaajajaks ja Karl Burmani ministeeriumi arhitektiks.⁵ Seega jätkas J. Kartau eelmiste ministrite joont, komplekteerides ministeeriumi juhtivkaadri silmapaistvatest erialainimestest. Ta ühendas keskkooli ja rahvakooli osakonnad üheks kooliosakonnaks ning määras E. Martinsoni selle juhatajaks. Avalike algkoolide seaduse eelnõu oli koostatud küll eelmiste ministrite ajal, kuid avalikkuse ette ilmus see 1919. a augusti «Kasvatuses» minister Kartau allkirjaga. Tuleb mainida ka tema poolt Asutavale Kogule esitatud määruse projekti õpetajate palga kohta, mille alusel nimetatud kogu sellekohase määruse välja andis. Selle järgi (§ 1) «Õpetajate palk seisab koos põhipalgast, lisapalgast ja prii korterirahast».⁶ See oli esialgne palgamäärang, mis jättis täpsustamata maaõpetaja õiguse koolitalule, aiamaale, küttele, valgustusele jms.

Septembris 1919 tegi J. Kartau Asutavale Kogule ettepaneku kehtestada koolikohustus 1905.—1910. a sündinud lastele. Saanud sellekohase aluse, kehtestaski korra, mille järgi pidid kooli tulema kõik lapsed, kes 14. eluaastaks polnud lõpetanud 4. klassi. Et paljud õpetajad lahkusid tagasihoidliku töötasu tõttu kohalt, keelas minister selle oma ringkirjaga õppeaasta keskel ning taotles õpetajatest sõjaväelaste vabastamist armeest. Viimasele vastas aga kindral Laidoner, et «praegust vabastada ei või».⁷ Kuna õpetajaskond polnud sügiseks komplekteeritud ning arvestades sõjaaegseid majandusraskusi, lükkas ta õppetöö alguse edasi linnas 15. septembrile, maal 1. oktoobrile.⁸ Tulemuslikust ministritööst hoolimata polnud opositsioon tema tegevusega rahul; märgiti, et «Kartau ministeeriumi iseloomustas teatud tsentralisatsiooni püüe ja järjekindlusetus».⁹

Jaani Tõnissoni, Eesti Rahvaerakonna juhi valitsuses sai haridusministriks Hugo Treffneri gümnaasiumi direktor, TO matemaatikuna lõpetanud Konstantin Edmund **Treffner** (1885—1978). Ministrina säilitas ta senise kaadri ning ei teinud muudatusi ka õppeasutuste juhtivkoosseisus. Pedantse ametnikuna andis ta kõikide osakondade korraldused allapoole (senini tegid seda sageli F. V. Mikkelsaar või E. Martinson ise ministri käskkirjadena). Nii kohustas ta õpetajate nurisemise peatamiseks koolivalitsusi «kõige energiliselt samme astuma, et seni väljamaksmata palk saaks õpetajatele välja makstud hiljemalt käesoleva poolaasta lõpuks»¹⁰, kõiki Eesti Vabariigi piires asuvaid koole Eesti iseseisvuse väljakuulutamise päeva, 24. veebruari pühitsema; lubas kõigis koolides 14. veebruari kahel viimasel tunnil karskustunde ja järgmisel päeval karskuspäeva tähistada¹¹ jms. Ta kavatses tehnilise hariduse andmiseks rakendada kõrgkooli — «politehnikumi», esialgu pidas aga vajalikuks Peeter I eeskujul saata noori välismaale õppima. Nähes, et lühiajalised õpetajate suvekursused ei andnud soovitud tulemusi, käskis ta need lõpetada ja luua ülikooli juures keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks 2—2,5aastane studium.¹² Vähesest uuest, mis K. E. Treffneri ministriks oleku ajal tekkis, võib nimetada klassitunnistuse vormi loomist ja selle koolidele edastamist.

K. Treffnerist veelgi lühemaks jäi järgmise haridusministri Friedrich Saueri ametisoleku aeg. Erakondadevahelise võitluse ägeduse ja kohati sihiliku vastutõotamise tõttu polnud ükski peaminister ega minister kindel oma ameti kestuses. Seetõttu ei saadudki ette võtta ulatuslikumaid ümberkorraldusi, tuua olulisi uuendusi ministeeriumi rutiini. Ka haridusministeeriumi masinavärk tugines peamiselt ametnikkudele. Kuna esimesest ministrist alates oli ministeeriumi koosseis häid pedagooge-organisatoreid, jäi ministri ülesandeks nende töö koordineerimine, kohati aga oli vaja mitte segada osakonnajuhatajate ja teiste ametnike tegevust. Enamik haridusministreid kuulus

¹ ERA, f 1108, n 3, s 5, l 39.

² ERA, f 1108, n 3, s 90, l 5.

³ Kuna Eesti ministrid küüditati 1940.—1941. a Siberi laagritesse, pole paljude surma kohta ja -aastat suudetud tuvastada.

⁴ ERA, f 1108, n 3, s 90, l 11.

⁵ ERA, f 1108, n 2, l 17.

⁶ Kasvatus, 1919, nr 2, lk 17.

⁷ ERA, f 1108, n 3, s 5, l 57.

⁸ Sealsamas, l 63.

⁹ Kasvatus, 1919, nr 5 (nov), lk 151—152. Kroonika.

¹⁰ ERA, f 1108, n 3, s 4, l 98.

¹¹ Elango A. Noorsookarskustöö Eestis. Trt, 1926, lk 35.

¹² Vaba Maa, 1920, 16. juuni.

parajasti võimul olevasse erakonda. F. Sauer aga seisis väljaspool parteisid. Seetõttu oleks ta võinud püsida pikemat aega ministri kohal kui vaid napp 3 kuud, ent järgmine peaminister otsustas teisiti.

F. Sauer (1881—1927) oli lõpetanud TÕ cand hist kraadiga, olnud Venemaal ja seejärel Eestis kooliõpetaja. Ta korraldustest ministrina võib märkida 2. sept 1920 antut, mille järgi «väljamaa kodanikka õpetajajaks võib registreerida ainult sel juhtumisel, kui vastavale kohale Eesti Vabariigi kodanikku ei leidu»¹³; korraldust 4. septembrist 1920, milles täpsustatakse uue tunnikava järgi võõrkeelte õpetamist: «Eesti õppekeelega koolides, kus see võimalik on, hakatakse Inglise keelt esimese võõra keelena õpetama 3.—6. õppeaastast täie tunniarvu /4 tundi nädalas/ juures, kuna vene keel selle juures /3 tundi 5. ja 6. õppeaastal/ teise võõra keele kohale nihkub.»¹⁴ Minister Sauer oli ka kunstilembene. Hiljem (1921—1923) oli ta ministeeriumi teaduse ja kunstiosakonna juhataja, ministrina otsustas ta keskkooliõpetajatega nõu pidades viia laulmistundide arvu kõigis alg- ja keskkooliklassides 4ni. Tegelikkusesse jäi see hea mõte aga viimata.

Ka üheksas haridusminister, kelleks sai tööerakondlane A. Piibu valitsuses Jüri Annusson (1884—1965), juhtis hariduselu vaid kolm kuud. J. Annusson oli keemik, kes pärast TÕ lõpetamist töötas Viljandi, Pärnu ja Tallinna koolides õpetajana ja koolidirektorina. Ministri ametisse tuli ta Tallinna Linna Koolivalitsuse juhataja kohalt. Teda tunti andeka õpetajana, kes oskas populariseerida eriti loodusteaduslikke probleeme. Algatusvõimelise isikuna ei jäänud ta ootama, kui pikk tema ministripõlv on, vaid asus kohe taotlema «Avalikkude algkoolide seaduse» elluviimist ja 4klassilise koolikohustuse täitmist. Mitmeti pidurdas seda õpetajate palga mittevastavus elatusmiinimumile. Kuude kaupa ei saanud mõne maakonna õpetajad üldse palka. Juba varem oli ta avaldanud asise üleskutse, mis tänapäevalgi ajakohane: «Eesti õpetajal Sinu käes on rahva tulevik, sinu ülesandeks on teisi juhtida ja kasvatada; su töö ei pea aga olema mõistmata eneseohverdamine ja hävitamine — aita ennast ise, siis suudad ka teisi aidata.»¹⁵ Ühe esimese sammuna määras J. Annusson Johannes Käisi riigikoolinõunikuks. Nüüd oli ministeeriumis võimas kooliuuenduslik kvartett: Mikkelsaar—Murdmaa—Käis—Annusson, kes asus ellu viima demokraatlikku kooliuuenduslikku suunda (vastupidi Mikkelsaare—Murdmaa vaatele taotles Annusson mitte 7-vaid 6klassilise algkoolikursuse kehtestamist; küllap oli tal õigus, sest 7kl hariduse elluviimiseks puudus vabariigil majandusbaas, 6klassilise kooli rakendamise-gagi oli väga suuri raskusi). Koos oma lähemate abilistega hakkas minister Annusson teostama kooliuuendust ka keskkoolis. Tema radikaalsed nõudmised — ilmalik kasvatus, lapsesõbralik õpetus, eriti aga ühtluskooli nõue — põhjustasid vanameelsete gümnaasiumidirektorite ägeda vastuseisu, mis saigi ta ministrikarjäärile saatuslikuks. J. Annusson avaldas

noomituse Tallinna Tütarlaste Kommertsikooli juhatajale H. Bauerile õpilaste ebapedagoogilise kohtlemise pärast õpetajate poolt (tulemuseks oli ühe õpilase enesetapp). Kui mõni nädal pärast noomituse andmist sai selle saajast uus haridusminister, lahkusid ministeeriumist nii J. Annusson kui ka tema lähemad kaastöötajad E. Murdmaa ja J. Käis. Ka F. V. Mikkelsaar esitas lahkumisavalduse, kuid uuel ministril oli küllalt arukust veenda teda ametisse jääma.

Niisiis asus kümnenda haridusministrina 27. jaanuaril 1921 ametisse Paide kaupmehe ja endise mõisavalitseja poeg Heinrich Nikolai Bauer (1874—1927), kes jäi ministritoolile eelmiste ministritega võrreldes rekordilise aja — peaaegu kaks aastat. Põhjuseks oli nii valitsuse teatava stabiilsuse tekkimine kui ka H. Baueri tasakaalus ministeeriumi juhtimisel. Uus minister oli pedantne pedagoog ja haridusjuht, kes nõudis korralduste täitmist nii Eesti õpetajaskonnalt kui ka ministeeriumi ametnikelt. Tüüpilise näitena toon ta korralduse 3. nov 1922: «Teen Ministeeriumi ametnikkudele kohuseks: 1) Õigel ajal tööle tulla. 2) Aknad lahtitegemisel haaki panna. 3) Peale Ministeeriumi tööaega (õhtuti) töötamiselt töölt äramines sisemine paraaduks Ameerika lukuga kinni panna ja pimedal ajal töölt äraminekust teenijale teatada.»¹⁶ 1921. a sügisel oli H. Bauer ostnud ministeeriumile 7 milj marga eest endise elumaja Tõnismäel, mis on tänapäevani jäänud Haridusministeeriumi põhihooneks. H. Bauer oli hariduselt ajaloolane ja saksa filoloog. Ta toimetas kooliraamatuid, peamiselt saksa autorite tõlkeid. Erinevalt F. V. Mikkelsaarest, J. Annussonist jt haridusjuhtidest eelistas ta kooli esimese võõrkeelena saksa keelt. Kuid tal oli küllalt mõistlikkust seda mitte oma korraldusega kehtestada. Tõllal eelistasid paljud vanemad pedagoogid saksa keelt. Probleem oli sama kui tänapäevalgi: kas euroopa või ameerika kultuur. Vastupidiselt praegusajale oli Saksamaa Esimese maailmasõja tõttu arenguraskustes, kuid just selletõttu oli enesetäiendamine sel maal, ka Austrias, odavam kui mujal. Eestis oli arvukalt saksakeelset teadus- ja ilukirjandust, elas rohkesti sakslasi, eestlased oskasid saksa keelt. Kõik see kallutas Bauerit otsima kompromissi inglise keele eelistajatega. Kuid tal polnud raskusi üksnes keeltekesimusega. Üks poliitilise elu probleem oli õpilaste nakatamine mõningate ühiskonnakihtide ja üksikute õpetajate sotsialistliku maailmavaataga. Kui Pärnumaal sotsialistid organiseerisid Üle-Pärnumaalise Sotsialistliku Noorsooühingu, mille tegevus läks otsustavalt lahku iseseisva Eesti Vabariigi poliitikast, andis H. Bauer korralduse, mille kohaselt kooliõpilastel oli keelatud sellest organisatsioonist osa võtta. Muidugi tekitas see vastasrinded ägeda protesti, kuid H. Bauer pareeris selle asjaliku aruandega Riigikogus.¹⁷

(Järgneb.)

¹³ ERA, f 1108, n 3, s 4, l 159.

¹⁴ Sealsamas, s 12, l 64.

¹⁵ Annusson, J. Õpetajaskonna ülesanded. Kasvatus, 1919, nr 1, lk 9.

¹⁶ ERA, f 1108, n 3, s 1, lk 52.

¹⁷ Kasvatus, 1921, nr 23/24, lk 383—384.

Hans Kruusist ja Eesti professionaalse ajalooteaduse sünnist

EA JANSEN, ajaloodoktor

Hans Kruus, kelle sünnist möödus hiljuti 100 aastat, kuulub nende keerukatel aegadel elanud ja laia tegevuskaalaga inimeste hulka, kelle kultuurilist ja poliitilist rolli on võimatu üheselt hinnata. On aga üks tegevusloik, mille puhul erilist kaksipidimõtlemist olla ei saa, ja see on Hans Kruusi osa eesti rahvusliku professionaalse ajalooteaduse rajamisel.

Sündinud 10. (ukj 22.) oktoobril 1891. aastal, lõpetas Hans Kruus 1911. aastal Tartu Õpetajate Seminari ja töötas seejärel mõne aasta kooliõpetajana. Õiendanud 1914. aastal gümnaasiumi küpsuseksami, asus ta Tartu ülikooli ajalugu õppima. Juba tollal oli ta aktiivne publitsist, millest annab tunnistust tegevus pahempoolse ajakirja «Vaba Sõna» toimetajana. 1916. aastal mobiliseeriti noor ajaloolane tsaar-armeesse. Sealt 1917. aastal pääsenud, sai temast väga agar pahempoolne poliitikategelane. Ta oli Eesti Sotsialistide-Revolutsionääride Partei asutaja ja juht, 1920. aastast sellest kujundatud Eesti Iseisva Sotsialistliku Tööliste Partei (nn isesotside) liider. Need olid äärmuslikud pahempoolsed parteid, kaitsesid aga Eesti iseseisvuse mõtet ja pälvisid seega enamlaste vaenu.

Kruus oli Eesti Asutava Kogu ning «isesotside» esindajana ka I Riigikogu liige, ent — nagu võime lugeda Eesti Biograafilisest Leksikonist — loobus ta poliitilisest tegevusest «selle järel, kui ta 1921. aasta suvel oli võinud Moskvas III internatsionaali kongressil lähemalt tundma õppida olukordi Nõukogude-Venes». ¹ Kruus jätkas pooleli-jäänud õpinguid Eesti Vabariigi Tartu Ülikoolis, lõpetas selle magistrikaadiga ja asus 1924. aastal tööle ülikoolis. Sellest ajast algas tema ülimalt edukas ja viljakas tegevus ajaloo uurija, õppejõu ning organisaatorina, mis kestis kuni 1940. aastani — värbamiseni J. Varese valitsusse. Missugustel motiividel toimus tagasipöördumine poliitikasse eestlastele kaastaroolilisel ajal, on küsimus, millele on raske vastust leida. See ei ole ka nende ridade ülesanne. ²

Hans Kruusi noorusaeg, 20. sajandi esimesed kümnendid, tähendasid küll eesti rahvuskultuuri kiire edasimineku ja professionaliseerumise ajastut, ent fingimused eesti kutselise ajalooteaduse tekkeks ei olnud veel küpsed. Tartu ülikool oli venekeelne, rahvuslikke teadusseltse eestlastel vaid üks — Eesti Kirjanduse Selts. Eestlastest haritlaste arv kasvas küll kiiresti, kuid nende seast leiame vaid ühe spetsiaalse ettevalmistusega ajaloolase, Jaan Sitska

(1867—1937), kes lõpetas Tartu ülikooli 1895. aastal cand hist astmega ja oli mõningate kooliraamatute autor. Ajaloo uurijana Sitska aga ei tegutsenud ja hiljem sai temast hoopis majandus- ja seltsitegelane. Samas oli kohalik saksakeelne ja baltisaksa ülemkihi huvidest lähtuv ajalooteadus, mida kandsid hästi ette valmistatud ajaloolased ja tugevad teadusseltsid, küllaltki kõrgel professionaalsel tasemel. ³ Metoodilist eeskuju võis see eestlastele edukalt pakkuda, sest



nagu saksa ajalooteadusele üldse, oli ka baltisaksa uurijatele omane faktide väga hoolikas väljaselgitamine oma teema piires, korrektne tsiteerimine ja viitamine, eelkäijate panuse arvestamine. Sisulise suuniluse poolest oli aga baltisaksa ajalookirjutus enamiku autorite puhul mõneti ühekülgne.

Ent jälgigem, kuidas Hans Kruus ise eesti ajalooteaduse sünniprobleeme on käsitleanud. Ses suhtes on huvitav dokument näiteks kas või tema 1928. aastal õpetajate täienduskursusel peetud ettekanne eesti ajalooteaduse arengust. Ta ütleb siin, et «ajaloota rahvusel», kelleks baltisakslased ja vene-lased eestlasi pidasid, ei saanud ju ollagi oma ajalooteadust. Baltisaksa ajalooteadusele aga oli lemmikaineks

— Kruusi sõnadega — ühiskondlik-rahvusliku koorekihi eneseavalduste ja tema juhitud institutsioonide jälgimine. Saksakeelset ajalookirjutust iseloomustas seetõttu sageli apologetiline hoiak ja see oli tugevasti, märgib Kruus, publitsistlik-poleemilise hoiakuga. Pärishuvaste eluolu ja nende saatuse kujunemise jälgimine jäi hoopis tagaplaanile. Võõrasemalikul kohtles Baltimaade pärisrahvaid ka venekeelne ajalookirjutus, mille põhiteesiks oli siinsete alade igipõline kuulumine Vene võimkonda. Vene ajaloolaste Baltimaid käsitlevad tööd olid seetõttu veelgi tugevamalt kui sakslaste omad poleemilis-publitsistliku ilmega. Juba ärkamisajal selgusid eestlaste oma ülesanded ajaloo uurimisel; oli vaja «hulkade rahvuslikku meelsust ja teotsemistahet virgutada». Ajalugu oli sakslaste käes relvaks nende võimu õigustamisel ja see tuli teadlikul eestlusel kahjutuks teha. Ent vahepeal jäi C. R. Jakobsoni ja J. Hurda õhutatud ajaloomõtte soiku, kuni ilmusid uued mehed eesotsas Villem Reimaniga, keda Kruus hindab kui kõige silmapaistvamat eesti ajaloolast enne iseseisvusaega. Reiman oli esimene, kes mõistis, et Eesti ajaloo käsitus tuleb «algusest peale» uute allikate alusel põhjalikult ümber hinnata. Tema tööd olid «toonilt populaarsed, sisult teaduslikud». Ent maininud ka Martin Lippu ja Hindrek Prantsu, nentis Kruus

siiski, et üldkõkkuvõttes oli eesti ajaloolaste puhul kuni 1919. aastani ikkagi tegu vaid «asjaharrastajatega»; olukord muutus alles eesti ülikooli avamise järel Arno Rafael Cederbergi tegevusega.⁴

Tõepoolest — 1920. aastatel tõusis esile uus, rahvuslikult orienteeritud ja hea professionaalse ettevalmistusega ajaloolaste generatsioon. Jättes selles artiklis kõrvale arheoloogid, etnograafid ja üldajaloolased, märkigem Eesti ajaloo uurijatest eelkõige nelja meest. Need olid Hendrik Sepp (1888—1943), Hans Kruus, Otu Liiv (Otto, 1905—1942) ja Juhan Vasar (1905—). Lisaks neile Tartus hariduse saanud teadlastele tuleb aga kindlasti meenutada veel Taanis ja Saksamaal õppinud ning Tallinnas teotsenud viljakat ajaloolast Paul Johanseni (1901—1965), kelle 1925. aastal ilmunud asustusajalooline uurimus «Siedlung und Agrarwesen der Esten im Mittelalter» oli samuti eesti ajaloo teaduse uuenemise märk. Üldajaloolane Peeter Tarveli (Treiberg, 1894—1953) agarast tegevusest õppejõuna, seltsides ning koolide ajalooõpetuse organiseringina on eesti ajaloo teaduse algusaegadest rääkides samuti raske mööda minna.

Seega on tegu tõhusa plejaadiga, kelle osaks 1920.—1930. aastail oli eesti ajaloo teaduse vundamendi rajamine ja kelle toel tõusis esile uus ajaloolaste generatsioon 1930. aastail (Nigulas Treumuth-Loone, Rudolf Kenkmaa (Kenkmann), Evald Blumfeldt, Arnold Soom, Leida Rebane-Loone, jt).

Suure osa sellest vundamendist ehitas just Hans Kruus. Torkab silma tema erakordne jõudlus ning energilisus, seda nii uurija, lektori kui ka organisatorina-seltsitegelasena. Meenutuseks mõned faktid viimase tegevusala kohta: Kruus oli 1920. aastal rajatud Akadeemilise Ajaloo Seltsi abiesimees, Eesti Kirjanduse Seltsi juhatusse liige ja ajaloo toimkonna juht, 1905. Aasta Seltsi rajajaid ja juhte jne. Neist seltsidest lähtus hulk tänuväärseid algatusi: Eesti ajaloo bibliograafia edasiviimine, Eesti Bibliograafilise Leksikoni koostamine, ajaloolise traditsiooni kogumine jm.

Hans Kruus oli üliõpilastele ja kultuuriüldsusele vajalike emakeelsete ajalooväljaannete algataja, koostaja ja toimetaja. Nende hulka kuulub kaks köidet Eesti ajaloo lugemikku, 1927.—1928. aastal ilmunud lühike käsiraamat «Eesti ajalugu kõige uuel ajal» (mida üliõpilased kutsusid Kruusi katekismuseks) ja tähtsaimana kapitaalteos — kolmeköiteline «Eesti ajalugu». Kruus oli selle väljaande peatoimetaja ja mitme keskaega käsitleva osa autor.⁵ Veel toimetas ta kogumikku «Jaan Tõnissoni töös ja võitluses» (1938), oli aastail 1932—1936 «Ajaloolise Ajakirja» peatoimetaja. . . Tartu Ülikoolis luges Hans Kruus Eesti ja Põhjamaade ajalugu ja oli 1930. aastate algul mõnda aega ka ülikooli prorektor. Ja kõik see ei paistnud sugugi segavat tema samaaegset üliviljakat uurimistööd.

Algul koondus Hans Kruusi tähelepanu eelkõige keskajale, mida kajastab ka tema Vene—Liivi sõjale pühendatud magistritöö (ilmus 1924). Aga juba aastaist 1925—1926 pärineb kirjutusi, mis kõnelevad huvist talurahvaliidumise vastu 19. sajandi esimesel poolel. Küllap oli see huvi seotud Hans Kruusi põhimõttelise seisukohaga, et eesti rahvusliku ajaloo teaduse ülesanne on — baltisaksa ajalookirjutusega võrreldes — objekti ümberasetamine «. . .ühikondlikult

koorekihilt. . . laialisele rahvamassile, tema olundile ja eneseavaldusile». Taoliste uuringute puhul, rõhutas Hans Kruus, on vaja avarat geograafilist haaret — vaatluse alla tuleb võtta ka «kõige kaugemad ja väiksemad kolkad». Kruus omistas erilise tähtsuse rahvaliidumiste kui hulkade aktiivseima eneseavalduse vormide uurimisele. Tähelepanu koondamisel eesti talupojale ei tohi aga silmast lasta ajaloo protsessi määravate tegurite paljusust. Niisiis olid eesti ajaloolaste ülesanded küllaltki rasked, sest tegemist oli Hans Kruusi sõnul «objekti suureviisilise laiendamisega»⁶

Seda, et Hans Kruus ise Eesti ajaloo objekti «suureviisilise laiendamisele» edukalt kaasa aitas, tõendab kõige ilmekamalt tema 1930. aastal ilmunud suurmonograafia «Talurahva käärimine Lõuna-Eestis XIX sajandi 40-ndail aastail», rikkalikule allikmaterjalile tuginev mahukas uurimus. Kruus on läbi töötanud kõik Tartu ja Riia arhiivides asunud riigiasutuste, samuti silla- ja kihelkonnakohtute fondid ning kirikuarhiivid; lisaks on kasutatud kirjavahetusi, suulist traditsiooni jm ning muidugi rohkesti kirjandust. Kahjuks polnud autoril ligipääsu omaaegsete Peterburi keskasutuste materjalidele. Ent sellest hoolimata on tegemist väga põhjaliku ja mitmekülgse ülevaatega talurahvaliidumisest Eestis murrangulistel ja rahututel aastatel. Autor on ühelt poolt esitanud täpsed arvanded liikumise pinge kohta kihelkondade kaupa, teisalt huvitavalt eritlenud eri tegureid, seejuures ka sotsiaalpsühholoogilisi momente, mis ajendasid eesti talupoegi meeleheitlikele tegudele: lootusetutele vastuhakkudele, nagu Pühajärve sõda, oma isade maalt väljarändamisele, «tsaari usu» — Vene-õigeusu — massilisele vastuvõtule. Ajaloolase kutseoskuse seisukohalt on see meistritöö, mille eest Hans Kruusile omistatigi doktorikraad.

Ent samaaegselt tegelemisega E. Laamani sõnul «meie agraarrevolutsiooni eelmürinaga», süüvis Hans Kruus ikka enam 19. sajandi teise poole rahvusliku liikumise materjalidesse. Ärkamisega kujuneski tema päris huviks ja pärisarmastuseks, mida olid kuulutanud ette juba 1920. aastal ilmunud töö «Linn ja küla Eestis» ning järgmisel aastal avaldatud «Jaan Tõnissoni Eesti kodanluse juhina». 1928. aastast järjest ilmuma hakkavad artiklid ärkamisaja kohta osundasid, et Kruus on selle perioodi käsitlemisel jõudnud uuele faktoloogilisele tasandile. Väga selget keelt sellest, kui sügavalt ta juba 1920. aastate lõpul oli sukeldunud rahvuslikku liikumist kajastavatesse materjalidesse — kirjavahetustesse, arhiividokumentidesse, suulisse traditsiooni, ajakirjandusse jne — räägivad Kruusi säilinud loengukonspektid aastaist 1928—1932.⁷

Huvi ärkamisaja vastu oli kahtlemata emotsionaalselt motiveeritud, kuid kajastas ka programmilisi seisukohti. 1928. aastal formuleeris Kruus eesti ajaloolaste põhitemaatika järgnevalt: 1) «eesti rahva minevik varemalt iseseisvusajal ja tema võitlused oma vabaduse kaitseks ja hiljemini selle tagasivõitmiseks»; 2) «Eesti rahvuslik uuestisünd XIX sajandi teisel poolel ja sellele eelnenud rahva isetegevuse avaldused»; 3) «eesti rahva elu-olu orjuse ajajärgul». Sõnastanud sel moel rahvuspoliitiliselt olulised uurimisülesanded, rõhutas Hans Kruus sedagi, et uurimistöö peab toimuma moodsa ajaloo teaduse nõuete kohaselt. Tegelikult langesid eesti ajaloolaste rahvuspoliitilised taotlused ja tollased ajaloo teaduse moder-

niseerimise nõuded kokku: tähelepanu eesti talurahva ja eesti rahva elule ja liikumistele tähendas ühtlasi tähelepanu sotsiaalajaloole, mis domineeriva poliitilise ajalooa võrreldes oli küllalt uus ja eesrindlik. Muidugi mõttes Kruus ka seda, et ajaloolane peab olema igal juhul faktitruu ja teaduslikult täpne. Ta ütleb, et oma ainet tuleb «käsitleda teaduslikult, kainelt ja rahulikult, samal ajal aga soojuse ja armastusega oma väikese heroilise, kuid sajandite kestel kurva saatuse osaliseks saanud rahva vastu».

Kruusi loengud näitavad, et teda ei huvitanud üksnes hulkade, vaid ka isiksuse roll ajaloos; ta rõhutab vajadust jälgida muutusi üksikisiku ja hulkade hingeelus, indiviidi ja kollektiivi vahekorras. Kõik see kõlab meiega jaoks küllalt «moodsalt». Rahvusliku liikumise puhul huvitas teda nii selles osalenud inimene kui ka liikumist juhtinud ideoloogia, mille ta tuletas prantsuse valgustusest ja saksa romantismist. Need ideesuunad olidki kogu Euroopas 19. sajandil pead tõstnud rahvusluse lähteiks.

1930. aasta algusest hakkas Hans Kruusi sulest järjest ilmuma faktiderohkeid uurimusi-artikleid ärkamisaja kohta. Need töid uue, professionaalse ajaloo-teaduse nõuetele vastava tasandi eesti rahvusliku liikumise uurimisse. Pool- või täispubliitsistliku, tihti mälestusliku ja vaid illustriativsetele faktidele toetuva ärkamisaja vaatluse asendas andmerikas ja argumenteeritud käsitlus.⁸ Eraldi tahaks meenutada ja esile tõsta kaht pikemat tööd. Need on lühem monograafia eesti talurahva palvekirjade-aktisioonidest 1860. aastate keskpaiku⁹ ja mahukas teos, vast ehk Hans Kruusi peatöö — monograafia «Eesti Aleksandrikool» (1939).

Esimene mainituist andis uue perspektiivi eesti rahvusliku liikumise alguse mõistmisele. Viljandimaa ja muude paikkondade talurahva ühisaktisioonina palvekirjade esitamine (keisrile) mõisavõimu vastu sihitud nõudmistega oli Kruusi järgi ühelt poolt vana, pärisorjusaja talurahvaliidumise vorm, teisalt aga juba uueaegse rahvusliku liikumise avaldus, sest agrar-nõudmistele lisandusid nüüd eesti keele kasutamissfääri laiendamise taotlused ja agaralt osalesid rahvuslikult meelestatud haritlased (Johann Köler, vennad Adam ja Peeter Petersonid, Jaan Adamson). See Kruusi järeldus on püsima jäänud.

Veelgi suurem tähtsus on Aleksandrikooli-monograafial, milles Kruus käsitleb 1870. aastaid — aega, mil eesti rahvuslik liikumine hakkas muutuma tõeliseks massiliikumiseks. See on Kruusi põhimõtetele vastavalt massi-, inimese- ja rahvusekeskne käsitlus, mis konkreetse materjali najal avab eestlaste rahvusliku ärkamise olemuse. Teatavasti oli eestlastel tollal emakeelset haridust võimalik saada vaid valla- ja kihelkonnakoolis — maa-alkkooli tasemel. On loomulik, et emakeelse parema hariduse idee, millel oli keskne tähendus eesti rahvuskultuurile, kujunes ärkamisaja ideoloogia üheks juhtmotiiviks. Kruus näitab, kuidas kõrgema emakeelse rahvakooli, Aleksandrikooli asutamiseks loodud organisatsioon sirutas oma haarmed nn abikomiteede kaudu üle kogu Eesti, ja tõestab statistiliste arvutuste põhjal, nimelt annetatud kopikate järgi, emakeelse kooli idee populaarsust paikkonniti. Annetamist selle kooli heaks, ka siis, kui tegemist oli vaid mõne kopikaga, hindas Kruus kui ohvriandi, sümboolse väärtusega rahvuslikku tegu ja inimese tõrganud rahvustunde näitajat. Olgu märgitud,

et Kruusi töö inspireeris allkirjutanut samataolist menetlust kasutama C. R. Jakobsoni «Sakala» kaastöölise hulga ning paiknemise ja hiljem ka Jakob Hurda folkloorikorrespondentide uurimisel, et kindlaks teha eesti rahvusliku liikumise edasist pinget. Kui tšehhi uurija Miroslav Hroch hakkas 1960. aastail võrdlevalt uurima Euroopa väikerahvaste rahvuslikke liikumisi, kasutas ta ka Kruusi ja allkirjutanu materjale.

Suuri materjalimassiive õnnestus Kruusil nii põhjalikult läbi töötada ka seetõttu, et ta rakendas oskuslikult üliõpilasi. Mõned omaaegsed tudengid aga nurisid siamaani, et ta on seminaritöödest üle võtnud terveid lõike ja lehekülgi lausa autori sõnastuses. Seda on raske kontrollida. Allkirjutanu ei ole aga silma torganud erilised stiilierinevused Kruusi tööde või nende üksikute osade vahel. Hans Kruusil on hea keel ja stiil, ehkki pisut raskepärane lauseehitus, elav ja huvitav esitus. Et õppejõud üliõpilaste kogutud materjale ja ka seminaritööde üksikpositsioone kasutab suuremateks üldistusteks, on loomulik nähtus.

Ärkamisaja tegelastest oli Hans Kruusi «esimeseks armastuseks», nagu ta seda ise otsesõnu on kinnitanud, Carl Robert Jakobson, kes väga tugeva, võimuka isiksusena sarnanes Kruusiga. Seda armastust kajastab 1932. aastal ajakirjas «Eesti Kirjandus» ilmunud artikkel «Carl Robert Jakobson võitlejana». Ometi tegeles Kruus edaspidi hoopis rohkem laadilt ja karakterilt erineva Jakob Hurdaga. Selleks sundis teda juba kas või süvenemine Aleksandrikooli organisatsiooni tegevusse, mida Hurt 1870. aastail juhtis. Ent ilmselt võlus J. Hurt H. Kruusi ka kui varane rahvusteoreetik Johann Gottfried Herderi vaimus, kui ärkamisaja rahvusideoloogia sõnastaja. Ilmselt seetõttu avaldas Kruus 1939. aastal, just Eesti iseseisva rahvusriigi loojangul, publikatsiooni «Jakob Hurda kõned ja avalikud kirjad», mille sissejuhatus on lühisuurim Hurda rahvuspoliitiliste vaadete kohta. On ette heidetud, et tegemist on vaid Hurda 1870. aastate kirjutiste ja ettekannetega, kuid suurmehe tolleaegsetel mõtte-avaldustel ongi keskne koht tema rahvusideoloogia käsituses.

Mainitud publikatsiooni saatesõnas ütleb Hans Kruus: «Eriti praegusaegses suurte jõudude kokkupõrkest ja sellega seoses ümberkujunenud poliitiliste tegurite konstellatsioonist tõusnud ja ka meie rahva olukorda haaravas painajalikus pinges on J. Hurda poolt meie nüüdse ühiskonna uuestisünni kevadel, ärkamisajal, sõnastatud mõtted ja tundmused mitmeti selgitavaks, kinnitavaks ja julgustavaks lektüüriks»¹⁰. Niisiis andis Kruus oma Euroopa katastroofi eel avaldatud väljaandele selge rahvuspoliitilise mõtestuse.

Hans Kruusi tegevus uurija, organisaatori ja õppejõuna, mida eelnevalt on püütud mõnevõrra iseloomustada, liitus teiste eespool nimetatud ajaloolaste panusega. Võib öelda, et eesti ajaloo uurimise ning ajalooõpetuse silmapaiste edu noil aastail oli soodsate olude ja entusiastlike isiksuste koosmängu tulemus. Kruus sai avaldada kõik, mis ta kirjutas. Ta ise on märkinud, et seltsidest jm lähtuvad arvukad algatused ja väljaanded said teoks seetõttu, et neile kuulus üldsuse toetus ning et neid piisavalt ka finantseeriti, seejuures mitmest allikast: riigieelarvest, kultuurkapitalist, ülikooli ja, Druusi sõnadega, ka «seltskonna poolt». Ajakirjad nagu «Ajalooline Ajakiri»,

Hans Kubu 100

Kirikuõpetaja ja koolitegelane Hans Kubu sündis 5. jaanuaril 1892. a Viljandimaal Tuhalaane vallas talurentniku peres. Aastatel 1901—1907 õppis Kärstna valla- ja 2klassilises ministeeriumikoolis, 1907—1909 Viljandi linnakoolis, lõpetas 1912. a eksternina Pärnu gümnaasiumi ja 1916. a Tartu ülikooli usuteaduskonna. Oma prooviaasta hingekarjasena pidas ta Võrus ja Laiusel. 1918. aastal sai temast Tallinna Jaani koguduse õpetaja ning usuõpetaja Tallinna keskkoolides. 1921. aastal asus Hans Kubu juhutama endanimelist eragümnaasiumi.

Kaasaegsete meenutused temast kui pedagoogist kahjuks puuduvad. Veelgi enam — isegi Pedagoogikamuuseumi küllaltki arvukates fondides leidub tema kohta vaid üks vihje. Nimelt kirjutab Enn Nurmiste 1965. aastal oma mälestustes «Tallinna Tehnikum 1915—1940» järgmist.

«Tallinna Tehnikumi ruumid olid palju viletsamad, kui ühelgi gümnaasiumil. . . . Olukord läks veelgi halvemaks, kui maja Harju t. 48, milles asus kool, läks 1927. aastal ostuteel «Vaba Maa» omaniku A. Veileri kätte ja uus omanik nõudis kategooriliselt kooli väljakolimist. . . »

Haridusministeerium, kellele kool allus, oli nõutu ja abitu, kuni. . .

«Eragümnaasiumi direktor Hans Kubu oli tulnud otsusele, et ruumid tema kooli jaoks Imanta t. 6 liiga kitsad ja ehitas 1927. a. suvel kahe kuuga sama krundi tagahoovi 4-kordse kivist koolimaja. Sellega vabanes tänavaäärne 2-kordne puumaja. Nüüd üüris ministeerium selle tehnikagümnaasiumi jaoks.

Erakooli juhataja H. Kubu ehitas oma koolile hoone Pikalaenu pangalt saadud riigi rahadega ja üüris oma vana hoone riigikoolile viisaka üüri — 400 krooni eest kuus. H. Kubu kiituseks on siiski üks asjaolu: riik poleks kunagi suutnud ehitada Tehnikagümnaasiumile hoonet ühe ehitushooajaga. Oleks kulunud vähemalt kolm aastat, kui võtta arvesse kõiki astmeid: kavad, krediidid, komisjonid, riigikogu üldkoosolekud. . . .

Nagu paraku ikka, eelmisel sajandil sündinute eakaaslasti pole tänaseks enam meenutusi jagamas. Aga kahtlemata elab veel meie keskel H. Kubu kunagisi õpilasi ja küllap leiaksid nende mälestused sobiva koha Pedagoogikamuuseumis täiendamaks Hans Kubu isikulugu.

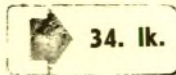
JÜRI TUISK

«Eesti Kirjandus» ja «Looming» pakkusid ajaloouurimuste operatiivse avaldamise võimalusi.

Oldsuse toetust vajaksid eesti ajaloolased ka praegu, mil päevakorral on kogu eesti teaduse reorganiseerimine. Selles «mõllus» ähvardab eesti humanitaariat, seejuures ajalooteadust, uurimisbaasi kitsemine. Meie kohus on ühiselt hoolitseda selle eest, et ajaloo uurimise järjepidevus, mis hapra niidina säilib isegi 1950. aastail, nüüd, mil rahvusliku suunitlusega humanitaaria peaks erilisel õitsemahakkama, ei katkeks.

Viited

1. Eesti Biograafiline Leksikon. Peatoimetaja A. R. Cederberg. Tartu, 1926—1929, lk 240.
2. Vrd selle kohta: Arumäe H. Mõnda Hans Kruusist, Mongoolia eeskujust ja poliitilisest naivisimist. — Looming, 1991, nr 10, lk 1381—1390.
3. Vt ülevaadet: Rauch, Georg von (Hrsg.). Geschichte der deutschbaltischen Geschichtsschreibung. Köln-Wien, 1986.
4. ETA Teaduslik Keskarhiiv, f 55, n 1, s 252.
5. Vt Eesti ajalugu II. Eesti keskaeg. Tegev- ja peatoimetaja H. Kruus. Tartu, 1937, lk 1—50; 120—212; 465—498.
6. ETA TK, f 55, n 1, s 251.
7. Sealsamas, s 250, 251.
8. Vt nende loetelu: Hans Kruus. Personaalnimestik. Tallinn, 1988, lk 31—62.
9. Ilmus algsest ajakirjas «Eesti Kirjandus». Taasavaldatud: Kruus H. Eesti talupoegade palvelkirjade aktsioonid 1860. aastail. Rmt: Eesti ajaloost XIX sajandi teisel poolel. 60.—80. aastad. Lühivõimurimusi, Tallinn, 1957, lk 9—87. 10. Kruus, H. (toim). Jakob Hurda kõned ja avalikud kirjad. Tartu, 1939, lk 5.



34. lk.

Kirjandus

1. Askola-Vehviläinen S. Saako leikki sijansa? Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 1987.
2. Belsky J., Steinberg L., Walker A. The ecology of day care. In: M. Lamb (ed.) Nontraditional families: Parenting and child development. Hillsdale, New Jersey, 1982.
3. Huttunen E. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. I osa: Perhe ja päivähoito kasvuympäristönä. Joensuu, 1988.
4. Huttunen E. Päivähoidon toimiva arki: varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä, 1989.
5. Huttunen E. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. II osa: Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoitoon kasvatustilanteissa. Joensuu, 1990.
6. Lasten sosiaalinen kehitys sisarus- ja vertäilyryhmissä. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 1983.
7. Niiranen P. Mikä on laatua lasten päivähoitossa? Sosiaalihuollituksen julkaisu. Helsinki, 1987.
8. Scarr S. Mother care / other care. The first authoritative guide to child care, decisions, that takes into account the child's needs and the working mother's dilemmas. New York, 1984.

100 aastat tagasi. . .

Meie ajakiri jätkab 1991. aastal alustatud traditsiooni, meenutades haridus- ja koolitegelasi, kelle sünnist möödub 1992. aastal 100 ja enamgi ümmargust aastat. Tahame endiselt anda lühiülevaateid nende elukäikudest, aga veelgi olulisem — esitada kasvandike ning järeltulijate mälestusi (mis möödunud aastal üldiselt ka õnnestus), samuti nende pedagoogilisi vaateid, artikleid, sõnavõtte. Ja loomulikult vajame fotosid.

Toimetuse tänu pälvivad senised abilised Alek-

sander Elango, Heino Mägi, Aino Põdra, Ölme Kukk ja teised.

Tänavu on meie huviorbiidis Aleksander Jaakson (29.01.1892), Jaan Ainelo [5.07.1882], Anton Eilart (3.02.1892), August Kuks (7.10.1882), Jüri Nuut (10.07.1892), Jüri Parijõgi (2.09.1892), Helmi Põld (11.12.1882), Viktor Päss (14.05.1892), Gerhard Rägo (5.12.1892), Johannes Kuulberg (21.11.1892). Ootame kaastöid kooliajaloo ning koduloo uurijailt.

Aleksander Jaakson — 100

Eesti Vabariigi eelviimase haridusministri tegevuse iseloomustamiseks kasutame prof Heino Rannapi uurimust, mille esimene pool ilmub käesolevas numbris. Tegime seda pattu juba kuu aega tagasi P. Kogermani juubeliloo puhul. Nii saame materjali seda kordamata viia sünkroonseks tähtpäevadega.

Sõjamees haridusministriks

Oha pingelisemaks muutavas sõjahõngulises Euroopas tegi Eesti valitsus katse noorsugu paremini sõjaliselt ette valmistada. Haridusministriks kinnitati 1936. a mais kolonel Aleksander Jaakson (1892—?), sündinud Valgamaal Holdres mõisatöölise pojana, lõpetanud Tartu Õpetajate Seminari, Prantsuse Kõrgema Sõjakooli ja Tartu Ülikooli õigusteaduskonna. Mõned aastad oli ta olnud Türi kihelkonnakooli ja Uudeküla ministeeriumikooli õpetaja, teeninud ohvitserina Esimeses maailmasõjas ja pataljoniülemana Vabadussõjas. Enne ministriksõhale kinnitamist oli tegevohvitser, ka Sõjaväe Ühendatud Õppeasutuste ülem. Haridusministrina rõhutas A. Jaakson, et algkool on kogu rahva hariduse alus ja kultuuritaseme mõõdupuu, mistõttu hoolitsemine algkooli eest tuleb seada kõigi hariduslike püüete tulipunkti.* Ministrina võimaldas gümnaasiumidele kolm eriharju; kutsehariduse reformiga lülitati kutsekoolid üldisesse koolisüsteemi; uuesti asutati 4klassilised õpetajate seminarid Tallinnas ja Tartus; 1936. aastal loodi Õpetajate Koda; 1938. a asutati Eesti Teaduste Akadeemia ja nimetati 12 akadeemikut; 1937. a sõlmiti kultuurikonventsioon Ungari ja Soomega. Koolid said uued õppekavad: algkoolid 1937. ja keskkoolid 1938. a; koolinõunikud nimetati ümber inspektoreiks; 1938. a muudeti tehnika kõrgkool Tehnikaülikooliks. A. Jaakson tegeles innukalt noorsoo-organisatsioonidega, lootes sealt sõjaväele tublit järelkasvu. Kehtestati eriseadus noorsoo-organisatsioonide juhtimiseks, ministeeriumis asutati erikeskus eesotsas noortejuhiga. Katsetati ka sundõpikutega. Eespool märgitud eesmärkide elluviimiseks käskis minister korraldada kohustuslikud täiendusõppelaagrid koolijuhatajatele ja teised õpetajatele. Ettevõetud sammude tulemusena paranes kooliõpilaste sõjaline ja meditsiiniline ette-



valmistus, kuid kogu ühiskonna elatusaseme kiire tõus neil aastatel ja valitsuse muretus välisvaenlase suhtes ei soodustanud võitlusvõimelise ja tehniliselt hästi varustatud sõjaväe loomist. Kolonel Jaakson suutis haridusministrina küll ellu viia vajalikke reforme, kuid lahendamata jäi peamine: võitlusvõime maksimaalne suurendamine kodumaa kaitsmiseks. Kindralmajori aukraadi saanud ja sõjavägede staabiülema kohale määratud A. Jaakson vangistati 1940. a suvel ning kadus teadmatuses.**

HEINO RANNAP, pedagoogikadoktor

* Õpetajate Leht, 1938, 13. mai.

** Limberg, F. Isamaa eest. In Great Britain, 1980.

Heal onul kompvekid taskus

Jah, kindral Jaakson kadus 1940. a sõna tõsisel mõttes jäljetult nagu tuhanded eestlased.

Ma olin 1939. aastal küll kõigest 7aastane, kuid ometi olid ministriga (õieti eksministriga, ta oli juba uuel ametikohal) ka «vahetud kontaktid». Ma täpselt ei tea, aga arvan, et A. Jaakson elas Kreutzwaldi ja Gonsiori tänava nurgal, linna suundus ta mööda Gonsiori tänavat. Mäletan vähemalt kahte korda, kui laia käisepaelaga käsi läks sinelitaskusse ja kindralihärra andis jõmpsikale kompvekki. Eks ma parajasti oma mänguasju selle uulitsa ääres ajasin. Mängumaa oli piisavalt huvitav — äsja valminud kindralitemaja ehitusest üle jäänud lauavirnad, politseiplats, rajatav park Kunderi ja Gonsiori tänava vahel, praeguse raadiomaja ehitusplats.

Tegelikult võis A. Jaakson mind isegi «identifitseerida» kui kolleegi võsukest. Paraku kukkus nii välja, et pärast okupatsiooni algust, kui räpasele poliitilisele mängule püüti anda mingit seaduslikkuse ilmet, sai minu isast A. Jaaksoni järeltulija kaitsevägede staabi ülema kohal. See tähendas vaid aastast ajapikendust enne seina äärde jõudmist. Nad olid eakaaslased, teenistuslehedki üsna sarnased — enne Esimest maailmasõda külakooli õpetajad, ohvitseride kiirkursused, kaks sõda, Eesti kaitseväes valdavalt pedagoogilisel tööl. Saatuski oli neil ühine.

Oma vaateid väljendab A. Jaakson alljärgnevas kõnes, mis ilmus ajakirjas «Eesti Kool» 1938. a veebruaris.

JÕRI TUISK

Eesti Vabariigi 20-ndaks aastapäevaks.

Aeg on toonud eesti rahva suure tähtpäeva künnilisele. Meie Eesti Vabariik, meie iseseisvus, mis on olnud hulkade põlvede palavaimaks unistuseks, mis on võidetud kätte meie rahva teovõimsamate ja tahtetugevamate poegade elu- ja vereohvritega, saavutatud vabadus, millest me näeme muistse saatuse ülekohtu heakste gemist ja oma rahva püha eluõiguse võidulepääsemist, pühitseb täna oma 20-aastase kestuse tähtpäeva. Juba 20 aastat on eesti rahvas olnud täisõiguslik ja üheväärne liige maailma suuremate ja väiksemate, vanemate ja nooremate rahvaste peres ning juba 20 aastat eraldab meid endisest õigusteta ja allaheidetud rahva olukorrast. . .

Omame juba oma iseseisvuse 20 aasta pikkuse ajaloo, mis kui riigielu rajamisaastad on täis hoolikat püüdi meie õige tee otsimises ja mille perspektiivid on ühtlasi ka õpetlikud meie iseseisva elu edasiarendamisel.

Pole olnud eesti rahva elus suuremat sündmust kui see, mis on seotud 24. veebruari kuupäevaga. See sündmus — Eesti iseseisvuse väljakuulutamise — on tõstnud selle kuupäeva eesti rahva ajaloo kõige heledamasse valgusse, on kinnitanud selle kuupäeva püsivaks nii praeguse kui ka tulevaste põlvede südamesse. . .

Sel päeval eesti rahvas ütles enese lahti oma senisest olukorrast ning asus taotlema suuremat. Julge sõna lõpetas ühe meie ajaloo pika ajajärgu; see sõna viis meie parima tahte teostamiseks omal maal. Sel päe-

val Eesti pani nurgakivi oma kõige suuremale ja kõige kallimale ehitusele — oma riigile.

Oma igapäevases elus ei märka me paljusidki neid hüvesid, mida meile on andnud ja annab meie riiklik iseseisvus. Pealekasvavad noored ei ole saanud näha võõraste rahvaste survet, nad kuulevad sellest vanema põlve jutustustest ja trükisõnalistest allikatest. Kui me aga vaatame nende väikeste rahvaste elu, kes ei ole suutnud endile võita vabadust, siis näeme, et meie päevil rahva elus sõna iseseisvus tähendab suurimat õnne, rippuvust — suurt virelemist. Ning sellest näeme, kui õnnelikud võime olla, et meil on meie oma riik.

Vastandina endisele ajale oleme loonud siia eestlaste ajaloolisele kodumaale vaba kodu kõigele eestilisele, kõigile eestlastele. Meie maa on kodu kõigile, kes tahavad elada, mõelda ja tunda eestlastena, ja neile kõigile, kes tahavad elada ja töötada selle maa parema tänapäeva ja ilusama homse kasuks. Me oleme kindla riikliku korralduse ja tasakaalustatud elu kõrval loonud oma eestilise hariduse ning rajanud püsiva aluse oma vaimukultuuri tõusuks. Me oleme oma üldises arengus jõudnud järele kultuuriliselt esirinda kuuluvaile rahvastele, oleme saavutades ka vaimse iseseisvuse. Oleme näidanud, et meiegi rahvas on võimeline looma väärtusi nii eneste kui ka kogu inimkonna kasuks.

Seda taotella ja saavutada on võimaldanud meile meie iseseisvus. Nende püüete suunas, vaba, loova ülesehitustöö võimaluses asetsevad need sihid, mille poole meie rahvas alati on püüdnud. Eesti rahvas on suuteline saavutama suurimat, kui tal on võimalus vabalt arendada oma jõude ja segamatult rakendada oma taht. See usk enesse pole eesti rahval kunagi kadunud. Selles usus muistsed eestlased pidasid visa võitlust oma vaenlaste vastu, selles usus on peetud iseseisvust taotlemaid võitlusi. Ja kuigi Vabadussõja algul leidis kahtlejaid, siis nüüd meie 20 iseseisvat elu elatud aasta tulemused ei jäta kellelegi võimalust kahelda meie võimetes korraldada oma elu iseseisvalt.

Vaadeldes oma riigi seniseid saavutusi, võib kaasaegne sugupõlv suure rahuldusega võtta vastu selle meie riigi suurpüha. Me oleme suutnud kättevõidetud iseseisvust alles hoida, me oleme võrreldes eelmise ajaga teinud oma maal põhjalikke ümberkorraldusi igal alal; rahva olukord, maa kultuuriline pale on tundmatusest paranenud. Oleme oma riiki suutnud hoida nii väliste kui ka seesmist hädadohtude eest, oleme suutnud õnnelikult lahendada ka raske põhiseaduse kriisi. Meie riik ja meie rahvas on sammunud tõusuteed ning me seisame kindlamini kui kunagi enne. Ja me oleme kindlad, et kui võõra survevaimu all kasvanud ja Maailmasõja aja raskustest läbikäinud mehed suutsid võita kätte iseseisvuse, siis Vabas Eestis kasvanud sugupõlved suudavad seda veel kindlamini alal hoida.

Heites pilgu eraldi saavutustele meie haridusel alal võime rahuldustundega nentida, et siin on viimase 20 aasta kestel palju ära tehtud. Kõigepealt alghariduse alal on meie iseseisvuse kestuse teisel poolel kogu liinil läbi viidud 6-aastane algkool, nüüd Põhiseaduse järgi rahvakool, kuna seda esimese aastakümne lõpul veel mitte kõikjal ei olnud meie maal. Kuigi see 6-aastase rahvakooli nõue on natuke peh-

mendatud teatava ea piiriga — 14-aastase vanusega, on sel kogu rahvast haarava põhiharidusena ometi määratu tähtsus riigi elanikkonna kultuurilise taseme tõstmisel.

Ka keskhariduse alal märgib sama ajastu lõpposa julget ümberkorraldamise tahet ja tugevaid pingutusi, mille tulemusena saabus ning lõplikult välja kujunes paljuvaldud keskkoolireform. Tahame loota, et see seda meie hariduse külge suudab lahendada suurema otstarbekohasuse ja tihendamise mõttes, nagu seda reformiga oli taotletud. Ta tulemused aga võivad muidugi täiel kujul selguda ning täiel määral mõjule pääseda alles järgneval aastakümnel.

Samuti võib pühitsetava juubeliajastu aktiva arvele panna kutsehariduse kavakindlama ja sihiteadlikuma edenemise suuna, mis kaasa tõi uue kutsekoollide süsteemi väljatöötamise ning mitmete uute kutsekoollide asutamise, millega on tõhusalt silmas peetud praktilise elu nõudeid ja tõstmise paremale järjele.

Ja mis puutub kõrgemasse haridusse, siis ka siin võime uhkusega ütelda, et oleme enne kahekümne aasta möödumist jõudnud kahe ülikooli omamiseni — Tartu Ülikool, mille eestistamine, ümberkorraldamine ja õppejõududega varustamine juba Vabadussõja keerises ning Eesti Vabariigi esimesil aastail nõudis küllalt pingutusi, ja nüüd selle lisaks hiljuti asutatud Tallinna Tehnikaülikool, millega on väärikselt arvestatud meie järjest rohkem areneva tööstuse ja Eesti kui põlevkivi maa olukorda, mis vajab vastava kõrgema haridusega eriteadlasi.

Nende kahe õppeasutuse kõrval väärib mainimist Tallinna Konservatoorium, mis erasutusest 1935. a. moodustati ümber riiklikuks ja mille ülesandeks on edendada ja juhtida meie kui laulja rahva muusikalist kultuuri. Sest ka kunstide eest on meil hoolitsetud ja tulebki hoolitseda: need annavad elule ilu ja neis rahva tundmus ning hing leiavad oma sügavaima väljenduse.

Teadus ja kunst, mille viimase hulka kuulub ka sõnaline kunst — kirjandus, — need on rahvakultuuri õilsaimad avaldused, ja nende poolest Eesti on oma iseseisvuse ajal mitmekordselt rohkem arenenud kui kogu oma eelmise kestuse vältel kokku. Et meie teadus on jõudnud juba küllaldase küpsuseni, seda tõendab vajalikkus saanud Eesti Teaduste Akadeemia hiljutine asutamine, mis saab eneses koondama meie parimaid teadlasi ja õhutama ning edendama teaduslikku uurimist, ühtlasi ka tutvustades seda välismaile ja andes sellele rohkem prestiiži. Me ei ole siis teaduse alal enam puht-laenaja osas, vaid võime juba ka omalt poolt andjad olla.

Lõppeks tuleb teatava sündmusena lõpule jõudvas aastakahekümneendis märkida ka kultuurikonventsioonide äsjane sõlmimine meie hõimurahvastega — soomlaste ja ungarlastega — möödunud aastal. See viib meie hõimuaate ja hõimutegevuse nagu uude järku — välja puht-ideoloogiliselt unistuste ja juhuslike sümpaatiate ning kokkupuudete tasemelt organiseeritud ja riiklikult sanktsioneeritud ning soodustatud alusele, mis loomulikult peab hakkama andma järjekindlamaid ja tõhusamaid tulemusi hõimudevahelise lähenemise ja nende kultuuride vastastikuse suhtlemise ning viljastamise mõttes. Hõimude elu ja kultuuri vastastikune tundmaõppimine rikastab ka meie

rahvuslikku iseteadvust, sest olles võrsunud ühest tüvest, omame ühiseid vaimuvarasid, mis võib-olla on ununenud ühel hõimul, aga säilinud teisel.

Peatunud selles lühikeses pilguheitel Eesti haridusoludel, võisime nentida hariduse levimist horisontaalses suunas kogu rahva keskel ja selle tõusu vertikaalselt kõrgemate tähistel poole. See on nõudnud kogu Eesti rahvalt suurt jõu pingutust. On tarmukalt töötanud Eesti põllumees ja tööline, meremees ja kalur ja loonud materiaalse aluse haridushoonele. On pingutanud jõudu Eesti haritlane, et otstarbekalt juhtida rahva tööd, on olnud valvel, et ei kustuks leek hariduskoldeil, on otsinud ja hoolitsenud, et haridustemplid täitüksid väärika sisuga. On loonud Eesti kunstnik, et kaunistada Eesti kodu.

Kuid kui nõndaviisi need saavutused meie iseseisvuse 20-aastase olemasolu ajal — muide küll lühike ajajärk rahvaste elus — on omased meid täitma õigustatud rahulolu ja isegi uhkuse tundega ja annavad meile enesekindlust ning julgust ka tuleviku suhtes, siis teiselt poolt, kui me tõsiselt võtame oma rahvast ning riiki kui meile kallist väärtust, paneb see meie peale ka seda kõrgemad kohustused ja suurendab meie vastutust. Sest kui me seni oma puudusi ja ebaõnnestumisi, mida meie saavutuste ja kordaminekute kõrval nii mõndagi on juhtunud, võisime vabandada ikka sellega, et meie iseseisvus, meie riik on alles liiga noor ja et mida saabki meilt nõuda nii lühikeses ajaga ning et seetõttu vead ja eksitused on arusaadavad ja andeksantavad, — siis nüüd, kus meie iseseisev riik ja kultuur on jõudmas oma kolmandasse aastakümnesse ja seega niitelda oma meheea lävele, väheneb järjest see vabandamise põhjus. Ja seepärast tuleb siitpeale püüda võimalikult hoiduda väärnähtustest, eksisammudest ja vigadest ja üldse halvast, hooletust ning pääliskaudsest tööst, mis kõik põhjustab vaid asjatut aja ning energia kulu ja võib rikkuda isegi meie positiivseid saavutusi.

Seepärast tagasisivaade sel meie Vabariigi juubelpäeval saavutatud tulemustele ei tohi meid meelitada loorberitel puhkama, vaid, vastupidi, see peab meid ergutama ja kihutama üha uutele pingutustele ja edasipüüdmisele, selleks et saavutatud ja olevat kindlustada ning täiendada ja uut algatada ning teostada. Sest kui eelmise aastakümne kestel on palju alustatud ning ellu kutsutud, siis järgnevate ülesandeks jääb kõike seda arendada ja viimistella võimaliku täiuseni ning põhjalikkuseni. See kõik nõuab tõsist tööd, püüdlikkust, hoolt ja — idealismi ning ühtlasi praktilist meelt, nagu on seda nõudnud senisedki saavutused...

Eesti iseseisvuse 20-ndal aastapäeval Eesti haridusala juhina avaldan siirast tänu kõigile, kes otseselt või kaudselt on aidanud rahva haridust kanda ja arendada, levitada ja tõsta, olgu see kehalise töö tegija või töötaja vaimselt alal, olgu see õpetaja koolis või kooli eest hoolitseja väljaspool otsest koolitööd! Jätkugu meil jõudu, töötahet ja tööõõmu järgnevaiks aastakümneiks ja olgu edu meie töö! Kasvagu meie noorsugu kehaliselt terveks ja tugevaks, vaimselt targaks ja tarmukaks, kohusetruuks ja elurõõmsaks! Siis on Eestile kindlustatud paljutootav tulevik.

A. JAAKSON
Haridusminister

Arvutiõpetuse tervishoiuprobleemid koolis

AVE MINAJEVA, TÜ arstiteaduskonna pediatraia osakonna VI kursuse üliõpilane

Juhendajad: ASTRID SAAVA, meditsiinidoktor, prof, TÜ hügieeni ja tervishoiuorganisatsiooni kateeder, SILVI JÄNES, vanemteadur, TÜ nägemise tervishoiu laboratoorium

Arvutiõpetus, mis on viimastel aastatel jõudnud meie koolidesse, erineb oma iseloomult teistest õppeainetest. Tuleb sisustada spetsiaalsed arvutiklassid. See nõuab paljude tervishoiuprobleemide lahendamist kaitsmaks õpilaste tervist ja säilitamiseks nende töövõimet. Eestis pole nende küsimustega seni tegeldud. Sellekohaseid uuringuid on tehtud Moskva koolides. Sealse töö tulemuste alusel on välja töötatud nõuded ja soovitud tööks arvutiklassides (8; 14).

Klassi planeering. Ruum arvutiklassi tarvis soovitatatakse valida akendega põhja, kirdesse või loodesse, eemal müraallikatest (näiteks võimlast). Viimistlus peaks olema heledates toonides. 1987. a N Liidus väljaantud juhistes (5) nõutakse minimaalseks pörandapinnaks ühele töökohale 5 m², maksimaalselt lubatakse 70 m² pörandapinnaga klassis 15 ning 52—56 m² pörandapinnaga klassis 10—12 töökohta. Uuemates juhistes (1990. a) nõutakse ühele töökohale pörandapinda 6 m² ning normeeritud on ka klassi kõrgus — 4 m (2).

Neid nõudeid on raske täita. Tüüpprojekti järgi ehitatud uutes koolihoonetes on 70 m² pörandapinnaga ruume vähe, kuid klassi ei ole alla 15 töökohta otstarbekas planeerida. Näiteks Tartu Koolidevahelise Õppekombinaadi arvutiklassis tuli pörandapinda ühele töökohale 3,3 m², s.o N Liidus nõutavast peaaegu poole vähem.

Sisustus. Arvutiklassis peaks olema individuaalne töökoht igale õpilasele. Viidatud määruse kohaselt pole kahel ja enamal õpilasel lubatud ühel töökohal korraga töötada. Soovitatatakse töökohtade perimeetrist paigutust. Paigutades töökohad klassis ridadena, peab kaugus ridade vahel olema vähemalt 1 m ja viimase rea kaugus taga- või külgeinast 0,8 m (2).

Kui pole võimalik sisustada töökohti selleks spetsiaalselt konstrueeritud mööbliga, nõutakse siiski, et see vastaks õpilase kasvule. Sobivaks on peetud koolilauast 6 cm võrra madalamat lauda, sest lisandub klaviatuuri kõrgus. On oluline, et õpilase silmade kaugus kuvari ekraanist oleks vähemalt 50 cm. Optimaalne kaugus on 60—70 cm. Seetõttu on otstarbekas paigutada klaviatuur kuvarist kaugemale. Ekraani keskosa peab olema õpilase silmade kõrgusel (2; 5; 10).

Valgustus. Valgustustingimused on arvutiklassi olulisemaid välismõjureid. Klassis peab olema vasakult langev loomulik valgustus, mistõttu akende ees ei lubata kasutada läbipaistmatuid kardinaid. Kunstlik valgustus peab olema hajutatud. Eredad objektid segavad tööd. Nõuded näevad ette minimaalse valgustustiheduse kuvari ekraanidel 200—300 lx, töölaudadel 400 lx ja tahvlil 500 lx (2).

Tavaliselt ei ole need nõuded täidetud. Meie uuritud arvutiklassis töötas tunni ajal neljateistkümnest

valgustist vaid kuus. Neli polnud töökorras, ülejäänud olid aga tahtlikult välja lülitatud ning seda põhjendati teksti parema loetavusega kuvariilt. Valgustustihedus oli neis tingimustes kõigil ekraanidel alla 100 lx, mis on 2—3 korda nimetatud eeskirjades nõutust madalam (tabel 1), kuid sellist valgustust peetaksegi viimasel ajal optimaalseks (10). Valgustustihedus töölaudadel ja tahvlil oli kuni 6 korda nõutavast madalam. Et puudulik valgustus ei põhjustaks õpilaste silmade väsimist, võiks kasutada lisavalgustust töölaudadel.

Tabel 1

KUNSTLIKU VALGUSTUSE VALGUSTUSTIHEDUS ARVUTIKLASSIS

mootmise koht	valgustustihedus normatiiv lx	lx
töölaud	80—275	vähemalt 400
kuvari ekraanid	15—90	vähemalt 200—300
tahvel	80—130	vähemalt 500

Mikrokliima. Arvutiklasside mikrokliima võib olevalt kuvarete tüübist ja arvust, ruumi pindalast ja kubatuurist, akende paigutusest, kütmis-, tuulutus- ning koristusežiimist oluliselt muutuda, ületades eeskirjades (8; 14) lubatud piire. Seda näitavad ka meie uuringud. Näiteks oli õhutamise temperatuuri ööpäevane kõikumine mootmise vältel lubamatult suur (13—25°C). Optimaalseks peetakse 19—21°C. Relatiivne õhuniiskus langes 32—39%ni, mis on normi alumisel piiril. Soovitavaks tuleb pidada 52—65%list õhuniiskust. Arvutiklassi regulaarne õhustamine enne tunde ja iga 45 min järel on väga oluline. Vaheaeg peab kestma vähemalt 10 min. Kui ventilatsioon ja ruumi õhustamine ei taga nõuetekohast mikrokliimat, tuleb õhku konditsioneerida.

Madal õhuniiskus ja tolm soodustavad tugeva elektrostaatilise välja teket kuvari ekraanil, mille vähendamiseks peab klassi iga päev niiskelt koristama (1; 4; 6).

Arvutid. Õppearvuti ekraani parameetrite hindamisel tuleb arvestada järgmisi nõudeid:

- mis tahes kujutised (numbrid, tähed, graafilised kujundid) peavad kogu ekraani ulatuses olema selged, ebameeldiva virvenduse või hüplevate ridadeta,
- 3—3,5 mm kõrgused kirjamärgid peavad 50 cm kauguselt olema selgesti eristatavad,
- heleduse kontrast kirjamärgi ja fooni vahel peab olema vähemalt 80%.

Monokroomse videoterminali jaoks on parim värv valge. Sellele järgnevad roheline, kollane ja oranž.

Elektromagnetkiirgused. Lisaks nähtavale valgusele on kuvarid, mille põhielemendiks on katoodi kiirte toru, elektromagnetkiiruste allikad (röntgen-, ultraviolet- ja infrapunane kiirgus, mitmesuguse sagedusega raadiolained).

Röntgenkiirgus arvutiklassis on rangelt normeeritud. Lubatakse ekspositsioonidoosi võimsust 10,8 $\mu\text{R/h}$ (2). Kirjanduse andmetel ei ole kasutusel olevate arvutite uurimisel leitud elektromagnetkiirgusi tervist kahjustaval määral (4; 12). Meie uuritud arvutiklassis ei ületanud kuvarite ees- ja tagaüljel mõõdetud γ - ja röntgenkiirguse suurus sama hoone teistes ruumides mõõdetut.

Töörežiim. Kuvari ees töötamise kestus arvutitunnis on N Liidus piiratud. Lubatud aeg on olnud õpilase vanusest ning kuvari kvaliteedist. Parema kvaliteediga kuvarite ees (üksiku punkti läbimõõt ekraanil alla 0,4 mm) võivad nooremate klasside õpilased töötada 25 min. Vanemate klasside (alates 10. klassist) õpilastele on lubatud kaks järjestikust arvutitundi, kusjuures esimeses neist võib töötada kuvari ees 25–30 min, teises 15–20 min (2; 13). Kahe järjestikuse arvutitunni vahel peab tingimata olema vaheaeg, et anda silmadele 10–15 min puhkust. Silmade jõudlusvõime parandamiseks soovitatakse puhkepausidel teha järgmisi harjutusi:

1) akna ees seistes vaadata vaheldumisi kaugusse ja silmadest 30 cm kaugusel asetsevale sõrmele või pliatsile, lähendades viimast aeglaselt 10 cm kaugusele silmadest (10 korda);

2) silmade kõrgusel asetsevast punktist vaadata otse üles, paremale, alla, vasakule (10 korda).

Halvema kvaliteediga kuvarite kasutamisel («Yamaha», MSX) tuleb õpilaste töötamise aega veelgi piirata, kuna uuringud näitavad, et nende kuvarite ees töötavad õpilased esitavad rohkem kaebusi (13).

Mõju enesetunde. Sagedasemad on mitmesugused kaebused silmade üle. Siin on lisaks kuvari kvaliteedile olulised ka valgustustingimused ning töötatud aeg. Näiteks 20 min kuvarite ees töötanud õpilastest esitab kaebusi silmade üle 21,2%; 45 min töötanud õpilastest aga 37,7% (3; 7; 13; 15).

Küllalt sagedased on üldisele väsimusele viitavad kaebused, nagu peavalu, pearinglus, düskomfort (õhupuudus, raskustunne peas jm). Neuropsüühiliste kõrvalekalletega õpilaste küsitlusel on seda laadi kaebusi leitud 4–5 korda sagedamini, kuid kaebuste arv on seotud ka õpilaste vanuse, ainehuvi, soo ja tervise seisundiga. Kaebuste arvu tõusu vanemate klasside õpilastel on püütud põhjendada õppetöö pikenemise ja õppeprogrammide keerukamaks muutumisega, aga ka kindla huviringi väljakujunemisega, mistõttu huvi arvutiõpetuse vastu kahaneb. Leitakse, et tihedamad esitavad rohkem kaebusi kui poisid (7).

Kolmanda iseloomuliku kaebuste rühmana täheledatakse pikaajalisest staatilisest kehaasendist tingitud väsimust, valu, torkimis- või raskustunnet selja-, kaela-, õlavöötme- või käte lihastes. Tugiliikumisaparaadi väsimise ärahoidmiseks peab jälgima, et mööbel vastaks õpilase kasvule, istumisasend oleks õige ja petaks kinni töörežiimist (4).

Analoogilisi tulemusi saime ka meie 135 õpilase küsitlemisel pärast kaht järjestikust arvutitundi (tabel 2). Sealjuures esitati kaebusi vanemates klassides märgatavalt rohkem kui 8. klassis.

Tabel 2
KAHE JÄRJESTIKUSE ARVUTITUNNI MÕJU
ÕPILASTE ENESETUNDELE (135 ankeedi põhjal)

Kaebusi	üldarvust (135)		8. kl (51)		9.—12. kl (84)	
	n	%	n	%	n	%
Kokku	89	66	25	49	64	76
1. Umbne klass	55	41	19	37	36	43
2. Silmad	55	41	13	26	42	50
2.1. Väsimus	50	37	12	24	38	45
2.2. Kipitus-tunne	21	16	5	10	16	19
2.3. Valu	20	15	3	6	17	20
2.4. Raskustunne lau-gudes	16	12	2	4	14	17
2.5. Nägemise perioodi-line langus	15	11	2	4	13	15
2.6. Pisarate-voov	4	3	—	—	4	5
3. Väsimus kätes, õlgades või seljas	36	27	10	20	26	31
4. Ebamugav tööasend	28	21	6	12	22	26
5. Üldine väsimus	23	17	8	16	15	18
5.1. Enesetunde halvenemine	17	13	5	10	12	14
5.2. Pearinglus	9	7	3	6	6	7
5.3. Peavalu	8	6	2	4	6	7
6. Teksti halb loetavus ekraanilt	6	4	1	2	5	6

Õpilaste hinnang arvutiõpetusele oli enamasti soodne. Tervelt 70%-le on see meeldiv või väga meeldiv õppeaine. Kuid õpilaste vanuse kasvades nihkub hinnangute skaala neutraalses suunas ning suureneb nende arv, kellele aine ei meeldi (tabel 3). Viimastest esitas kaebusi 68%; neist, kellele aine meeldis — 50%.

Tabel 3
ÕPILASTE HINNANG ARVUTIÕPETUSELE

Õpilaste hinnang arvutiõpetuse meeldivusele	Üldarv (135)		8. kl (51)		9.—12. kl (84)	
	n	%	n	%	n	%
väga meeldib	41	30,4	22	44,0	19	22,4
meeldib	51	39,3	22	44,0	31	36,5
keskmiselt	22	16,3	4	8,0	18	21,2
mitte eriti	14	10,4	2	4,0	12	14,1
üldse mitte	5	3,7	0	—	5	5,9



Hinnangud tunni raskusele on ilmekas seoses aine meeldivusega, kuid meie uurimistulemuste põhjal pole seost kaebuste arvuga. Samuti ei leidnud me olulist erinevust poiste ja tüdrukute kaebuste arvus.

Kokku võttes ei vasta töötingimused ja -režiim arvutitunnis sageli tervishoiunõuetele. Eriti tuleks jälgida, et töökohtade valgustus oleks küllaldane, rakendades vajadusel paikset lisavalgustust. Ohustusrežiimist kinnipidamisega saab klassi mikrokliimat oluliselt parandada. Kahe arvutitunni vahel tuleks teha vähemalt 10minutisi vaheaegu ning arvestada õpilaste kuvarite ees töötamise lubatud aega.

Arvutiõpetuse tund mõjutab õpilaste enesetunnet. Kaevatakse halva enesetunde üle. Tuleks täpsustada, millistest teguritest konkreetsed kaebused on põhjustatud ning püüda nende põhjusi vältida.

Kirjandus

1. Bergqvist U. O. V., Techn M. S., Knave B. G. Video display terminals and health. — Scand. J. Work Environ. Hlth., 1984, V. 10, Suppl. 2, pp. 68—73.
2. Временные санитарно-гигиенические нормы и правила работы на персональных электровычислительных машинах и видеодисплейных терминалах в кабинетах вычислительной техники и дисплейных классах всех типов средних учебных заведений. Временные Сан. Пин. № 5146 — 89. Москва, Министерство здравоохранения СССР, Государственный Комитет СССР по народному образованию, 1990, 30 с.
3. Гельтищева Е. А. Некоторые вопросы профилактики утомления при работе с ЭВМ в школе. — Вopr. психол., 1986, № 5, с. 88—90.
4. Гельтищева Е. А., Галактионова Т. И., Деденко И. И., Орлова Т. В., Федорова Н. Е., Циркова Н. Л., Черницына М. А. Гигиеническая оценка условий работы на видеотерминалах школьников во время учебных занятий. — Гиг. труда, 1989, № 10, с. 4—7.
5. Гигиенические условия организаций учебных занятий с применением компьютеров в средней общеобразовательной школе. Временные методические указания. Москва, 1987, 15 с.
6. Глушкова Е. К., Барсукова Н. К., Белявская В. И., Воронова В. З., Со-

рокина Г. Н., Сметанова М. И., Шичкова Л. Т., Смирнова М. И., Виноградова В. С., Бочковская Н. В. Гигиенические проблемы применения компьютеров в учебном процессе средней общеобразовательной школы. — Гиг. и сан., 1988, № 6, с. 19—22.

7. Глушкова Е. К., Барсукова Н. К., Сазанюк З. Н., Сорокина Т. Н., Степанова М. И. Воздействие учебных занятий с применением компьютеров на работоспособность и самочувствие учащихся старших классов. — Гиг. и сан., 1990, № 12, с. 50—53.

8. Доскин В. А., Белявская В. И., Воронова В. З. Гигиенические требования к устройству и оборудованию кабинетов вычислительной техники в средних общеобразовательных школах. — Гиг. и сан., 1987, № 11, с. 27—29.

9. Доскин В. А., Храмцов П. И., Якименко А. Н. Гигиеническая оценка условий работы школьников на компьютере при помощи электроокулографий. — Гиг. и сан., 1989, № 2, с. 19—22.

10. Доскин В. А., Белявская В. И., Ковалькова С. Л., Храмцов П. И., Якименко А. Н., Дубовой Г., Мешкова О. К. Гигиеническая оценка искусственного освещения кабинетов электронно-вычислительной техники общеобразовательных школ. — Гиг. и сан., 1989, № 6, с. 27—30.

11. Доскин В. А., Белявская В. И., Храмцов П. И., Саватеева С. С., Ковалькова С. Л., Якименко А. Н. Гигиенические основы оптимизации рабочего места школьника за компьютером. — Гиг. и сан., 1990, № 3, с. 36—39.

12. Ланцбург М. Е., Розенблюм Ю. З. Влияние работы с дисплеем на орган зрения. — Вестник офтальмологии, 1988, Т. 104, № 3, с. 69—73.

13. Мордвинов А. Г. Гигиеническое обоснование режима учебных занятий по основам информатики и вычислительной техники в старших классах с использованием компьютеров. — Гиг. и сан., 1989, № 9, с. 8—10.

14. Романов Г. М., Туркина Н. В., Колпащиков Л. С. Человек и дисплей. Ленинград, 1986, 255 с.

15. Савельев О. Н., Балтенкова А. А., Долгая Н. П., Яцкова Н. С. Влияние условий освещенности при зрительной работе на развитие нарушений функции зрения у школьников. — Гиг. и сан., 1989, № 11, с. 89—91.

Võru Õpetajate Seminar

JULIUS UNGRU*

ÕPILASED

Kett

Seminari eksamile minekust rääkisin ainult emale. Isa tahtis mind panna Rõugesse lukksepa õpilaseks.

Pärast sisseastumiseksami sooritamist kõndisin Võru turuplatsil, kus oli parajasti laaf. Hobuseid, vankreid ja kraamimüütajaid oli palju. Üks mees, kellel oli traadist tehtud lehmakett üle öla visatud, paelus minu tähelepanu. Palju ta keti eest ei küsinud. Arutlesin endamisi, kes hakkab minu asemel lehma karjatama, kui tulen linna kooli. Lugesin järelejäädud raha üle. Sellest jätkus parajasti keti ostmiseks. Astusin mehe juurde ja ostsingi keti. Kett ölal, sammusin 36 kilomeetrit Krabile. Enne kodumaja on järsk Lutsuhänna mägi. Just mäeharjal tuli isa vastu. Enam polnud võimalik peitu pugeda. «Kus sa need kolm päeva olid?» küsis isa kurjalt. «Käisin seminari eksamitel,» vastasin aralt. «Kas sisse said?» oli isa teine küsimus. «Sain,» vastasin juba julgemalt. «Mis asjad sul seal ölal on?» tundis nüüd isa huvi. «Lehmakarjatamise kett,» vastasin rahulikult. Isa läks kepile toetudes edasi.

Siis ma veel ei teadnud, et tuberkuloos viib isa kahe aasta pärast Rõuge surnuaeda.

Õpilase korter

Õpilaspere elas rändlindude moods. Ainult aastajad olid ära vahetatud. Tulime linna sügisel ja lahkusime kevadel. Ei mingit sisse- ega väljakirjutamist, nagu rändlindudelgi. Sügisel jooksime linnas ringi ja otsisime aknaruutu, millele oli kleebitud valge pabeririba. Valge pabeririba aknal oli korteripakkumise tunnuseks.

Esimese talve elasime klassivend Leo Kasakuga perekond Sāga tagatoas. Korteriperemees käis õhtuti kinos klaverit mängimas. Siis oli tummfilmide aeg. Öösel koju tulles oli ta nokastanud. Siis järgnes eesttoas alati kahe tegelasega «helikino». Lõpuks katkes seegi «filmilint». Algas hiirte saatemuusika unäguudele.

Lõunasöök

Suurel vahetunnil oli keldrikorruusel rahvast palju. Seal müüdi suurest korvist vastlakukleid. Need olid

pisikesed pätsikesed, millel oli ülemine osa ära lõigatud. Lõikekohale oli pandud vahukoore tükike ning sellele istutatud ärälõigatud liistuke. Eemalt vaadates meenutas vastlakuklike pisikest lumememme. Süüa võis kuklikest kahel moel: kas enne näksida saia alt ja vahukoort pealt või korruga vahukoor suhu pista ja pärast saia peale süüa. Seda tegime seistes.

Kui raha rohkem oli, võis tagaruumis laua ääres istuda ja teed peale rüübata. Sooja lõunasööki seminaris ei olnud. Igaüks söi korteris ja ruttas tagasi kooli. Õhtupoolikul olid ringi-, laulu- ja klaveriharjutuse tunnid.

Abivalmis Karl

Koolivend Karl Laane oli maapoiss. Ta kodu oli Sadrametsas.

Olime Võrus kinos. Istusime esimeses reas. Ekraanil jooksis film ilusast kuningatütrest, kes oli metsa ära eksinud. Tundsime südamest kuningatüttele kaasa. Soovisime, et ta leiaks tee koju. Kõikjal ta teel olid ees puud ja pöösad. Meil oli tahtmine painutada oksi kuningatüttele teelt kõrvale. Tuleks ometi metsas lagedam koht! Sulgesime silmad, kui kuningatüttele juuksed jäid okstesse kinni. Äkki torkas okas kuningatüttele jalga. Kuningatüttele silmist jooksid pisarad. Meie süda tõmbus krampi. Karl unustas, et ta vaatab kinos pilti. Ta kargas püsti ja jooksis ekraani poole hüüdes: «Oota, ma aitan sind!»

Ekraanile ilmus hea metshaldjas, kes võttis kuningatüttele sülle ja viis kuningalossi.

ÕPETAJAD

Artur Behrsing

Artur Behrsing oli saksa keele ja käsitöö õpetaja Võru seminaris 1927—1929. Ta sündis 11. veebr. 1873. a. Õpetajana olnud tegev aastail 1907—1914 Tallinna Hansa koolis. Seejärel töötas Tallinna Toomkoolis. Oli 1920—1921 Tallinna Hansa kooli juhataja. Aastail 1921—1927 oli Viljandi saksa gümnaasiumi juhataja.

Behrsingi huvialad olid pedagoogika, poeetika ja lavakunst.

A. Behrsing kandis õpilasohtutel ilmekalt ette Manfred Kyberi loomajutte. Kord luges ta saalis koerte tülist. Üks oli heledahäälne väike, teine bassihäälega suur koer. A. Behrsing oskas koerte haukumist tõetruult matkida, seejuures sai ka sõnadest aru. «Õpilastes huvi äratamine on esmase tähtsusega. Huvi teeb õpilase vaimu vastuvõtlikuks,» lausus A. Behrsing.

Artur Behrsingi sulest on ilmunud pedagoogilise sisuga kirjutiisi. A. Behrsing tõlkis August Gailiti «Toomas Nipernaadi» saksa keelde. Kriitikuna on A. Behrsing võitnud tunnustuse raamatuga «Grundriss einer Geschichte der baltischen Dichtung» (1928).

Artur Behrsingi tabas surm Kölnis 26. juunil 1929. a., olles pedagoogilisel õppematkal Inglismaale.

Artur Behrsingi tööd:

1. «Laste geomeetria» (koos T. Ussisooga) (1920).

* Julius Ungru, kauaaegne pedagoog, on õppinud Võru, Läänemaa ja Tartu õpetajate seminaris. Töötanud õpetajana ja koolijuhatajana Mõisaküla, Nuia, Vöiduküla, Vastse-Roosa jt koolides. Praegu on ta Võrumaal Urvaste Erikoolis poiste tööõpetuse õpetaja.

Trükkis on ilmunud jutustusi Paganamaast. Käsikirjas on valminud mälestusteraamatud «Võru Õpetajate Seminar» ja «Rakvere Õpetajate Seminar» mõlemad 1980. aastate lõpul). Järgnevalt avaldamegi viimastest katkendeid (killuke J. Ungru mälestusi õpiaastaist VÕSis ilmus eelmisel aastal Õplis).

Märkus: Autori kirjaviisi muutmata.

2. «Ein Gang durch den estnischen Zeitschriftenwald» (1924).
3. «Streifzüge durch die neueste estnische Dichtung» (1924).
4. «Das symbolische oder begriffliche Zeichnen» (1928).
5. «Ri-ra-rin wir reisen nach Berlin». Lesebuch (1929).

Anette Budkovsky

Anette Budkovsky oli Võru Õpetajate Seminari harjutuskooli juhataja 1922.—1930. a. Ta sündis 3. mail 1891. a. Võrumaal Leevil. Lõpetas Võru tütarlaste gümnaasiumi 1909. a. ja omandas algkooliõpetaja kutse 1910. a. Oli õpetaja Võru linna algkoolis ja 1912. peale sealsamas koolijuhataja. 1931—1932 oli A. Budkovsky Rāpina algkoolis ja 1935/1936. õ.a. õpetaja Kurenurme algkoolis. 1936. a. peale oli Anette Budkovsky Leevi algkooli õpetaja. Abiellus Johannes Käisiga. Ta oli tegev naisorganisatsioonides.

A. Budkovsky on andnud näitunde õpetajate edasiharimiskursustel Pärnus 1931., Tartus 1932., 1933., Valgas, Tartus, Kuressaares 1933., Võrus ja Kanepis 1935. a.

A. Budkovsky on koostanud «Õpilase matemaatika töövihikud 3. ja 4. õppeaastale» 1933. a.

A. Budkovskylt on ilmunud artikkel «Korruptustabeli läbitöötamine 2. õppeaastal». — «Teel töökoolile», 1925. a.

Vitold Budkovsky

Vitold Budkovsky oli matemaatikaõpetaja Võru seminaris 1923—1930. Ta sündis 8. juunil 1886. a. Peterburis. Elas Siberis 1902—1906. Üliõpilasena oli Peterburis 1906—1912. 1915. a. sattus ühes evakueeritud Polangeni gümnaasiumiga Võrru, kus elas 1935. aastani. Oli Võru gümnaasiumi õpetaja. Pärast seminari sulgemist töötas ta Tartu linna vene gümnaasiumis õpetajana.

V. Budkovsky oli rahvuselt poolakas. Eesti keelt puhtalt ta ei rääkinud. Sellest siis tuli, et õpilased teda mõnikord ei mõistnud.

Matemaatika tunnis oli vaja logaritmid tabelit. Raamatukogust laenatud tabelist jäi tervele klassile väheseks. Õpetaja palus meil neid osta. Meie aga viivitasime ostmisega.

Ühel hommikul tuli Budkovsky klassi, portfelli punnil täis logaritmid tabelid. Ta jagas need õpilastele välja. Lehitsesime uusi raamatukesi. Õpetaja muheles. Ta lausus: «Nüüd olete varustatud tabelitega.»

Õpilane Osvald Kall ütles selle peale: «Õpetaja, siis anname need küll kohe tagasi.»

Hanna Kaan

Hanna Kaan oli inglise keele õpetaja Võru seminaris 1922—1930. Ta sündis 29. juunil 1893. a. Võrus. Hanna Kaan õppis Võru linnakoolis ja lõpetas Pihkva tütarlaste gümnaasiumi 1910. a. Inglise keele õpetaja kutse omandas ta Tartu ülikooli juures.

Oli inglise keele tund. Hanna Kaani eesti keele oskus ei olnud küllaldane. Täna tahtis õpetaja teada saada, kuidas kutsutakse eesti keeles sea last. Osvald Kall oli kõige hakkajam poiss. Ta astus tahvli juurde ja kirjutas «Põrsas — pörssad». Õpetaja kirjutas oma märkmikku samad sõnad. Meie üllatuseks palus

Oss endale hindeks panna «hea». Õpetaja Kaan ei rahuldanud Ossi palvet, öeldes, et siin ei ole ainsatki inglisekeelset sõna.

Õpetaja Hanna Kaan täiendas oma eesti keele oskust järgmiseski inglise keele tunnis. Ta küsis meilt: «Kuidas nimetatakse eesti keeles Kristuse õpilasi, neid, kes tema järel käisid?» Alleks Vallner hõikas: «Järglased!» Õpetaja ei kuulnud vist täielikult Alleksi ütlust. Ta lausus: «Ei, ei, kärblased need küll ei olnud.»

Arutelul selgus, et otsitav sõna oli — jüngrid.

Karl Kisand

Karl Kisand oli maateaduse ja ajaloo õpetaja Võru seminaris 1921—1930. K. Kisand sündis 4. juunil 1898. a. Võrumaal Rāpinas. Õppis Lokuta küla- ja Raadamaa ministeeriumikoolis, lõpetades selle 1912. a. Õppis Pihkva ja Tartu Õpetajate Instituudis (loodusloog ja maateaduse osakonnas.) Instituudi evakueerimisega jätkas õppimist samas asutises Hersonis, lõpetades selle 1920. a. Karl Kisand oli õpetajaks Rāpina ühisgümnaasiumis 1920.—1921. a.

Seminari sulgemise järel oli Võru ühisgümnaasiumi loodusteaduse ja maateaduse õpetaja. Karl Kisand on olnud lektoriks kursustel. K. Kisand on reisinud Lätis, Poolas, Ungaris, Itaalias, Austrias, Tšehhoslovakkias ja Venemaal.

Igakevadisel koolinäitusel oli õpetaja Kisandil välja panna rohkesti näidiseid: kaarte, diagramme, tabeleid, makette. Viidi läbi ilmavaatlusi, vee kõrguse mõõt-misi, kaardistamist. Karl Kisand oli hinnatud lektor õppevahendite valmistamise kursustel. Õpilased käisid koos Kisandiga jalgsimatkadel Irboskas, Otepää, põhjarannikul, Pärnus, Saaremaal ja Siguldas.

1923. a. asutas Joh. Käis koos Karl Kisandiga seminari juurde ilmajaama, mis kuulus Tartu Ülikooli meteoroloogiajaamade võrku. Ilmavaatlusi tegi õpilane Felix Toode. Tasu oli 10 krooni kuus. Vaatlusi tuli teha neli korda päevas: kell 07.00, 09.00, 13.00 ja 21.00. Vaatlusandmed tuli šifreerida ja edasi anda Tartusse. Õpetajate toa telefoniga edastati andmed Võru Keskjaama, sealt anti Tartu Ülikooli Observatooriumi Meteoroloogia Keskjaama.

F. Toode rääkis, et ühel sügisel õhtupoolikul sadas kestvalt paduvihma. Kell 21.00 oli sademeid tulnud 23 mm, mis oli erakordne. J. Käis ütles, et seda nad Tartus vahest ei usu, aga näitame telegrammis seda, mis on olnud.

K. Kisand on olnud lektor algkooli õpetajate ettevalmistuse kursustel Võrus 1921. ja 1922. a., tööjuhataja õppevahendite valmistamise kursustel Võrus 1922. ja 1923. a., referent I loodusloog ja maateaduse õpetajate kongressil Tallinnas 1923. a. teemal «Maateaduslikud õppekäigud».

Karl Kisandil on ilmunud artikkel «Õhk» 4. õppeaastale. — «Teel töökoolile» II, 1925.

(Järgneb.)

Gustav Adolfi Gümnaasium 360

4.—8. nov 1991. a tähistati Gustav Adolfi Gümnaasiumi 360. aastapäeva. Siin pole tegemist eksitusega, sest eelmise aasta 6. novembrist on sellise nimega kool Tallinnas jälle olemas. Aastail 1940—1941 ja sõjajärgsel ajal oli selle õppeasutuse nimeks Tallinna 1. Keskkool.

Euroopas asutati esimesed keskharidust andvad õppeasutused (gümnaasiumid) Saksamaal 16. sajandi esimesel poolel.

Rootsi kuningriik, mille koosseisu Eesti- ja Liivimaa pärast 16. sajandi II poole ja 17. sajandi alguse sõdu sattusid, püüdis vastühendatud piirkondi mitmete reformidega emamaaga tihedamalt liita. Need uuendused puudutasid ka haridust. Hariduse edendamine, keskharidust andvate koolide asutamine pidi soodustama riigiametnike ning luteri usu vaimulike ettevõtmistest ülikooli astumiseks.

Esimene kõrgkool Rootsis oli 1477. a asutatud Uppsala ülikool. Sellele järgnesid aastail 1632 Tartu, 1640 Turu ja 1668 Lundi ülikool. Samas laienes gümnaasiumide võrk. Aastail 1623—1630 asutati Rootsi valdustes viis gümnaasiumi, neist kolm 1630. aastal: Riia, Tartu ja Turu gümnaasium. Tartu kool reorganiseeriti 1632. a ülikooliks. Riia gümnaasium pole järjekestvalt tegutsenud. Vanim Eestis ja ka kogu endise Liidu territooriumil tegutsev keskkool on praegune Gustav Adolfi Gümnaasium, mis alustas tegevust 1631. a *Gymnasium Revaliense* nime all. Kool avati pidulikult 6.(16.) juunil 1631. Gümnaasium oli algul rae ja rüütelkonna ülalpidamisel ning asus endise Püha Miikaeli (Mihkli) nunnakloostri ruumides. Viimane oli tegutsenud aastail 1249—1629.

Gustav Adolfi Gümnaasium on tegutsenud paljude nimede all. Näiteks 1805.—1890. a — Tallinna Kubermangugümnaasium, 1890.—1917. a — Tallinna Nikolai I Gümnaasium. Eesti Vabariigi algaastail kandis ta praegust nime, millele järgnes mitu nime muutust. 1940. a nimetati kool Tallinna 1. Keskkooliks, 1942. a uuesti GAGiks ja 1944. a lõpul jälle 1. Keskkooliks.

Kooli suurim mõju meie kultuuri arengule väljendus esialgu luteri usu maakoguduste pastoriteks saanud õpetajate ja õpilaste tegevuses eesti rahva harimisel ning kirjasõna levitamisel. Neist võiks eelkõige nimetada kahte: Adrian Verginius (Vergin) ja Anton Thor Helle. Arvatavasti õppis samas koolis ka Bengt Gottfried Forselius.

Väga oluline koht Eesti kultuuriloo osas gümnaasiumi juures ligi kaks sajandit (1633—1828) tegutsenud trükikojal, mis kaua aega andis ainsana Eesti alal võõrkeelse kirjanduse kõrval välja ka eesti-keelseid raamatuid, aidates panna aluse talurahva lugemisoskusele. Seal trükiti esimesed eesti aabitsad, samuti põhja-eestikeelne Piibel (1739) ning alates 1718. a iga-aastased kalendrid.

Meie haridus- ja kultuuriloo seisukohalt oli oluline kooli raamatukogu kujunemine. 1877. a revisjoni andmeil oli seal 11 268 köidet. Kahjuks jaotati raamatukogu fondid enne Teist maailmasõda mitme asutuse vahel. Palju väärtkirjandust hävis nõukogude okupatsioonivõimude tegevusel.

Teadus- ja kultuuriloo osas on tuntud paljud GAGi kasvaridid, neist ligi kakskümmend on saanud akadeemikuks: T. J. Seebeck, F. J. Wiedemann (oli samas mõnda aega õpetaja), C. F. Schmidt, Ernst ja Ilmar Öpik, A. Luha, J. Piiper, H. Riikoja, August Vaga, Paul Ariste (Berg), A. Humal jt.

Gümnaasiumi endistest õpetajatest nimetagem tuntuimad: statistik ja ajaloolane P. E. Jordan, läti ajaloolane J. Krodznieks (Krügers) ja muidugi keeleteadlane F. J. Wiedemann. Üks esimene eesti päritolu õpetaja oli aastail 1854—1864 Johann Jakob Nocks, kes tegeles ka arheoloogia, etnograafia ja keeleteadusega.

Õppekeeleks on olnud ladina, saksa, vene ja nüüd eesti keel. Eesti õppekeelele mindi üle aastail 1917—1918.



Ligi 320 aastat õppisid koolis vaid noormehed. 1951. a lõpetas esimene segalend. 17. sajandil oli gümnaasiumis 65—75 õpilast, 18. saj lõpul u 100, 1888. a 301. Eesti iseseisvuse ajal õppis koolis 300—500 noort. 1000 õpilaseni jõuti esmakordselt 1950/51. õa. Tallinna 1. Keskkooli 350. aastapäeva ajal oli 940 ja GAGi 360. juubelipidustuste päevil eelmise aasta novembris 860 õpilast.

GAGi õpilastest on saanud teadlasi, kirjanikke, heliloojaid, riigimehi, kunstnikke, tublisid töömehi jt.

Lõpetuseks lühidalt juubelipidustustest.

4. novembri hommikul oli koolimajas väike hommikukontsert. Järgnes kolme usundi esindajate kaasalõõmisel jumalateenistus Issanda Muutmise Peakirikus, millel osales ka EELK peapiiskop **Kuno Pajula**. Samal päeval peeti kooli aulas ajalookonverents teemal «Kooli ajaloo päevad». Sellel esinesid ajaloolased **Juhan Maiste** (kunstiajaloolane), **Endel Laul** ja **Hannes Walter**.

Kooli ajaloo päevad jätkusid 5. novembril Ajaloomuuseumis, kus osalesid 50 ajaloohuvulist õpilast ning muuseumi teadurid **Sirje Annist** ja **Ivar Leimus**.

6. novembril peeti Kaarli kirikus jumalateenistus, kus teenis GAGi vilistlane, Põltsamaa pastor **Herbert Kuurme**, ning pühitseti kooli lipp. Pärast seda oli Gustav II Adolfi mälestuspäeva aktus kooli aulas. Kohal olid lisaks õpilastele, endistele ja praegustele pedagoogidele ning vilistlastele ka haridusminister **Rein Loik**, Rootsi suursaadik Eestis **Lars Arne Grundberg** ja kultuuriaatasee **Hans Lepp**, Tallinna linna haridusameti juhataja **Leonid Fiveger** ja linna kultuurinõunik **Rein Kiis**. Minister R. Loik luges ette ministeeriumi käskkirja, milles on kirjas, et koolile on taastatud Gustav Adolfi nimi. H. Lepp rääkis Gustav II Adolfi algatusel loodud kunstiväärtuste kogust, rootslased kinkisid koolile nimikangelase portree. Külalisi tervitas ja õnnitles GAGi direktor **Ain Siiman**. Pärast aktust eemaldas R. Loik kätte peaukse kõrval olevalt nimesildilt (millel kooli praegune nimi).

7. novembril käidi õpetajate kalmudel.

Pidustused lõppesid 8. novembril aktusega «Estonia» kontserdisaalis.

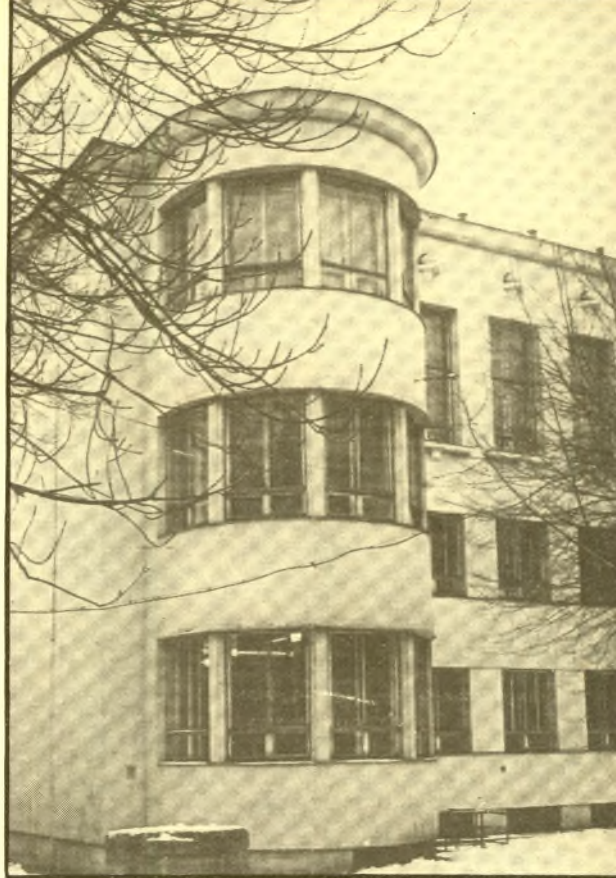
FRANZ KUPP

Tallinna 7. keskkool 70

■ 1.—7. okt tähistas Tallinna 7. keskkool oma 70. aastapäeva.

1. okt 1921. a asutatud Prantsuse Gümnaasium hakkas 1923. a kandma Prantsuse Lütseumi nime ning 19. aug 1940 suletud lütseumi asemel sai temast 7. keskkool. 1942—1944 oli kool Jakob Westholmi nimeline, 1945. a taas 7. kk. 1960. aastast on kool inglise keele süvaõppega. Praegu saab seal peale põhivõõrkeele 7. kl alates õppida veel valitavana saksa või prantsuse keelt, 10.—12. kl Põhjamaade jm keeli. Koolis on aastaid au sees olnud muusika- ja kunstiharidus ning esteetiline kasvatus. Juubelipäevil panid sealt võrsunud kunstnikud hoones välja oma teoste näituse, «Kodulinna» majas eksponeerisid oma loomingut kirjanikud, tõlkijad, graafikud, Kirjanike Majas lugesid vilistlasnäitlejad vilistlaskirjanike luulet ja proosat. Kontserdil-jumalateenistusel Kaarli kirikus (teenis õpetaja Mihkel Kukk) laulsid vilistlaskoor «Lumen» ja tütarlastekoor «Ellerhein», kus ka 7. kk õpilaste enamik. Juubelile tulnud Prantsuse Lütseumi vilistlased üle kogu maailma said kokku koolis kella-viie-teel (-kohvil) ja viibisid Prantsuse Lütseumi mälestustahvli avamisel. Juubelipäeval pidasid endised lõpetanud pidu «Sakala» kultuurikeskuses ning said kokku korvpallivõistlusel. Aukülastiste, sponsorite ja Soome, Rootsi ning Inglismaa sõpruskoolide vastuvõtt toimus Raekojas.

MAIMO KALMET



Tallinna Kaubandustehnikum 40

5.—8. okt tähistas Tallinna Kaubandustehnikum oma 40. aastapäeva koos kaubandushariduse 85. aastapäevaga. Nimelt viivad ajalooniidid 1906. aastasse, mil Gustav Narusbek asutas Tallinnas erakaubanduskooli poeg- ja tütarlastele. (Tegelikult tuleks kaubandushariduse algust otsida ehk juba eelmise sajandi 60. aastatest.) 1912. a muudeti naisosakond iseisvaks Tütarlaste Kaubanduskooliks ja ta sai 1911. a asutatud Tallinna Linna Tütarlaste Kommertsikooliga ühise katuse ja juhtimise alla. (TLTK andis peale põhjaliku üldhariduse ettevalmistuse ka kaubandusalal.) 1922. a muudeti kommertsikoolid kommerts-gümnaasiumideks. 1934.—1937. a tegutses kaubanduskool Tallinna Linna Kaupmeestekooli nime all, 1937. a jaguneti kaheks — Tallinna Tütarlaste Ärinduskeskkooliks ja Tallinna Tütarlaste Kaubanduskeskkooliks. Tegutseti kuni 1941. aastani.

Kaubandusharidust viisid tunduvalt edasi ka poeglaste kaubanduskoolid. 1937. a oli Eestis 20 kaubandus- ja majandusharidust andvat õppeasutust. 1940. a muudeti Tallinna kaubanduskeskkool ja kodumajanduskool Tallinna Toitlustustehnikumiks ja Tallinna Toitluskooliks, Saksa okupatsiooni ajal kõrgemaks majandus- ja kodumajanduskooliks. 1944. a oli nimi taas Tallinna Toitlustehnikum, 1945. a Tallinna Toitlus- ja Eelkoolikasvatuse Tehnikum, mõni kuu hiljem Tallinna Ühiskondliku Toitlustamise Tehnikum, asudes Tõnismägi 12/14 majja (1937. a kaubanduskoolidele ehitatud hoone, H. Johanson projekti). Sõja ajal kannatanud hoone taastati 1947/48. õa. 1948. a. anti nimi — Tallinna Toiduainete Tööstuse Tehnikum (õppealajuhataja Salme Masso).

1944. a loodi TLTK ja Tütarlaste kaubanduskooli baasil Tallinna Arve- ja Plaanindustehnikum, 1954. a ühendati see Tallinna Kergetööstuse Tehnikumiga.

1951. a toodi Vabariiklik Viljandi Nõukogude Kaubandustehnikum (loodud 1947, kaubandushariduse algus Viljandis 1934. a alates) Tallinna Toiduainete Tööstuse Tehnikumi juurde ning nimeks sai Tallinna Nõukogude Kaubanduse Tehnikum. Siitpeale algab praeguse Tallinna Kaubandustehnikumi ajalugu.

Paide Arve- ja Tööstustehnikum toodi Tallinna üle 1958. a ning ühendkool hakkas kandma Tallinna Riikliku ja Kooperatiivkaubanduse Tehnikumi nime. 1986. a — Tallinna Kaubandustehnikum.

Kaubandushariduse 85. ja tehnikumi 40. aastapäeva puhul kutsus kool kokku endised ja praegused õpetajad, vilistlased, õpilased. Peeti teaduskonverents 8. okt. Ettekanded olid kaubandushariduse ajaloost TÜ prof Valner Krinalilt, dots Aino Siimonilt (kaubandusõpetus TÜs), dots Toomas Haldmalt (majandushariduse aspektid Läänes). Direktor Siiri Pilvet rääkis kooli hetkeseisust ja tulevikuvajadustest, kaubandus-aseminister Urve Nõu kaubandusprobleemidest.

Jaani kirikus pidas Toomas Paul koolirahvale jutluse, laulis Eesti Poistekoor. Kool korraldas endistele õpetajatele meenutusõhtu ja «Sakala» kultuurikeskuses peeti aktus ning vilistlaste kokkutulek. Laulis oma kooli kammerkoor Anna-Maria Viikmaa juhatusel. Käidi ka vanu koolimaju üle vaatamas.

MAIMO KALMET

Üldarendavad koordineerimisharjutused algklassi- õpilaste osavuse arendamise vahendina II

Harjutused kerele

1) LA. Selili. 1. Käed ette. 2. Jalad ette. 3. Jalad alla. 4. Käed alla.

Harjutust saab muuta, vahetades omavahel taktiosad 1 ja 2, 3 ja 4 või ainult taktiosad 3 ja 4.

2) LA. Toengiste. 1. P jala tõste ette, v käsi ette. 2. LA. 3. Laskumine selili. 4. Tõus LASse.

Harjutust korrata v jala ja p käe tõstega ette.

3) LA. Selili, jalad ees, käed ees. 1. Jalgade langetamine, käed kõrvale. 2. LA. 3. Jalgade langetamine, käed üles. 4. LA.

4) LA. Harkseis, käed puusal. 1. Painutus paremale, käed õlgadel. 2. LA. 3. Painutus paremale, käed seljale. 4. LA.

Harjutust korrata painutusega vasakule. Harjutust saab muuta, sooritades painutused eri suundades.

5) LA. Harkseis, käed seljal. 1. Painutus paremale, käed puusale. 2. LA. 3. Kerepööre paremale, käed kõrvale. 4. LA. Harjutuste kordamisel sooritada painutus ja kerepööre vasakule. Harjutuse saab muuta, tehes painutuse ja kerepöörde eri suundades.

6) LA. Harkseis, käed õlgadel. 1. Painutus paremale, käed üles. 2. LA. 3. Kallutus ette, käed kõrvale. 4. LA. Harjutust korrata painutusega vasakule.

7) LA. Algseis. 1. P jala tõste taha, käed taha. 2. LA. 3. Kallutus ette, käed üles. 4. LA.

Harjutust korrata v jala tõstega taha.

8) LA. Toengpõlvitus. 1. P jala tõste taha, v käsi üles. 2. LA. 3. V jala tõste taha, p käsi üles. 4. LA.

9) LA. Toengpõlvitus. 1. P jala tõste taha, v käsi kõrvale. 2. LA. 3. V jala tõste taha, p käsi kõrvale.

Kontrollharjutuste näited. Igale testile isel kasutati 4 erinevat koordineerimisharjutust, mis oma laadilt vastasid eelnenud ajaperioodil tundides kasutatud harjutustele (kontrollharjutusi tundides ei õpitud). Harjutused seletati ja demonstreeriti, seejärel anti lastele aega neid proovida. Pärast seda sooritati harjutused hindede (hindedaala oli 3punktiline).

Septembris: LA. Algseis, käed puusal. 1. P jalg ette varbale. 2. P jalg kõrvale varbale. 3. P jalg ette varbale. 4. LA.

LA. Algseis. 1. Harkihüpis. 2. Käed kõrvale. 3. Sulghüpis. 4. Käed alla.

Detsembris: LA. Algseis, käed puusal. 1. V jala tõste ette alla, p käsi kõrvale. 2. V jala kõverdamine põlvest, p käsi puusale. 3. V jala sirutamise ette alla, p käsi kõrvale. 4. LA.

LA. Sulgseis, käed õlgadel. 1. Harkihüpis, v käsi ette, p käsi üles. 2. Sulghüpis, käed õlgadele. 3. Harkihüpis, p käsi ette, v käsi üles. 4. Sulghüpisega LA.

Märtsis: LA. Algseis, käed puusal. I takt 1.—4. Käärihüplemine jalavahetusega. II takt 1.—4. Harkihüplemine.

LA. Algseis, käed õlgadel. 1. Käärihüpis p jalaga, v käsi kõrvale. 2. Käärihüpis v jalaga, v käsi õlale, p käsi kõrvale.

Arvestades noorema kooliea tähtsust inimese arengus, on mõeldud muuta efektiivsemaks ka algklasside liikumisõpetus: laste kehaliseks arendamiseks tuleb kasutada kõige erinevamaid vahendeid (liikumismängud, matkimis- ja sportlikud harjutused, põhi- võimlemine jms), anda õpilastele võimalus leida enda jaoks sobivaimad kehalised harjutused, säilitada lastes huvi liikumise vastu. Pealegi tuleb mees pidada, et selles vanuseastmes realiseerimata jäänud arengupotentsiaali enamasti ei õnnestu hiljem korvata.

MARION PIISANG,

TPedI kehalise kasvatuselise ja metoodika kateedri vanemõpetaja

ANNELY MAKSAN,

TPedI algõpetuse eriala diplomand

Kirjandus

1. Kalam V., Viru A. Kehaliste võimete testid. Tln, Eesti Raamat, 1972.

2. Silla R., Teoste M. Eesti noorsoo tervis. Tln, Valgus, 1989.

3. Вавилова Е. Н. Укрепляйте здоровье детей. М, Просвещение, 1986.

4. Копылов Ю. А. Развивать координацию работы рук. — Физическая культура в школе. 1987, № 10, с 51.

5. Лебедева Н. Г. Физическая культура шестилеток. Минск, Народная Асвета, 1986.

6. Лях В. И. Координационные способности школьников. Минск, Польша, 1989.

7. Назаров В. П. Координация движений у детей школьного возраста. М, Просвещение, 1969.

HARIDUS

EDUCATION

JANUARY 1992

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

Draft Resolution No. 1 on «The European Dimension of Education; Teaching and Curriculum Content». (Vienna, 16—17 October 1991.)

AILI ABEN. Enrolment in the Tallinn Teacher Training Institute.

Analysis of the level of knowledge of the 1991 applicants and the first-year students at the TTI.

ALEKSANDRA AND JUHAN TEDER. International Integration of Education and Education in Estonia.

Historical survey of higher education in Estonia. Contacts with other countries: different nationalities at Tartu University, Estonians who have had higher education outside Estonia. Integration of education at present, in the future.

VÄINO RAJANGU. Education and Jobs in Germany. Principles of education, value of knowledge outside school, adult education.

Why Is WCOTP Interested in Estonia?

An interview with Marc-Alain Berberat, Deputy Secretary-General of the WCOTP.

ASTRID NEEME. ILMAR EBBER. Asthenic Hyperexcitable Child.

Recommendations on how to treat an asthenic hyperexcitable child.

TIIA PENJAM. Schoolchildren's Interest in Periodicals.

Based on the 1990 questionnaire about reading periodical publications at the senior stage. Aspects influencing schoolchildren's interest towards reading.

SILVIA KERA. Motives of Youth Movements.

Based on the 1989 questionnaire.

MIHKEL REBANE. Goals of Teaching Literature in Estonia.

The period observed involves the first peasant schools in Estonia until the forced teaching of Soviet ideology in Soviet Estonia.

SIRJE AHER

LUDMILLA GUSTAVSON. Celebrating Shrove Tuesday.

Customs connected with Shrove Tuesday in Estonia are introduced. Recommendations to kindergarten teachers on how to make the day memorable for preschoolers.

HEINO RANNAP. Ministers of Education in the Republic of Estonia (1918—1940).

Biographies of twenty-three Ministers of Education are presented.

EA JANSEN. Hans Kruus and the Beginning of the National Historical Science in Estonia.

Aleksander Jaakson's Centenary.

A survey of Aleksander Jaakson's life and activities as the Minister of Education by Prof Rannap. Excerpts from Jaakson's speech on the 20th anniversary of the Republic of Estonia.

Hans Kubu's Centenary.

AYE MINAYEVA. A Computer Classroom and Health Care.

Demands on the design, equipment and lighting of a computer classroom at school. Optimum work regulations and consequences if they are not followed.

JULIUS UNGRU. The Võru Teacher Training College.

Memoirs of an alumnus about the former students, teachers and activities of the College.

ОБРАЗОВАНИЕ

ЯНВАРЬ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ
ЭСТОНИИ

Образование в Европе: Обучение и содержание учебного плана.

Проект резолюции № 1, принятой на конференции министров просвещения Европы (Вена, 16 и 17 октября 1991)

А. АБЕН. Отражает ли прием в Педагогический институт ценностификацию образования?

В статье приводится анализ абитуриентов, поступавших в Таллиннский пединститут в 1991 г., а также анализ контингента принятых на 1 курс студентов.

А. ТЕДЕР, Ю. ТЕДЕР. Международная интеграция высшего образования и Эстония.

В материале приводится обзор связей Эстонии и других регионов и стран в области высшего образования (национальный состав студентов, учившихся в Тартуском университете; удельный вес студентов эстонской национальности, получивших высшее образование вне Эстонии). Рассматриваются также текущие проблемы и перспективы на будущее в области интеграции высшего образования с точки зрения Эстонии.

В. РАЯНГУ. О принципах, внедренных в систему образования Германии и рынке рабочей силы.

Автор знакомит с основными принципами, применяемыми в системе образования Германии (предметный принцип, обучение смежным дисциплинам, широкий профиль специальных и профессиональных областей); с оценением знаний, лежащих вне системы образования, а также с организацией и структурой повышения квалификации.

Чем заинтересовала Эстония представителей Всемирного Совета учителей организаций? (Наше интервью)

Вице-секретарь Всемирного Совета учителей организаций Марк-Алан Бербера знакомит с формированием структуры этой организации, ее основными задачами, а также дает оценку школьной жизни Эстонии на сегодняшний день.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Астеничный акцентуированный ребенок в школе.

В статье даются рекомендации по воспитанию астеничного акцентуированного ребенка.

Т. ПЕНЬЯМ. Наши учащиеся как читатели периодики.

Статья основывается на результатах анкетирования, проведенного в 1990 г., частично проводятся сравнения и с более ранними данными. Затрагиваются вопросы чтения периодических изданий в старшем школьном возрасте, а также некоторые аспекты, влияющие на интерес к чтению у школьников.

С. КЕРА. Мотивы участия в молодежном движении

В статье рассматривается формирование компетентности в процессе социализации; анализируются мотивы участия в молодежном движении на основе опроса учащихся средних школ, проведенного в 1989 г.

М. РЕБАНЕ. О целях обучения литературе в эстонской школе

В статье рассматриваются цели обучения литературе в разные времена, начиная с обучения чтению в первых крестьянских школах и кончая насильственным насаждением советской идеологии в ЭССР.

С. АХЕР. Возможности групповой работы на уроках биологии

П. КАЕРА. Влияние разных форм дневного ухода за детьми на развитие ребенка.

Автор использует данные исследований ученых из Бермуд, Финляндии, США и Швеции, рассматривает проблемы влияния форм дневного ухода за детьми на развитие ребенка, а также отношение родителей к разным формам такого ухода.

Л. ГУСТАВСОН. Скоро масленица

Автор знакомит с обычаями, связанными с празднованием масленицы, дает рекомендации воспитателям детских садов и учителям начальных классов, как лучше отметить этот народный праздник.

Х. РАНАП. Министры просвещения Эстонской республики (1918—1940).

Автор знакомит с жизнью и деятельностью 23-х министров просвещения, занимавших этот пост во времена Эстонской республики.

Э. ЯАНСЕН. О Гансе Круузе и рождении эстонской профессиональной исторической науки.

Автор знакомит с деятельностью Г. Крууза как основателя национальной профессиональной исторической науки.

Александр Яаксон — 100

Материал представляет собой обзор жизни и деятельности А. Яаксона как министра просвещения, приводятся также отрывки из речи А. Яаксона к 20-й годовщине Эстонской республики. Обзор подготовлен Х. Раннапом и Ю. Туйском.

Ганс Кубу — 100

А. МИНАЕВА. Проблемы здравоохранения в связи с компьютерным обучением.

В статье приводятся требования, предъявляемые к планировке, оборудованию и освещению компьютерного класса. Затрагиваются вопросы оптимального режима работы и вызываемые его нарушением неполадки со здоровьем у учащихся.

Ю. УНГРУ. Выруская Учительская семинария.

Воспоминания закончивших семинарию о ее деятельности, учениках и преподавателях.

Rahvusva helisele kommertsharidusele püüeldes (Tallinna Kaubandustehnikum — 40)

40 aasta jooksul on Tallinna Kaubandustehnikumi [vt fotol 1 H. Johanson'i projekti järgi ehitatud koolihoonet, fotol 2 vaadet trepikäigule] lõpetanud 10 731 õpilast, neist osa kaugõppes. Aastate vältel on õpetatud toidu- ja tööstuskaupade tundjaid, raamatupidajaid, toiduvalmistamise tehnolooge ja kaubatundjaid. Sel õppeaastal on tehnikumis 408 õpilast ja vastu võetakse nüüd ainult keskkooli lõpetanuid, haridust antakse eesti ja vene keeles. Õpetajaid on 26, juhtkonda kuulub 10 inimest.

1989. a asuti õppeplaane nüüdisajastama ning uusi erialasid õpetama, õppekorraldust astmeliseks muutama. Selles aitas palju kaasa Tartu Ülikool oma lektorite ja õppekirjandusega. Nii õpivad äriduse raamatupidajad 2, kuid kõrgemat astet taotlejad või kõrgkooli pürgijad 3 aastat. Neile antakse lisaks põhialele veel kõrgemat matemaatikat, väliskaubanduse, turunduse, majandusõpetuse teadmisi ja võõrkeeli. Kõrgema astme riigieksam nõuab bilansioskust ja analüüsi ning lõpetanu saab raamatupidaja-ökonomisti kutse.

Ärinduses (tööstus- ja toidukaupade alal) saab nüüd töökorralduse, väliskaubanduse, ettevõtluse, makroökonomika, äridus-, psühholoogia, sotsioloogia-, filosoofiateadmisi, kaubateadust, tehakse suhtlemis-treeningut. Koolis õpitakse kaalusid ja kassaaparaate käsitsema (vt foto 8), pakkima, reklaamikujundust ja kirjakunsti. Kõigil erialadel antakse ka terviseõpetust. Lõpetanud saavad madalama või kõrgema astme diplomi.

Toiduvalmistamise tehnoloogid saavad nii koka kui ka tema kõrgema astme kvalifikatsiooni. Praktiline kursusetöö on banketilaua tegemine ja teenindus [kooli lõpetanute või külaliste vastuvõtuks, kooli aastapäevaks, jõulu, vabariigi aastapäeva puhuks jm]. Et toitluseriala nõuab väga palju praktilist tööoskust, kestab õpiaeg 2 a 6 kuud. Praegu puudub tehnoloogidel veel kõrgema astme valikuvõimalus.

Õpingute astmelisus annab lootust, et tulevikus kujuneb tehnikumist kõrgema järgu kaubanduskool, mis vastaks rahvusvahelise kommertshariduse nõuetele.

1989. a loobuti kaugõppest ja 1990. a tegutseb kooli juures isemajandava osakonnana nn ärikool. Tegelikult on kvalifikatsiooni tõstmise kursused olnud 1946. a alates [koolitatud 3464 inimest], nende eest maksis Kaubandusministeerium. Ärikooli juhataja Aime Kausi (foto 5) ja tema abilised Urve Kukk ning Iivi Annok otsivad nüüd ise nii kuulajad kui ka lektorid, maksavad osavõtjad ise või neid lähetanud asutused, kes on huvitatud oma töötajate täiendus- või ümberõppest. Kursused kestavad mõnest päevast poole aastani. I poolaastal pakuti 25 kursust: toidu-, tööstuskaupluste müüjatele, toitlustusjuhtidele, koolisööklate kokkadele, eraettevõtjatele, aktsiaseltsidele jt huvilistele, anti arvutiõpetust, dokumentide vormistamist, masinakirja, ilupakkimist, lilleseadet, suhtlemist, etiketti, inglise (äri)keelt, saksa, soome ja eesti keelt. Populaarne oli venekeelsetele eesti keele kursus, sest kategooriaeksam sundis riigikeelt tähtsustama. Lõpetanu saab Haridusministeeriumi kutsetunnistuse, mille blanketil paraku veel endisaegsed kirjad ja vapid peal.

Kaubandustehnikum, soovides jõuda maailma kaubandushariduse tasemele, hoiab sidet teiste maade koolidega. Juba 1971. a on neil õpetajate ja õpilaste valuutavaba vahetus Hrudimi (Tšehhi) kaubanduskooliga. Eeskuju võetakse Soome ja Saksamaa koolidest, on käidud vaatamas Taanis ja Rootsis. Õpilasi ja õpetajaid on pääsenud ka väljapoole Eestit õppima.

Tehnikumi õpetajaspere on aastaid pidanud töötama loominguks, ise koostama õpikuid ja õppevahendeid, sest neid ei ole tehnikumi tarbeks tsentraliseeritult välja antud [v.a mõned üleliidulised venekeelsed erialaõpikud]. Teofahtelise ja uuega kaasaminevana tahab kollektiiv loovat suunda jäkata. Kooli uuendustaotlus eeldab ka noorte kolleegide järelekasvu ning tänapäevaste ainete õpetajate juurdetulekut. Maailmatasemega kaubandusõpetajaid loodetakse koolitada Soomes jm.

Seniste õpetajate hoolet on sisustatud head ainekabinetid ja kapitaalremondita aastaid töötanud majast, kus kütte- ja elektrisüsteem amortiseerunud, jääb hoitud ja esteetiliselt kujundatud mulje. Üks paremaid ja sisukamaid on tööstuskaupade tundmise kabinet tehniliselt keerukate ja majapidamiskaupade õpetamiseks [teine kabinet tutvustab garderoobikaupu]. 1960. aastast kogu aeg tehnikumis töötanud õpetaja Aasa Niit (foto 3, hetk tunnist foto 6) on meie seniseid võimalusi kasutades koondanud kabinetti teavet Eesti ja paljude teiste maade toodangu kohta. See tähendab pidevat kursisolekut ettevõtete, nende toodangu, materjalide, toorme ja tulevikuprobleemidega. Ta on kogunud ettevõtete toodete katalooge, dokumente, prospekte, kaubanäidiseid, etikette, pakendeid jm. Eesti püüeldes maailmaturule tuleb tunda ka välismaa kaupu ja nende kohta infot koguda. Viimasel ajal on tegeldud kodeerimisõpetusega, vöötkoodi tundmaõppimisega. Õpilaste iseseisev töö raamatukogudes, referaadid ning konverentsi [nt «Tulevikumaterjalid»] ettekanded on sundinud süvenema ja küllap äratanud ka ainehuvi.

Häid ainekabinette on tehnikumis teisi. Põhjaliku väljaõppe saavad toiduvalmistamise tehnoloogid sama kooli vilistlase Liia Tiigi (foto 7, praktikatund foto 4) juures — nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt, algul oma koolis, hiljem sööklates, restoranides mitmel pool Eestis.

Peale kaubanduslike erialade on koolis au sees ka valikained: spordis pallimäng ja ujumine, esteetika-tsüklis kirjakunst, lilleseade, vitriinikujundus. Plaanis on ka kodundus ja käsitöö. Konservatooriumi üliõpilane Anna-Maria Viikmaa asutas kammerkooi, kes kooli juubelipeol teenitud aplause sai.

Nii püüab tehnikum oma kunagist traditsioonilist haridussisu uuega ühitada ja turumajandusele minekuks kompetentset kaadrit kasvatada.

MAIMO KALMET
TÖNU KALLE fotod



Fotohetki TALLINNA KAUBANDUS- TEHNIKUMIST

Tänast kaubanduskooli ei kujutle nüüdisaegse arvutitehnikata, arvelaau ja peastarvutamise aeg on kauplemise minevikku jäänud. Ei saaks küll väita, et Kaubandustehnikumis kasutatatu oleks maailma tehnika viimane sõna, aga arvutiõpetuse algteadmised ja käsitsemisoskuse annab õpilastele kätte kaubareh-kenduse ja statistika õpetaja Ene Krinal (vt esikaas). Esikaane sisekülje ülemisel fotol on direktori kabinetis istet võtnud kooli juhtkond: (vasakult) ärianduse eriala osakonnajuhataja Anne Mallene, õppeosakonna juhataja Maie Oja, raamatupidamise eriala osakonnajuhataja Liidia Murdsalu, direktor Siiri Pilvet, õpedirektor Milvi Tuppits ja toitlustamise eriala osakonnajuhataja Riina Klaus. Alumisel fotol näeme tehnikumi juures asuva ärikooli pingis teadmisi täiendamas tegevkaupmehi, ärijuhte, raamatupidajaid, toitlustusjuhte, eraettevõtjaid, koguni koduperenaisi, kellel tehnikumiõpingud juba seljataga või huvi kaubandusudistega end kursis hoida.

Tagakaane sisekülje ülemisel fotol on tabatud heft 1c ki toiduvalmistamise tehnoloogiatunnist, kus õpetaja Liia Tiigi käe all kasvavad tulevased meisterkokad. Parajasti on neil käsil haugi täitmine.

Alumise foto järgi saab aimu, missugune peaks olema õdus ja maitselt sisustatud koolisöökla, pealegi on ta isemajandav ja õpilastele praktikakoht. Õpetaja Illa Koha organiseerimisel tegutseb söökla senini edukalt ja pakub suhteliselt odava raha eest maitsvaid lõunaid. Ootamatutele külaliste suudab ta kiiresti katta nägusa kohvilaua.

Tagakaane foto näitab vaid osakest tööstuskaupade kaubateaduse kabinetist, kus tehniliselt keerukad ja majapidamiskaupad selgeks õpitakse. Sisuka ja meeldivali kujundatud kabineti on loonud õpetaja Aasa Niit suure hoole ja armastusega, õppeekspositsiooni järjepidevalt täiendades ja nüüdisajastades.

Lähemalt saab Kaubandustehnikumi kohta lugeda veel lk 56 ja kaubandushariduse ajaloost kroonika rubriigist.

HARIDUS

Hind 2.50

Indeks 78189

