

HARIDUS

JUUNI

6 — 1992



Tallinna 1. Internaatkool — 70

Märtsikuus tähistas Tallinna 1. Internaatkool, seesama Tondi (end Matrossovi) tänava kool, mille nimesse kuulus veel hiljuti täendus eri, oma 70. asutamisaastat. Juubelile pühendati õpilaste taldlusele vaatus, suur õpilaskontsert, spordivõistlused, jonnistamiskonkurss ja muldpidulikke sündmusi. Meenutati kooli minevikku, kõrvutati endisi ja praegusi arusaamu eriopestusest, suhtumisest ja hoiakuid.

1922. aasta suvel otsustas Tallinna linna koolivalitsus avada Tui tänavas asuvas 10. algkoolis klassi vaimselts alaarenenud lastele. Asutamismõtte algataja ja klassi komplekteerija oli Baltimaade tolle aja tuntum psühhiaater dr Juhan Luiga. Opetama nõustus II Linna Gümnaasiumi inspektor Alice Norak, kes oli olnud ka koduõpetaja vaimupuudega lapsel. Enne tööle asumist täiendas ta end eriopestuse kursusel Bonnis. 7. jaanuaril 1923. a alustati esimese 8 tütarlapse õpetamist, kuid vastuvõtt jätkus, nii et mais oli klassis juba 49 kahetelst- kuni neljateistaastast last. Kool oli 5klassiline ning 1927. a lõpetas esimene lend — 3 õpilast. Ülejäänud olid kas üle viidud Udriku nõrgamõistlike kooli, tunnustatud õpivõimetuks või surnud (7). Sõja ajal vähenes õpilaste arv tunduvalt, kuid suurenes plahvatuslikult 1950/51. õa. Enne praeguse koolihoone valmimist 1963. aastal vahetati kooli asukohta 2 korral — 1930. a koliti Pärnu maanteele 16. algkooli ja 1951. a Kaasani tänavaale 31. algkooli hoonesse. Vastavalt seliele nimetati ka kool 16. ja 31. algkooliks. Eriinternaatkooliks ristiti ta 1963. a. Ehkki koollimaja ehitati 160 õpilasele, on seal koos õppinud ka 370 eesti ja vene last. Praegusest 204 õpilasest 81 elab internaadis ja nendest 21 on orvud või vanemate hooleta. Kool on viimastel aastatel otsinud ja leidnud häid auid inimesi, nn tugi-

E s i k a a n e l: Opetaja Sirly Eelmeis 1. b klassis.

► Opetaja Helle Kuusk õpetab tüdrukud õmblema, kuduma, heegeldama.

▲ 1. Internaatkooli suurest õpetajate perest jäid pildile (vasakult) Heinar Kukk, õppealajuhataja Aino Viirok, Kairi Jakobson, internaadijuhataja Jaak Tomasov ja Voldeemar Arop.



EESTI HARIDUS-
MINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

L AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM:

V. AAVA, V. EKSTA
(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
A. MEERITS,
J. ORN,
A. PAAVO,
T. PENJAM
(peatoimetaja asetäitja
ajalehe alal),
H. RANNAP,
A. SAVIK,
J. SEPP
(peatoimetaja),
E. SIIM,
E. TALPSEP.

Keeletoimetaja
L. JAGGO
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA
Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse aadress:

EE0031 Tallinn,
Toompuiestee 30.
Telefonid:
60 27 69, 66 65 23,
44 98 46, 44 36 96,
44 21 55.

Väljaandja:
Kirjastus "Perioodika"
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 44 57 67

Tallinna
Ajakirjandustrükikoda
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.
Ladumisele antud
30. 04. 1992.
Trükkimisele antud
5.06.1992.
Trükiarv 2010.
Arvutiladu.
Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 7,0.
Tingtrükipoognaid 5,46.
Arvestuspoognaid 7.
Tellimise nr 1748.
Tellimishind aastaks –
24 rbl,
6 kuuks – 12 rbl,
3 kuuks – 6 rbl.
Üksiknumbri hind 5 rbl.

Praakeksplaride välja-
vahetamiseks pööruda
Tallinna Ajakirjandus-
trükikoja TKOsse
(tel 68 14 11).

© Kirjastus "Perioodika"
"Haridus" 1992

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 R. VIRKUS Kahest tähtpäevast pedagoogilise hariduse arenguteel.
- 5 E. KULDERKNUP, L. NIINESALU Kui sügisel tuleb alustada 1. klassiga.
- 7 E. SIIMASTE Eesti haridus arvudes.

SILMARING JA VAATENURK

- 10 I. KRAAV Noor perekond lapse kasvukeskkonnana Eestis ja Soomes.

KASVATUSTEEMADEL

- 15 M.-L. LAHERAND Esimene õpetaja kui õpilase toimetulekueelduste kujundaja.
- 19 H. SIIGUR Koduks kasvamise üks võimalusi

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 22 L. KUKK Õpilane kui tegevuse subjekt.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 24 M. VEISSON Noorukite hoiakud puuetega inimeste suhtes.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 K. JÕULU Lähemale August Gailitile.
- 37 H. PIIRIMÄE Saksamaa ja Austria 17. sajandi II poolel ja 18. sajandi algul.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 40 T. TULVA Tüdrukud ja poisid lasteaias.
- 43 S. ALMANN Seksuaalkasvatuse probleeme perekonnas ja lasteasutuses.
- 47 T. RAUDE Klassikaline muusika ja koolieelikud.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 50 H. KURM Ellen Key pedagoogilised vaated.

MEIE TERVIS

- 53 V.-I. LAIDMÄE Eestlased teel taimetoitlusele.

KROONIKA

- 55 Comeniusele pühendatud konverents Prahas.

Kahest tähtpäevast pedagoogilise hariduse arenguteel

REIN VIRKUS, TPÜ rektor, professor

Eesti rahvakooli õpetajate ettevalmistamisest alates on meil püüeldud omakeelse ja -meelse hariduse poole.

Eesti rahva auväärne, enam kui 300aastane hariduslugu asetab ta täisväärtuslikuna Euroopa kultuurrahvaste perre.

Kolme sajandi eest pani Bengt Gottfried Forselius Tartus aluse eesti rahvakooliõpetajate ettevalmistamisele. Seal algas eesti hariduse alpinism omakeelse ja -meelse hariduse poole. Eesti omariikluseni jõudmine 1918. aastal põhines suurel määral eesti hariduse (kuigi vaevalisel) edenemisel Vene impeeriumi haardes. Talurahva- ja kihelkonnakoolides, isegi ministeeriumikoolides ja tsaariaegsetes gümnaasiumides kasvas üles rahvusaateline eesti haritlaskond, kes suutis noore vabariigi arengule öla alla panna.

Me peame täna meelde tuletama, et eesti rahvuskool ja -haridus sündisid Vabadussõjas, sellega koos. Ühes isikus olid koos noor õppur ja sõdur, nagu loeme Albert Kivikase romaanist «Nimed marmortahvlil»; õpetajad läksid klassitoast rindele ja naasid sealt jälle koolitööle.

Täna on meil põhjust meenutada, et Eesti Vabariigi sünniga sai jalad alla ka õpetajate kavakindlam ettevalmistus, eriti õpetajate seminarides — positiivselt traditsioonilises koolitüübis. Eesti suurkool, Tartu Ülikool, hakkas tegutsema uues, rahvuslikus vaimus. Seal hakkas põhistuma gümnaasiumiõpetajate ettevalmistus, mis tõstis eesti gümnaasiumihariduse euroopalikule tasemele.

Omariikluse lõpuaastaiks võisime haridusajades esitada oma raporti: meil oli Lääne-Euroopa reformpedagoogika ideid järgiv algkool, diferentseeritud gümnaasiumiharidus, väga otstarbekalt väljaarendatud kutseharidus ning meile mastaapidelt jõukohane, kuid siiski soliidse akadeemilise põhjaga kõrgharidus.

Ma ei arutle lähemalt, mis sündis Eesti hariduses nõukogude okupatsiooni poolsajandi kestel, toonitan vaid üht: eesti haridus vedas läbi ka



Omariikluse lõpuaastaiks oli Eestis välja kujunenud otstarbekas ja meie vajadustele vastav haridussüsteem.

Tallinna Õpetajate Instituudis andsid esialgu tooni seminari ja gümnaasiumide õppejõud, kes jätkasid õpetajate ettevalmistuse sõjaeelseid demokraatlikke traditsioone.

halvimatest aegadest, jäid alles oma keel, kultuur ja hariduse põhifond.

Nii headel kui ka halbadel aegadel on hariduse kvaliteedi määranud kooliõpetaja aateline töö ja professionaalsus. See tähendab, et ikka on otsustav olnud õpetajate ettevalmistamise tase. Kui järjepidevalt me oleme suutnud talletada kõik positiivse, mida õpetajakoolituses oleme saavutanud? Tundub, et siin on veel mõndagi uurida.

Pedagoogikaülikooli sünd ja kujunemislugu on mitmeti eriline. 1947. aastal asutati Tallinna ja Rakvere õpetajate seminaride baasil Tallinna Õpetajate Instituut. Sellega püüti meie senist hariduskorraldust lähendada nõukogulikule struktuurile. Hoolimata sellest, et juhtkohtadele (poliitainete lektoreiks) määrati Venemaa eestlased, andsid esialgu tooni seminari ja Tallinna gümnaasiumide õppejõud. Nad püüdsid teha oma tööd ausalt ning jätkata õpetajate ettevalmistuse sõjaeelseid demokraatlikke traditsioone. See neil ka suurel määral õnnestus. (Muide, selle õppeasutuse taotlusi ja ülepolitiseeritud sisu on hästi läbi näinud Mae Antsu romaanis «Mu pärnade aegu».)

Sedagi arengujärku ei tahaks maha kriipsutada või üksnes must-valgena käsitleda.

1952. aastal, seega 40 aastat tagasi, sai Tallinna Õpetajate Instituudist Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Hinnangu andmisega TPedI neli aastakümnet kestnud tegevusele ei ole mõistlik kiirustada. Praegu võime öelda vaid üht: selles põimuvad objektiivsed vajadused ja võimalused, taustaks tolle aja kõikvõimalikud ideoloogilised surved. Kuidas ka ei olnud, esimesest viimase klassini vajas kool eri õppeainete õpetajaid. TPedI

püüdis neid koolitada nii, kuidas võimaldasid tollased olud ja kvalifikatsioonilt ebaühtlane õppepersonal.

Üks osa eesti pedagoogilise hariduse arenguteest on tihedalt seotud TPedIga, mis EV Ülemnõukogu Presiidiumi otsusega käesoleva aasta 30. jaanuarist nimetati ümber Tallinna Pedagoogikaülikooliks. Järgnevalt peatun mõnel õpetajakoolituse probleemil.

**TÕI,
TPedI,
ja TPÜ.**

Näen pedagoogikaülikooli ees nelja põhiülesannet:

- * õpetajate, lasteaednike, sotsiaal- ja kultuuritöötajate ettevalmistamine heal professionaalsel tasemel, kaasa arvatud valmisolek jätkuvaks enesetäiendamiseks (pidevõppeks);

- * pedagoogikateaduse ja sellega külgnevate teadusalade arendamine, rahvuskooli tegelikke vajadusi silmas pidades;

- * senisest intensiivsem ja tulemuslikum osalemine hariduse arenguprogrammide väljatöötamises ja pedagoogilise mõtte edasiarendamises;

- * paindliku täienduskoolituse süsteemi väljaarendamine oluliste tasandite (õpetaja, koolijuht) vajaduste alusel.

On selge, et meie püüdlused jäävad poolikuks, kui ei suudeta parandada õpetaja seisundit ühiskonnas, kui haridust ei väärtustata vastavuses ühiskonna sotsiaal-majandusliku arenguga.

Praegust aega iseloomustab sügav moraalne, majanduslik ja poliitiline kriis, mis on tõrjunud haridusuuenduse, sealhulgas selle peamise teostaja — õpetaja — oma soovide ja vajadustega tagaplaanile.

Õpetaja madal palk ja sellegi alatasa hilisem kättesaamine ning kohaliku võimu vähene hoolitsus õpetaja olme eest on viinud õpetaja seisundisse, kus aateline ja professionaalne tegevus on tugevasti häiritud. See kahjustab kooli mainet, madaldab õpetajakutse prestiiži. Nende ilmingute peapõhjus on olnud haridussea-
dusandluse puudumine. Selleta ei saa juttu olla ühtsest hariduspoliitikast kõigi rahvakihtide osavõtul ja toetusel ega kavakindlast haridusreformist.

Sovetliku pärandina on meile jäänud hariduse ja kultuuri lahutatus, mis on väär teoreetiliselt ja ebaotstarbekas praktikas (ka kulukas finantsiliselt). Nende kahe sfääri lähendamine aitaks tublisti tõhustada eesti rahvuskultuuri alust ja identiteeti.

Ettevaatlikuks teevad mitmete välisekspertide arvamused, et kulutame haridusele liiga palju raha. Küllap on selles valdkonnas ka ülearseid kulutusi. Põhimõtteliselt aga olen vastupidisel seisukohal: kulutused on Eesti hariduselu arendamiseks praegu liiga väikesed. Välisekspertid näevad meie olukorda läbi nn Hongkongi prisma — odava tööjõuga arengumaa peaks majanduslikust laosest pääsemiseks omaväärtused unustama. (Kas meil sel puhul iseseisvustki nii väga tarvis on?)

Omaväärtuste tähtsustajaina peame aga teadma, et see arengusuund paneb peamised kohustused meile endile. Meie ise peame looma uue ühiskonna arenguvajadusi arvestava haridussüsteemi, peame leidma selleks vaimujõudu ja vahendeid. Tõhusat tuge pakub meie sajanditepikkune koolilugu, tuge saame ka teiste maade kogemustest.

Meie ise peame looma uue ühiskonna arenguvajadusi arvestava haridussüsteemi.

Pea vajalikuks veel kord rõhutada — meie edu sõltub kõige rohkem meist endast, meie teadmistest, meie oskustest ja võimistest. Autonoomia iseenesest ei muuda veel asutust paremaks, õigus ise otsustada oma tegevuse sisu, oma töökorralduse üle, õigus ise koostada õppekavu tähendab ka kohustust seda teha Eesti Vabariigi nimel. «Vabad käed» tähendavad suurt vastutust, eeldavad omaalgatust ja kõrget kutse-eetikat.

Samal ajal ei tohi see tähendada egoismi, upsakust, panust üksnes oma tarkusele. Vastupidi, koostöö vajalikkus muutub tungivamaks, koostöö pedagoogikaülikoolis endas, koostöö teiste kõrgkoolide, haridussüsteemidega tervenisti. Üksteise mõistmine, üksteise toetamine juurduvad ehk taas paremini kooli kaudu.

Täna võime tõdeda, et põhjalike sisemiste ümberkorralduste aeg on jõudnud ka meie kõrgkooli. Ees on pikk, vaevane ja ilmselt ka eneseteostusrõõme pakkuv protsess, milleks on vaja nii kainet mõistust kui ka riskijulgust.

Põhjalike sisemiste ümberkorralduste aeg on jõudnud ka meie kõrgkooli.

Meil on vaja teadvustada, missugust õpetajat vajab kool. Kui seni oli õpetaja rohkem riigitrüü ametnik, kes vastutas etteantud õppeprogrammide tähtsuse täitmise eest, siis juba praegu peaks õpetaja muutuma loovsiks, kes ise on õppekava tegijate hulgas. Uus haridussisu sünnib koostöös õpilastega, konkreetsetes oludes ja lähiümbruse kaasmõjudes.

Õpetajakoolituses tähtsustuvad isiksuslik lähe ja koostööoskused.

See tähendab aga teistsugust õpetajakoolitust — tähtsustuvad isiksuslik lähe, koostööoskused. Ainete piirid ei ole enam järgalt tarastatud, ainekesksusest peab kujunema õpikesksus.

Pedagoogikaülikool peaks ka edaspidi jääma 4aastase õppeajaga rakenduskõrgkooliks, millele lisandub ühe koostisosana 5aastase õppeajaga põhikooliõpetaja ja gümnaasiumiõpetaja ettevalmistus. Ülikoolina õigustame end magistri- ja doktoriõppe ning teadustööga. Järelikult ka kõigea, mis sellest õppetöö taseme tõstmiseks laekub.

Õppetöö korralduses lähtutakse meie ülikooli lõppeesmärgist — haritud õpetaja ja kultuuritöötaja koolitamisest ning orienteerutakse üldjoontes Põhja- ja Lääne-Euroopa kõrgkoolide eeskujule. Ent kogu rakenduslikus konkreetsuses peaks pedagoogikaülikool ikkagi tuginema rahvuskultuurile.

Meie kavandatud õpetajakoolitus on alles algjärgus, mille edasine edukus sõltub hästi läbikaalutud stardist. Üks lähte-eeldusi on positiivne häälestatus.

Ümber orienteeruda tuleb eelkõige mõttelaadis ja tööstiilis, otsustavad märksõnad on tööetika, loovus, otsinguaktiivsus.

Peame paljus ümber orienteeruma, eelkõige oma mõttelaadis ja tööstiilis. Tulevikuvaates jääb lootus noorele põlvkonnale, tema teotahetele ja eelarvamustevabale hoiakule. Aga tunnustust väärivad ka need kolleegid, kes läbi aastakümnete on ausameelselt oma tööd teinud.

Uue arengu otsustavad märksõnad on tööetika, loovus, otsinguaktiivsus. Ja muidugi tahteühne koondumine meie ülesannete ümber, mis põhijoontes on selginnenud ja selginemas. Meil on juba häid koostöökogemusi partneritega kodu- ja välismaal. Selle töö viljad ei tule kohemaid, kuid tulevad.

Tänastel tähtpäevadel tuleb olla optimistlik, hoolimata hariduse ja teiste eluvalde madalseisust. Meie rahva vaimujõud tugineb avarale rahvuskultuurilisele alus- põhjale, mis on settinud paljude põlvkondade järjepidevas töös ja pingutustes.

TPÜ raamatukogus.
TÖNU KALLE
foto



Kui sügisel tuleb alustada 1. klassiga

ENE KULDERKNUP, TPÜ Kasvatusteaduste Instituudi nooremteadur
LUULE NIINESALU, Aruküla Põhikooli õpetaja

Ei ole enam mägede taga aeg, kui kooliteed alustavad pisikesed poisid ja tüdrukud, kes praegu veel kodus või lasteaia mängimisest rõõmu tunnevad. Samas teab hulk õpetajaid, et kevadel lõpetab neile omaseks saanud 4. klass ja sügisel tuleb alustada uute lastega.

Paljud õpetajad leiavad, et koolis suuri muudatusi paremuse poole ei ole veel tunda. Kuid nõus ollakse ilmselt ka sellega, et koolielu meeldimine lastele oleneb väga palju õpetajast endast. **Kui olete jõudnud äratundmisele, et miski vajab muutmist ja te olete selleks valmis, siis ongi vahest kõige õigem alustada juba järgmise õppeaasta algusest.**

Millest alustada, et koolis oleks hea nii õpilasel kui ka õpetajal, et mõlemal jätkuks rõõmu ning õppimis- ja töötahet?

1. klassi tulevad õpilased on 6- ja 7aastased, kuid oma arengult võivad nad olla 5—10aastase lapse arengutasemel. See teeb õpetaja töö raskeks, sest iga last tuleb ju edasi arendada vastavalt tema tasemele ja võimetele. **Õpetaja esimene ülesanne ongi kohe välja selgitada, millised teadmised, oskused ja võimed tema õpilastel kooli tulles on.** (Vt E. Kulderknap. 3. klassi õpilaste keelelisest arengust. Haridus, 1991, nr 7.) Sealjuures ei tohi õpetaja muuta õpilase taseme hindamist rangeks toiminguks. Alklassilastega tuleb seda teha mängulises vormis, järgmistel aastatel loomulikult jätkata ning andmed eri vihikusse märkida. Nendest on õpetajal suur abi oma töö korraldamisel, aga ka vanematele on võimalik anda parem ülevaade lapse teadmistest ja oskustest. Hinne, olgu see siis «3» või «5», ei anna tihti piisavat ülevaadet ega selgust. Selline omamoodi «arvepidamine» võib tunduda küll tülikas, kuid on vajalik juhul, kui õpetaja soovib iga lapse arengust selget pilti saada. Nii on õpetajal võimalus märgata iga väiksematki edasiminekut, sest õige oleks võrrelda laste saavutusi eri aineis just nende endi eelnevate tulemustega. **Õpilasel peab olema võimalus aduda, et ta on koolis õppides palju oskusi ja teadmisi juurde saanud.** Kui õpetaja on alles hoidnud esimesed tähtede kirjutamised, esimese etteütluse, mõne arvutamistöö, esimese endakirjutatud raamatu vmt, näeb laps konkreetset, et ta on palju targemaks saanud ja oskab tunduvalt rohkem kui aasta, kaks või kolm tagasi.

Viimastel aastatel on palju räägitud üldõppest ja tutvustatud seda kui üht võimalikku tööviisi alklassides. Ka meie oleme seisukohal, et 1. ja 2. klassis on jäikade aინeraamideta õpetamine lapsele kõige sobivam. Lasteteadmiste ja oskuste erineva taseme probleemi aitab lahendada rühmatöö. Nii on lapsel võimalik leida vajalikku tuge kaaslastelt, ka teistega suhtlemiseks loob rühmatöö rohkem võimalusi. Samas ei tohi unustada, et suur osa lapsi vajab töörahu ning hindab vaikust klassis. **Õpetaja ülesanne on õpetada ja aidata laps iseseisvalt õppima.** Iseseisva töö tundidest räägiti palju siis, kui õpetajaid koolitati töötama 6aastaste lastega. Arvame, et sellise eesmärgiga tunde võiksid õpetajad rakendada juba 1. klassis. Muidugi eeldab nii rühmatöö kui ka iseseisva töö rakendamine vajalike oskuste kannatlikku kujundamist.

Koolis õppimise soov kaob lastel paraku üsna kiiresti. Kui mõned põhjused on teada, annaks neid ehk oma jõududega kaotada. Laps tihti lihtsalt käib, aga ei õpi koolis, ka tema aktiivse tegutsemise soov tunnis on sageli maha surutud. Osal lastest hakkab igav ja mõnel on jälle raske ning huvi ja soov õppida ongi kadumas. Tihti soodustab seda ka ühetaoline tegevus tunnistundi. **Aga õppetööd võiks korraldada ka nii, et laps iga nädala algul kavandab koos kaaslaste ja õpetajaga, mida teha ja kuidas teha.** Kui uue teema algul küsida lapselt, mida ta sellest juba teab (ja mõned teavad tõesti palju) ning mida ta veel tahaks teada saada, siis sellega on võimalik pakkuda tuge vähemalt laia silmaringi ja heade teadmistega õpilaste õppimissoovile ning suunata neid küllalt suures osas ise tegutsema. Laps peaks omaks võtma, et plaanitu tuleb alati täita ja siis ka klassikaaslastega oma teadmisi jagada. Edu innustab kõiki ja mitte ainult lapsi.

Loodusõpetuse tunnid, kui need toimuvad ainult klassis ja lapse ülesanne on õpikus olevate palade ümberjutustamine, on laste ning ka vanemate sõnutsi peagi ühed raskemad ja tihti ka tüütumad. Tagasilöögi annabki see, et laps ise ei jälgi, ei

Kui olete jõudnud äratundmisele, et miski vajab muutmist ja te olete selleks valmis, siis ongi vahest kõige õigem alustada juba järgmise õppeaasta algusest.

Õpetaja esimene ülesanne ongi kohe välja selgitada, millised teadmised, oskused ja võimed tema õpilastel kooli tulles on.

Õpilastel peab olema võimalus aduda, et ta on koolis õppides palju oskusi ja teadmisi juurde saanud.

Õpetaja ülesanne on õpetada ja aidata laps iseseisvalt õppima.

Koolis õppimise soov kaob lastel paraku üsna kiiresti.

Aga õppetööd võiks korraldada ka nii, et laps iga nädala algul kavandab koos kaaslaste ja õpetajaga, mida teha ja kuidas teha.

vaatle ega katseta enamasti midagi. Loodusõpetuses oleks otstarbekas kasutada tsükliõpet, see tähendab looduses (metsas, aias, põllul jm) ollakse terve päev (3—4 tundi). Õismäe või Lasnamäe kivilinnastki saab minna aiandisse, muuseumi või näitusele ning lastel endil on võimalik uurida ja tegutseda. Ja kui anda lastele mingi ülesanne, siis ehk ei jookse lapsed näituse- või muuseumiruumidest lihtsalt läbi.

Liigne ja lausa huvi tappev on sundida last istuma ja kuulama õpetajalt seda, mida ta niigi teab.

Kooli tulev laps vajab tähelepanu, julgustust, hoolitsust, mõistmist, eneseväljendusvõimalust ja tuge.

Lapsi, kes uue teema puhul näitavad huvi ja teadmisi, tuleks kindlasti suunata tegema n-õ uurimistööd, teema võiksid nad ise õpetaja abiga valida. Rühmatööna ülesannet lahendades võib ka 1. klassis jõuda teemaraamatuni, kus rohkem on küll pilte, aga kuigivõrd ka teksti. **Liigne ja lausa huvi tappev on sundida last istuma ja kuulama õpetajalt seda, mida ta niigi teab.** Muidu aruka, aga igavusest kordarikkuva poisiga oleks siis ju mured murtud. Ja kui teema lõpus teeb mõni õpilastest asjakohase ettekande (pilte, raamatuid ja veel paljut muud juurde pakkudes), saab ta esinemiskindlust ja innustust, teised aga teadmisi juurde. Õpetama ei pea ju alati õpetaja.

Kooli tulev laps vajab tähelepanu, julgustust, hoolitsust, mõistmist, eneseväljendusvõimalust ja tuge. Me tahame, et ka õpetajal oleks koolis hea, vajab ju temagi suures osas sedasama, mida õpilane. Ei ole meist keegi ilmeksimatu ja seetõttu oleks suurepärane, kui osa ühe kooli õpetajatest (kõik oleks ehk võimatu tahta) leiaksid endale mõttekaaslasi (nt paralleelklasside õpetajad), kellega koos oleks hea oma tööd planeerida, ühisüritusi kavandada, oma kahtlusi jagada, kellelt mõistmist ja tuge saada. Oleme mõlemad tundnud, et eneseanalüüs ja kolleegidega jagatud ning neilt saadud mõtted on toonud palju kasu, rõõmu ja julgustki (jõudu muidugi ka) edasi töötada. Küllaltki tulus oleks n-õ hea meeskonnatöö või miks ka mitte töö paaris teise õpetajaga. **Kui kollektiiv (või osagi sellest) muutub justkui üheks meeskonnaks, on loomulik, et kõik on kõigi mure ega ole enam «võõraid» lapsi ega mitte kellesegi puutuvaid probleeme.**

Hea teineteisemõistmine ja töö ühine organiseerimine võimaldab korraldada tugioõpet, millega Aruküla koolis on ka alustatud. Ühes klassis on tunnis korraka kaks õpetajat ning üks eesmärke on, et kõik abi ja tuge vajavad õpilased seda ka saaksid.

Koolitöö on tulemuslikum, kui õpetajal õnnestub koostöö lapsevanematega, kui tekib midagi ühise pere taolist.

Koolitöö on tulemuslikum, kui õpetajal õnnestub koostöö lapsevanematega, kui tekib midagi ühise pere taolist. Sel juhul on paljudki rasked probleemid kergemini lahendatavad, sest vanem peab õpetajat liitlaseks, kes aitab tema lapsel õppida ja areneda, ega ole see, kes esitab põhjendamatuid nõudmisi. Võidakse muidugi öelda, et seda kõike on lihtne rääkida, kuid praktikas raske korraldada. Kindlasti on aga palju õpetajaid, kellel on seda laadi töö hästi õnnestunud, kellel on omad võtted ja nipidki, kuidas ühise eesmärgi nimel ühiselt tegutseda. Ei saa öelda, et just kõik vanemad oma lapse arengukäigust väga huvituvad, kuid paljud asjad saaksid ka vanematele selgemaks, kui õpetaja pakuks neile võimaluse alati tundi külastada, oma last jälgida ning teistega võrrelda, et siis ühiselt püüda olukorda muuta ja parandada. Nii mõneski Õismäe ja Mustamäe koolis on juba aastaid püütud lapsevanematega koostööd teha. **Klassides, kus õpilased tegutsesid rühmiti nii tundides kui ka pärast tunde, kuuluvad nendesse «peredesse» ka laste vanemad.** Sellise väikese rühmaga on kergem pääseda liikuma, külastada vanemate töökohti, valmistada koos ette mõnd huvitavat tunnimaterjali, teha ettevalmistusi pidudeks jmt. Ühistes tegemistes saavad vanemad paremini tundma õppida oma lapse sõpru ja ka vanemate omavaheline suhtlemine muutub hõlpsamaks ja pingevabamaks.

Klassides, kus õpilased tegutsesid rühmiti nii tundides kui ka pärast tunde, kuuluvad nendesse "peredesse" ka laste vanemad.

Aruküla kooli 1. klass leidis endale n-õ klassi vanaema, kelle juures käiakse sel aastal külas ja kes püüab lastele ka oma teadmisi edasi anda. Järgmisel aastatel plaanitakse teda abistada lastele jõukohaste töödega. Selle klassi õpilased on alustanud klassi kroonika kirjutamist, kus on kirjas ka senised käigud vanaema juurde.

Me kõik oleme kuulnud, et algklassides pannakse alus edasisele edukale õppimisele. Kõikide õpetajate vastutus, aga algklassiõpetaja oma eriti, on tõesti suur. Seetõttu soovime kõigile, kes oma tööd ja lapsi armastavad ning tunnevad, et tahavad kindlasti midagi oma töös ja laste elus muuta, kindlat pealehakkamist ja mõttekaaslaste leidmist. Miski ei muutu, kui me ise ei muutu, ja mis ükski on raske, see on kaaslasega kergem. Nii me õpetame ju lastelegi.

Eesti haridus arvudes*

ELLEN SIIMASTE, Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi haridusökonomika osakonna peafinantsist

PEDAGOOGILINE KAADER

1991. a lasteaedade pedagoogide seisu kajastav statistika on mõnevõrra veel erinev koolide pedagoogide kohta saadust. Lasteaedades töötas 8717 kasvatajat ja 357 vanemkasvatajat. Vanemkasvatajatest oli pooltel kõrgharidus, ilma erihariduseta oli 17. Kasvatajatest oli pedagoogilise kõrgharidusega 13%, pedagoogilise keskeriharidusega 56%. Suur osa (28,4%) on ilma erihariduseta. Muusikakasvatajatest (892 inimest) on kõrgharidusega 23%, pedagoogilise keskeriharidusega 61%. Pedagoogilise tööstaaži järgi jagunevad: alla 5 aasta — 27%, 5. . . 10 aastat — 24%, 10. . . 15 aastat — 16% ja üle 15 aasta — 31%.

Üldhariduskoolide, kutsekoolide ja tehnikumide õpetajate haridusetase protsentides, vt tabel 10:

Tabel 10

	Kokku	Kõrgharidus		Keskeriharidus		Üldkeskharidus	
		pedagoogiline	muu	kõrgharidus	pedagoogiline		muu
Algklassiõpetaja	4520	46,2	3,6	3,3	38,6	2,0	6,3
5.—12. kl õpetaja	10954	75,5	5,9	4,0	5,4	3,0	6,2
Hälviklaste koolide õpetaja	633	58,6	9,0	3,9	15,8	5,7	7,0
Õhtukooli õpetaja	278	93,5	1,8	2,2	0,4	1,0	1,1
Kutsekooli üldainete õpetaja, eriainete õpetaja,	438	81,1	9,6	2,5	0,9	3,9	2,0
õppemeister	247	36,8	4,1	0,4	1,2	15,0	42,5
Tehnikumi üldainete õpetaja, eriainete õpetaja	770	8,6	17,4	1,6	12,1	38,4	21,9
	216	89,8	6,9	0,5	1,0	1,4	0,4
	571	44,8	41,0	0,9	5,3	7,0	1,0

Üldhariduskoolides töötab 2647 meesõpetajat (15,1%). Õpetajate üldarvust on pensioniealisi 2239 (12,8%), üle 15aastase tööstaažiga 44,9%. Õppeaasta jooksul lahkus töölt 1178 õpetajat ehk 6,7% õpetajate üldarvust.

Kutsekoolides on 310 meesõpetajat (35,6%) ja 404 meesõppemeistrit (52,5%). Pensioniealisi õpetajaid ja õppemeistreid on 135 (8,2%). Tehnikumides on 372 meesõpetajat (31,3%), pensioniealisi 190 (16%). Õpetajate lahkumine tehnikumidest on minimaalne (2,0%), kutsekoolidest 6,1% ja õppemeistrite seast 6,2%.

Nooremaid, alla 30aastaseid õpetajaid on enam üldhariduskoolides (26%). Lapsehoolduspuhkusel on 787 üldhariduskooli õpetajat, teistes koolitüüpides kokku 7 õpetajat. Kohakaaslasi on üldhariduskoolides 1376, õhtukoolides 153, kutsekoolides 186, tehnikumides 400.

Kõrgkoolides töötab 2150 õppejõudu, neist teaduste doktoreid 140, magistreid (teaduste kandidaate) 1011, professoreid on 158 ja dotsente 771. Peale põhikohaga õppejõudude töötab 180 osalise tööajaga õppejõudu ja 356 kohakaaslast.

RAHALISED VAHENDID

Eestis võeti 1989. a vastu oma eelarveseadus, mis põhimõtteliselt vastab maailma teiste riikide eelarvekorraldusele. Olulisemaks puuduseks tuleb lugeda seda, et kõik tulud ei laeku eelarvesse, vaid fondidesse ja nende kaudu tehakse väga suur osa riigi kulutustest. Eelarveseaduse kohaselt kuuluvad Eesti Vabariigi eelarvesüsteemi iseseisvatena, eraldi osadena riigieelarve ja kohalikud eelarved. Seadusandlus reguleerib eelarvete tulusid ja kulusid. Maksuseadustega täpsustatakse, milline maks ja kui suures ulatuses laekub riigieelarvesse või kohalikku eelarvesse. Haldusterritooriumil laekuvate tulude arvel tehtavate kulutuste sihi ja ulatuse otsustavad kohalikud omavalitsused iseseisvalt. Omandiseadus ja halduskorraldus reguleerivad, millised varad kuuluvad kohalikele omavalitsustele ning missugust eluvaldkonda nad korraldavad ja finantseerivad. Kõikides riikides on üldharidus kui konkreetse haldusterritooriumi elanikkonna vajaduste rahuldamise objekt kohalike omavalitsuste võimkonda kuuluv. Omavalitsus peab hoolitsema üldhariduse

*Algus celmises «Hariduses».

Maakondi
toetatakse
riigieelarvest.

rahuldava korraldamise ja vajalike kulude katmise eest, järgides üleriigilisi seadusi ning eesmärke selles valdkonnas. Iga riigi parlament, kes on valitud rahva poolt, peab hoolt kandma kogu riigi kui terviku arengu eest. Eelnenust johtuvalt on parlamendi poolt kinnitatud riigieelarvel täita stabiliseeriv roll. Kohalike omavalitsuste jaoks, kus puuduvad piisavad tulud infrastruktuuri ülalpidamiseks ja arenguks, nähakse ette toetusi riigieelarvest. Maakonnad, peale Harjumaa, saavad kõik toetust riigieelarvest. See toetus kohtadel muutub üheks tululiigiks, mille kasutamise eesmärgid ja ulatuse kinnitab (koos oma eelarvesse laekuvate tuludega) juba kohalik volikogu. Vabariiklike linnade ja maakondade juhtide vastuseisu tõttu pole Eestis siiani rakendatud sihtotstarbelisi toetusi ministeeriumide kaudu (näiteks Haridusministeerium eraldab õpetajatele palgavahendid, nagu see kehtis enne 1940. aastat või kehtib praegu Soomes). Seega ei sõltu haridusasutustele eraldatavate vahendite hulk enam üldsegi ministeeriumist, vaid lastevanemate endi poolt valitud saadikutest. Ühegi ministeeriumi ülesannetesse ei kuulu raharingluse korraldamine. See on Eesti Panga (varem Riigipanga), kes allub vahetult EV Ülemnõukogule, ainupädevus. Õpetajaskonnal on vaja teadvustada, et palkade väljamaksu hilinemistes on alusetu süüdistada Haridusministeeriumi.

Vabariigi eelarvest tehtavate kulutuste maht haridusele tuhandetes rublades (vt tabel 11):

Tabel 11

Aasta	Kulud kokku	% eelarvetest	Kasv võrreldes eelmise aastaga	ehituskulud	Sealhulgas inventari soetamine, remondikulud	jooksvad kulud	töötasu
1988	265900	10,8		50500	36300	179100	103374
1989	289500	11,1	108,9	48000	38700	202800	108689
1990	335240	11,1	115,8	25700	46700	262840	144713
1991	765300	11,8	228,3	43000	91600	630700	348006
1992	2637500	15,7	349,5	87000	149730	2400770	1072558

Andmed aastatel 1988—1990 on aruannete järgi, 1991. a ja 1992. a kohta arvestuslikud. Inflatsioonimõjuta on 1989. aasta, võrreldes selle aastaga on hariduskulude kasv projekteeritud 1992. aastaks enam kui 9kordseks, sealhulgas jooksvad ülalpidamiskulud suurenevad 11,8 korda ja töötasufond — 9,9 korda.

Sotsiaalabi
kallinemine kärbib
haridussummasid.

Jooksvates ülalpidamiskuludes on suure kasvu põhjustajaks äärmiselt kõrge sotsiaalmaksu määr (20% varasema 7% asemel) ja rakendatav tervisekindlustusmaks 13% ulatuses aasta töötasufondi summalt. Hariduskulude arvelt läheb tervisehoiuasutuste ülalpidamiseks 139,4 miljonit rubla. Sotsiaalabi kallinemine moodustab teist sama palju, kokku on see 1/10 hariduskuludest. Kui need kulud kasvata maha arvata, siis haridusasutuste jooksva ülalpidamise kulud peaksid kasvama 10,5 korda. Kogu kulude kasv ei lähe inflatsioonimõju vähendamiseks, selle sees on ka haridusasutuste võrgu kasv ja suurte õppeasutuste (Eesti Põllumajanduse Ülikool, merekoolid, raudteetehnikum) võtmine üle endise Nõukogude Liidu eelarvest.

1989. a aruande järgi moodustasid 5 kõrgkooli (ilma Eesti Põllumajanduse Ülikoolita) jooksvad ülalpidamiskulud 12,9% hariduskuludest, 1992. a eelarve projektis moodustavad need (nüüd 6 kooli) 13,2% ja koos rakenduskõrgkoolidega (10 asutust) 14,1%. Rootsias on kõrgkoolide ülalpidamiskulude osatähtsus 12,9%, Norras 14,5, Soomes 18,5%.

Kulutused ühele õpilasele olid rublades (vt tabel 12):

Tabel 12

	1989.a	1991.a	koefitsient
lasteaias	530	1507	1.0
põhikoolis	303	636	0.4
keskkoolis	710	1562	1.0
kutsekeskkoolis	1484	2653	1.7
keskeriõppeasutuses	1057	2549	1.6
kõrgkoolis	2306	4993	3.2

Ühe keskkooli saava õpilase kaalutud keskmine kulu 1991. a on 2035 rubla, mis teeb vahekorra üliõpilase maksumusega 2,5:1 üliõpilase kasuks. UNESCO andmetel on arenenud riikides selleks vahekorras 2,1:1. Meie majandusvõimaluste juures ei saa rääkida vajadusest finantseerida kõrgharidust veel rohkem.

Kui töötasu osatähtsus ülalpidamiskuludest oli 1988. a 58% ja 1989. a 54%, siis 1992. aastaks langeb see 45%ni. Töötasu osa koos sotsiaal- ja tervisekindlustus-

maksuga kokku on 1992.a 60% 1989.a 58% asemel. Kui stipendiumide osatähtsus on 4,4% ja toitlustamiskulud 3,6%, siis kokku jääb asutuste majandamiskuludeks 32% ülalpidamiskuludest. Üldhariduse osas künib töötasu osatähtsus koos sotsiaal- ja tervisekindlustusmaksuga 78%ni ning õpilaste toitlustuskulud on üle 2%, seega jääb majandamiskuludeks vaid 1/5, 1989. a oli nende osatähtsus 1/4. Hariduskulude struktuurinähked ja nende kasvutempo allajäämine inflatsioonitempole viitavad eelseisvatele tõsistele majandamisraskustele.

Kirjandus

1. Haridus Eestis. Tallinn, 1990.
2. Statistical yearbook UNESCO, 1990.

Kui
kooli
tulid
kuue-
aastased.
TÕNU KALLE
foto



Noor perekond lapse kasvukeskkonnana Eestis ja Soomes

INGER KRAAV, TÜ pedagoogikakeskuse dotsent

Oleme viimastel aastatel harjunud end suhetama teiste Euroopa riikidega, eriti Põhja-maadega. On üsna tavaline, et ka kasvatus- või haridusprobleeme arutades püütakse toetuda teiste riikide kogemustele ja diskussioonides kipub otsustavaks saama argument «aga mujal maailmas tehakse nii, järelikult...». Paraku ei tea me pahatühti kuigi täpselt, mis just mujal tehakse, eriti raske on tajuda seda tausta, millele toetudes on välja kujunenud mingi teatud tegutsemisviis. Naabermaadele alt üles vaadates, nende tegevust asjatundmatult ülistades võime aga oma probleemidele suisa sobimatuid lahendeid leida.

Eesti ja Soome noori perekondi on võrrelnud A. Kelam, toetudes 1985. a Tallinnas ja Helsingis läbiviitud uuringule. Et uuritavaiks olid abielupaarid, kus abikaasade iga alla 30 aasta, siis annab see hea üldpildi noorte inimeste elust abielu eri etappidel, nii lastetuist kui ka mitmelapselistest peredest (1).

1990. a küsitlus haaras 1200 perekonda Eestist, 1200 Soomest — uurimine toimus koostöös J. Hämäläisega Kuopio ülikoolist. Kummalgi maal küsitleti 600 peret, kus esiklaps oli imik (6—12 kuud), ja 600, kus vanim laps oli nn mängueas, 4—5 aastane*. Küsimustiku täitsid emad ja isad eraldi. On muidugi selge, et isegi Soomes on viimase 2 aastaga palju muutunud (Soomes on teatavasti «lamakausi»), rääkimata Eestist, aga momendi mõistmiseks aitabki kaasa lähimeneviku tendentside tundmaõppimine.

Lapse aineline heaolu sõltub eelkõige perekonna elatusasemest. On väga raske võrrelda Eesti ja Soome perekondi sissetulekute alusel, niivõrd erinevad on meie palgad, maksud, hinnad, üürid jms. Seega käsitleme siin ainelistest tingimustest võrdlevalt noorte perede korteriolusid ja seda, kuidas on lahendatud lastehoiu probleemid.

Esimestest elupäevadest peale hakkab last mõjutama tema vahetu ümbrus — korter, kus ta koos oma vanematega elab. Korteri suurusest/tubade arvust sõltub, kas lapsel on võimalus osa oma päevast veeta rahulikult omaette või on ta paratamatult täiskasvanud perekonnaliikmete elutegevuse jälgija -kaasategija. Väikese, üleasuatud korteri puhul tuleb lapsel sageli lisaks ümbritsevate inimeste häältele tajuda ka raadiost, televiisorist või magnetofonist tulevaid, sageli üleäära valjusid helisid (noorus armastab teadupärast valjuhäälet muusikat, väikelaste vanemad on meil aga väga noored).

6—12kuuse beebiga eesti peredest on ligi veerandi (23,6%) valduses vaid üks tuba — soomlastest on samas olukorras 3,2%. Kaht tuba võib omaks pidada 35,4% eesti ja 45,1% soome peredest, kolm või enam tuba on 40,6% eesti ja 51,8% soome perel. Et korter on Soomes (nii üürituna kui ka ostetuna) väga kallis, on mõistetav, et 3—4toalistes korterites ei ela noored palju sagedamini kui meil, küll on aga ühetoaline korter neil lausa erandnähtus. Üsna selgesti ilmneb erinevus ka korteri pindalade võrdlemisel (vt joonis 1).

Lisakseenvale elab 37,6% Eesti beebiperedega koos mõni pereväline täiskasvanu (pooltes peredes rohkemgi kui üks), Soomes on vastav arv 4,3%.

Sageli jääb noor perekond elama naise (38,1%), harvem mehe (14,8%) vanemate juurde. Teatud mõttes võib see isegi kasuks tulla: kogemusteta vanemal on võimalus vanemalt põlvkonnalt nõu ja abi saada. Samas on aga teada, et vanemsus (emadus, veel enam aga isadus) kujuneb välja vaid siis, kui vanemad saavad olla algusest peale pidevas kontaktis beebialise lapsega, tema eest ise hoolitseda ja vastutust kanda. Kui noor perekond tuleb vastsündinuga naise vanemate juurde, on väga tõenäoline, et isa jääb lapsega tegelemisel tagaplaanile — ämma toel tekib ema-lapse liit isa vastu, mis halvendab abielu kvaliteeti ja jätab lapse ilma võimalusest tajuda ja salvestada meessoole omast perekäitumist (2).

Lapse kasvades korteritingimused paranevad nii Eestis kui ka Soomes. 4—5 aastase esiklapsega peredest elab Eestis ühetoalises korteris veel ainult 11,4%, kahetoalises 33,7%. Tõusnud on kolmetoaliste korterite osatähtsus — neid on 36,5%. Soome pered on laste kasvades loobunud beebiperedele tavalisest (45,1%) kahetoalisest korterist — neid on veel vaid 21,0%. Levinud on nelja- ja enamtoalised korterid (43,7%) (tabel 1).

Lapse kasvades korteriolud paranevad nii Eestis kui ka Soomes.

Tabel 1

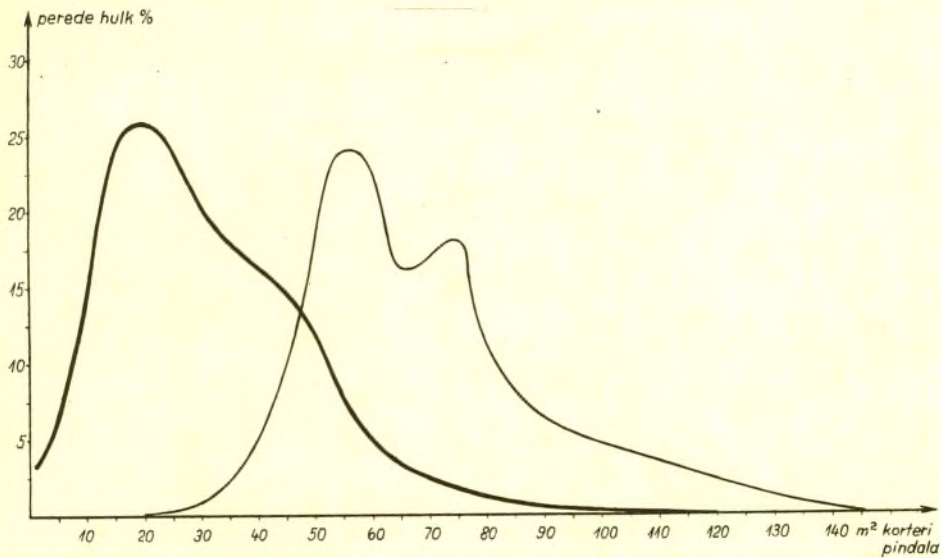
TUBADE ARV LASTEGA PEREDES

Tubade arv	Eestlased		Soomlased	
	Beebiperikond	Mänguealine laps	Beebiperikond	Mänguealine laps
1 tuba	23,6	11,4	3,2	1,1
2 tuba	35,4	33,7	45,1	21,0
3 tuba	26,3	36,5	32,3	34,2
4 ja enam tuba	14,3	15,4	19,5	43,7

Soome perede käsutuses olevate korterite suurem varieeruvus ilmneb ka korterite pindala võrdlemisel (joonis 2).

Beebiperedega võrreldes elab mänguealise esiklapsega peredest märksa suurem osa tuumperedena — 80,5%. Viieandik (19,5%) jätkab siiski kooselu vanema põlvkonnaga (67,6% neist naise

*Mängueaks nimetatakse siin ja edaspidi 4. ja 5. eluaastat.



Joonis 1. Korteri pindala 6—12 kuuse esiklapsiga beebiperedes.

— Eesti pered
— Soome pered

sugulastega). Soome peredes vastav protsent muutunud ei ole — tundub, et vanematega kooselamise põhjus pole sel juhul omaette korteri puudumine, vaid mingi muu kaalutlus.

Olgugi korteri pindala, tubade arv ja mugavuste olemasolu (viimaste võrdlust Soomega pole mõtet esitada) objektiivselt võttes oluline, võib lapse heaolu enamgi oleneda sellest, millisena vanemad oma kodu tajuvad, kui võrd sellega rahul on või millest end häirida lasevad — tunnetab ju laps päris väiksenagi vanemate meeleolusid ja suhtumisi.

Korteriga seotud probleemide analüüs näitab, et nii beebi-kuika mänguealiste lastega peredes on peaaegu kõiki probleeme statistiliselt usaldatavalt rohkem Eestis kui Soomes — erandiks on korteri kallidus, mis on (seni) olnud Soome probleem (tabel 2), ja tuttavate puudumine lähimbruses, mis ei sõltu maast.

ELUASEMEPROBLEEMID

Tabel 2

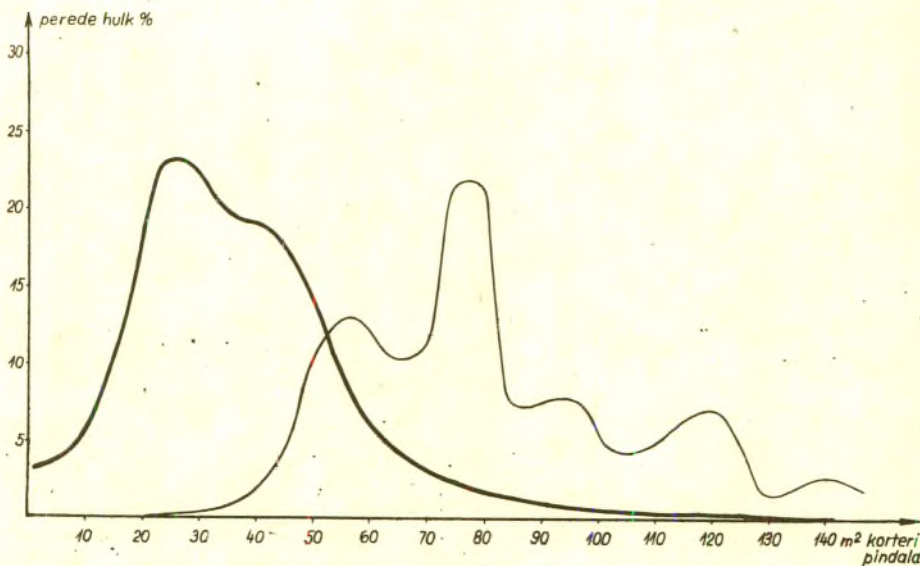
Probleem	esiklaps 6—12kuune		esiklaps 4—5aastane	
	Eesti	Soome	Eesti	Soome
1. Kitsas korter	3,33	1,83	3,06	1,87
2. Ümbruses pole lastele mängupaika	3,02	1,40	2,91	1,60
3. Korteri ebasobivus lastele	2,81	1,59	2,66	1,53
4. Korteri ümbrus on rahutu	2,57	1,55	2,45	1,53
5. Mugavuste puudumine	2,33	1,55	2,23	1,62
6. Ebakindlus elukoha püsivuses	2,29	1,27	1,92	1,25
7. Korter on kallid	1,91	2,23	1,87	2,28
8. Ümbruses pole tuttavaid	1,75	1,70	1,71	1,57
9. Korteri kõrvaline asupaik	1,63	1,44	1,61	1,41

Vanemad hindasid korteriga seotuvaid muresid 5-pallilises skaalas, kus 5=väga oluline, 1=üldse mitteoluline.

Nagu tabelist näha, on meie noorte perede mured üsna püsivad — hinnangud muutuvad aastatega natuke leebemaks, aga järjestus jääb samaks. Üldine, suurim (ja nagu eelnevalt selgub, põhjendatud) probleem on kitsas korter. See häirib üksikvanemaid, abielus ja vabaabielus olevaid vanemaid ühevõrra. Kõige rohkem on sellest häiritud ühiselamute elanikud (beebiperdest 9,0% ja isegi mänguealiste lastega perdest 6,9%), kõige vähem kooperatiivkorteris või oma majas elavad pered, aga nendegi rahu lõlematus on küllalt suur (vrdl Soome perede keskmisega). Pole ka ime: noored pered ei ole ju üldiselt jõudnud endale ise maja või korterit ehitada, vaid on saanud endale osakese vanemate korterist, mis muidugi kuigi avar olla ei tarvitse. Kitsas korter, mida lisaks tuleb jagada mitte oma pere liikmetega, sunnib noore pidevale suhtlemisele, inimesele omane üksindustarve jääb rahuldumata.

Tundub, et oma korteriga seotud probleeme vaagides tunnetavad noored end siiski celkõige lapsevanematena, hindavad korterit lapse heaolust lähtudes. Nii beebi-kuika mänguealiste lastega peredele Eestis teeb muret mängupaikade vähesus kodu ümbruses. Selles on erinevus Soomega eriti suur — asjaolu, mis vist igauhele põgusa välismaareisi ajalgi silma hakkab. Lastekasvatamist raskendab ka mugavuste puudumine ja rahutu ümbrus. Seda viimast märgivad eriti ühiselamute elanikud, aga ka kommunaalkorteris elavad vanemad. Väga üldine on see mure suurte majade elanikel — suurtes, mitmekorruselistes majades elab aga 83% beebi- ja 82% mänguealiste laste peredest.

Ainuke asjaolu, mis teeb rohkem muret soome peredele, on korteri kallidus — seejuures pole



Joonis 2. Korterpindala 4—5aastase esiklapsega peredes.

— Eesti pered
 - - - Soome pered

Korterist sõltub pere psüühiline ja sotsiaalne heaolu, samuti ka laste kasvatamiseks loodud atmosfäär.

Kitsas, ebamugav, laste vajadusi eirav korter pingestab inimsuhteid, on pideva ärrituse ja ülemäärase stressi allikas.

Eestis on beebisid hoida antud peaaegu 1/5, Soomes pisut üle 1/10.

Eesti peresid iseloomustab eri sugupõlvete tihe suhtlemine ja vastastikune abistamine.

vahet, kas nad elavad ürikortereis või maksavad kalli korteri ostmiseks tehtud võlgu. On väga raske võrrelda korterite kuluvaid summasid Eestis ja Soomes. Arvutus näitab, et beebiealiste lastega peredes kulub korterile sissetulekute summast Soomes 25,8%, Eestis (küsitluse ajal) 6,5%. See pole aga täpne, sest Soomes kehtiv võlgade arvestus, maksusoodustused, protsendid jms on meile keeruline ja tundub õigu pooltest käesoleva töö seisukohalt ebaolulisena.

Korteri loob kodule ainlise baasi: sellest, millises kodus elatakse, sõltub pere psüühiline ja sotsiaalne heaolu, suurel määral ka see, millise atmosfääri vanemad kodus oma kasvavate laste tarvis loovad. Kitsas, ebamugav, laste vajadusi mitteamestav korter pingestab inimsuhteid, on pideva ärrituse ja ülemäärase stressi allikas.

Kodu kõrval astub lapse ellu peatselt ka kasvatusasutus.

Uurimistulemused näitavad, et beebiealisi lapsi hoiavad nii Eestis kui ka Soomes põhiliselt oma vanemad. Teatud erinevus siiski on: Eestis on beebisid hoida antud peaaegu viiendik (19,7%), soomlastel natuke üle kümnendiku (11,2%). Soome beebivanemad kasutasid põhiliselt ametlikku päevahoidu kodunt väljaspool nii perepäevahoiu kui ka päevakodudes. Eesti beebidest, keda vanemad ise ei hoiu, on 60,2% kodus vanaemade hoole all, 16,9% viiakse hoida vanema (harvemini lapsehoidja) koju.

Et Eesti beebide vanemaist üle kolmandiku elab oma vanemate juures, on vanaemade jms sugulaste abi lapsehoidmisel loomulik. 43,7% märgib selle abi eriti tõhusa olevat (soomlastel ainult 20,7%). Lisaks aitavad vanavanemad ka kodustes toimingutes (olulisel määral tunnetavad abi saavat 19,1% eesti ja 5,1% soome vanemaid).

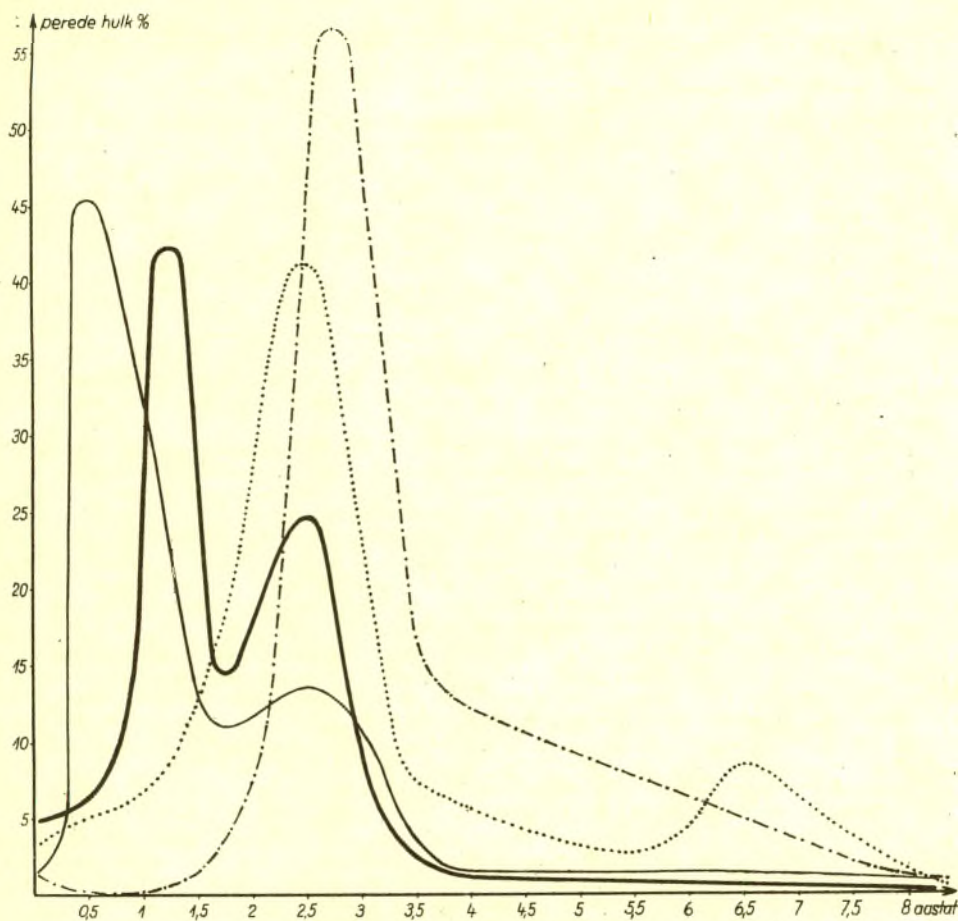
Eri sugupõlvete tihe omavaheline suhtlemine ja vastastikune abi näibki iseloomulik olevat just eesti peredele. Eesti beebivanematest 40,8% märgib end saavat oma vanemalt ka tunduvalt rahalist abi (soomlastest märgib sama 11,2%) ja 41,2% abi riide ning tarbeesemete hankimisel (soomlastest 21,9%). Kui noorel perekonnal pole veel õnnestunud töö- või õppimiskoha lähedusse oma korterit hankida, elab laps pidevalt vanavanemate juures, nii et ta oma vanemad tal vaid külas käivad — selliseid peresid oli Eestis 6,6%, põhiliselt tudengid (Soomes kontingendis selliseid peresid ei olnud).

Vägisi tuleb tunne, et siin on tegemist millegi niisugusega, mida peaks püüdma säilitada. Soovides noorte elutingimusi parandada (mis oleks ühtlasi kergendus ka «vanadele», sest kui «vanad» loovutavad osa oma korterist noortele ja soostuvad nendega koos elama ja nende lapsi hoidma, siis ei saa ju nende elutingimused eriti heaks jääda), peaks mõtlema, kuidas eri generatsioonide kontakte säilitada. Tänapäevase kasvatusetöö üheks põhipuuduseks on peetud laste lülitamist vanuseliselt homogeensetesse gruppidesse, mis välistab vastastikuse rikastamise võimaluse endast vanemate ja nooremate seltskonnas. Suuremate laste puhul puudub see tõdemus eelkõige mängukaaslasel, aga väikelapse ja koolieeliku emotsionaalsele ja sotsiaalsele arengule on kasuks tihti kontakt vanavanematega (muidugi ainult oma vanemate kõrval, mitte nende asemel). Ja meie kiirelt vananevas ühiskonnas poleks ülearu ne mõelda ka vanavanemate heaolule — püüd nende elu majanduslikult kergendada (kui see kord teostub!) ei tohiks viia neid emotsionaalsesse eraldatusse noorematest põlvkondadest.

Ehkki eesti noored pered kasutavad praegu intensiivselt vanavanemaid väikelaste hoidjateks, peavad nad ise seda siiski ajutiseks lahenduseks: ainult neljandik vanemaid kavatses vanavanemate abi edaspidi kasutada, üle poole (57,4%) vanematest paneb lapse praeguse plaani kohaselt mõne aja pärast päevakodusse.

Noorte vanemate käitumist ja tõekspidamisi analüüsides ilmneb huvitav ja samas murettegev vastuolu.

Eestis on üle 10 aasta räägitud ja kirjutatud esimeste eluaastate tähtsusest lapse edaspidisele arengule. On hoiatatud hospitalismi ja psüühilise deprivaatsiooni eest, mis väikelapsel lasteasutuses tekkida võib ja mille ärahoidmiseks lapse esimesed eluaastad peaksid tingimata mööduma kodus, tihedas emotsionaalses kontaktis põhihooldajaga (=emaga). Üsna levinud on seejuures ol-

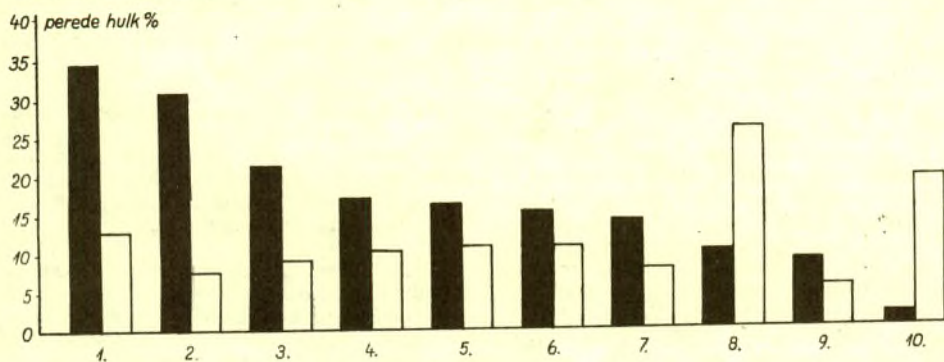


Joonis 3. Eesti ja Soome mänguealiste laste emade töölemineku seos lapse vanusega.

----- eestlaste õigeks peetav töölemineku aeg
 soomlaste õigeks peetav töölemineku aeg
 _____ eestlaste tegelik töölemineku aeg
 _____ soomlaste tegelik töölemineku aeg

itud kujutlus, et välismaal on emad lastega kodus ja deprivatsioonihoht ähvardab just meie sõime-lapsi.

Sellise (iseendast põhjendatud, aga võib-olla teatud määral liialdatud) propaganda tagajärjel on nüüd suure osa noori veendunud, et õige ema on kolm esimest aastat oma lapsega kodus. Beebi-vanematest peab lubatavaks alla 2aastase lapse juurest tööleminekut vaid 17,3% (põhiliselt need, kes on kohe pärast sünnitusjärgse puhkuse lõppemist tööle või õppima läinud) — soomlastest 28,8%; tööleminekut lapse neljandal eluaastal pooldab seevastu 51,7% eesti ja 32,3% soome vanematest (tabel 3).



Joonis 4. Vanemate probleemid lapse lasteaeda paigutamisel.

1. lapse sage haigestumine
2. laps tunneb igatsust kodu/vanemate järele
3. lapsele ei meeldi lasteaias
4. ei ole sobivat lasteaeda
5. lasteaia kaugus kodust
6. liiga sageli vahetuvad kasvatajad
7. liiga ranged lasteasutusse toomise- viimise ajad
8. suur lasteaia mak
9. last kiusatakse/tõrjutakse lasteaias
10. hirm, et lasteasutus suletakse

Tabel 3

EESTI JA SOOME VANEMATE ARVAMUS EMA TÖÖLEMINEKU AJA KOHTA
 (beebiealiste vanemad).

Lapse vanus	Eesti vanemad (%)	Soome vanemad (%)
alla 6 kuu	14,2	—
6—11 kuud	1,5	1,8
1a—1a 5k	0,6	13,2
1a 6k—1a 11k	1,0	13,8
2a—2a 11k	7,5	22,5
3a—3a 11k	51,7	32,3
4a ja vanem	23,4	17,1

Võib arvata, et suurosa vanemaist ei suuda majanduslikel jm põhjustel oma töökspidamisi realiseerida ja läheb tööle märgatavalt varem ning tegelikele eluraskustele lisanduvad süümeapiid.

Eesti vanemate veendumus, et lapse esimesed eluaastad peaksid mööduma kodus, on endiselt kindel, kuid 56,2% emadest läheb tööle, kui laps saab 1,5aastaseks.

Sama tendentsi võibki täheldada mänguealiste laste emade hoiakute ja käitumise võrdlemisel. Eesti vanemate veendumus, et lapse esimesed eluaastad peaksid mööduma kodus, on endiselt kindel, kuid samal ajal on põhiosa emadest (56,2%) läinud tööle lapse 1,5aastaseks saades, teine (väiksem) laine tuleb siis, kui laps saab 3aastaseks (25,1%) (joonis 3). Ka Soome vanemate hoiakud ja tegelik käitumine on lahknevad — tegelik tööleminek on alanud enne, kui laps on saanud aastaseks, 79,8% emadest on läinud tööle enne lapse 2aastaseks saamist. Õigeks peavad Soome lapsevanemad ema töölemineku, kui laps on saanud 2aastaseks (41,5%). Ja kuigi Soome vanematel näib lubatud alternatiivide hulk (hajuvus) suurem olevat, ilmneb ometi, et ilus legend lastega kodus olevast emast Soomes ei vasta tegelikkusele.

Vanemate endi arvamusel kohaselt pidi 35,1% Soome ja 51,6% Eesti emadest minema tööle varem, kui nad seda lapse heaolu arvestades tahtnud oleksid. Töölemineku põhjustest tähtsaimaks peavad majanduslike probleeme eestlastest 55,0%, soomlastest 78,8% — mis pole taas päris ootuspärane. (Muidugi tuleb arvestada, et küsitlus on tehtud 1990.a.) Märksa sagedamini kui Eestis on soomlannadel soovitud varasema töölemineku põhjuseks ka huvi töö vastu (Soomes 32,7%, Eestis 18,1%).

Soomlannade tööle minekut takistab laste hoiupanga puudumine, eestlannadel — laste haigused.

Hoopis harvemini on ema läinud tööle hiljem, kui ta seda ise tahtnud oleks (7,6% eestlastest, 8,0% soomlastest). Selle põhjuseks on tavaliselt hoiupanga puudumine, seda Soomes (43,1%) sagedamini kui Eestis (35,4%). Soomlannasid on takistanud ka sobiva tööpaiga puudumine (18,3%), eestlannasid seevastu märksa sagedamini lapse haigused (25,4% Soome 8,8% vastu).

Et põhiosa mänguealistest lastest nii Eestis kui ka Soomes on päevahoius, kogevad nende vanemad mitmesuguseid sellest tulenevaid probleeme. Kuigi probleemid on suurel määral ühed ja samad, on nende esinemissagedus riigiti erinev (kõik muutujad statistiliselt olulised).

Eesti lasteaialapse vanemate põhiprobleem on lapse sage haigestumine, seda kurdab 34,7% eesti ja ainult 12,6% soome vanemaist. Märgitakse ka (taas eesti vanemad), et laps ei tunne end lasteaias hästi (21,4%), igatseb kodu ja vanemate järele (30,6%). Küllap nende probleemide tunnetamine suurendab vanemate süümeapiina, kui nad niigi tunnevad end süüdlastena, et on lapse kodunt päevakodusse toonud — aga vanemate sisepeinge ja enesesüüdistust pingestavad kodust atmosfääri ja ainult halvendavad lapse tegelikku olukorda. Soome vanemad ei arva, et laps tunneks end lasteaias halvasti — see mure on neil ühel viimastest kohtadest (esineb vaid 7,7% ulatuses).

Eesti vanematele on seni seega muret teinud eelkõige lapsest tulenevad, lapse isikuga seotud asjaolud. Soome vanematel on ainult kaks muret olulisemat kui eesti vanemal ja need mõlemad on nn lapsevälised: suur lasteaiamaks (26,6% soome, 10,1% eesti vanemal) ja hirm, et lasteasutus suletakse (19,7%); eesti vanematel see küsitluse ajal praktiliselt puudus. «Lapsevälised» mured ei ole siiski puudunud ka eesti vanemal: kurdetakse hoidjate sagedast vahetumist (eestlastel 15,3%, soomlastel 10,5%), lasteaiast kaugust kodust (16,3% ja 10,6%) ning ülemäära jäika režiimi (14,4% ja 7,9%).

Paraku on praeguse arengu tulemus see, et ükski vanemate senistest (lapsega seotud) muredest pole vähenenud, küll aga on lisandunud just samad («lapsevälised») probleemid, mis seni soome vanemaile muret tegid, ja hoopis rängemal kujul.

Eesti lapsevanemad on sattunud "topeltlõksu". Lapsevanemale peab jääma õigus ise otsustada vastavalt oma olukorrale, enda ja lapse eripärale, kus ja kuidas ta lapsel parem on.

Nii ongi meie lapsevanem sattunud silmitsi raske alternatiiviga, on olukorras, mille kohta sobib termin «topeltlõks». Et elada normaalset elu ja teostada end oma töös, tuleks laps panna lasteaias. See võib osutuda majanduslikult ülejõu käivaks — ja sealjuures pole ikkagi kindel, et laps end lasteaias hästi tunneks. Teine alternatiiv — lapse kojajätmine — jätab üldjuhul ühe vanemast tööta (ja sellest tuleneva sissetulekuta). Samas on kahtlane, kas väikelapse elu kodus ülekoormatud ja närvilise ema hoole all väikeses, ülerahvastatud korteris ongi parem kui lasteasutuses.

Kriisisituatsioon sunnib otsima lahendust ja õige ahvatlev ning käepärane on soov matkida mujal toimuvat. See eeldab aga teadagi «mujal» toimuva analüüsi. Et Soome noored perekonnad alustavad oma elu ilmselt võrreldamatult paremates tingimustes kui meie noored, erinevad nende probleemid meie omadest ja nendepoolsed lahenduskiirusedki võivad meile sobimatud olla. Ometi on asju, mida tasub õppida. Väärrib kaalumist, kas meil ei ole võimalik arendada perepäevahoidu, mis on soome vanemate soosituim lapsehoiuvähi. Ometi ei tohiks seda ega ühtki muud lastehoiuviisi soovitada kui ainuõiget. Lapsevanemale peab jääma õigus ise otsustada vastavalt oma olukorrale, enda ja lapse eripärale, kus ja kuidas ta lapsel parem on. Riigi ja ühiskonna ülesanne on aga luua lapsevanemale võimalus seda lahendust kasutada. Meie järeלטulijate hulk on viimaste aastatega vähenenud — seda enam lasub meil kohustus luua olemasolevatele lastele tingimused normaalseks arenguks.

Kirjandus

1. Ijäs K. Perhe. Ihmissuhteen kypsyyskoe. Jyväskylä, 1984.
2. Keltam A. Noored Eesti perekonnad Soome perede taustal. — Haridus, 1991, nr 1.

Esimene õpetaja kui õpilase toimetulekueelduste kujundaja

MARI-LIIS LAHERAND, TPÜ arengu-uuringute labori vanemteadur

Arvamus, et õpetaja ootused võivad oluliselt mõjutada lapse arengut, kuulub psühholoogia raudvara hulka alates 1966.—1968. aastast, mil Harvardi ülikooli teadlased Rosenthal ja Jacobson avaldasid oma kuulsa «Oak Schooli eksperimendi» tulemused. Nimetatud koolis õeldi osale õpetajatest, et mõned nende õpilastest (20%) on testide andmeil ebatavaliselt kõrge intellektuaalse arengu potentsiaaliga. Tegelikult valiti need lapsed välja juhuslikult. Ometi ilmutasid paljud neist, eriti 1. ja 2. klassi õpilased, mõne kuu pärast tõepoolest suurt intelligentsuse nivoo tõusu. Õpetajatele meeldisid need lapsed rohkem, hinnati kõrgemalt ka nende mitmesuguseid oskusi ja «intellektuaalset uudishimu». Samas aga väitsid õpetajad, et ei ole kulutanud neile lastele rohkem aega kui teistele õpilastele ega kohelnud neid teistest erinevalt.

Seda nähtust hakati nimetama Pygmalioni efektiks (meenutagem legendi Kyp-rose kuningast Pygmalionist) või ka «isetäituvaks ennustuseks» ning leiti, et see avaldab mõju ka väljaspool klassiruumi (nt laste ujuma õpetamisel suvelaagris).

Rosenthal ja Jacobsen testisid «andekaid» lapsi ka 2 aastat hiljem, kui nad olid juba aasta töötanud uue õpetajaga (kes ei olnud teadlik nende «andekusest») ning leidsid, et 1. ja 2. klassi eelis oli neil õpilastel kadunud (järelilikult vajas see õpetajalt pidevat kinnitust), 3.—6. klassi õpilastele ei olnud kiitus enam nii oluline.

Rosenthal pakkus välja ka neli faktorit «isetäituva ennustuse» seletamiseks: õpetaja loob «andekate» jaoks soojema sotsiaalse ja emotsionaalse keskkonna, pakub «andekatele» rohkem positiivset tagasisidet, õpetab «andekaid» rohkem, nõuab «andekatelt» rohkem (1, lk 533 ja 534; 3, lk 402 ja 403; lk 537 ja 538).

Õpetaja ootuste mõjust lapse arengule annab tunnistust ka ühes Eesti maakoolis allakirjutanu osavõtul tehtud uuring aastatel 1989—1990. Selles vaadeldi muu hulgas 1. klassi õpilaste kooliprobleemide seost nende testidega mõõdetud võimekusega, õpetajate arvamuselaste võimetest ning õpetajate kohtlemisvormidega — kiitus, laetus ja karistus.

Kooliprobleeme (mida uuriti projektiivmetoodikaga) esines rohkem kui pooltel (58,9%) 1. klasside õpilastest. Valdavaks olid õpi- ning õpetaja ja õpilase suhetega seostuvad probleemid: kardeti, et ei osata vastata; et saadakse halb hinne; et õpetaja riidleb kas mitteoskamise või halva käitumise pärast; et ei suudeta nõutut selgeks saada jms. Selliste kooliprobleemide läbielamist võib seostada lapse enesehinnanguga. Laps, kel pole kooliprobleeme, on tõenäolisemalt kõrgema enesehinnanguga ning tal on suuremaid eeldusi toimetulekutunde väljakujunemiseks. Just oma toimetuleku tajumine, kompetentsustunne on aluseks algkoolieas väljakujunevale töötamisvalmidusele. Laps, kes kahtleb oma koolieluga toimetulekus, on ühtlasi madalama enesehinnanguga. Kui pedagoogiliste mõjutustega ei osutu võimalikuks sellise lapse enesehinnangut tõsta, võib tema isiksuse areng kahjustuda.

Võiks oletada, et eelkõige tekib kirjeldatud kooliprobleeme madala võimekusega lastel — oleks ju nendel justkui kõige rohkem põhjust karta halba hinnet, tunda, et nad võivad ülesandega mitte toime tulla jne. Ometi ei leidnud see oletus kinnitust. Nii verbaalset kui ka mitteverbaalset võimekust mõõtvate testide keskmine tulemus kooliprobleeme omavate ja mitteomavate laste gruppis ei erinenud. Pilt muutus aga teiseks, kui vaatasime seoseid kooliprobleemide ja nende omaduste vahel, mida omistab lastele õpetaja. Õpetaja hinnangute järgi on probleemidega laste hulgas madala võimekusega lapsi poole rohkem kui probleemideta laste hulgas. Lisaks oletatavale madalale vaimsele võimekusele näeb õpetaja probleemidega

Pygmalioni efekt ehk "isetäituv ennustus".

Kooliprobleemide läbielamist võib seostada lapse enesehinnanguga.

laste puhul ka rohkem kodu ebasoodsat mõju (umbes 4 korda sagedamini kui probleemideta laste puhul). Kui võrdlesime õpetaja kiituste, noomituste ja karistuste sagedust probleemideta ja probleemidega laste gruppides, nägime, et probleemidega laste hulgas on üle nelja korra vähem neid, kes saavad sageli kiita, samal ajal saavad nad märgatavalt sagedamini noomida ja karistada.

Seega ei ela kooliprobleeme läbi mitte madala võimekusega õpilased, vaid eelkõige need, keda õpetaja peab vähevõimekaks ning kellele ta oma arvamuse kaudselt, ergutuste-karistuste kaudu edasi annab. Sellise väärhinnangu ohvriks kalduvad tihedamini langema just poisid: probleemidega laste hulgas oli poisse üle kolme korra rohkem kui tüdrukuid.

Probleemidega laste hulgas on poisse üle 3 korra rohkem kui tüdrukuid.

Õpetajate hinnanguid õpilastele võivad ohustada šabloonhoiakud.

Sellised tulemused õhutasid meid vaatlema lähemalt õpetajate lastesse suhtumist, uurima, kuidas seostuvad õpetajate üksikhinnangud omavahel ja ka psühholoogiliste mõõtmiste tulemustega. Seoste analüüsisist selgus, et õpetajate hinnanguid õpilastele võivad ohustada teatud šabloonhoiakud. Kui vaatasime õpetaja antud üksikhinnangute omavahelisi seoseid, nägime, et kõik head ja teisalt kõik halvad omadused olid omavahel väga tugevalt seotud. Ühelt poolt olid klassis «head lapsed», kes jõudsid koolis hästi edasi ja kelle võimeid õpetaja hindas kõrgelt. Neil lastel olid õpetaja arvates kõrgelt arenenud ka kõik erivõimed (matemaatilised, muusikalised, kehalised ja kunstivõimed), neil olid head kodused suhted ja nad said hästi läbi klassikaaslastega, neid iseloomustas taibukus, enesekindlus, püüdlikkus, tasakaalukus, nad ei olnud hajameelsed. Vastavalt eksisteeris ka teine šabloon — «paha laps», kelle omadused olid risti vastupidised.

Vahest ei olegi siin midagi valesti? Mitmed psühholoogilised uurimused on kinnitanud, et võimekad inimesed on tihti võimekad paljudel aladel, et kodune atmosfäär mõjutab laste edasijõudmist koolis jms. Et tegemist on siiski rohkem õpetaja suhtumisšabloonide kui tegelike tüüpidega, sunnib meid arvama asjaolu, et positiivsete/negatiivsete omaduste koondumine ühtedele või teistele õpilastele oli väga tugev ning et õpetajate hinnangute omavahelised seosed läksid oluliselt lahku vastavatest seostest testitulemustega. Nii olid õpetaja silmis õpiedukus ja vaimne võimekus peaaegu üksüheses vastavuses, samuti olid omavahel seotud üksikud erivõimed, näiteks keeleline ja matemaatiline võimekus. Testidega mõõdetud võimekuse ja õpiedukuse vahelised seosed olid märgatavalt nõrgemad. Testide järgi pole seotud ka õpilaste erivõimed. Kui õpilaste kodude «headus» ja laste vaimsed võimed on õpetajate arvates oluliselt seotud, siis testidega mõõdetud võimekus ei ole üldse seotud laste koduse olukorraga.

Õpetajate lastetaju on vähe diferentseeritud, kergekäeliselt otsivad nad laste hindamisel tuge valmis mudelitest.

Sinna, kus küllaga head ees, mõõdetakse seda kapaga juurde.

Selliste tulemuste põhjal on alust väita, et õpetajate lastetaju on vähe diferentseeritud, liiga kergekäeliselt otsitakse laste hindamisel tuge valmis mudelitest. Neis kohtades, kus mudelid ja tegelikkus kokku ei lange, tekivad pedagoogilised probleemid ning soodus pinnas laste arengu kahjustumiseks.

Kiita saab muidugi «hea laps», see, kes õpib hästi ja on õpetaja arvates võimekas. Kiita saab taibukas ja püüdlik, aga ei saa hajameelne. Kiita saab see, kelle kodused suhted on head ja kes saab hästi läbi klassikaaslastega. Nii kujuneb olukord, et kus on küllaga head ees, sinna mõõdetakse veel kapaga juurde. Jeesuski ütleb Matteuse raamatus: «Sest igaühele, kellel on, antakse, ja temal peab olema küllalt, aga kellel ei ole, selle käest võetakse ära ka see, mis tal on.» Õnnelik laps see «hea laps»! Murelikuks teeb hoopis see, et nii vajalikust ergutusvahendist nagu kiitus jääb ilma «halb laps», kel on palju olulisi probleeme ja kes eriti vajaks õpetaja toetust ja abi nende lahendamisel. Õpilase kooliprobleemide arv ja tema kiitmise sagedus on omavahel pöördvõrdelises seoses.

Alahinnatuiks on enamasti poisid.

Kui võrdlesime laste õpetajate poolt hinnatud vaimset võimekust Raveni testiga mõõdetud vaimse võimekusega, nägime, et umbes 40% õpilaste võimekust oli hinnatud adekvaatselt, 34%-l kõrgemaks ja 26%-l madalamaks. Kui ülehinnatute hulgas oli poisse ja tüdrukuid võrdselt, siis alahinnatuiks osutusid põhiliselt poisid.

Kuigi võimete üle- ja alahindamist tuleks lugeda ebaadekvaatseks, on neil nähtustel siiski täiesti erinev pedagoogiline tähendus. Artikli alguses tutvustatud

«Pygmalioni efekt» näitas, et lapse võimete ülehindamine on lapse arengu seisukohalt pigem soodne kui ebasoodne. Teisiti on lood alahindamisega. Meie katses oli õpetaja poolt alahinnatud õpilaste grupis üle kahe korra rohkem probleemidega lapsi kui keskmiselt, nende kodust olukorda pidasid õpetajad keskmisest halvemaks. Alahinnatud laste grupi suhtes kasutasid õpetajad ka keskmisest erineval määral ergutusvahendeid. Neid, kes said sageli kiita, oli selles grupis poole vähem kui keskmiselt.

Esimese õpetaja mõju lapsele, nagu selgus ka Rosenthali ja Jacobseni katsetest, on väga suur. Kui uurisime samu lapsi 2. klassis, selgus, et umbes kolmandikul neist (31,3%) oli vaimse võimekuse skoor Raveni testi järgi ootuspärase vanuse kasvuga seotud tõusu asemel langenud. Ja siingi ilmnisid seosed eriti just 1. kl õpetaja suhtumisega (2. klassis õpetas lapsi uus õpetaja). Positiivsema arenguga kaldusid olema need lapsed, kelle võimekust 1. ja (vähemal määral) 2. kl õpetaja oli hinnanud kõrgemaks. Väga olulise faktorina eristus 1. kl õpetaja kiitus: need, keda 1. klassis rohkem kiideti, olid tõenäolisemalt positiivse vaimse arenguga. 1. kl «probleemlastest» oli Raveni testi skoor tõusnud poole vähematel kui uuritud grupil keskmiselt.

Samas on esimesel õpetajal kõige raskem õpilasi objektiivselt hinnata, kuna ta tunneb lapsi alles vähe aega ning on seepärast eriti alluv esimesele välisele muljele ning mitmesugustele eelarvamustele. Uuritud kooli 3.—4. kl õpilaste võimekustestide tulemuste ja õpetajate hinnangute kõrvutamise näitas, et mida klass edasi, seda täpsemalt oskab õpetaja hinnata laste vaimseid võimeid. Ometi ei olnud 1. kl puhul kirjeldatud tendentsid kadunud ka vanemate klasside õpetajatel: vaimne võimekus oli õpetaja silmis peaaegu eranditult kokkulangev nende õpiedukusega; kodune olukord on õpetaja arvates oluliselt seotud nii laste edasijõudmise kui ka vaimse võimekusega; kiidetakse rohkem hästi edasijõudvaid, õpetaja arvates võimekaid ja paremast kodust lapsi, rohkem tüdrukuid kui poisse; kiidetakse põhiliselt ühtesid, noomitakse aga teisi lapsi; noomitakse rohkem poisse kui tüdrukuid.

Milleks küll rääkida mingitest ebamäärastest arvamustest ja suhtumistest ajal, mil koolis on puudus paljudest vägagi konkreetsetest asjadest, võib nüüd ohata väsinud õpetaja, kui on lugemisjärjega nii kaugele jõudnud. Aga sellepärast, et see ebamäärasena tunduv MISKI võib kooli lapsele meeldivaks muuta ka raskel ajal, samuti teha ebameeldivaks ka materiaalselt küllusliku kooli. Kui ameerika psühholoog McPhee uuris 1966.a, milline on õpilaste arvates «hea kool», siis selgus 2000 õpilase vastustest, et «hea kool» ühtib õpilaste teadvuses mõistega «hea õpetaja». Õpetaja kõige tähtsamaks omaduseks peeti õpilase mõistmist, mida väike, alles kooli tulnud koolijüts seletas: «Sa meeldid õpetajale ka siis, kui oled paha.» (3, lk 401.)

Kuigi enamik õpetajaist kindlasti soovib õpilasi mõista, võib see so. 7 tegelikkuses mitte teostuda just eelarvamuslike suhtumisšabloonide tõttu. In. . . este vastastikuse tajumise uuringud on näidanud, et suhtumisšabloonid kujunevad alateadlikult ning et inimene nende olemasolu endale tavaliselt ei teadvusta. Psühholoog D. Johnson (2, lk 348) loetleb õpetaja-õpilase suhtes kujunenud ootuste tekitajatena järgmisi tegureid: varasem kogemus õpilase õdede-vendadega, õpilase sotsiaalne päritolu, õpetaja varasem kogemus, õpilase väline meeldivus, rahvuslik kuuluvus, õpilase varasemad saavutused, psühholoogiliste testide tulemused. Viimane tegur peaks muutma ettevaatlikuks ka psühholoogi, kes tutvustab testimiste tulemusi. Õpilase suhtes tekkinud ootused mõjutavad enesehinnangut mitmesuguse pedagoogilise tegevuse kaudu (klasside või gruppide moodustamine võimekuse alusel, õpilasele pööratud tähelepanu hulk, kiitmiste sagedus, õpilase vastutustunde ergutamine, õpetatava materjali hulk, õpilase saavutuste märkamine, õpetaja suhtumise soojus).

Ühe ootusi kujundava teguri, «iluefkti» mõju näitab järgmine psühholoog A. Bodaljovi (6, lk 220) kirjeldatud katse. Üliõpilastele, tulevastele pedagoogidele, näidati 7aastaste laste pilte ja kirjeldati nende mitmesuguseid eksimusi. Selgus, et

Keda 1. klassis rohkem kiidetakse, on tõenäolisemalt positiivse vaimse arenguga.

"Hea kool" ühtib lapse silmis mõistega "hea õpetaja".

üliõpilased hindasid väliselt meeldivamate laste süütegusid kergemateks ning olid nende suhtes andestavamana hoiakuga.

Õpetaja ootused osutuvad tihti ebasoodsaks ka nende laste suhtes, kes pärinevad keskkonnast, mille töökspidamised lähevad lahku õpetaja enda omadest.

Ka tüdrukute eelistamine pole sugugi ainult meie uurimuses ilmnenud probleem. USA uurijad väidavad samuti, et nende algkool on eelkõige tüdrukute maailm. Tüdrukutel on poistest paremad lugemis- ja kirjutamisoskused, neid jäetakse vähem klassikursust kordama ning nad meeldivad rohkem nii nais- kui ka meesõpetajatele. Probleemi põhjust nähakse eelkõige vastuolus «ühe õige poisi» ja «hea õpilase» käitumismudelite vahel. Korraliku õpilase roll oma passiivsuse, kuulukuse ja tasasusega langeb kokku rohkem tüdruku- kui poisimudeliga, mis nõuab hoopis aktiivsust, sõltumatust ja agressiivsust. Lahenduseks võiks olla kasvatusstiil, mis laseks mõlemast soost lastel ilmutada enam aktiivsust ja uudishimu (3, lk 402—405).

Lahenduseks võiks olla kasvatusstiil, mis laseks mõlemast soost lastel ilmutada enam aktiivsust ja uudishimu.

Seoses õpetaja ootustega õpilaste suhtes tuleks meelde tuletada ka seda, et õpetaja-õpilase suhted ei ole kunagi ühepoolsed. Nii nagu õpetaja oma kohtlemisega kujundab õpilase enesehinnangut, annab ka õpilase juba kujunenud enesehinnang värvingu sellele muljele, mis õpetaja kohtlemine temas tekitab. Psühholoogid Sund ja Carin (4, lk 150—151) väidavad, et isegi väga lihtsad ja tavalised õpetamistoi- mingud, mis on õpetajatel mõeldud igati heasoovlike ja abivalmitena, võivad madala enesehinnanguga lastele näida ähvardavad, vaenulikud ja pahasoovalikud. Õpetajate suhtumisšabloonide kõrval eksisteerivad ka õpilaste suhtumisšabloonid, mille on kujundanud nende varasem kogemus. Väga oluline on õpetajal teada, et lapse enesehinnang mingil kitsal alal võib kergesti laieneda kogu isiksusele. Näiteks võib laps väite «mu lugemisoskus on vilets» juurest kergesti jõuda arvamuseni, et ta üldse pole midagi väärt.

Õpetajate suhtumisšabloonide kõrval on olemas ka õpilaste suhtumisšabloonid.

Lapse enesehinnang mingil kitsal alal võib kergesti laieneda kogu isiksusele.

Õeldust järeldub, et õpetajal oleks kasulik tunda mõningaid lihtsaid vahendeid õpilaste enesehinnangu kohta andmete saamiseks ning madala enesehinnangu tõstmiseks. See on aga juba omaette teema.

Kirjandus

1. Hetherington M., Parke R. Child Psychology. 1979.
2. Johnson D. Educational Psychology. 1979.
3. Papalia D., Olds S. A Child's World. 1979.
4. Sund R., Carin A. Creative Questioning and Sensitive Listening Techniques. A Self-Concept Approach. 1978.
5. Yelon S., Weinstein G. A Teacher's World. Psychology in the Classroom. 1977.
6. Бодалева А. Личность и общение. 1983.

Koduks kasvamise üks võimalusi

HELLE SIIGUR, Mäe-kodu direktor

Vähem kui kahe aastaga valmis Tartus uut tüüpi lastekodu. Seda soodustas järgmiste asjaolude kokkusattumine: just oli lõppemas 30aastase lastesõimehoone kapitaalremont; söimeealiste laste hoiuvajadused selles piirkonnas olid vähenenud läheduses asuva lastepäevakodu remondist tulekuks; oli vaja kuhugi paigutada Tartust pärit vanemliku hoolitsuseta lapsed, kes senini elasid mujal hooldusasutustes; leidis inimene, kes oli nõus uue kodu loomise enda peale võtma.

Tutvunud olemasolevate ruumidega, sain kinnitust oma ettekujutusele uut tüüpi lastekodu rajamise võimalikkusest, kui neis teha mõningaid sisemisi ümberehitusi. Olin veendunud, et lastekodu peab olema nii oma sisustuse kui ka elukorralduse poolest võimalikult kodune, et selles peaksid leidma kodu eelkõige õed-vennad, kes seni olid pillutatud laiali eri lastekodudesse üle Eesti. Oli võimalik sisustada elutoad, kus koos elavad 2—4 eri vanuses kasvandikku (õde või venda). Tubades on kõik lapse eluks vajalik (isiklikud asjad), seal on võimalik nii õppida kui ka puhata. Kasvandikele ühiseks kasutamiseks sisustasime söögisaali, peosaa- li, rõivistu, külalistetoa-õppeköögi, spordiruumi, 4 vannituba, käsitööruumi. Keldriruumid koos laoruumidega on küll kitsukesed, kuid ühte avaramasse saime siiski ehitada sauna.

Projekteerijale antud lähteülesandesse lülitasime ka spetsialistide tööruumide sisustamise. Tutvunud kehtivate normidega, selgus, et lastekodusse on võimalik paigutada 24 kasvandikku. Nii mõneski küsimuses tuli leida kompromisse ja mõjutada nii järelevalveorganeid kui ka ehitajaid. Tõestust, et meie uued ideed õiged on, polnud ju mujalt võtta kui ülelahe kogemustest, sedagi ainult ajakirjanduse, filmide ja mõningate kuulnud muljete põhjal. Samuti puudus seaduslik alus sellise lastekodu loomiseks. Seepärast tuligi palju kulutada närve ja uksi, et tõestada veenvalt ettevõtmise vajalikkust. Lastekodu põhikirja koostamisel võtsime eeskujuks Eesti Lastefondi koostatud projekti. Linnavalitsus kinnitas põhikirja ja andis välja määruse, mis lubas rajada endise lastesõime baasil 3rühmalise, 24kohalise üldtüüpi perekodu 23. aprillist 1991. a. Selle alusel kinnitati koosseisud ja eelarve.

Ettevalmistused ja projekteerimine võtsid aega 4 kuud, ümberehitustööd kestsid 7 kuud, praegu jätkub veel sauna ehitus, maa-ala ja pargi rekonstrueerimine jääb suvesse. Iidsete vahtrapuudega kaunist parki kasutame kahasse lasteteatriga, kellega edaspidigi näeme mitmeid koostöövõimalusi.

Lastekodu rajamine langes aega, mil järsult tõusid mööbli, riide ja muu meile tarviliku inventari hinnad. Algul see lausa ehmatas ja tegi nõutuks, aga tegelikult oli see hoopis meie õnn, sest liiga kõrgete hindade tõttu loobusid paljud oma tellimustest. Linnavalitsus koos haridusosakonnaga leidis vajaliku raha, igati mõistvalt suhtusid meie kodu rajamisse ka kõik teised asutused, kelle abi oli vaja.

Aeg aprillist augustini kulus mul koos majandusdirektoriga materjalide ja inventari tellimisele, hankimisele ja kohaletoimetamisele. Personali valimine ja komplekteerimine algas juba maikuus. Pärast tutvustavat artiklit «Postimehes» tuli huvilisi, kes olid võlutud võimalusest töötada uut tüüpi lastekodus ja kes soovisid end teostada, lootes leida eest selleks paremaid võimalusi. Nii koguneski hulk mõttekaaslasi, kes mõistavad siinse töö mitmekesisuse ja huvitavuse kõrval ka sellega kaasnevaid raskusi ja tohutut vastutust.

Teatud mõttes murranguliseks kujunes augustikuu. Välja selgitanud võimalikud kasvandikud, tuli tutvuda lastega, nende seniste elamistingimustega, vanematega, kui nad olemas on. Mure suurenes kooli alguse lähenedes, kuna ehitustööde vahepealse seiskumise tõttu maja 1. septembriks valmis ei saanud. Samas aga polnud võimalik kooliealistel kasvandikel poole õppeaasta pealt kooli vahetada (niigi

Mäe-kodu sündi soodustas mitme asjaolu kokkusattumine.

Mäe-kodus said kokku õed-vennad.

Tuli kulutada närve ja uksi.

Lastekodu vajadustesse suhtuti mõistvalt.

Jõudsime kokkuleppele nende kasvandike vanavanematega, kes Tartus elavad ja kes olid nõus oma niigi kitsastes tingimustes kuni maja avamiseni toime tulema. Toetasime neid kasvandikele ettenähtud toidurahaga, muretsetesime lastele rõivaid ja õppevahendeid. Uute koolidega kohanemisel ja koolitundideks ettevalmistamisel olid kasvandikele jaoks nii psühholoog kui ka kaks kasvatajat. Ei jäänud tulemata esimesed head hinded ja rõõmud, mida lapsed tulid iga päev lastekodusse jagama. Side nii vanavanemate kui ka kooliga oli hea ja tekkinud probleemide lahendamine ei olnudki nii raske, kui algul kartsin. Teatud mõttes oli isegi hea, et maja valmimine hilines. Nii said kõik kooliealised kasvandikud ise osa võtta mööbli kokkupanemisest. Seda tegid poisid ja tüdrukud tööinstruktori juhendamisel hea meelega, abiks teised lastekodu töötajad. Tagantjärele tundub lausa uskumatu, et kogu maja mööbli kokkupanemisega saime ise koos lastega hakkama. Mööbli paigutuse üle oma elutoas said kasvandikud ise otsustada.

Mäe-kodu peres on 24 last ja 27 täiskasvanut.

Pärast novembrivaheaega algaski kasvandike koolitee juba Mäe-kodust. Nädala pärast saabusid väikesed ja 29. novembril oligi kogu Mäe-kodu pere ühisel sünnipäevapeol. Mäe-kodus elab 24 kasvandikku vanuses 5—17 aastat. Kõik peale 7 koolieeliku käivad linna neljas erinevas koolis. Kooli valik oleneb laste vaimse arengu tasemest ja tervisest. Peres on 27 täiskasvanut, kes igaüks on valmis tegema kõike vajalikku ja samas kandma tehtu eest isiklikku vastutust. Ei ole ju kerge kujundada ühist peret nii kirevast «seltskonnast» (kasvandikke on 7 eri lastekodust, 13 öde-venda 5st perest). Et kasvandike hulgas on nii arengupeetusega kui ka erineva vaimupuudega lapsi, tingib see teatud iseärasused elukorralduses ja esitab suuremaid nõudeid kogu personalile.

Elukorralduse aluseks on sõna "pere".

Mäe-kodu elukorralduse aluseks on sõna «pere». Nii on kasvandikud tubade järgi jaotatud seitsmeks perekts, keda nimetatakse sellele perele kinnistatud kasvataja — tugiema(isa) eesnime järgi. Tugiisiku ülesanne on hoolitseda oma pere laste eest nagu vanemgi, olla täielikult vastutav pereelu korraldamise eest, pidada sidet nii kooli kui ka olemasoleva päriskoduga, lahendada kasvandike materiaalsed vajadused, teha koos ja õpetada lapsi tegema koduseid korrastustöid jpm. Praegu on igal tugiisikul kõige olulisem laste igakülgne tundmaõppimine ja kohanemiskustest ülesaamisele kaasa aitamine. Üks võimalusi selleks on igasugune tegevus, eriti töö koos kasvandikega, järgides põhimõtet — seda, mida laps suudab, ei tee tema eest ära, vaid õpetan ja suunan. Lisaks tööle on kasvandikel võimalik asjatundjate juhendamisel tegelda mitmesuguste huvialadega (käsitöö, kunst, muusika). Päevategevustest kõige rohkem aega on planeeritud spordile, selleks oleme üürinud pallimängusaali, trenaažööriide saali, ujula, lisaks sulgpalli- ja karatetreeningud. Vajadusel saavad kasvandikud kohapeal ravivõimlemist ja massaaži.

Praegusel sisseelamise perioodil ja ka edaspidi on väga oluline, et sujuks kogu personali koostöö. Oleme lähtunud põhimõttest, et lastekodu elukorralduse kõiki probleeme arutame kogu personaliga ja püüame neid ühiselt lahendada. Iga täiskasvanu peab ise kinni pidama ühtsetest nõuetest ja neid järjekindlalt ellu viima. Oleme jõudnud arusaamisele, et antud olukorras on kõige vajalikum rääkida ja rääkida, korrata ja korrata ja mitte teha seda, vaadates lapsele ülalt alla, vaid olla lapsega ühel tasandil. Lastekodu muutmisel tõeliseks koduks ei piisa ainult väga headest materiaaletest tingimustest. Eelkõige nõuab see täiskasvanult tohutut tööd iseendaga, et paremini tundma õppida lapse isiksust, tema iseärasusi, vaimseid võimeid ja psüühikat ning sellest lähtuvalt osata õigesti suhelda nii lastega kui ka omavahel.

Et sujuks kogu personali koostöö...

Algul tekitas personalile suuri raskusi vaimupuuetega lastega toimetulek. Enamikul meist puudusid kogemused, teadmised ja oskused, kuidas selliseid lapsi kohelda, kuidas neid pereeluga kohendada. Seni suures rühmas kasvanutel puudusid nii eneseteenindamisharjumused kui ka oskused kasutada ainult oma asju. Sattunud ühest eluruumist kahekorruselisse majja, kus igal ruumil on oma otstarve, kus

elutoas on igaühel oma kapp ja asjad, tekkis lastel suur segadus. Vastastikuse tundmaõppimise kolm kuud on elu jälle normaalsesse rööbastesse viinud ja, mis kõige tähtsam, tõestanud vaimupuuetega laste arengu tohutut potentsiaali. Elu tingis defektoloogi töölerakendamise, tema abil õpivad ka kasvatajad tundma seni tundmatut maailma.

Pedagoogide töögraafik on koostatud selliselt, et hommikupoolne aeg kulub koolielikute arendamiseks ja huvitegevuseks spetsialistide abiga, valdavalt individuaal- või rühmatöö vormis. Õhtupoolne aeg on komplitseeritum, siis tegeleb üks kasvataja väikestega, teine kooliealistega. Kasvatajaid abistavad abikasvataja ning huvi- ja arendustegevuse spetsialistid. Erialaspetsialistide rakendamine ja kasvatajate senine töögraafik on võimaldanud küllaltki sobiva elukorralduse. Nii on kasvandikud jaotunud mitme täiskasvanu vahel, kusjuures üks tegeleb korraga 2—4 kasvandikuga. Töö koordineerimine on jäänud õppe- ja kasvatusala juhataja hoolde, tema ülesannete hulka kuulub ka kasvandike sotsiaalhooldusküsimuste lahendamine.

Kuna kooliealistel on koolitööga toimetulek raske, on pingutused kahepoolsed. Tunnustada tahan kõigi nelja kooli pedagooge, kes meie kasvandikke õpetavad — neil jätkub visadust ja tahtmist laste kohanemisraskuste leevendamiseks.

Teame ja oleme selle lühikese ajaga kogenud, et ei ilusad riided, ei uus kaunis mööbel ega hea toit ei tee lapsi iseenesest paremaks. Iga kasvandikuga on meie kodusse kaasa tulnud omad probleemid, raskused, ahistatus ja närvilisus. Omad kombed ja harjumused on lastega kaasa tulnud seitsmest erinevast lastekodust, mõni kasvandikest on olnud enne veel mitmes erinevas kohas. Kasvandike emotsionaalsed vaegused on nendega kaasas juba sündimisest ja varasest lapseeast. Ja mis siin salata, eks elukorraldus ja -režiimigi on eelmistes lastekodudes olnud teistsugune. Kasvandik on teatud mõttes segaduses, ta ei oska ega suudagi teisiti kui rangete käskude ja keeldude all tegutseda. Ta ei oska iseseisvalt otsustada, talle on võõrad vastastikune usaldus ja arusaam, et vabadusega kaasneb vastutus. Elamine koos eri vanuses lastega soodustab teineteisega arvestamist ja abivalmiduse arenemist. Kui kasvandik tunnetab, et täiskasvanu ei lähene talle kui endast nõrgemale jõuga, jõuab see teadmine ka omavahelistesse suhetesse. Arusaamisele, et igast lapsest hoolitakse, et temaga arvestatakse ja et igaüks saab osa võtta pereelu korraldamisest, mille põhitõed on vastastikune usaldus, vastutus, headus ja mõistmine, ei jõua kasvandikud veel niipea.

Ei maksa arvata, et lastekodu elu muutumine päris kodu elu sarnaseks tuleb kiiresti. Kuid et eelloetletud põhimõtete järgimine siiski tulemusi annab, selles veensid meid külastanud Soome Paasikivi lasteküla juhid. Saime julgust ja kogesime, et see, kuidas nemad juba aastakümneid on töötanud, vastab täielikult nendele põhimõtetele, mida Mäe-kodus silmas peame ja mille alusel oma pereelu korraldame. See, et Eestis ei võimalda ainelised olud veel rajada sellist mitmemajalist lastekodu, kus 4—6 eri vanuses kasvandikku koos tugiema korraldavad pereelu ühiselt, ei takista olemasolevateski tingimustes tööd sisuliselt uut moodi korraldada. Eelduse ümberkorraldusteks annab ka lastekodude uus põhimäärus.

Suvele vastu minnes hellitame lootust saada Mäe-kodule sõiduk, mis laseks meil oma tegevusvälja avardada ja talutöödega tutvust teha.

Valdav on
individuaal-
ja rühmatöö.

Lastekodu el
muutu
päris kodu
sarnaseks
kiiresti.

Õpilane kui tegevuse subjekt

LEILI KUKK, Jõhvi Keskkooli psühholoog

Nüüdiskoolile on heidetud ette õpilase võrandumist ja sisemise iseseisvuse puudumist. Õpilase isiksuse arengut soodustav õpi- ning õpetamiskesk-kond on kahjuks veel pigem erand kui reegel meie koolikorralduses. Kui õpetaja jaoks on lõppenud aeg, mil ta pidi tegutsema vastuolus oma motii- videga, siis kas see aeg on lõppenud ka õpilase jaoks? Arengupsühholoogia seisuko- halt on see õpilase subjektsuse küsimus. Pedagoogika aspektist küsimus — millised võimalused subjektsuseks loob õpilasele praegune koolitöö korraldus? Isik- suse arenemise ainuvõimalik tee on enesekujunduse tee eneseteadvuse ja enese- hinnangu kaudu, mis eeldab eneseregulatsiooni valmidust ja suutlikkust.

Ei saa unustada, et õpilase isiksuse arengule mõjub otseselt tema tegevusse lüli- tatuse viis ja aste. Arendab üksnes selline tegevus, mille tulemuslikkuse eest võtab inimene endale vastutuse, millesse paneb kõik oma püüdlused. Noorukiiga ja vara- ne noorus on sensitiivsed arenguperioodid. Hiljem sõltub palju sellest, millise tule- muse annab subjektiivsete ja objektiivsete determinantide koosmõju nooruses.

Enesehinnang kuulub isiksuse integraalsete omaduste hulka ja on seotud kõrge- ma tasandi vajadustega, nagu elu mõtte vajadus, takistuste ületamise ja riski vaja- dus, austuse ja tunnustuse vajadus. Psühholoogias on seisukoht, et need vajadused tekivad ainult kasvatusel tulemusena. Samuti väidetakse, et mis tahes vajadused on tervikuna määratud kõrgemate vajaduste arengutasemega. Seega on kooli roll ja vastutus kõrgemate vajaduste kujundamisel suur.

Kui arvestada, et vajadused ei hakka funktsioneerima motivatsiooni puudumise korral, siis tekib küsimus — mil määral kooli tegelikkus võimaldab ja toetab kand- vate motiivide teket? Opimaterjali sisu ei ole ainuke ja võib-olla ka mitte peamine kasvataja ja arendava väärtuse kandja. Senisest enam võiksid kasvatuslikud püü- dlused olla õpilase tegevusele suunatud.

Programmide läbivõtmine, isegi teadmiste, oskuste ja vilumuste süsteemi oman- damine ei tohiks olla eesmärk omaette, vaid võimalus lapse kui tunnetava, väärtus- tava ja toimiva subjekti arendamiseks.

Kui õpilase subjektsus tähendab tema tegevusse lülitatuse viisi ja astet, siis õpe- taja subjektsus väljendub selles, et tema mõju tulemusena on tekkinud olulised muutused õpilase aktiivsuses ja suundumustes. Kahjuks on enamasti nõnda, et õpe- taja mobiliseerib õpilase aktiivsuse esmajoones õppe-eesmärgi saavutamiseks, omaenese aktiivsuse — aine õpetamiseks.

Lapse arengu seisukohalt on õpetamisega võrdselt olulised pedagoogilised toi- mingud — ka keskkonna kujundamine, arengutingimuste loomine, individuaalsust arvestav tegevuse organiseerimine ning psühholoogilist turvalisust tagav suhtlemi- ne.

Postsovetlikus ühiskonnas (ilmselt veel pikka aega ka EVs) kannab inimene abi- tuse sündroomi. Et uus põlvkond sellest vabaneks, tuleb anda talle senisest suurem valikuvabadus ja vastutusvõimalus. Rakendades õpilase paljude kooliaastate vältel tikkide äraõppimisele ja ülesütlemisele, võimaldame talle väga vähe kogemusi, et vastutada tegevuse ja omaenese arengu eest, rääkimata ühiskonna asjadega toime- tulekut. Elu kvaliteet jääb meie jaoks umbmääraseks ideaalseks asjaks, kui kool ei ole võimaline rohkem kaasa rääkima isiksuse kvaliteedi kujunemisel.

Meie praegune elu pakub küllala materjali tõestamiseks, et asjad lähevad punt- rasse mitte niivõrd saamatuse ja rumaluse, kui võrd teatavate suhtumiste, hoiakute ja motiivide tõttu.

Niisiis — kasvatus ei saa teha ainsat panust inimese vaimsetele võimetele, sama olulised on isiksuse suundus ja MINA-süsteem. Inimese tegevuse tõukejõudu — mo- tivatsiooni — võib käsitleda tema eluliste suhete ja ühiskondlike kohustuste süntee- sina.

Ühiskonna asjadega toimetulemine eeldab iseendaga toimetulekut, kusjuures mõju on vastastikune. On küllaltki vaieldav, kas kasvatuskorralduse eesmärgista- misel neid aspekte teadlikult ja vajalikul määral arvestatakse.

Kui palju on praegusel raskel ajal õpetajal üldse aega, tahtmist ja suutlikkust märgata, millal õpilane endaga toime ei tule? Enamasti konstateeritakse lihtsalt tö- siasja: tükid õppimata, ei püüa, ei viitsi. Õpilase tegevus saab edukas olla ainult siis, kui liituvad «ON VAJA — TAHAN — SUUDAN». Suutmatuse korral peaks õpetaja suutma analüüsida, mis sai eesmärgi saavutamisel määravaks takistuseks. Harva on tegemist nii vähese vaimse suutlikkusega, et mingit edu ei ole võimalik saavuta- da.

Õpilaste tegevuse organiseerimisel tuleks arvestada muu hulgas järgmisi nõu- deid.

1. Tegevus peab olema mõttelt arusaadav, eesmärk omaksvõetav. Õpilane võtab tegevuse eesmärgi omaks, kui see seotub tema vajaduste ja väärtustega. Ei ole mõ- tet lähtuda eeldusest, et tunnetustegevus on inimlapse juhtiv vajadus ja haridus oluline väärtus. 11. kl saadud andmetel on haritus ja kõrge kultuuritase väärtuste pingereas 9., edukus töös ja sotsiaalne tunnustus — 14. ja kõrged nõudmised endale — 16. kohal.
2. Tegevus peab maksimaalselt arvestama lapse individuaalset kogemust ja tugi- nema sellele.
3. Tegevus ei tohiks valdavalt olla rangelt reglementeeritud, tuleks jätta võimal- kult palju vabadust, võimalust loovuseks.
4. Edukas võib olla tagatud väga erinevate tegevusviiside ja psühholoogiliste res- surssidega. Lapsele võiks jääda rohkem vabadust enesetunnetusest juhinduda.

Koolielu korraldamisel ei ole mõtet eirata õpilase soove, eesmäärke ega tahet. Aitame kaasa sellele, et õpilane oleks oma tegevuse ja mõtlemise subjekt.

Arutledes 1944.a õpetuse aluste ja teede üle, väitis J. Käis, et isiksuse oluliseks tunnuseks on sisemine iseseisvus — vabadus ja sõltumatus teistest mõtlemises, otsustustes ja tahtetevuses. Õpilase individuaalseks tööks pidas ta ainult seesmisel iseseisvusele toetuvat tegevust.

Rõhutades isetegemise printsiipi, kirjutas H. Liimets 1975.a vajadusest kaasata õpilast õppe-eesmärkide seadmisel, tööprotsessi organiseerimise, tulemuste analüüsimise ja hindamise. Omaette töötamist kas ühiste või individuaalsete ülesannetega ei pidanud ta õpilase iseseisvaks tööks. (Nii J. Käisi kui ka H. Liimetsa seisukohad on võetud R. Liimets-Sorokina artiklist «Kas Eesti didaktikas on kriis?» — Haridus nr 4, 1991, lk 8.)

Koolitöö korraldamise viis peaks looma tasakaalu õpitegevuse välimise ja sisemise motiveerituse vahel. Motiivides väljendub õpilase objektiivsete suhete süsteem õpitegelikkusega. Just seetõttu on motiivid selleks psühholoogiliseks lüliks, millest lähtudes võib leida tee õpilase sisemaailma; mõista, kuidas õpilane ise tunnetab oma positsiooni, millise tähtsusega on tema jaoks õpitegevus. Motivatsioon on peamine tegur, mis määrab mõtlemise üldise aktiivsuse ja suunitluse. Isiksuse aktiivsuse kvaliteedina on motivatsioon seotud seesmise iseseisvusega, õpilase kujunemisega tegevuse subjektiks.

Psühholoogiliselt tähtsamad on sotsiaalsed motiivid, mis seostuvad õpilase enesehinnangu ja eneseastusega. Väidetakse, et traditsiooniline hindamissüsteem ja hinnangute andmise viis ei stimuleeri oluliselt seesmist motiveeritust ega aita kaasa adekvaatse enesehinnangu kujunemisega. Kuid enesehinnang kuulub isiksuse oluliste integraalsete tunnuste hulka, millele toetub õpilase MINA-süsteem. Enesehinnanguga on otseselt seotud eneseregulatsioonivõimlus, nõudlusnivoo ja tegevuse sotsiaalne suundus. Haridus kui väärtus saab õpilase käitumise seesmises regulaatoriks muutuda läbi tema enesehinnangu.

Õpilase MINA kujutab endast indiviidi, nagu ta ennast näeb, tunneb ja kujutleb. Mida hängsam ja deformeeritum on tema ettekujutus oma MINAst, seda ebastabiilsem on enesehinnang, seda vastuolulisem eneseteadvus. Kui õpilase subjektsust käsitletakse kasvatusliku eesmärgina, siis tuleb arvestada, et inimese teadvustab ennast kui tegevuse subjekti eneseteadvuse kaudu. Paljude kooliaastate ühistegevuses võtab õpilane omaks õpetajate suhtumise endasse, teistelt saadud hinnangute mõjul kujuneb enesehinnang. Seetõttu peaksid koolisuhted isiksuslikud ja isikupäraseks olema. Õpilane on võimeline juba murdeas nii omaenda psüühilisi iseärasusi kui ka suutlikkust erinevateks tegevusteks adekvaatselt hindama. Kuid tal peab selleks küllaldaselt andmeid olema. Kuivõrd õpetaja neid andmeid annab, sõltub tema pedagoogilistest hoiakutest ja kompetentsusest. Selle põhjal, kuidas õpilased oma võimeid ning püüdnud ühes või teises aines hindavad, võib anda hinnangu õpetaja tegevusele (raskusaste, hindamise funktsioonid ja kriteeriumid, õppeprotsessi didaktiline korraldus, õpetaja hinnanguline tegevus jne).

Andmed tabelis 1 ja 2 näitavad, kuidas hindab põhikooli lõpetaja oma matemaatilisi ja verbalseid võimeid, seega ka suutlikkust neid võimeid nõudvate õpiülesannete lahendamiseks.

MATEMAATILISTE VÕIMETE HINNANG %-des

Tabel 1

Õpilaste grupid	Võimete enesehinnang		
	Hindab adekvaatselt	Hindab kõrgemalt	Hindab madalamalt
Keskmisest kõrgema võimekusega	50	—	50
Keskmise võimekusega	100	—	—
Keskmisest madalama võimekusega	80	20	—

VERBAALSETE VÕIMETE HINNANG %-des

Tabel 2

Õpilaste grupid	Võimete enesehinnang		
	Hindab adekvaatselt	Hindab kõrgemalt	Hindab madalamalt
Keskmisest kõrgema võimekusega	83,3	—	16,7
Keskmise võimekusega	56,7	43,3	—
Keskmisest madalama võimekusega	14,3	85,7	—

10. klassi kevadeks muutus matemaatiliste võimete enesehinnang kolmandikul õpilastest, verbaalsete võimete hinnangut muutis 14,5% õpilastest.

Arvestades lapse seisukohalt saab olla üksnes selline tegevus, mis raskusastmelt jääb tema lähema arengu tsooni. Kui õpiülesannete raskus on määratud üheselt õpetaja poolt, siis kaob pedagoogiliste mõjutuste väljast õpilase nõudlusnivoo. Tegevuse eesmärgid võetakse hoopis kergemini omaks, kui õpilasel on ka võimalus valida erineva raskusastmega ülesannete vahel.

Omaette teema on, millest sõltub ülesande raskusaste ja millised on valiku põhjused ning motiivid. Igall juhul ei saa valikut seostada ainult õpilase vaimse suutlikkusega, väga oluline on õppimiskäsitlus, õpilase orientatsioon aine õppimisel, õpimotivatsioon ja enesehinnang. Küllalt sageli võib märgata suundumust MINA kaitsmisele. Õpilase eesmärgiks ei ole mitte õppeülesanne, vaid kindlustuse ja teadmatus varjamine, võimaliku ebaõnne vältimine. Halvimal juhul võib kujuneda suundumus õppimisest loobumisele: ei loodeta enam edu saavutada ja ebaedu ei häiri.

Õpetaja võiks arvestada ka seda, et jõukohasus pole mitte niivõrd vastavus õpilase tegelikele võimetele, kuivõrd tema enesehinnangule.

Me kipume arvama, nagu oleksid eduka õpitegevuse eeldusteks teatud kindlad isiksuse omadused — võimed ja tahe. Tegelikult lülitub õppimisse isiksuse kui tervik, kui oma tegevuse ja arengu subjekt kõigi oma psüühiliste omaduste ja iseloomu individuaalsusega.

Ei ole mõtet eirata õpilase soove, eesmäärke ja tahet. Lapsele võiks anda rohkem vabadust enesetunnetusest juhinduda.

Õpifast on vaja kaasata õppe-eesmärkide seadmisel, tööprotsessi organiseerimise, tulemuste analüüsimise ja hindamise.

Õpilase MINA-süsteem toetub enesehinnangule, viimasega on otseselt seotud eneseregulatsiooni võimlus, nõudlusnivoo ja tegevuse sotsiaalne suundus.

Jõukohasus pole niivõrd vastavus õpilase tegelikele võimetele, kuivõrd tema enesehinnangule.

Noorukite hoiakud puuetega inimeste suhtes

MARIKA VEISSON, TPÜ koolieelse kasvatus kateedri vanemõpetaja

Käesolevas kirjutises antakse lühiülevaade uurimusest, mille eesmärk oli välja selgitada 9.—12. klassi õpilaste hoiakud puuetega inimeste, eelkõige puuetega eakaaslaste suhtes. Kirjutise teoreetilises osas käsitletakse probleemi laiemas kontekstis (ka pedagoogide hoiakuid).

Võtmesõnad: nooruk, puuetega inimene, hoiak.

Noorukiiga on vaheaste siirdumisel lapseest täisikka.

Kes on nooruk? Noorukiiga (*adolescence*) defineeritakse viimasel ajal kui elu teist dekaadi, elufaasi, mis algab puberteediga ja lõpeb täiskasvanu rolli siirdumisega. Noorukiiga jaguneb omakorda kolmeks alaperioodiks: 10.—14. eluaastani kestab varajane noorukiiga, 15.—17 eluaastani keskmine noorukiiga ja 18.—20/25. eluaastani hiline noorukiiga. Noorukiiga on vaheaste siirdumisel lapseest täisikka.

Keda lugeda puuetega inimeseks?

Keda lugeda puuetega inimeste hulka kuuluvaiks? D. Thomäse andmetel on puuetega inimeste vähemusgrupis pimedad ja nõrgaltnägijad, kurdid ja nõrgaltkuuljad, kehapuuetega, nõrga tervisega, kohanematud, õppimisraskustega, kõnepuuetega, autismi ja epilepsia diagnoosiga isikud. Tinglikult võib jaotada kõik puuetega inimesed 5 psühhosotsiaalsesse kategooriasse:

- 1) silmnähtava puuetega inimesed — pimedad, ratastooliga liikuvad kehapuuetega inimesed jt;
- 2) kõik need, kellel puude tõttu on suuri raskusi interpersonaalses kommunikatsioonis — kurdid ja raskete kõnehäiretega isikud;
- 3) sotsiaalse «häbimärgiga» (*stigma*), kelle hulka kuuluvad vaimupuude ja õppimisraskustega isikud;
- 4) episoodiliste või faasiliste puuetega on tegemist astma, epilepsia, hemofiilia ja kohanematuse puhul;
- 5) nii kehalise kui ka sotsiaalse märgiga isikud (nt Downi sündroom (17)).

Mis on hoiak? Hoiaku nähtuse avastas saksa psühholoog L. Lange 1888. aastal, uurides tajuvigu. Allport (1) väitis, et hoiak on kogemuse kaudu saadud vaimse valmisoleku seisund, mis avaldab juhtivat, dünaamilist mõju indiviidi reaktsioonidele kõigi objektide ja situatsioonide suhtes, millega ta on seotud. Bachmann ja Maruste (2) märgivad hoiaku kohta järgmist: hoiak on püsiv, stereotüüpne valmisolek reageerida teatud kindlal viisil, olgu see emotsionaalne pool- või vastureaktsioon, positiivne või negatiivne hinnang, suhtumine teatud tegevusse või nähtusesse, üks või teine tajuvariant, üks või teine liigutus jne. See võib olla teatud häälestus, ootus, suhtumiste süsteem, mis kujuneb kogu inimese eelneva sotsiaalse ja praktilise kogemuse põhjal. Hoiak on rohkem teadvuslik, suhtumist eeldav. Varasemate kogemuste alusel kujunenud põhiliselt mitteteadvuslikku fikseerunud valmisolekut reageerida teatud nähtustele ja olukordadele kindlal viisil on eesti keeles hakatud nimetama seadumuseks. Hoiakute-seadumuste süsteem moodustab mitmekihilise läätse, milles murdub väliskeskkonna igasugune mõju. Varases lapsepõlves tekkinud esimesed praktilise, teoreetilise ja sotsiaalse käitumise hoiakud avaldavad mõju hilisemate hoiakute tekkimisele. Osa hoiakuid-seadumusi on spetsiifilisemad, teised üldisemad. Kokku moodustavad need dispositsioonide hierarhilise süsteemi (23). Jadov eristab selles kolm astet. 1. Madalam aste, kuhu kuuluvad elementaarsed hoiakud ja seadumused, mis fikseeruvad esmaste vajaduste ja lihtsate situatsioonide mõjul. Nende puhul puudub pool- ja vastuargumentide läbielamine ja üldjuhul ei tunnetata neid teadvuse tasemel. 2. Teise astmesse kuuluvad sotsiaalsed hoiakud (suhtumised), nende süsteemid. Need on tunduvalt keerulisemad ja neil on põhiliselt kolm komponenti: emotsionaalne, kognitiivne ja käitumuslik. 3. Kõrgeima astme moodustab väärtusorientatsioonide süsteem. McGuire järgi sisaldab afektiivne ehk emotsionaalne sotsiaalse hoiaku komponent tundmusi, objekti meeldivust või vihkamist. Kognitiivne komponent näitab teadmisi või eelarvamusi objekti kohta. Käitumuslik komponent on käitumuslik kavatsus ja tegelik käitumine hoiaku objekti suhtes. Hoiakute funktsioonidena märkis Triandis järgmist: 1) hoiakud aita-

Varases lapsepõlves tekkinud hoiakud avaldavad mõju hilisemate hoiakute tekkele.

vad inimesel mõista ümbritsevat maailma; 2) soodustavad enesest lugupidamist; 3) aitavad neil kohaneda keskkonnaga; 4) võimaldavad avaldada oma põhiväärtusi (18). McGuire arvates on hoiakute 4 põhifunktsiooni järgmised: 1) kohanemist-funktsioon, 2) teadmiste funktsioon, 3) ekspressiivne funktsioon ja 4) enesekaitse funktsioon.

Paljud teoreetikud on püüdnud selgitada, kuidas hoiakud kujunevad ja muutuvad. Käitumisteoreetikud Hovland, Janis ja Kelley käsitlevad hoiakuid kui vastust keskkonna stiimulitele, Heideri tasakaaluteooria kohaselt on inimeste ja sündmuste vahel 2 tüüpi suhteid: tundmuste, arvamuste suhted, s.t kuidas isik tajub teist inimest või objekti, ja kokkukuuluvussuhted (nt pere liikmete vahel). Festingeri (3) kognitiivse dissonantsi teooria kohaselt ilmneb dissonants siis, kui indiviidil on hoiaku objekti kohta vastandlikud teadmised. Festingeri arvates saab asjasse sekunda 3 viisil: jõupositsioonilt, uue info lisamisega, sotsiaalse grupi mõjul.

Livneh (11) kirjeldab puuetega inimeste suhtes negatiivsete hoiakute tekke allikaid. Juba Wright (20) püüdis selgitada, miks on hoiakud keha-, vaimu-, emotsionaalsete ja sotsiaalsete puuetega inimeste suhtes valdavalt negatiivsed. Eristati 6 dimensiooni: 1) sotsiokultuurilis-psühholoogiline, 2) afektiiv-kognitiivne, 3) teadvuslik-alateadvuslik, 4) mineviku ja oleviku kogemus, 5) internaalselt ja eksternaalselt suunatud põhjused, 6) teoreetilised ja empiirilised allikad.

Katz, Hass ja Bailey (10) andmeil on hoiakutel kalduvus olla ambivalentid (termin pärineb Freudilt). Hoiakute mõõtmisega tegi tõsisemalt algust Thurstone. Tänapäeval tegeldakse hoiakute mõõtmisega palju, eristatakse kaudseid ja otseseid meetodeid.

1975. aastal anti USAs välja seadus, mille kohaselt on kõigil puuetega lastel õigus õppida tavakoolis. Mõned aastad enne seaduse jõustumist ja ka hiljem on uuritud õpetajate, õpilaste, lastevanemate hoiakuid. Peatselt hakkas Ameerika Ühendriikides toimunud hariduspoliitika muutus mõjutama haridust ka Euroopa riikides. Tänapäevaks on Saksamaa, Rootsi, Soome ja mitmete teiste riikide hariduspoliitika järginud ameeriklast. Mõistagi on igas riigis oma väikesed erisused. Ka Eesti Vabariigi haridusringkondades on mõte liikvele läinud.

Mida näitavad USAs ja mujal tehtud uuringud?

Õpetajate hoiakud puuetega laste suhtes.

1971.a intervjuuris Barngrover õpetajaid, koolide juhtkondi ja koolipsühholooge. Hoiakud puuetega laste suhtes olid valdavalt negatiivsed. Pooled küsitluteist leidsid, et isegi kergete puuetega lapsed peaksid õppima erikoolis. 10 aastat hiljem sai Childs pisut paremad, kuid siiski suhteliselt negatiivsed hoiakud. Ainult 38% õpetajatest toetas mõtet tuua puuetega laps tavakooli, 50% leidis, et nad ei ole piisavalt ette valmistatud selliste laste õpetamiseks. Samasugused tulemused sai Horne (6). Õpetajad seavad küsimärgi alla puuetega laste õpetamise üldklassis.

Ringlabeni ja Price'i (14) küsitlus andis järgmisi tulemusi: 1) 50% 6aastaste laste õpetajatest tundsid, et nende teadmistest ei piisa puuetega laste õpetamiseks; 2) 75% siiski soovis aktsepteerida puuetega lapsi oma klassis; 3) 30% oli arvamusel, et nende klass ei ole sobiv koht puuetega lastele; 4) 25% leidis, et puuetega lapsed avaldavad negatiivset mõju teistele lastele; 5) 14% arvas, et nende klassi lapsed avaldavad negatiivset mõju puuetega lastele; 6) kolmandiku õpetajate arvates hälvikud segavad õppeprotsessi; 7) 23% leidis, et tavaliste ja puuetega laste koosõpetamine avaldab negatiivset mõju õpitegevusele; 8) 23% leidis, et koosõpetamine avaldab halba mõju puuetega laste arengule.

Hudson, Graham ja Warner (7) soovivad oma uurimistöös järgmised andmed: 1) 47% õpetajatest ei toetanud koos õpetamist, 2) 83% oli veendunud, et neil ei jätku piisavalt aega puuetega lastega tegelemiseks; 3) 38% märkis, et neil puuduvad adekvaatsed materjalid; 4) 68% nõustus, et koos teiste lastega õppimine võib neid lapsi aidata; 5) 64% arvas endal olevat piisavalt oskusi laste individuaalseks õpetamiseks.

Schultz leidis, et puuetega laste õppimine tavaklassis takistab teiste laste edasijõudmist ja õpetajatel puuduvad adekvaatsed oskused töötada puudega lastega. Õpetajad olid veendunud, et puudega lapsi õpetagu põhiliselt abiõpetaja eraldi ruumis (*Resource Room*). Samas leiti, et kord päevas peaksid õpetajad kohtuma ja prob-

Miks on hoiakud puuetega inimeste suhtes negatiivsed?

Õpetajad seavad küsimärgi alla puuetega laste õpetamise üldklassis.

Koosõpetamisse suhtuvad sallivamalt eripedagoogid, teadurid, psühholoogid, algklassiõpetajad. leeme koos lahendama. Horne (16) uurimisanalüüside põhjal suhtuvad koosõpetamis- se positiivsemalt eripedagoogid, teadurid, kooli psühholoogid, algõpetuse õppejõud, puudega lapsed ja nende vanemad. Negatiivsemad hoiakud on rohkem tavakooli õpetajatel, kooli juhtkonnal, üliõpilastel, tervetel lastel ja nende vanematel.

Õpilaste hoiakud puuetega laste suhtes

Hoiakuid puuetega laste suhtes mõjutavad oluliselt nende saavutused, sugu, veetlevus, sotsiaalmajanduslik staatus, kehalised ja motoorsed võimed ning see, kuidas õpetaja klassi juhib jne. Saavutused on primaarne determinant, mis määrab õpilase staatuse. Häid saavutusi harilikult aktsepteeritakse. Edukus on nii nooremates kui ka vanemates klassides üks positiivsemate hoiakute kujundajaid. Scranton ja Ryckman (15), samuti Kleck, Richardson ja Ronald on leidnud, et õppimisraskustega tüdrukud on rohkem tõrjutud kui poisid.

Kleck, Richardson ja Ronald leiavad, et kehakuju on kõrges korrelatsioonis sotsiomeetrilise staatusega 9—14aastaste poiste hulgas. Väikesed lapsed arvestavad sõprade valikul välimust, järeltas Dion 3—6aastasi koolieelikuid uurides. Siperstein, Bopp ja Bak (16) kinnitavad, et kehakuju võib mõjutada ka hoiakuid õppimisraskustega õpilaste suhtes. Hea välimusega puuetega lapsed on kõrgema staatusega. Mitmed autorid on tõestanud, et kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega lapsi aktsepteerivad kaaslaste paremini. Huumorimeel, osavõtlikkus, abivalmidus on sotsiaalsed omadused, mis tulevad kõrgema staatuse saavutamisel arvesse. Samad autorid viitavad McMichaeli uurimusele, kes tõestas, et halva lugemisõppimisega õpilased on tõrjutud nende halva käitumise, mitte halva lugemisõppimise tõttu. Hulk autoreid on rõhutanud seoseid kehaliste võimete, vaimse küpsuse ja sotsiomeetrilise staatuse vahel. Nooremates klassides on kehalistel võimel tähtsam osa kui vaimsetel võimel. Sooliste erinevuste osas on täheldatud, et tüdrukutel on puuetega kaaslaste suhtes positiivsemad hoiakud. Nooremad lapsed suhtuvad hälvikutesse paremini. Weinberg (19) uuris, kuidas tajuvad lapsed ortopeediliste puuetega lapsi. Lapsed hakkavad puuet tajuma 3.—4. eluaasta vahel, varem ei oma see nende jaoks mingit tähendust. Richardson (13) uuris laste ja noorte hoiakuid vaimse alaarenguga laste suhtes. Uuriti 6aastaste kuni 12. klassi õpilaste hoiakuid. Selgus, et mida vanem laps, seda rohkem hakkavad ta hoiakud sarnanema oma vanemate hoiakutega. Paremini kohanevad ja populaarsemad õpilased võivad oma puuetega eakaaslastesse küllaltki hästi suhtuda.

Pedagoogide ja õpilaste hoiakute muutmine puuetega laste suhtes

Hoiakuid on võimalik muuta positiivsemaks. Mitmed autorid soovivad suhtumise muutmiseks tihendada kontakte puuetega inimestega. Yuker (21; 22) kirjutab, et mõju on positiivne, kui 2 indiviidi on võrdse staatusega, töötavad ühise eesmärgi nimel, kogevad rohkem lähedasi kontakte või häid kordaminekuid.

Teiseks soovitakse anda rohkesti infot puuetega inimeste karakteristikutest, eluolust ja õppimisvõimalustest. Info võib soodustada hoiakute muutumist paremuse suunas (4). Veelgi parem on anda kontaktidega koos ka infot. Jones, Sowell, Jones ja Butler (8) katsetasid algklasside õpilastega: 1) vaadeldi ja õpiti tundma puudega isikute vajadusi ja võimeid; 2) kasutati mänguliselt ortopeedilisi abivahendeid; 3) toimus interaktsioon puuetega noorukitega; 4) vesteldi pimedate kolledžiõpilasega; 5) kasutati Braille kirja; 6) kogeti mängu ja tegevusi kinniseotud silmadega; 7) vaadati filmi pimedast sportlasest. Analoogete katsetusi tegid Newman ja Simpson. Nad selgitasid erinevate puuete olemust, võrdlesid puuetega ja teiste inimeste sarnasusi ja erinevusi, õpetasid kontakteeruma puuetega inimesega, tundma vaegurite kasutatavaid meetodeid ja tutvusid tuntud puuetega inimestega.

Eestis korraldatud uurimistöö metoodika

Metoodika pärineb saksa uurijailt Karl Gillenilt ja Horst Gräserilt (5) ning see on Eesti oludele kohandatud. Küsimusi on 21, alternatiivvastuste variante 4. Iga vastaja valib neist ühe, mis on tema arvates kõige õigem. Sealjuures on vastajal vaja asetada ennast puudega inimese olukorda ja kujutleda, milline oleks talle kõige vastuvõetavam vastusevariant. Teise meetodina kasutati õpilaste lühikirjandeid, vabalt kirjutatud mõtteid puuetega laste probleemidest, õppimisvõimalustest ja elutee kulgemisest pärast kooli. Esitati paar suunavat küsimust. Näiteks, missuguses koolis peaksid puuetega lapsed õppima, kas sobivam oleks eri- või üldkool, mis saab

Tüdrukud on puuetega kaaslaste suhtes sallivamad kui poisid.

Hoiakuid on võimalik muuta.

nendest lastest (noortest) pärast kooli, kas kujutlete paremini nende elu oma pere keskel või mõnes hooldusasutuses jms.

Aega kulus igal vastajal pisut üle tunni. Vastati kirjalikult klasside kaupa.

Katseisikuteks valiti 10.—12. kl õpilased Tallinna 20. ja 49., Tartu 10., Valga 1., Pärnu 6., Rakvere 1. Keskkoolist ning Tartu 2. Eriinternaatkoolist. Lisaks keskkooliõpilastele võeti katseisikuteks 2 rühma Rakvere Pedagoogikakoolist. Valikul peeti silmas, et koolid oleksid Eesti eri paigust ning esindatud oleksid humanitaar-, reaali-, pedagoogilise kallakuga ja kallakuta klasside õpilased. Kokku oli uurimisaluseid 920, neist 220 õppis humanitaar-, 189 matemaatikaklassides, 82 pedagoogilist eriala ja ülejäänud tavalistes klassides.

Küsitlused ja lühikirjandid organiseeris käesoleva kirjutise autor kohtadel 1990. aastal.

Tütarlapsi oli katseisikute hulgas 625 ja noormehi 295; 779 linnast ja 118 maalt, ülejäänud ei olnud oma päritolu märkinud.

Kokku analüüsiti 39 tunnust: 21 küsimustike ja 18 lühikirjandite põhjal.

Tulemused. Kõigist vastanuist 83,6% (762 õpilast) arvas, et puuetega inimesed peaksid käituma samuti nagu teisedki. Vaid 5,7% arvas, et nad peaksid olema väga tagasihoidlikud. Enamiku vastajate meelest peaksid puuetega inimesed olema võimalikult sõltumatud (70,3% ehk 629 vastajat). Viisakas ja tagasihoidlik peaks olema vaid 15,3% arvates, sageli peaks kurtma vaid 3,1% vastajate arvates. 70,2% õpilastest on kindlad, et puuetega inimestel tuleks olla tänulik, kui neil on meeldiv töö. Puuetega inimestena tahaks 65,1% (597) õpilastest, et neid võetaks niisugustena, nagu nad on, kuid 23,8% vastajaist sooviks, et neid ei peetaks puudega inimeseks. Võimalikult palju teiste abi sooviks vaid 3,8% noortest. Peaaegu kaks kolmandikku (62,5%) leiab, et hoolimata puuetest tuleb oma eluga hakkama saada. 59,4% tahaks oma puuet võtta nii, nagu see on. Enam kui pooled, s.t 53,5% õpilastest on seisukohal, et ka puuetega inimesed tohivad elult üht-teist oodata; 28,2% arvab, et inimesel tuleb olla rahul sellega, mis tal on; 10,8% leiab, et on suur õnnetus olla puudega inimene. Tervete inimeste käitumisest arvatakse, et puuetega inimesena oleks õige olla tänulik, kui teised aitavad; 22,5% oleks vihane, kui neid ei kohelda normaalse inimesena. Küsimusele, mida tuleks teha, kui puue rõhuma hakkab, vastasid peaaegu pooled õpilastest, et see tuleks oma sisimas unustada. Teised (32,6%) rõhutasid, et tuleks oma väärtusi endale sisendada. 12,2% otsiks endale lohutaja. 47% vastajatest arvas, et puue ei anna inimesele mingeid erilisi õigusi, teistega samaväärse inimesena oodatakse ka samasugust kohtlemist. 12,4% lisab, et õigused peaksid olema puudega inimese ja tema perekonna suhted, vastati, et puudega inimesena vajaksid nad perekonna kaitset. Nii arvas 44,8% õpilastest. Ligilähedaselt 40% on mures, et järsku oleksid nad oma perele suureks koormaks. Elamiseks vajab 42,9% noortest sõpru, kellele saaks oma muresid kurta, 37,4% tahaks puudega inimesena oma elu ise määrata. 42,8% õpilaste arvates peaks puudega õpilane käituma nagu teisedki. Sel juhul suhtutaks temasse kui tervesse. 40,3% vastanuist avaldab arvamust, et ei olegi nii hull olla puudega inimene, kuid 26,4% leiab samas, et puudega inimene oleks kohutav olla. 13% õpilaste arvates ei vaja need inimesed kaastunnet. Ligi 40% katseisikuist on seisukohal, et raskemate puuetega inimesi tuleks aidata. 38,3% õpilastest on veendunud, et ka puuetega inimestel on mõningaid oma-dusi-eeldusi, mis aitavad elus hakkama saada, ja 28% ei võtakski oma puuet nii traagiliselt. Eriti halb oleks kaasinimeste liigne kaastunne (36,6%).

Hoolimata puuetest tuleb oma eluga hakkama saada.

Vanuselisi erinevusi ei täheldatud. Olulisi soolisi erinevusi samuti ei leitud. Erinevaid koole võrreldes võib öelda, et õige pisut tolerantsemad olid Tallinna koolide õpilased. Võrdluseks nii palju, et ka mõnedes teoreetilistes allikates on mainitud, et suurlinnade inimesed on puute suhtes sallivamad. Reaalklasside õpilased esitasid konkreetseid ettepanekuid hälvikute elu korraldamiseks, pedagoogika- ja humanitaarklasside noored püüdsid olukorda põhjalikult analüüsida, tavaklasside õpilased olid arvamuse avaldamisel lakoonilisemad.

Pisut tolerantsemad on tallinlased.

Puuetega noortega oleks nõus samas koolis õppima 492 õpilast, erikooli eelistavad vaid 229. Ülejäänud vastajail ei ole selles küsimuses seisukohta. Igal juhul arvatkse, et puuetega inimesed peaksid elama võimalikult normaalset elu tavalises



TPÜ tähistas juubeleid — 45 ja 40

Tallinna Pedagoogikaülikool tähistas 8. ja 9. aprillil oma 45. ja 40. juubelit kõrgkoolina. 24. märtsil 1947.a loodi Tallinna ja Rakvere õpetajate seminaridest uus haridusasutus — Tallinna Õpetajate Instituut, mis oma 6aastase õppeajaga andis tulevastele üldhariduskooli õpetajatele lõpetamata kõrghariduse. 1952.a reorganiseeriti TÕI Tallinna Pedagoogiliseks Instituudiks, kus hakati ette valmistama kõrgharidusega õpetajaid.

Pidustuste teisel päeval toimus TPÜ nõukogu pidulik koosolek, kus esmakordselt selle õppeasutuse ajaloos promoveeriti audoktoreid. TPÜ audoktori tiitli pälvivis Helsingi Ülikooli filosoofiadoktor professor Pertti Johannes Kansanen (2. fotol vasakult kolmas) ja Kieli Pedagoogilise Kõrgkooli loodusteaduste doktor professor Helmut Dahncke (2. fotol vasakult esimene).

9. aprillil peeti "Estonia" teatris kontsertaktus, kus kõneles rektor Rein Virkus, tervitasid haridusminister Rein Loik, Rektorite Nõukogu esimees, TTÜ rektor Olav Aarna, Viiniuse Pedagoogilise Instituudi rektor Saulius Rasma ja Helsingi Ülikoolist Irina Koskinen.

TPÜ pidustustel osales ka Ülemnõukogu esimees Arnold Rüütel (foto 1).

Kontserdil esinesid TPÜ puhkpillorkester, segakoor, naiskoor, kultuuriteaduskonna naiskoor ja tantsustuudio "Soveldaja" ning liikumisrühm. 8. aprillil andis kultuuriteaduskonna näitetrupp Noorsooteatris etenduse J. Styne'i muusikaliga "Džässis ainult tüdrukud ehk džässis ainult tudengid".

Juubelpidustuste aegu eksponeerisid kunsti- ja käsitöökateeder üliõpilastele pisinäituse. Väljas olid disaini- ja värvusõpetuse tööd ning eraldi väljapanek IV kursuse üliõpilase Mait Laasi maalidest ja graafikast. Metallitööde kollektsiooniga peeti meele varalahkunud õppejõudu Elmar Meiorgu, kes sellele tööliigile pani instituudis aluse (foto 5).

Rohkesti oli poeplastide nõudlikult viimistletud ja meeldivalt disainitud puidutöid, mille valmistamisel kasutatud eri tehnikaid. Ekspositsioonipind jäi esemeile napiks. Üldmulje saab fotodelt 3 ja 4. Lõputöödena valminud masinad ja konstruktsioonid jäid ruumipuudusel välja panemata.

Rikkalik oli naiskäsitöö ekspositsioon oma paljude liikide ja tehnikaga (kudumid, heegeldused, tikandid, etnograafiliselt täpsed rahvarõivad jm), samuti aineomase meetodilise õppekirjandusega. (18. apr ÕpLis ilmus ülevaatefoto.)

Raamatukogu fuajees võis vaadata õppejõudude koostatud õppekirjandust. Peeti meele pensionäridest õppejõude ning oldi peol "Estonia" talveaias.

TONU KALLE fotod



Puuetega inimesed peaksid elama võimalikult normaalset elu tavalises keskkonnas. Samas ollakse veendunud, et ilma vastava ettevalmistustööta puuetega lapsi tavalisse kooli tuua ei tohiks. Avaldatakse arvamust, et koostöö peaks alguse saama lasteaias või algklassides, sest muidu võivad õpilased teadmatusest teha nendele lastele palju meelehärmi. Ka pedagoogide ettevalmistus praeguses tavakoolis ei vasta noorte arvates eri vajadustega laste õpetamise nõuetele.

108 tütarlast ja noormeest väljendavad valmisolekut puuetega inimestega koos elada, 129 oleksid meelsasti nõus puuetega inimese eest hoolitsema.

247 noore arvates peaksid puuetega inimesed kindlasti elama perekonnas. 384 õpilast pakuvad hea variandina ühiskodu, seda eriti inimestele, kellel ei ole sugulasi. Kuid rõhutatakse, et see peaks sel juhul olema tõeline kodu, mitte mingi «vangla-taoline kinnipidamiskoht». Päris mitmed õpilased olid näinud filmi Norras asuvast Vidaräseni külast, mille sarnaseid võiks Eestiski olla. Tunduvalt positiivsemalt suhtuvad ja ka asjalikumalt lähenevad need neiud ja noormehed, kellel on olnud isiklike kokkupuuteid puuetega inimestega ja kelle informeeritus on suurem.

Alljärgnevas mõned näited noorukite kirjanditest.

«Me peame kõigepealt muutma endid ja omavahelisi suhteid. . . »

«Puue ei ole ju mingi häbiväärne asi, kuigi mulle tundub, et meile on seda sisendatud.»

«Meie inimesed pole seni enamus puuetega inimestega peaaegu üldse kokku puutunud ja alguses oleks kindlasti ebamugav. Kõigepealt tuleks neid rohkem kui seni avalikku ellu lülitada, et inimesed harjuksid ja õpiksid nendega arvestama.»

«Terved inimesed ei suuda end asetada enne puuetega inimese olukorda, kui nad on midagi taolist kogenud või keegi lähedane inimene on puudega inimene.»

«Nende laste viimine suvalisse kooli ilma vastava selgitustööta oleks puuetega lastele raske katsumus.»

«Puuetega inimene on üks meie seast.»

«Meid on õpetatud puuetega inimestega mitte arvestama.»

«Meie rahvas ei oska kaasa tunda, inimesed on julmad ja jõhkrad. Neid huvitab vaid raha.»

«Puuetega laps peaks kindlasti juba varakult suhtlema tervete inimestega, sealjuures ka tavalises koolis käima. See tuleks kõigile kasuks. Ei tohi puuetega last maast-madalast tervetest lastest võõrutada. Siis oleks ka inimeste omavaheline suhtlemine sõbralikum. Neile inimestele peaks olema loodud normaalsed tingimused eluks, et nad ei peaks tundma ennast teise sordi inimestena.»

«Tervetel inimestel on teatud kompleks puuetega inimeste suhtes.»

«Meie ühiskonnas on juba välja kujunenud, et ei peeta eriti lagu endast nõrgematest ja erinevatest inimestest.»

«Kui laste vahel ei tehtaks vahet «puuetega-puueteta», kui kõik oleksid lasteaias ja koolis üheskoos, siis seda probleemi lihtsalt ei oleks.»

Kokkuvõtteks võib öelda, et hoiakud puuetega inimeste suhtes on vastandlikud. Õpilaste hulgas on neid, kes ei tea ega tahagi puuetega inimeste probleemidest midagi teada. On neid, kes ei suhtu negatiivselt, kuid samas ei võta ka aktiivselt positiivset hoiakut. Õnneks on küllaltki palju neid, kes on valmis abistama ja elama puuetega inimestega kõrvuti normaalset elu. Enamik leiab, et on aeg tuua puuetega inimesed tänavale, lasteaeda ja kooli — seega nelja seina vahelt välja. Integreerimisega tuleb alustada lasteaias ja algklassides. Siit kerkib ka vajadus uurida seda valdkonda tunduvalt noorema kontingendiga.

Siinkirjutaja peab vajalikuks meelde tuletada, et uute hoiakute kujunemine kulgeb pikkamisi. Seetõttu teeks erikoolide likvideerimine kahtlemata suurt kahju. Kindlasti jääb ka tulevikus püsima vajadus nende järele. Lastevanematele peaks aga antama rohkem valikuvõimalusi. Oluliseks probleemiks kujuneb ka õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse muutmine, sest nagu ka kirjanäidete andmetest teada, ei ole õpetaja valmis puuetega laste õpetamiseks tavakoolis. Ka see valdkond vajab uurimist.

Kirjandus

1. Allport G. W. Attitudes. In: C. Murchinson (Ed.), A handbook of social psychology. Worcester, MA Clark University Press, 1935.

2. Bachmann T., Maruste R. Öiguspühholoogia alused I, 1985.
3. Festinger L. A Theory of Cognitive Dissonance, Evanston, III, 1957.
4. Gottlieb J. Improving attitudes toward retarded children by using group discussions. — *Exceptional children*, 1980, 47, 106—112.
5. Gräser H., Gillen K und Dahlinger K. Stile der Behinderungsbewältigung bei geistig beeinträchtigten Erwachsenen, 1987.
6. Horne M. D. Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.
7. Hudson F., Graham S., & Warner M. Mainstreaming: An examination of the needs of regular classroom teachers. — *Learning Disability Quarterly*, 1979, 2, 58—62.
8. Jones T. W., Sowell V. M., Jones J. K. & Butler L. G. Changing children's perceptions of handicapped people. — *Exceptional Children*, 1981, 47, 365—368.
9. Katz D. The functional approach to the study of attitudes. — *Public Opinion Quarterly*, 1960, 24, 163—204.
10. Katz D. I., Hass R. G. & Bailey I. Attitudinal ambivalence and behavior toward people with disabilities. In: I. Yucker, Harold E. (Ed.) *Attitudes toward persons with disabilities*, 1988.
11. Livneh H. A dimensional perspective on the origin of negative attitudes toward persons with disabilities. In: Yucker I. Harold E. (Ed) *Attitudes toward persons with disabilities*, 1988, 35—47.
12. Newman R. K., & Simpson R. L. Modifying the least restrictive environment to facilitate the integration of severely emotionally disturbed children and youth. — *Behavioral Disorders*, 1983, 8, 103—112.
13. Richardson S. A., Ronald L. & Kleck R. E. The social status of handicapped and nonhandicapped boys in camp setting. — *The Journal of special Education*, 1974, 8, 143—152.
14. Ringlaben R. P., & Price J. R. Regular classroom teachers perceptions of mainstreaming effects. — *Exceptional Children*, 47, 302—304.
15. Scranton T. R., & Ryckman D. B. Sociometric status of learning disabled children in an integrated program. — *Journal of Learning Disabilities*, 1979, 12, 402—407.
16. Siperstein G. N., Bopp M., & Bak. Social status of learning disabled. — *Journal of Learning Disabilities*, 1978, II, 98—102.
17. Thomas D. The social psychology of childhood disability. Schocken Books. New York, 1980.
18. Triandis H. C. Attitudes and attitude change. New York, Wiley, 1971.
19. Weinberg N. Modifying social stereotypes of the physically disabled. — *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 1978, 22, 114—124.
20. Wright B. A. Physical disability: A psychosocial approach (2nd ed.). New York; Harper & Row, 1983.
21. Yucker H. E. The Effects of Contact on Attitudes Toward Disabled Persons: Some Empirical Generalisations. In: Yucker, H. E., *Attitudes toward persons with disabilities*, 1988.
22. Yucker H. E., & Block J. R. Research with the Attitudes Toward Disabled Persons: Scales: 1960—1985. Hempstead, Ny, Hofstra University Center for the Study of Attitudes toward Persons with Disabilities, 1986.
23. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. - М., Наука, 1972.

Lähemale August Gailitile

KALEPH JÕULU, emakeeleõpetaja

*«Kes on see, kes koiduna alla vaatab,
ilus nagu täiskuu, selge nagu päike,
kardetav nagu väehulk lippudega?»*
(Ülemlaul — 6:10)

On aeg tuua koolitundidesse August Gailit. Sellega peaks olema täidetud kirjaniku enda üks viimaseid salasoove.

Alljärgnev pakub tunnitööks mõningaid valikuvõimalusi, rõhuasetus jäägu õpetaja otsustada, nt novellide ja romaani valikul või kirjatööde tegemisel. Eluloolist lisakirjandust leidub ajakirjanduses küllaldaselt.

August Gailiti teostest on saadaval: eesti novellivarast «Põhjaneitsi» (1991); novellikogus «Tung kaugustesse» (1985) on «Viimne romantik»; «Võõras veri» («Kas mäletad, mu arm?» III, Lund, 1959) leidub «Akadeemias» (1991, nr 1); «Toomas Nipernaadi» (1967); «Karge meri» (1983); «Ekke Moor» (1990); «Leegitsev süda» (1990); «Isade maa» — kärbitult ajalehes «Kodumaa» (1991, nr-d 2—10, 12—13). Raamatukogudes on ka väliseestlaste kinketeoseid.

August Gailiti loomingut käsitletakse ülevaatliselt 11. ja ulatuslikumalt 12. klassis, keskeriõppeasutustes II kursusel (valikuliselt). A. Gailiti novelle, novellide ja romaanide katkendeid peaks valgustama ka põhikoolis («Viimne romantik», «Vastu hommikut» jmt, nt 8. ja 9. kl), «Ekke Moori» 9. kl. Paljud looduskirjeldused sobivad veelgi noorematele õpilastele. Sügise kirjeldus «Toomas Nipernaadist» sobib 7. kl, 8. kl noored võiksid tutvuda Uutšõ tarkjutuga loodushoiust («Ekke Moor», XXI ptk). Tekstid sobivad ka etteütlusteks ja ümberjutustusteks, võib dramatiseerida novelle või romaanikatkendeid.

Lähemisest. 1930. aastail pürgis August Gailit kindlalt maailmakirjandusse. 1933—1940. a leiame ta teoseid saksa, hollandi, soome ja rootsi keeles. Aastatega ta maine tõusis, aga koos sellega ka huvi Eesti ja eestlaste vastu. Praegu on teda tõlgitud inglise, läti, prantsuse, tšehhi, taani, vene, esperanto jt keeltesse.

Kelleks pidada August Gailitit? Loomingutee algul ta ise ütles: «Meie elu ja kunsti juhtiv vool saab romantika olema.» Ta ei samasta oma romantilist ideaali uusromantismiga, kuna selle sümbolistlik suund täies ulatuses pole vastuvõetav. Tema ideaal on «vanaromantika, veidi moderniseeritud, Nietzschega täidetud» (3).

A. Gailitile pühendatud mälestusteos selgitab piltlikult ja kindlalt ta koha Eesti kirjanduses:

«Tõeliselt isikupärane kunstilooming on individuaalne nähtus, isoleeritud ja eraldi seisev, vajamata kellegi eel- või kaasaskäija hingesugulust või tuge [— —] Ka üksiknähtusena liitub ta teravikpilti ja annab sellele oma sügavama mõtte nii nagu ere värvilaik maalil võib kujuneda raskuspunktiks, millel on otsustav tähendus» (1, lk 7).

H. Puhveli arvates pole Gailiti loomingut kerget analüüsida ega leida lähenemisteidki. Talle on Gailit täisvereline 20. sajandi kirjanik, kelle individuaalne loomingulaad pole identne ühegi varasema kirjandusliku voolu või koolkonnaga. Maailmamõistmiselt jääb romantikuks ka siis, kui ta kunstilised väljendusvahendid hiljem enam romantilised polnudki (6, lk 2).

J. Semper leiab, et Gailit kõneleb värssides, ilma et ta ise seda tahaks. Seega on ta proosa öieti rida pikki luuletusi. Milleks nii? J. Semper ka vastab: Gailiti dünaamiline elutunne ei lepi tavalise lausega — «ta tunded otsivad värsijalgu, et põgeneda kiiremini hallist elu proosast». Gailiti meeldivaim mõõt on daktül ja peoon — rahutu, kihutav, ent lause lõpetab tavaliselt trohheilises mõõdus (9, lk 310—311). B. Kangro peab Gailiti lüürikat proosas parimaks, mis meil olemas (1, lk 89).

Võib veel lisada, et Gailit on meil paljude autorite kõrval andekamaid idüllimeistrid, kelle omanõolisus on eristatav Tammsaarest, Kitzbergist jt. Kas me olemegi siiani saanud mahti jälgida ja rääkida idüllist — viimase poole sajandi jooksul pidas töölisvaade seda kodanlikuks elunähtuseks nagu erootikatki. Nüüd on tegu, et mõlemat elu- ja tundenähtust endale omaks teha. Gailiti looming lähendab meid mõlemale.

Kirjanikust. Kodujuured viivad Gailiti Sangastesse, kus Laatrese pöörduva tee ääres oli Kuiksilla kõrts. 1899.a asus sinna Sangaste krahvi Friedrich von Bergi kutsel August (sen) Gailit (1854—1914), teist põlve ehitusmeister. Ta oli abielus Agnes Stambergiga (1854—1924). Selles peres kasvas üles 5 last, kolmest pojast kaks — Karl-Jakob ja Ernst-Adalbert — jätkasid isa elutööd, August-Georgist sai kirjanik.

August Gailit sündis 9. jaan 1891.a, ristiisaks krahvi ise. Viibides sageli isaga koos, sai ta noorpõlves sügavaid elamusi kodukandi imepärasest loodusest ja omaaegse Ugandi edelaosa rahvapärasteist isikuist. Nende alade piirid ulatusid Sangastest Urvastesse, üle Karula Harglasse, sealt

Koiva jõeni, põhjas Otepääni. Nii laialt võib leida ka A. Gailiti isa ehitusmälestusi. Hiljem vahetati elukohta — Laatrese, sealtsirguliina.

A. Gailiti koolitee algas Valgas läti kihelkonnakoolis, jätkus linnakoolis, mille 3. klassist lahkus ta 1905. a Tartusse, kus elasid õed. Lahkus sealtki pettunult — ei meeldinud õppimine vene keeles ega päheleuupimine. Ta valis iseõppimise, ent hoopis põnevam oli ajakirjanikutöö. 1911—1916 töötas ajakirjanikuna Riias, kus olid ta vennadki. Riia teatrile tõlkis ta 2 Kitzbergi näidendit — «Tuulte pöörises» ja «Libahunt» (5, lk 6). I maailmasõja ajal oli ta sõjakirjasaatjaks; 1919. a, mil rinne lähenes Riiale, sai temast ajakirjanik Tallinna «Teataja» toimetuses. Seal tutvus ja sai sõbraks Henrik Visnapuuga. Nooruses tavatseti neid pidada siiami kaksikuiks, aga ka Pat ja Patashoniks. Olid siurulased. 1917. a kutsus Tuglas Gailiti Tartu «Postimehe» juurde (5, lk 6), siis kirjutas ta följetone. Vabadussõja tegi Gailit kaasa koos Visnapuuga J. Kuperjanovi pataljonis. Rahu saabumise järel täitis Eesti saatkonna ajakirjandusatašee ülesandeid. 1922—1924 elas välismaal, peamiselt Berliinis, Pariisis, Roomas. Kodumaale naasnuna oli vabakutseline kirjanik. 1932—1934 oli Gailit Tartus «Vanemuise» teatri direktor ja dramaturg. Tema abikaasaks sai teatri operetitäht Elvy Nander, kel oli jumalast antud kaunis lauluhääli.

Hiljem elati Tallinnas. Kasvatati tüdart, kel nimeks Aili (Aia), praegu elab Rootsis, on automatiseeritud raamatupidamise spetsialist, tema abikaasa on arhitekt Per Lindström. Neil on kaks tüdart — Anne-Cecilia Gailit (Rootsis võib passi saamisel võtta ka ema perekonnanime) ja Eva-Camilla Lindström (fotod: 2, lk 21).

1941. a, mil puhkes II maailmasõda, kartis Gailit arreteerimist ja varjas end Keila-Joal kindlustustöödel. Jubedaim sõjamälestus oli Tallinna pommitamine 9. märtsil 1944. a. Järgmisel päeval sõideti Läänemaale, kust abikaasa koos tüdrega põgenes suvel Rootsi, A. Gailit lahkus viimase laevaga 1944. a (1, lk 19—20). Kirjaniku uueks koduks sai Rootsis Ormesta mõis Örebro lähistel. Elati sooviga saada peagi tagasi Eestisse. Gailitile ei sobinud sealne kliima, ei meeldinud humooritu elukeskkond.

A. Gailiti loomingut võiks periodiseerida: kirjanikuks kujunemine — 1909. . . 1924; meistriks saamine — 1925. . . 1944; teosed paguluses — 1945. . . 1960.

Debütanteosele «Kui päike läheb looja» (1910) järgnesid «Muinasmaa» (1918); följetonikogud «Klounid ja faunid» (1919), «Aja grimassid» (1926); romaan «Purpurne surm» (1924); novellikogud «Saatana karussell» (1917), «Rändavad rüütlid» (1919), «Vastu hommikut» (1926), «Risti-

sõitjad» (1927); romaanid «Toomas Nipernaadi» (1928), «Isade maa» (1935), «Ekke Moor» (1941).

Trüki avaldati romaanid «Leegitsev süda» (1945), «Üle rahutu vee» (1951), «Kas mäletad, mu arm?» I (1951), II (1955), III (1959); anti välja novellivalmikud «Viimne romantik» (1949) ja «Ristisõitjad» (1953); kordustrukke, tõlkeid, ent honorarid polnud suured. Kuna A. Gailit ei võtnud endale Rootsi kodakondsust, pidades end Eesti Vabariigi kodanikuks, ei saanud ta ka pensioni. Tema parimad sõbrad olid August Mälk, Eduard Tubin, Enn Vallak ja Richard Indreko.

Paar kuud enne surma, lõplikult veendunud oma haiguse ravimatuses (tal oli maksavähk), põletas kirjanik kõik oma märkmed, kogutud materjalid ja poolikud käsikirjad. Olles väga enesekriitiline, ei tahtnud ta ilmselt midagi viimistlematult järele jätta.

Kauaoodatud helgemaid päevi August Gailit enam ei näinud — 5. november 1960 sai tema surmapäevaks. Örebro surnuaeda panid sõbrad hauakivi, millele peale nime ja daatumite on Tallinna siluett põleva laotuse taustal ning sõnad: üks leegitsev süda üle rahutu vee.

LOOMINGU KÄSITLUSI TUNNITÖONA

Novellid. H. Puhvel leiab, et A. Gailiti novell pole anekdoodist arenenud lühilugu, vaid selgepiirilisse miljöösse paigutatud dramaatiline, sageli traagiline lugu, milles valgusvihk langeb huvitavalt nähtud karakterile (6, lk 2). Võrreldes romaanidega nähtuvad neis selgemini kujutamislaadi äärmuslikumad jooned. H. Puhvel peab noore Gailiti töid groteskseiks, vahel võikaiks, mis viivad lugeja isegi õuduste valdkonda. Olgu öeldud, et need on «Siuru» aja novellid, milles fantaasia ja intiimelu segatud («Sääsesõja» — erootiline unenägu, «Fosfortöbi», «Õine teekond», «Kollane hullumeelus» jmt). Mõistatuslikud on noore Gailiti naistegelased, sageli erootilise kire ohvrid, kelle psüühikat autor ei ava. Kuna võitlus pahega on lootusetu, lõpeb novell sageli hukumise või surmaga. Vahel jääb mulje, et ta on kõik pea peale pööranud. Mõneti iseloomustavad seda Visnapuu värsid:

*Oo, elu, virtsamere haisev lokse,
oo, maailm, purjus jumalate okse!*

«Kõik läheb igavaks, mis kordub,» ütleb Juudas Saatanale «Saatana Karussellis» («Haaremi organist»). Uudsust oli vaja ning Gailit läheneb realismile.

Alljärgnevad käsitlused kuuluvad novellivalmiku «P õ h j a n e i t s i » (1991) tekstidele.

«VASTU HOMMIKUT», 1926 (lk 115—150). Autorit ei huvita siin kommunistide avantüüri

lugu 1. detsembril 1924, vaid ta keskendab tähelepanu surmamõistetute viimsete tundide vaatlusele.

VÄITLUS: Mida arvate selle sündmuse valikust novelli süžeeks? Mis tingis kommunistide pörandaluse tegevuse Eestis? Mida teame Peeter Soldeni tegevusest? Mis arveid oli punastel õiendada oma suguvendadega? Kirjeldage vastupanu Jootu hurtsikus. Mis sai Soldeni kolmest kaaslasest? Kirjeldage pealetungi hurtsikule ja selle kaitset. Mille alusel tegi sõjatribunal oma otsuse? Kuidas suhtusid sellesse süüalused? Põhjendage popsi meeiekindlust ja süüdimatuse tunnet. *Jutustage tema fantaasiapilt. Milles oli Tanil Sanderi süü? Miks ta lootis vabaneda? Miks oli Aave kindel, et pääsu pole? Kelleks pidada teda oma fantaasiapildi põhjal? Kuidas neist keegi elas üle mahalaskmisele mineku hetke? Kuidas lahendaksite tribunali otsuse? Mida pidada karistusel piirsituatsiooniks? Omaaegne kriitik Arno Raag peab Gailiti käsitlust 1927. aastal irratsionaalseks, st loogikaga mitte põhjendatuks (7, lk 184). Kas arvate sama? Kirjutage novellist lühikokkuvõte ja hinnang karistusele.*

«**PUNASED HOBUSED**», 1926 (lk 91—115). Autor käsitleb põletamismaaniat (selles on tal ka novell «Nurjatu roim», 1925), mida põeb taluteenija Mari Taade. Tema puhul jälgib autor ka vanemaid ja Mari lapsepõlve, põhjendades ta vaimset tervist.

Novelli on peetud õnnestunuks, kus tegevus põhjendatud.

VÄITLUS: Milline on esmamulje Marist põlema süttinud talus? Kirjeldage Mari välimust. Rääkige Marist lähemalt Mudaaugu talus (töö, jutud, arvamused). Mida arvate ta unenäost? Miks tehis perenaisel kahtlus? Jutustage Mari süü avalikustamisest. Võrrelge vallarahva ja kohtu suhtumist. Millega põhjendab autor Mari tegude algust? Rääkige ta lapsepõlvest. Milles näete sümboolsust? Lugege leedu kirjaniku Bronius Radzevičiuse raamatust «Pilvede maa» (1987) novelli «Süütaja» (lk 45—51), võrrelge selle ja «Punaste hobuste» süžeelest lähedust. Koostage kodus jutuke teemal (valikuliselt): Mis põhjustas kuriteo? Ta polnudki süüdi. Praegune aeg ja kuriteod. Raskem kõigist on mõista inimest. «Ja olgu õõ kuitahes pilkalt pime. . .» (B. Alver). Mida ütleb piibel kurjuse kohta? Tee head või halba, mõlemad su oma kätte tulevad (eesti vanasõna). Tee õnnele.

A. Gailitil leidub mitmeid novelle **inimese kannatusest**. Vaatleme kaht piibliainelist lugu. «**LAATSARUS**», 1923 (lk 51—62). Mõelge, miks peategelane kujunes kannatuste ja piinade kehastajaks. Piibli Laatsarust (Jh ev — 11) valgustab Gailit hoopis teisiti. Ta kasutab siin rööbikmotiivina folklegendi Ahasveerusest ehk

Jeruusalemma kingsepast ehk Igavesest juudist, kes peab sihitult rändama maailma lõpuni karituseks selle eest, et ta ei lasknud Jeesust Kolgata teel puhata oma maja ees. Jeesus lausus talle: «Sina oled igavene. . .», sõnad, mille tähendust juut algul ei taibanud, hiljem küll.

Ka Gailiti loos äratav Kristus Laatsaruse üles 4. päeval, ent jätab ta elama igavesti — Laatsarus on surematu. Inimene vajub kord ikkagi kaduvikku, aga Laatsarus on määratud igavesele kannatamisele.

Gailiti legendis on Laatsarus vananev kuningas, kes loodab sooja saada neitsi Lealt. Laatsarus lubab Leale kogu kuningriigi, au ja rikkuse, kui Lea vaid loobuks Nataneel Suari pojast, kes on toonud ta ellu lõpmatul hulgal halba. Lea ei hooli rikkusest, vaid töötab niigi kogu elu olla kuningale truud. Laatsarus sureb. Juudi kombe kohaselt peetakse traditsioonilised peied, nutunaised halavad suurest kaotusest (see peaks kestma 40 päeva). Peagi levib teade: Laatsarus ärkas taas ellu. Laatsarus kiirustab Lea juurde, kuid ehmub: ta näeb armsamat rõugearmilise Suari süleluses. . . Keegi ei tunnista kuninga surnust ülestõusmist — seda pole elus iialgi varem juhtunud. Nii jääbki Laatsarus ilma tõugata ja vihata. Ta ainus soov surra ei jõua taevasse.

VÄITLUS: *Eristage Gailiti legendi piiblliloost. Kumb meeldib rohkem? Milliseid piibllimotiive on autor välja arendanud? Kuidas uudne süžeejoon sobib kokku piibllilooga? Mida arvata Suari ja Lea armastusest? Mis muudab legendi reaalseks? Peatuge piibli mõttel: «Mina olen ülestõusmine ja elu; kes minusse usub, see elab, ehk ta küll sureb! Ja igäiks, kes elab ja minusse usub, see ei sure igavesti.» Mida mõeldakse siin igavese elu all? Miks Gailiti legendis juudid Laatsaruse ülestõusmist ei uskunud? Miks Gailiti surnust ülestõusnud Laatsarus kannatas? Leidke novellist piiblistiili, iseloomustage sõnaseadet, sõnavara jm. Mida uut saite seekord teada?*

Kirjanditeemad: Laatsarus, Lea ja Suari poeg (armastuse kolmnurk). A. Gailiti legend Laatsarusest ja igavik. «Ning läks mööda ilma Laatsarus. . .» Mõtteid piiblikeelest ja me emakeelest. Mida teate varjusurmast?

«**BARRABAS**», 1925 (lk 63—91). Lugeses pöörake tähelepanu evangeeliumidele (Mt — 27, Mk — 15, Lk — 23). See on Kristuse kannatamisajast ning surmast. Barrabas on röövel, kellele naatsaretlased (juudid) nõuavad vabadust (ristisurma korral vabastati pühiks rahva tungival soovil tavaliselt üks vangidest), kui otsustati Kristuse ristilöömine. Mis oli Jeesuse süüks? (Pontius Pilatus: «Ma ei leia tal ühtki süüd olevat.») Mis kehtas juudi rabid just tema hukkamisele? (Kristus keelas usu kuulutamise raha eest, ent sellest preestrid elasidki; ka nimetatavat

end juuda rahva kuningaks; ilmnes tugev kius ta vastu.)

Juutide nõudel lastakse Barrabas vabaks, ometi satub see röövel ja tapja Gailiti kujutuses nüüd kohutavasse piinadesse. Ta väidab isegi, et Kristuse kannatused olevat tühised võrreldes tema omadega, eriti veel valu naiste truudusetuse pärast. (See on Gailiti loomingu kordusmotiiv.) Kui lõukoerad Barrabase lõbujanuse rahva silme all maha murravad, seisab äkki ta kõrval naatsaretlane. . .

VÄITLUS: Miks nõuti Barrabasele vabadust? Kelle sümboliks on Gailit valinud Barrabase? Keda kehastab ta piiblis? Milline lähedus on Barrabasel Juudas Iskariotiga? Mida annab lugejale nende tegelaskujude süntees? Kuidas on see kunstiliselt õnnestunud? Missugune lunastuse eetika peitub piiblis Kristuse hukkamises ja Barrabase vabastamises? Leidke Gailiti novelli lõigu: «Kui lunastus on kannatus. . . » (lk 84) peamõte. Kes on novelli lõpul naatsaretlane (lk 91)? (Gailiti varasemas redaktsioonis on see Önnistegija (4, lk 126.) Mis Gailiti arvates võidab maailmas kurjuse? Mis on religioosse l u n a s t u s e eesmärk? (Selgub mõte: langenud inimene tõstetakse oma esialgsesse seisundisse tagasi, see on suur loomise ime nagu täiusliku inimese loomine Eedenis.) Mida ühist on Barrabasel Laatsarusega? (Mõlemat iseloomustab mässumeel, sest nad pole rahul oma kannatustega. Barrabas tapab ja röövib, põletab ning piinab, et kannatades leida l u n a s t u s t .) Millist lunastust Barrabas vajab?

K i r j a n d i t e e m a d : Barrabas piiblis ja A. Gailiti kujutuses. Iseloomulikku Barrabases (Gailiti novelli või piibli põhjal).

«**MERI**», 1926 (lk 174—199). Novellile eelnegu selgitus eestlaste sugukondlikust korrast ja tabudest, tavadest. Loos hukatakse noor saarepiiga, kes ihkab üle kõige tõelist armastust. Tema rangeim kohtumõistja on isa, külvaneem. Loost saab teada muustki humanismivaenust.

K i r j a n d i t e e m a d : Kas isa armastas oma tütart? Usk, lootus ja armastus, suurem neist on — armastus. Armastuse nimel surma. . . Kuhu paneksin punkti novellile «Meri»?

«**LIBAHUNT**», 1926 (lk 25—51). Rahvaluulest valitud teema, mida Gailit laiendab kunstilises draamavormis, tõstes esile selle kummalisi külgi. Gailit on kursis Kitzbergi «Kodukurukeste» libalugudega Edela-Eestist ja Liivimaalt. Reaalsele miljöole antakse ebareaalne ilme, loomtegelaste rakendus mõjub koomiliselt. Leidub rohkesti välist vaatlust.

Urgveelased, «veretud, hallid ja tigidad», «könelevad sosistades ja leelutades otsekui sõnadega mürki sülitades», tunnevad nõidust, on

puhkujateks ja lausujateks neile, kes otsivad abi sealtpoolt metsi ja rabasid.

VÄITLUS: Iseloomustage pimedat vanamoori, nõida Ullat ja ta tütart Hundvat. Kõrvutage Hundvat Kitzbergi Tiinaga. Iseloomustage urgveelasi, pöörake tähelepanu vanale Kristjuhanile, ta pojale Enrikule. Miks Enrik ei suutnud elada inimesena? Mida ihkas ta inimesena, mida hundina? Milliste vahenditega loob Gailit novelli põnevuse? Kas teie ettekujutus libahundist ühtib Gailiti looduga? Selgitage kujundilist keelt, eriti võrdluste sobivust.

K o d u k i r j a n d : Libahundist eesti kirjan- duses (Kitzberg, Kallas, Gailit). Mida olen kuulnud rahvasuust libahuntide või krattide kohta?

«**RISTISÖITJAD**», 1927 (lk 151—173). Samanimelise kogu niminovell räägib surmamineva mässaja Jaan Randuse pihtimusest oma kooli- vennast pastorile, kes kutsuti kohale öösel enne mahalaskmist. Kahe mehe dialoog venib oodatust pikemaks, tehes närviliseks eksekuutorid. Lugesdes jälgige, kumb kummale nõu annab.

VÄITLUS: Miks kaotas Jaan Randus usu oma maasse ja rahvasse? Avage ta mõtte sisu: «Oleksime nagu oma isamaast asutanud aktsia- ühingu. . . » (lk 161). Kelleks pidas end mahalas- tav? Mõelge, kas pastorile sai selgeks, kes on sõber, kes vaenlane. Põhjendage, kes Jaani mee- lest on kahepaikne. «Armasta ligimest rohkem kui iseennast» (lk 168). Kuidas Jaan seostas seda tööde endaga? Mida soovis mässaja pastorile? Mil- line oli pastori enesehinnangu reaalne pind? Määratlega sümbol pealkirjas.

«**VIIMNE ROMANTI**», 1925 (lk 5—25). Siin räägib Gailit vägevast mõisa kukest, «viimsest romantikust», kel sooviks olla kõige toredam, unistuseks lennata kõrgusse — kaugele päikese- maale. Elu on tempokas, ei salli unistamist, see- ga reaalne. Kukk Kerill Kerkerill on allegooriline isiksus, sümbol, kelles peitub mehelikkuse ja uh- kuse kõrval veel upsakus ning tahe norida tüli. Teda alandab pettumus. Toredasse metafoorkõ- nesse on peidetud Eestis 1920. aastail peetud kultuurivõitlus, võrreldav siin kukkede kakluse- ga.

VÄITLUS: Kirjeldage tekstilähedaselt Kerilli võitlust Looga asuniku kuke Kurlukiga. Milliseid isikupäraseid võrdlusi siin kasutatakse? Leidke ajalooline alltekst kultuurivõitlusele. Kellega on võrreldav kanakari (kaasalööjad)?

«**PÕHJANEITSI**», 1927 (lk 199—220). Novellis peituv muinasjutuline unistus kehtub kuninga purjetama maailma otsa. Kirjanduslooline taust on omane Odysseusele ja Kalevipojale. Gailit asetab lugeja ette kõverpeegli — narr Pimpa te- gutseb. Äkki hakkab ta armastama Saare kole- tut nõida Kikikraad ega vabane enam sellest; ta

armastus on sama kuum, aga palju reaalsem kui kuningal ja ta kaaslastel. Loos veetleb nii eba-reaalne (nõidusvägi) kui ka lüüriline (looduspil- did) kujutluslaad. Idüllides tabame ka Flaubert'i «Salambo» põhjamaist varianti. Autori sõnakasu- tamine sunnib jälgima vana Oode viimistletud ja arhailist stiili (võitlus Illali eest jm), süveneme ta liikuvasse ja paindlikku mõtteviisi.

A. Mägi, rääkides novellikogudest «Vastu hommikut» ja «Ristisõitjad», tähendab neis Gaili-

ti väljaarenenud stiili kõigi oma tunnustega: «liialdused, omaduste kuhjumine, hüperboolide tihe kasutamine, fantaasiarikas mõttelend tege- laste juures». Koos tundesisuga muutub kirjel- duste ja monoloogide rütm, mis kiireneb, kulmineerub, aeglustub, et siis jälle tiheneda uueks kulminatsiooniks (2, lk 119).

Lähemalt vaadeldge novellide sõnakunsti oma- pära, määratlege kujundeid, seda kindlasti «Põh- janeitsi» niminovellis.

Kas metsosi või sõnajalaõis?!

FRED JÜSSI foto



Tunnid Saksamaa ja Austria ajaloost

Jättes selja taha okupatsioonija pärandit, seisavad ajalooõpetajad paljude raskuste ees. Aastakümneid ei olnud programmis mitme meie naabermaa ajalugu. Anname endale muidugi aru, et ei ole mõeldav tutvuda kõigi maade ajaloolise arenguga, kuid ei saa mööda maadest ja rahvastest, kes meie rahva ajalugu on mõjutanud. Selles mõttes on meile väga oluline Saksamaa ajalugu, mis nõukogulikes käsitlustes oli ka paljude võltsingute objektiks. Saksamaa käsitlus uusajal algas alles 1848. a revolutsiooniga, sellestki ligi pool pühendatud K. Marxile ja Fr. Engelsile. Praegu Kaliningradi nime kandvas linnas oli aga ülikool, kus oli keelatud üldse käsitleda Saksamaa ajalugu.

Pakume ajalooõpetajatele paari tunni jagu materjali Saksamaa ja Austria ajaloost. Loodame, et koolides, kus on juba paljundusseadmeid, saab teha tömmiseid ka õpilastele käteteadmiseks. Ärgu aga kedagi kohutagu lehekülgede arv. Kõik ei ole mõeldud äraõppimiseks. Õpetajal algu vabad käed. Tema ütleb, mida õppida, mida niisama lugeda või vahele jätta.

Saksamaa ja Austria 17. sajandi II poolel ja 18. sajandi algul

HELMUT PIIRIMÄE, TÜ professor, ajaloodoktor, Uppsala Ülikooli audoktor

Kolmekümneaastase sõja jäljed. Kui aastakümneid Saksamaal möllanud sõda lõppes, oli maa laastatud. Vaenuvägedest ja omal käel rüüstavate palgasõdurite jõukudest oli eriti rängalt kannatanud talurahvas. On arvestatud, et maaelanikkonnast hukkus 40%. Olenevalt vägede liikumisteedest olid paikkondlikud erinevused suured. Kõige rohkem olid laastatud Pommeri ja Mecklenburgi piirkonnad Põhja-Saksamaal, kus hävinud oli üle 40% elanikkonnast. Kohati oli hukkunud isegi 5/6 inimestest.

Elu säästmiseks otsisid talupojad sõja ajal varju metsades. Suurem osa põlde jäi harimata ja kasvas umbrohtu. Sõja lõppedes oli puudus kariloomadest, eriti veoloomadest. Loomade vähesuse tõttu ei jätkunud sõnnikut väetamiseks. Paljudes paikades piirduti aedade harimisega, põldudel karjatati loomi, karja- ja heinamaad olid võsastunud.

Elanikkonna taastamine ja maa ülesehitamine nõudis aastakümneid. Veel 1683.a oli Preisi hertsogkonnas kasutamata 45% põllumaast, Baieris 1700.a paiku u 1/3.

Paljud Saksamaa piirkonnad said 17. sajandi teisel poolel kannatada uutes sõdades, eriti Louis XIV vallutuskatsetes. Olgu siinkohal toodud vaid üks näide — ülikoolilinna Heidelbergi saatus. 1685.a teatas Louis XIV ilma pikemata Pfalzi kuurvürstiriigi ühendamisest Prantsusmaaga. Varsti ilmus Pfalzi pealinna Heidelbergi alla Prantsuse vägi. Kuurvürst andis alla, prantslased lubasid maale ja rahvale täielikku rahu. Tegelikult rööviti ja põletati, laastati põlde ja viinamarjaistandusi. Pärast aastapikkust okupatsiooni Prantsuse armee lahkus, olles enne Heidelbergi 200 kohast põlema pannud. 1693.a kordus kõik uuesti. Jälle põletati Heidelberg maha, linna müürid ja tornid lasti õhku ning rikuti kaevud.

Kolmekümneaastane sõda murdis talupoegade

vastupanujõu feodaalide pealetungile. Enamik talupoegi muudeti pärisorjadeks. Mõisamajandus arenes eriti Elbe jõest ida poole jäävas Saksamaa osas, mõisastati ka suur osa endisi talumaid. Mõisapõldude harimiseks pidid talupojad käima mitu päeva nädalas teotööl. Nii kujunes Ida-Saksamaal välja umbes samasugune olukord nagu Poolas, Venemaal ja Ida-Baltikumis. Lääne-Saksamaal oli enamik maad talupoegade kasutada, nagu see oli ka Prantsusmaal, kuid talupojad olid kohustatud maksma feodaalile renti, enamasti natuuras, osalt ka rahas.

Linnad ja kaubandus. Linnaelanikud olid olnud sõja laastamiste vastu enam kaitstud, kuid paljud linnad said piiramisel kannatada, mitmete linnade vallutamisel korraldati veresaun.

Linnade, mõneti aga ka kogu Saksamaa arengut mõjutas kaubateede nihkumine. Keskajal ja varemgi oli Euroopa kaubanduse tähtsaim tuiksoon Vahemeri, kust kaudu toimus kauplemine Lähis-Idaga. Vahemere kaudu oldi ühenduses ka Hispaania ja Portugaliga, kes maadeavastuste ja vallutuste käigus olid koondanud enda kätte peamise osa ookeanikaubandusest. Türklaste vallutused (Konstantinoopol 1453) põhjustasid Vahemerekaubanduse languse. Hispaania ja Portugali langus ning Inglismaa tõus viisid ookeanikaubanduse raskuspunkti Atlandi ranniku põhjaossa. Kaubavahetuses Ida ja Lääne vahel muutus Euroopas eriti tähtsaks Läänemeri. Soodsasse olukorda olid sattunud Põhja-Saksa linnad.

Vahemere kaubanduse langus põhjustas seisaku varem õitsvate Lõuna-Saksa linnade arengus. Nad säilitasid suurelt osalt keskaegse elulaadi, milles tähtsal kohal oli käsitöö ja poekaubandus. Seisaku tõttu ei tehtud suuri ehitustöid, mis oleksid tinginud keskaegsete majade lammutamise või linnamüüri lõhkumise. Nii tekkisid Saksamaal linnad, mis meenutavad muuseume ja

mida imetleme kui keskaja kultuuri mälestusmärke.

Tõusu elasid üle nn residentslinnad, kus elas mingi väikelinna valitseja. (Berliin, Dresden, München jt). Valitsejat ümbritses õukond, sinna koondus suur osa sõjaväest. Õukond ja sõjavägi vajasis tööstus- ja käsitöötooteid ning välismaa kaupu. See andis elatist kaupmeestele ja mitmesuguste käsitöölisele.

Killustatus. Pärast Kolmekümneaastast sõda jõudis Saksa Rahva Püha Rooma Keisririigi langus nii kaugele, et saksa vürstid said poliitilise iseseisvuse. Voltaire ütles selle riigi kohta, et see ei ole püha, see ei ole Rooma riik ega üldse mitte riik. Saksamaa hakkas muutuma geograafiliseks mõisteks. Habsburgide soost keisritel ei olnud tegelikult enam võimu kogu Saksamaa üle. See säilis ainult Habsburgide pärusmaades, mille põhiosaks oli Austria.

Ülejäänud Saksamaa koosnes mitmesajast väikeriigist. Õeldi, et neid on sama palju kui aastas päevi. Suuremad olid Brandenburg, Saksi, Baier, Hessen-Kassel. 8 (hiljem 9) riigi valitsejad kandisid kuurvürsti tiitlit. Nende tähtsaim eesõigus oli keisri valimine ning valitu õiguste kindlaksmääramine (tegelikult piiramine). Seejuures tuli valimisel arvestada küll pärilikkust.

Saksa riigi esindusorganiks oli **Riigipäev**, mis alates 1663.a oli alaliselt tegutsev seisuslik asutus. Ta jagunes kolmeks kuuriaks. Tähtsaim nendest oli eespool mainitud **kuurvürstide kuuria**. Teine — **vürstide kuuria** esindas 98 ilmalikku ja vaimulikku vürstkonda. Teistel väikeriikidel oli vürstide kuurias hulga peale 4 häält. Kolmas kuuria oli **linnade esindus**, mis oli aga tunduvalt piiratumate õigustega kui kaks esimest kuuriat. Riigipäev suutis vähe ära teha, küsimuste arutelu venis lõpmatult pikale. Võeti vastu tsunftiseadus, mis pidi ühtlustama tsunftiasjandust ja mõningaid väiksema tähendusega seadusandlikke akte. Kuna riigil ei olnud administratiivasutusi, oli raske Riigipäeva otsuseid ellu viia. Riigi ühtsuse puudumine andis end eriti tunda kaitse organiseerimisel välisvaenlaste vastu.

Võitlus Türgi ohuga. Ligi pool sajandit (1658—1705) oli keisriks Leopold I Habsburg. See oli valitseja, kes tundis huvi kunsti vastu ja soosis teadust. Ta täiendas keisrilossi kunstikogu ja laiendas raamatukogu ning asutas mitu uut ülikooli (Olomouc/Olmütz, Innsbruck, Bratislava/Breslau). Ta oli ka hea perekonnaisa, kellel oli 16 last kolme üksteisele järgnenud kuningannaga ja kes püüdis õukonnast välja tõrjuda «Prantsuse kombeid» — Louis XIV õukonna moraaltust. Sõjaasjandus ja sõdimine ei pakkunud Leopold I-le huvi, kuid just temal tuli kokku puutuda Türgi vallutusega.

Olles saavutanud Ukrainas võidu Poola üle, tungisid türklased Transilvaaniasse ja seejärel

Ungarisse. 1669. a vallutasid nad Itaalia kaubalinna Veneetsia. 1683. a tungis Türgi vägi, mille suurus olevat olnud 270 000 meest, suurvürst Mustafa Kara (Must Mustafa) juhtimisel Austriasse ja asus piirama Viini. Võis karta muhameedlaste sissetungi Kesk-Euroopasse. Keiser põgenes türklaste lähenedes koos õukonnaga pealinnast, selle kaitsjad (16 000 meest) osutasid aga südi vastupanu. Linn oli hästi kindlustatud ja türklaste tormijooksud löödi tagasi, kuid elanikkonda vaevas nälg. Söödi kassi- ja eesliilaha. Raskes olukorras võtsid Viini üliõpilased ette väljatungi, mille käigus õnnestus linna ajada lehmakari. Asi muutus siiski kriitiliseks, sest Türgi suurtükitali tegi suurt kahju ning linna kindluste alla hakati kaevama miinikäike. Pääsemise tõi 70 000-meheline abivägi Poola kuninga **Jan Sobieski**, Baieri kuurvürsti ja Saksi kuurvürsti juhtimisel. Ühendvägi ründas Türgi laagrit ja pärast mõnetunnist lahingut sundis türklased põgenema. Viin oli päästetud. Saadi suur sõjasaak, sealhulgas suurel hulgal kohvi, mis seni oli Euroopas vähetuntud. Algas kohvikultuuri levik.

Viini all paistis väejuhina eriti silma Pariisis sündinud Savoya prints **Eugen** (õzen). Varsti tõusis ta kindraliks ja siis feldmarssaliks. Sõjas Türgi vastu, mida peeti põhiliselt Ungaris ja Tšehhis, said keisri väed printsi Eugeni juhtimisel uusi suuri võite. 1699. a sõlmitud Karlowitzi rahuga läksid Austria võimu alla kogu Ungari ja suurem osa Transilvaaniast. 18. sajandil jätkusid võitlused Türgiga Serbia ja teiste Balkani alade pärast.

Preisi riigi tekkimine. Sel ajal, kui Saksa keiser koondas peatähelepanu Türgi väljatõrjumisele Balkanilt ja oli hõivatud Hispaania pärlussõjas 1701—1714, tõusis Põhja-Saksamaal esiplaanile **Brandenburgi kuurvürstiriik**. 15. sajandi algul oli Brandenburg veel väikeriik suhteliselt halbade maadega. 1356.a oli ta tõusnud kuurvürstiriigiks. 1486.a sai selle keskuseks Berliin. 17. sajandi algul omandas kuurvürst mitu endist väikeriiki Reini alamjooksul.

1618.a lisas Brandenburgi kuurvürst oma maadele Poola kuningalt saadud läänina Preisi hertsogkonna, mille keskus Königsberg (praegu Kaliningrad). Kasutades Poola hõivatust sõjas Rootsiga, haaras Brandenburg selle maa-ala.

Brandenburgi riigi tõusu aluseks olid 1) soodne asend Läänemere kaubateede suhtes; 2) nõudmise kasv põllumajandussaaduste, eriti vilja järele; 3) Brandenburgi kuurvürstide poliitika.

Brandenburgi kuurvürstidest, kes kuulusid Hohenzollernite dünastiasse, oli kõige silmapaistvam Friedrich Wilhelm I, sündinud 1620.a (1640—1688), keda sakslased on nimetanud suureks kuurvürstiks (Große Kurfürst). Pidades silmas ta välispoliitilisi intriige ja salakavalust maade haaramisel nimetasid Prantsuse diplo-

maadid teda Euroopa kõige kavalamaks rebaseks. Erilist rõhku pani ta tugeva sõjaväe loomisele. Palk, toit ja riietus olid halvemad kui Prantsuse armees, drill, distsipliin ja karistused karmimad, kuid sõjas laostunud ja teedel hulkuvatest meestest polnud raske väge kokku värvata. Ohvitserkond moodustus aadlikest-junkrutest. Allohvitseri mundri juurde kuulus kepp, mis vähemalgi põhjusel sõdurite kallal käiku läks. Tänu heale väljaõppele ilmutas see elukutselistest sõjaväelastest koosnev vägi (teenistusaeg oli 25 aastat) head võitlusvõimet. 28. juunil 1675.a purustas Brandenburg armee **Fehrbellini** lahingus (Brandenburgis) Rootsi väe, mida Gustav II Adolphi aegadest oli peetud võitmatuks.

Suur armee oli aga rängaks koormaks elanikkonnale. Selle ülalpidamiseks suurendati makse. Loodi maksuamet ja teised kesk- ja kohalikud riigiasutused. Kasarmuid ei ehitatud, sõdurid paigutati elanike juurde, toitu pidid nad ise valmistama.

Armee varustamiseks ja riigi majandusliku kandevõime tõstmiseks käskis suur kuurvürst ehitada riiklikke manufaktuure. Pärissorjuse tõttu oli raske leida palgatöölisi. 1685.a, kui Prantsusmaal kaotati Nantes'i edikt, mis oli andnud hugenottidele usuvabaduse, kutsus Friedrich Wilhelm usu tõttu tagakiusatuid Brandenburgi riiki. Saabus umbes 20 000 hugenotti, kes töid kaasa käsitööoskused, mida võis kasutada ka manufaktuurides.

Tundes muret põllumajanduse taseme üle, võttis Friedrich Wilhelm eeskujuks Madalmaad (Hollandi), mille küllastamine oli talle jätnud sügava mulje. Ta kutsus maale Madalmaade siserändajaid, kes töid kaasa kogemusi piimakarja pidamiseks ja aianduseks. Madalmaade eeskujul ehitati jõgedevahelisi kanaleid, soodustamiseks vilja väljavedu, aga ka sisekaubandust. Kaubanduse arendamiseks asutati 1682.a Aafrika kaubakompanii, kes rajas Aafrika randa fordid.

Kuurvürst Friedrich Wilhelmi valitsuse ajal oli Brandenburgi riik muutunud nii tugevaks, et järgmine kuurvürst võis hankida keisrilt loa kinnitada oma seisundit Euroopas **Preisi kuninga** trooni ja krooniga. 1701.a krooniti ta Königsbergis Friedrich I nime all Preisi kuningaks. Uus valitseja armastas luksust ja toredust, eeskujuks oli Louis XIV õukond. Berliinist Königsbergi sõideti 30 000 vahetushobusega. Kroonimispidustused läksid maksma 6 miljonit taalrit ajal, kui riigi aastasissetulekud olid ainult veidi üle kolme miljoni taalri.

Friedrich Wilhelm I. Pillavale Friedrich I järgnes kuningas Friedrich Wilhelm I (1713—1740), kes läks ajalukku kui kitsipung. Õukonnast vallandati enamik kammerhärراسid, laiaili saadeti muusikakapell, jäi ainult trompetist. Valitsemiseks loodi bürokraatlik riigiaparaat. Ku-

ningas ise käis ringi ja kontrollis ametnikke, keel-est ka kõige kõrgemad võisid sattuda harimata ja jämeda isevalitseja sõimu või ka kepihoopide alla. Ta armastas korrata: «Mitte arutada.» Kokkuhoiuvõimalust nägi kuningas ka välismaa kaupade ostmisest loobumises. Keelatud oli importriie. Vastavalt kuninga käsule tõmmati Berliini tänavatel peentel daamidel importriidest kleidid seljast ja käristati puruks. Samal ajal toetati kodumaiste manufaktuuride rajamist. Laiendati kalevi tootmist, sest kalevit vajati mundriteks, aga seda sai ka turustada. Kerkisid rauasulatusahjud ja ettevõtted peedisuhkru valmistamiseks.

Friedrich Wilhelm I põhiuiviala oli siiski armee. Ta ise käis pidevalt mundris ja veetis aega sõjaväe väljaõppe ja ülevaatustega. Nii teenis ta endale hüdnime Sõdurkuningas. Püssi laadimiseks võttis ta kasutusele rauast püssilaadimisraua senise puust varda asemel. Uudis oli marsisamm — sõdurid hakkasid käima ühte jalga. Sõjaväe suurus kasvas 84 000 mehele. See oli suuruselt neljas armee Euroopas. Arvestades aga suhteliselt väikest rahvaarvu, oli see elanikkonnale väga ränk koorem. Maade ostmise ja haaramisega suurendas Friedrich Wilhelm I Preisi riiki. Ei ole ime, et selline kuningas ei sallinud kunstnikke ega teadlasi. Friedrich Wilhelm I arvates olid kunst ja teadus asjata raiskamine. Suure filosoofi Gottfried Wilhelm Leibnitzi kohta arvas ta, et see on täiesti kasutu inimene, sest ta ei kõlba tunnimeheks. Laste lugemisoskust ja usuõpetust pidas kuningas siiski vajalikuks. 1717.a kehtestati Preisis üldine koolikohustus. Seda oli aga raske ellu viia, sest puudus oli õpetajatest. Kuninga käsul pandi õpetajateks allohvitsierid.

Sõjaväe esiplaanile seadmine mõjutas Preisi elanikkonna mõttemaailma. Hakati hindama marssivaid sõdureid ja mundris mehi, tekkis üleolek naabritest, sõdades nähti vahendit riigi tugevdamiseks. See oli siiski ainult üks osa Saksamaast. Ei saa unustada, et samal ajal oli sakslaste hulgas suuri filosoofe, kirjanikke ja muid kultuuritegelasi.

K ü s i m u s i

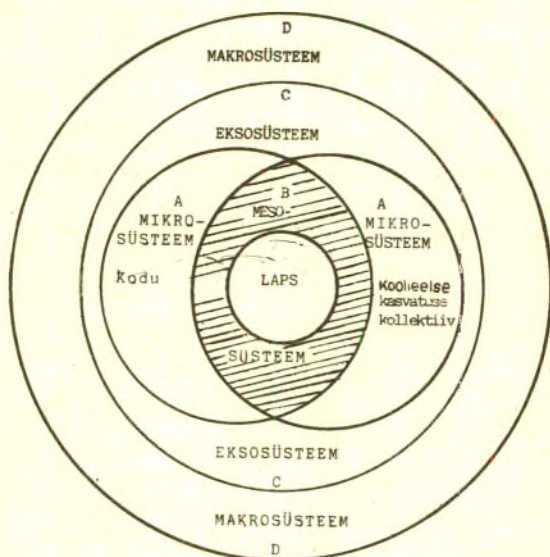
1. Meenutage varasemat: kes sõdisid Kolmekümneaastases sõjas?
2. Millest oli tingitud Saksamaa killustatus?
3. Millised rahvad on ohustanud Euroopat enne türklasi?
4. Analüüsige erinevusi Ida- ja Lääne-Saksamaa ning Põhja- ja Lõuna-Saksamaa vahel.
5. Milliseid Saksa vaimuinimesi mäletate varasemast ajaloost?

Tüdrukud ja poisid lasteaias

TAIMI TULVA, TPÜ koolieelse kasvatuse kateedri juhataja

Lähteks. Igapäevaelus ja samuti päevahoiu puhul kõneleme tavaliselt «lastest». Harva tajume selle mõiste taga ühe või teise sugupoole esindajat, kellel on oma eripära, kelle käituminegi oleb suuresti ümbritsevast keskkonnast.

Soome kasvatusteadlane E. Huttunen (2) on koolieelsete laste kasvukeskkonna pikaajaliste uuringute põhjal esitanud kasvuümbruse ökoloogilise mudeli. Selle esiletõusul uue teoreetilise orientatsioonina on etendanud võtmerolli ameerika sotsioloog U. Bronfenbrenner (1). Tema teooria järgi ei toonitata kasvatuses pelgalt individuaalset psühholoogilist alust. Uus kasvatuse nägemus rõhutab kõikide laste eluringis olevate inimeste ja nähtuste koosmõju lapsele (joonis 1).



Joonis 1. Lapse kasvuümbruse ökoloogiline mudel.

Kasvatuse ökoloogiline mudel. Mikrosüsteem kujuneb nendest tegevustest, rollidest ja suhetest, mida tüdruk või poiss kogeb oma vaheatus ümbruses. Siia kuuluvad eelkõige kodu (vanemad, lähisugulased), mängukaaslased, kasvatajad. Et kasvatus oleks edukas, on vaja kooperasiiooni olemasolu erinevate kasvuümbruste vahel. Lapse tasakaalustatud tervikarengu seisukohalt on just mesosüsteemis tähenduslik see, et erinevad kasvuümbrused moodustavad võimalikult loomuliku terviku (konkreetse lapse vanema suhted teiste vanematega, lapse kasvatajate suhted teiste kasvatustes osalejatega, kasvatajate ja vanemate suhted, ümbritseva mõjud). Nõnda kujuneb mõjutuste mitmekülgsus, n-ö sotsiaalne võrgustik. Kui kasvatajad ei teadvus-

ta seda ühtsuse taotlemise vajadust, on oht, et laps elab topeltsotsiaalsuse olukorras või elab samaaegselt mitmes erinevas ümbruses, millel polegi ühist kokkupuutepinda. Eksosüsteemi kaudu määratletakse perekonna heaolu ja elamise kvaliteeti mõjutavad tegurid (vanemate töödajad, töötasu, päevahoiu teenuste kättesaadavus, sotsiaal- ja tervishoiuteenuste tase). Makrosüsteem kui lapse jaoks kõige kaugem, kuid heaolu seisukohalt olulisim, peegeldab ühiskonna sotsiaalpoliitikat. Sellel tasandil ilmnevad meetmed, millega ühiskond toetab koolieelset kasvatust ning lastega perekondi.

Kui kasvuümbrus on lapsele tuge, turvalisust ja armastust pakkuv, on loota, et sirguvad tasakaalukad, enesekindlad ning vitaalsed tüdrukud ja poisid.

Sugupoole sotsialiseerumine algab kodus.

Vanemate mõjul, nende reaktsioonide ja käitumise ajal kujunevad lastel eelistused kindlate tegevuste, mänguasjade jms suhtes. T. Repina ja L. Arutjunova (6) kinnitavad, et 4aastastel on kindlalt välja kujunenud hoiak vastavalt sugupoolele, s.t tekkinud esmane ettekujutus mehe ja naise rollist. Kui lähemas kasvuümbruses puuduvad sugupoole sotsialiseerumist soodustavad tingimused, võib see protsess mõnevõrra häiruda. Seda esineb sagedamini lastekodukasvandikel, aga ka nendes peredes, kus poeg (poegi) kasvatab vaid ema. Teisalt on poisid paindlikud. Nad haaravad isa (mehe) ideaali sealt, kust seda vaid saada on. See võib olla õpetaja, sporditreenner, naabripoisi või sõbra isa. Eriti oluliseks peavad uurijad soorolli kujunemisel vanemate hoiakuid. Üldjuhul rõhutatakse tüdrukute kasvatamisel naiselikke omadusi, poiste kasvatustes tegevuslikkust, aktiivsust.

Millest küll tehtud on väikesed tüdrukud?

Suhkrust ja jahust ja maasika vahust.

Tüdrukust naiseks ja poisist meheks kasvatamist mõjutavad esmajoones bioloogilised tegurid. Suurimad erinevused tekivad aga ümbruse ja kultuuristruktuuride mõjul.

Juba maast madalast suhtuvad suured inimesed tüdrukutesse ja poistes erinevalt. Beebitüdrukuga räägivad emad enam ja vadistavad lapsekeeli kauem kui poistega. Valdavalt on tüd-

rukute kõne ilmekas ja väljendusrohke. Tüdrukud arenevad bioloogiliselt kiiremini kui poisid. See on hoomatav nende mängudes ja mänguasjade valikus. Tüdrukute mänguiga on hakanud lühenema nende varasema küpsemise tõttu. Koolieelse ea lõpul tõuseb reljeefselt esile huvi moe ja moemänguasjade vastu. Nukud asenduvad läänemaailmas tunnustatud ponide ja hobuludega, otsitakse uusi eneseväljendusvõimalusi ja -viise.

Päevahoid soosib enam tüdrukuid, kes on sõnakuulelikumad ja korralikumad. Neil on hästi arenenud sõrmede peenmotoorika, nad tulevad edukalt toime käelise tegevusega. Tüdrukuid kiidetakse, nende eneseusaldus kasvab. Tüdrukud loovad hõlpsasti usalduslikke suhteid kasvatajatega. Nad püüavad oma käitumisega igati vastata kasvataja ootustele ja alistuvad kergemini kasvataja autoriteedile kui poisid.

Viimasel ajal, mil laste arv rühmades on vähenenud, võime märgata kasvatajate individuaalset tegelemist lastega. Siingi torkab silma tüdrukute eelistus. Nende tegevuseks on lasteaias rohkem võimalusi loodud, neid peetakse algatusvõimelisemateks ning initsiatiivikimateks. Tüdrukuid võtavad hoidjad sagedamini süle ning hellitavad neid enam kui poisse. Ometi vajavad poisidki tähelepanu, hellust ja lähedust.

Ka kodu ja kodus täidetavad ülesanded teevad tüdrukud teiste eest hoolitsevaks, tähelepanelikuks ja vastutustundlikuks. Tüdrukuid kasvatatakse sotsiaalsetest suhetest sõltuvamaks kui poisse.

Millest küll tehtud on väikesed poisid?

Tiigrist ja konnast ja kutsika hännast.

Poisse on lasteaias tingimata näha ja kuulda. Nad nõuavad enam tähelepanu kui paid, leplikud ja uute oludega sujuvamalt kohanevad tüdrukud. Poisid taotleavad inimsuhetes positsiooni ja võimu. Nad valivad tegevusi, milles neil on vabadus omal viisil toimida ja täiskasvanudki julgustavad poisse ümbritsevat maailma uurima ning tundma õppima; nende riskivalmidust toetatakse.

M. Saarnivaara (4) on märganud, et mänguolukordades peavad poisid kindlamalt kinni sugupoolele omastest käitumismallidest kui tüdrukud. Poiste mänguiga on kestvam, koolieelne periood on nende jaoks veel täielikult mängu täis. Eelistatakse tehnilisi, elektroonilisi mänguasju, mis muutuvale ajastule tunnuslik. Uudissarja kuuluvad Masters'id, He-Man'id ja Turtles'id. Poisid tahavad olla poisid ja saada meesteks, aga tüdrukuid ahvatleb paljudel juh-

tudel hoopiski poiste tegevus ning poisi rollis olemine.

Poisid taotleavad lasteaias tegevuslikku programmi ja oma vajaduste ulatuslikumat arvestamist. Nad nõuavad tegevuse valiku vabadust ja iseseisvust enam kui osalemist kasvataja juhitud tegevuses.

Õpilasena hinnatakse poisse negatiivsemalt kui tüdrukuid: seevastu indiviidina-mitteõpilasena hinnatakse poisse positiivselt: neid peetakse tüdrukutest arukamateks ja koguni huvitavamateks.

Kui esimestel eluaastatel on pojad emadega tugevates emotsionaalsetes suhetes, siis latentsperioodil (6–7a) ning hiljem vajab poiss isa (mehe) toetust. Ta ei talu enam ema kallistusi ning hellusi, vaid otsib teiste poiste mehelikku seltskonda, otsib turvalisust isast. Aga poegadel on puudu isadest, sageli pole läheduses vanaisasid, vanemaid vendi, meessugulasi.

Poisid on liikuvad, rahutud ja kärarikkad. Nad püüavad kogu oma olemusega ilmutada mehelikke omadusi — julgust, kangelaslikkust, jõudu. **Poistes on midagi, mida ei taluta, ja on midagi, mida poisid ei talu.** Soome lastepsühhiaater J. Sinkkonen (5) on välja astunud poiste kaitseks. Ta peab veaks, et lastesse «surutakse» täiskasvanute väärtusi nagu madu püssi sisse. Näiteks toob J. Sinkkonen rahukasvatuse, mis keelab poistele plastmasspüssid. Hämmastav on, et poiss teeb ilma eeskujudeta ja suurema vaevata püssi kas või puutükist, jookseb ringi, põristab ja laseb. Kõik poiste tüüpilised askeldused on sattunud vägivaldsete mängudena keelatud nimekirja. Poistel on meeles mõõgad, püstolid, Batmanid. Mängiva lapse fantaasia on sageli tõelisest julmusest kaugel ja hoopis teistsugune, kui täiskasvanu arvab. Just mängu kaudu peaksime laskma lastel maandada neisse kogunenud pingeid.

Kasvatuse ideoloogia ei anna ruumi poisi tegetsemistahtele ning vallutustaotlustele, pahan-dab arst. Veelgi enam. Päevakodudes pannakse poisid kanvaariidele õmblema ja paberist lilli välja lõikama.

Poisid on tundlikud ja taluvad pingeid halvemini kui tüdrukud. Poistel on lastepsühhiaatri patsientide seas suur ülekaal. Haiglapalattites ravitakse enamasti poisse, kelle käitumishäireid pole lähiümbrus, näiteks kodu, päevakodu või kool enam talunud.

Erinevused tüdrukute ja poiste käitumises. Osutame siinkohal vaid kõige üldisematele suundumustele. Erinevused ilmnevad kõige eredamalt tegevuses. Poistel esineb enam

keskendumisraskusi ja tahtmatust osaleda ühises, n-õ suunatud tegevuses. Sääraste tegevuste taustal on märgata kartust ebaõnnestumiste, oskamatus ees. Võimalik, et sellistes olukordades kajastuvad koolipärasuse mallid. Laste arengutaseme ja võimete ning täiskasvanute nõudmiste vaheline vastuolu on päevahoiupersonalil nähtavasti just selle nägemuse aluseks, et **päevahoiukasvatus sobib kõige paremini 5—6aastastele tüdrukutele** (2). Ebaõnnestumise kartusest tekkiv problemaatiline käitumine annab märku lapse stressist.

Poiste käitumisele vabas mängus on iseloomulik agressiivsus, riidlemine, kiusamine, teiste mängu segamine. Tüdrukutel domineerib alistamine, esineb ka koosmängu raskusi. Tekib küsimus, kas päevakodurühm tingib sellist käitumist või lubab ainult n-õ ilusat käitumist. Teistsugust käitumist, mis on tunnuslik «mõllavatele poistele» või «edvistavatele tüdrukutele», loetakse häirivaks. Poistele ei jää muud alternatiivi, kui protesteerida feminiinse ülemvõimu vastu kiusamisega või naiskasvatajate taotlusi muud moodi eirates.

Seda suunda illustreerib lapsesuust kuulu. Mängueas vennad on vanaema pool. Ilm on halb ja poisid ei lubata õue. Pärast lühikest arupidamist teatavad poisid: «Vanaema, kui meie suureks saame, siis mingil juhul naist ei võta. Hakkame ise süüa tegema, koristama ja pesema.» «Miks nii?» tahab vanaema teada. «Naised ei lase õue.»

Võimalik, et tüdrukute käitumisprobleemide vähesus näitab tüdrukute paindlikumat kohanemist lasteaiaa. Kui kasvatuskultuur ei toeta lapse sugupoole identiteedi omaksvõtmist ega vasta lapse kujunevale sugupoolerollile, võib laps sellele reageerida kasvatuskultuuri vastase tegevusega. Nähtavasti tekitab päevakodude feminiinne kasvatus poistes opositsiooni, liialdatult mehelikku käitumist, mida naiskasvatavad peavad häirituks.

Kokkuvõtvalt

■ Tunnustagem tüdrukute ja poiste arengu ning käitumise erinevusi, hindamata ühe käitumist paremaks kui teise oma. Tunnustame nii supermaskuliinseid kui ka superfeminiinseid mänguasju, millel on väikeste tüdrukute ja poiste maailmas täiesti ühesugune funktsioon. Eluaastad 3—7a on aktiivne ja intensiivne oma sugupoole identiteedi otsimise aeg. Mida selgemalt seda selles eas märgatakse, seda kindlamad on meie tüdrukud ja poisid hiljem naise ja mehe rollis.

■ Vähendagem igapäevaelus laste juhtimist, austagem nende lemmiktegevusi ja laskem neil kasvada iseendaks. Koolilapsed meenutasid oma lasteaia-aastaid ja sealt koorus mõte, et «kõige parem oli siis, kui anti aega mängida». Võimaldagem lastel ise valida tegevusi ja loogem tegevuseks enam alternatiivseid võimalusi (seiklusmängud, liikumine, sport, muusika, retked, voolimine, meisterdamine, joonistamine, puutöö, ehitamine jm).

■ Päevahoiu kõlblikkus seisneb lõppude lõpuks selles, et tüdrukud ja poisid ning kõik kasvatajad peavad lasteaeda meeldivaks kohaks. Kohaks, kus on hea olla ja kuhu vanemad meeleldi toovad oma lapsi, kelle päevad on tegude- ja elamuste-rohked.

Püüame oma igapäevaelus mõista tüdrukute naiselikkuse ning poiste mehelikkuse püüdlusi ning just selle kaudu taotleda kasvatus eesmärke. Võib ju soovida, et feminiinlus ja maskuliinlus jaguneksid ühtlasemalt, nii et soojus, hellus ja emotsionaalsus ühineksid tasakaalustatult ratsionaalsusega. Siis me oskaksime paremini tunnustada nii oma nõrku kui ka tugevaid külgi.

Kirjandus

1. Bronfenbrenner U. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. — *Developmental Psychology*, 1986, 22 (6), 732—742.
2. Huttunen E. Miksi tarvitaan keskustelua päivähoitosta? Lapsi, perhe ja päivähoito. Yväsckylä, 1989.
3. Keskinen S. Tytöt ja pojat päivähoitossa. Turu, 1991.
4. Saarnivaara M. Matka tulevaisuuteen — tytöt ja pojat tasa-arvoisina kouluuun. — *Kasvatus*, 1986, N 2, 97—103.
5. Sinkkonen J. Pienistä pojista kunnan miehia. WSOY, 1990.
6. Репина Г., Арутюнова Л. Воспитание мальчиков и девочек. — *Дошкольное воспитание*, 1984, № 6.

Seksuaalkasvatuse probleeme perekonnas ja lasteasutuses

SIRJE ALMANN, Tallinna Pedagoogikakooli vanemmetoodik

«Ema, kas lapsed tulevad seemnest?»

«Jah.»

«No siis olen mina küll sinilille seemnest kasvanud, sest neid lilli on minu sünnipäeval kõige rohkem.»

Lapse seksuaalkasvatust ei saa käsitleda eraldi kasvatuse kui terviku eesmärkidest, printsiipidest ja vahenditest, mille abil kujundatakse inimese eetilised ja moraalsed tõekspidamised.

Kasvatus tervikuna peab olema allutatud lapse arengu iseärasuste tundmisele. Seega ei tohi täiskasvanu kunstlikult sisse tungida lapse loomulikku seksuaalsesse arengusse. Nagu kasvatases üldse, tuleb seksuaalkasvatases eriti vältida ükskõiksust ja lapse tundeelu traumeerimist.

Kasvukeskkond perekonnas sõltub paljudest asjaoludest, eeskätt tunnetest vanemate vahel, tasakaalust koduses kasvatases, kõigi pere liikmete rahulolust, vanemaks olemise küpsusastmest, haritusest, vanemate tööalast ja -laadist.

Tänapäeva pered elavad pidevates ja teravates pingetes, millega kaasnevad ebakindlus, väärtushinnangute muutus, vägivald inimsuhetes ja tegudes. Muutused ühiskonna suhetes on jätnud jälje ka peredele. Sünnimus väheneb, abielulahutuste arv suureneb ja mitmesugupõlvilised pered kaovad. Suurperede asemele on tulnud nn uuspered, mis on andnud lastele võõrasemasid ja -isasid, poolõdesid ja -vendi.

Tundekasvatuse saab laps kodust. Tundepuhutuse kasvatamine on see, millest alustatakse. Vanemate soojad ja hellad tunded, mis kanduvad üle lastele, kuulugu perekonda kogu elu. Vanemate elu on lapse aabits. Eeskätt perekond peab andma lapsele teadmised seksuaalelust. Pole õige arvata, et kui me lastega ei aruta selliseid «igavaid küsimusi», nagu elu ja surm, tööde ja vale, väldime neid küsimusi ka lastes endis (3).

Lapse igale küsimusele, mis puudutab seksuaalelu, tuleb vastata siis, kui ta küsib. Ei ole vaja oodata, millal laps saab vanemaks. Kui tema küsimusele jäetakse vastamata või tekitatakse probleem, siis otsib ta vastuse mujalt.

SEKSUAALSE ARENGU ETAPID

Sünnimisest peale kannab laps endas seksuaalsust, ta on võimeline nautima kõike, mida aistingud pakuvad (2).

Alljärgnevalt peatuksin lapse seksuaalse aren-

gu etappidel, et selgitada, mis on lapse jaoks oluline teatud vanuses.

2.—3. eluaasta. Kolmandal eluaastal avastab laps oma keha. Laps õpib tundma erituselundeid. Sel perioodil tuleb lapsele selgitada kõigi kehaosade funktsioone, nimetada neid õigesti.

3.—4. eluaasta. Kasvab laste huvi enda ja vastassugupoole kehaliste erinevuste vastu. Lapsed lubavad neile sümpaatsete inimestega tulevikus abielluda. Ilmuvad esimesed küsimused, kust tulevad lapsed.

4.—5. eluaasta. Lapsed kasutavad mängudes isiklikke kogemusi, matkides üksikjuhtudel kodu nähtut. Ilmneb aktiivne huvi teise sugupoole erinevuste vastu. Sugudevahelisi suhteid puudutavate küsimustega pöörduvad lapsed kõigepealt oma vanemate poole. Kui vanemad jätavad vastuse võlgu või lohutavad lapsi, et küllap saab ta seda kunagi hiljem teada, küsivad lapsed selgitust teistelt lastelt. Nende selgitused võetakse omaks, olenemata õigsusest, mida lapsed niikui kontrollida ei saa. Peaaegu kõik lapsed küsivad, kust tulevad lapsed ja millised nad ise väikestena olid. Sel ajal avaldavad lapsed soovi saada endale õde või venda.

5.—6. eluaasta. Lapses ärkab huvi oma imikuea vastu. Küsimusele, kust lapsed tulevad, lisandub küsimus nende sünnimisakti kohta. (Kuidas lapsed välja tulevad?) Hakatakse tundma suuremat huvi vastassugupoole vastu. See torkab silma ka lasteaias. Võib esineda vastastikust suguelundite katsumist ja vaatamist. Lapsed arutlevad oma naba otstarbe üle.

7.—8. eluaasta. Tõuseb huvi seksuaalprobleemide vastu, samuti loomade suguelulise käitumise vastu. Tuleb ette perioode (peamiselt poistel), mil oma suguelundeid paljastatakse või end meelsasti alasti näidatakse. Tüdrukud tunnevad huvi raseduse ja sünnituse vastu. Poiste ja tüdrukute vahel sõlmitakse sõprus (1).

Lasteasutuses viibivad lapsed koos eakaaslastega suure osa päevast. Ühiselt mängides avastatakse endale uusi asju, õpitakse kaaslastelt. Kui palju suudab seda tasakaalustada kasvataja, oleneb tema oskusest delikaatselt juhtida lapsi vajalike probleemide juurde, anda lastele tõeseid selgitusi.

VANEMATE SUHTUMINE SEKSUAALKASVATUSSE KODUS JA LASTEASUTUSES

Et teada saada lastevanemate suhtumist seksuaalkasvatuse, küsitlesin 5—6aastaste lastevanemaid. Alljärgnevas tutvustan vastuseid, mille alusel võib teha teatud üldistusi.

1. Küsimustele, kas olete kodus arutanud seksuaalkasvatuse küsimusi, vastas jaatavalt 77 lapsevanemat ehk 87%, eitavalt 10 lapsevanemat (12%), kaks lapsevanemat vastasid, et nende laps veel selliseid küsimusi ei esita.

2. Intiimsetele küsimustele vastab 25% peredes ema, 50% küsitletute seas mõlemad vanemad.

3. Lapse sünni kohta küsitakse sagedamini, kuidas laps kõhust välja saab, kust laps ikkagi alguse saab; küsitakse armastuse ja beebi kohta.

4. Küsimusele, milliseid selgitusi olete andnud lastele nende küsimuste kohta, vastasid lapsevanemad:

■ oleme koos vaadanud ja lugenud M. Johanson raamatut «Kuidas ma maailma tulini?»;

■ olen rääkinud lapse sünnist ja miks nad ei saa sündida, kui puudub üks vanematest;

■ isa paneb oma seemne ema sisse kasvama ja sellest areneb laps.

Samuti on selgitatud, miks peab tüdrukuid kaitsma, mille poolest erineb tüdruk poisist, kuidas sünnib laps, aga oli ka vastuseid, et laps on sellisteks selgitusteks veel liiga noor (3 lapsevanemat).

5. Küsimusele, mis teeb seksuaalkasvatuses muut, vastati,

■ et nendest probleemidest tuleks rohkem rääkida, vaadata selle teemalisi raamatuid, võimalusel ka filme;

■ et seksuaalkasvatus ei ole vajalikul tasemel, tundub, et lasteaias neid teemasid välditakse;

■ et lasteasutuses tehtavast tööst ei ole ülevaadet; seksuaalkasvatus puudub, sellesse suhtutakse kui millessegi erilisse. Probleemidena esitatakse vähest infot nii vanematele kui ka lastele; oskamatus ja valehäbi; seda, et vanemate suust võib laps kuulda valet. Samuti väidetakse,

et välismaal riietab laps nuku lahti ja saab teada, kas see on poiss või tüdruk, meil mitte. See, mis on loomulik, ei tohiks olla tabu.

6. Milliseid nõuandeid ootate? Vastati:

■ oskust õpetada tänast põlvkonda võtma seksuaalkasvatust kui loomulikku elu õpetust;

■ et pedagoogid ise ei häbeneks nendel teemadel rääkida, et meedikud toetaksid pedagooge;

■ lastele rohkem hügieeniteadmisi, lastepäraseid raamatuid;

■ normaalset käitumist ja suhtumist, et keegi ei punastaks, kui laps esitab küsimuse.

JÄRELDUS: lapsevanemad tunnetavad seksuaalkasvatuse teemade käsitlemise vajadust, mõistavad, et lastele tuleb vastata ausalt, kuid ootavad asjatundlikku abi.

Järgnev ongi lühikonspekt võimalikest vastustest laste küsimustele, mis puudutavad seksuaalelu.

Laps esitab oma küsimused sundimatult ning ootab neile asjalikku vastust, mis järgneva võimalikult kohe. Alati ei piisa lapsele suulisest vastamisest, vaid võib kasutada ka lihtsaid jooniseid. Vastused olgu võimalikult tõesed, sest igasugune keerutamine on lõppkokkuvõttes vale. Meil aga pole ühtki mõjuvat põhjust laste eest tõde varjata (5).

Mis koolieelses eas last võib huvitada?

■ Kust tulevad lapsed?

■ Kuidas lapsed ilmale tulevad?

■ Kus asuvad lapsed enne sündi ja mismoodi nad kasvavad?

■ Kuidas laps üldse tekib?

■ Ema ja isa erinevus, poisi ja tüdruku erinevus.

Milliseid vigu tuleks vältida laste küsimustele vastates?

■ Lapsega ei tohi riielda ega suhtuda tema küsimustesse halvustavalt.

■ Vastusest ei tohi kõrvale põigelda. Lapsele ei öelda, et sellest kõneldakse temaga siis, kui ta suuremaks saab või kui ta kõigest paremini aru saama hakkab.

■ Oluline on vastaja ausus ja avameelsus. Lastele ei ole vaja rääkida muinasjutte, vaid nimetada asju õigete nimedega. Just täiskasvanu peab end selles valdkonnas kindlana tundma.

Soome autorid P. Mayle jt raamatus «Mistä olen tullut?» kirjutavad, et vanematel on sageli raske punastamata rääkida tõtt, et teinekord annavad nad lapse sünni kohta kummalisi selgitusi, nt: toonekurg tõi sinu kaugelt; kass tõi sinu ühel ööl; mereneitsid andsid sinu jõulukungituseks; ema leidis sinu haiglast jms (4). See aga ei ole tõde ja tõde on palju huvitavam, väidavad autorid.

Väga palju probleeme tuleb lapsele selgeks teha, vastates tema küsimusele, kust tulevad lapsed.

Kõigepealt võib lapsele anda teavet selle kohta, et ema ja isa keha on erinev. Võib kasutada pilte mehe ja naise keha tutvustamiseks. Lapsel tekib küsimus, miks on emal rinnad. Vastame: «Rinnast imeb imik piima; elu esimestel kuudel on piim ainus toit, mida sa söid, sest sel ajal ei olnud sul ühtegi hammast ja sa ei saanud veel süüa maiustusi, leiba vm; piima, mis hoidis sind elus esimestel kuudel, jõid sa kas lutipudelist või ema rinnast.» Nende vastustega on lapse tead-

mishimu seekord rahuldatud ja emal pole põhjust nende pärast häbeneda.

Lapsel, kes tunneb inimkeha, ei tõuse kunagi hiljem ebatervet huvi, nähes napilt riietatud inimesi.

SIGITAMINE

Sellest rääkimine valmistab vanematele kõige suuremat raskust, kuna tuleb puudutada kahe inimese kõige intiimsemaid suhteid. Laps aga tahab lihtsalt teada, kuidas tekib laps ja missugune osa on seal emal ja isal.

Vastata võib näiteks nii: «Laps tekib munarakust. Munarakk areneb aga alles siis lapseks, kui seemnerakk on munaraku viljastanud. Seemnerakud tekivad mehe kehas. Kui mees ja naine teineteist väga armastavad, on teineteisele väga lähedal, satub seemnerakk ema kehasse ja saab kokku munarakuga. Nii saab alguse laps. Kui aga kaks seemnerakku kohtavad kaht munarakku, sünnivad kaksikud. Seemneraku ja munaraku ühinemisest saab alguse väike inimene. Ta on algul nii väike, et isegi ema ei tea mitte nädala jooksul tema olemasolust midagi.»

LAPS EMAIHUS

Laps hakkab lootena väga aeglaselt kasvama ema kõhus. Me aga ei tea veel, kas ta on poiss või tüdruk. Laps saab toitu ema söödud toidust, tal on ema kõhus ohutu ja soe. Seda kohta nimetatakse emakaks. 9 kuu möödudes on ta väikesest, peaaegu nähtamatust lootest kasvanud lapseks, kes on valmis tulema maailma.

Mis toimub nende üheksa kuu jooksul? (Teadmiseks eelkõige kasvatajale ja lastevanematele endile.)

ESIMENE KUU. Beebi (nimetame teda tüdrukuks) veedab esimese kuu lootest väikeseks tüdrukuks kasvades. Loode on lapse hamba suurune. Väiksusest hoolimata on tal selgroog, käte, jalgade, nina ja silmade alged. Tal on juba süda.

TEINE KUU. Teise kuu lõpuks ei ole beebil mitte ainult käed ja jalad, vaid ka sõrmed, varbad, kütünarnukid ja põlved ning isegi väike nägu.

KOLMAS KUU. See on aeg, mil beebil hakkavad arenema hääleorganid. Tal hakkab arenema hääle jõulisus, mida ta sünninuna hakkab kasutama, kui ta nuttes toitu nõuab.

NELJAS KUU. Nüüd on beebi kasvanud sama suureks kui ema käsi ja selle kuu lõpuks tunneb ema lapse liigutusi kõhus. Võib panna käe ema

kõhule ja tunda seda. Mõned beebid löövad jalaga nii palju, nagu mängiksid nad kõhus jalgpalli.

VIIES KUU. Sel kuul kasvavad beebile juuksed, sõrme- ja varbaküüned. Arst võib kuuldetoruga kuulda lapse südame lööke.

KUUES KUU. Kuigi beebi ei näe palju (ema kõhus on ju pime), avanevad tal sel kuul silmalaud, hakkavad kasvama kulmud ja ripsmed.

SEITSMES KUU. Beebi on peaaegu sama pikk kui lapse käsivars ja kaalub 1,5 kg. Beebi kasvades algab ka tema aju kasv.

KAHEKSAS, ÜHEKSAS KUU. See aeg kulub suuremaks kasvamiseks ja tugevamaks muutmiseks. Beebi valmistub kokkupuuteks maailmaga.

LAPSE SÜNDIMINE. Lapsele võib öelda: «Sa tead juba, et õige pisikesed lapsed peavad senikauaks emaihusse jääma, kuni nad veel iseseisvalt hingata, süüa ega häälitse ega ei suuda. Kuidas pääseb laps ema kõhust välja? Beebi on nüüd valmis tulema maailma ja loodus hakkab asju muutma õiges suunas. Kõigepealt tunneb ema kõhuvalu, mis võib kesta kaua. Ema lükkab lapse välja jalgade vahel olevast avausest ja pressimiseks kasutab ta kõiki kõhulihaseid. Emal on teha väga raske töö, mis on emale väsitav. Lõpuks tuleb beebi ema kõhust välja, on näost punetav, kortsus nahaga ja karjub. Sina samuti karjusid, kui sündisid, sest külma maailma tulek oli lapsele ehmatav.»

MIKS SINUL ON NABA?

Üheksa kuu jooksul enne sündimist sai beebi toitu läbi peenikese toru, mille nimeks on nabanöör ja mis oli tema kõhu küljes kinni. Nüüd, kui beebi on sündinud ja hakkab sööma suu kaudu, ei vaja ta enam seda toru. Arst lõikab selle läbi (see ei ole valus), seob kinni ja puhastab. «Sellepärast on sinul naba, mis on järele jäänud torust, mille läbi toitis ema sind oma kõhus ja hoidis sind elus» (4).

Kõiki eespool käsitletud teemasid ja veel paljusid teisi peetakse sageli väga delikaatseteks ja vanematel on raske nendest rääkida. Kui me aga vaikime ja hoidume neile küsimustele vastamast, jätame oma lapsed olulises valdkonnas ette valmistamata.

HÜGIEENIHARJUMUSTE KASVATAMINE

Poisse ja tüdrukeid tuleb võimalikult varakult harjutada ja õpetada oma alakeha pesemata. Iga-

päevane alakeha pesemine peab muutuma juba varakult harjumuseks.

Onanism

Oht hakata onaneerima varitseb peamiselt neid lapsi, kes kasvavad perekonnas, kus puuduvad rõõm ja armastus. Selliste laste üle tuleb arstiga nõu pidada. Ebaterve seksuaalse uudishimuga lapsed püüavad täiskasvanute eest peitu pugeda. Oma suguelunditega mängides tekib lapsel mõnuaisting. Laps tuleb mõngust enne võõrutada, kui see harjumuseks kujuneb. Võõrutamiseks tuleb kasutada kaudseid teid («Pane käed teki peale, siis higistad vähem» jms). Tuleb vältida laste tegevusetut voodis lebamist.

LASTE TÄNAVAOHUD

Seksuaalkasvatuse ülesannete hulka kuulub laste kaitsmine isikute eest, kes oma ebanormaalse käitumisega ohustavad nende tervist, arenemist ja mõnikord isegi elu. Lapsi tuleb hoiatada, et nad võõraste inimestega kaasa ei läheks, neilt kingitusi vastu ei võtaks. Last ei pruugi hirmutada ega talle oma muret näidata. Ettevaatlikkusele manitseda tuleb nii, et laps ei muutuks inimpõlguriks.

KOKKUVÕTTEKS

1. Laps on tõemeelne ja siiras. Asjatu on karta, et tõe kuulmine last kuidagi häiriks. Ta võtab iga vastuse piiritu usaldusega omaks juhul, kui seletused üksteisele vastu ei räägi. Laps, kes teab, et ema hoolitses tema eest juba siis, kui ta polnud veel sündinudki, tunneb end kaitstuna.
2. Lapsega suhtlemise eelduseks on usaldus.
3. Arvestada tuleb lapse vanuse ja arengutase-mega. Lastele tuleb rääkida just nii palju, kui palju nad suudavad aru saada.
4. Kaitse last soovimatute selgituste eest, immuniseeri teda halva vastu. Kujunda ise esimene reegel: «Kasutan soodsaid situatsioone või loon neid ise, et alustada tarvilikku juttu!»
5. Räägi lapsele alati tõtt, see on kasvatuse põhinõue.
6. Seksuaalkasvatus peab olema järjekindel, järgnev olgu eelnevaga seotud ja vajadusel pöör-dutagu kord juba räägitu juurde tagasi.

Lapse suu

* ISA: «Madli, sa saad endale varsti väikese õe.»
«Küll on hea,» hüüab tüdruk rõõmsalt ja küsib siis, «aga, isa, kas ema ka seda teab?»

* *Emal imetab last. Väike tüdruk vaatab pealt ja küsib: «Ema, kas sealt, kust piima tuleb, kohvi ja teed ka saab?»*

* *Rainer uhkelt: «Teate, poisid, lasteaia on mul neli pruuti!»*

Agu: «Ega ühel inimesel ei või nii palju pruute olla!»

Tõnu (elutargalt): «Miks ei või. Kui autol on tagavarakumm, siis võib inimesel tagavarapruut ka olla.»

* *«Vaata, poeg, siin selles majas sündis suur kirjanik.»*

«Aga mina mõtlesin, et inimesed sünnivad ikka väikestena.»

Kirjandus

1. Grassel M. Miks kurejutud? Tln, 1970.
2. Ilmonen T. Puhutaan lapselle seksista. — Lastentarha, 3/91.
3. Levi V. Jaanalinnukaitse. — Noorus, 1986, nr 5.
4. Maysle P. jt. Mistä olen tullut? 1973.
5. Spock B. Teie laps. Tln, 1976.

Mida lisada? arutleb Ave. TÕNU KALLE foto



Klassikaline muusika ja koolieelikud

TIINA RAUDE, Tallinna 127. Lastepäevakodu muusikakasvataja

«**E**t muusikat armastada, tuleb seda eelkõige kuulata /— —/. Muusikalise maitse kujundamine võib toimuda vaid muusikaklassika parimate näidete varal, minnes järk-järgult jõukohasemalt muusikalt üle keerulisema ja sügavama juurde» (5, lk 23). Muusikamaailm avaneb lapsele muusikat kuulates juba õige varajases eas. Seetõttu ongi laste muusikakasvatuse üks olulisi komponente just muusika kuulamine kui tegevus, millel on suur tähtsus lapse muusikaarmastuse ja hinnanguliste hoiakute kujundamisel (1).

Erinevate muusikapalade regulaarne kuulamine aitab lapsel tunnetada inimtunnete mitmesuguseid varjundeid ja selle kaudu tõusta niisugusele kultuuritasemele, mida pole võimalik saavutada ühegi teise vahendiga (4). Muusika kuulamine nõuab vähem või rohkem kehtvat, keskendunud tähelepanu (pilti või skulptuuri vaadates tajutakse seda korruga, terviklikult, aga muusikapala kui tervik jõuab kuulajani alles pärast viimaseid helisid). Kuulamisel jõuavad muusikalised kujundid teadvusse järk-järgult, nende arenguprotsessis ning vaid tänu oma mälule taastab laps muusikateose sisu, selle üksikud episoodid, kujundid, motiivid (3).

Muusikamuljete mõjul areneb laste kujutlusvõime, mis rikastub kuulatavate muusikapalade erinevate kujunditega. Muusika kuulamine virgutab fantaasiat. Laps loob oma kujutluses muusika laadist lähtuvalt uued emotsionaalsed seosed või tuletab meelde varem läbielatud ja illustreerib seda oma fantaasiaga. Peaaegu iga muusikapala, millega laps tutvub, toob midagi uut tema sisemaailma. Muusikalise kogemuse rikastudes keskendub lapse tähelepanu üha enam muusikale, selle väljendusvahenditele. Nii minnakse järk-järgult üle vahetult emotsionaalselt muusikareageeringult võimele teadlikult hinnata muusikapala ilu tervikuna ning sealt juba muusikapala ühe või teise külje hinnangu diferentseerimisele. Selles avaldub lapse tunnetuslik areng.

Muusikalise kogemuse põhjal sünnib ja areneb muusikalise-kujundlik mõtlemine. See mõtlemise sfäär, mis areneb muusikapraktikas, laiendab laste üldisi teadmisi ja silmaringi, seega soodustab vaimset arengut. Muusikalise-kujundliku mõtlemise areng on lahutamatu mõtlemise emotsionaalsusest, s.o ereda tunde mõtlemisest, millele on omane kaasakiskuvus, eelsoodumus loovusele (2).

Muusika kuulamisjalade valikult tähtsustasime nende kunstilist väärtust ja jõukohasust.

Seejuures pidasime silmas esteetilise suhtumise kasvatamist ellu ja elunähtustesse.

Muusikateaduses märgitakse, et oluline allikas, millest muusikalised kujundid alguse saavad, on loodushääled ja inimkõne intonatsioonid. Heliloomingut, mis on loodud sellel alusel, armastavad lapsed eriti. Nad kuulavad tähelepanuga nii lastemuusikat, näiteks E. Tambergi «Rähni», kui ka E. Griegi «Hommikut» sümfooniaorkestri esituses, püüdes kõrvutada neid täiesti erinevaid kõlasid looduses kuulduetega. Oma töös täiendasime programmi klassikute J. S. Bachi, L. van Beethoveni, F. Chopini, E. Griegi jt teostega. Lülitasime repertuaari ka aastaaegadele pühendatud tsükliid (A. Vivaldi ja P. Tšaikovski «Aastaajad»), J. Straussi suurejoonelised valsid, H. Elleri värvikalt meeleoluka «Liblika», M. Mussorgski eluröömsa emotsionaalse hoiakuga «Munast koorumata kanapoegade balleti» klaveritsüklist «Pildid näituselt». Erinevate tempo ja dünaamika nüanssidega tutvumiseks leidsime sobivat M. Mussorgski «Gnoomi», E. Griegi «Mäekuninga lossi» jm.

Püüdsime repertuaari täiendada eri heliloojate suurepärase teostega, mille sisu kui ka muusikalised väljendusvahendid oleksid 5—6aastastele lastele arusaadavad. Et valitud kuulamisrepertuaar oli ulatuslik, püüdsin muusika kuulamise paigutada valdavalt tunni alguses, mil laste tähelepanu on erksam ja värskem.

Muusika tutvustamisel pidasin vajalikuks anda lastele ka lühiülevaate ajastust, millesse üks või teine helilooja kuulub, anda teadmisi heliloojast ja tema loomingust ning selle iseloomustamiseks püüdsin leida huvitavaid episoode ja detaile. Oluliseks pidasin selgitada lastele, millest muusika räägib, missugust meeleolu, mõtteid ja tundeid see edasi annab, missuguste vahenditega seda tehakse, tutvustades nii muusikalisi väljendusvahendeid (meloodiat, rütmi, dünaamikat, tempot jt). Peamiseks eesmärgiks seadsin muusika emotsionaalse vastuvõtlikkuse abil laste fantaasiat, mälu ja taju arendamist.

Kuulamisprotsessis asetasin tähtsale kohale kuulamiskultuuri kontsentreeritud tähelepanuga vaikse istumise, pala jälgimise selle arenduses.

Muusikat iseloomustades püüdsin rikastada laste sõnavara (vallatu, elav, mõtlik, karge, hoogne jmt), süvendasin mõisteid (rõõmus-kurb, vali-vaikne, kõrge-keskmise-madal). Püüdsin lastepäraselt avada niisuguseid mõisteid, nagu fuuga, orel, ballett, ooper, dirigent.

Muusika kuulamisel pidasin silmas ka laste loomingu suhtumise arendamise võimalusi. Mõtlesime välja pealkirja (M. Mussorgski «Gnoom», E. Tambergi «Rähn» jt) ja sooritasime karakterseid liigutusi (M. Mussorgski «Munast koorumata kanapoegade ballett» ja «Gnoom», E. Griegi «Mäekuninga lossis», H. Elleri «Liblikas» jt).

Oluliseks minu töös kujunes sõnaliste võtete rakendamine. Tingituna lapse taju spetsiifikast on muusika tajumise arendamiseks eriti olulised sõnalised selgitused, muusika emotsionaalse, kujundliku sisu seletused. Pole ju kõigil lastel emotsionaalne kaasaelamisvõime ühtmoodi arenenud. Laste mõtlemise omapära, mida iseloomustab kujundliku mõtlemise ülekaal mõistelisega võrreldes, põhjendab samuti muusika seletamise vajadust.

Kasutasin ka palju kinnisilmi kuulamist, sest see aitab paremini tajuda just kujundlikkust muusikas. Lapsed võtsid selle hästi vastu, sest võimaldas häirimatult süveneda kuulatavasse muusikasse. Näiteks peale M. Mussorgski «Gnoomi» kinnisilmi kuulamist kujutasid lapsed seda pala nii: päkapikk hiilis, luuras, lõpuks jooksis peitu. Mõned lastest löid kuulatu põhjal terve jutustuse, mis oli tähelepanuväärne ka päkapikku ja tema tegusid iseloomustava sõnavara poolest.

Et kuulamist huvitavamaks muuta, näitasin lastele heliloojate portreid, pilte lindudest, loomadest jm. Laste kuulama häälestamiseks lugesin luuletusi (nt K. Kanguri «Lendu» enne H. Elleri «Liblika» kuulamist). Luuletuste meeololu peab olema lähedane kuulatavale muusikale. Luuletuste lugemine võib eelneada muusika kuulamisele, kui see on meeolult kooskõlas. Kui õpetaja või kasvataja soovib kõrvutada muusikaga luuletust, on parem see ette lugeda pärast muusika kuulamist.

Teistkordset muusika kuulamist alustasin sageli mõistatusega, andes kuulata plaadilt pala algust, koputades rütmi, ümisesedes teemat. Võimaluse korral püüdsin kuulamisepala seostada varem selgeks õpitud laulu või laulumänguga.

Üheks efektiivseks võtteks muusikalise taju arendamisel kujunes muusika karakteri edasiandmine liikumise kaudu instseneeringutes, kujundlike liigutuste loomingu kasutamises.

Nüüd paar näidet.

E. Grieg «Mäekuninga lossis».

1. tund

Eesmärgid: Kujundlikkuse tajumine muusikas.

Vahendid: Heliplaat, E. Griegi pilt.

Käik: Täna kuulame norra helilooja E. Griegi (näitan pilti) pala «Mäekuninga lossis». Kordame

kõik Griegi nime. Kui Grieg väike oli, meeldis talle väga muinasjutte kuulata. Suureks meheks kasvanud, asus Grieg elama Troidhaugenisse (rahvasuus kutsuti seda kohta trollide künkaks). Grieg oli suur rännumees. Tema muusika on tihedalt seotud Norra loodusega ja lapsepõlves kuulnud muinasjuttudega. «Mäekuninga lossis», mida me täna kuuleme, on pärit tsüklist «Peer Gynt». Peer Gynt oli poisikesena elava fantaasiaga, rahutu ja seiklushimuline. Suuremaks sirgudes jättis ta maha kodukooha ja läks laia maailma õnne otsima. Imeväärsed seiklused ootasid teda ees. Ta sattus mäekuninga juurde, nägi Idamaid, õppis tundma nii maailma võluisid kui ka kurjust. Lõpuks tõi koduigatsus Peer Gynti kodumaale tagasi. Vanana ja väsinuna jõudis ta kodukohta.

Mäekuninga lossis näeb Peer Gynt pealt trollide pidutsemist (pala kuulamine). Trollid algul hiilivad, luuravad, kas kedagi ei ole (muusika on algul väga vaikne, katkendlik), kes nende lõbutsemist võiks pealt näha. trollid muutuvad päris julgeks (muusika muutub aina valjemaks). Lõpuks läheb päris tants ja pillerkaar lahti. Mäekuninga alamad hakkavad tantsima — kargavad, hüppavad. Äkki muutuvad ettevaatlikuks — peatuvad, kuulatavad ja nii mitu korda, kuni lõpuks poevad peitu.

Kuulame veel kord, kuid oleme nüüd ise ka trollid.

2. tund

Eesmärgid: Emotsionaalse liikumisrõõmu väljendamine. Laste mälu ja fantaasia arendamine.

Vahendid: Heliplaat.

Käik: Eelmisel tunnil kuulasime muusikapala «Mäekuninga lossis». Kes oli selle pala helilooja?

Lapsed: Grieg.

Kasvataja: Mida Peer Gynt mäekuninga lossis nägi?

Lapsed: Trollide pidu.

K: Kuidas trollid pidutsesid?

Allar: Enne hiilivad.

Liis: Tiliinad-kolinad küljes, katkised kleidid seljas, juuksed sassis, ühel suur nina, teisel istus öökull öla peal.

Veiko: Tantsisid, kargasid, karjusid.

K: Mis te arvate, kas nad olid head või pahad trollid?

Anni: Pahad trollid.

Allar: Selleks et nad nii kõvasti lärmasid.

K: Mis edasi juhtus?

Antero: Hakkasid aevastama, tantsimisega olid palju tolmu üles keerutanud.

Karin: Kuulasid, kas kedagi ei tule.

Linde: Lõpuks jooksid peitu.

K: Mängime meie ka trolle Griegi muusika saatel.

Lastele pakkus suurt elevust Griegi «Mäeku-ninga lossis» muusika saatel tantsida, eriti mee- leolukaks kujunes «aevastamise» koht.

J. S. Bach. Fuuga re-minoor

1. tund

Eesmärgid: Anda teadmisi J. S. Bachist, orelist, fuugast.

Vahendid: Heliplaat, pilt orelist, Bachist.

Käik: Täna kuulame kuulsa saksa helilooja Bachi (mis eesti keeles tähendab oja) fuugat, mida esitatakse orelil.

Bach elas sel ajal, kui kohvijoomine alles hakkas moodi minema. Bach kirjutas humoorika «Kohvikantaadi»; isa keelab tütrele kohvi juua, ähvardades tüdrikat, et ei lase tal abielluda, kui too kohvi joomist jätkab. Tütar annab küll alla, kuid salaja unistab mehest, kes tal lubaks kohvi juua. Lõpuks tütar saavutab ikkagi oma tahtmise.

Tol ajal, kui Bach elas, ei olnud veel elektrivalgust ja ta pidi küünla valgel palju noote kirjutama. See rikkus ta silmi ja nii jäi ta oma elu lõpul pimedaks. Noote kirjutas edasi Bachi tütar.

Bachi tuntakse üle kogu maailma kui head orelimängijat (näitan pilti). Peale orelit oskas Bach ka viulit mängida.

Täna kuulame orelil (näitan pilti) esitatud fuugat. Orel on pillide kuningas. Ta on klavpõll nagu klavergil. Heli tekitab aga vileid.

Fuuga on muusikapala, mida alustab üks hääl, seejärel astuvad nagu üksteist taga ajades sama meloodiaga ükshaaval sisse teised häälid. Ja nii nad jooksevad ja ajavad üksteist taga kogu fuuga jooksul. (Pala kuulamine.)

2. tund

Eesmärgid: Laste mälu arendamine.

Vahendid: Heliplaat.

Käik: Lasen kuulata katkendi J. S. Bachi fuugast.

K: Mis on selle helilooja, tema teose ja pilli nimi?

Joel: Bach.

Tiina: Orel.

Karin: Fuuga.

K: Kes tahab meile Bachist rääkida?

Veiko: Sel ajal kui Bach elas, ei olnud elektrit, pidi noote küünlavalgusel kirjutama, sellepärast jäid silmad haigeiks ning lõpuks jäigi pimedaks, tütar pidi noote edasi kirjutama.

Allar: Bach oli saksa helilooja.

K: Kes oskab meile «Kohvikantaadist» rääkida?

Allar: Isa ei lubanud tütrele kohvi juua, tütar tahis endale niisugust meest saada, kes lubaks ikka kohvi juua. Lõpuks ta selle ka sai.

K: Kes räägib meile orelist?

Linda: Pillide kuningas.

K: Kellel on meeles, missugune muusikapala fuuga on?

Liis: Alustab üks hääl, pärast tuleb teine, siis kolmas ja neljas sisse. Hakkavad omavahel vaidlema.» (Palade kuulamine.)

Kokkuvõte: rikastus laste sõnavara, nende väljendusoskus muutus lüüsamaks, emotsionaalne tundlikkus ergastus, märkimisväärselt arenes laste kujutlusvõime, väljendudes muusikaliste kujundite elavas tunnetamises, tajumises.

Heliplaatide kasutamine aitas rikastada muusika tajumist, võimaldas juhtida laste tähelepanu kõla ja tämbrite erinevustele, näidata muusika laadi muutusi, meeoleolu nüansse ja sisu sõltuvalt muusika ettekandest.

Laste muusikalise mägu arengus oli märgata edasiminekut, mis ilmnes järgmises — ilma erilise vaevata tunti kuuldu muusikakatkendi järgi pala heliloojat ja pealkirja. Osati rääkida nii pala sisust kui ka iseloomustada muusikalisi väljendusvahendeid. Fantaasia areng väljendus lüüsamaks mõtteliikuvuses — kerkisid esile erinevad fantastilised pildid. Veel avaldus fantaasia areng liikumises — liigutuste ja miimimise erksuses, emotsionaalsuses.

Käesoleva töö tulemuste põhjal julgen soovitada nii lasteaias kui ka 1. ja 2. klassis muusika-programmi rikastamiseks kasutada:

— muusika kuulamisel julgelt klassikute heliloomingut,

— laste loominguilist initsiatiivi muusika karakteri edasiandmisel (instseneeringud, tantsulised ja kujundlikud liigutused),

— muusika kinnisilmikuulamist, mis märkimisväärselt aktiveerib laste kujutlusvõimet, fantaasiat ja kogu mõtetegevust,

— eri kunstiliikide (muusika, poeesia) ühendamist.

Kirjandus

1. V i k a t M . Muusikalise kasvatusaktuaalseid probleeme. — Nõukogude Kool, 1986, nr 1, lk 50—52.
2. Методика музыкального воспитания в детском саду. Под ред. Н. А. Велучиной. Изд. 3-е, испр. и доп. М., 1989.
3. Р а д ы н о в а О. П. Слушаем музыку. М., 1990.
4. С у х о м л и н с к и й В. А. Избр. пед. соч. Т. 1, М., 1979.
5. Ш о с т а к о в и ч Д. Знать и любить музыку. М., 1958.

Ellen Key pedagoogilised vaated

HELGA KURM, pedagoogikakandidaat

Euroopa majanduselu iseloomustas 19. saj keskpaiku tööstuse kiire areng, suured muudatused põllumajanduses. Algas kiire urbaniseerumine. Linnaelanikkond mitmekordistus. Et toita kiiresti kasvavat linnaelanikkonda, pidi talupoeg tootma üha intensiivsemalt. Kui Saksa riikides tuli 1849.a 100 linnakodaniku kohta 300 maaelanikku, siis 1900.a oli neid ainult 94. Suurtes tehaistes toimus järjekindlalt töötaja võõrandumine tööst. Ikka ulatuslikumalt kasutati odavat naiste ja laste tööjõudu. Toimus tohutute kapitalide kuhjumine. Ühiskonnas pingestusid sotsiaalsed ja poliitilised vahekorrad, mis viis välja 1848.a revolutsioonini. Selle lüüasaamisel tugevnes Euroopa riikides riigiaparaat.

Muutus ka inimeste ellusuhtumine. Mõnevõrra tagaplaanile taandusid filosoofia-, kirjandus- ja kunstiküsimused. Majandus-, loodusteaduse ja tehnilised probleemid muutusid olulisemateks. Teaduses omandas üha suuremat kaalu eksperiment, seda eriti loodusteadustes. Ka ühiskonnateadused, psühholoogia, sotsioloogia hakkasid ikka sagedamini rakendama eksperimenti uurimismeetodina. Filosoofias asendusid idealism ja empirism positivismi ning materialismiga, mis kujunes toitepinnaseks paljudele filosoofidele. Kirjanduses ja kunstiteadustes omandas 19. saj II poolel ja 20. saj alguses üha suuremat kaalu uusromantism. Uusromantism taaselustas ja arendas romantismi põhimõtteid, eitas naturalismi ja realismi.

Selline on üldjoontes taust, milles kulges ühe reformpedagoogika alusepanija Ellen Key elu.

Ellen Key sündis Sundsholmis 11. detsembril 1849.a riigipäeva saadiku jõukas perekonnas. Kodune miljöö, samuti lähedaste sugulaste oma, oli sügavalt kunsti- ja kultuurilembene. Vanaema juures viibides õppis ta 4aastaselt lugema, 10aastasena teadis peast paljusid J. R. Runebergi luuletusi ja süvenes J. W. Goethe «Herman ja Dorotheasse», luges Sokratese ja teistegi filosoofide teoseid isa rikkalikust raamatukogust. Ellen oli lapsena põikpea. Töid, mis talle ei meeldinud, keeldus ta tegemast. Käsitöö ja kodused toimetused olid talle vastumeelsed. Õnneks mõistis arukas ema tütarlapse omapära ja soodustas igati ta vaimsete huvide kujunemist (4, lk 8—9, 17). E. K. ei ole kunagi koolis käinud. 6aastasena oli tal kodus saksa keele, 14aastasena prantsuse keele õpetajanna. Ema andis õpetust teistes ainetes. Gram-

matika ja matemaatika olid talle vastumeelsed. Lünki oma teadmistes püüdis ta hiljem täita pideva enesetäiendamise teel. 19aastasena alustas E. K. ajakirjanikutööd. Isa Emil Key avardas tema poliitikaalaseid teadmisi. Tütar aitas isa artikleid redigeerida ja hiljem koostada (4, lk 32). Järgnevatel aastatel valmistus ta Taanis rahvaülikooli õpetaja tööks ja oli aastatel 1880—1903 Stockholmis töölisinstituudi õppejõuks. Nendesse ja ka hilisematesse aastatesse mahuvad E. K. paljud välisreisid, kus teda paelusid nii kaunid maastikud kui ka kultuuriasutused, muuseumid, eriti moodsa kunsti omad. Tegutsedes ajakirjaniku ja kirjanikuna, ilmus Ellen Key ridamisi raamatuid ja esseesid, mis käsitlevad naise seisundit ühiskonnas, armastust, abielu, religiooni, pedagoogikat. Palju vastukajasid tekitas 1904.a ilmunud «Abielu ja armastus». Viimane tõlgiti juba 1905 a eesti keelde ja eestistanud on *Anonymus* (tõlkijat ei õnnestunud välja selgitada). Ühiskonnategelasena jätkas E. K. tööd Stockholmis kuni oma surmani 1926. aastal.

Pedagoogikasse tuli E. K. 1900.a teosega «Lapse sajan» (2 kd), mis kiiresti tõlgiti peaaegu kõigisse Euroopa keeltesse. Üksnes Saksamaal ilmus 6 aastaga sellest 14 trükki ja raamatu pealkiri («Das Jahrhundert des Kindes») sai sajandi lööksõnaks. See eksalteeritud, rohkeseiseline teos radikaalsete individualistlike veendumustega avaldas oma ajastu pedagoogilistele vaadetele küllalt sügavat mõju. E. K. eelkäijaks ja mõjustajaks selle teose koostamisel oli eelkõige J.-J. Rousseau. Rousseau oli nõudnud «Emile'is» lapse psüühika uurimist ja pidanud ise seda oma pedagoogika olulisemaks ülesandeks. Rousseau oli vabakasvatuse evangeeliumi kuulutaja, südametunnistuse vabaduse, inimväärikuse ja inimõiguste eest võitleja, lapse isiksuse austaja. E. K. on toetunud ka arst E. Tiedemanni 1787.a ilmunud teosele «Tähelepanekud laste vaimsete võimete arengust», samuti 1882.a ilmunud W. Prayeri teosele «Lapse hing» ja G. Stanley-Halli lapse psühholoogia alasele eksperimentaalpsühholoogiale toetuvatele teostele. Itaallase C. Ricci (kes analüüsis laste joonistusi) ja A. Binet' teoste tundmine löid eeldusi E. K. «Lapse sajan» kirjutamisele (2, lk 318—319).

Vabaduse pedagoogina vaatab E. K. last kui loodusolendit, kes oma sisemise elutungiga tõttu instinktiivselt teab, mis on talle vajalik. «Lapse sajan» esimeses peatükis «Lapse õigus valida

oma vanemaid» käsitleb ta eelkõige vastutust, mida peaksid tundma iga mees ja naine uue elu sigitamisel ja kasvatamisel. Iga mees peab küllalt vara endale selgeks tegema, millal on tal õigus uut elu sigitada (3, lk 55). E. K. väidab: «Iga uus paar — olgu ta kooselu väline vorm misugune tahes, peab esiteks oma eluga näitama, kas tal selleks kõlbelist õigust on» (2, lk 15). E. K. peab vajalikuks enne abiellumist mõlema partneri arstlikku läbivaatust. Abiellujad peavad tundma pärilikkuseadusi ja neid arvestama uue perekonna loomisel. Ebakõlblaks peab ta lapsevanemaks saamist armastusest. «Laps piab ise otstarbe olema. Tema elualguseks on armastust tarvis, tema emal piab armastusemõistust nende omaduste kohta olema, mida see isalt pärinud ja mitte külmust ehk põlastust nende ootamata ja soovimata iseäralduste kohta lapse loomuses. Naene, kes oma lapse isa iialgi armastanud ei ole, teeb tingimata mingil kombel lapsele kahju — kui mitte muidu, siis oma armastuse viisi läbi» (1, lk 128).

E. K. on reservatsioonideta väikelapse ühiskondliku kasvatuse vastu. «Kui väikesi lapsi riigi kulul ülespeetavatesse kasvatuse äridesse kasvatada antakse, tähendaks see vanemate armastuse närtsimist» (2, lk 151). Ühiskondlikes kasvatusasutustes kahjustatakse lapse arengut, lapse vabadust, sest seal ei arvestata iga lapse individuaalsust. Lapsesse ja lapse võimetesse tuleb uskuda. «Vahest siis, kui ema meelt täidab samasugune austus selle tundmatu maailma ees, mida ta kohtab lapse avameelses pilgus, kui jälgitakse neid maailmu, mis peituvad valges lilles sinise taeva vaikuses, vahest alles siis, kui isa oma lapses näeb kuningapoega, keda tuleb alandlikult teenida kõigi oma jõududega, siis alles pääseb laps oma õigustesse» (4). E. K. väidab, et «. . . enne kui isa ja ema tema kõrguse Lapse ees end põrmu ei painuta, . . . enne kui nad ei tunneta, et see on tulevik, mis lapse kujul nende kästel uinub, nende jalgade juures mängib, et neil ei ole võimu ja õigust sellele uuele olendile oma seadusi ette kirjutada» (4, lk 190—191). Kasvatus on E. K. meelest võimalik vaid siis, kui vanemad ise lapseks muutuvad, kui nad lasevad loodusel oma tööd teha ja ei püüagi kasvatada (4, lk 122). Kui väljapääsmatute olude sunnil kasutatakse lasteaeda, siis E. K. arvates peaksid lapsed seal mängima kui kassipojad ja koerakutsikad, mõeldes ise välja oma mängu kaaslastega ja leludega. Istugu tark naine seal olukorda jälgides, kuid tal tuleks sekkuda vaid sel puhul, kui lapsed võiksid kahjustada end või teisi. Ta võib neid aidata, kui nad on hädas... või lugeda muinasjutte. Muidu tuleb tal olla täiesti passiivne. Lapse omapära idealiseerides sattus E. K. liialdustesse, sest laps ei ole suuteline

avastama enda jaoks arendavat tegevust ja E. K. ideede järgijad on tegelikkuses neid seisukohti pidanud korrigeerima.

E. K. ei nõustunud traditsioonilise kooliga ega õpetajate tööga nendes. Tema arvates olevat kaasaegsel koolil õnnestunud see, «mis loodusseaduste järgi näib võimatu olevat, hävitada olemasolev aine. Teada saada tahtmine, iseseisvus, vaatlusvõime — mida lapsed siiani kooli kaasa töid, on koolilõpuks kadunud, muutumata teadmisteks või huvideks» (2, lk 229). Kogu pedagogikasse tema silmapaistvate esindajatega suhtub ta väga kriitiliselt. Ent laskem kõnelda E. K. endal: «Üksikutest uuendustest kaasaegses koolis ei ole mingit kasu seni, kui nende abil teadlikult ei valmistata suureks revolutsiooniks, selliseks, mis purustaks kogu olemasoleva süsteemi ja ei jäta kivi-kivi peale. Peaks tulema pedagogiline veeuputus, kus Noa laeva pääseks ainult Montaigne, Rousseau, Spencer ja uus lapsepsühholoogia alane kirjandus. Kui see kogum pääseks kuivale maale, siis ei peaks inimesed enam koole ehitama, vaid viinamarja aedu rajama, kui õpetajate ülesanne oleks vaid viinamarjade asetamine laste huulte kõrgusele, selle asemel et nad nüüd saavad kultuurimahlu sajakordselt lahjendatuna» (4, lk 238).

E. K. arvates on igal inimesel elus toimetulekuks vaja üsna vähe. Ta väidab: «Õppida hästi lugema ja kahe käega kirjutama, lihtsaid esemeid joonistama, et valdaks nii piltkirja kui talvalist kirja, ta peaks tundma geomeetriat, nelja matemaatilist tehet ja kümnendmurde. Ta peaks õppima niipalju maateadust, et saada aru kaardist ja sõiduplaanist. Lisaks on vaja seevõrra õppida looduseadusi, et tunda kõige põhilisemaid hügieeninõudeid. Lõpuks on tähtis inglise keel, et tihenevas suhtlemises tulla toime kõikidel reisidel. Tuleks talle veel õpetada sukanõelumist, nõövide õmblemist ja naela seina sisse löömist» (4, lk 285).

E. K. on otsustavalt vastu usuõpetusele koolis. Viimane toob kaasa segaduse lapse sisemaailmas, nõrgendab kasvava põlvkonna eetilist energiat ja seda eriti arenevate loodusteadustega tutvudes.

E. K. arvates võiks lapsed kooli tulla 9—10aastaselt. Kool peaks olema kõigile erinevate ühiskonnakihtide lastele ühine, tingimata ühiskool. Igal lapsel peaks olema oma tempo materjali iseseisval läbitöötamise! ja õppima peaksid nad seda, mis neid huvitab. Formalism ja õppematerjali küllus on tema arvates lausa kurjast, need hävitavad lapse loomuliku uudishimu ja teadtahtmise. Töötada tuleks grupiti. Mõned ained tuleks varakult lõpetada, teisi õpetada hilisemas eas. Lapsed viibiksid sellises koolis 15.—16. eluaastani. Selle läbinud, astuksid nad kas prak-

tilisse ellu, kutse- või täienduskoolidesse. Nende kahe astme vahel võiks E. K. arvates olla aasta või kaks (enne kui nad õpinguid jätkavad). Kool peaks rangelt arvestama iga lapse individuaalsust ja vastavalt sellele nende õpinguid suunama. Koolis ei peaks domineerima õpetajapoolne materjalide esitamine, vaid õpetaja juhtimisel toimuks koolis laste iseseisev töö. E. K. võtab oma seisukohad kokku järgnevalt.

1. Varajane spetsialiseerumine, kui ilmneb tugevat individuaalset andekust mõnel alal.

2. Kontsentreerumine teatud ajal ainult vähestele õppeainetele.

3. Õpilaste iseseisva töö rakendamine kogu kooliaja vältel.

4. Õpingute elulähedus kõikidel kooliastmetel. Tütarlaste koolides kohustuslik praktika lastehoidmise ja kasvatamise alal (4, lk 238—239).

E. K. arvates ei ole tulevikukoolis kohta kodule ülesannetel ega nende suulisel ülesütlemisel koolis. Õpetaja suunab õpilased võimalikult algallikate juurde, viib nad muuseumidesse, loodusesse, suunab neid endid ise tött otsima ja leidma. Haridus, mis sellisel teel omandatakse, ei ole siis pelgalt faktide teadmine, vaid see, mis püsima jääb, kui kõik see, mis õpitud, unustatakse (4, lk 255). Tulevikukoolis ei oleks seetõttu kohta tunnistustel ega eksamitel. Viimased tuleksid tema arvates maa pealt kaotada. «Hästi korraldatud eksamietiketidega sahtliteadus unustatakse varsti. Need, kes aga iseseisva tööga, vaba valikuga on teadmised omandanud, säilitavad viimased kogu eluks. Lüngad, mis sellise õppimise teel tekivad täidetakse hiljem kiiresti» (4, lk 256).

E. K. on aktiivsuspedagoogika üks esindajaid, mille hilisema väljatöötajana tuleks eriti esile tõsta W. Jamesi ja J. Dewey'd.

E. K. väidab: «Aeg nõuab isiksusi, aga niikaua on see teostamatu, kui me ei luba lastel õppida ja elada isiksuste kombel, ei luba neil tegutseda nende tahte kohaselt, ise hankides teadmisi ja kujundades oma arvamust, kuni mõrvame koolis isiksusi. Kuni jätkame isiksuste edasist mõrvamist koolis, siis on asjatu loota, et tulevikus kohutame isiksusi elus» (4, lk 257).

Kasvatusemeetodite osas on E. K. erakordselt teravalt sõna võtnud karistuste kohta. Sajandivahetusel rakendati nii kodus kui ka koolis sage li kehalist karistust. Mitte keegi pole kunagi seda uskunud, et kasvataja lööb armastuse pärast. Puudulik enesevalitsemine, napp intelligents, kannatamatus, väärkuse puudus on E. K. arvates need neli nurgakivi, millel baseerub peksmise abil läbiviidav kasvatus. Kasvatajad maksavad kasvandikule kätte sellega, et nad ise on ärritatud või väsinud või peksavad, et ise närvingest vabaneda. Peksmine osutab puuduliku-

le enesekultuurile ja enesevalitsemisele. Karistada tuleb mitte käte, vaid peaga. Õpetajate tase tõuseks tunduvalt, kui nad mõistaks, et igas koolis tuleks keelata igasugune löömine» (4, lk 151—153).

Laps, keda lüüakse, õpib lööma endast nõrgemaid, kaaslasi ja ikka sama põhjendusega, et temast «lollusi» välja peksta. E. K. illustreerib peksu kahjulikkust näitega 4aastasest poisist, keda ema peksis. Kui ema poisil õhtupalvet palus lugeda, ütles too: «Jah, täna on mul Jumalale tõesti midagi öelda. Armas Jumal, rebi mu ema käed ära, et ta mind enam lüüa ei saaks» (4, lk 151). E. K. astus otsustavalt välja ka igasuguse võistluse vastu koolis. Tema arvates võistlus, mida hinnatakse tasu ja tunnistusega, on ebakõlblas kasvatusvahend. See kujundab tema arvates ainult kurje kirgi, kadedust, ebaõiglust.

E. K. kreedo on «Laps on püha, keskne olend kogu kasvatusprotsessis. Ei tule kasvatada, küll aga kõrvaldada teelt kõik takistused ja lasta loodusel toimida.» Talitatakse nii, siis kujundatakse isiksusi. Seega on E. K. alusepanija isiksusepedagoogikale, mida arendasid edasi B. Otto, L. Gurlitt, M. Montessori ja Venemaal nn vabakasvatuse teoreetikud.

E. Key teosed on köitvalt kirjutatud ja rohkemvuliste näidetega illustreeritud, seega on tema populaarsus mõistetav. Vana kooli ja kasvatuskriitika, paljude tema seisukohtade uudsus köitis nii kaasaegseid kui ka hilisemaid pedagooge. E. K. aktiivsuspedagoogika ja individuaalpedagoogika mitmeid seisukohti püüti rakendada. Ometi ilmnes, et tervikuna on neis palju vastuvõetamatut nende vasturääkivuse tõttu. Ta alahindas objektiivseid tingimusi kasvatuses, eriti koolieelsete kasvatusasutuste osa. Ta ületähtsustas lapse rolli ja pidas lapse spontaanseid huvisid õppimise ainsaks motiiviks. Liialt hilisele ajale paigutas ta laste koolituleku, napiks jäi aeg hariduse omandamiseks. Ta ahendas hariduse sisu, mis teaduse ja tehnika arengu puhul oleks kujunenud tõkkeks ühiskonna edasisel arengul.

Kirjandus

1. Abielu ja armastus Rootsi kirjaniku Ellen Key järel. Eestistanud Anonymus. Viljandis 1905. a. Trükitud A. Peeti' kirjadega.
2. B r u h n K . Kasvatusepin historian kehityslinjoja. Helsinki Kustannusosakytio Otava, 1989.
3. K e y E . Das Jahrhundert des Kindes. S. Fischer Verlag, Berlin, 1921.
4. N y s t r ö m - H a m i l t o n L . Ellen Key. Ein Lebensbild. II Auflage. Verlag von Edgar Thamm. Halle.
5. R e b l e A . Geschichte der Pädagogik. Stuttgart, 1989.

Eestlased teel taimetoitlusele

VIRVE-INES LAIDMÄE, sotsioloog, Eesti Taimetoitlaste Seltsi liige

Kõikides NSV Liidu mõjusfäärist vabanenud Ida-Euroopa maades on iseseisvumine ja üleminek turumajandusele toonud kaasa hindade järsu tõusu ja rahva elatustaseme märgatava languse. Nii juhtus see ka Eestis. Ometi on sellel halval ka üks hea külg — nii mõnegi eestlase rahakott ei kannata enam iga päev kallist liha osta ja ta on sunnitud tegema muutusi toidumenüüs, eelistades odavamat taimetoitu. Ent Eestis on küllaltki palju ka neid inimesi, kes lähtuvalt oma veendumustest järgivad õige eluviisi ja toitumise põhimõtteid. Sellel probleemistik võiks ka õpetajatele huvi pakkuda.

KLUBI «TERVIS»

Taimetoitlaste ühing asutati Eestis juba 1924. a. Kahjuks Nõukogude okupatsiooni aegu organisatsiooni tegevus soikus täielikult. Ainult üksikud entusiastid — Gunnar Aarma, Aili Paju jt julgusid alternatiivse terviseravi valdkonnas soovitusi jagada. Ideede leviku uus tõusulaine algas 1984. aastal, kui Peeter Liivi, Aime Sūgise, Maret Veske jt initsiatiivil alustas tööd klubi «Tervis», esialgu küll Tallinnas, kuid varsti levis liikumine üle Eesti. Muide — aktiivse valgustustöö eest elanikkonna hulgas sai klubi II üleliidulisel rahvaloomingu festivalil laureaadiploomi ja medali.

Klubi loengute plaan sisaldas teemasid mitmest vallast: tervisliku toitumise ABC, liikumise ja karastamise tähtsus, veeteraapia, ravimtaimede kasutamine, joogaharjutused ja -filosoofia, nume-roloogia jms. Kõige populaarsemad olid rahvahulgas klubi tervisepäevad. Neil 3—4 korda aastas organiseeritud üritustel peeti ettekandeid, anti praktilist nõu ja mis kokkukulnuile eriti meeldis — pakuti raviteesid, toorsalateid jms. Siis proovis nii mõnigi külaline esimest korda taimetoite. Kahtlvalt näriti näiteks idandatud teril. Ent praegu on idandid «Vegetarises» vägagi otsitav ja ostetav kaup.

Igal tervisepäeval oli midagi uut ja põnevat õppida. Kord tõusis rahva hulgast püsti energilise olekuga mees ja pidas veenva kõne hiina sidrunväändiku kiituseks. Peale selle, et taime lehed ja marjad sisaldavad suurel hulgal orgaanilisi happeid, vitamiine (ka vanadusevastast E-vitamiini!), eeterlikke õlisid jms, mõjuvad need toniseerivalt kesknärvisüsteemile, vähendavad unisust ja väsimust. «Maakodust» võis lisaks lugeda, et Ussuurimaa põliselanikud võtsid taigasse jahile minnes alati kaasa sidrunväändiku kuitatut marju. Need andsid metslooma jälitamisel jõudu ja energiat. Pärast nii sisendavaid sõnu tekkis kuulajatel loomulikult huvi sidrunväändiku vastu. Ja mis eriti tore — too mees tõi paari nädala pärast tallinnlastele nii palju istikuid, et kõigile soovijaile jätkus. Neist istikutest kasvab minulgi aias juba päris tugev liaan. Suvel kasutan taime lehti hakitult salati sees ja talveks kuivatan neid tee tarvis. Kahjuks marju liaan veel ei kasvata. Esimese saagi annab sidrunväändik alles 5.—6. eluaastal.

AJALEHT JA KOOL

Loenguid pidades ja mõttekaaslaste esinemisi kuulates kogusid klubi «Tervis» liikmed vähehaaval teadmisi ja varsti leidsid aktiivsemad osalised igaüks oma teeraja. Nii toimetab klubi «Tervis» president Peeter Liiv alates 1990. a ajalehte «Päikesetuul», milles avaldatud materjalid käsitlevad tervise ja vaimuelu kõige erinevamaid aspekte. Mõningaid näiteid väljaandes trükitud artiklitest. Urantia Raamat — tuleviku Piibel? Maailmakuulsaid tervendajaid. Kas jooga sobib eestlastele? Astromediitsiini

kursus. Astraalkeha väljumisest. Kuidas käituda kohtumisel UFOdega. Inimese teest iseendani.

Aime Sūgis juhendas klubis koos Peeter Liiviga «Tervise ABC» kursust. Ent samal ajal suutis ta abikaasa Anatol Sūgisega rajada 1989. a Noarootsi Tervisliku Eluviisi Kooli. Asub see nende isiklikus maakodus Österby külas Nelase talus ja inimesed sõidavad sinna üheks nädalaks tervislikke eluviise õppima. Kursuslane saab ülevaate, kuidas aiasaadusi looduspäraselt kasvatada, talvevarusid säilitada, õpitakse tundma ja korjatakse loodusest ravimtaimi, valmistatakse ise taimetoite jms. On lausa üllatav, et nii mõnigi inimene ei tunne metsa- ja niidutaimi ega ka paljusid aiakultuure. Selles koolis käinu aga oskab toiduks kasutada viirpuumarju, magesõstart, toompihlakat, pastinaaki, spargelkapsast jpm. Kooli tullaakse teinekord tõsise tervisehädä pärast. Näiteks oli üks noormees niivõrd tihedalt kaetud allergiaõõbega, et ei sõandanud isegi riideid seljast võtta. Aga tal oli kindel veendumus, et taimetoit ja eluviisi muutmise aitavad haigusest paraneda. Aime Sūgis ise on täielikult loobunud poeetode — või, piima, hapukoore, ka leiva jms — tarbimisest. Sööb ta üksnes toortoitu ja salatite valmistamisel kasutab kastmena eelkõige taimeteesid ja mahlasid. Noarootsi Tervisliku Eluviisi Kool on registreeritud Haridusministeeriumi juures. Praegu on käsil kooli laiendamine ja uue õppetalu ehitamine, kus hakkavad oma jõudu ja oskusi rakendada noored juhendajad. Kooli õppurite arv on pidevalt kasvanud: kui ettevalmistaval perioodil (1878.—1988. a) käis neid suve jooksul 20—30, siis viimastel aastatel juba 150 ümber. Siia on kavas veel rajada keskkooli baasil Tervisliku Eluviisi Kõrgkool. Kõikide plaanide realiseerimise korral peaks Noarootsist kujunema tervisliku eluviisi ja loodusravi õppekeskus.

EESTI TAIMETOITLASTE SELTS

Ka Kristiina Luite oli aktiivne «Tervise» klubis osaleja. Temal tekkis idee taastada Eesti Taimetoitlaste Selts. Ja seda olukorras, kus kogu Nõukogude Liidus polnud eeskujuga leida, kus vabariigi üldsusel oli vaid ähmane ettekujutus taimetoitlusest, ideesse suhtuti lausa negatiivselt või mõnesuguse irooniaga. Ometi sai mõte 1988. a teoks. Asutajaliikmeid oli 66. Praegusel hetkel on seltsil liikmeid 1500, mis Eesti 1,5 miljoni elanikkonda arvestades on küllaltki suur arv.

Esimeseks tööülesandeks seati taimetoitlaste poe «Vegetaris» avamine. Toimus see 1989. a. Kauplus on muutunud omapäraseks klubiks, kus vahetatakse informatsiooni, ostetakse kaup, saadakse hädade ravimiseks nõu jne. Seltsil on kavas välja anda aastate jooksul «Vegetarises» katsetatud retseptide kogumik, kutsuda poodi tööle käsitöömeistreid, kesklinna avati taimetoidubaar jne. Seltsile on ostetud kaks talukohta, kus kursuslastele mõeldakse õpetada, kuidas valmistada looduslikust materjalist (õled, pilliroog jms) igapäevaeluks vajalikke esemeid — jalatseid, riideid, toidunõusid jms.

Eesti Taimetoitlaste Seltsi üks suuremaid ettevõtmisi oli I kongress 1991. aastal. Eestisse sõitsid kokku kogu Nõukogude Liidust ja Baltikumist paljud tervislikust eluviisist huvitunud inimesed ja loodusraviga tegelevad arstid — kolmeosalise raamatu «Ravivad jõud» autor G. Malahhov, Jaapani tervisesüsteemi propageeriija Nõukogude Liidus M. Gogulan, Valgevene tuntud paastuspetsialistid G. Voitovitš ja V. Šumilov jpt. Muide — kaks viimati nimetatut on praktiliste katsetega tõestanud, et pikemaajaline paast eemaldab kehast radioaktiivse tseesiumi ja strontsiumi ning kiiritada

saanud inimeste, isegi Tšernobõli reaktori läheduses olivate tervis on paremaks muutunud. Esinejad ütlesid naljatamisi, et varsti on kõik valgevenelased taimetoitlased ja tegelevad paastumisega. See on nende ainuke võimalus ellu jääda.

Eesti pool üllatas külalisi nii ürituse suurejoonelisuse, ent ilmselt kõige enam taimetoitlalauga. Imestasid isegi välismaalased — külalised Hollandist, Soomest ja Rootsist. Kiidusõnade põhjus selgus meie taimetoitlaste järgmise ettevõtmise — Inglismaa-reisi — ajal. Nimelt käis seltsi segakoor «Vegetaris» 1991. a suvel Chesteris ülemaailmsel taimetoitlaste kongressil. Ka seal pakuti taimetoite, ent need olid enamasti keedetud, praetud ja röstitud (!). Jäi puudu oskustest ja teadmistest toortoitu valmistada. Eestlaste jaoks oli sõidu kõige olulisemaks tulemuseks kongressil tehtud ettepanek — olla tulevikus Ida-Lääne vahel info vahendajaks ja luua Eestis taimetoidu propagandaja ja valmistamise õppekeskus.

M. KALLIVERI TERVISESÜSTEEM

Nagu nägite, on meie alternatiivse eluviisi spetsialistidel isegi välismaalastele nii mõndagi õpetada. Ja ega aktiivsete inimeste ring üksnes eelnimetatutega piirdu. Äärmiselt huvitav on Milvi Kalliveri tervise saavutamise süsteem. M. Kalliver annab individuaalkonsultatsioone, milles ta esmalt kuulab ära teie tervisehädad ja analüüsib, mida olete nädala jooksul söönud. Nende andmete najal koostab ta organismi jaoks optimaalse toidumenüü, milles on arvestatud, et saaksite kätte kõik vajalikud vitamiinid ja mikroelemendid. Paljud tõsiste tervisehäädadega inimesed on neid nõuandeid järgides paranenud. Ent kerge seda menüüd täita küll ei ole. Näiteks on eestlane suur kartulisöber, ent M. Kalliver vähendab selle koguse 400 g peale nädalas. Teie veenmiseks toob ta Jaapani teadlaste andmed: kartulis on kaaliumi ja naatriumi suhe vastupidine lubatule, ent kaaliumit sisaldavate toitudega liialdamine põhjustab immuunsüsteemi puudulikkuse, väsimuse, nakkustele vastuvõtlikkuse jms. M. Kalliveri sõnutsi peaksime sagedamini tegema hoopis tatra- ja hirsiputru. On inimesi, kes armastavad kohupiima, ent tuleb välja, et seda tohib süüa ainult 100 g nädalas. Mõtlema peab ka sellele, kuidas ära elada nädalas 100 g võiga ja mitte tarbida hapukoort rohkem kui 2 purki kuus. Seevastu hapupiima võib juua isegi 2 klaasi päevas.

Peale individuaalkonsultatsioonide on M. Kalliver aktiivne esineja ja publitsist. Kui ikka loed ajakirjandusest korduvalt, et elujäämise reegel sisaldab nõuet kasutada antibiootikume ainult äärmisel juhul, et loobuda tuleks majoneesist (muna majoneesiga olevat tõeline pomm meie kehale), äädikast, margariinist ja sellel baseeruvatest toodetest, nagu saiad jms (organism ei omasta töödeldud ja kuumutatud rasvaineid), et pärast telesaadete vaatamist tuleb tuba vähemalt 10 minutit tuulutada, et lapsi ei maksaks üldse lubada mitu tundi televiisori ees istuda, sest see on ju võrdne mitu korda aastas röntgenis käimisega jne, siis lõpuks paneb see info vähemalt mõtlema ja vahest mõne aja pärast ka tegutsema.

UUS OSAKOND «MEIE JA LOODUS»

Tervisliku eluviisi huvilistel tasuks kuulata ka Tallinna Kultuuri-ülikooli uue osakonna «Meie ja loodus» loenguid. Siin saadakse Leili Tiigi juhendamisel teada, kuidas taimeriiki suudab meie toidulauda rikastada või tervisehäädade korral aidata ja kuidas elada ühes rütmis loodusega. L. Tiigi rikkalikust nõuannete salvest mõned ideed. Kõrvitsasalatit tehes ärge seemneid kunagi minema visake, sest nendes leiduv looduslik tsink aitab kehast saasta ja radioaktiivsust välja viia. Muide — ka õuna kõige kasulikum osa on seemned. Isegu ussitanud õnal sööge vähemalt seemned ära. Kibuvitsadest saame teha mitu tõmmist. Algul pange marjad õhtul külma veega seisma ja hommikuks on esimene jook valmis. Samadele marjadele (!) valage peale kuum vesi ja õhtul ootab teid kibuvitsatee. Erinevaid mooduseid kasutades saame kibuvitsast kätte kõik selle toimeained.

Leili Tiigi on kavas endale toeks kutsuda proviisor Kaljo Mandre. Kindlasti lugejad mäletavad teda «Maalehe» artiklitest või siis mõned aastad tagasi «Õhtulehes» avaldatud «elutee» retsepti autorina. Aitas «elutee» 100st vabatahtlikust katsetajast 82-l üle saada seedeäiretest ja närvilisusest. Tee koostisse kuulusid palderjanijuured, koirohi, raudrohi, naistepuna ürt, nõgese ja piparmündi lehed, saialilleõied ja kibuvitsamarjad. Siiski üks soovitus — koirohtu lisage hästi vähe, muidu pole te suuteline teed selle kibeduse tõttu jooma.

ON PUUDUSI, ENT ON KA TULEMUSI

Richard Whitehead, kes käis Euroopa Taimetoitlaste Ühingu ülesandel 1990. a teiste Ida-Euroopa riikide seas ka Eestis, kirjutas, et neis maades pole taimetoitluse väärtustatud ei inimeste, veelgi vähem valitsuse tasemel. Kõigest senitehtud ettevõtmistest hoolimata kehtib R. Whiteheadi järeldus Eesti kohta kaheks praegugi. Tuleb teha veel palju, et poest oleks alati võimalik osta juur- ja puuvilja, värskest valmistatud salateid, et olemasolevatele taimetoitluskohvikutele-baaridele tuleks lisa, et muutuksid inimeste toitumishoiakud jms.

Ent kõikidest vajakajäämistest hoolimata on siiski hea meel viimastel aastatel tehtud edusammudest. Laienevad rahvusvahelised kontaktid — 1991. a alates kuuluvad Eesti taimetoitlased Euroopa Taimetoitlaste Ühingu koosseisu. Eriti aktiivselt toetavad meie liikumist hollandlased, kes 1991. a lõpus ametlikult «adopteerisid» Eesti Taimetoitlaste Seltsi. Terviseentusiastidele teeb tõsiselt rõõmu ka teadmine, et Tartu Ülikooli arstiteaduskonnas õpib praegu kuus (!) taimetoitlast. Nii et tulevikus on meil arste, kes tunnevad alternatiivse ravi meetodeid. Koolide õppeplaanis on terviseõpetus, milles käsitletakse ka selliseid teemasid, nagu vaimne tervis, düstressist vabanemise teed, koduapteek, karastamine, tervislik toitumine, saun jne. Oleme jõudnud nii kaugemale, et asutused ja organisatsioonid on hakanud ise otsima kontakte taimetoitlastega. Näiteks korraldas Eesti-Inglise Selts 1991. a suvel seminar-laagri teemal «Tervislik nädalalõpp». Inglise filoloogid ja õpetajad kuulusid kolme päeva jooksul loenguid tervisliku elulaadi probleemidest. Laagris pakuti ka taimetoite — idandatud nisu ja rukist, kaerahelvestest ja nõgese-õunakompotist kokku segatud müsliit, salatit porgandipealsetest jms. Praegu võib juba sünnipäevalgi julgelt pakkuda ainult taimetoitusid — vähese soolveega hautatud ube, toortorti jms. Tordi valmistamisel valatakse riivitud kõrvits ja porgand üle meeveega, seejärel kaetakse vahukoore ja 2—3 spl hapude marjadega. Isegi lastele maitseb see suurepäraselt.

VARSTI ALUSTATAKSE SOTSIOLOOGILISTE KÜSITLUSTEGA

Et tervisliku eluviisi liikumine Eestis on pidevalt hoogustunud, kujunes veendumus, et on aeg kõiki mõttekaaslasid üles otsida, et siis nende elu, harjumuste ja ka probleemide kohta üksikasjalikumalt teavet hankida. Teostatav on see mõte sotsioloogilisi uurimishandmeid kasutades. Eesti Teaduste Akadeemia Filosoofia, Sotsioloogia ja Õiguse Instituudil on plaanis läbi viia sotsioloogiline küsitlus «Eesti rahva tervis». Uurimusega tahetakse selgitada, milline on Eesti elanikkonna tervislik seisund, mil määral ollakse teadlikud tervise saavutamise teedest (tervislik toit, paastumine, veeravi, optimistlik meelelaad jms) ja kui palju on Eestis neid, kes järgivad nimetatud aspekte; milline on eestlase toidulaud: mida see sisaldab, kui tervislikult süüakse, kas vajadused on rahuldatud jne. Soomlaste toitumisharjumuste uurija Johanna Mäkelä sõnutsi on toitumissotsioloogia täiesti uus sotsioloogia haru ja praeguseks pole selles valdkonnas välja töötatud ühtki teoreetilist ega metodoloogilist lähenemisviisi. Niisiis on meie sotsioloogidele avanemas osaliselt tundmatu, ent ilmselt seda paeluvam probleemistik.

On meeldiv tõdeda, et tervisliku eluviisi põhimõtteid hakatakse Eestis teadvustama nii argilolme sfääris kui ka teadusliku uurimise objektina.

Comeniusele pühendatud konverents Prahhas

Kevadisse Prahhasse tõi tänavuse märtsikuu eelviimane nädal kokku 975 Komenský (Comeniuse) uurijat ehk komenoloogid 33 maalt. Infobülletääni järgi olid suuremate delegatsioonidega esindatud Tšehhi-Slovaki Liitvabariik 757, Saksamaa Liitvabariik 34 ning USA 28 uurijaga. Veel olid kohal Poola (13 uurijat), Norra (13), Inglismaa (12), SRÜ (9), Ungari (9), Prantsusmaa (9); kaugematest riikidest Lõuna-Aafrika (5) ja Austraalia (2) ka Uruguai, Jugoslaavia, Türgi, Iraan, Taani, Leedu ja Eesti (1 ametliku esindajaga).

Rahvusvaheline konverents «J. A. Comeniuse pärand inimese koollatamiseks 21. sajandil» toimus 23.—27. märtsini Praha Kultuuripalees. Plenaarettekannete au kuulus arusaadavalt neile, kes suure tähtsündmuse organiseerimisele kõige enam kaasa aitasid. Avasõna ütles Tšehhi-Slovaki Liitvabariigi president Vacláv Havel, tervitused ütlesid Praha linnaapea, UNESCO peadirektori asetäitja, Karli Ülikooli rektor, prof Radim Palouš jt. Järgnes kontsert «Vivat Comenius».

Põhitöö oli seitsmes sektsioonis. Nimetagem tähtsamaid probleeme, mille ümber diskuteeriti.

I. 21. sajandi haridus: haridus tulevikus ja igavesed haridusprobleemid, haridusfilosoofia, õpetaja asend tänapäeva ühiskonnas ja õpetajate koollatamine.

II. Lapse isiksuse areng ja lapse õigused: erinevad lähtekohad lapse arengule, koollatamine, tervis ja sotsiaalhooldus, lapse õiguslik kaits.

III. Nähtlikud õppevahendid informatsioonitehnika kontekstis: diskussioon Comeniuse nähtlikkuse printsiibist; nähtlikud vahendid õpetamisel, nende kujundus ja kasutamine (ka maksumus); nüüdisaegsed õppevahendid.

IV. Comeniuse koolieelsest haridusest (kuni 6. eluaastani) ja tema pärand: Comeniuse tööde analüüs ja iseloomustamine, Comeniuse nn «emakooli» süsteem, eelkooliealiste laste kasvatamine perekonnas, eelkooliealised lapsed ja kunst.

V. Comeniuse mõju keeleõpetusele: Comeniuse tööde tähtsus nüüdisaegsele keeleõpetusele, Comeniuse asend baroki- ja renessansikultuuris, võõrkeelte õpetaja elukutse ja isiksus, võõrkeelte õpetamise uus strateegia mitmekeelses ja mitmekultuurilises Euroopas.

VI. Comenius ja «res humana» (poliitika, teoloogia, filosoofia): Comeniuse aeg — maailm kui labürint, Comeniuse mõistmises kodu- ja välismaal, Comenius kui böömi vendade piiskop ja tema teoloogiline kontseptsioon, tšehhi ja maailma komenoloogide uurimused.

VII. Comeniuse mõju kirikule: Comeniuse panus oikumeenilisele liikumisele jm.

Diskussioonides hakkasid korduma ühed ja samad probleemid: riigid on hariduskriisis, uusi ideid on vaja leida pedagoogika ajaloost, luuakse pedagoogika ajaloo õppetoole (Iraan, Austraalia, Lõuna-Aafrika).

Siinkirjutajat huvitasid eelkõige ajaloolised probleemid: «Comenius ja Hispaania», «Comenius ja Poola», «Comenius ja Ladina-Ameerika», «Comeniuse «Methodus linguarum novissima»», «Võõrkeelte õpetamise uus strateegia» jt. Väga tõsiselt räägiti õpikute koostamise didaktilistest alustest, mitme maa teadlaste kogesid, et nende riikides tuleb emakeele õpetamise didaktika alles luua (aga Eestis?).

Erinevates maades valmistatakse õpetajaid ette erineval viisil, ometi jäi kõlama Comeniuse mõte — kui algkooliõpetaja pole oma ülesannete kõrgusel, on järgmises koollatmises laste tööerakendamine peaaegu võimatu.

Mõistagi ei saanud üks kuulaja korraga viibida mitmes saalis, mistõttu vahetult kuuldu-nähtu võis olla ainult vaikuline. Ettekannete teesid ringlesid sektsioonides vihikutena. Konverentsi tegelik sisu peaks üldsuse ette jõudma selle aasta lõpul, kui ilmuvad plenaaristungijasektsoonide põhietekanded.

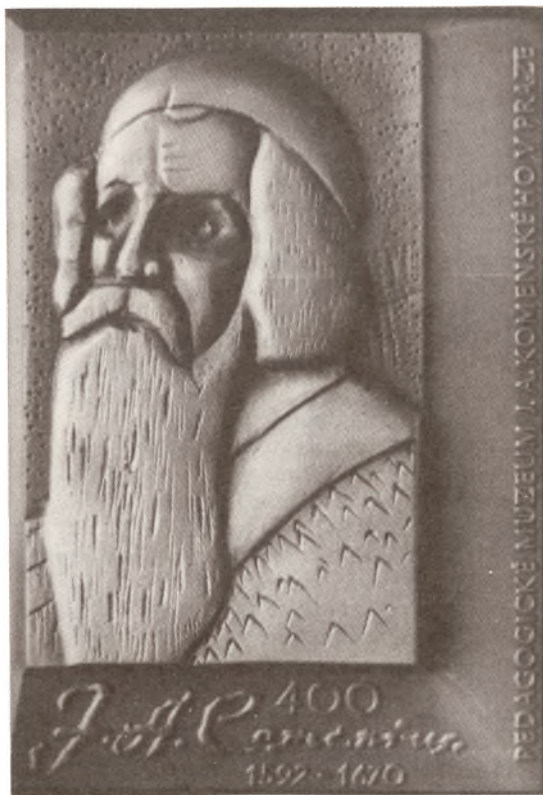
Teaduskonverentsijuurde kuulusid kakultuuri programm ja mitmesugused kohtumised. Avatud oli rahvusvaheline didaktika- ja tehniliste õppevahendite näitus «COMEXPO '92» (Tšehhi ja Slovaki kooliajaloo materjalid, erialakirjandus ja perioodika, audiovisuaalsed abivahendid, arvutisüsteemid, õppevahendid), müüdi Comeniuse raamatute kordustrükke, meeneväljaandeid, pedagoogikateadlastele pühendatud kogumikke ja monograafiaid.

25. märtsil toimus välisuse vastuvõtt Hrzanski paloes. Järgmisel päeval anti J. A. Komenský Muuseumis kätte mälestusmedalid nendele välismaa teadlastele, kes on edukalt uurinud Komenský pärandit ja tutvustanud teda oma kodumaal.

26. märtsil õhtul olid välisriikide professorid kutsutud pealtvaatajatena audoktoritepromoveerimisele Karli Ülikoolis.

J. A. Comeniuse juubelisünnipäeva tähistatakse 70 riigis.

LEMBIT ANDRESEN



HARIDUS

EDUCATION

JUNE 1992

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

REIN VIRKUS. Two Anniversaries in the Development of Teacher Training in Estonia.

A report presented by Rein Virkus, Rector of the Tallinn Teacher Training University, at the meeting of the TTTU Council on 9 April 1992.

ENE KULDERKNUPP, LUULE NIINESALU. The First Year Pupils at School.

Recommendations to the primary school teachers on how to organize work to achieve better results.

INGER KRAAV. A Young Family and Child Care in Estonia and in Finland.

Results of the questionnaire held in 1990 with 1200 families participating.

MERI-LIIS LAHERAND. The Teacher as the Modeller of a Successful Student.

Problems arising at school, their causes, relationship between ability and the teacher's attitude (praise, reproof, punishment).

HELLE SIIGUR. An Alternative Home.

Introduction of one-year-long work at a new type of children's home in Tartu with 24 children who are divided into three groups.

LEILI KUKK. A Pupil as a Personality.

The present situation at school, organization of work and their influence on the development of a pupil's personality.

MARIKA VEISSON. Teenagers' Attitudes towards the Disabled.

The questionnaire carried out among 14 to 18-year-old pupils reflects their attitudes towards the disabled of the same age-group.

KALEPH JÕULU. More about August Gailit.

A review of the writer's life and work. Recommendations on how to analyse Gailit's short stories in the literature classes at the senior level of the secondary school.

HELMUT PIIRIMÄE. Germany and Austria in the Second Half of the 17th Century and at the Beginning of the 18th Century.

Additional materials for the history teachers.

TAIMI TULVA. Girls and Boys in the Kindergarten.

Development of sex awareness at home; differences in behaviour; necessity of co-operation between parents and kindergarten teachers.

SIRJE ALMANN. Problems of Sex Education at Home and at the Kindergarten.

Stages of development; attitudes of parents, their answers to the relevant questions; teaching personal hygiene.

TIINA RAUDE. Classical Music and Preschoolers.

Influence of listening to music on the development of a child; four plans for activities are suggested.

HELGA KURM. Pedagogical Viewpoints of Ellen Key.

A survey of Ellen Key's life, work and educational principles.

VIRVE-INES LAIDMÄE. Estonians on Their Way to Healthy Living.

A review of the activities, achievements and plans of the Estonian Vegetarians' Association.

ОБРАЗОВАНИЕ ИЮНЬ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Р. ВИРКУС. О двух знаменательных днях на пути развития педагогического образования.

Доклад ректора ТПУ о рождении педагогической школы, истории ее становления и путях развития, прочитанный 9 апреля 1992 г. на торжественном собрании Таллиннского педагогического университета.

Э. КУЛЬДЕРКНУП, Л. НИЙНЕСАЛУ. Если осенью придется начинать с 1 класса...

В материале даются рекомендации учителям о том, как лучше организовать учебную работу, чтобы в школе было хорошо как ученику, так и учителю; чтобы работа была результативнее.

И. КРААВ. Молодые семьи в Эстонии и Финляндии.

Статья основывается на опросе, проведенном в 1990 г. среди 1200 семей, в котором сравниваются квартирные

условия молодых семей, решение вопросов, связанных с уходом за маленьким ребенком и пр.

М.-Л. ЛАХЕРАНД. Первый учитель как человек, формирующий предпосылки успеваемости ученика.

Школьные проблемы учеников; причины, их порождающие; связь между способностью, отношением учителя и формами поощрения и наказания (похвала, порицание, наказание).

Х. СИЙГУР. Чтобы детское учреждение стало домом для детей.

В материале рассказывается о том, как создавался детский дом нового типа (3 группы, 24 воспитанника), о трудностях и радостях первого года работы.

Л. КУКК. Ученик как субъект деятельности.

Принято считать, что предпосылкой успешной учебной деятельности якобы являются определенные качества личности - способности и воля. В действительности личность включается в учебу целостно, как субъект своей деятельности и развития со всеми своими психическими качествами и индивидуальным характером.

М. ВЕЙССОН. Установки подростков по отношению к людям с физическими отклонениями.

Краткий обзор исследования, целью которого было выявление установок учеников 9-12 классов (а также преподавателей) к людям с физическими отклонениями, к сверстникам с физическими отклонениями.

К. ЙЫУЛУ. Август Гайлит.

Обзор жизни и творческого пути писателя; даются рекомендации по изучению новелл А. Гайлита на уроках литературы в средней школе.

Х. ПИЙРИМЯЭ. Германия и Австрия во второй половине XVII и начале XVIII веков.

Материал для учителей истории: последствия Тридцатилетней войны; обстановка в городах и в торговле; раздробленность Германии; борьба с турецкой опасностью; возникновение Прусского государства.

Т. ТУЛЬВА. Девочки и мальчики в детском саду.

В статье приводится ряд точек зрения, которые следует учитывать для достижения гармоничного целостного развития детей (социализация полов начинается в семье, чтобы воспитание было успешным, необходима кооперация между разными окружениями ребенка; поведение мальчиков и девочек, а также и их воспитание различаются).

С. АЛЬМАНН. Проблемы сексуального воспитания в семье и детском учреждении.

Этапы сексуального развития ребенка; отношение родителей к сексуальному воспитанию в семье и детском учреждении; как отвечать на вопросы детей на данную тему; воспитание гигиенических навыков.

Т. РАУДЕ. Классическая музыка и дошкольники.

Автор пишет о влиянии слушания музыки на ребенка, его развитие; приводится 4 конспекта.

Х. КУРМ. Педагогические воззрения Эллен Ки.

О жизни, деятельности и принципах воспитания Э. Ки - одной из основоположников реформаторской педагогики.

В.-И. ЛАЙДМЯЭ. Эстонцы на пути к вегетарианству и здоровью.

О начинаниях Общества вегетарианцев Эстонии; о деятельности энтузиастов; о достижениях и планах во имя главной цели - вегетарианство и здоровый образ жизни обеспечивают человеку хорошее здоровье.



isikuid, kes võtavad vanemata lapsi koolivaheaegadeks endi hoolde, õpetavad neile eluks vajalikke oskusi, lasuvad osa saada kodutundest. Sageli on nendeks heategijateks oma kooli õpetajad-kasvatavad, kodust käivate õpilaste vanemad või muud usaldatavad pered.

15 aastat tagasi sai kool endale suvekoduks Rīguldī mõisaahoone, mis omal ajal oli rannarootslaste kultuurikeskus. Nüüd on tutvus Rootsis elavate eestirootslastega sõlmitud ja koolile sellest palju rõõmu kasvanud. Rīguldīs on olnud käimas mõisaomanik von Taube järeltulija Wolmar Dietrich Freihere von Taube abikaasa Juttaga Saksamaalt — nemadki aitavad maja kooli jaoks mugavamaks ja ajakohasemaks ehitada.

Tallinna 1. Internaatkoolis õpivad nüüd ka raskete vaimupuuetega lapsed. Igal hommikul läbi õppeaasta sõidutati Lasnamäelt Kristlikust Koolikodust Tondileklassitāis ja veidi rohkemgi lapsi ning pärast tunde jälle tagasi. 1.a klassis õpetavad neid 1. Internaatkooli õpetaja-defektooloog Taavi Kivi ja abiõpetaja Ene Romm kristlikust koolikodust, 1.b klassis 1. internaatkooli eriõpetaja Sirly Eel mets. Väga tulemuslikku korrektsiooni- ja rehabilitatsioonitööd teeb nendega 1979. aastast koolis töötav psühhiaater Mallika Koel.

Tāhtsamast tāhtsam on selles koolis õpetada õpilased iseiseisvalt oma elu ja tööga toime tulema. Eriti elulāhedane, Eestis kujunevald uusi majandussuhteid ja -orme arvestav peab olema töö- ja olustikuõpetus. Muutunud suhted endiste šeffettevõtetega, nende endi majandusraskused seavad kooli ette probleeme. Seda enam peavad pingutama tööõpetuse õpetajad ja kõik teisedki.

«Tōõtame rahuldavalt, aga pūūdlikult. Oleme kohustatud tegema kõik, et koolis antav õpetus ajale jalgu ei jääks, et meie õpilased ei muutuks uutes oludes ūlalpeetavateks,» ūtleb direktor Egon Hurt.

VIIVE LEHT
TŌNU KALLE fotod



Taga kaanel: Ōpetaja Raimu Talimāe õpetab poistele puutōōd.

▲ Psūhhiaater Mallika Koel tunneb rōõmu laste kiiresti arenevatest vōimetest.

◀ Ōpetajad Taavi Kivi ja Ene Romm 1.a klassis.

HARIDUS

Hind 5 00

Indeks 78189

