

RM
a TK

HARIDUS

SEPTEMBER

9 — 1992



Rapla-Kabala on taas kool

Harju-Kabala (nüüd küll Rapla-Kabala) kooli kohta on esimesed kirjalikud andmed pärit Rapla kiriku kroonikast. Kabala kooli pideva tegutsemise algaastaks on 1864. Enam kui 100 aasta kestel on koolimaja asupai-ka muudetud koguni neljal korral, ikka õppimistingimuste parandamise nimel. Eelviimane soliidsem peavari saadi 1923.a Kabala mõisa härrastemajja. 1970. aastal tabas kooli paljude omasuguste saatus ja mitte sellepärast, et oleks kidumise tundemärke ilmnenud, vaid kohalikud otsustajad maksid lõivu vääralt püstitatud sotsiaalpoliitikale. Kabala oli sel ajal täiesti perspektiivikas asula, Lenini nimelise ENSV esimese miljonärkolhoosi keskus. Ometi pillutati lapsed Rapla, Raiküla, Märjamaa ja Kuusiku suunas laiali. Järgmine põlvkond on olnud arukam. Kabala kooli taasavamine, uue hoone lindilõikamine toimus 29. septembril 1990.a. Arhitekt Maie Penjami loometöö leidis sel puhul rohkesti ülivõrdes klidusõnu ja kaks oleusaastat kinnitavad, et need suusoojaks ei öeldud. Olgu märgitud, et arhitektuuri šedööver (see pole üle pakutud) polnud algusest peale riigiplaaniline, algatati Kabala ühismajandi rahadega, mis nüüd olevat suuremalt jaolt hüvitatud. Kooliga mahub ühe katuse alla ka lastepäevakodu.

Info vahendaja, direktor Friedebert Krõnström ütles, et maja on valmis, aga pole ka. Puudub võimla, olevat projekteerimisjärgus. Kas tollest lähematel aastatel liha ja veri saab, on kahtlane, sest HM juhid kinnitavad, et võimlad-ujulad jäävad praegusel ajal ehitamata kui ülearune luksus. Tegelikult paraku nii ongi — Kabala kooli 6x12 m mõõde-



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:

EEOO31 Tallinn,
Toompuiestee 30.

Telefonid:

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

Väljaandja:

Kirjastus "Perioodika"
EEOO90 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 44 57 67

Tallinna

Ajakirjandustrükikoda
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.
Ladumisele antud
31. 07.1992.
Trükkimisele antud
28. 08.1992.
Trükiarv 2020.
Arvutiladu.
Kirj Century Schoolbook
Trükipoognaid 8.
Tingtrükipoognaid 6, 24.
Arvestuspöognaid 8, 3.
Tellimise nr 2899.

Teemishind aastaks –

12 EEK,

6 kuuks – 6 EEK,

Üksiknumbri hind 1,5 EEK.

Praaeksemplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
Tallinna Ajakirjandus-
trükikoja TKOsse
(tel 68 14 11).

© Kirjastus "Perioodika"
"Haridus" 1992

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

2 R.LOIK Peame orienteeruma kokkuhoiule.

SILMARING JA VAATENURK

7 M.RAAVA Seletusstiil ja depressioon
I. Seligmani abituseteooria.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

13 A.KÖVERJALG Tähelepanekuid tööhõive-
ja hariduspoliitikast Madalmaades.

KOOLIJUHI VEERUD

16 E.SIIM Koolijuht mõtiskleb.

KASVATUSTEEMADEL

18 J.SÖERD Elukutsed Eesti põhikooli
õpilaste hinnanguis.

21 L.TALTS Keskkastme õpilaste tegevus-
eelistused.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

25 I.KÖVE Tunne oma õpilasi.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

28 R.SELG Kas sugestiivõpe on ohtlik?

30 M. MÜÜRSEPP Aabitsa-aegsed lugemis-
ülesanded.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

34 Maa soolale mõeldes. (V.Eksta.)

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

40 R.KUUSK Piiridele pyydes... Essee Uku
Masingu luule ainel.

45 H.PIIRIMÄE Põhjamaad 15. sajandi lõpul,
16. sajandi algul.

48 S.AHER Keskkonnaõpetusele jaa.

KOOLIEELNE KASVATUS

51 L.HERODES Suhted lasteaias.

KOOLIMUUSIKA

54 K.TAMRA Teeme ise pille.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

56 M.REIDOLF 100 aastat Jüri Parijõe sünnist.

MEIE TERVIS

59 K.PAPPEL Tervisliku toitumise õpetamisest
üldhariduskoolis II.

KROONIKA

62 Koolide paremad lõpetajad vastuvõtul
Kadriorus.

63 I rahvusvaheline naiskäsitööõpetajate
seminar Tallinnas.

Peame orienteeruma kokkuhoiule

REIN LOIK, EV haridusminister

Eesti Vabariigil täitus aasta, mil poolsajandi järel jälle korraldati oma rahva ja riigi asju iseseisvalt, sõltumatu riigina. Loomulikult kehtib see ka haridussüsteemi kohta, kuigi hariduse tegelik iseseisvumine algas natukene varem. 1988. aastast alates on tehtud hariduse sisu ja korralduses ümberkorraldusi, mis on aidanud taastada poolsajandi eest lõhutud rahvuslikke haridustavasid ja samm-sammult lähendada meid Euroopa haridussüsteemile.

Suletud
süsteemi
kiuste.

Pool sajandit nõukogude ülitsentraliseeritud ja -politiseeritud haridussüsteemi kuulumist on jätnud oma jäljed, mille kustutamiseks on tulnud tegelda möödunud nelja aasta jooksul ja tuleb tegelda ka tulevikus. Eriti suurt kahju hariduse arengule tõi süsteemi suletus, võimaluste puudumine võrrelda oma õpetuse sisu ja korraldust Lääne-Euroopa ja Põhjamaade süsteemidega, millega omaaegne Eesti haridustraditsioonide teke on tihedalt seotud ja mis meie elulaadile sobivad enam kui idast pärinevad. Hariduse sisu ülepolitiseerimine, humanitaarhariduse, sh ka keelteõppe alahindamine, kitsalt spetsialiseeritud kutse- ja tehniline väljaõpe, faktide õpetamisele orienteeritud ja liigselt ainekeskne õpetamismetoodika — need on vaid mõned suundadest, mille leviku vastu Eesti haridusjuhtidel ja õpetajaskonnal on ikka ja jälle tulnud võidelda. Õnneks on meil alati olnud julgeid ja «jonnakaid», kes ka kõige raskemates tsentralismitingimustes saavutasid Eestile erioigusi oma hariduselu korraldamisel. Nimetagem kas või õigust originaalõpikuid välja anda, mõnedes ainetes ka programme koostada, süvaõppeklasside teket, fakultatiivainete sisseviimist õppeplaani ja paljut muud, mis tegi meie hariduse naabrite omast erinevaks ja aitas leevendada tollase hariduspoliitika vigu. Pidevalt otsiti teid, kuidas pidurdada üldise kohustusliku keskharidusega kaasnevat hariduse devalveerumisprotsessi, väärtustada häid teadmisi ja töösuski.

Haridust ümber korraldama asudes andis ometi tunda, et pikka aega oli peamisi hariduse sisu ja korralduse probleeme lahendatud ühes keskses. Selle tulemusena ei olnud meil välja kujunenud ka haridust kui tervikut käsitlevat pedagoogikateadust. See ei ole öeldud Eesti teadurite alahindamiseks. Olude sunnil tuli neil täita eeskätt keskusest tulnud tellimusi.

lgati õigustasid end haridusuuenduseks valitud põhisuunad — hariduse demokratiseerimine ja detsentraliseerimine. See tähendas hariduse sisu muutmist — loobumist unifitseeritud, ühetaolisest õpetamisest, võimalust teha õpetajatel ja teatavas ulatuses ka õpilastel valikuid, millist kursust õppida-õpetada. See tähendas õpetajale võimalust valida temale sobiv õpetamismetoodika ja vahendid, muutust õpetaja ja õpilase suhetes. Ja lõpuks tähendas see hariduse juhtimisel laia otsustamisõiguse andmist kohalikele haridus- ja koolijuhtidele, tegelikele täitjatele. Need suunad moodustasid haridusuuenduse keskse liini möödunud aastatel ja jäävad päevakorrale ka edaspidi. Viimasel aastal on Eesti hariduse olukorraga tutvunud üsna paljud Põhjamaade Nõukogu, Euroopa Nõukogu ja Maailmapanga hariduseksperdid. Meie senine ümberkorralduste tee on põhiliselt heaks kiidetud.

Eestile pärandatud haridussüsteemi üks suuremaid puudusi oli äärmuseni tsentraliseeritud juhtimine, mis hävitas haridusjuhtide otsustamisvõime ja vastutuse ning õpetaja töö loovuse. Kahtlemata on otsustamisõiguse delegeerimine kohalikele haridusorganeile ning koolikollektiividesse toonud kaasa palju probleeme. Mõni ei saa lahti vanast harjumusest oodata igale probleemile lahendamisjuhendit ülevalt, teised teevad radikaalseid otsuseid, millega heidavad põhjendamatult kõrvale kõik aastatega omandatud kogemused. Teataval määral on see mõistetav, uusi õigusi õpitakse kasutama ju põhiliselt töö käigus. Tunda annab ka seadusandluse puudulikkus.

Tänaseks on hariduse ümberkorraldusega tegelevad teadurid ja haridusjuhid saanud tutvuda teiste riikide kogemustega, kättesaadavam on teaduslik-pedagoog-



Valiku-
võimalused
on avardunud...

... otsustamis-
õigus
suurenenud.

giline kirjandus ja info. Seepärast hakatakse kõige suurematest raskustest üle saama. Hariduse juhtimise deentraliseerimise tulemusel on taastumas endised hariduselu tavad, tekkinud omanäolised koolid, on alustatud Eesti Vabariigi kunagise heatasemeliste gümnaasiumide võrgu taastamist ja uute loomist jne.

Hinnates tervikuna eelmistel aastatel tehtut, võime öelda, et läbi on käidud alles esimene etapp sotsialistlikust haridussüsteemist uude ühiskonda astumisel. Tõeline integreerumine Euroopa haridussüsteemi seisab alles ees.

Ümberkorraldused ei lähe nii kiiresti, kui enamik meist seda sooviks. Haridus on oma olemuselt alati olnud konservatiivne, muudatusi tehakse ettevaatlikult ja tasakaalukalt. Küllap on see seotud hariduse eripäraga, tema suunitlusega kaugemale tulevikku. Tänapäevast töid saame objektiivselt hinnata alles 10—15 aasta pärast, mil praegused õppurid on iseseisvad ühiskonna arengu mõjutajad.

Ühiskond ja kool on teineteise peeglid. Tsentralistliku ühiskonnakorralduse pärastandatud jooned ja vastuolud annavad end veel kaua tunda. Esimese demokraatia vooluga kaasnevad eriarvamused, kompromisside leidmise raskused ja ka isiklikud ambitsioonid raskendavad kiiret edasilükkumist ühtmoodi nii hariduses kui ka kogu ühiskonnas.

Euroopa kogemuste tundmaõppimine näitab, et tänapäeval toimub hariduse ümberkorraldamine valdavalt evolutsioonilisel, mitte revolutsioonilisel teel. Ka meie ei ole kavandanud totaalset haridusreformi, vaid järkjärgulisi ümberkorraldusi, mis ühtedes haridusastmetes on põhimõttelisemad ja sügavamad kui teistes. Sellise tee valiku tingib ühelt poolt olukorra analüüsil põhjendatav vajadus, teisalt aga meie majanduslikud võimalused, olemasolev kogemuste pagas ning teaduspotsentsiaal.

Millise pagasi ja ülesannetega astume algavasse õppeaastasse?

Meil on olemas uus haridusseadus.

Kuigi EV Ülemnõukogu vastuvõetud seadus ei ole ideaalne, seadustab ta tänaseni hariduse valdkonnas tehtud ümberkorraldused ja loob õigusliku aluse süsteemi edasiseks arenguks, nii et see võiks reageerida kiiretele muudatustele riigi poliitilises, vaimu- ja majanduselus ning olla ka ise positiivsete muudatuste esilekutsuja. Käesolevas haridusseaduses on haridussüsteem üles ehitatud kooskõlas UNESCO klassifikatsiooniga. See võimaldab Eesti haridusstatistika viia vastavusse maailma sellekohaste näitajatega, mis omakorda loob tingimused hariduse planeerimiseks, finantseerimiseks, võimaldab selle seisundi hindamisel jne kasutada rahvusvahelisi kriteeriume.

Vastavalt uuele haridusseadusele kuulub seadusandliku võimu ainupädevusse haridussüsteemi kujundamine, toimimise ja arengu põhirõõtete, s.t hariduspoliitika kindlaksmääramine. Neist lähtuvalt võtab valitsus vastu hariduse arengu riiklikud arenguprogrammid ja loob nende elluviimise tagatiseid. Haridusministeerium korraldab nimetatud arenguprogrammide elluviimist.

Ent olukorras, kus taastatud Eesti riik on alles noor, kus alles äsja võeti vastu põhiseadus, kuid puudub terve hulk riigi elu reguleerivaid seadusi (millest paljud mõjutavad ka hariduse olukorda), ei ole suudetud veel välja töötada terviklikku hariduspoliitikat. Hariduse arengu põhimõtted on kajastatud valitsuse tegevusprogrammis, mille alusel on ministeerium koostanud lähiaastate tegevuskava haridusuuenduse tagamiseks.

Ministeerium ei ole end kunagi pidanud ilmeksimatuks haridusotsuste tegijaks, seepärast on ta oma töös püüdnud toetuda ühiskonna abile. Käesoleval ajal töötab ministeeriumi juures ligi 30 töörühma, kuhu kuuluvad eri ametkondade, õppe- ja teadusasutuste ning omavalitsusorganite esindajad ja spetsialistid. Nemad töötavad välja nii haridusseadusele järgnevate seaduste eelnõud kui ka hariduskorralduslikud normatiivdokumendid, palgakorraldused, määravad kindlaks finantseerimise prioriteedid ja normatiivid, koostavad erialakoolituse arengukavad, korraldavad õppeplaanide ja aineprogrammide ekspertise. Laiema rakendusala dokumentide projektid on saadetud ekspertiseks maakondadesse ja linnadesse, avaldatud ajakirjanduses.

Ilma uue seadusandluseta ei saa süsteem toimida, seepärast on tegevuskavas kesksel kohal haridusseadusandluse uuendamine. Alustati üsna rasketes tingimustes. Ministeeriumil puudusid sellekohaste kogemustega spetsialistid, ka hari-

Õpime
Euroopa
kogemustest.

Meil on
uus haridus-
seadus.

Vajame
üldsuse
abi.

dusküsimustele spetsialiseerunud juriste on vähe. Täna on tundma õpitud teiste maade seadusi ja vigade hinnaga omandatud ka praktilisi kogemusi. Pärast haridusseaduse ja lastekaitseaduse vastuvõtmist EV Ülemnõukogus on seadusandjale üle antud 4 haridusseadusega kooskõlla viidud ja seda täpsustavat seaduse eelnõud (eraõppeasutuse seaduse, koolieelse lasteasutuse seaduse, üldhariduskooli seaduse ja rakenduskõrgkooli seaduse eelnõu), lõppjärgus on töö ülikooliseaduse ja täiskasvanute täiendusõppe seaduse eelnõudega, lähemal ajal antakse ekspertiisi kutsekoolide seaduse, õpetajate teenistusseaduse ja teised eelnõud.

Uuel õppeaastal jätkub ka haridussüsteemi reguleerivate valitsuse määruste ning ametkondlike dokumentide ettevalmistamine. Seega luuakse kohalikele omavalitsusorganeile ja haridusjuhtidele haridusotsuste tegemise ning oma regiooni hariduselu juhtimise alused.

Me tahame, et õppetöös üha enam juurduks probleemikeskne lähenemisviis, mis nõuab õppijalt probleemide püstitamist ja nende lahendamise oskust, kriitilist loovat mõtlemist, oskust koostada projekte, teha uurimusi jne, s.t oskusi, millest mitu põlvkonda on suuresti ilma jäänud. Käsunduspedagoogikast loobumist on osa pedagooge tõlgendanud võimalusena heita kõrvale pedagoogika klassikasse kuuluvad põhimõtted. Nii on paljud õpetajad unarusse jätnud töö lastevanematega, rohkesti pingeid on õpetajate ja õpilaste suhetes, tihti on õpetaja üksikõikne õpilase käitumise suhtes väljaspool koolimaja. Arvame, et see on üks põhjusi, miks meil osal noortel on tekkinud koolihirm, miks õppimine enneaegselt katkestatakse, esineb üha rohkem seaduserikkumisi. Seda protsessi ei saa juhtida ministeeriumist käskkirjade abil. See on õpetajatöö eetika ja missioonitunde küsimus, mille taastumisele peab kaasa aitama kogu ühiskond. Ministeerium omalt poolt püüab rakendada stiimuleid, näiteks palga- ja atesteerimissüsteemi, mis väärtustavad õpetaja head tööd, loovad loomingukselisele töötavale pedagoogile eelised tööjõuturul.

Ei tohi loobuda vanast heast.

Täiendusõppe uutele alustele.

On alustatud ka õpetajate ettevalmistuse ning täiendusõppe reorganiseerimist. Uues ettevalmistussüsteemis on esikohal mitmekülgsele haritud õpetaja, mitte kitsa ainespetsialisti ettevalmistamine. Edaspidi ongi kavandatud koolitada õpetajaid kolme kooliastme — algkooli, põhikooli, keskkooli (gümnaasiumi) jaoks. Algkooli õpetaja on mitmekülgse ettevalmistusega klassiõpetaja, põhi- ja keskkooliõpetajate ettevalmistamisel aga pannakse pearõhk 2—3 ainele. Sellistel põhimõtetel alustati möödunud aastal koolitust Tartu Õpetajate Seminaris, algaval õppeaastal ka Tallinna Pedagoogikaülikoolis ja Tartu Ülikoolis ning Narva ja Virumaa kõrgkoolides. Uutel põhimõtetel õpetatakse Tallinna Pedagoogikakoolis lasteaiakasvatajaid, kes tänapäeval peavad suutma täita perekonsultandi, rehabilitatsioonitegevuse korraldaja ja koolieelse lasteasutuse laste tegevuse juhi ülesandeid. Reorganiseeritakse ka õpetajate täiendusõpe. Edaspidi on õpetajal võimalik valida kursusi ja teemasid mitme õppeasutuse piires (TÜ, TPÜ, TÕS, EHA jt), käivitub lisaerialade omandamise süsteem. Suurenema peab just regiooniti korraldatavate kursuste osatähtsus.

Uus haridusseadus kehtestab hariduselu korraldamisel suured õigused ja kohustused omavalitsusorganeile. Ministeerium peab oma kohustuseks hoolt kanda haridusega tegelevate nõunike, konsultantide ja koolijuhtide informeerimise ja õpetamise süsteemi kujundamise eest.

Hariduse ümberkorraldamise keskmes on alati olnud üldharidus kui teistele haridusastmetele baasi loov haridus. Viimastel aastatel on just üldhariduses sees valik- ja vabaainete sisseviimise, keeleõpetuse ümberkorraldamise, humanitaarsükli osatähtsuse suurenemise ja sisu muutmise toimunud suured muudatused.

Samal ajal oleme arvanud, et ülikoolireform vajab perspektiivitunnet ning põhjalikku ettevalmistust.

Uus õppeplaani — juhendamaterjalide kogu.

Haridusministeeriumi tellimisel töötabki projektirühm «Õppekava» Viive Ruusi juhtimisel välja uut õppeplaani, mis peaks oluliselt erinevama seni kasutusel olnust. Üldjuhul on siiani õppeplaani all mõistetud aine- ja tunnijaotusplaani. Uus õppeplaani peaks kujunema aga juhendamaterjalide koguks, mis lisaks aine jaotusele fikseerib üldhariduse funktsioonid, õpetamise-kasvatamise eesmärgid kooliastmeti, ainetükkide, õppeainete, hariduse sisu valiku kriteeriumid, õppeprotsessi efektiivsuse tõstmise teed jne. Sellise plaani sisu olulisemateks elementideks peaksid kujunema kohustuslike õppeainete raamprogrammid, mis määravad kindlaks

ka riikliku haridusmiinimumi (-standardi). Raamprogrammid määravad ka alg- ja põhikooli lõpptaseme ning sellele tugineva keskkooli (gümnaasiumi) üldtaseme, reaal- ning humanitaarharu ja süvaõppe standardid.

Seejuures ei tohiks uus õppeplaan pidurdada kooli demokratiseerumist, vaid vastupidi, peab pakkuma enam võimalusi ühitada maakonna, valla, kooli ja üksiku õpilase huve konkreetsetes oludes.

Aasta algul külastasid Eestit Põhjamaade ja Euroopa Nõukogu hariduseksperdid, kes aitasid analüüsida meie hariduse hetkeseisu, kaardistada üksikute aine-tsüklite ja kursuste taset ning andsid nõu haridusstandardite kujundamiseks. Nii on kogu üldhariduse õppekava uuesti läbivaatamisel. Samal ajal peame vajalikuks veel kord üle vaadata ka oma möödunud poolsajandi kogemused. Mitte kõik, mis neil aastatel tehti, ei olnud vale ja esimeses vabadustuhinas on mõnigi kasulik kogemus teenimatult kõrvale jäetud.

Algaval õppeaastal tehakse kavandatud tööst vaid osa: on ette nähtud töötada välja põhikoolihariduse terviklikkuse saavutamise teed, aineprogrammide ühtne struktuur, standardid ning nende hindamise kriteeriumid. Kavandatud on ka aine-tsüklite (sotsiaal-, humanitaarainete, usuõpetuse, füüsika, matemaatika, terviseõpetuse, keskkonnaõpetuse jt) kontseptsioonide ja arengukavade uuendamine. Osa neist rakendub juba käesoleval õppeaastal, näiteks võõrkeelte õpetamise uus süsteem.

Õppetöö sisu uuendamine tähendab ka kogu õppekirjanduse ümbertöötamist, seega suuri finantsilisi ja materiaalseid kulutusi. Haridusministeerium on püüdnud selleks ära kasutada nii oma vabariigi võimalused ja kogemused kui ka leida toetust ja abi välisriikidelt.

Möödunud õppeaastal ilmus 52 õpikut ja 42 töövihikut, neist vastavalt 23 ja 8 esmatrükis, teised kohandatult tänastele aineprogrammidele. Põhiline osa õppekirjandusest on üldhariduse jaoks.

Edaspidi tuleb leida enam võimalusi ka kutseõppeasutustele mõeldud kirjanduse väljaandmiseks. Mõningaid eeldusi loob selleks Taani Kuningriigi toetusega valminud uus õppetrükikoda Tallinna Sidekoolis. Kui siiani olid põhilised õppekirjanduse väljaandjad «Valgus» ja «Koolibri», siis nüüd hakkab neile tekkima konkurents. See peaks igati aitama õppekirjanduse olukorda parandada ja lähendada aega, mil õpetajal on võimalus valida alternatiivõpikute vahel. Endiselt jääb päevakorraale töö autoritega. Eestikeelsete õpikute kogemus on meil üsna pikaajane, sellest hoolimata on autorite vähesus tõsine probleem, eriti sotsiaalteaduslikes ainetes. Nii mõnigi väljakuulutatud õpik on jäänud ilmumata kas autorite loobumise või käsikirjade hilinemise tõttu (J. Kivimäe, H. Piirimäe. Kesk- ja uusaja ajalugu VIII kl, K. Pöldvere. Bioloogia IX kl, K. Kaplinski. Üldajalugu XII kl jt).

Eraldi probleem on vene- ja muukeelne haridus Eestis. Eestis peab olema ühtne haridussüsteem, sõltumata õppekeelest. Täna on ühtlustatud eesti- ja venekeelse üldhariduse sisu põhikooli ulatuses. Käesolevast õppeaastast algab etapiviisiline üleminek 12aastasele üldkeskharidusele vene koolides, koos sellega algab ka järgmine etapp — keskhariduse sisu ühtlustamine. Senisest julgemini tuleb venekeelsete koolide põhikooliastmes minna eesti keele süvaõppele, see võimaldab varemast astmes õppida juba osa aineid eesti keeles ja jätkata kõrghariduse omandamist eesti keeles.

Poolteist aastat tagasi kiitis valitsus heaks kõrg- ja kutsehariduse ümberkorralduse põhimõtted. Nende rakendamist alustati eri haridusvaldkondade jaoks arengukontseptsioonide väljatöötamisest, mis loob teatud süsteemi üldharidusest kutse- ja kõrgharidusele ning täiendusõppeni. Reas valdkondades (merendus, raudtee jt) on jõutud uute kontseptsioonide rakendamiseni.

Ümberkorraldused on alanud kõikides Eesti ülikoolides. Eelkõige puudutab see hariduse sisu uuendamist, üleminekut seniselt kursuste süsteemilt ainesüsteemile, paindlikumale õppetöö sisule, õppetoolide sisseviimist jm. Oluliseks uuenduseks on üleminek astmelisele kõrgharidusele. Rakenduskõrgkoolides omandatakse mõneti lühema ajaga erialase kvalifikatsiooniga kõrgharidus. Ülikoolides omandatakse teadus- ja õppetööd, fundamentaal- ja praktilisi teadmisi ühendav kraadiharidus. Käesoleval õppeaastal töötab meil juba 7 rakenduskõrgkooli. Kõigi ülikoolide juu-

Õppetöö
sisu
uueneb.

Uuenevad
ka
õpikud.

Haridussüsteem
muutub
ühtseks.

res on alustatud magistriõppega ja loodud doktorantuur rahvusliku teaduskaadri ettevalmistamiseks.

Kutseõppeasutuste tegevuse ümberkorraldamisel on võetud suund senise tsentraliseeritud süsteemi üleandmisele kohalikele omavalitsustele. See võimaldab neil nii erialade valikul kui ka õppeplaani ning programmide koostamisel enam arvestada piirkonna majanduse arengusuundi ning vajadust eri kutsealade järele. Eriline tähelepanu on pööratud senisest laiapõhjalisemate erialade juurutamisele, mis aitab inimestel tekkiva tööpuuduse korral kergemini uut kutset omandada.

Näiteks sisaldab täna metallipingitöölise eriala 2-3 endist kitsast eriala (freesia, lihviija), mööblitöölise saab aga nii laudsepa kui ka restauraatori oskused. Ka siin rakendatakse astmelist ettevalmistust. Osa kutseõppeasutusi on kavas järk-järgult kujundada oma piirkonna täiendusõppekeskusteks.

Koostöös Soome Haridusministeeriumiga on alustatud mitme kutseõppeasutuse baasil tänapäevaste täiendusõppekeskuste loomist, esialgu meistrite ja õpetajate õppeks, edaspidi ka teiste spetsialistide ümberkoolitamiseks.

Kust leida
raha?

Haridussüsteemiga kursis olevad inimesed teavad väga hästi, et haridus on kallis, selle arenguks on vaja tugevat finantseerimist. Praegu on koolid, sh ka ülikoolid tühjad paljust, mida vajatakse tänapäevase hariduse andmiseks. Napib raha, et osta koolidele üha kallinevat mööblit ja õppetehnikat, raha ei piisa remondi- ja ekspluatatsioonikulude katteks. Ei jätku õpetajaid, eriti mehi, noored ei taha kooli tööle minna, õpetajad streigivad — palka ei peeta töö vääriliseks. Möödunud poole sajandiga hariduses tekkinud mahajäämust saab kiiresti likvideerida ainult siis, kui riigil on piisavalt vahendeid. Milline on meie riigi majanduse seisund, seda teab igaüks. Muidugi tuleb meil ka neis tingimustes leida ressursid, et säilitada olemasolev haridussüsteem töövõimelisena ja heatasemelise hariduse andvana. Raha tuleb leida ka hariduse ümberkorraldamiseks ja selle sisu rikastamiseks. Samal ajal ei ole õige loota ainult riigieelarvele. Kogu maailmas on haridusse paigutatud erakapital, loodud hariduse arengu sihtfonde. Ka meil on see protsess alanud, kuid see võiks olla energilisem ja julgem. Haridusministeerium toetab igati mitmesuguste erakapitalil põhinevate õppeasutuste teket.

Kokkuhoid
muutugu
elunormiks.

Algav õppeaasta kujuneb meile kõigile prooviaastaks, kas suudame ümber orienteeruda kokkuhoiule. Kokkuhoiuprogramm peab olema igas õppeasutuses. Selle elluviimist tuleb jälgida iga päev, et see muutuks elunormiks nii õpetajatele kui ka õpilastele. Seepärast on üsna arusaamatu mõnede maavalitsuste ja volikogude (Põlva, Tartu, Viljandi) protest kehtestatud klassitäituvuse normide vastu. Oma pädevuse piires ületades kehtestati seal omad (väiksemad) normid ja nõutakse riigieelarvest suurendatud toetust. Vaevast võime loota, et hariduse eelarveline finantseerimine lähiaastatel, enne tootmise uut tõusulainet oluliselt suureneb. Ministeerium on asunud analüüsima haridusele eraldatud raha kasutamise otstarbekust, et leida edasise arengu seismised ressursid. Kahjuks tõlgendavad mõned inimesed seda hariduse huvide eiramisena.

Hariduskulude vähendamise ühe teena nähakse ette stipendiumide asendamist õppelaenuga. Osa stipendiumifondi arvel on võimalik määrata riiklikke stipendiume eriti edukatele õppijatele, peamiselt magistrantidele, ning anda materiaalselt abi vähem kindlustatud üliõpilastele.

Ka see on üks samm Euroopasse, kus õppelaenu abil õppimine on täiesti enesestmõistetav. Läbivaatamist vajavad veel teisedki kulutused. Me mõistame, et see on valuline protsess. Aastatega omandatud harjumus saada tasuta haridus taandub raskelt. Kuid sellised sammud on vajalikud ja mitte ainult riigi majandusliku olukorra pärast. See on üks võimalus haridust väärtustada, üle saada kergekäelisest suhtumisest õpingutesse.

Seletusstiil ja depressioon I

Seligmani abituseteeoria

MAIT RAAVA, TPÜ aspirant, teadur

SISSEJUHATUS

Depressiooni määratlemine

Kuna järgneva eesmärgiks on depressiooni problemaatika käsitlemine, siis on alustuseks kohane määratleda, mida depressiooni all mõista. 1987 a. Ameerika Psühhiaatria Assotsiatsiooni kehtestatud kriteeriumite (DSM-III-R) põhjal on depressiooni diagnoosimise üldiseks aluseks, et **depressiooni sündroomi moodustab** üheksa seast vähemalt viie sümptomi esinemine kahe nädala vältel. Üheks peasümptomiks peab olema kas 1) depressiivne tuju ja/või 2) elurõõmu puudumine. Ülejäänud seitsmeks sümptomiks on: 3) märkimisväärsed muutused kaalus või söögiisus; 4) unetus või ülemäärane unevajadus; 5) märgatav psühhomotoorne aktiivsus või loidus; 6) väsimus; 7) süü- või väärtusetuse tunne; 8) otsustusvõimetus või keskendumisprobleemid ja 9) regulaarsed surmamõtted.

Nimetatud sümptomid võivad esineda erineval hulgal ja määral, mistõttu iga konkreetse inimese seisund saab olla depressiooni puudumisest kuni sügava depressioonini. Sümptomite kombinatsioonist ja esinemise kestusest lähtuvalt eristatakse depressiooni alatüüpe (nt psühhosomaatiline, afektiivne, kognitiivne, motivatsiooniline) ja kroonilisust.

Depressiooni teema aktuaalsus

Psühholoogias on depressiooni uurimine kujunenud tõeliseks buumiks. Üheks põhjuseks on depressiooni lai levik tänapäeva ühiskondades. Ülemaailmse Tervishoiuorganisatsiooni andmeil on psüühilistest häiretest, millega nii kliinikus kui ka igapäevaelus kokku puututakse, depressioon kõige sagedamini esinev (3–5% inimestel), kusjuures viimase paari aastakümne jooksul on täheldatud selle leviku suurenemist. Psühholoogiauurimustest on selgunud, et kergelt kuni mõõdukalt (mittekliinilist) depressiivsust võib esineda kuni 30% tudengitel.

Depressiooni teemaga tegelemise populaarsus tuleneb ka sellest, et depressiooni nüüdisaegsel uurimisel saab tugineda mitmetele tunnustust leidnud teooriatele. Nimetame siinkohal paljude hulgast vaid mõningaid tuntumaid depressiooni teoretikuid, nagu Aaron T. Beck, Chris R. Brewin, Peter M. Lewinsohn, Patricia W. Linville, Rudolf H. Moos, Martin E. P. Seligman, Arthur W. Staats jpt, kellest igauks moodustab kaastöötajatega oma koolkonna. Teaduslike uurimuste viljakust näitab asjaolu, et 1980.—1990. aastate vahetusel on avaldatud ridamisi publikatsioone, milles on tõhusalt ühendatud depressiooni kirjeldamise, tekkemehhanisme ja ravi käsitlevaid teooriaid. Uurijaid innustab ka lootus, et teaduse tulemuste valgustamisel võib tõsta psühholoogilist kultuuri ning seeläbi vähendada inimeste riski depressiooni jääda.

Üldist optimismi sisendab asjaolu, et depressioonihäirete korrektsioon ja ravi on üsna tulemuslikud. USA-s esmaloodud vaimsete häirete ennetamise programmi (*NIMH Depression Awareness, Recognition and Treatment Program*) 1988. a andmete järgi otsustades on 80–90% depressiooni juhtumitest hästi ravitavad. Samal ajal väärib esiletõmmist, et vaid ca 60% depressioonis patsientidest paraneb oluliselt, kui rakendatakse ainult psühhofarmakoloogilist ravi. Seevastu enamik inimesi vabaneb püsivaks ajaks depressioonihäiretest, kui rakendatakse kas ainult psühhoteeraapilist ehk hingeravi või siis kombineeritult farmakonidega. Ka viimatinimetatu demonstreerib, miks psühholoogia uurimused depressiooniga seondult aktuaalsed on.

Käesolevaga algavate artiklite eesmärgiks on tutvustada ühe depressiooni uurimise suurkuju Martin E. P. Seligmani ja tema kaastöötajate õpitud abituse teooriat, mis kujunes 1970. ja 1980. aastate üheks keskseks kontseptsiooniks depressiooni temaatikas, aga ka isiksuse- ning sotsiaalpsüh-

hologias üldse. Näitame, kuidas üks teooria on kujunenud, kuidas seda on reformuleeritud ja arendatud.

Järgmises osas vaatame, kuidas kirjeldab reformuleeritud abituseteooria tegelikkust. Me otsime kinnitust nii ameerika kui ka teiste kultuuride uurimustulemustele tuginedes.

Kolmandas osas valgustame mõningaid kritiseerijate tõstatatud probleeme, mis abituseteooria reformuleerimisele vaatamata üles kerkivad, ja näitame, kuidas autorid oma teooriat uuesti revideerivad.

Neljandas osas tutvustame eesti kultuuris saadud esimesi uurimistulemusi ja ühtlasi püüame vastata küsimusele, kas eesti inimesed erinevad teiste kultuuride inimestest antud vallas.

Oluline põhjendus Seligmani ja tema kaastöötajate abituseteooria tutvustamiseks on nende panus selle mõistetavaks tegemisel, miks inimesest endast sõltub risk depressiooni jääda. Loodetavasti leiab seetõttu ka lugeja järgnevalt esitatust väärtuslikku teavet, millest saab enda jaoks praktilisi järeldusi teha. Varudes kannatust, jõuab ta arvatavasti tõdemusele, et katsed depressiooniga seonduvaid probleeme teaduslikult selgitada näitavad meile mõndagi sellist, millele me võib-olla tavaliselt tähelepanu poleks osanud suunata. Ta näeb, et kuigi teaduslikud seisukohad võivad kontrollimisel osutada korrigeeritavateks, on teatud eksimused omajagu huvipakkuvad.

Sissejuhatav näide

Lubatagu enne teoreetilise osa tutvustamist esmalt tuua üks hüpoteetiline juhtum.

Oletame, et kaks inimest, ütleme — õpetajad, jäävad koondamise tulemusel oma kohast ilma. Suure tõenäosusega võib arvata, et kumbki õpetaja ei lepi lihtsalt juhtunu konstateerimisega, vaid üritab kuidagimoodi seda seletada, põhjuseid leida. Kujutleme, et üks neist, kelle nimi võiks olla PEM, leiab, et koha kaotamise peamiseks põhjuseks on see, et tema enda arvates pole ta oma töös nii edukas kui paljud teised õpetajad selles koolis. Teine õpetaja, kelle nimi võiks olla PIM, leiab, et tema vallandamise on tinginud halb läbisaamine juhtkonnaga, kuna ta on avalikult demonstreerinud oma rahulolematust kooli juhtimisstiiliga.

Püüdkem nüüd vastata:

- kummal õpetajatest on antud halva sündmuse tulemusel enesest lugupidamine rohkem alanenud,
- kumb on kestvamalt halvast sündmusest häiritud,
- kummal õpetajal mõjutab antud sündmus suuremal määral tema teisi eluvaldkondi ja ettevõtmisi?

Usutavasti abistab äsjane mõtteharjutus lugejat alljärgnevale kaasa mõtlemises, sest toodud eluline (tahaks loota, et «Hariduse» lugejatega mitte asetleidev) juhtum võimaldab depressiooni teema keskseid küsimusi avada. Teoreetilise esitusega paralleelselt pakume õpetajate PIM ja PEM erinevuste küsimustele tõenäolised vastused lähtuvalt Seligmani ja tema kaastöötajate teooriast.

SELIGMANI ABITUSETEOORIA

Kujunemise taust

1960. aastatel oli tunnetustegevust uuriv kognitiivne psühholoogia võitnud endale vaieldamatu tunnustuse. Psühholoogia akadeemiline ringkond jõudis veendumusele, et otseselt mittemärgatavaid psüühilisi nähtusi on vaja ja saab uurida samavõrd teaduslikult, kui seni välise käitumise uurimustes. Nn «*new look*» (Jerome Bruner) suunast alates hakati tunnetust vaatlama kui valivat ja aktiivset tegevust, kus informatsiooni töötlemine ja korrastamine toimub teatud seaduspärastel viisidel. Viimased on omakorda määratud nii sotsiaalsete tegurite kui ka isiksuse motiivide, emotsioonide ja kogemustega. Senisest põhjalikumalt otsiti vastuseid küsimustele, mis asi on tähelepanu, kuidas inimene mõtleb, kuidas meie mälu töötab, milles seisneb meie tundeelu, kuidas me ennast ja teisi inimesi tajume jne.

Ka depressiooni uurimustes hakati 1960. aastatest alates keskenduma tunnetustegevusele (3). Leiti, et kuigi keskkonnateguritel on depressiooni kujunemisel üsna oluline osa, on väga väärtuslik teaduslikult selgitada, kas inimesel endal pole seni arvatust suuremat rolli depressiooni jäämisel, ja kui see nii on, siis mis laadi psüühilised mehhanismid seda põhjustavad. Kuigi psühhoanalüüs oli juba sajandi

algusest saati käsitletud depressiooni kui inimese elukogemustega seonduvate alateadvuse ja teadvuse konfliktide tagajärge, oli psühhoanalüüsi metafoorse lähene-
mise põhipuuduseks teoreetiliste tõlgenduste allumatus teaduslikule kontrollile.

Esialgne õpitud abituseteooria

Martin E. P. Seligman ja tema kaastöötajad uurisid 1960. aastate alguses elektrišokkide mõju koerte ja inimeste järgnevale käitumisele. Kui uurimustes osalejatele anti nende kontrollile allumatuid elektrišokke, ilmnesid neil mitmed häired — passiivsus, tunnetustegevuse aeglustumine, enesehinnangu alanemine, kurbus, ängistus, vaenulikkus, agressiivsuse alanemine, söögiisu vähenemine ja mitmed ajutalitluse hälbepäevad.

Kuna antud teooria on alguse saanud uurimustest loomadega, tsiteerime, kuidas autorid resümeerivad oma 1960. aastate eksperimentide tulemusi.

«Kui karjakoertele anti nende kontrollile allumatut elektrišokki, ilmnesid neil 24 tunni möödudes süstakujulises boksis tõsised käitumishäired. Seal oleks lihtne takistuse ületamine šoki saamise lõpetanud. Erinevalt teistest koertest, kellele eelnevalt kontrollile allumatut šokki ei antud, olid need loomad abitud. Nad püüdsid harva šokki vältida. . . ei korranud juhuslikult esinenud ja edukalt lõppenud katseid. . . ega väljendanud eriti oma emotsioone. . . » (4, lk 347).

Kirjeldataud õpitud abituseteooria nähtust püüti tõlgendada tunnetustegevust väljendavate mõistete abil: koerad õ p p i s i d , et nende tegevus on kasutu, sest nad said šokke enda antud vastustest sõltumatult ikka edasi. Selline õppimine väljendus järgnevas o o t u s e s , et tulemus ei sõltu vastusest, on kontrollile allumatu ning sedalaadi ootus levis uutesse olukordadesse. Loomadel täheldatav õpitud abituseteooria sümptomite kompleks leiti olevat sarnane inimesel esineva depressiooniga, mistõttu sellise nähtuse teoretiseeringut käsitleti esialgselt depressiooni mudelina — *learned helplessness model of depression* (6).

Ent esialgne abituseteooria ei võimaldanud hästi tõlgendada loomade ja inimeste v a r i e e r u v a i d reaktsioone kontrollile allumatutele sündmustele. Selguseks jäi, miks olid abitus ja depressioon mõnikord püsivad ning üldised? Samuti ei võimaldanud esialgne mudel seletada depressiooni puhul tihti täheldatavat enesehinnangu kaotust (3). Ei osatud seletada, miks inimesed süüdistavad ennast selliste sündmuste pärast, mille üle neil endal kontrolli pole (1).

«Tavaliselt üks kümnest. . . , kes laborisse tuli, muutus abituks juba enne seda, kui ma neile elektrišokki andsin. Piisas vaid üttest: «Ma palun, et Te osaleksite järgnevas eksperimendis.» Teised, keskmiselt üks kolmest, ei muutunud abituks, vaatamata sellele, mida ma nendega ka tegin. Seega see, millest mu mõtted olid haaratud üle kümme aasta, oli küsimus: «Mida inimene. . . projitseerib olukorda, mis teeb teda abituks jäämise suhtes haavamatuks või ülihaavatavaks?»» (7, lk 7).

Abituseteooria atributsionaalne reformuleering

Lähtudes eelnimetatud probleemidest, kriitikast ja teisest depressiooni kognitiivsest käsitlemisest (nt 3), täiendati esialgset abituseteooriat 1970. aastatel kognitiivses sotsiaalsühholoogias keskseks kujunenud atributsionaalse paradigmaga. 1978. a publitseeritud (2) reformuleeringule vastavalt sõltub tõenäosus halbade sündmuste järel depressiooni jääda sellest, millist laadi on need põhjused, mida inimesed juhtunule atribueerivad ehk omistavad.

Vastavalt reformuleeringule, kui inimesed satuvad nende kontrollile allumatuses olukorda, esitavad nad endale tavaliselt küsimuse: «**Miks?**» Et reaalsus võimaldab ambivalentset — see, kuidas inimesed maailma seletavad, pole ju maailma täpne peegelpilt — on ka inimeste antud vastused erinevad. Sellest, kuidas me vastame, sõltuvad meie järgnevad reaktsioonid. Küsimus on selles, «mil viisil meie endi loodud arusaamad meid abistavad või kahjustavad» (7, lk 6). Ja sellele püüabki vastata reformuleeritud abituseteooria.

Seletuse dimensioonid ehk alakomponendid

Seligman ja tema kaastöötajad (2) on seisukohal, et sündmustele antud seletuses on olulised kolm seletusdimensiooni. Inimene võib esiteks leida, et põhjus võib olla tema endaga seotud (internaalne seletus) või siis olukorraga või teiste inimestega seotud (eksternaalne seletus). Teiseks põhjuseks võib olla tegur, mis on ajas püsiv

(stabiilne seletus) või muutuv (mittestabiilne seletus). Kolmandaks, põhjus võib mõjutada mitmeid järgnevaid sündmusi (globaalne seletus) või piirneda ainult antud olukorraga (spetsiifiline seletus). Järgnevalt neist dimensioonidest täpsemalt.

Internaalsus kui enesehinnangu määraja

Kui inimene seletab halba sündmust internaalse teguriga, on tõenäoliselt tulemuseks enesehinnangu kaotus. Kui inimene seletab halba sündmust eksternaalse teguriga, on enesehinnangu kaotus palju vähem tõenäoline. Seligman toob näite:

«Kui Teid hülgab armastatu, võite Te öelda: «Ma pole armastusväärne, ma olen väärtusetu.» See on internaalne sündmus (ehk seletus — MR). Teisel juhul, Te võite öelda: «Ta on närukaell!» See on eksternaalne sündmus (ehk seletus — MR) — tema tegi seda. See on kõige silmatorkavam dimensioon ja samal ajal kindlasti vähima tähtsusega. Ainus põhjus, miks see on teooria, on vaid selles, et ta seondub enesehinnanguga. Teooria ütleb, et kui Te puutute kokku väga halva sündmusega ning Te arvate harjumuspäraselt, et Teie olete halva sündmuse põhjustajaks, siis on tagajärjeks alanenud enesehinnang, väärtusetuse tunne ja enesesüüdistus. Kui Te aga harjumuslikult süüdistate halbade sündmuste puhul teisi, siis võite küll jääda depressiooni või abituks, kuid seda ilma enesesüüdistuseta, väärtusetuse tundeta ja alanenud enesehinnanguta.» (7. lk 8.)

Tulles meie näite juurde, võime suure tõenäosusega oletada, et kuna õpetaja PEM leidis, et tema vallandamise põhjus on peamiselt temas endas, sest ta on olnud oma töös teistest vähem edukas (internaalne seletus), siis nähtavasti on ka tema enesehinnang ja enesest lugupidamine alanenud. Kui õpetaja PIM arvas, et tema vallandamise põhjus on juhtkonnas (eksternaalne seletus), siis oletatavasti ei süüdistata ennast, vaid juhtkonda, ja tema enesehinnanguga on usutavasti kõik korras.

Stabiilsus ja globaalsus kui lootusetuse määrajad

Järgmised kaks seletuse dimensiooni on depressiooni seisukohast hoopis tähtsamad. Kausaalse arvamuse stabiilsus mõjutab abituse ja depressiooni kroonilisust. Kui halba sündmust seletatakse stabiilse teguriga, kalduvad ka depressiivsed muutused olema püsivad. Kui halba sündmust seletatakse mittestabiilse teguriga, kalduvad depressiivsed reaktsioonid olema lühiajalised. Kausaalsete arvamuste globaalsus mõjutab järgnevate häirete sügavust. Kui halba sündmust seletatakse globaalse teguriga, kalduvad abituse häired ilmnema mitmetes erinevates olukordades. Kui leitakse, et põhjuseks on spetsiifiline tegur, kalduvad häired olema piiritletud. Kirjeldatud kahe nähtuse kompleksi võib kokku võtta halbade sündmuste **seletusstiili generaalsuse**, äraseletatult **lootusetuse mõistega**.

«Mida me mõtleme, kui ütleme, et keegi on lootusetuse seisundis? Kui me. . . projitseerime [halva sündmuse] lõppematult tulevikku, on see pool lootusetusest. See väljendub mittestabiilsuse-stabiilsuse dimensioonis. Lootusetuse teine pool väljendub spetsiifilisuse-globaalsuse dimensioonis. Näiteks, kui ma arvan, et minu loengute kuulajaskond demonstreerib oma vaenulikkust minu suhtes iga kord kümne järgneva aasta jooksul (see on stabiilne) ja see avaldub lisaks kõikjal, kus ma inimestega suhtlen — olgu see vestluses, kokteiliõhtul, kohtamisel — siis on see globaalne. Ma väidan Teile, et see, mis on **lootusetus**, on Teie abituse ja selle **projitseerimine kaugesse tulevikku ja elu kõikidele ettevõtmistele**.» (7, lk 8.)

Seega sisaldab abituse endas kahte komponenti: **enesehinnangut**, mis on seotud internaalsusega, ja **lootusetust** ehk generaalsust, mis on seotud stabiilsuse (häire kestvuse määrajana) ja globaalsusega (häire sügavuse määrajana). Tuleb rõhutada, et Seligmani ja tema kaastöötajate seisukoha järgi pole enesehinnangul niivõrd suur osakaal nagu lootusetusel, sest inimesel võivad olla depressiooninähud ka ilma enesehinnangu alanemiseta.

Me võime oletada, et õpetajad PEM ja PIM tunnevad ennast nähtavasti ka imetatud dimensioonidega seoses üsna erinevalt. Tõenäoliselt tunneb õpetaja PEM ennast päris täbaralt, sest ta pole enda arvates nii hea õpetaja kui teised, mistõttu tal on enda arvates küllaldaselt põhjust kartuseks, et ta ei leia niipea uut töökohta (stabiilne põhjus). Samuti võime arvata, et ebaedu töös mõjutab tema arvates ka tema elu teisi valdkondi, nagu suhtlemine endiste kaasõpetajatega, rahaprobleemid jms (globaalne põhjus). Arvatavasti peaks PIM ennast paremini tundma, sest meie oletusel tegeleb ta aktiivselt uue töökohta otsimisega ning usub, et ta selle

peagi leiab (mittestabiilne põhjus). Me võime ka oletada, et tema elu teisi valdkondi hetkeline töökoha kaotus ei mõjuta (spetsiifiline põhjus).

Seega, kui me konstateerime, et meie oletused, kuidas õpetajad PEM ja PIM halva sündmuse põhjusi **s e l e t a s i d**, tõepoolest kehtivad, võime reformuleeritud abituseteooria järgi suure tõenäosusega ennustada: PEM on töökoha kaotuse tulemusel depressiivses seisundis, kuna tal on välja kujunenud madal enesehinnang ja lootusetus; PIM on seevastu üsna optimistlik, sest tema enesehinnangu on kõik korras ja ta ei näe ka tulevikku lootusetuna.

Konkreetsed halva sündmuse seletust mõjutavad reaalsus ja seletustiil

Reformuleeringus öeldakse, et seletuseni jõudmist mõjutavad kaks tegurit. Esimeseks on halbade sündmuste **reaalsus**. Kui halvaks sündmuseks on näiteks abikaasa surm, on see oma laadilt püsiv ja globaalne kaotus. Kuna lähedast elukaaslast ei ole enam, on enamasti ka mitmed tavapärased tegevused häirunud.

Teiseks seletuseni jõudmise mõjuteguriks on **harjumuspärane kalduvus** valida halbade sündmustega seoses teatud liiki seletusviise. Depressiivse ehk pessimistliku seletusstiili puhul on inimesel kalduvus anda halbadele sündmustele internaalseid, stabiilseid ja globaalseid seletusi:

«*See on minust, see kestab igavesti ja see mõjutab kõike, mida ma teen.*» Optimistlikuks seletusstiiliks halbade sündmustega seoses on tõdemus:

«*Sina tegid seda mulle, see möödub peagi ja see on vaid ainus asi.*»

PEM ütleks endale pessimistlikult: «Mina ise olen süüdi, uut töökohta ei leia ma niipea ja minu tavaline elu on sellest tõsiselt häiritud.»

PIM ütleks endale optimistlikult: «Mina ise pole süüdi, ma leian uue töökoha peagi ja küllap minu elu läheb tavalist rada mööda edasi.»

Seletusstiilist üksi veel ei piisa depressiooni tekkeks

Tuleb rõhutada, et seletusstiilist veel **e i p i i s a** abituse sümptomite tekkeks. Stiil mõjutab küll ootust, kuid alles halva sündmuse tagajärgede **kontrollile allumatus o o t u s** on piisavaks tingimuseks. Tavaliselt on halva sündmuse puhul kausaalsed seletused ja sündmuse tulemuste ootus samalaadsed. Näiteks kui pimedaksjäämise põhjuseks on progresseeruv ajukahjustus, on seletus, miks halb asi juhtus, stabiilse ja globaalse laadiga, nagu seda on ka pimedaksjäämise tagajärjed. Kuid mõnikord ei lange põhjus ja tagajärjed oma laadilt kokku, nad on erinevad. Kui pimedaksjäämise põhjuseks on õnnetusjuhtum, on põhjus mittestabiilne ja spetsiifiline, kuid tagajärjed võivad olla stabiilsed ja globaalsed.

Kuid seetõttu, et **t a v a l i s e l t** on kausaalne seletus ja halva sündmuse tagajärgede ootus ühte laadi, võime ka abituse häireid ennustada (muidugi juhul, kui teame inimese seletust ja seletusstiili). Kui seletus ja ootus on erinevat laadi, ei põhjusta inimese antud seletus ja seletusstiil häireid. Kuna seletusstiil ja tagajärje ootus langevad enamasti kokku, võime rääkida seletusstiilist kui **riskifaktorist** depressiooni tekkes.

Reformuleeritud abituseteooria keskne eeldus

Eelneva taustal oleme jõudnud reformuleeritud abituseteooria tuuma esiletoomiseni. Kuna reaalsus võimaldab halbade sündmuste esinemisel enamasti mitmeid üsna erinevaid seletusi (nt lubavad inimsuhete valdkonna probleemi d peaaegu alati mitmeid erinevaid seletusi), kaldub inimene tavaliselt projektsiooni ja iseloomulikesse harjumuspärastesse seletustesse. Kui selline **seletusstiil vallandab halbade sündmuste puhul internaalseid, stabiilseid ja globaalseid seletusi, kaldub inimene depressiooni** (4).

Tulles meie näite juurde, võime arvata, et nii PEM kui ka PIM seletavad juhtunut vastavalt oma harjumuspärasele stiilile. Viimatinimetatu põhjal võime öelda, m i k s PEM valis mitmest v õ i m a l i k u s t seletusest just pessimistliku ja mitte teist laadi seletuse. PIM võtab seevastu endale õiguse arvata, et tema vallandamise põhjus pole milleski muus kui juhtkonnas. Kui ta aga oleks pessimistliku seletusstiiliga, võiks ta suure tõenäosusega leida sellise põhjuse, mis ka teda abituse seisundisse viiks. Et ta seda ei tee, tuleneb antud teooriast lähtuvalt tema harjumuslikust optimistlikust seletusstiilist.

Reformuleeringu keskse eelduse kohaselt ei erineks PEM ja PIM oma depressiivsusest palju, kui nendega seda paha lugu poleks juhtunud. Kriitiliseks sa halva sündmuse esinemine, aga ainult sellepärast, et ühel neist õpetajatest on harjumuspärane pessimistlik seletusstiil, teisel mitte, mistõttu need erinevad tagajärgede kontrollile allumatuse ootuselt ja sellest tulenevalt järgneva depressiivse meeleolu poolest.

Seletusstiili saab mõõta

Seligman ja tema kaastöötajad on seisukohal (4), et kuigi halva sündmuse tagajärgede kontrollile allumatuse ootus on vahetuks abituse ehk depressiooni põhjustajaks, on ootust mõõta kui mitte võimatu, siis väga raske. Seetõttu on nad seadnud endale eesmärgi mõõta seletusstiili, mis võimaldab suure tõenäosusega ennustada vastavat ootust. Kuna ülesandeks on mõõta stiili — mitmete sündmuse seletusi — on küsimustikus (5) kirjeldatud 12 hüpoteetilist sündmust, millest pooled on head ja pooled on halvad. Vastaja ülesandeks on mõelda igale etteantud sündmusele (mis temaga hüpoteetiliselt aset leiab) võimalik põhjus ja hinnata antud põhjust-seletust kolme eespoolnimetatud dimensiooni abil.

Kokkuvõtteks

Seligmani ja tema kaastöötajate reformuleeritud abituse teooriale vastavalt erinevad inimesed oma harjumuspäraselt stiililt seletada halbu sündmusi. Antud teoorias öeldakse, et pessimistliku seletusstiili kahjustav mõju avaldub siis, kui inimene satub kokku halbade sündmustega. Pessimistlikud inimesed arvavad enamasti, et halbade sündmuste põhjused on tingitud neist endist, kestavad kaua ja mõjutavad paljusid eluvaldkondi. Optimistlikud inimesed leiavad, et halvad asjad ei tulene enamasti neist endist, ei kesta kaua ega mõjuta teisi eluvaldkondi. Kuna seletusstiili on võimalik mõõta, saab ennustada riskigrupi inimesi, kes halbade sündmuste esinemise korral tõenäoliselt depressiooni langevad.

Seligmani ja tema kaastöötajate teooria järgi erinevad pessimistlikud ja optimistlikud inimesed selle poolest, et nad seletavad endaga juhtunud halbu sündmusi vastavalt enda loodud arusaamadele. Kuna viimased ei saa olla reaalsuse täpseks peegelpildiks, siis sõltuvalt inimesest saab inimeste «teooria» endast ja maailmas oma kohast olla kas pessimistlikum või optimistlikum. Piltlikult võiks lõpetada ütlusega, et me igaüks võtame suuresti ise endale õiguse ennast ja maailma just nii seletada, nagu me tahame.

Kirjandus

1. Abramson L. Y. & Sackeim H. A. A paradox in depression: Uncontrollability and self-blame. — *Psychological Bulletin*, 1977, 84, 835—851.
2. Abramson L. Y., Seligman M. E. P. & Teasdale J. D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. — *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49—74.
3. Beck A. T. Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects. New York: Joeber, 1967.
4. Peterson C. & Seligman M. E. P. Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence. — *Psychological Review*, 1984, 91, 347—374.
5. Peterson C., Semmel A., von Baeyer C., Abramson L. Y., Metalsky G. I. & Seligman M. E. P. The Attributional Style Questionnaire. — *Cognitive Therapy and Research*, 1982, 6, 287—299.
6. Seligman M. E. P. Depression and learned helplessness. In R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds). *The psychology of depression. Contemporary theory and research* (pp. 83—113). Washington, DC: Winston, 1974.
7. Seligman M. E. P. Explanatory style: Predicting depression, achievement, and health. In M. D. Yapko (Ed). *Brief therapy approaches to treating anxiety and depression* (pp. 5—32). New York: Brunner/Mazel, 1989.
8. Seligman M. E. P., Abramson L. Y., Semmel A. & von Baeyer C. Depressive attributional style. — *Journal of Abnormal Psychology*, 1979, 88, 242—247.

Tähelepanekuid tööhõive- ja hariduspoliitikast Madalmaades

ANTS KÖVERJALG, TPÜ kutseõppe didaktika õppetooli juhataja, pedagoogikadoktor, professor

Autoril oli käesoleva aasta aprillis võimalus lähemalt tutvuda tööhõive- ja haridusprobleemide lahendamise Belgias ning Hollandis. Olen arvamusel, et nende maade kogemusi tuleks tingimata ka meie vabariigi majanduselu normaalselele rööbastele viimisel arvestada.

Erilist tähelepanu köitis **Flaami Tööhõive ja Kutseõppe Teenistuse (VDAB) tegevus Belgia tööturu dünaamika reguleerimisel**. Belgias ollakse seisukohal, et riigi tööturgu peab hoidma majanduse normaalseks funktsioneerimiseks tingimata tasakaalus. Seejuures tuleb arvestada suurt hulka majanduslikke ja sotsiaalseid faktoreid ning luua neid reguleeriv riiklik mehhanism. Belgia valitsuse dekreediga loodigi 1984. a VDAB, mille ülesandeks on **tööhõive ja kutseõppe poliitika riiklik elluviimine**. 1988. a reguleeriti selle struktuuri ja 1989. a märtsist alates tegeleb organisatsioon edukalt majanduse kindlustamise vajaliku kaadriga. Selles süsteemis töötab praegu üle 3000 inimese.

Institutsioonil on kaks tähtsat ülesannet:

□ *anda töötajatele nõu töökoha leidmiseks ja abistada tööandjaid kvalifitseeritud tööjõu valimisel;*

□ *kindlustada töötuid ja juba töötavaid inimesi vajaliku kutse- ja täiendusõppega selleks, et neil oleks võimalik leida sobiv töökoht või püsida endisel töökohal.*

VDABi **tööhõiveteenistus** on praegu Belgias tööandjate suurim tööjõuallikas. See teenistus võimaldab tööandjatel kiiresti ja täpselt leida kõige sobivamad kandidaadid vakantsetele töökohtadele. Tööjõu jaotus toimub nn *Simona-süsteemi* vahendusel, see hõlmab 18 regiooni teenistust ja 78 tööbürood. Nende kaudu saadakse optimaalne ja pidev pilt registreeritud nõudlusest ja pakkumisest tööturul. 1990. a soovitas VDAB 101366 vabale töökohale sobiva kandidaadi.

Simona-süsteemis on mitu andmepanka: esiteks töökoha otsijate, teiseks vakantsete töökohtade, kolmandaks firmade pank. Iga registreeritud töötajat, olgu ta siis töötu või juba töötav, aga uut töökohta otsiv inimene, saab vajaduse korral leida tema andmete järgi. Toodud on kutseoskused, haridus, kogemused, spetsialiseerumine, taotlused ja tervislik seisund. Eelselektioon on tellijale tasuta.

VDABi **kutseõppe süsteem** hõlmab kogu Belgias ligi 100 kutseõppe keskust. Nendes keskustes on töötajatel võimalik õppida ehituse, puidu- ja metallitöötlemise, elektrotehnika jm materiaalse väärtuste tootmisega seotud erialasid, aga ka teenindussfääri alasid — raamatupidamist, sekretäritööd jne. 1990. a sai nendes keskustes kutsealase ettevalmistuse üle 45 000 töötaja.

Keskustes tegeldakse ka nn **riskigruppidega** — madala kvalifikatsiooniga töötajate ja töötute täiendus- ja ümberõppega.

VDABi üheks allüksuseks on **psühholoogiateenistus (PDV)**, mis pakub teeneid töötajate eel- ja lõplikuks kutsevalikuks. 1990. a tehti elukutset valivate inimestega 13343 psühholoogilist testi.

Väga populaarne on VDABi süsteemis praegu alles uus nn **vallandusteenistus**. See tegeleb inimestega, keda ähvardab töökoha kaotus. Antakse nõu firma personalile, kuidas valmistada ette tööjõu vahetust nii, et see rahuldaks nii tööandjaid endid kui ka vallandatavaid ja uusi tööle asuvaid töötajaid. Igal firmal tuleb ju aeg-ajalt muuta töölepinguid selleks, et paindlikult reageerida uutele ühiskonna sotsiaal-majanduslikele tingimustele. Firma tegevust tuleb teatud perioodide järel tingimata küllalt oluliselt muuta, mis nõuab aga muudatusi ka personali koosseisus ning inimlikku suhtumist igasse töötajasse. Selles tegevuses abistavad firmasid edukalt VDABi vallandusteenistuse eksperdid, kes annavad töötajatele nõu uue sobiva töökoha leidmiseks või täiendus- ja ümberõppeks.

Väga tõhusat **koostööd** teeb VDAB ka tööhõive ja kutseõppe valdkonnas Euroopa teiste riikidega, eriti aga Euroopa Kutseõppe Arenduskeskusega (CEDE FOP), mis asub Berliinis. Nii näiteks uuritakse Euroopa ühenduse maade programmi EUROTECNET raames tehnoloogiliste muutuste tagajärgi kutsekvalifikat-

Riik reguleerib hariduspoliitikat vastavalt tööturu vajadustele.

Kutseõppe süsteem on väga paindlik ja orienteeritud majanduse evolutsioonile.

Tööhõive ja kutseõppe valdkonnas toimub tihe riikidevaheline koostöö.

sioonile ja väljaõppesüsteemidele ning *tegeldakse uute väljaõppeprojektide innovatsiooniliste probleemidega.*

Projekt LINGUA liinis uuritakse aga võõrkeele aktiivse kasutamise probleeme professionaalses tegevuses. Erilist tähelepanu osutatakse suunitletud keeleõppimisele tootlustuse, transpordi jms aladel, kus keeleoskus on eriti nõutav.

VDAB arendab Euroopa Kutseõppe Fondi summade arvel edukalt ka kutseõppe süsteeme Kesk- ja Ida-Euroopa maades. Esialgse kokkuleppe alusel on 1993. a ka Eesti kutseõppega tegelevatel töötajatel võimalus end VDABi väljaõppekeskustes täiendada.

VDABi kutsealase väljaõppe süsteem adapteerub pidevalt äri ja tööstuse kiiresti muutuvate nõuetega. Selleks on aga vaja hästi tunda kõiki tööturu elemente. Nende selgitamiseks ja muutuste prognoosimiseks tehakse pidevalt uuringuid, mis tagavad kiire reageerimise muutustele tööturul.

Selleks, et iga inimene saaks õigele töökohtale, toimub VDABi liinis kutsevalik enne õppeprotsessi algust (eelvalik), edaspidi reorganisatsioon kogu kutseõppe käigus.

Õppemoodulite süsteem võimaldab kutsealast väljaõpet vastavalt olukordadele kiiresti muuta.

Õppemoodulite süsteem võimaldab kutseõpet reguleerida vastavalt igasugustele konjunktuuri muutustele tööturul. Vajaduse korral võib ühe mooduli asendada teisega ning anda kutseõppele uus suundlus.

Ollakse seisukohal, et *kutseõpe peab olema orienteeritud mitte hetkeseisule, vaid tulevikule ja integreeruma majanduse ja tööturu evolutsiooni.* Kutseõpe VDABi süsteemis on avatud igatüüpi, kes vajab abi ameti õppimisel ja töökohta leidmisel. VDABi kutseõppel on osalejaid kõikidelt sotsiaalsetelt tasanditelt, erinevatest vanusegruppidest ja igasuguse haridustasemega. Umbes 60% mees- ja 54% naisõppuritest on vanuses 25—40 aastat. Veerand meesõpilastest ja 34—44% naistest on enne õppimise alustamist töötanud enam kui 2 aastat. Üle 60% VDABi õpilastest leiavad töö 6 kuu jooksul pärast kursuste lõpetamist, neist üle poole asuvad tööle täiskohaga.

Ollakse seisukohal, et kursustel peab väljaõpe olema võimalikult individualiseeritud, kuid domineerima peab vastastikune koostöö ning probleemõpe, õppeprotsessi käigus ei tohi lasta tekkida võistlust, õpetajad ja õpilased peavad ühiselt jagama vastutust õppeprotsessi ja selle tulemuste eest.

Hollandis tegeleb haridus- ja tööhõiveprobleemide uurimisega peamiselt Nijmegeni Katoliikliku ülikooli juures 1964. aastast alates tegutsev Rakenduslike Sotsiaalteaduste Instituut — ITS. (*Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen*). Instituudi uues kaasaegses hoones, mis avati alles 1990. a sügisel, töötab praegu väga heades tingimustes 100 teadurit, keda abistab üle 50 inseneri, laborandi ja tehniku. Iga teadustöötaja käsutuses on personaalarvuti, hästi on organiseeritud paljudusvõimalused ja instituudi teadustööde väljaandmine. *Praegu uuritakse koolide õppeplaanide arengu, hariduse ja tööturu, kutseõppe, tervisehariduse, hariduse juhtimise, kooliorganisatsiooni, hariduse tehnoloogia, erihariduse ja hariduse efektiivsuse probleeme.* Uurimistöö teemad võtab instituut vastu asutuselt, haridusorganisatsioonidelt ja koolidelt tasuta eest. Tellija peab katma täielikult uurimisega seotud kulud, mis olenevad andmekogumise, töötuluse ja analüüsi tüüpidest, nõutavate aruannete ulatusest jne. Uurimistöö on instituudis väga intensiivne, tavaliselt on uuringud suhteliselt lühiajalised. Aasta jooksul uuritakse üle 120 üksikprobleemi. Selles instituudis on argumenteeritult põhjendatud, et *haridusprobleeme ei saa tänapäeval uurida fragmentaalselt, ainult ühest aspektist lähtudes, vaid uuringud selles valdkonnas peavad olema multi- ja interdistsiplinaarsed.* Eriti oluliseks peetakse kitsast haridustemaatikast üleulatuvaid majanduslikke ja sotsiaalseid probleeme haaravaid ja haridusega integreeritud kompleksseid tendentsuuringuid. Sisuliselt vaadates kontsentreerub nende uurimistöö hariduse valdkonnas domineerivate ühiskondlike tendentside käigus hariduse ja töö institutsioonilistele ja problemaatilistele esinemisvormidele. Nii praegu kui ka lähitulevikus osutatakse majanduslike, ühiskondlike ja kasvatuse ning teaduslik-pedagoogiliste uuringute puhul eriliselt tähelepanu nende omavaheleliste suhetele, paindlikkusele ja kooskõlastusele ning *uurimistulemuste operatiivsele innovatsioonile* kutsehariduse valdkonnas. Selliste uuringute korraldamiseks on Hollandis moodustatud nn *multidistsiplinaarsed töögrupid* ning sinna kuuluvad naabererialade suhtes hea vaistu ning positiivse suhtumisega inimesed, mitte ainult pimesi oma eriala nägevad ja arvestavad spetsialistid.

Haridusuuringud on multi- ja interdistsiplinaarsed.

Hariduse ja tööprobleemide lahendamisel on esinenud kolm perioodi.

Ka nendes maades on esinenud lahkarvamusi hariduse ja töösüsteemi seoste mõistmisel ning haridust on siiani peetud suhteliselt autonoomseks. Arvatakse, et

möödunud neljakümne aasta jooksul on Hollandis esinenud kolm perioodi hariduse ja töö probleemide lahendamisel.

Esimesel perioodil, 1950. ja 1960. aastatel — Hollandi majanduse nn taasülesehituse ajal — järgis haridus sotsiaal-majanduslikku arengut ja andis tööjõudu maa uusindustrialiseerimiseks. Sellele järgneval perioodil, 1960. aastate lõpust kuni 1980. aastate alguseni nähti haridust primaarselt kui sotsiaalabinõu, s.t seda defineeritakse kui isiksuse individuaalse ja ühiskondliku arengu tagatist.

Kolmandal perioodil, alates 1980. aastate algusest taotletakse uut suhtumist majanduslike ja pedagoogiliste nõudmiste vahel. Pööratakse tagasi taasülesehituse perioodi kogemuste poole, kuid erinevalt sellest püüeldakse haridussüsteemi tunduva paindlikustamise ja suuremale tööturule orienteerumise poole. Põhjuseks asjaolu, et viimasel ajal on tekkinud Madalmaades suured ebakõlad sotsiaal-majandusliku nõudluse ja riigi kodanike haridusliku ettevalmistuse vahel. Haridusasutustes on koolitatud väga palju humanitaarala spetsialiste, kes pärast õpinguid ei leia tööd ning peamiselt nemad ja madala kvalifikatsiooniga tööliste kontingent on põhjustanud suure tööpuuduse. Töötü abiraha maksmise ja ümberõppega seotud kulutused on aga praegu mitte ainult Madalmaades, vaid kogu Lääne-Euroopas oluline majanduslik probleem. Kui meie oma vabariigis ei hakka nende probleemide lahendamisele lähemal ajal tõsiselt tegelema, ei arvesta hariduse ja tööhõive omavahelisi suhteid, siis ootavad meid ees palju keerulisemad vastuolud, kui need on siiani esinenud Lääne-Euroopas.

Ei saa lubada haridussüsteemi ja töösüsteemi muutumist kaheks isoleeritud alamsüsteemiks ning et hariduse ja tööturu vahel eksisteerivad kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed ebakõlad. Eeskätt ei tohiks meil peatahelepanu pöörata ainult üldharidusprobleemide lahendamisele ning kutsehariduse küsimusi hoopiski unarusse jätta, nagu viimasel ajal on vabariigis kahjuks juhtunud. Kiiresti tuleks seoses uue majandusliku situatsiooniga alustada uuringuid kutsestruktuurides toimivate arengute prognoosimiseks ja kutseprofiilide analüüsiks ning vastavalt sellele korrigeerida haridusasutuste süsteemi, õppeplaanid ja -programme. Ei saa ju pidada normaalseks, et meil on naabermaa Soomega võrreldes kutsekoolide suhe üdhariduskoolidega kolm korda väiksem ja ameti õppimist kutsekoolides peetakse meil üldsuse silmis tunduvalt ebapopulaarsemaks kui arenenud majandusega maades.

Eriti tähtsaks peetakse Madalmaades koolide ja ettevõtete vahelist koostööd, uurimusi töökohtade pakkumise, töö kvaliteedi ja väljaõppe valdkonnas, kusjuures osutatakse erilist tähelepanu kutsealadel võtmekvalifikatsiooni andmisele ja duaalsele väljaõppele paralleelselt kutsekoolides ja ettevõtetes. Esimesel juhul antakse põhiteadmisi ja oskusi mõnel kutsealal (nt metallide lõiketöötlemine), mis võimaldab vajaduse korral kiiresti omandada ükskõik millise eriala (nt treial, freesija, lihviija) selle kutseala raames. Duaalse väljaõppe puhul toimub teooriaõpe kutsekoolides, praktikaõpe aga peamiselt selles ettevõttes, kuhu noor hiljem tööle siirdub. Kutsekoolides omandatakse aga senisest tunduvalt laiemaprofiililisi erialasid (nt endine treiali või freesija eriala on asendatud treial-freesija erialaga).

Olulist tähelepanu pööratakse töötajate väljaõppepoliitikas kvalifikatsiooni pakkumise ja nõudluse kooskõlla viimisele. Pidevad muutused sotsiaal- ja majanduselus kajastuvad operatiivselt ka organisatsioonilistes suhetes ettevõtete, koolide, tööameti ja haridusorganisatsioonide vahel. Tähtsaks probleemiks peetakse ka seda, kuidas kutseharidus võiks operatiivselt ennetada prognoositud muutusi töötajate ametialases tegevuses, ning ollakse seisukohal, et ühiskonna sotsiaal-majandusliku arengu tagab kaasajal kutseharidusele senisest tunduvalt suurema tähelepanu osutamine nii riiklike institutsioonide, ettevõtete juhtkondade kui ka üldsuse poolt.

Kokkuvõttes võib märkida, et Madalmaades püütakse praegu jõuda hästi läbi mõeldud ja argumenteeritud haridus- ja töösüsteemide vahelistele suhetele, mis tagaks üheaegselt nii majanduse kui ka tööle asuva inimese optimaalse arengu.

Tahaks loota, et meie vabariigi hariduspoliitikat suunavad inimesed arvestavad Lääne-Euroopa riikide rikkalikke kogemusi ühiskonna kõrgele sotsiaalsele ja majanduslikule tasemele viimisel ning läheneksid haridusprobleemide lahendamisele mitte üksnes inimese arengu vajadusest lähtudes. Haridusprobleemide kaasaegne edukas lahendamine eeldab ikkagi ka ühiskonna arenguvajaduste kompleksset arvestamist.

Püüeldakse haridussüsteemi loomisele, mis arvestaks operatiivselt olukorda tööturul.

Haridus ja majandus ei tohi muutuda isoleeritud alamsüsteemideks.

Kutseharidusele tuleb senisest suuremat tähelepanu osutada.

Koolijuht mõtiskleb

ENN SIIM, Kolga Põhikooli direktor

«**H**ariduse» ja «Õpetajate Lehe» juunikuisel kolleegiumil tegi peatoimetaja ettepaneku taaslustada koolijuhtide mõtete avaldamise rubriik. Ja ise küsin, ise vastan ja ise panen kirja ka. Aeg on koolijuhtidele tõesti keeruline ja ehk leiab üks koolijuht teise mõtetest tuge.

Pärast õppeaasta lõppu ja krooni tulekut ongi tekkinud jõudehetk mõtisklemaks, mis oli ja mis tuleb.

Missugune on Eesti hariduselu täna?

Vastaksin, et hariduselu on kolmekihiline.



Ülemine on kiht, kus askeldavad ametnikud, kes koostavad usinasti haridust korraldavaid dokumente, mis peaksid meie kooli uueks looma. Siia kihti kuuluvad ka koolijuhid ja õpetajad, kes on veendunud, et edukaks tööks jääb puudu vaid uuest õppeplaani (õppekavast), parrist põhimäärusest ja õpikutest. Need määraksid ära, MIDA peab õpilane teadma ja MIDA õpetaja õpetama, kõik muu on ainult tehnika küsimus, s.o küll õpetajad juba teavad, kuidas panna õpilased teadmisi pähe tuupima. Käivitatakse torumetafoor: õpetajad panevad tarkused ühest otsast sisse ja kõik peab kadudeta jõudma iga õpilaseni. Kontrolltööde, arvestuste ja eksamite käigus panevad õpilased sama hulga teadmisi liikuma vastassuunas, kuid ilma õpikute ja lisamaterjalide abita. Kui mälu kipub alt vedama, kasutavad õpilased siiski abimaterjale (spikreid) ning kui «vahele» ei jää, teeb hea hinne rõõmu nii õpilasele kui ka õpetajale. Sest mis on õppimise juures veel tähtsam kui hea hinne — hinde põhjal kujuneb õpetajate hoiak õpilasesse, isegi kõrgkool valib tulevase asjatundjaid hinnete, mitte töötegemise oskuse põhjal. Oluliselt ei huvita kedagi, kuidas neid pähe tuubitud teadmisi kasutada, kuidas neid integreerida olemasolevate kogemuste ja teadmistega, kuidas neid summeerida ja lõpuks jõuda järeldusele, MIL-

LEKS neid teadmisi üldse tarvis on ja KUIDAS neid oma edaspidises töös rakendada. Samuti ei vaevu me tihti mõtlema sellele, kas õpetaja arvestab iga õpilase erinevaid eeldusi ja võimeid, tema psüühika omadusi, füüsisit jms.

See sinisilmne lootus, et ainult teadmised teevad õpilasest isiksuse, kimbutavad meie mõtteviisi vist veel hulk aega pärandusena viimastest aastakümnetest.

Teises kihis aga tegeldakse valdavalt just sellega, kuidas suunata laste arengut nii, et ta õpiks teadlikult õppima ka ilma sammsammulise juhendamisetä, et õppija oskaks ise infot koguda ja kasutada, et areneksid aktiivsus ja teotahe, loovus, kohanemisvõime, koostööoskus, sallivus, riskimisjulgus ja veel palju muid omadusi, mida vajab inimene, kes tahab edukalt toime tulla nii turumajanduse tingimustes kui ka industriaal- ja infoühiskonnas.

Selliselt mõtlemaid ja tegutsemaid õpetajaid ja koolijuhte ei ole just eriti palju, kuid neid tekib/tuleb pidevalt juurde. Kohtasin osa neist, kui alustasin EHA egiidi all kooliuuendust selgitavat kursustesarja «Esimesed vaod». Südanntsoojendav on lugeda ka uute koolitüüpide ja koolide tekkimisest. Kõik see sisendab optimismi.

Nende kahe kihi vahele jääb aga meie argipäev oma murede ja askeldamistega, vaesuse ja musta stsenaariumiga, kus pidevalt on päevakorral eksistentsi kindlustamine.

Niisugune ta on, see meie kolmekihiline sini-must-valge hariduselu.

Mis saab edasi?

Arvan, et kooliuuenduslikud, s.o isiksuse arendamise ideed saavad uut hoogu ja õpetajad muutuvad julgemaks ja initsiatiivikamaks, sest ka uus õppeplan oma põhimõtetega toetab õppimist sügavuti ja laiuti. Selline mulje jäi esmasel õppekavaga tutvumisel ÜPUI suvekursustel.

Mõnevõrra peaks paranema osa õpilaste suhtumine koolisse, sest hariduse väärtust hakatakse tasapisi mõistma. Samal ajal suureneb põhikoolist väljalangenu hulk, koolid püüavad vabaneda «tülikatest» õpilastest (eelmisel õppeaastal olevat olnud neid 17—18%), kelle jaoks aga ei ole veel piisavalt ametiõppimise kohti. Seega suureneb hulkujate arv ja ühes sellega ka kuritegevus noorte hulgas. An-naks jumal, et ma eksin!

Tõenäoliselt tuleb koolijuhtidel suuri sekeldusi oma uute «peremeestega» omavalitsustes ja kaotajaks võib jääda mitte ainult koolijuht, vaid kogu Eesti vaimu-elu. Kolleegid, olgu teil jõudu ja meelekindlust ebakompetentsusele vastuseismiseks.

Tõenäoliselt tekib paljudes (eriti linnalähedastes) koolides probleeme õpetajate kohtade täitmisega, sest nn «sõitvad õpetajad» kipuvad ära jääma kõrge piletihin-na pärast. Siin on omavalitsustel võimalus näidata mõistvat suhtumist haridusse.

Õigesti tegid need koolijuhid, kes suutsid muretseda mitmesuguste materjalide varud. Enamikul koolijuhtidel pole aga õppevahendite kauplusesse vist mitu aastat asja, sest summad kuluvad küttele ja valgustusele. Küll aga tuleks panna veerema kõik rattad, et saaks hankida kõik vajalikud (kütte, vee, elektri jm) mõõtjad.

Veel on vaja üles näidata nupukust, et hoida hinges meie laulu-, tantsu-, kunsti-, taidluse ja sporditraditsioonid, kõik see, mille pärast kadestavad meid naabrid põhjast ja läänest, kes on juba lahustumas ühtses Euroopa kultuuris.

Ees ootab kirju aasta. Kas aga endal õnnestubki seda enam kaasa teha, ei tea, sest olen ju «sõitev direktor».

Direktor peab oskama kõike. Kas ei tule tuttav ette?

TÕNU KALLE foto



Elukutsed Eesti põhikooli õpilaste hinnanguis

JUHAN SÕERD, TPÜ Kasvatusteaduste Instituudi laborijuhataja

Elukutsete väärtushinnanguid käsitletakse sotsioloogias kui inimese teadvuses ümbertöötatud reaalse seoste peegeldust, nende seoste peegeldust, mis eksisteerivad ühiskonnas ja mõjutavad teatud inimgrupi käitumist. Õpilaste suhtumine elukutsetesse on sotsiaalselt determineeritud, kuna väärtushinnangud kujunevad paljude sotsiaalsete tegurite mõjul sotsiaalse arengu — sotsialiseerumise — käigus. Sotsiaalpsühholoogia käsitleb sotsialiseerumist kui isiksuse kujunemise protsessi, mille vältel indiviid omandab antud ühiskonnas ja sotsiaalses grupis olulised teadmised, väärtused, normid ja käitumisviisid, kogu sotsiaalse kogemuse. Ühiskonnas ja antud sotsiaalses grupis käibivad arvamused ja väärtused eri elukutsete kohta kujundavadki noortes elukutsete väärtushinnangud.

Õpilased
hindasid
elukutseid
1980. ja 1990. a.

Käesolevas uurimuses on püütud selgitada elukutsete hindamise dünaamikat Eesti põhikooli lõpetajatel (intervall 10 aastat). Korraldati kaks ühesugust küsitlust: esimene 1980. aastal, mil Eestis kehtis veel moondunud sotsialism, ja teine 1990. aastal, mil Eesti oli üle minemas vabale demokraatialle, kuid samas sattumas majanduskriisi küüsi. Seega oli uurimuse põhiprobleemiks sotsiaalse miljöö mõju elukutsete väärtustamisele elukutset valiva õpilase silmis.

Antud uurimuses on püütud väärtushinnangutes vahet teha elukutsete prestiiži ja meeldivuse vahel. Prestiiži all on mõeldud hinnangutaset, mis eksisteerib inimeste seas ja mõjutab teatud inimgrupi käitumist. Meeldivus sisaldab aga rohkem subjektiivseid hinnangulemente — siin on lähtutud valikuvõimalustest, millist elukutset tahetakse omandada, millist mitte. On selge, et need kaks hinnangu külge on omavahel tihedalt seotud.

Hinnangud
anti 25-le
levinud
massielukutsele.

Elukutsete prestiiži ja meeldivuse kindlakstegemiseks tehti kirjalik küsitlus, mille algvariant on välja töötatud Eesti TA Ajaloo Instituudi toleaegses noorsoosotsioloogia sektoris. Selles küsitluses esitatakse õpilastele elukutsed, mida tuleb hinnata prestiiži ja meeldivuse seisukohalt. Elukutsete hulk ei ole küll suur — neid on 25 — kuid iseloomustab ometi meil levinud massielukutseid mitmest aspektist: siin on nii kõrgharidust nõudvaid kui ka mittenõudvaid, on põllumajanduslikke ja tööstuselukutseid, on elukutseid vaimse ja füüsilise töö alalt, neid, mis rohkem levinud meeste hulgas, kui ka neid, mis enam naistele omased.

Elukutsete meeldivuse kohta tuli õpilasel märkida, kuivõrd ta seda elukutset omandada tahaks ja anda vastavad hindepallid: 5 — tahaksin väga omandada, 4 — tahaksin omandada, 3 — suhtun ükskõikselt, 2 — ei tahaks omandada, 1 — mingil juhul ei tahaks omandada.

Elukutsete prestiiži kohta tuli õpilasel märkida, kuidas neid elukutseid tema tähelepanekute kohaselt meie ühiskonnas hinnatakse. Hinnangute andmisel kasutati jällegi 5pallilist hindamisskaalat: 5 — hinnatakse väga, 4 — hinnatakse, 3 — suhtutakse ükskõikselt, 2 — ei hinnata, 1 — üldse ei hinnata. Selline hindamine oli õpilastele tuttav ja arusaadav.

Tabelis 1 on õpilaste 1980. ja 1990. a antud hinnangute järjestus keskmiste hinnangupallide alusel.

Üldiselt torkab silma prestiiži- ja meeldivushinnangute ühtelangevus, mis on ka loomulik, sest tahetakse omandada prestiižikamaid ja vältida madala prestiižiga elukutseid. Statistilisel kontrollimisel selgus et korrelatsioonikoefitsient prestiiži ja meeldivuse vahel on tõepoolest väga kõrge = 0,86 ($p < 0,01$). Sellest nähtub, et ühe või teise elukutse valik, huvi selle omandamise vastu sõltub suurel määral elukutse prestiižist ühiskonnas.

Hinnangute tipus
on kõrgharidust
nõudvad
elukutsed.

Nii prestiiži- kui ka meeldivushinnangute tipus on enamasti niisugused elukutsed, mis nõuavad kõrgharidust — arst, teadlane, ehitusinsener jms. See kõneleb põhikooli lõpetaja kõrgest hinnangust kõrgharidusele nii 1980. kui ka 1990. aastal.

Meeldivuse
skaalat juhib
autojuhi
elukutse.

Meeldivuse skaalat, mis näitab elukutsete omandamise soovi, juhib stabiilselt autojuhi elukutse. Kindlasti sõltub see kutse küllaltki kõrgest prestiižist (4. koht pingereas), samuti soodsatest ja laialdastest õppimisvõimalustest ning kutseoskuste kasutamisevõimalustest väljaspool otsest töösfaari, argielus.

Esitatud skaalasid analüüsid ning 1980. ja 1990. aasta tulemusi võrreldes selgub, et kõigepealt on suur grupp elukutseid, mille prestiiži- ja meeldivushinnangute tase ei ole oluliselt muutunud. Siia kuuluvad arst, autojuht, meditsiiniõde, kangur ja abitööline. Nende elukutsete prestiiž ja omandamissoov on ühtviisi kõrge, keskmine või madal nii 1980. kui ka 1990. aastal (vt tabel 1).

EESTI PÕHIKOOLI ÕPILASTE HINNANGUD ELUKUTSETELE

Tabel 1

Prestiiž Elukutse	Järjestus		Meeldivus Elukutse	Järjestus	
	1980	1990		1980	1990
	Arst	1.		1.	Autojuht
Teadlane	2.	2.	Teadlane	2.	6.
Ehitusinsener	3.	6.	Ehitusinsener	3.	9.
Autojuht	4.	4.	Ajakirjanik	4.	3.
Automaatikainsener	5.	7.	Automaatikainsener	5.	12.
Militsionäär-politseinik	6.	3.	Arst	6.	7.
Keskkooliõpetaja	7.	10.	Agronoom	7.	13.
Ajakirjanik	8.	5.	Müüja	8.	5.
Agronoom	9.	13.	Militsionäär-politseinik	9.	4.
Tootmisjuht	10.	8.	Tootmisjuht	10.	2.
Ehitustööline	11.	12.	Keskkooliõpetaja	11.	14.
Müüja	12.	11.	Varustaja	12.	8.
Traktorist	13.	20.	Traktorist	13.	21.
Loomaarst	14.	15.	Sekretär	14.	11.
Treial	15.	18.	Meditsiiniõde	15.	15.
Meditsiiniõde	16.	16.	Treial	16.	20.
Varustaja	17.	9.	Lukksepp	17.	18.
Põllutööline	18.	22.	Ehitustööline	18.	16.
Ohvitser	19.	25.	Põllutööline	19.	19.
Lüpsja	20.	23.	Loomaarst	20.	17.
Kangur	21.	21.	Kangur	21.	22.
Sekretär	22.	14.	Ohvitser	22.	24.
Lukksepp	23.	19.	Ettekandja	23.	10.
Ettekandja	24.	17.	Abitööline	24.	23.
Abitööline	25.	24.	Lüpsja	25.	25.

Teise rühma moodustavad elukutsed ja ametid, mille prestiiž ja meeldivus on oluliselt tõusnud. Nende hulka kuulub tootmisjuht, kelle tõus prestiižskaalal on 10. → 8., meeldivusskaalal koguni 10. → 2. Ilmselt on siin mõju avaldanud poliitilised ja majanduslikud muutused Eesti ühiskonnas. Kui endist tüüpi tootmisjuhi puhul ei olnud niivõrd olulised haridus ja erialased teadmised, kuivõrd kommunistlikku parteisse kuulumine ja partei korralduste pimesi täitmine, siis uut tüüpi tootmisjuht peab olema oma eriala ja turumajandust hästi tundev laia silmaringiga spetsialist. Analoogiline lugu on ka sekretäriametiga (tõus prestiižskaalal 22. → 14., meeldivusskaalal 14. → 11.). Kui sekretärialt varem nõuti vaid masinakirjaoskust ja vene keele tundmist, siis nüüd on vajalikud suhtlemisoskus, võõrkeelte valdamine ja moodsa bürootehnika kasutamine.

Mõningat mõju avaldavad õpilaste kutsesoovidele ka kriisiilmingud ja tarbainete kallinemine. Nii on ettekandja elukutse meeldivus tõusnud 23. → 10. kohale, müüjal 8. → 5. kohale. Ilmselt arvestatakse siin ligipääsu toiduainetele ja muudele kaupadele. Mitmesuguste kaupade ja seadmete raske kättesaadavuse tõttu on õpilaste väärtushinnangutes tublisti tõusnud varustaja elukutse prestiiž 17. → 9., meeldivus 12. → 8.

Venekeelse ja -meelse miilitsa ümbernimetamine Eesti politseiks on sisuliselt asja vähe muutnud, kuid õpilaste silmis on positiivsed muutused olemas: prestiižskaalal 6. → 3., elukutse omandamissoovi suhtes 9. → 4.

Kolmangad grupis on need elukutsed, mille hinnangud on langenud. Võib arvata, et siingi on tegemist poliitilis-majanduslike teguritega. Eestlaste suhtumine okupatsiooniarmeesse on mõjutanud ohvitseri elukutsele antavate väärtushinnangute langust (prestiiž 19. → 25., meeldivus 22. → 24.). Paraku pole siin osatud silmas pidada Eesti Vabariigi kujunevat sõjaväge ja vajadust eesti ohvitseride järele.

Sotsialistliku suurpõllumajanduse — sovhooside ja kolhooside allakäik ja lagunemine on ilmselt avaldanud mõju ka õpilaste põllumajanduslike elukutsete väärtushinnangutele. Prestiiz on langenud agronoomil (9. → 13.), traktoristil (13. → 20.), põllutöölisel (18. → 22.) ja lüpsjal (20. → 23.). Prestiizi langus avaldab negatiivset mõju ka nende elukutsete omandamisele. Tahaks loota, et talude loomine mõjub soodsalt põllumehe mainele.

Sotsialistlikult korralt pärineva suurtootmise seisund ei ole soodustanud õpilaste huvi tehniliste elukutsete vastu, vaid otse vastupidi — see huvi on langenud. Nii on langenud ehitusinseneri (3. → 6.), automaatikainseneri (5. → 7.), samuti treiali (15. → 18), prestiiz. Sama on maksev nende elukutsete meeldivuse ehk omandamissoovi kohta.

Keskkooliõpetaja ameti prestiizi ja meeldivuse langus annab selget tunnistust hariduse väärtuse vähenemisest.

Kõik need andmed peaksid olema tõsiseks häirekellaks kõigile neile, kes tegelevad õpilaste kutseasuunitlusega — õpetajatele, klassijuhatajatele, kutseõustamisbüroodele. On selge, et nii põllumajanduslikud kui ka tehnilised elukutsed on meie ühiskonnale väga vajalikud, hariduse väärtuse vähenemine on aga lausa eluohtlik.

Püüdsime selgusele jõuda ka selles, kas ja kuidas mõjutavad elukutsete väärtushinnanguid õpilaste soolised iseärasused ja sotsiaal-geograafiline faktor. Viimase all me mõtleme kooli asukohta — kas on tegemist linna-, maa- või maakeskuse kooliga. Vastavad andmed nende kohta on esitatud tabelis 2.

KESKMISED HINDEPALLID

Tabel 2

	Poisid		Tüdrukud		Linnakool		Maakool		Maakeskuse	
	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990
Prestiiz	3,77	3,36	3,95	3,45	3,90	3,34	3,83	3,51	3,83	3,37
Meeldivus	2,58	2,66	2,64	2,45	2,64	2,59	2,52	2,48	2,62	2,63

Kõikide elukutsete prestiiz on Eesti põhikooli lõpetajate silmis antud kümnendil oluliselt langenud. Arvatavasti tuleneb see poliitilisest kriisist meie ühiskonnas.

Poiste ja tütarlaste vahel ilmnevad selged erinevused eriti prestiizihinnangute osas, kus tüdrukud pakuvad mõnevõrra kõrgemaid hindeid. See näitab, et elukutsed on tütarlaste silmis üldiselt kõrgema prestiiziga kui poiste silmis. On võimalik, et põhikooli lõpetamisel tütarlapsed elukutsete maailma mõnevõrra idealiseerivad, poisid aga hindavad realistlikumalt.

Meeldivuse skaalas on kümnendi vältel toimunud samuti teatud muutusi. Kui 1980. aastal oli tütarlaste keskmine hindepall kõrgem kui poistel, siis 1990. aastal on see vastupidi. Sisuliselt tähendab see, et kui 1980. aastal nägid tütarlapsed endale sobiva elukutse valimiseks rohkem võimalusi kui poisid, siis 1990. a on poiste valikuvõimalused suuremad.

Üksikute elukutsete puhul esineb selgeid erinevusi poiste ja tütarlaste vahel. «Poiste elukutseteks», mida näitavad kõrgemad prestiizi- ja meeldivushinnangud, olid 1980. a autojuht, lukksepp ja varustaja, 1990. a — autojuht, ehitusinsener ja politseinik. Tütarlastel olid niisugusteks kutseteks 1980. a arst, ettekandja, müüja, meditsiiniõde ja keskkooliõpetaja; 1990. a aga müüja, sekretär, ettekandja, arst ja ajakirjanik.

Sotsiaal-geograafilise faktori mõju jälgides selgub, et kui 1980. aastal olid kõikide koolide prestiizihinnangud enam-vähem võrdsed, siis praegu on need oluliselt madalamad linnakoolis ja maakeskuse koolis. Nüüd on maakoolide õpilaste jaoks elukutsed üldiselt prestiizikamad kui teistel õpilastel.

Samas torkab aga silma, et maakoolide õpilaste keskmine meeldivushinnang on teiste koolitüüpidega võrreldes kõige madalamad. Kuigi elukutsete prestiiz on maakoolides kõrge, on elukutsete omandamise diapasoon siin kõige kitsam. Võiks aga ka ütelda, et maakoolide õpilased teavad kindlamalt, missugust elukutset nad valida kavatsevad.

Kõikide elukutsete prestiiz on Eesti põhikooli lõpetajate silmis oluliselt langenud.

1990. a on poiste valikuvõimalused suuremad.

Maaõpilaste võimalused elukutse omandamiseks on kõige kitsamad.

Keskastme õpilaste tegevuseelistused

LEIDA TALTS, TPÜ algõpetuse kateedri juhataja

Lapse arengut mõjutab teda ümbritsev elukeskkond tervikuna, sealhulgas majanduslik ja looduslik raamistik. Käesolev artikkel tutvustab keskastme (5.—8. kl) õpilaste sotsiaalset ja looduslikku arengukeskkonda ning noorte eelistusi nendest dimensioonidest lähtuvalt. Uurimuse empiiriline alus on 1990. aastal korraldatud üle-eestiline küsitlus, milles osales 1137 keskastme õpilast. Arvestades, et küsitlus toimus rahvusliku eneseteadvuse laineharjal, oletasime, võrreldes varasemate lähedaste uurimistega, õpilaste aktiivsuse kasvu oma elukeskkonna määratlemisel.

Et uurimise üks eesmärke oli noorukite sotsiaalsete ja loodushuvide võrdlus Eesti eri paigus, tahtsime teada, kui olulised need erinevused praegusajal on ja mil määral inimeste argiteadvuses juurdunud arvamused ühtivad noorte endi arvamusetega.

Meie andmed võimaldavad heita pilku ka sellele, missugust osa etendab sotsiaalne ja looduslik arengukeskkond soolises lõikes ning millised on varase ja hilisema murdeea olulisemad arengutendentsid.

Tegevuste meeldivuse analüüs kinnitas paljuski seda, mis murdeeaalsete huvidest on seni teada. Vajadus koostegutsemise, hinnangute ja arvamuset vahetamise järele kaaslastega seab meeldivate tegevustena esiplaanile just need, mis võimaldavad omavahelist suhtlemist. Oma osa on kindlasti ka õpilaste küsitlemise ajal meie ühiskonnas ilmnema hakanud uutel suundadel: püüd isiksust ja haridust väärtustada, uute laste- ja noorteorganisatsioonide ning liikumiste tekkimine, rahvastunde teravdatud teadvustamine.

Meelistegevused on seotud omavahelise suhtlemisvõimalusega.

ÕPILASTE INFORMEERITUS SOTSIAALSEST JA LOODUSLIKUST ARENGUKESKKONNAST

Õpilaste informeeritust mitmesugustest tegutsemisvõimalustest analüüsisime tegevuse meeldivuse, eluvaldkondadest informeerituse ja tegeliku tegutsemise seisukohalt. On ootuspärane, et osalemine mingis tegevuses saab olla edukas vaid siis, kui see on meelepärane ja kui ollakse hästi kursis nimetatud tegevusvaldkonnaga. Tegevuste meeldivuse analüüs viitab õpilaste jaatavale suhtumisele kõiki küsitluses pakutud tegevusi silmas pidades. 15 pakutud tegevuse puhul domineerivad hinnangud «väga meeldiv» või «küllaltki meeldiv»; tegevusi, mis ei meeldi, märgitakse suhteliselt harva.

Tegevuses osalemise edukuse määrab kursisolek teatud tegevusvaldkondadega.

Analüüsisime esmalt õpilaste soovi kursis olla elutahkedega, mis on vahetult seotud ühiskonna kui terviku probleemidega. Arvestades vaadeldava kontingendi noorust (5.—8. klass), ei saa üle hinnata õpilaste teadlikku huvi nende küsimuste vastu, kuid võib siiski märgata noorukite püüdu kursis olla ühiskonnaelu probleemidega (vt tabel 1).

ÕPILASTE HUVI ÜHISKONNAELU VALDKONDADE VASTU (%)

Tabel 1

Ühiskonnaelu valdkonnad	Vastused		
	Huvitab väga	Huvi on juhuslik	Ei paku huvi
Loodus ja looduskaitse	63,0	31,7	5,3
Noorte elu puudutavad küsimused	57,6	33,4	9,0
Kuritegevus ja huligaansus	50,9	20,7	28,4
Koolielu ja haridusküsimused	27,0	57,8	15,2
Poliitika	24,8	53,7	21,6
Ühingu, seltsi tegevus	19,0	59,9	21,1

Andmed näitavad, et kõige enam püütakse kursis olla looduse ja looduskaitse probleemidega. See väljendab tahet hoida ja kaitsta elukeskkonda. Selline vajadus on omakorda tingitud ohutundest, mida sisendab meie lähemas ja kaugemas ümbruses loodusele tehtud kahju. J. Kiili uurimus algklassiõpilaste looduspildi ku-

Õpilased soovivad hoida ja kaitsta elukeskkonda.

junemisest kinnitab, et selgepiirilisem ideaalide ja normatiivide kujunemine looduse suhtes algab 9—10aastastel lastel (1, lk 36). Selles vanuses hakatakse väärtustama elukeskkonda, hakkavad kujunemal mina-poolsed hinnangud, hoiakud ja suhtumised loodusesse. Lapsi, keda loodus ja looduskaitse üldse ei huvita, on küsitletute hulgas vähe. Loodusega seotu on neile lähedane ja mõistetav, samuti jälgitakse meelsasti loodusfilme ja TV loodussaateid.

Murdeealised
hindavad
oma vanusele
vastuvõetavat
infot.

Soovi mõne eluvaldkonnaga kursis olla mõjutab tõenäoliselt ka asjaolu, kuivõrd vastuvõetav on pakutud info vaadeldavale vanusegrupile. Keerukad teoreetilised arutelud poliitikast, haridusest jm ei ole varasemas murdeeas jõukohased, ehkki mõnes teises, lastele arusaadavamas kontekstis võidakse leida enam kaasamõtlemis- ja tegutsemisvõimalusi.

Uuring näitas, et umbes pooled murdeealised loevad regulaarselt ajalehti ja ajakirju, on üsna hästi informeeritud päevasündmustest ja eluprobleemidest üldse. Võime oletada, et nad tahaksid mingil moel ühiskonnaelus ka kaasa lüüa, kui selleks on võimalusi.

Küsitletuid paluti paljude valikute hulgast eraldi välja tuua oma kõige meeldivam tegevusala. Ühe lemmiktegevuse eristamine osutus sageli raskeks, sest paljude õpilaste huvide ja tegevuste ring on üsna lai. Siiski märkis enamik õpilasi oma kõige meelepärasema tegevuse, mis pingeritta asetatuna selgub tabelis 2.

T a b e l 2

LEMMIKTEGEVUSTE PINGERIDA

Lemmiktegevus	Õpilaste arv	%
Sportimine	336	35,9
Muusika kuulamine, tantsimine	167	17,9
Lugemine	161	17,2
Käsitöö, meisterdamine	83	8,9
Tehnikaga tegelemine	40	4,0
TV vaatamine	29	3,1
Musitseerimine	27	2,9
Joonistamine	23	2,5
Looduses viibimine	21	2,2
Jalutamine, mängimine	21	2,2
Õppimine, mõtlemine	7	0,7

Sportimine
on paljude
laste
lemmiktegevus.

Näeme, et murdeealised huvituvad meelsasti spordist ja muusikast. Ka lugemine kuulub lemmiktegevuste pingeritta. Ühiskonnaga laiemalt seotud tegevusi (osalemine seltsides ja organisatsioonides jms) meelisaladena ei märgita, ehkki paljud õpilased ka nendest rõõmuga osa võtavad. Looduses viibimine, ka jalutamine ja mängimine, mis eriti nooremas murdeeas seondub sageli looduses viibimisega, näitab, et paljude tegevuste hulgast seab osa lapsi looduse aukohale.

Võrdlusjooni eri piirkondade õpilaste arengukeskkonnas

Teatavasti mõjutab konkreetne keskkond oma väljakujunenud tavade, püüdluste ja hinnangutega lapse huvide valdkonda. Milline on keskkonna mõju tänapäeval? Kas Tallinnas, kus lastele ja noortele on loodud teiste piirkondadega võrreldes paremad tingimused sportimiseks, muusika ja kunstiga tegelemiseks, mitmesugustesse organisatsioonidesse ja seltsidesse astumiseks jne, kasutatakse neid võimalusi ka agaramalt või on nimetatud võimaluste mitmekesisus vaid näiline? Arvatakse sedagi, et just suurlinnas võib end tunda üksikuna, suutmata leida pakutava hulgast endale sobivat tegevust.

Andmete analüüs näitas, et võrreldes teiste Eesti linnadega on Tallinna õpilastel mitmed tegevused nõrgemalt esindatud. Näiliselt paremad tegutsemisvõimalused ei tähenda alati seda, et need oleksid kättesaadavad kõigile soovijatele. Isegi teatris ja kontserdil käiakse ning kunstiga tegeldakse teistes linnades keskmiselt rohkem kui Tallinnas.

Võrreldes Tallinna ning alevi- ja maalaste tegevust, märkame mõnedes valdkondades ilmnevat erinevusi. Näiteks on sportimine, kunstiga tegelemine, ajakirjanduse, raadio- ja teleasaadete jälgimine alevi- ja maalaste hinnanguis olulisem.

Maaõpilastega võrreldes on Tallinnas murdeaalised õppevälisel ajal sagedamini tegevuseta.

Tegevuste meeldivuse keskmiste näitajate võrdlemisel ilmneb, et tänapäeval pole teravaid erinevusi tegevusvaldkondade valikul ja nendesse suhtumisel. Suurem osa küsitluses pakutud tegevustest kas meeldivad või mitte, oluliselt sõltumata õpilase elukohast. Siiski võime täheldada teiste linnade, alevite ja maalaste mõneti suuremat huvi ühiskonna probleemide (poliitika, ühingud ja seltsid, haridusküsimused, noorteprobleemid) vastu, kui on pealinlastel. Ka suhtumises loodusesse ei ole linna- ja maalastel märgatavaid erinevusi. Linnalapsed tähtsustavad loodusprobleeme mõneti isegi rohkem, maalapsed seevastu peavad kõike loodusega seotut elukeskkonna endastmõistetavaks osaks.

Tegevusvaldkondade valikul piirkonniti puuduvad olulised erinevused.

Tüdrukute ja poiste arengukeskkonna võrdlus

Tüdrukute ja poiste huvide ning vajaduste analüüs on viinud tõdemusele, et sooliseks arenguks on vajalikud mitte ainult erinevad mõjutamisviisid, vaid ka erinevate arenguvõimaluste pakkumine. Praegu püütakse kooli ja koolivälise tegevuse reformimise kaudu arvestada ka õpilaste soolisi erinevusi. Noorte endi pakutud tegevusvaldkondade keskmiste näitajate võrdlus kinnitab varemgi tõestatud seisukohta, et tüdrukud on poistega võrreldes kultuurilembesemad ja teevad sagedamini koduseid majapidamistöid. Poistele on iseloomulik vaimustumine spordist ja tehnikast. Ka filmikunst köidab neid tüdrukutest mõneti rohkem, sest filmimaailmas nähtu võimaldab end identifitseerida mõne kangelasega, võtta eeskujuks tema käitumismall. Meie andmed kinnitavad, et murdeas on tütarlaste hulgas keskmiselt enam hinnatud kohustuslik õppetöö, poistel aga iseseisev eneseharimine. Ka päris tegevuseta olek on poiste puhul sagedasem kui tüdrukutel. Mõnes valdkonnas on õpilaste huvid üsnagi sarnased. Nii on huvitatus loodusest tüdrukute ja poiste silmis ühtviisi oluline.

Tüdrukute ja poiste huvid erinevad märgatavalt.

Kokkuvõtvalt. Murdeaaline õpilane on ergas ja vastuvõtlik ümbritseva suhtes. Soov ise milleski osaleda seostub otseselt tegevuse meeldivusega ja püüdega olla kursis mingi tegevusvaldkonnaga ning hankida informatsiooni selle kohta. Siit järeldub, et väljastpoolt pakutav võetakse seesmiselt vastu nii emotsionaalsel kui ka intellektuaalsel tasandil. Ei piisa sellest, kui teame, mis noori huvitab, on vaja luua ka vastavad arenguvõimalused. Pealinna ja muude paikkondade lastel on ühtviisi avar meeldivate tegevuste skaala, kuid tallinlased jäävad neist tegevustest suhteliselt sagedamini kõrvale. Tundub, et Tallinnas on head arenguvõimalused n-ö tippudel, andekatel, kuid ülejäänute enesearendamise võimalused jäävad kesiseks.

Laste tegevuseelistuste tundmine peaks olema aluseks vastavate arenguvõimaluste loomisele.

ORGANISATSIOONID JA LIIKUMISED ÕPILASTE HINNANGUTES

Murdeale iseloomulik suhtlemistung, soov mõista iseennast ja teisi on kõige loomulikumad põhjused, miks mõnda liikumise lülitatakse või nende tegevusele lihtsalt kaasa elatakse. Murdeaalised ei erista sageli organisatsiooni või liikumisse kuulumist huviklubis või ringis tegutsemisest. Nii ongi huviklubi või ringitegevus noorte hulgas populaarsemaid ühistegevuse vorme. Küsitluse perioodil poolehoidu võitnud Eesti Lasteorganisatsioon (ELO) haaras oma tegevusse umbes kolmandiku murdealistest. Täiesti uudsed meie noorte jaoks on võimalused osaleda skaudi- ja gaidiliikumises, aga ka mõnes usuorganisatsioonis.

Tekkinud on mitmeid uudseid laste- ja noorteliikumisi.

Meie teema seisukohalt pakub erilist huvi noorte osalemine **roheliste liikumises**. Küsitletutest osaleb selles ca 14%. See, et osalejate arv pole kuigi suur, pole antud hetkel peamine. Oluline on, et liikumine oma eesmärkide ja tegevusega uusi poolehoidjaid võidaks. Eespool leidis kinnitust, et õpilased väärtustavad üsna kõrgelt loodust ja loodushoidu. Sama tendents ilmneb ka suhtumises roheliste liikumisse. Toetav suhtumine rohelistesse lubab oletada, et aktiivseid osalejaid oleks tõenäoliselt enamgi, kui vaid kohtadel tegutsemisvõimalusi leiduks.

Elukeskkonna hoidmine ja säästmine on mõne teisegi liikumise tegevuses olulisel kohal. Mõni aeg tagasi elustunud muinsuskaitseliikumine on kahtlemata üks neist. Ehkki vanemate õpilaste hulgas enam levinud, osalevad selles ka paljud murdeaalised.

Paikkonniti on osalemine liikumistes mõneti erinev. Näiteks on roheliste liikumises osalejaid pealinnas keskmiselt rohkem kui teistes piirkondades. Ehk on

see tingitud asjaolust, et suurlinnas tunnetatakse keskkonna saastatust kõige teravamalt ja ka massiteabevahendites osutatakse sagedamini tähelepanu pealinna probleemidele. Kooli keskastmes (5.—8. kl) ei ole liikumistest osavõttus olulisi erinevusi, kuid **roheliste liikumine** ja **muinsuskaitse** on 7.—8. klassis hinnatum kui nooremate puhul.

Murdealiste
hinnangud
organisatsiooni
tegevusele on
vastuolulised.

Mõne liikumise või organisatsiooni arendavaid võimalusi peavad keskmiselt olulisemaks linnade (v.a Tallinna) õpilased. Nii tõstetakse sagedamini esile võimalust ise probleeme lahendada ja end pingutada. Tallinna õpilastel on osalemise olulisemaks motiiviks võimalus kaaslastega koos olla ja huvitavalt aega veeta. Ka maalastel on suhtlemisvõimalustega seotud motiivid esikohal. Analüüsides organisatsioonides (liikumistes) tegutsemise võimalikke negatiivseid külgi, on kaalukamateks argumentideks järgmised: 1) ei ole tunnet, et see on oma organisatsioon ja 2) täiskasvanute ükskõiksus organisatsiooni tegevuse suhtes. Ligikaudu kolmandik õpilasi hindas kriitiliselt ka nende endi algatusvõime ja iseseisvuse puudumist, rohkeid piiranguid, mis huvitavat tegevust takistavad ning liigset sõnadetegemist töö asemel. Kriitilised hinnangud väljendavad murdeele tüüpilisi vastuolusid. Ühelt poolt tahetakse olla «mina ise» (vabalt tegutseda, suhelda, otsustada jne), teisalt ollakse puudutatud täiskasvanute leigest kaasaelamisest nende probleemidele.

Meid huvitas veel, milliseid organisatsioone (liikumisi) peavad õpilased autoriteetseks ja miks. Ilmneb, et mürsikute hulgas on **ELO ja roheliste liikumine** teiste liikumistega võrreldes võitnud ülekaalukalt poolehoidjaid. Põhjuseks, miks ELO pooldatakse, märgitakse põnevat tegevust ja võimalusi kohtuda huvitavate inimestega. Roheliste liikumine köidab õilsate eesmärkide ja reaalsete tegudega.

Kokkuvõtvalt võib nentida, et õpilaste hinnangud organisatsiooni (liikumise) tegevusele sõltuvad nende huvidest ja väärtushinnangutest. Statistiliselt oluline seos ilmneb arvamuste vahel, milles tõstetakse esile isiklikku vastutust, algatusvõime arendamist, teiste arvestamise oskust, võimalust ise tegevust valida. Teine osa vastustest näitab orienteeritust suhtlemisele, kusjuures kindlas omavahelises korrelatsioonis on soov veeta huvitavalt vaba aega, luua uusi suhteid ja olla koos eakaaslastega. Ainult suhtlemisele orienteeritud mürsikud ei tunnetata organisatsiooni arendavat osa eriti sügavalt, nad suhtuvad selles osalemisse kui meeldivasse ajaveetmise võimalusse. Ometi on väärtuslik juba seegi, et organisatsiooni tahtakse kuuluda vabatahtlikult. Alles hiljuti, mil organisatsioonide (liikumiste) ring oli ülimalt piiratud, kuulus nendesse massiliselt noori (pioneerorganisatsioon, ÜLKNÜ). Uurimused on näidanud, et nende autoriteet noorte silmis oli madal. Järelikult ei saa massilisus olla organisatsiooni populaarsuse põhiline näitaja. Olulisemad on pakutavad valikuvõimalused ja tegevuse sisu.

Lapsed
hindavad
organisatsiooni
osalemise
vabatahtlikkust.

Soovis tegelda paljude huvivaldkondadega, veeta aega eakaaslastega väljendub mürsikute valdavalt optimistlik elulaad. Mürsik arvab leidvat lahenduse igale probleemile ja usub, et lõppkokkuvõttes laheneb kõik positiivselt. Siiski kannab murdealine endas mõnigi kord muret, mida sõandab ka sõnades väljendada. Et küsitluse ajal oli rahva aktiivsus haripunktis, ei jätnud see mõju avaldamata ka õpilaste suhtumisele. Kõige rohkem leiduski neid õpilasi, kes valutasid südant **Eesti tuleviku ja looduse saastatuse pärast**. Täisväärtuslikku elukeskkonda nähakse sotsiaalsete ja looduskeskkonna poolt pakutavate tingimuste ühtsuses.

Lapsed
valutavad
südant
Eesti
tuleviku
pärast.

Meie uurimus näitas, et murdealiste suhtumine nii ühiskonda kui ka loodusesse on jaatav. Eesti ühiskonnas toimunud muutused avardasid tegutsemismotiive ja eneseteostusvõimalusi. Murdealiste huvidering on lai, kuid sügavuti ei suudeta tegelda kõigega, mis meeldib. Kindlat tegevusvaldkonda on raske valida, kui tegutsemiseks puuduvad vajalikud võimalused. Viimase aja märgid ei sisenda noorte huvitegevuste valikuvõimaluste suhtes erilist optimismi. Majanduslik kitsikus mõjutab valusa tagasilöögina laste arenguvõimalusi.

Kirjandus

1. K i l i J. Alklassiõpilaste looduspildi kujunemine. — Haridus, 1991, nr 4, lk 35—37.

Tunne oma õpilasi

ILONA KÖVE, EHA eelhariduse peametoodik

Iga laps on väärtus. Tal on elus täita oma ülesanne, tal on võimalused tundma õppida maailma, tegutseda. Igaühel on nõrgad ja tugevad küljed. Oma nõrkustega saab laps toime tulla oma tugevate omaduste abil. Täiskasvanu saab lapsele toeks olla, kui ta mõistab lapses olevat head, toetab neid tugevaid külgi, mis võimaldavad enesearendamist. See ei tähenda, et me peame last ainult kiitma ja tunnustama. Ebaõnnestunud tulemus märgitakse ära nii, et jääb võimalus rääkida ka sellega kaasnenud heast: mida said enda ja oma tegevusvõimaluste kohta teada, mis selles ebaõnnestunud tulemuses kas või natuke on hästi, kuidas parandada tulemust jne. Vigadest õpitakse, aga ainult siis, kui neist rääkides ei suruta last häbi, hirmu, meeleheite ja jõuetustunde koorma alla. Näiteks kukub lapse käest vaas maha ja puruneb. Kui kallid see vaas ka ei olnud, kasu on vähe, kui karistame-hurjutame last ja koristame ise killud kokku. Mõistlikum on koos lapsega olla õnnetu, et nii halvasti läks, lasta lapsel killud kokku korjata ja püüda arutada koos lapsega — ehk saab parandada, kokku liimida ja kui seda võimalust ei ole, siis leppida olukorraga ning leida sõnu, rääkimaks sellest, kuidas taolisi äpardusi on võimalik ennetada.

Pedagoogikas rõhutatakse individuaalsuse arvestamise vajalikkust. Individuaalsus — see on lapse võimete eeldused, kaasasündinud iseloomujooned, pärilikud närvitegevuse iseärasused (temperament), meeleorganite erinev tundlikkus ja veel palju muud.

Järgnev pakub lühikokkuvõtte temperamendist tingitud eripärast nii, kuidas see avaldub lapse käitumises, suhtlemises, õppimises. Pakutav ei ole kaugeltki ammendav (kas ongi võimalik kõiki kombinatsioone kirjeldada?). Kirjeldus on täitnud oma ülesande, kui kasvataja/õpetaja saab siit lähtematerjali laste vaatluseks, tundmaõppimiseks, eripära üle arutlemiseks, edasimõtlemiseks. See ei olegi nii raske, kui esialgu näib, küll aga annab võimaluse tõdeda: iga laps on omamoodi andekas, huvitav.

TEMPERAMENDITÜÜBIST SÕLTUVALT ON LAPS...

KOLEERIK

Käitumine: tormakas, liigutused kiired; enesekindla poosiga; väga liikuv; energiline, sööb kiiresti, reageerib ägedalt, kui teda söömisel segatakse; rahunemine uinumiseks nõuab aega (vähkreb õhtul kaua enne uinumist, päeval jääb magama ainult siis, kui on väga väsinud või peale afekti); julge.

Suhtlemine: kõne kiire; kõnetoon resoluutne; suhtlemises tundub pealetükkivana, kamandavana; *tête-à-tête* vestleja; suuremas grupis võtab suhtlemise initsiatiivi enda kätte, kui see ei õnnestu, siis on enamasti kuulaja rollis või lahkub suhtlemisringist; kergesti satub konflikti, afektid tekivad kergesti; sõbrana kaitsja rollis.

Õppimine: head koordinatsiooni nõudvad oskused (kirjutamine, lugemine) vajavad pikaajalist harjutamist, kusjuures alguses on tulemus enamasti väga lohaka väljanägemisega; ei ole orienteeritud tulemusel, teda huvitab protsess, tegutsemisvõimalus; õppimises on määraval kohal huvid ja aktiivne tegutsemisvõimalus; tunnisüsteem pidurdab õpiaktiivsust, sest üleminekud ühelt tegevuselt teisele on liiga sagedased, ei jäta talle võimalust süvenenult tegelda probleemidega lõpuni.

K o k k u v õ t e : tore rüblük, kellel kujunevad väga põhjalikud ja püsivad teadmised, kui talle selleks aega antakse, kuid kes enamasti oma liikuvuse ja tormakusega saab rohkem laimust, kui on ära teeninud, ning sellest hakkab pikkamööda kujunema agressiivsus, visa vastuhakkamine kõigile ja kõigele.

SANGVIINIK

Käitumine: liikuv, nõtke; õrnutseja; tähelepanu otsija; mänglev; kohaneb uues olukorras kergesti; ettevaatlik; mugav; sööb kiiresti; gurmaani kalduvustega (meeldivad palad sööb kõigepealt, võib neid näpsata isegi teise taldrikust); magama jääb kergesti.

Suhtlemine: kõne kiire, mänglev, kenitlev (sünnipärane armastusväärne suhtleja); leiab oma koha suhtlusringis alati; meeldib sädeleda suhtlejana; leiab kergesti kontakti nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega; konfliktid harvad, enamasti tõm-

Igast halvast tuleb otsida ka head.

Individaalsus — see on lapse võimete eeldused, kaasasündinud iseloomujooned, pärilikud kõrgema närvitegevuse iseärasused.

Kui koleerikut aina laita, kujuneb tal välja agressiivsus, vastuhakk kõigile ja kõigele.

bub ebameeldivast olukorrast vaikselt eemale; sõprussuhted tekivad kergesti, kuid ei ole püsivad (sageli mängib sõprussuhte tekkimisel rolli kasu ja kaitstustunde saamine).

Liigne kiitus kutsub esile liigse enesekindluse, üleolevuse, varjatud laiskuse. **Õppimine:** tänu heale enesemobiliseerimise võimele saavutab häid tulemusi kiiresti (ilus käekiri, korralikkus, ilmekas lugemine jms), kuid tema oskused ja teadmised ei ole püsivad, vajavad põhjalikku harjutamist, kuid harjutada see laps ei armasta; orienteeritud tunnustusele ja mida kergemalt see tuleb, seda vähem on pingutust; tunnisüsteem sobib talle hästi, sest nii saab rahuldatud tema kiirete üleminekute ja vahelduse vajadus.

K o k k u v õ t e : armas laps, kes oma liikuvuse ja vadistamisega kedagi ei solva, kuid kes saab kiitust ja hellitamist rohkem, kui on ära teeninud, ning seetõttu hakkab kujunema liigne enesekindlus, üleolek kaaslaste suhtes, mugavus, isegi sõnadena varjatud laiskus ja minnalaskmine.

FLEGMMAATIK

Käitumine: liigtused aeglasel, mõõdukad; endassetõmbunud, väheliikuv; sõnakuulelik, kuid reageerib aeglaselt; uues olukorras rõhutatud ja veel aeglasem; laseb ka eakaaslastel ennast kamandada; sõpruses püsiv ja ennastohverdav; sööb aeglaselt, närib toidupala väga kaua, toitute suhtes natuke valiv; magab hästi, ülesärkamine võtab aega.

Suhtlemine: kõne aeglane, napisõnaline; suuremas suhtlusringis enamasti kuulaja, jääb vastuse võlgu ka tema poole pöördumise korral; *têta-à-tête* suhtlemises hea kuulaja ja kaasvestleja; konflikte äärmiselt harva; ettevaatlik, kuid kohusetundlik käsutäitja; sõprus on tema jaoks erilise väärtusega, raskesti elab üle reetmist.

Õppimine: püsiv, peensusteni nokitseja; alustatud tegevust tahab alati viia lõpuni, seepärast igasugune katkestamine toob kaasa järgneva suurenenud passiivsuse; igasuguse õppeülesande täitma hakkamiseks ja lõpuleviimiseks vajab häirivalt palju aega; ebakindel oma teadmistes; suuliste ainetega on raskusi vähese kõneaktiivsuse tõttu, vajab ergutamist ja julgustamist; tunnisüsteemis õppimine on raske, sest liiga vähe jääb aega süvenemiseks. **NB! See laps ei ole rumal, ta on aeglane.**

Flegmaatikut ohustab alaväärsuse teke.

K o k k u v õ t e : rahulik omaette tegutseja, hea ja leplik kaaslane, sõnakuulelik, kuid — sagedased lõpetamata tegevused, mittejäudumisest tingitud halvad tulemused suurendavad tema ebakindlust, endassetõmbumist, oht alaväärsuskompleksi tekkimiseks.

MELANHOOLIK

Käitumine: arglik, hellust otsiv; väga vajab kaitsva kaaslase (täiskasvanu või kaasõpilase) juuresolekut; sageli äärmuseni korralik; ettevaatlik ja tagasihoidlik; kaaslaste suhtes leplik, isegi alandlik; sõnakuulelik; kergesti solvuv; hirmunud reaktsioon igasugusele vähegi kõrgendatud toonile, tempokamale tema poole pöördumisele; uni erk; söömisel närb.

Suhtlemine: kõne rahulik, vaikne; hääletoon paluv ka informatsiooni edasiandmise korral; leplik ja juhitav; enesekaitseks on solvumine ja kibestunud vaikne nutt; erakordse empaatiavõimega kuulaja; on kõneliselt väheaktiivne, kuid tähelepaneliku kuulaja olemasolu korral väga huvitav jutustaja (tal on omapärane maailmataju); väga kiinduv sõbrasse, inimesesse, kes temasse hästi suhtub.

Õppimine: kuna uude olukorda minek kutsub esile pelglikkuse, siis sellest tingituna tekivad sageli keskendumisraskused; üksinda jutustada, suuliselt klassi ees vastata on tema jaoks kohutav, suurt pingutust nõudev olukord; kõiki ülesandeid püüab täita väga korralikult; ebaõnnestumine toob kaasa pisarad ja meeleheite; vajab lohutamist, julgustamist; endas ebakindel, püüab alati kellelegi toetuda; väsis kiiresti; hirm mittetoimetuleku ees.

Melanhoolik vajab hoidmist ja tähelepanu, teda varitseb neuroosioht.

K o k k u v õ t e : laps, kes vajab hoidmist ja hellitamist ning keda meeleldi ka hoiatakse ja hellitatakse (ei maksa karta, see ei riku teda ära), kuid igapäevases kiiruses jääb tema jaoks sageli liiga vähe aega ja tähelepanu, liiga sageli kuuleb ta teisele määratud ägedust, mis vaevab seda õrna olendit. Ettevaatust — neuroosioht!

Üldiselt ei ole olemas nn puhtaid temperamentitüüpe. Kirjeldused on antud arvestusega, et nimetatud temperamentitüüp on lapsel ülekaalus. Mis aga juhtub, kui 2 või 3 temperamentitüüpi võrdselt toimivad? Siit järeldubki, et iga laps saab olla ja on ainult tema enda moodi: ei ole olemas keskmist last, keskmist käitumist, keskmist õppimisvõimalust. Järgnevalt peatun veel kahel tüübil. Neid on eestlaste hulgas küllalt palju ja neil on väga suured seesmised vastuolud.

KOLEERIK - FLEGMATIK

Käitumine: mootorikas aktiivne, kiire, liikuv; mõtlemine aeglane (tegu tuleb enne kui tagajärgede üle mõtlemine); kärsitu, rahutu; ennast pealesuruv ja leplik vaheldumisi; afektiivne ja pika vihaga, tōsi, viha on peidetud, allasurutud; hellitav ja hellitusi otsiv; sõpruses püsiv; uinub aeglaselt, ka ärkamine on aeglane; sööb kiiresti, kuid toidu suhtes valiv; julge, riskivalmis; sõnakuulelik ja vastuhakkaja samaaegselt.

Suhtlemine: aktiivne suhtleja, hea kuulaja; suuremas suhtlusingis enamasti kuulaja rollis, *tête-à-tête* suhtlemisel süvenev kaasvestleja; suhtlemisel raskuseks asjaolu, et ta on aktiivne ja napolisõnaliselt tõrjuv samaaegselt (omapärane mitte-verbaalse ja verbaalse suhe), mis temas endas kutsub esile arusaamatust; käitumise ja suhtlemise vastuolulisus põhjustab arusaamatusi kaaslastele ja lapsele endale (ta ei mõista, miks tema siirust ja ausust, mis temas on, ei märgata).

Õppimine: isikupärase õppimisstiiliga; aeglaselt omandab nii oskusi kui ka teadmisi, kuid see, mis kord selgeks saanud, on püsiv ja rakeridusaktiivne (see laps tuleb edukalt toime ka minimaalsete oskuste ja teadmiste korral); NB! loovus ja leidlikkus on selle lapse õppimise peamine mehhanism; õppimises tähtsal kohal huvid (kohustusliku tegevusega tuleb toime, huvitava tegevusega võib püsivalt tegelda tunde, päevi, nädalaid); tunnisüsteem tema jaoks erakordselt raske, sest on topelt häirivad tegurid — ei jõua süveneda, ei jõua tööd lõpetada, ei jõua tekkida huvi; õppimises vajab väga mõistlikult tasakaalustatud vaimse ja kehalise tegevuse suhet.

K o k k u v õ t e : laps, kes tahab olla ISE, kes tahab, et märgataks, kui ta vajab abi (abi paluda on tal raske), kes iseendaga toimetulekus on jõuline, kuid vastuolulisuse tõttu on tal adekvaatse enesetaju tekkimine raske ning aeglane; ka tema saab laitust ja rünnakuid rohkem, kui ta seda väärrib, sellest tekib varjatud agressiivsus ja umbusaldus ümbritseva suhtes; Ja ometi on just tema see, kes visa leppimatusega oma ägedust varjates suudab vastu seista ülekohtule. Aga seda alles täiskasvanuna. Lapsena on ta kergesti murdud.

Koleerik-flegmaatik on lapseas kergesti murdud, täiskasvanuna visa ja leppimatu õigluse eest seisja.

KOLEERIK - MELANHOOLIK

Käitumine: kiire, liikuv, õrnutseja ja äge; tähelepanu ja tunnustust otsiv ning ühtlasi tõrjuv; kergesti satub konfliktidesse, solvuv, enesesüüdistaja; raskustes sõbra leidmisega, kuid väga vajab toetajat, mõistjat, kaitsjat; tundlik ümbritsevate meeleolude suhtes, tajub hästi suhtumist endasse, seetõttu igasuguse negatiivse suhtumise korral muutub tõrjuvaks, agressiivseks; uni on erk, suurte pingete korral tekivad unehäired; toidu suhtes valiv, eelistab harjumuspäraseid toite, sööb kiiresti.

Suhtlemine: kõne kiire, mõistva alltooniga; hea jutustaja, huvitava maailmatajuga; kohaneb igasuguses suhtlemisringis, kuid eelistab *tête-à-tête* suhtlemist; püüdleb heade, sõbralike suhete poole, kuid see ei õnnestu alati tänu tema ülitundlikkusele ja ägedusele; väsib suhteliselt ruttu, siis keskendub tema jaoks olulisele, ümbritseva taju jääb nõrgaks; hea sõber, kui on endale sõbra leidnud.

Õppimine: korralik, püsiv, hea õpilane; orienteeritud nii tegevusele kui ka tulemusele; püüdlük, vajab õpetaja heatahtlikku suhtumist; võrdselt edukas nii oskuste kui ka teadmiste omandamises; õppimise tulemuslikkus sõltub sellest, kui hästi saab ja oskab kasutada oma kõige paremini arenenud meeleorganit; nõuetele kergesti alluv, kuid ei tunne ennast hästi, kui nõudmine on vastuolus tema võimusega ning reeglina reageerib siis eemaletõmbumisega, vaigse oma tahtmise läbiviimisega; vajab individuaalse töövoime arvestamist.

K o k k u v õ t e : laps, kes on meeldiv heatahtliku, mõistva, tähelepaneliku, uudishimuliku suhtlejana, kuid — vastuolulisus toob kaasa mittemõistmist, mittemõistmine omakorda tekitab lapses asjatu süütunde, rahulolematuse ja ägedad katsed sellest välja rabelda.

Head tahet oma klassi laste mõistmiseks! Kerge see ei ole, aga selles ongi pedagoogika kui kunsti üks võlu.

Koleerik-melanhoolik on vastuoluline, kuid hea suhtleja.

Kas sugestiivõpe on ohtlik?

REET SELG, TPÜ Kasvatusteaduste Instituudi laborijuhataja, pedagoogikakandidaat

Sel teemal kirjutama ajendas ajakirjas «Lingua» ilmunud provotseeriv sõnum «Sugestopeedia ei anna mulle rahu. . . » (2, lk 3). Et sugestiivõpe (sugestopeedia) on meie vabariigis täiskasvanute hulgas tunnustust leidnud ning selle võimalused õppekirjanduse kaudu (3) kooliski nähtavaks tehtud, siis vajavad kohatised kahtlused/hirmud ja nende tagamaad selgeksrääkimist.

Nagu igasse uude nähtusesse, nii suhtub ettevaatlik eestlane sugestopeediassegi umbusuga. Liitati kui nimetatud tõlkesõnumis omistatakse sugestopeediale olematuid süütegusid. Üks neist on väide, nagu tähendaks sugestopeedia õppijate transsi viimist ja õpetajale seega võimalust oma võimu õpilaste üle kurjasti tarvitada.

Kuidas siis lood tegelikult on? Millest niisugused hirmud? Vahest neist algusaegadest, kui räägiti unes õppimisest ja pandi õppijad tõepoolest magama? Kuid tänaseks on sugestopeediat maailma erinevais paigus niivõrd tõsiselt uuritud ja katsetatud, et soolapuhumiseks seda enam nimetada ei saa. Jätame antud kontekstis sugestopeedia arenguloo G. Lozanovist G. Kitai-gorodskajani seekord kõrvale ja vaatleme uusimate neuropsühholoogiliste uuringute tulemusi, täpsemalt — aju/suuraju uuringuid. Need on seotud A. R. Luria, M. L. Alberti, L. K. Obleri, S. P. Springeri, R. Ornsteini, L. M. Galloway, jt nimelega ning kajastuse leidnud R. S: Bauri sugestopeediale pühendatud põhjalikus monograafias (1). Lühidalt refereerituna on kindlaks tehtud järgmist.

Üldiselt on teada, et inimese kõne eest vastutab vasak ajupoolkera. Ajupoolkerad on aga omavahel seotud ja võivad infot vahetada. Keelega seotud funktsioonid jaotuvad ajupoolte vahel (vt tabel 1).

Kui väga üldiselt võtta, siis on vasak ajupoolkera nagu mõistuse, analüüsi ja loogika pärusmaa, parem aga seotud emotsioonide, kujutluste, piltlikkusega. Keeleõppes on senine traditsiooniline meetodika rakendanud põhiliselt vasakut ajupoolkera, orienteerudes grammatikale, analüüsile, loogikale. Sõnavara eest vastutab küll parem ajupoolkera, kuid ka sõnu õpiti põhiliselt analüüsi kaudu (käänded, pöörded, ainsus, mitmus jms). L. M. Galloway tões-

tab faktide alusel, et formaal-analüütiliselt (nagu tavaliselt — lugemise ja kirjutamise kaudu) omandatud keel lokaliseerub vaid vasakus ajupoolkeras. Siit hakkabki selguma, miks niisugune õppeviis ei taganud ega suudagi tagada kommunikatsioonivõimet: domineeris vasak ajupoolkera, haarates paremat vaid nõrgalt. Kui tahame oma õpilased võõrkeeles suhtlema panna, siis tuleb vasaku ajupoolkera ratsionaal-analüütiline tööviis ühendada parema ajupoolkera emotsionaal-intuiitivsega. Just niisugune suundus ongi iseloomulik intensiivmetoodikatele, eriti süsteemikindlalt aga sugestopeediale.

Küsimus ei ole siiski ainult parema ajupoolkera töölerakendamises, vaid üsna mitmetes muudiski olulistes põhimõtetes, mida sugestopeedias rakendatakse. R. S. Baur rõhutab kõigepealt kolme neist:

- luua pingevaba ja rõõmus õpiatmosfäär;
- ära kasutada teadvusliku ja alateadvusliku taju koosmõju;
- tekitada julgustava ja sõbraliku suhtlemise käigus positiivne ja ennastusaldav õpihoiak.

Nende põhimõtete realiseerimiseks on ühtlasi tähtis jagu saada nn kooli- ja õpihirmust. Ka neid nähtusi on psühholoogid uurinud. On kindlaks tehtud, et hirmuemotsioonid mõjuvad negatiivselt õpiprotsessile, sealhulgas eriti keelelistele toimingutele. Hirnu puhul vallanduvad stressimehhanismid, mis tõkestavad probleemide lahendamiseks vajalikke mõtlemisprotsesse. Hirmunud isiku tähelepanu koondub enesevaatlusele ning tema kognitiivne võimekus väheneb. Mida siis õieti kardetakse? P. Becker, kes on uurinud hirmunähtusi seoses võõrkeelegaõpingutega, toob välja kolm peamist seisundit.

1. Hirm «esinemiste» ees. Need on situatsioonid, kui ollakse teiste, sageli võõraste pilkude all või nende hinnangute objekt, teadmata, kas endast jäetakse hea või halb mulje.
2. Hirm halvustamise ja allajäämise ees, mis tekib siis, kui teatakse või tunnetatakse oma allajäämisvõimalust ning kardetakse kriitikat.
3. Hirm proovilepaneku ees. See tekib teiste inimestega suhtlemisel, mis võib kaasa tuua niisästi edu ja rahulolu kui ka lüüasaamise ja kaotuse.

Kuidas sugestiivõpe seda siis vähendab ja kõr-

Tabel 1

Vasak ajupool	Parem ajupool
Keel: <input type="checkbox"/> grammatika <input type="checkbox"/> verbaalsed mõisted <input type="checkbox"/> kõnemotoorika <input type="checkbox"/> kõne analüüs <input type="checkbox"/> kõneloome	Keel: <input type="checkbox"/> sõnad <input type="checkbox"/> konkreetne kujutlus <input type="checkbox"/> kõneväljenduslik külg/intonatsioon, hääle äratundmine <input type="checkbox"/> kommunikatiivne taip (mõistmine) <input type="checkbox"/> kõneintentsioon Laulmine Žestid/miimika Nägude äratundmine Vormid/pildid/kuju Terviksituatsioon Sotsiaalne kompetentsus Ruum Geomeetriaülesanded Emotsioonid
Detailide analüüs	
Aeg Aritmeetikaülesanded Loogika	

valdab? Eelkõige suhtlusvormidega, milles on palju liikumist, kooris kõnet, üha vahelduvaid rühmasiseseid kontakte kaaslastega, terve rühmaga, mitmekesi või kahekesi harjutamist. Tähtis on ka silmside õppijate vahel. Seepärast ei saa sugestiivõpet korraldada klassis, kus õpilased istuvad üksteise selja taga. Tingimata on vaja istuda ringis või poolringis. Väga tähtsad on ka mäng ja muusika, emotsionaalne osalemine neis, lõdvestus- ja lõõgastusmomentid. Sellest kõigest tekib turvatunne, kaovad proovilepaneku- ja teised hirmud.

Märkida tuleks veel üht asjaolu. Sugestiivõppe rühmas on igal osalejal teatud roll (üliõpilane, näitleja, ajakirjanik jms), kes tuleb mingilt maalt/linnast (saksa keele puhul näiteks Saksa maalt, Austriast, Šveitsist) ja kellel on vastav nimi (Hans Hase, Ingeborg Huber, Barbara Florin). Ka sel on oma mõte, sest teises rollis vabaneb indiviid oma identiteedi võimalikest negatiivsetest kaasnähtustest, saab vabalt oma rolli kujundada ning vastavaid keelendeid kasutada.

Edasi vaatleme näidisenähtena sugestiivõppe üht töösüklit mingi teema käsitlemisel.

Rühma ühtsus- ja kokkukuuluvustunde kinnitamiseks alustatakse õppust ringis seistes ja üksteisel käest kinni hoides. Ring hakkab liikuma mingi häälde rütmis (*Kritze-kratze, kritze-kratze — macht die Katze mit der Tatze*). Niisuguseid salmikeseid õpitakse töö käigus üha juurde.

Uue ainese esmaesitus toimub seotud tekstina lause-lausel. Nende tähendused öeldakse õppijatele emakeeles, sealjuures küllalt kiiresti ja suhteliselt vaikselt, nagu muuseas. Siin avaldub emakeele harjumuspärasest pisut teistsugune funktsioon: tuua õppijate teadvusesse mitte üksikõna tähendus (hiljem piisab tegelikult ka üksikõnast, kui lausetes juba orienteerutakse ja vaja on anda mingi sõlmsõna tähendust), vaid tuua välja terve lause mõte. Järgneb lausete kordamine mitmesuguste võtete abil, kusjuures väga olulist osa mängivad žestid, miimika, intonatsioon, lausa näitlemine. Seega mobiliseeritakse õppimisse kogu keha, kõik meeled, püütakse kõike teha väga piltlikult ja kujundlikult. Nii viisi töödeldav tekst on küllalt mahukas (trükipildis 2—3 lk), kuid selle läbimisel pole eesmärgiks mitte kõike kohe omandada ja meelde jätta, vaid teemast sisulist ülevaadet saada.

Järgmine faas ühendab esmaesituse detailid (üksiklaused) terviktekstiks. See on sama ainese kuulamine. Õppijad istuvad puhkeasendis oma mugavates tugitoolides ning keskenduvad täielikult teksti kuulamisele (soovitav isegi kinnisilmi). Teksti esitamisel on tähtis, et õpetaja oma häält moduleeriks: kord normaalse häälega, siis sosinal, seejärel hästi valjusti. Tõlget nüüd enam ei kasutata.

Esitamise viimases faasis võetakse juurde taustmuusika. Selleks sobib mingi rahulik ja vabastav meloodia. Õppijad seavad end täielikku lõdvestusasendisse. Muusikast hakkab läbi kostma õpetaja sugereeriv hääl, mis kutsub järk-järgult lõdvestama kogu keha, rõõmu tundma keeletundidest, innustab mälu õpiteksti laitmatuks salvestamiseks. Seejärel loetakse kogu tekst veel kord ette (samuti emakeelse tõlketa). Kui see on läbi, kõlab taas õpetajal hääl, mis kutsub puhkeasendist virguma, sirutama, silmi avama. Rõõmsalt ja puhanult vaadatakse üksteisele otsa, naeratatakse sõbralikult ja julgustavalt

ning lahkutakse igasuguse väsimustundeta ja pingevabalt. Kus siin on transsi viimine ja õpetaja kurjad kavatsused?

Nagu tähele panite, toimub aineesitus kolmel erineval viisil. Sel etapil grammatilist ega leksiikalset analüüsi ei toimu. See kuulub aktiviseerimisfaasi, mis haarab paar järgmist päeva. Siis läheb mängu kogu metoodiline repertuaar alates traditsioonilistest harjutustest/seletustest kuni rollimängudeni muusika saatel.

Nüüd võidakse küsida, kuidas seda kõike koolis korraldada. Just nimelt niimoodi, nagu seda kirjutise algul nimetatud õpiku autorid Viivi Leibur ja Elle Oruste on välja pakkunud. Liitati on nad seda teinud mõistvalt ja kenasti, jättes ühtlasi tegutemisruumi nii nendele, kes peavad õigeks «vana moodi» jätkata, kui ka teistele, kes soovivad sugestiivõppe elemente vaid osaliselt rakendada. Õpik on seega olemas ja juba koolis, töövihik samuti lõpuks ilmunud, metoodiline juhendki peaks kord õpetajateni jõudma. Kirjastusele «Koolibri» on üle antud ka 7. ja 8. klassi saksa keele õpikute käsikirjad. Õpetajate koolituse eest on hoolitsenud ja hoolitsevad niihästi EHA kui ka kohalikud haridusorganid. Kes tahab sugestopeedia põhimõtete järgi töötada, saab seda teha, kuid sundust selleks ei ole. Igal õpetajal on võimalus valida, ent samas on tal ka kohustus iseenese ja oma õpilaste töö tulemuslikkuse eest vastutada. Elujõuline ja progressiivne lööb lõpuks ikkagi läbi ja tõuseb pinnale. Nii oli see 1970. aastatelgi, kui juurutasime suulist eelkursust ja nn kõnearenduslikku metoodilist süsteemi. Kui esialgu tuli pidada ägedaid diskussioone, tõestada, veenda, katsetada ning kuulda üsnagi krõbedaid «komplimente», siis hiljem, kui lapsed tõepoolest igapäevakeelt kasutama ja vestlema õppisid, võtsid viimasedki umbusklikud pakutud tööviisi vaikselt omaks. Lõpuks enam ei kujutletudki, et teisiti võiks toimida. Nüüd on hea, et meil see kogemus on olemas, sugestiivõpe on kõige loomulik järg. Niisugused hinnangud on kõlanud õpetajate endi suust.

Muidugi seisab ees hulk probleeme, organisatsioonilisi takistusi ja psüühilisi barjääre, olgu tegu klassiruumi teistsuguse kujundamise, mööbli muretsemise ja paigutamise, juhtkonna veenmise või iseenese julgustamisega. Kui aga sugestiivõpe hakkab oma esimesi õisi näitama, siis hakkab ta ka ise enese eest rääkima. Ja milline aja kokkuhoid terendab silmapiiril, kui kujutleda, et senist 8-10 aasta peale väikese nõudlakoorusega väljavenitatud võorkeeleõpetust saaks vanemal astmel tihendatud tsüklitese koondada, et sisult veelgi parema tulemuseni jõuda 4—5 aastaga! On ju, mille poole püüda!

Niiis — kas sugestopeedia on ikka ohtlik?

Kirjandus

1. Baur R. S. Superlehrning und Suggestopädie. — Langenscheidt. Berlin München Wien Zürich New York, 1990, 135 S.
2. Berger A. Sugestopeedia ei anna mulle rahu... — *Lingua*, 1991, nr 6.
3. Leibur V., Oruste E. Deutsch VI. Lehrbuch. Koolibri, Tallinn, 1991, 96 lk.

Aabitsa-aegsed lugemisülesanded

MARE MÜRSEPP, TPÜ algõpetuse kateedri vanemõpetaja

Hea, kui aabits pakub palju lugemist. Kui väheks jääb, tuleb lisa otsida. Alljärgnev kirjatükk püüab selles abiks olla.

Alustuseks pilk ühele Ameerika Ühendriikide teadustööle (1).

Mida arenenum maa, seda rohkem pööratakse lugemisõppele tähelepanu.

Chicago ülikooli professori, psühhoanalüütiku ja pedagoogikateadlase Bruno Bettelheimi raamat **esimestest lugemisaladest** on peale esmatrüki 1982. a ilmunud veel mitu korda. Vastamaks küsimusele, miks on lastel lugemisega raskusi, uuris autor oma kaastöölisega ameerika algklasside õpilasi ja õpikuid.

■ Pikka aega on arvatud, et lugemine on lihtne, kui tekstis pole võõraid sõnu. Seepärast on Ameerika õpikute sõnavara pidevalt kontrollitud ja lihtsustatud. 1920. aastatega võrreldes on erinevate sõnade arv lugemikes kahanenud umbes 4 korda. Paraku pole aga lugemisõppe sellega koos paranenud, vaid vastupidi — üha enam alla käinud.

Piiratud sõnavara tõttu on aabitsate ja lugemike tekstid primitiivsed ja tundevaesed ega paku lapsele midagi eriti uut. 1. ja 2. klassi lapsed ütlesid palade tegelaste kohta: «Need pole õiged inimesed. Nad ei karda, nad ei vihasta.» Ebaloomulikuna tundub, et aabitsais-lugemikes tegutsevad vaid lapsed ja nende (vana)vanemad. On ju olemas ka teised ead ja rollid.

■ B. Bettelheim (edaspidi BB): «Paljud õpetajad arvavad, et lugede sisu pole tähtis, las lapsed harjutavad lugemist.» Paraku ei nõua sisuvaese teksti korduv lugemine tähelepanu. Tähtede «desifreerimine» — väljalugemine — on nagu ukse avamine. Kui aga näed, et seal taga midagi erilist pole, paned ukse jälle kinni.»

BB tsiteerib Edmund Huey ütlust sajandi algult: «Kool ei tohi lugemaõppimisest fetišit teha; lugemistehnika ei mängi algusaastail mingit rolli. Last ei tohi sundida lugema ainult lugemise enda pärast; tähtis on **mõistmine**.»

Mida noorem on lugeja, seda tugevamini mõjutavad **tunded** teksti vastuvõttu. Laps ei suuda nii kainelt kui meie, täiskasvanud, teksti sisu määratleda. Ta tõlgendab seda lähtuvalt oma kogemustest ja huvidest. Näiteks on sõnad «ema» ja «isa» lapsele suure tunderõhuga. Tal on võõrastav ja raske lugeda neid sõnu (aga ka perekonnaliikmete nimelid, mina-vormis teksti) valju häälega, kui tegelaste käitumine ei vasta tema arusaamadele. Igal meist on õigus lugemisel vahele jätta seda, mis on emotsionaalselt raske või ebameeldiv. Lapsel seda vabadust pole.

■ **Vead** ei tulene teksti halvasti mõistmisest, vaid BB. Tema andmetel moodustasid 86% vigadest asendused, mis olid **MÖTTEKAD**, tihti sisukamad kui originaaltekst. Vigade põhjuseks ei tuleks pidada mitte tähelepanematust, vaid vastupidi: siin avaldub lapse **AKTIIVSUS**: ta püüab oma elamusi väljendada ja loole tähendust anda. Vestluses selgus tihti, et n-õ viga oli seotud lapse isikliku elukogemusega. Näiteks laps, kes igatseb isa järele, asendas tekstis sõna nii, et välja tuli «isa». Just see viga näitab, kui keskendunud laps loeb: jutt on talle osa tema enese elust.

■ **Kõrvalpõikena** vigadest. BB kaastöötajad ra-

kendasid nn vigadest huvitumise süsteemi. «Sa ütlesid siin nii» — ja kordasid lapse sõna —, «räägi mulle veel sellest! Millise tähenduse lugu selle vea kaudu sai?» Selline küsimus ajendas last keskendumata: veal, õigemini sõnal, mille ta ise tegi, on **TÄHENDUS**. Laps peab kogema, et ta on lugemise juures vaba. See säilitab tema huvi ja lugemisrõõmu.

Lapsele on häälega lugemine nagu õpetajaga vestlemine. Lapse sõnadest peab olema huvitatud — nagu ikka vestluses. «Õpetaja pole muidugi psühhoanalüütik,» möönab BB. «Õpetaja ei pea mõistma, mis oli vea põhjus. Oluline on tunnustada, et lapse õeldu on huvitav. Kui ta näeb, et õpetaja seda mõistab, kaob tal sisemine surve, mis takistab sõnu õigesti välja lugemast.» Samas tõdetakse, et õpetajatel on üsna raske sellist mõtet omaks võtta. Nad kardavad, et laps jääbki vigu tegema ega usu, et saabub faas, kus loetakse oluliselt paremini. See viis aga, kuidas vigu parandatakse — tihti vahele segades, etteheitva tooniga — ei edenda lugemist, vaid röövib julguse jätkata ja võib sootuks kustutada huvi selle vähe edu toova tegevuse vastu.

Ilmselt on õpetajail tunne, et nad peavad lugevat last pidevalt toetama, n-õ õigel kursil hoidma, et viga oleks justkui kuritegu, mida tuleb igal juhul vältida. Kuid vaadakes käima õppivat last! Miks teda kogu aeg kinni ei hoita? Ta vaarub, komistab, käib kápuli, tõuseb — ja astub taas! Ainult väga mõistmatu inimese riidleks kukkunud lapsega: «Sa astusid valesti! Miks sa tähele ei pane!» või ütlesks jalutuskäigu lõpul: «Nii, täna kukkusid sa viis korda!» Laps õpib ise oma kogemustest.

Kas ka luges oleks lapsel võimalik **ise oma tulemust kontrollida**? Miks mitte — kui olla huvitatud sellest, mida just **TEMA** kokku ja välja luges: «Mis sõna **SINA** said?»

■ BB käsitus aitab meil tajuda **VASTUOLU**:
□ õppematerjal ja -metoodika (s.t suured inimesed) taotlevad alguses peaaesjalikult lugemisõppe **tehnilist** omandamist (las harjutab!);

□ laps seevastu võtab lugemisest osa **kogu oma isikuga** — tema lugemist juhivad tunded, teadvustamata kujutlused, soov loo sündmusi mõjutada — ja seepärast loeb ta innukalt seda, mis teda huvitab, ega suuda jälgida teksti, mis on talle ebaoluline.

Õpetaja ei tule selle peale, et

□ puudulik keskendumine,

□ tõrked sõna kokkulugemisel, hääldamisel ja tekstist arusaamisel on tingitud selle teksti tähtsusetusest («Annel on pall»-tüüpi laused, mille sisu on enamasti juba pildilt selge).

Valjuhäälna vigadeta lugemine ei tähenda, et kõik oleks korras. See võib tulla sellest, et laps heidab end passiivselt välismõju alla. Tekst ei tarvitse talle midagi tähendada. Ta ei omanda seda.

BB: «Õpetajad näevad küll, kui last tekst ei huvita, aga nad kardavad, et ühe pala mahalaitmise võimalus mõjub kahjulikult õppimise prestiižile üldse. Ka laps kardab lugemispala kritiseerida, tundes hirmu, nagu oleks see kriitika õpetaja ja kooli vastu suunatud. Ta mõtleb pigem, et tal on endal midagi viga. Lapse eneseteadust ja lugemishuvi tõstaks see, kui ta eba-

huvitava teksti võiks kõrvale jätta. See oleks tema **terve esteetilise tunde ilming**. Sellise valikuvõime eest tuleb last kiita.»

Tekst peab olema nii huvitav, et laps viga märkab. Igavad tekstid hukutavad ka õpetaja: ta ei pööra tähelepanu sisule, jälgib ainult vigu.

■ Ülaloodud kokku võttes: tähtis on see, et laps saaks lugema õppides nii palju kui võimalik **EN-NAST VALJENDADA**: lugeda seda teksti, sõna, tekstiosa, mis teda huvitab; hinnata oma lugemise tulemust: mida ma kokku sain? mida see tähendab? Ainult siis võib oodata, et laps loeb aktiivselt, n-õ täiest hingest. Lugemise eesmärk on ju teabe või elamuse saamine — ja laps oma terviklikkuses on seega lugemise tuumale palju lähemal kui täiskasvanu, kes leiab, et tuleks lihtsalt õigesti ära lugeda, mis kirjas seisab.

□ Eespool on osutatud n-õ tavaliste, «pseudorealistic» aabitsatekstide sisuvaesusele. Milliseid tekste ja ülesandeid siis pakkuda?

1. Lapse tundeid ja kujutlusi haaravad võlulise sisuga tekstid (müüt, muinasjutt). Lugemisülesandeks võib olla vahesalm muinasjutust, üldse tegelaskõne: «Vanaema, miks sul nii suured hambad on?» — mõelda vaid, kes nii ütles ja miks!

Rahvaluule kujundlikkus ja kõla võib last vastupandamatu jõuga.

BB: «Kirjanduse algus on retsiteerimine, riimitud maagilised sõnad.» Mõistatus, vanasõna või rahvalaulukatke võib sõnade koostiselt olla lihtsamgi kui n-õ tavaline aabitsalause, aga tähendus on ju võrreldamatult suurem.

Leib on laual. (19,6) Töö ei küsi leiba. (9,25)
Piial on pall. (20,6) Ait all, look peal. (9,5)

(Arvud näitavad sõna struktuuri keskmist keerukust, arutamise alust vt 3; 4.)

2. BB: «Kui laps lugedes teksti muudab, vastab see tema ealisele tendentsile asjadega aktiivselt manipuleerida.» Meie aabitsad ja lugemikud on ikka sisaldanud mõningaid selliseid võimalusi — sõna täiendamine tähtedega, lause täiendamine sõnadega, sõnades häälikute muutmine ja tähenduse muutuse uurimine — kuid enamasti on lahendus pildi või muu võttega üheselt määratud. (Vt nt L. Eiseni «Aabits» lk 19, 26, 34 jt.) Igas tunnis võiks olla ülesandeid, milles sõnade täiendamise, muutmise ja ühendamise võimalused on piiramata — ja vaadake, milliseid ootamatuid tähendusi tekib! PAULIL ON NOOL — aga võib olla ka NOHU, UNI, NÕID, KOOK — ja mida me temast igal erineval juhul võiksime rääkida? Teeme lauseid: ISA, AUTO, JÄÄTIS, SULAB, SÖÖB, LAULAB — mida auto sööb? miks jäätis laulab? Vanameister Kornei Tšukovski väitel kutsub normaalsete suhete deformeerimine esile eluterve naeru ja aitab kaasa realiteeditunde arenemisele (5).

3. Johannes Käis on hoiatanud: «Ärgu rutatagu teksti lugemisega, vaid hoolitsetagu põhjaliku vaatluse ja mitmekesise eelharjutuste eest. Lugemine aabitsast on kordav harjutamine» (2). Tõesti, aabitsa- või lugemikupalaga saab teha palju muud, enne kui teda järjest läbi lugeda:

□ nuputamise- ja tajuharjutused — leida sõna, mille tähed on antud; loendada teatud märke, tähti; leida pikki ja lühikesi sõnu; loendada sõnu ja lauseid — ühesõnaga, uurida teksti mitmekesiselt (miks ei võiks seda ka võõrkeelse tekstiga teha?);

□ vaadelda pilti õpikus ja laduda (või kirjutada tahvlile) omal valikul sellega seonduvaid sõnu ja siis vaadata, kas ka õpikutekst neid sõnu sisaldab;

□ mõistatada pealkirja, pildi, üksiksõnade järgi, mis palas juhtub; teha enne oma jutt — ja siis lugeda, mida teine inimene on selles osas pakkunud.

4. Laias ilmas on kohati tavaks õpetada lugema koos kirjutamisega. Esimesteks lugemispaladeks on seega laste endi kirjatööd. Algselt võivad need olla 1—2sõnalised pildikommentaarid, kujutamisesülesandega seonduvad kirjad (loomaia loomade, muinasjututegelaste majasillid, sildid asutuste hoonetele, moosipurkidele jms). Võib kirjutada üles salapäraseid hääli KIKS, MURTS, PÖMM, joonistada, kes neid hääli teevad, ning jutustada, mis on teoksil. Muinasjutte saab kujutada koomikspiltidena, kus tegelaskõne on jõudumööda pildile märgitud jne.

5. Kui on soov arendada lugemistehnikat, and-
kem lapsele tekste, mille lugemine lausa nõuab kiirust ja täpsust:

□ autonumbrid — oled politsei; kuivainetopsid — oled kokk; bussipeatuste sildid — oled bussi-juht;

□ telefoniraamat, sõiduplaanid, kokaraamat, ajalehekuulutused jms. (Lugemikes on peamiselt poeetilised tekstid. Nende najal kiiruse arendamine ja mõõtmine pole kuigi asjakohane. Ilukirjanduse lugemisel pole ju kiiret kuhugi. Õigemini, tekst ise määrab lugemise tempo: põnevusjuttu läbitakse loomuldasa kärmelt, lüürikasse sütvimisel võib aeg seisma jääda — kelle asi see on. Harjutuste tekstid peaksid juba algusest peale esindama kogu lugemistegevuse mitmekesisust.)

■ Ja lõpetuseks veel rida rahvasuulisi tekste, milles sõna struktuur on keskmiselt lihtsam kui lauses «Piial on pall».

Lõpp hea — kõik hea.

Õötöö, päevatöö,

käbedam kui käsitöö?

Üks puu, viis haru?

Savimaa on saimaa,

liivamaa on leivamaa.

Part vees, saba mäel?

Kuu koja läve all?

Mets on vaese mehe ait.

Maa ei anna magades.

Hark all, paun peal,

pauna peal rist,

risti peal nupp,

nupu peal mets?

Mart on üle maa ja Kadri üle karja.

Magusam kui mesi, tugevam kui lõvi?

Tii, tii, tihane,

vaa, vaa, varblane,

lenda üle oa-aia,

üle metsa — vurr!

Lapsesuuline parafras viimasest olgu kinnituseks, et laps pole loodud meie õpetuse klientiks, vaid agaraks kaasautoriks:

Tii, tii, tihane,

vaa, vaa, varblane,

düü, düü, dünamo.

Kirjandus

1. B e t t e l h e i m B. Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. Stuttgart, 1982 (sama ingl k On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning. New York, 1982).

2. K ä i s J. Valitud tööd. Tln, 1946.

3. M a n d r e M. Lugemisvigade sõltuvus sõna struktuurist. — Nõukogude Kool, 1974, nr 2 ja 3.

4. M ä e o t s K. Rahvaluuletekstid algklasside lugemistunnis. Lõputöö. — (TPÜ esteetilise kasvatuses kaader), Tln, 1991.

5. Ч у к о в с к и й К. От двух до пяти. Минск, 1983.



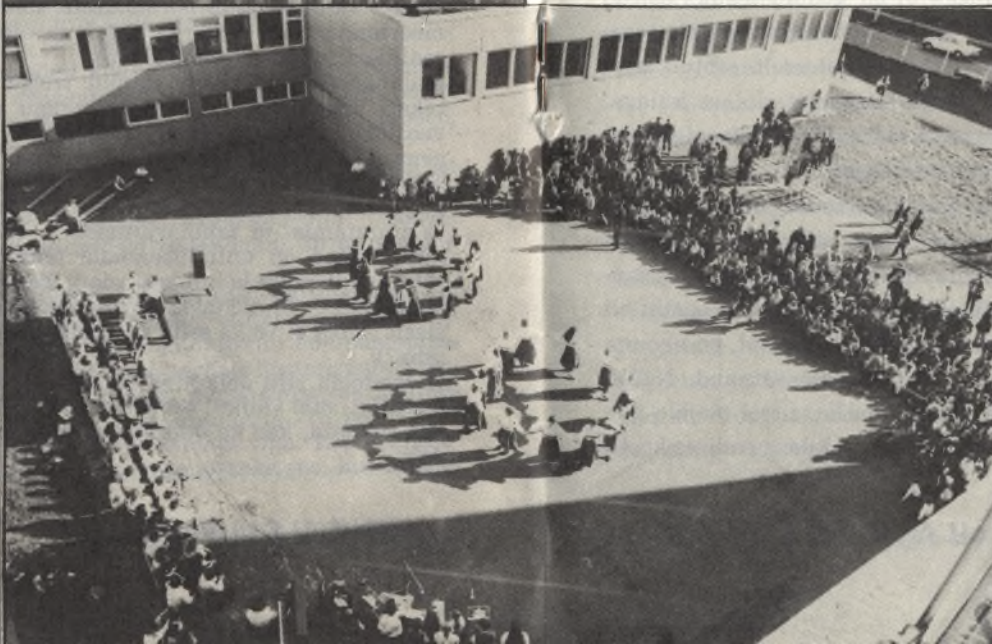
Ajakirja käesoleva numbri fotoreportaaž on tehtud ühe kooli kevadpeolt. Lasnamäelt, Priisle kandist. 8aastane 60. keskkool pidas 5. laulu- ja tantsupidu. Noore kooli kena tava osalised on algusest peale nii õpilased kui ka õpetajad, lastevanematest rääkimata.

Minijuubeliks tellis kool noorelt heliloojalt Mart Siimerilt oma kooli laulu «Meie kool» (sõnad õpetaja Ivi Talimäelt), mille õpetajate naiskoor «Silja» koos laste- ja mudilaskooriga avalauluna ette kandis.

Siintoodud piltidel «Silja» lauljad koolile nime teinud keskmee tantsuansamblile «Priisle» parajasti kaasa elavadki. Kooride järjekordset laulu juhatab Kaja Kasemets.

Peoplatsile töid elevust ja kutsusid külalisi kaasa plaksutama külakapelli hoogsad polkad. Juhatas õpetaja Tiina Malkov, kelle käes näete rütmilõõmiseks jauramit.

Ühel fotol näete mikrofone ees algklassiõpetajat Aime Lindepuud. Tema koostatud ja valitud riimis vahelugemised põimisid peokava ühtseks tervikuks. Peoplatsi üldpildi tabas toimetuse fotograaf Tõnu Kalle lausa pilve piirilt. Tantsuringis on parasjagu õpetajate naistantsurühm (juhatab õpetaja Ivi Talimäe) ja külalised Saaremaalt Kaarmalt — kooli head sõbrad, kellega vastastikku külas käiakse. Aga need kaabudes kauboid ja lehvivate seelikutes neid on «Priisle» ansambli tantsijad. Nende kantristiilis «Viru polka» löi kogu peoplatsi kihama.



Maa soolale mõeldes

meenub üks ammune noorpõlveekskursioon, sihtkohaks ja peatuspaigaks Jalase kool, kus rühmakaaslase Aino Valgma vanemad koolmeistriametit pidasid. Ausalt öeldes ei ole mällu talletunud, mida rääkis koolijuhataja Aleksander Valgma. Selliseid väikseid maakoole oli tolal palju, need ja austavalt maa soolaks kutsutud õpetajad kuulusid enesestmõistetavalt meie külaellu. Olime alles ettevalmistusosakonnas ja mõte tegeles vähe sellega, kellelt oma tulevase kutse jaoks malli võtta, mida kogu eluks meelde jätta. Meelde on jäänud hoopis kõrvalised seigad — ülased ja võileivad (kummaline kooslus, eks ole). Ülaseid oli palju-palju, aga nad olid õitsemist lõpetamas ja ma mõtlesin — milline õnn on igal kevadel sellest loopealse puisniidu valgest lillemerest osa saada. Kui rikas on inimene, kellel selline võimalus. Võileivad olid kohvriga kaasa antud, kellelgi tuli pähe need ära lugeda, saime 88 korralikult valgesse paberisse mähitud pakikest. Siis tegi see hulk meile nalja, alles tagantjärele saab mõistetavaks täidde inimlikkus. Ega nad siis üksnes oma vennatütred pärast nii palju vaeva näinud.

Nüüd on sellest üle 40 aasta möödas. Aino Valgma on lõpetanud nii õpetajate kui ka pedagoogilise instituudi, töötanud õpetajana, õppealajuhatajana, Noorte Turistide Maja metoodikuna, Noorte Loodusesõprade Maja asedirektorina ja PTUI teadurina. Kõige südamelähedasem on uurimine ja kirjutamine Eesti ja kodukoha looduse teemadel, eriti on A. Valgmat huvitanud looduse õpperadade kavandamine ja nende kasutamine õppetöös. Kaasautorluses Malle Rutega ilmus 1985. a metoodiline abimaterjal kasvatustööks praktiliste tööde kaudu looduse õpperajal «Loodusesse suhtumise kasvatamine I—IV klassis». 1988. a avaldati samade autorite abimaterjal matkajuhile «Matkatee viib loodusesse». A. Valgma on ka kodust ja oma rahvuskultuurist lähtuva koduloo õppekava (1991) ja koduloo lugemiku üks autoreid T. Rummo ja M. Rute kõrval. Võtme Aino Valgma tegevuse ja töökspidamiste mõistmiseks leiab kahe autori pakutud süsteemses lähenemisviisis noorte keskkonnateadlikkuse kasvatamisele (M. Rute, A. Valgma. Mööda keskkonnateadlikkuse koolitreppe. — Nõukogude Kool, 1988, nr 5 ja 6): «Ajast ja ettevõtmistest osutub elutähtsaimaks ümbritseva keskkonna kvaliteet. Missugused



märgid jätab enesest praegune põlvkond konkreetse paikkonna, oma kodukoha, maa ja kogu maailma kultuurilukku, sõltub selle põlvkonna iga üksikliikme haritusest, tema keskkonnateadlikkusest, oma osa tunnetamisest mitmeplaani suhetes inimene — loodus — ühiskond.» Nimetatuga loomulikult ilmunud materjalide ja valminud käsikirjade loetelu ei piirdu.

Eelnimetatu on üks tahk külakoolmeistri tütre tegevusest, millega ta on jäänud truuks õpitud erialale ja ometi ületanud tavalise õpetaja tegevuspiirid. Teine tahk on otseselt seotud oma kodu, Jalase kooli ja kodukoha, Jalase külaga, laiemas mõttes eesti kultuuritraditsioonide tunnetamise ja alleshoidmisega.

Kui 1880. a sisseõnnistatud Jalase koolile 1961. a koos paljude teiste väikeste maakoolidega löödi hingekeha, ostis koolijuhataja Aleksander Valgma selle oma päris koduks. 36 aastat oli ta siin ümbuskonna lapsi õpetanud, perekonna loonud ja oma lapsed üles kasvatanud. Nüüdseks on Aino Valgma oma laste toel majale uue elu andnud. 1988. a avas ta Jalase endises kooli-

majas kodulooteemalise püsiekspositsiooni. Veelgi enam, koolmeistri tütar on asunud taastama kooli kunagist osa paikkonna kultuurielus. See oli suur. Vanade seminari ettevalmistusega koolijuhatajate tegevushaardele ja organiseerimisvõimele võib vastu seada tänapäeval vaid üksikuid näiteid. Jalasel tegutses alaliselt laulukoor, keelpilli-, hiljem ka jazzorkester Arnold Kapeti juhatusel. Mitmesugustel kursustel võis õppida õmblust, kudumist, kokakunsti, kodukaunistamist, läikpesu triikimist ja moodsaid tantse. Asutati Jalase haridusselts ja maanoorte selts. Koolijuhataja tundis hästi kohalikku loodust, ümberkaudseid külasid ning maakoha ajalugu. Tema teadmistest said osa nii õpilased kui ka täiskasvanud.

1988. a on Jalase külale ja Aino Valgma tegeimestele mitmeti murranguline. Siis toimus Jalase 1. «koolipäev», kus sündis Jalase muinsuskaitse selts. Selts hakkas hea seisma uue (õigemini küll unustatud vana) elulaadi ja töökspidamise eest. Rajoonilehes avaldatud pöördumise märksõnad on säilitada, peatada selle nimel, et maa on püha, inimene on püha, nad paluvad halastust. Alustati maakultuuri, seltsi ja hariduselu järjepidevuse taastamisest. Selleks valiti Jalase küla eestseisus, kuhu kuuluvad ka kunagiste elanike järglased. Loodi teadusnõukogu teadlastest-nõunikest, mis tegutseb alaliselt.

Täna on suudetud uskumatult palju. Käesoleva loo ilmumise ajaks on peetud juba Jalase 5. «koolipäev», igauks nendest on olnud kindlale teemale pühendatud kodulooline kokkutulek ning kohale meelitanud hulgaliselt küla praeguseid ja kunagisi elanikke, nende järeltulijaid, sekka kaugemaidki huvilisi. On hakatud endisi taluasemeid asustama-taastama, mitu said uued omanikud linnast. Ühistööga on teeäärred puhastatud risuvallidest, külatee korda tehtud ja selle äärde istutatud tammedest hiitee — igale perele, ka sellele, millest ainult kiivase säilinud, oma puu. Nüüd juba mitmel aastal süüdatakse hingede päeval puukese juures küünal mälestamiseks ja austamiseks neid, kes lahkunud. Aasta hiljem palistati teine tee pihlakatega ja veelgi aasta hiljem kolmas pärnadega. Võeti ette külapoe ehitamine, mitte ainult selleks, et vabastada vanurid autokaupluse ootamisest, ka pood on omamoodi maakultuuri keskus. Paigutati tähistuskivid koolimaja, Jalase muinasasula ja Sihi kõrtsi märkimiseks. Hoolitsevad käed puhastasid hiie, küla allika, tehti kodulooline õpperada. Koolimaja muutus taas



Väike Jalase aluspõhja ekspositsioon teemal «Kodukoha geoloogia».

külaelu vaimukeskuseks, viies omavahel kokku teadlased, nõunikud ja külarahva. Nüüd on teada, et Jalase küla ei ole «ainult» 750 aastat vana, nagu säilinud ürikute põhjal oletada võis. Inimesed on selle paiga asustanud juba üle 2000 aasta tagasi. 1990. a sai Jalase külast ajaloolis-etnograafiline kaitseala ja 1991. a üle-eestilises külade võistluses tunnistati Eesti esikülaks Jalase. Kohalikus lehes «Ühistöö» märgitakse sel puhul külaelanike ürgeestlaslikku elujõudu, Aino Valgma erilist visadust, energiat ja tarkust asjade ajamisel. Pole ju saladus, et kõigi ettevõtmiste impulsid on tulnud koolitarest.

Jalase endises koolimajas käib kui muuseumis palju külalisi, nende hulgas arvukalt TPÜ üliõpilasi ja välismaalasi. Vana kroonikaraamatut sirvides saab ülevaate külastajate muljetest ja hinnangutest, selle algatuse — siduda eilset täna — vajalikkusest ja erakordsusest. Järgnevalt mõned väljanõpped kirjanekutest, sealhulgas ka Aino Valgma enda omadest, mis aitavad tervikpilti luua.



1. koolipäev.

«Seda, mida inimesele on lapsepõlvest ja noorusest kaasa antud, ei saa keegi temalt võtta, ega saa ka ta ise maha salata. Millise pagasiga keegi maailma läheb, sõltub andjaist, ka meist. . . »

Maris Sinka,
TPeDI V kursuse üliõpilane,
13. septembril 1990.

« . . . Kuni veel seisavad Eestimaal püsti nende vanad talud ja see armas väike koolimaja, on meil juured kindlalt mullas. Ja me kanname suurt vastutust nende juurte püsimise eest. »

Kultuuritöötajate kokkutulekut
osavõtjad 17. augustil 1989.

Jalase koolituba.

Aino Valgma ise on mitut puhku talletanud oma mõtteid kroonikaraamatu lehekülgedele

« . . . Oleme taas teel. Sellel peatutakse vaid hetkelisteks hingetõmmeteks, et edasi minna VABADUSELE vastu. Jõudu peab andma vaim, mida toidab tarkus. Tarkus koguneb harimisel. Inimese ja maa harimisel. . . Mis annab meile Jalasel lootust, et kooli- ja külaelu jätkuks Eesti vaimus? Kõige väärtuslikumana see, et oleme suutnud alles hoida oma KODUSID, kus on elanud meie esivanemad. Neid hoides oleme säilitanud OMA KÜLA ja OMA KODUKOHA. Sellest algab EDA-





1990. a. 3. koolipäeval laulutund vastavatud tarkusekivi juures, taamal kõige vanemad.

SIMINEK, eesti traditsioonilise elulaadi taastamine ja uuenemine. . . Suurimaks mureks on meie vaimsure taastamine. Kõige suuremat vastutust selle eest tuleb tunnist tundi, päevast päeva ja aastast aastasse kanda õpetajal ja koolijuhil. . . »

Kooli sulgemise 30. aasta-päeval, 1. septembril 1991.

«Jätkugu meil Vargamäelaste visadust ja Koidulauliku isamaa-armastust. Tammsaare ja Koidula meie oma rahatähtedel innustagu meid suurendama mitte rahakukru kõhukust, vaid

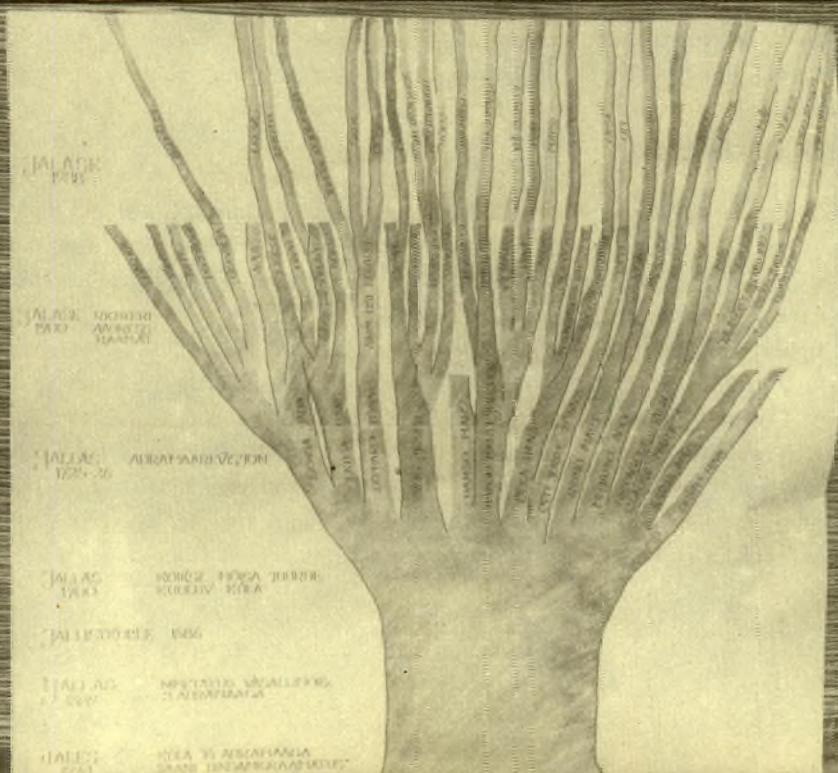
vaimurikkust. Vabaks saame ennekõike VAIMU-VARANDUSE kaudu.»

Eesti krooni saabumise puhul 20. juunil 1992.

20. novembril 1990. a viibis Jalasel Arnold Rütetel. Tema hinnang tehtule:

«Me ehk ei ole suutnud endale veel teadvustada- gi, kui põhimõtteline see on — teada, kui sügaval on meie juured siin maal. . . Jalasel on osatud hinnata oma esivanemate tööd. Selles väljendub elu järjepidevus, milleta ei saa eksisteerida rahvas. Nii tugevdame vundamenti oma rahvusli- kuks eksistentsiks. . . »

Külapuu, kõigi koolipäevade õppevahend.



Jalasel on tõepoolest palju korda saadetud. Aino Valgma osa selles on mitte üksnes mõtte-ärataja, algataja roll, vaid ka mõtte teokstegemine. Ent laskem rääkida asjaosalisel endal.

Mida on sulle andnud lapsepõlvkodu?

Kodutunde, mille juurde kuulub isamaatunne. Seda võin öelda nüüd käidud aastatele tagasi vaadates.

Meelekindluse, mis sisuliselt tähendab põhimõttekindlust — kui oled valinud tee, pead selle lõpuni käima, ükskõik mis riigikorra ajal pead toimima oma sisetunde kohaselt, mitte heitlema tuulelipuna iga puhangu järgi suunda muutes.

Kohusetunde. Minult ja vennalt nõuti, et kohusetundlikult teeksime alustatu lõpuni nii hästi ja korralikult, kui suutsime. Täni püüan teha hästi kõike, mida ette olen võtnud (kuigi mõne arvates võib välja kukkuda halvasti). Vahel taban end mõttelt, kas ikka kõik on minu rida, millega tegelen. Aga kui mitte mina, kes siis peaks tegema? Mind pole varasest lapsepõlvest harjutatud veeretama ülesandeid teiste kaela.

Visaduse. Isa ja ema olid visad inimesed, virisemist meie kodus ei tuntud. On kolm asja, mida ma kunagi pole kartnud — tööd, nälga, külma. Kodunt pärisin teadmise, et kui teed tööd, siis nälga ega külma ei jää.

Loodusläheduse, äratundmise, et ise oled looduse osa. Minu nooruses keskkonnaõpetust tunniplaani järgi ei antud, aga kui ilusal kevad- või suvepäeval kõik ümberringi lõhnas ja sumises, andis see niisuguse meelelise tunnetuse, mis nähtavasti ei kustu elu lõpuni. Sellest ajast pärineb äratundmine, et loodusõpetus läbi meelte käib, laps peab tajuma looduse lõhnu, värve ja vorme ja seda juba siis, kui ta maailma enese jaoks alles avastama hakkab. Minu loodusearmastus on suuresti kodu teene, sealt pärineb ka ilutunnetus. Nii on kasvanud paljud minu põlvkonna inimesed.

Laul ja muusika oli koolmeistri peres tavaline, lugemine muidugi ka. Vaimne seati esiplaanile, oluliseks peeti nii hariduse saamist kui ka andmist. Oma lastele püüti anda nii hea haridus kui võimalik. Vend õppis arstiks, doktorikraad on tal ammu kaitstud, minust sai loodusteaduse-geograafia õpetaja. Tallinna Õpetajate Instituudis oli võimalik omandada ka lisaeriala. Vanemad oleksid hea meelega näinud, et selleks oleks olnud muusika, mina õppisin joonistamist. Ju see pisik mul sees istub ja seetõttu on mul hea

meel oma tütarde kunstihuvi pärast. Vanem (Talvi) lõpetas Kunstiülikooli tarbekunstnikuna, noorem (Kaili) õpib TPÜs, tema tahab hakata õpetama rahvuslikku käsitööd. Koolmeistritest vanavanemate soov realiseerus lapselastes, mõlemad lõpetasid keskkooli kunstiklassi kõrvalt laste muusikakooli.

Sa oled palju teinud Jalase küla heaks ja selle nimel. Miks? Mida see tegevus sulle endale andnud on?

Vastus esimesele küsimusele mahub kahte sõnasse — südame sunnil. Minu kodu on Jalasel ja minu jaoks ei ole tähtsat kohta maa peal. Ega seda, mida tehakse Jalasel, ei tehtagi ainult Jalase enda pärast, vaid selleks, et anda usku — Eestimaa küla elab veel, eesti vaim on tõepoolest olemas. Teise küsimusega nii lihtsalt toime ei tule, kardan, et midagi olulist jääb nimetamata.

Andnud on see tegevus mulle kõigepealt elukogemust ja -tarkust. Meist igapähele on antud võimalus teha midagi vastavalt oma haridusele, teadmistele ja oskustele. Möödunud kümnendi lõpul laulva revolutsiooni ajal lihtsalt ei saanud kõrvaltvaatajaks jääda. Tundsin vastutust ja kohustust midagi teha oma eriala ja oskusi rakendades, realiseerida seda, mida kodu mulle kaasa on andnud. Tegutsema sundis oht, et meie kultuuris läheb jäädavalt kaotsi midagi, mida ei saa hiljem taastada ja teadmine selle kaotuse suurus. Eesti rahva kui rahvuse ainsaks ellujäämise võimaluseks on kultuur, mille südameks haridus. Iga haritlane peaks selle tõdemuse endale teadvustama ja midagi väga konkreetset eesti kultuuri heaks tegema. Keskuseks saab olla kool, olgu vana või uus, kõik oleneb inimestest, kes seal töötavad.

Andnud on ka selguse, et mõtteid, mida ma pikka aega mõelnud olen, on võimalik realiseerida. Keskkonnaõpetus pole midagi muud kui kodu lugu. Elukeskkonda tundma õppides väärtustame paikkonda, loome kodutundega vastavuses oleva elulaadi. Keskkonnaõpetus vanemates klassides jääb õõnsate fraaside tegemiseks, kui selle aluseks ei ole olnud korralikku kodulugu.

Paljude rahvuste kultuure võrdleksin kirikuakna vitraažiga. Igal värvil peab olema oma asukoht ja piirjooned, ainult siis tuleb looming, mis vaimustab. Rahvuskultuuride mustris eri värvid täiendavad üksteist ja pääsevad üksteise toel paremini mõjule. Kui aga sulatame kõik värvid kokku, on tulemuseks hall kämp nagu

nõukogude kultuur või mis tahes massikultuur. Massikultuuris lahustumise oht pole praegugi kadunud, vastupidi — kaupluste nimetused, firmasildid, kõnekeelde tekkinud sõnad räägivad selget keelt, et kadakasakslus pole kuhugi kadunud, see on saanud ainult uue näo. Kui *shop*, *show*, *hamburger*, *disko* jmt oleksid ainult võõr-laenuid, poleks katki veel midagi, aga nad annavad tunnistust, millise usinusega kallid kaasmaalased ihaldatud lääne elulaadi püriavad oma emakeelki häbenedes. Jalase on nagu ehe lakmuspaber, paljud külastajad reedavad seal tahtmatult, kui vähe nad tunnevad oma kultuuri ja rahvuse ajalugu, ning enese teadmata kaotavad sellega selged rahvuslikud piirjooned. Neid võib pidada kelleks tahes.

Just Jalasel olen jõudnud äratundmisele, et rahvakooli õpetaja p e a b olema rahvalalgustaja, kes on kursis aja ja ruumiga, milles ta elab, kes mineviku tundmisele oskab üles ehitada tuleviku.

Jalase küla on tunnistatud kaitsealaks, mullu Eesti esikülaks, koolimaja saanud pere ühispingutustega uue näo. Mis nüüd meeles mõlgub?

Olen suur koduloo patrioot, sest koduloost algab seos koduga, ümbrusega, kooliga ja sealt edasi maailmaga — seda kõike meie oma looduse taustal. Siit algab oma juurte ja oma kultuuri tunnetamine. J. Tasak on vanas geograafiaõpikus jaotanud kõik inimesed eluviisi järgi hulkujateks, kel kultuuri ei olegi (kus õhtu, seal öömaja), neist veidi kõrgema kultuuritasemega kolijateks (kus aadress, seal kodu) ja paikseteks, kelle kultuurijärg on kõige kõrgem. Usun, et kodulugu aitab kasvatada paikset elulaadi, s.t oma koduga kokku kasvanud inimesi.

Jalase on illustratsioon minu unelmale koduloo aatest ja keskkonnaõpetusest, mille aluseks on inimese ja tema ümbruse suhted ajas ja ruumis. Nii koduloo kui ka keskkonnaõpetuse heaks on jõutud midagi ära teha, kuid teha on veel palju. Jalasel külalisi vastu võttes näen, kui pealiskaudsed on tänapäeva koolitusega inimeste teadmised ja kui väga nad vajavad informatsiooni. Tunnen, et saan olla kasulik. Kui saaksin seda teha Pedagoogikamuuseumi vanemmetoodikuna Jalasel süütundeta, et puudun Tallinnas töölt, oleks mu süda palju rahulikum. (Jalase koolimuuseumi külastajaid oli möödunud aastal tuhande ringis, Tallinnas umbes poole vähem.)

Jalase endine koolitare on külaliste hinnangus

muuseum-kool-kodu. Me pole mingit riiklikku dotatsiooni saanud, kõik see, mis praegu näha, on mõttekaaslaste töö vili. Jalasele tuleb üha juurde vaimuinimesi, kellele esmatähtis pole raha, vaid kellel on riskijulgust mõelda, otsustada, teoks teha. Edasi saab minna nendega, kes oskavad ja tahavad kaugemale näha. Vanema põlvkonna kõrval arenevad noored, kord tuleb nende tegude aeg.

Unistan uuest külakoolist, mis ühendaks laste alghariduse ning noorte ja vanade täienduskoolituse, kus oma lapselapsi õpetaksid ka vanemad-vanaisad. Kool peab olema vaimne keskus kõigile.

Meie praeguste koolide viga ongi see, et need on liiga kapseldunud, tegelikust elust kõrval, ei laienda oma mõju ümbruskonnale. Selles mõttes valitseb meil maal küll linnalik elulaad. Vanasti oli õpetaja maa sool, kes kõiki ümbruskonnas tundis, teadis testidetagi, kust talust tulevad arukad lapsed ja millised eeldused ühel või teisel on. Peaasi — tal oli tahet olla paljude asjade eestvedaja. Kool ei saa kõrvaltvaatajaks jääda tänaselgi päeval, kus on kool, on elu, ja kus on elu, on kool.

Kirja pani VIIVI EKSTA

Piiridele pyydes. . .

Essee Uku Masingu luule ainel

RAIVO KUUSK, Tallinna Reaalkooli õpetaja, TPÜ magistrand

Ilukirjanikuna kuulub Uku Masing nende hulka, kes on oma elu veetnud kirjutades. Kõik kirjutatu oli mingi teade, mingi objektiivne asi, kuid rohkem oli see siiski kirjutaja enese asi: kõnelus enesega, laulmine omaette, meelevaldus enese jaoks. (10, lk 5.)

Tema enda teatel olevat 1930. aastate alguses toimunud valgustus, kui ta vaatles lumehelveste lendu vastu pärnapuu tüve, nende püsijäämist või tagasipõrkumist. Sisediaaloo katkes, asemele tuli dialoog välisega. Ta sai aru, et kõik kogemused olid temast väljaspool asunud. «Sellest peale lubasin neil tulla endasse ja siis nad tiirelnult mu sees väljusid selgema või ähmasema kiirtekimbuna luuletuseks.» (2, lk 227—233.)

Ta silmad andsid erinevad pildid asjust ja nende värvidest. Ta nägi ruumi teatud kohtade ja valgustusega. Nihete tõttu ajas ja ruumis võib inimene mahutada endasse kõik ja olla pisem pisimast, kes aga ometi näeb kõike. Näeb nõnda, et tahaks nimetada seda ja väita, et just nõnda peaks nägema, et nõnda võiks alati näha. Sellise nägemise keskpunktis oli detail. (7, lk 130—134.)

Kõikjal on detailid, üldised abstraktsioonid on nii elutud, et neid ei saa isegi avastada. Neist tuleks end vabaks rabelda, et näha asju tõeliselt nende detailide välkvalguses. . . «Mõni detail on mõnel inimesest sõltumatul põhjusel, nagu valgustus, nii tugev, et lükkab inimese argiteadvust teistsugusesse, milles ta hakkab nägema selle intensiivsusega, mille põhjustas esimene detail.» (7.)

Need inimesed, kes elavad meelte kaudu, ei nimeta asju, vaid tajuvad neid, näevad ja kuulevad, nad ei järelda ega tuleta mingeid tõdesid süsteemi tarvis. Nad võtavad tõde kui tervikut. Aga tõde pole sõnastatav, mistõttu nende ümber valitseb täielik segadus, mis tema enese jaoks on selgus, läbipaistvus, kergus, kirkus. Neile tunduvad asjad seestpoolt valgustatuna. Nad ei ela mõistete ja sõnade maailmas, kuna nad teavad, et ükski mõiste pole piisav ja ükski sõna pole adekvaatne. Ainuke mõiste, mis enam-vähem mõistetav, on armastus, mis sisaldab teadmise, et kõik kannatab, kõik tunneb, et ta on poolik — seepärast, et ta on (10).

Kui inimene on silmitsenud hulka detaile, siis ta äkki avastab, mis on kõigi nende eelduseks. See on **intuitsioon**, mis Masingu arvates ongi

õige elu, tõeline taipamine ja tunnetamine. (8, lk 1020—1021.)

Kõigesse on koondatud elu müsteeriumi tunnetusest osasaamise püüd, mitte ainult enese elu kaudu, vaid kõikide aegade inimeste oma. «Enesele peab teadvustama surma tõelisuse, elu üiriklikkuse selles igaveses ringkäigus, ka liikumatuses, kus inimehne on üksik lüli ja samas ka kogu universum» (2). See on lunastuse, igaviku ja elu põlisuse otsimise igavene teema.

Et inimene on jõuetu ja tiivutu, kelle valu ja viha ei ulatu kunagi Jumala päikesest punutud kotta, on ta rahulolematu oma rännakuil mööda kitsast rada. See (mõtte)rännak sarnaneb Gilgameši rännuga, kes läks Utnapišti saarele «elujuurt» tooma. Utnapišti avab talle igavese elu saladuse. Selleks on õis, mis kasvab ookeani põhjas. Gilgameš tõi selle ookeani põhjast välja, et viia see oma rahvale Urukisse. Tagasiteel nägi Gilgameš ühte tiiki ja otsustas sukelduda. Aga madu tundis õie lõhna, ronis välja, viis õie oma urgu ja ajas kohe naha maha. . . Gilgameš oli ääretult löödud (1).

Sama löödud on ka Masing, kui ta kaebab, et ei näe neid heldivaid õhtuid, pole kunagi näinud igatsetud maid, kuid enne, kui ta liisk peaks langema, palub ta oma tuhandanimelist Jumalat, et too jätaks talle veel mõne viivu, et *sulistada korra veel lombis vaevalt sulanus, öösel ehmatada virgunud kuvikuid, palja jalu üle nõgeste tantsida nagu takjas ootav tuuliseid suvikuid. Tunda oma hinges ammu väärriks kulunud alles sündivate taimede väävelkuumi suid. Ja kui lumelilled aknail õitsevad, tuul ilmaruumi täis tähiseb üle tähise jää ja päike loojub nii punane nagu troopika lill, siis sõrmi kihkudes kiskuda kivist vahane pää ning loota, elu et talle Suur Völuri pill too kui mägimoonid jälle õitsevad.* (3, lk 24.)

Oma sisemistes kõnelustes Jehoovaga on ta äärmiselt alandlik ning kurb, kuna kõik, mis siin maa peal ka ära ei teeks, osutub ikka valeks.

Ykshõik, mis ma teen, sellest halba vaid saab, mitte iialgi õitsevat oksa.

Minu viha on ainult ylekohus ja kui ma armastan, siis nutab keegi märjaks oma juuksed.

*Ma tean, et kõik läheb sassi,
mis ma iganes teen. (3, lk 34.)*

Masingu ahastust suurendab veel see asjaolu, et ta ei ole oma Jehoovat kohanud, et tema jumal ei ole temast väljagi teinud, ja ometi teab ta, et see Elu andja libiseb ühest taeva äärest teise nagu liblikas. Luuletaja peab seda ülekohtuks enese suhtes, kuid sõda ta ei kuuluta.

*Ei sõda ma kuuluta. Milleks? Kuid rännule
välja*

läen peos sirp ja kiin.

Kas sõdida? Oh seda häbi ei ole mul vaja!

Kes tähtedel käid,

*täis jõuetuid tõrkuma olgu mu vaenlaste maja
vaid kehatuid päid. (3, lk 46.)*

Ta usub Suure Looja kõikvõimalikkusesse, tugevusse, kuid ei suuda mõista, miks ainult temal on õigus kõike näha, kõike tunda, tunda hoopis teisiti, kui tunneb luuletaja, kes tahaks killukestki seda tunnetust, mis taevasel isal pilvepõues peidus on, saada osa sellest suurest saladusest, mis teda kõikjal ümbritseb.

Sa oled viimane kõigist nendest,

kes elumetsast läevad läbi,

hing nukker mõeldud kurja endest.

Kuid ainult puud siis näevad Sind,

sest kulme pole neil, ei valgushäbi.

Ja tõesti selleks inimestel silmad,

et pimedaina kõigest mööda minna

ja itkeda, et pole muud kui pete

mis koerana on ketis Surma väraval

ja haugub nähes und. (3, lk 48.)

Kuid sellest rusumeelsusest hoolimata püüab luuletaja teda kõikjalt leida, otsida, osa saada ta vahetust lähedusest. Ta teab, et jumalal ei ole inimese kuju, ei huuli, ei lauge, et tal on kerged jalad ja tema samme kaja ei kosta kõikide kõrvu. Aga ta sooviks väga oma jumalaga identne olla.

Sa seisad iga seina taga

mõök tohutu on surut huulile

ja valvad, et ei keegi enne maga

kui hinge annud kanda tuulile (4, lk 51).

Masing mõistab, et surm on ainuke, mis võib teda jumaldatud kõiksuse ja jumalaga kokku viia; aga see hetk on igale lihtsurelikule Looja poolt teadvustamata. Hingelist lohtu otsides peab ta nentima, et «Sa oled suurem kõiki tuuli» ja õhkab kurvameelselt: «Oh Jumal, kui mind täna öösel lyya tahad, olen siin, / ei minu juustes kaeble puude mädanenud elu piin.»

Ent aukartusest jumala ees teeb ta mõõnduse: *Sinuga rääkida õieti, Jumal? Ei ma veel julge* Vast siis kui ärkvel oleksin ja Sa ei maga, ma myyrita saaks Sinu vaikust mõistatada (3, lk 57).

Ta avaldab siirast kahetsust, et jumal pole inimestele andnud võimalust näha tema ääretuid välju, tema maade kaugust, kuid ta loodab siis-

ki, et kõigevägevam oma valguse kunagi ikka temani saadab. Ta teab, et see ei tule mitte kunagi väliselt, vaid teadvuse ja teadvusetuse piirimail olles.

Aga siiski — ma näen!

Issand Jumal, jälle lased mind näha,

pimedat, Sinu maa kaugust,

syda mu silmis on valgusest ehmund;

ise mu juure tulevad võlutud maad (3, lk 64).

Maailmast ära lõigatuna, üksi jäetuna, tunneb ta, kuidas raske uni püüab ta silmi sulgeda, et ahned tondid saaksid ta liha ja vere, ning eksitada luuletaja teadasaamispuüd tähtede vahele. Ta loobub kaeblemisest.

Oh nyid ei kaeble ma enam

ja siiski ei suuda

Pole jumala riikki kenam (4, lk 67).

Masing teab, et ükski ei ela oma elu jumalata ning kas tasukski end elust lahti öelda, kui ometi mitte keegi meist (hingedest) ei pääse lahti elu lõppematust edasikestmisest. Jumalata olemine tähendaks täielikku hukku ning tal ei jää muud üle, kui ühineda kõrbe taganevate pillimeestega. Pillipuhujad oleme sandid, kellel naist pole kodu ei last, ainult sinetav taevaste veer, selg Valge Laeva mast.

On vaid hõbedast pilvetriip, selg endale oda ja piik

ja me silmades peegeldub suur kõrbe taganev Jumalariik. (3, lk 72.)

Oma sisimas ta siiski loodab, et jumal ei sure. Ja kui see ka nii juhtuks, mis siis saab? Ta ei mõista üht — miks suri Jeesus? Ta ei süüdistata selles jumalat, et too sel sündida lasi. Ta vaatab heldinult üles Jeesuse poole ja kui kõrverändur kummardub ta ette.

Rõõmu pole suuremat kui kuulutada

kuidas lauldes kõnnid läbi leige õhu,

põlvitada kui näen kuskil Sinu rada

yle öitsema lõõnud surnuluude põhu,

armastada Sind just nagu puid ja tähti,

nagu sõudmist poole pilvi seatud ranna.

Ytle, kas siis kui Sind yles tõusnud nähti

maa veel oli tumm all Maarja pruuni kannal? (7, lk 104.)

Luuletaja näeb teda ümbritsevas vaid loobumismärke, viletsust, nälga ja surma. Ta tunneb, et surmakäsn on tedagi purema asunud, kuid veel pole aeg lahkumiseks ning ta seob käed palveks taas oma armastatud Jumala poole.

Kuid ära lase kadu eal mu sisse tulla

ja silmist kustutada mu päeva eha,

mind ahastada laps et läänme mulla

ei suuda rohtu surma vastu teha,

kes katab roostega mu vere kulla

kui pime tahab neelda nõrga keha. (3, lk 118.)

Teravad lehtede varjud kirjutavad mullale

surma. Aga poeet püüab viimses lootuses kiita kõige loojat, «et ärkaks mulle vahel paradiiski», et ta «ei kustuks tolmu põdurana». Ta usub, et pärast ülestõusmist ei ole surm midagi muud kui öömaja põllul.

Kuuskümmend kaheksa tiiru teeb tuline ratas, rohkem ei talugi vist, siis tuleb siniste õite ja valgete pilvede matus, rinnale seotakse rist.

Enne kui tähed siis kustuda hommikuks saavad virgub mu valendav tee, enne kui karjased vilega talleid aavad leian allika jaheda vee.

Kindlasti usun, et nõnda kui lootus on katus ja mu päikese nimi on Raa, elan sel päeval kui täidab mu kuldsete kontide matus

taeva ja õitseva maa. (3, lk 123.)

Ahastus aina süveneb. Ta tunneb, et ta «üksindus maailmas vist on vähim». Teadmise sellest ei annaks lohtu, sest vaev on ainus ja lähim, ning seetõttu on Masingu ihaluseks minna läbi surma, minna otsima tarkuse asupaika. Aga inimene ei tunne sinna teed. Ei ole teda meres, ei saa seda ka ühegi vääriskivi vastu vahetada (9, lk 508—509), ei kulla eest osta. Aga surma kõrvus on sellest ainult kohin ja kuuldus. Selline teadmatus väsitab ta ulmi ning teda ennast.

Väsimus on praegu sõber ainus, kes ei viitsi meelitada mind, Olen kestaks, muud ta ju ei taha: rajupäevil peljupaika raas; ei ta hooli, kuidas jääb tast maha, ta ju teab, et leiab minu taas. (4, lk 16.)

Neil pikkadel kulgudel ta töödeb, et «midagi ei suuda leida, et muuta endiseks», et pole isegi inimest, kes heidaks und nägema, ning seepärast ei jõua keegi tabada lootusi (kui neid üldse on), kas on veel jõudu neid püüda.

Tajunud Jumala eemalolekut, hüüab ta teda, kuid Jumal ei vasta millegi muu kui tuisutuulega. Suures loobumistuhinas ta tunnistab, et «ah, see elu siin maailmas siiski uni põgenev».

Üksikolekutunne süveneb, sest «kes üksi tuli, üksi läeb». Üksiolek teeb temast terava vaatleja. «Kitsas tee» taevariiki jääb leidmata, kuna «põles tuhaks lees, soov ainus tähtedega».

Mis sa oled, teine seda olla tahaks, Kesse iial ütleb sulle vahe õige, vale enne, kui kord hukutulle peegeldub sü pale. (4, lk 23.)

Enese kaudu mõtleb ta **kõigile olendele, eriti inimesele, kes vajab päästjat**. Mõistes, et inimeses on valed nii keha kui hing, peaks ta mõtlema oma päritolule. Selleks palub ta oma aimu, et too peegeldaks visiooni, mille kaudu ta

taipaks, kelle juures käib ta hing. Aga tal tuleb oma hinge hoopis muuga lohutada.

Vist õige on, kui midagi ei looda ja pisut hoolid surmast kelletahes. On lootust küll: nüüd olen kindel, et asja must enam ei saa ja loodan ikka, et ehk jõuab mu kätte soovest kasvõi kild, hing viimaks sinna randa sõuab, kust kaardus korra siia sild. (4, lk 33.)

See sild ühendab ta riigiga «kus ei valitse keegi». Ta hinges käib pidev heitlus mineku ja jäämise vahel. Ta on kui kahevahelolija, kes ühe silmaga piilub üles, teisega alla. See väsitab teda.

Olen väsinud kurtmast oma Surma, jälle püüab ju päike üle pää.

Ometi mu elust pole kasu ega mõista, miks himustab meel, et mul oleks ikka siin siis asu vahtraõisi kui kollendab teel (4).

Kuigi ta meeled maitsevad vahepeal maise elu mõnusid ja ilu, tekib tal soov lahkuda selle ilu keskelt pilvede laeva.

Terve maa ja taeva vaev heidaks siis mu alla, kuigi päästev valge laev jääst ei pääse valla. (4, lk 52.)

Kõik näib olevat lootusetult kauged ja kätesaamatu. On ainult valendav rada läbi une. Et teel olevaist takistustest üle saada, löikab ta «surmaminekuks kepi pihlapuise, / et siis pageks põrgu uks». Ta on jälle üksi ja mahajäetud, pole kedagi, «kesse mõistaks talle isu, mis ta südant ala sööb». Ta teeb otsuse: *Täna on tarvis tappa mõistmisunedest tõbine meel, mis minu tõmmand rappa suurte ootuste siledal teel. . . (4, lk 64.)*

Ja siis tunneb ta Jumala juuresolekut. Temani on vaid samm, aga jumal ei ole talle selle astumiseks luba andnud. See teeb ta olemise raskeks ja meele kurvaks. Ta teab, et enne Jumalariiki saamist tuleb kõik kannatused ära kannatada, et seda viimast sammu oleks kergem astuda.

Kui ainult astuda suudaks rahhu veel sammu, Jumal siis jäävaks ta muudaks nagu kord ammu. (4, lk 69.)

Teda valdab teadmine, et «mina hauas mul-laks saan, mida eal ei võeta pihku», kuid enne veel, kui kõik kustub, peab ta endale aru andma, mida edasi teha. Aga ta peab nõrdinult tõdema, et igakord, kui ta seda teeb, on juba hilja, sest «surm seisab silmade taga».

Kuhu sa lased mu minna kui juba ammu on täis?

jälle kas savinend linna,

kus mu keha kord käis?.. (4, lk 83.)

Taibukalt reaalsust kompides otsib ta jälle seda silda, mis peaks ühendama tõelisust unelmaga. Aga see sild kaugeneb üha: «Ükskord mu sammude eest ära põgeneb õndsate sild õndsaks saamisest». Kogu tema vaatlust ilmes tab uni: «oksad on unede moodi». Ta otsib üht kindlat rada, teades, et temas on käsk minna, aga ta on kaotanud raja, kuna ümberringi on vaid udu ja uni; kõik teetähised on pelgalt oma ulmade pete, sest

... mu tallad ei tea, kas õigust räägivad siis, kui ütlevad et ta on ainus hüüe igatseda (6, «Sumeri naine» II).

Ta jõuab vaid mineku hooni. Teda tiivustab tagant mingi ülev soov näha seda, millest kõik kord algas; käia läbi see ring, et tõdeda, kas elu on tervik või etapp tervest elust. Ta kardab, et «olid ju mõtteski ilusam». Tal on siiralt kahju, et ta ei suuda seda ilu talletada ei liivale, ei paberile, kuna taevatähed tahavad teda magama sundida sinna, «kus ta ei tunne su häält ega saa eluvett valada su kalgele näole».

Mõistes, et elu on ajaviide, leiab ta, et «ta viib mu lähemale nüüd juba sellele, kes taga tõuguriide kord vaatab mind ja hõõguma lööb pale». See annab talle tähenduse, et teda ümbritsev on mõistmatu, meeltega vähe tabatav müsteerium, millesse kaovad aeg ja ruum. Teda valdab tundmus, et «ta korra on ju väsinud siin».

Ta tunneb end väga väiksena kesk seda hukutatavat müsteeriumi, kus kõik on äkki suured kui kõu.

Et aga lahti harutada oma tunnetuslikku umbsõlme, pöördub ta jälle oma Jumala poole.

Mida teha, oh saja tiivaga Jumal, kui vaja on igale poole rohkem kui minus, ja kedagi pole kuskil, kellele oleksin liiga palju Ja nyyd, ja nyyd! Pole ma liivagi kybe, millest Nautilus teha võiks pärl.

Olen vaid sulekiud, mille tuul viind kogemata teispoole tydinud virmaliste rada. (6, «Pöörduminek».)

Oma armastuse sõnumit püüab Masing lilled ja puude kaudu Temani saata. Ta on nendega pidevas dialoogis, kaevates neile oma jumalata olekut, mis teeb ta olemise nukraks ja mõttetuks. Kuna ta isiklikku kontakti Jumalaga ei saa, annab ta osa oma verest puudele ja lilledele, sest tema ei kasva kunagi nii palju, et Jumalani küündida.

... sambla panen kasvama kehale, kas siis veri kunagi tõuseb yles sinist vart pidi Jumalat kiitma? (6, «Sinilill».)

Ta võrdsustab lille lõhna inimese hingega, mis paradiisi jõudes Jumalat kiitma peab. Kuid ta tunnistab enesele, et seal, «kus surma pole, elu

ealeski olnud pole», et iga minek on sihitu, aga kindel vaid unes.

Aga vaata, nad olid kahvatud ei ealeski pääsukeste vidistust polnud nende ümber, kui nad läksid ning läksid, unes vaid teadsid, kuhu. (6, «Nelk».)

Ta teab, et igaüks, kes püüdleb Jumalariiki, peab olema «enese saar, enese täht», sest muidu ei ole võimalik kuhugi jõuda.

Taas piinab ta meeli Jumala olemasolu.

Ta mõtiskleb: rahulik meri, ääretu unisev tulejärvi, taevad ei mahu su silmade pilku. . . Siis ta loobub, tehes järelduse, et

ometi pole Sa midagi olemise ääremailt astudes yle, taeva kaane alt sammudes välja lõpmatusse ruumi,

otsatusse teadvusse, mitteolemisse

sinna, millest öelda ei oska,

kas ta on lõhn või vari,

meresygavusse kustunud kellakaja,

häälikuta sõna või märgita number,

aineta leek või lainetus

kellegi mõtlevail ripsmeil. (6, «Udres Parikile».)

Ning mõttelises kahekõnes Issandaga peab ta tunnistama:

Mis siis, mu Jumal, kui SA oled mina ja ma olen SINA, —

Kyllap ma tean, et nirvaana on lunastus päädes aga, mu Jumal, Sa tead, ma nirvaanat veel ihal-

danud pole, ikka vaid igatsenud jälle just hiljuti lagunend elu,

olgu või tuhandeid kordi, sest aina talt kahaneks kole,

alati õigemalt mõistaks ja armastaks enam ma lelu,

mille mu pihku Sa pillad, kui taas tulen mängi-

ma liiva. (6, «Võlglane unistab».)

Masingu mõtteuite hakkab looritama udu, mis «iga sammuga ära õõtsub, teisega tagasi, kiussab». Igas oksas, pungas, lehes, rootsus, lilles, puis — kõiges on elu. Need on igaviku sümbolid ja Masing teab ette, et ta kunagi ei saa öelda ega kiita nende kaunidust, kuna ta ei mäleta seda enam. Tundub, et üleminek ühest olemisest teise ei tee talle haiget, pigem on see loomulik. Kurvaks teeb vaid asjaolu, et pärast ei ole tal sõnu, millega asju nimetada; aga just siis olekski neid nii väga tarvis, et öelda, kui kaunis on tegelikult kõik elav. Ta küsib eneselt, «milleks veel inimest vaja, kui maailm võib olla nii ilus?».

Ta teab, et «koju enne ei saa, kui kõu on yle me päade. Tulime unes /---/ kadudes tuhkrute udude sompu». Ja ta ei püüagi neist välja, ei, tal on kuidagi kodune tunne neis lõpmatus ududes ja unedes, sest need on paigad, kust annab taga-

si vaadata ja mõtiskleda olematuist radadest, mis viivad kahe reaalsuse vahelise sillani. Selleks on UNI.

*Lapsena aitasin õisi, pyydsin neid puhtaks päästa
söövast mutukaparvest. Kyllap ristid põlgasid
väga*

*kogu mu loomust, mõnasid seda, kes hääd tahtis
teha (5, lk 17).*

Ta mõtiskleb inimesest:

*Olen ikka roostuv kaas, mis sulanud kinni
laekale põlevas majas ja kõik on kõrbenud sisse:
mälestusajad, lootuste pooleli varisend laulud,
võimatu jooniste vahel kiri taevast. (5, lk 18.)*

Nii juhtub pidevalt. Lastes uitel mõnusalt mööda oksa, puid, põõsaid, torme, rajusid, inimesi käia, tuleb ikka esile ühendus ülevaga, ühendus teiseksaamise tundmusega. Seetõttu võib arvata, et selline tajumise viis võib-olla isegi väärtustab selle, mis on, kuna see on ligi, aga seda, mis tuleb ja sealpool on, ei suuda ta kohe tabada, sest siis kaoks ta meelist ime — mõõtmatu igavene ELU.

Tal on ääretult valus, et ei oska seletada oma sündi, kuna tal ei jätku niipalju tarkust. Ta küsib: . . . kas ma synningi selleks vaid, et aimata jälgi. . . aga mitte suutmaks neid mõista?» Ta teab, et selgus tuleb siis, kui juba on hilja.

*Selleks siis otsisin tarkust,
et leida ja taibata, seletada talle,
mida veel ei osanud muiste, kui teed olid meie. . .
aga nyud on hilja, ei söanda astuda välja,
nyud on ahelad jalus, lohutan ennast:
kui lähen, ei taba,
kui leian, pole avitust hingele,
sest tema on surnud, tema on kulu. (5, lk 27.)*

Oma sisemiste otsingute, rähkluste, eitamise juurest jõuab Masing punktini, kust algab **alitus**: las kõik läeb nii, nagu säätud. Inimene ei ole võimeline seda muutma, sest «päris kindel on: teadmistest kasu pole ega tarkusel avitamise võimet leida kõige sihti ja mõtet. Mida võikski tahta inimene muud kui mõistmiseks tarkust, mida ihata muud kui kõige oleva taipu».

Kõige oleva ja tuleva üle aru pidades **jõuab ta kosmilise tunnetuseni**:

*Selles kosmoses oleme variatsioonid protoplasma
teemal,
maole ornamendid ja päälisehitised,
ikka oleme seotud, keegi silmitseb meid,
naerab meid ja kannatus kestab,
tunneb kaasa ja hävitab meid,
uued teeb meie ainest, need vaevlevad taas.
Mõistmine pole ju muud kui teada kõikide kos-
moste kava. (5, lk 53.)*

Ta küsib:

Kas siis on midagi teisiti?

kui pääseksime kolmest dimensioonist

*tunneksime seda, mis võimatu näib,
kas siis on midagi teisiti? (5, lk 55—56.)*

Järeldus:

*Ikka me tobedad oleks,
madalamal kõigest, mitte orjadki Tähtedetegija
ees. (5, lk 56.)*

Sest:

*Yksainus seadus kehtib, jääb kõikjale ikka:
loodu loojast on väiksem, olgu Looja kestahes! (5,
lk 57.)*

Niikuinii

*elu on mõttetu, surm on mõttetu,
kui saan targemaks koolnult, see ei lunasta
mind;*

ogarus samuti mitte,

*Seepärast rännata elust uude, vaevadest vaevus-
se*

enam ei tõrgu

*iial ei saa ma mõistma, mis on kõik ja milleks,
mitte nirvaanas, mitte taevariigis, mitte Jumala
juures,*

mitte kuskil, ka mitte siis,

kui ta mõistuse asemel midagi targemat leiaks,

ikka ta poolikuks jääb, ükski latern

ei valgusta kosmose ääremaid. (5, lk 57.)

Kuna

*Kõik meie kysimused on võetud oma tyhisest
elust*

*kõik meie mõtted on iseeneste kyljes kui takjad
ja selles on viga, millest vabaks ei saa. (5, lk 61.)*

Sest

*Udu tiheneb piiskadeks yle kyndmata jäänud
põldude. (5, «Piiridele pyydes».)*

Kirjandus

1. Gilgameš (tõlk B. Kabur.). Eesti Raamat, 1987.
2. K a n g r o B . Arbujad. Lund, 1981.
3. M a s i n g U . Neemed Vihmade lahte. Tartu; 1935, Vaba Eesti, Stockholm, 1959.
4. M a s i n g U . Džungli laulud. Vaba Eesti, Stockholm, 1965.
5. M a s i n g U . Piiridele pyydes. Maarjamaa. Printed in Italy.
6. M a s i n g U . Udu Toonela jõelt. Maarjamaa, Rooma, 1974.
7. O i n a s F . Kuidas kirjanikud kirjutavad (Uku Masing). — Tulimuld, 1983, nr 3.
8. P a u l T . Juhatus Uku Masingu juurde. — Akadeemia, 1989, nr 5.
9. Piibel. Piibli Seltsi väljaanne, 1968.
10. R u n n e l H . Ehatuulemaa — selle raamatu saamisloost (U. Masing). — LR, 1988, nr 1 ja 2.

Paar peatükki Põhjamaade ajaloost

HELMUT PIIRIMÄE, TÜ professor, ajaloodoktor, Uppsala Ülikooli audoktor

Saateks. Ajaloõpetuse ümberkorraldamisel on olnud suurimaks takistuseks õpikute ja õppematerjalide puudus. Eriti annab see tunda teemade puhul, mis puudusid nõukogude okupatsiooni aegsetes programmides ja õpikutes.

Mida oleks meile vaja? Anname endale aru, et ajalooõpetus koolis ei saa olla entsüklopeediline, s.o kõiki maid ja ajaloo perioode hõlmav. Kuna me ise oleme osa Lääne tsivilisatsioonist ja kultuurist, on mõistetav, miks meie ajalooõpikus on antud rohkem ruumi Euroopa ajaloole kui Aasia ja Aafrika omale.

Veel kitsama ringi moodustab Läänemere piirkond. Paljude sajandite jooksul on Läänemeri ühendanud selle kallastel elavaid rahvaid. Nii on just Läänemeremaad meie **naabrid**, kellega meid seovad sajandite majandus- ja kultuurisidemed, sageli ka kokkupuuted poliitilises ajaloos. Seega on meie ajalooõpetuses esmane vajadus naabermaade ajaloole järele.

Seni on naabermaade ajalugudest esitatud piisavalt, teiste maadega võrreldes koguni ebaproportsionaalselt põhjalikult Venemaa ajalugu. Läti rahva ajalugu on suuresti seotud Eesti ajalooga ja leiab osaliselt käsitlust selle kursuse raames, kuigi meie oma lõunanaabrite ajaloost võiksime teada hoopis rohkem (eriti: Kuramaa hertsogiriik, rahvuslik liikumine, Läti Vabariik). hoopis vähe teame koolis õpitu alusel meie teiste naabrite — Põhjamaade ajaloost. Need on eelkõige meie vahetud naabrid üle Läänemere: Rootsi, Soome, Taani. Meist kaugemal on Põhjamaadest Norra, Island, samuti Gröönimaa ja Fääri saared.

Pakume järgnevalt paari tunni jagu õppematerjali Põhjamaade ajaloost.

Põhjamaad 15. sajandi lõpul, 16. sajandi algul

Kalmari unioon. 1397. aastal olid Põhjamaade kuningriigid Taani, Rootsi ja Norra ühendatud Taani kuninga võimu alla. Kuna Rootsi koosseisu kuulus ka Soome, Norrale Island, Taanile Gröönimaa ja Fääri saared, oli loodud unioon, kogu Põhjala ühendus. Et kokkulepe oli sõlmitud Lõuna-Rootsi suurimas linnas Kalmaris, nimetati seda Kalmari uniooniks. Põhjamaade riikide ühendus oli vajalik selleks, et ühiselt vastu seista sakslaste edasitungile ja valitsemispüüdlustele. Selle edasitungi käigus oli vallutatud Ida-Baltikum (läti, liivi ja eesti hõimude ala) ja muistsete preislaste maa. Saksa kaupmeeste võimsaks organisatsiooniks oli kujunenud paljusid Läänemere kaubalinnu ühendav Hansa. Taani kuningriigi katse osutada vastupanu selle ülemvõimule Läänemere kaubanduses viis sõjale (1367—1370), mis lõppes Hansa võiduga.

Saksa kaupmehed ja käsitöölised moodustasid ülemkihi ka tähtsamates Rootsi linnades. 1363. a sai Rootsi valitsejaks Saksa väikeriigi Mecklenburgi hertsog Albrecht. Temaga koos tulid Rootsi saksa palgasõdurid. Rootsit ähvardas sama ajalootee, kuhu oli suunatud Ida-Baltikum.

Selles olukorras pöördusid rootslased abi saamiseks Taani kuninganna Margarete poole, kelle võimu all oli ka Norra. 1389. a sai Albrecht lüüa ja kaotas Rootsi trooni. Nii oli Kalmari unioon Rootsile vajalik.

Põhjamaade ühendus Kalmari uniooni näol oli

nn **personaalunioon**. See tähendab, et kolm kuningriiki olid ka edaspidi eraldi olemas oma eraldi seaduste, õiguskorra, sõjaväe ja valitsemisasutustega. Neid ühendas ühine kuningas. Uniooni kasuks kõneles see, et Põhjala rahvad olid lähedased keelelt ja kultuurilt (erandiks olid Rootsile alistatud soomlased ja kaugel põhjas elavad laplased).

Rootsi võitlus iseseisvuse eest. Kalmari unioon ei olnud siiski võrdsete riikide ühendus, nagu oli mõeldud selle loomisel, vaid see tähendas teiste maade allutamist Taani kuningale.

1430. aastatel oli Rootsi alustanud võitlust unioonist vabanemiseks. Aastatel 1434—1436 toimus suur ülestõus Engelbrekt Engelbrektssooni (Engelbrekti poeg) juhtimisel. Ülestõusu juht tapeti, unioon taastati, võitlused uniooni ümber jätkusid aga ka järgnevatel aastakümnetel. Alates 1470. a juhtis võitlust Rootsi iseseisvuse eest Sturede perekond. **Sten Sture Vanema** juhtimisel purustasid rootslased 1471. a Brunkenbergi lahingus (praegu Stockholmi linnas) Taani kuninga väed. Sten Sture sai «Riigi eestseisja» tiitliga Rootsi tegelikuks valitsejaks. Ametlikult kuulus Rootsi ka nüüd Kalmari uniooni kuninga Hansu (1481—1513) valitsuse alla.

Pärast seda, kui Novgorodi riik oli alistatud Moskva Venemaale, hakkasid Taani poliitikud ära kasutama Venemaa vallutuspuudlust. 1493. a sõlmiti Taani—Vene liit Rootsi vastu. 1495. a ründasid venelased Karjalas, sündmuste tuli-

punktiks sai Viiburi piiramine. Venelased oli tormijooksuga juba kindlusesse tunginud, kuid kaitsjad lasksid õhku kindluse torni all keldris oleva püssirohu tagavara koos enda ja kindlusesse tunginud venelastega. Vallutajad löödi tagasi, 1497. a sõlmiti rahu.

Sõda ja sisevastuolud nõrgestasid Rootsi vastupanujõudu, nii et Hans sai 1497. a võimaluse uniooni taastamiseks. 1501. a lõi Rootsi sellest aga uuesti lahku.

Kristian II. 1513. a sai Taani kuningaks Kristian II, kes Taani kaubanduse huvides luges peaülesandeks võitlust kõikvõimsa Hansa vastu. Sihiks oli ka Taani kultuuriline areng, nii et taani rahvas võiks olla Euroopa kultuuriliselt arenenud rahvaste tasemel. Tegelikult oli taani keel tõrjutud rahva kõnekeele seisundisse. Riigiasutustes kasutati enamasti saksa keelt, õpetatud mehed kirjutasid ladina keeles. Kristian II eelistas ise taani keelt saksa keelele ja nõudis, et ka riigiametnikud kasutaksid seda keelt.

Rootslaste silmis oli Kristian II türann, kes püüdis maha suruda Rootsi iseseisvuspüüdlusi. Tõepoolest, kuningas püüdis taastada Kalmari uniooni, et kasutada Hansa-vastaseks poliitika ka teiste Põhjamaade maksudest laekuvat raha, eriti aga Rootsi rauda, vaske ja hõbedat.

Taani sisepoliitikas oli Kristian II kuningas, kes otsis toetust jõukatelt linnakodanikelt ja püüdis kärpida suurfeodaalide privileege. Oma eesmärkide saavutamiseks ei valinud Kristian II vahendeid: ta oli sõnamurdlik, kättemaksuhimuline ning ka mees, kes ei häbenenud kasutada brutaalset vägivalda.

Rootsi riik ja kirik. 1512. a sai Rootsi riigi eestseisjaks **Sten Sture Noorem**, kes taotles maa täielikku iseseisvust ja enda valimist kuningaks. Olukorra muutis aga keeruliseks konflikt ilmaliku võimu ja kiriku vahel. 1514. a valiti peapiiskopiks **Gustav Trolle**. Ta kuulus vanasse aadlisuguvõsasse, kellel oli maavaldusi Skandinaavia lõunamaakondades, mis tol ajal kuulusid Taanile ja seetõttu olid Trolled huvitatud uniooni säilitamisest. Gustav Trolle keeldus truudusevandest riigi eestseisjale. Sten Sture Noorem püüdis Trollelt ära võtta ta suuri läänivaldusi Uppsala juures. 1517. a kokku kutsutud Riigipäev, kus osalesid aadel, linnakodanikud, mäemehed ja talupojad, asus Sten Sture poolele. Gustav Trolle peamine toetuspunkt — Stäketi kindlus — vallutati ja tehti maatasa, peapiiskop vangistati.

Uniooni taastamine ja Stockholmi veresaun. 1517. ja 1518. a võttis Taani kuningas ette kaks rünnakut Rootsi vastu. Mõlemal korral saabus Taani laevastik Stockholmi skäärisesse (saarestikku) ja saatis maale palgavägede des-

sandi, kuid rootslased saavutasid võidu nende üle. 1518. a lubas Kristian II tulla rootslaste juurde läbirääkimistele, kui talle antakse enne pantvangiks Rootsi aadlisuguvõsade esindajad. Kui kuus rootsi noormeest olid saabunud Taani laevale, laskis kuningas purjed heisata ja viis pantvangid Taani.

Kristian II värbas uusi palgasõdureid Saksa- maalt, Prantsusmaalt ja Šotist. 1520. a jaanuaris tungis ta maad kaudu Lõuna-Rootsisse. Rootsi väed purustati. Suurtükikuuliga haavata saanud Sten Sture Noorem suri põgenemisel. Unioon taastati, kõigile selle vastu võidelnuile lubati aga amnestia. Vanglast vabanes ka Gustav Trolle. 1520. a novembris krooniti Kristian II Rootsi kuningaks. Pärast kolm päeva kestnud pidustusi kutsuti hulk rootsi vaimulikke, aadlikke ja linnakodanikke 7. novembril kuningalossi suurde saali. Kogunenud mehed vangistati. Vaimulik kohus Gustav Trolle eesistumisel tunnistas nad süüdi ketserluses. Tegelikult oli see avalik poliitiline arveteõiendamine. 8. novembril algas Stockholmi Suurturul peade maharaiumine. Timuka andmeil olevat hukatud 82 inimest, teistel andmetel oli ohvrite arv 94. Hukatute pead pandi teivaste otsa, laibad vedelesid mitu päeva maas, siis nad põletati. Kaevati välja ka Sten Sture ja ta langenud kaasvõitlejate laibad ja põletati. Seda sündmust hakati nimetama **Stockholmi veresaunaks**. Pääses üks mees, kes oli nii paks, et 7. novembril ei mahtunud ta vangitorni. Ta jäeti saali, kus ta puges seniks toobri alla, kuni veresaun oli läbi.

Rootsi vabadussõda. Taani ametimeeste võimutsemine, maksukoorma suurendamine ja rootsi talurahva rõhumine Taani foogtide poolt oli aluseks, mille pinnal valmis uus väljaastumine Taani võimu vastu.

Kutse uueks ülestõusuks esitas vanasse aadlisuguvõsasse kuuluv **Gustav Vasa**. Ta oli osa võtnud ka varasematest võitlustest Taani võimu vastu. 1518. a oli ta sattunud nende 6 rootslase hulka, kes olid Kristian II käsul viidud pantvangina Taani. Seal oli ta põgenenud Lüübekisse ja siis sõitnud Rootsi õhutamaks rahvast vabadusvõitlusele. Põgenedes jälitajate eest, liikus ta põhja poole ja oli suundumas Norrase, kui talle jõudsid järele kaks suuskurit — Dalarna talupoegade ja mäetöölise saadikut. 1521. a oli alanud ülestõus Siljani järve juures Moras. Seal sõidetigi Gustav Vasale järele (sama sõiduteed, kuigi vastupidises suunas, järgib Rootsi suusamaraton *V a s a l o p p e t*).

Ülestõusnud talupojad ja mäemehed valisid Gustav Adolphi pealikuks ja nii algas võitlus, mis läks ajalukku Vabadussõjana. Aasta lõpuks oli enamik maad vaba, kuid rootslaste jõud ei käinud üle suurtest linnadest ja kindlustest. Abisaamiseks pöördui tähtsaima Hansa linna Lüü-

beki poole, kellel olid Taaniga vanad arved. Lüübek abistas Rootsit esialgu relvade, toiduainete ja palgasõduritega, siis astus ka ise sõtta. Taksuks abi eest said Lüübeki kaupmehed suuri privileege, sealhulgas ainuõiguse kauplemiseks neljas Rootsi kaubalinnas (nendest privileegidest vabaneti alles 1530. aastatel). Rootsi vabadusvõitlust kergendasid sisevõitlused Taanis. 1523. aastal kukutasid tagurlikud feodaalsed ringkonnad Kristian II. 6. juunil 1523 valiti Gustav Vasa Rootsi kuningaks Gustav I nime all. Seda päeva tähistatakse tänapäeval kui Rootsi lipupäeva. Rootsi oli muutunud iseseisvaks riigiks.

Norra oli majanduslikult nõrgem kui Rootsi ja ei olnud suuteline sõjalise jõuga võitlema oma iseseisvuse eest. Põhja-Norras toimunud ülestõusu surusid taanlased maha. 1536. a likvideeriti Norra riik ja muudeti Taani provintsiks.

Reformatsioon. 1520. aastatel levisid Saksa- maalt Skandinaaviasse reformatsiooni e usupu- hastuse ideed, millele oli aluse pannud Martin Luther. Rootsis jutlustas neid ideid eriti **Olaus Petri**, Taanis **Hans Tausen**. Reformatsiooni poolele astusid ka Taani ja Rootsi kuningad, kes tahtsid kirikuvaranduste arvel lahendada riigi majandusraskusi. Kaasa mõjusid poliitised vastuolud ilmaliku võimu ja piiskoppide vahel, nagu see Rootsis oli ilmnenud (Sten Sture ja Gustav Trolle tüli). 1527. a viis kuningas Gustav Vasa Rootsi Riigipäeval läbi otsuse reformatsiooni kohta. Kirikute ja kloostrite maad võeti riigile, piiskoppide lossid läksid kuninga käsutusse. Kirik ei pidanud enam alluma Rooma paavstile ega maksa talle makse. Keelati kerjasmun- gaordud. See oli **riiklik reformatsioon**, mis suurendas riigi sissetulekuid ja tugevdas kunin- gavõimu. Vaimulikus osas otsustati üleminek luterlusele 1536. a kirikukogul.

Taanis ja temale alluvas Norras viis reformat- siooni läbi kuningas Kristian III. 1536. a Norras ja Islandis püüdis rahvas osutada reformatsioo- nile tõsist vastupanu, sest see tähendas Taani kuninga poliitika pealesurumist.

Kiriklikult tähendas reformatsioon ülemine- kut emakeelsele jumalateenistusele, mis lõi eel- dused ka emakeelse trükisõna tekkimiseks. Kiri- kuteenistuses endas säilis esialgu katoliiklike jooni, sealhulgas missa. Nii muutusid kõik Põh- jamaad luterlikeks.

Kuningas ja talurahvas. Iseseisva Rootsi riigi taastamine tõi kaasa kuningavõimu tugevda- mise. Loodi riigi keskasutused, kohtadele määrati foogtid, kes valitsesid rahvast kohali- kest lossidest. Loodi palgasõduritest koosnev kun- inga vägi, mis oli varustatud muskettide ja piikidega.

Riigimajandus oli 16. sajandil veel naturaalse ilma. Maksud laekusid enamasti toiduaine-

test: vili, liha, või, kalad jne. Tolle aja liiklusolu- des oleks olnud raske neid pealinna kokku veda- da. Seetõttu rändas kuningas koos oma kaaskon- naga ja õukonnaga mööda maad ringi lossist lossi. Sõideti enamasti ratsa, voorivankrites voo- divarustus (tol ajal veel karusnahast) ja kõik muu, mida oli vaja õukonna eluks. Mõnikord oli võimalus kasutada edasireisimiseks ka veeteid. Kui lossikeldrisse kogutud toit oli ära söödud ja õlu joodud, sõideti edasi mõnda teise lossi.

Uue riigi loomine tõi kaasa maksukoorma tõu- su. Talurahvas vastas sellele ülestõusudega. Üks selline oli nn Kellasõda 1531—1533. Nime- tus tuleneb sellest, et kuningas nõudis eraldi maksuna igalt kihelkonnakirikult ühe kella loo- vutamist. Talupojad vastasid sellele relvade haaramisega.

Suurim ülestõus toimus a 1542—1543 Lõuna- Rootsis **Nils Dacke** juhtimisel. Talupoegade ra- hulolematuse olid kutsunud esile kuninga kor- raldused, millega keelati tamme- ja pöögimetsades ale põletamine ning põtrade ja kitsede jaht. Tegemist oli algava loodushoiuga, mis aga ei olnud talupoegadele mõistetav. Gustav Vasa oli sunnitud astuma ülestõusnutega läbi- rääkimistesse ja sõlmima koguni vaherahu. Siis aga purustas ta talupoegade väe.

Olles vastupanu maha surunud, asus Gustav Vasa veelgi tugevdama kuningavõimu. 1544. a nõustus Riigipäev kuninga ettepanekuga muuta amet päritavaks.

K ü s i m u s i :

1. Võrdle Kristian II poliitikat Taani ja Rootsi poolt vaadatuna.
2. Milliste sündmustega ajaloost võib võrrelda Stockholmi veresauna?
3. Miks talupoegade olukord iseseisvas Rootsis ei paranenud?

Keskkonnaõpetusele jaa

SIRJE AHER, EHA bioloogia peametoodik

Palju aastaid on räägitud koolides tehtavast ökoloogilisest kasvatuses. Eestis on sellel pikad traditsioonid. Looduse säästmise vajadusest on räägitud juba sajandi algusaastail emakeele õpetamisel, hiljem õpiti selleteemalist materjali bioloogia ja geograafia tundides. Pärast sõda hakati looduse kaitsmisest uuesti rääkima 1960. aastatel. 18 aastat (1970—1988) osalesid Eesti koolid võistluses «Kaitseme loodust». Rajati koolimetskondi, õpperadu, korrastati kooli ümbrust, koguti käbisid, tehti herbaariume, vaadeldi linde, pandi üles pesakaste jne. Arvesse võeti kogu loodust hõlmav tegevus koolis, metsas, looduskaitsealadel; mitmesuguste viktoriinide ja mälumängude korraldamine ning nendest osavõtt. Korraldaval komisjonil oli rohkesti tegemist, et välja töötada keeruliste koefitsientidega hindamisjuhendeid, õpetajate arvates aga hinnati nende tööd ebaõiglaselt. Võistlus lõpetati, sest ei suudetud võrrelda ja pingeritta seada nii erinevat laadi tegevust. Kadus võistlus, kadus ka informatsioon koolides tehtava loodusharidusliku töö kohta. Arvata võib, et paljud koolid jätkavad traditsiooniks muutunud tegevusi, kuid mõnes koolis võib sellealane töö ka lausa soikunud olla.

1989. aastast osaleb Eesti koole UNESCO väljakuulutatud rahvusvahelises Läänemere projektis (*Baltic Sea Project*). Praegu on neid koole 20. Üksteist kooli on ühinenud Taanis algatatud projektiga «Coast Watch», mille kohaselt iga kool vaatles küsimustiku alusel kindlat rannalõiku ajavahemikus 23.09.—15.10.1991. a. Andmed saadeti Taani, kus neid töödeldakse. Nende projektide meiepoolseks koordineerijaks on Eesti Noorte Loodusmaja. Välja on kuulutatud ka mõned uued rahvusvahelised projektid, näiteks «Balti meri 2000», looduse reostajatega toimuvad vestlused, mille eesmärk on koputada nende südametunnistusele.

On ka ainult Eestit hõlmavaid projekte — järvede vee läbipaistvuse väljaselgitamine (Zooloogia ja Botaanika Instituudi algatusel), projekt «Emajõgi» (Tartu 5. Keskkooli algatusel) jms. Siiski haarab selline tegevus ainult väikest osa koolidest.

Meie koolis on seni suuremat tähelepanu pööratud info vahendamisele, mitte hoiakute kujundamisele. Et suurendada hoiakute ja väärtus-

hinnangute alal tehtavat tööd, oleks tarvis alustada uuesti kõikides koolides loodushariduse andmist. Põhjamaades ja mujalgi nimetatakse sedalaadi tegevust keskkonnaõpetuseks või keskkonnahariduseks, mille kaudu püütakse mõista looduse seaduspärasusi ning kujundada aktiivset hoiakut ümbritseva keskkonna parandamise suhtes. Kuigi paljudes maades on häid kogemusi, jätkub diskussioon selle üle, missugune peaks olema keskkonnaõpetuse sisu ning kuidas seda peaks erinevates kooliastmetes korraldama.

Keskkonnaõpetusega tegelevate õpetajate arv on Euroopas viimase kümne aasta jooksul märgatavalt suurenenud. Kõige tähelepanuväärsem on sealjuures töö, et tegevus pole toimunud ülalt saadud käskude alusel, vaid on omaalgatuslik. On leitud, et keskkonnaõpetuse õppekava peaks fokuseeruma niisugustel praktilise elu külgedel, mida õpilased kogevad probleemidena ja mille lahendamisevõimalusi nad ise välja pakuvad. Põhiprobleemiks on õpetada õpilasi kasutama teadmisi teatud konkreetsete neid huvitavate küsimuste lahendamiseks. Tavakooli õppetöö korraldajates tekitab hämmeldust keskkonnaõpetuse interdistsiplinaarne iseloom, asjaolu, et mingi suhteliselt lihtsa probleemi mõistmiseks tuleb hankida teavet väga paljudest eri allikatest, hoolimata ühes õppeaines väljakujunenud temaatikast ja raamistikust. Interdistsiplinaarsed ühendused ei teki kunstlikult abstraktsete teemade vahel, vaid loomulikult, töö käigus. See lähendab õppetööd tegelikule elule, sest ka seal ei saa läbi informatsiooni kohandamiseta. Sellised õppimissituatsioonid sunnivad õpilasi ja õpetajaid kasutama oma intellektuaalseid, emotsionaalseid, loovaid ja organiseerimisvõimeid. Nad saavad kogemuse, et ühiskonna elu reguleerimisse on võimalik vahele segada ning tegelik olukord sõltub igast ühiskonnaliikmest. L. Aho ja T. Permikangase (1) järgi on inimese ja keskkonna vahelistes suhetes tähtis roll teadmistel, väärtustel ja tunnetel. Otsuste tegemisel on määravad väärtushinnangud. Keskkonnaküsimuste puhul on valdav suhtumine — vastutus keskkonna seisundi pärast ei kuulu mulle, vaid tööstusele, põllumajandusele, liiklusele, igal juhul kellelegi teisele. Keskkonnaprobleeme ei teadvustata isiklikena ega enesest sõltuvatena.

Tihti jääb märkamata, et igaüks mõjutab oma tegevusega loodust.

Juba 10—12aastased õpilased pakuvad erinevaid variante keskkonnaprobleemide lahendamiseks, kuid kui paluda neil oma seisukohti põhjendada, ilmneb nende teadmiste liigendamatus. Just seetõttu on vajalik teadlik keskkonnakasvatus. Õpetaja roll on niisuguse lähenemise puhul tavalisest erinev. Tegevusvorme ei määra õpilastele õpetaja, need sünnivad diskussiooni käigus, õpetajad ei kasuta oma positsiooni diskussioonide teatud suunda kallutamiseks ega mõjuta tulemust. Õpetajad peavad jälgima, et diskussioonides kasutatavad argumendid baseeruksid faktidel ja tõenditel, vastaksid teatud kriitilisele standardile.

Keskkonnaõpetus peaks arendama keskkonnateadlikkust ja «dünaamilisi väärtusi», nt initsiatiivi, sõltumatust, kohusetunnet, vastutusvõimet jne. Keskkonnakaitseline tegevus juhib õpilased märkama, tunnetama, kogema, teadma, oskama ja tekitab tahtmise ümbritsevat keskkonda parandada. Viimatimainitu on üks olulisemaid keskkonnaõpetuse eesmärke. Usk igaühe tegevuse vajalikkusesse tekib alles siis, kui nähakse, et olemasolevaid süsteeme on tõepoolest võimalik muuta. Keskkonna mõjutamine nõuab teadmisi, oskusi, otsustamisvõimet ja tahtet. Sellelaadiline töö selgitab õpilasele ühiskonna struktuuri ja suurendab õpilase oskust elus toime tulla. Suuremat tähelepanu peaks õppekava koostamisel pöörama ka nendele käitumisviisidele, mida iga vanusegrupp saaks ise parema keskkonna huvides kasutusele võtta.

Unustada ei tohiks ka tundeid. Looduses viibimine annab võimaluse märgata ja tunnetada. Looduse meeoleolud, oma tähelepanekud ja kogemused loovad pinna, millega on õpitud kerge ühendada. Kogetut peab saama väljendada, selleks sobivad suurepärastelt mitmesugused kunstiliigid. Ka selles peitub keskkonnaõpetuse interdistsiplinaarse õpetamise võimalus.

Keskkonnaõpetuse olulisemateks ülesanne-

teks on nn kohaliku teabe loomine (mis on oluline just antud paikkonnas) ning aktiivne keskkonna mõjutamine.

Keskkonnaga on igal inimesel oma suhted. Oma tegevusvaldkonna võib leida looduslikus, sotsiaalses või tehiskeskkonnas. Võimalikud tegetsemisviisid on väga erinevad. Osa koole on valinud teaduslikuma tee, tehakse mitmesuguseid mõõtmisi ning analüüsitakse tulemusi, teised korrastavad kooli seest ja väljast, püüavad oma igapäevast ümbrust meeldivamaks teha. Iga kool peab leidma oma tee.

Näiteks Euroopa koolides 1986. aastal Austria spetsialistide ettepanekul käivitatud kaheaastase projekti «Keskkond ja kooli initsiatiiv» (*Environment and School Initiatives Project*) — *OECD/CERI*) raames uurisid ühe Austria kooli 13—14aastased õpilased energiakasutust väikeses küla. Nad koostasid küsimustiku, käisid paarikaupa majast majja, palusid luba koostööks ja pakkusid abi andmete kogumisel. Ligi 70% majaomanikest olid nõus ning täitsid küsimustiku. Õpilased töötlesid saadud andmed koolis ning tegid võrdleva analüüsi iga maja ning iga küla energiakasutuse kohta.

Tulemused esitati avalikul koosolekul. Kohale oli kutsutud ka spetsialiste, kes selgitasid soovijatele, kuidas oleks võimalik energiakasutust vähendada. See projekt jätkus ka järgmistel aastatel, registreeriti edasist arengut.

Ühes väikeses Austria algkoolis (Thomasroith, koolis on 45 6—10aastast õpilast) korjasid õpilased kooli tülles iga päev üles teelt leitud prahi ning viisid selle kooli juurde rajatud «häbiposti». Mõne aja pärast hakkasid nad ikka vähem ja vähem prahiti leidma. Lisaks puhastati ojasäng, korraldati näitusi, anti välja keskkonnavalast koolilehte jne.

Hollandis püüti sama projekti raames keskkonnaõpetus integreerida tavalise kooli õppekavasse bioloogia, geograafia, keemia ja füüsika tundidesse. Välja töötati järgmised teemad (vt tabel 1).

T a b e l 1

Teema	Sisu	Õppeained	Vanus
Märgalad	Kasutamine inimese poolt	G, B	12—13
Liha	Liha tootmise mõju keskkonnale, alternatiivsed võimalused	G, P, F	13—14
Kütus	Lahendusteede otsimine kohalikele energia(kütuse) probleemidele	C, B, K	14—15
Liiklusrõhk	Liiklusrõhku, selle vähendamise viisid	G, B, F	14—15
Pestitsiidid	Pestitsiidide mõju keskkonnale, alternatiivid	G, B	14—15
Prügimajandus	Prügimajanduse korralduse erinevate viiside keskkonnalise mõju võrdlemine	G, B, F, K	15—16

Nende teemade kohta valmistati õppematerjalid nii õpilastele kui ka õpetajatele. Õpilastele oli üllatuseks seos liha tootmise ja õhu saastamise vahel, samuti sõltuvus. Kolmandas Maaüldmetsa langetamise ja Hollandis liha tootmise vahel (Tais ja Brasiilias kasvatatakse endistel metsamaadel loomasööta ja eksporditakse seda Hollandisse).

Küsitluse tulemusel selgus, et kui õpetajal on vähe aega, loobub ta kõige kergemini diskussioonidest ja planeerimistegevusest, kuigi just need on tihti tunni pöördemomendid. Keskkonnaõpetust on lihtsam anda õpetajal, kes on harjunud kasutama aktiivseid õppetöö vorme.

Leiti, et eklektiliselt integreeritud keskkonnaõpetust on raske tavalisse õppekavasse mahutada. See peab olema nii struktureeritud ja planeeritud, et kõik õppeained jõuaksid lõpuks ühise eesmärgini. Seepärast on paljud koolid valinud keskkonnaõpetuse klassi- ja koolivälise töö raames.

Nagu juba eelpool öeldud, on praegusajal meie koolides tehtava keskkonnaalase töö kohta raske infot saada. Millegipärast ei ole õpetajad eriti aktiivsed oma töid ajakirjanduses tutvustama. Rohkem on teada Läänemere projektis osalevate koolide kohta. Kadrina Keskkool on üks paremaid oma töö tutvustajaid, teised koolid võiksid eeskuju võtta. Kadrina Keskkoolil on head koostöösuhted Jakobsbergi kooliga Rootsist ja Hauki vuori kooliga Soomest. Ühisprojekti alusel on nad kogunud rohkesti andmeid ning neid ka analüüsinud. Bioloogiaõpetaja Siret Pung on koos oma õpilastega teinud palju Kadrina ümbruse keskkonnaseisundi väljaselgitamisel ning kaasõpilaste, kolleegide ja kohalike elanike hoiakute kujundamisel. Ei ole piirdutud ainult koolisese tegevusega, oma seisukohti on nad avaldanud ka kohalikus ajalehes. Selles koolis on hea koostöö juhtkonna, bioloogia- ja inglise keele õpetaja vahel. Kuna keskkonnaõpetus on oma olemuselt interdistsiplinaarne, peaks sellealast tööd koolis tegema mitte ainult loodusteaduslike ainete õpetajad, vaid kogu kool, iga õpetaja. Et see on võimalik, näitavad Soome koolide kogemused. Kuigi ka seal ei ole kõik koolid ühtviisi innustunud, võib siiski leida väga huvitavaid näiteid mitmesugustel teemadel korraldatud kooliseste projektide kohta, kus osalesid kõik õpetajad. Kõige olulisem on kujundada positiivne hoiak oma keskkonda parandava tegevuse suhtes, tahtmine midagi väärtuslikku ära teha.

Tulevikus oleks meil tarvis laiendada aktiivselt keskkonnaküsimustega tegelevate ja oma

kogemusi tutvustavate koolide võrku ning arendada dünaamiliselt neid koole toetavaid struktuure. Sellisteks võiksid kujuneda meie kolm loodusmaja. Eesti Noorte Loodusmaja on ka senini sellealases töös eestvedajaks olnud, kuid lisanduma peaks informatsiooni koguaja ja levitaja roll. Meie koolid peaksid oma tegevusest rohkem teada andma, siis saaksid teisedki teavet ning uusi ideid. Ka tegijale on oluline teada, et teisedki väärtustavad tema poolt tehtut. Muidu võib jääda mulje, et keegi pole huvitatud sellest, mida ja kuidas koolides tehakse.

Kirjandus

1. A h o L . , P e r m i k a n g a s T . Ympäristö — haaste kasvatukselle. — *Natura*, 1991, No. 3, s. 5—7.
2. E l l i o t t J . Environmental Education in Europe — Innovation, Marginalization, or Assimilation. Käsi-kiri.
3. P i e t e r s M . Environmental Education in Regular Subjects — Innovation through a Curriculum Development Project. In: *Environment, Schools, and Citizens of the Future. First Draft. The Environment and School Initiatives Project of OECD/CERI.*
4. P o s c h P . The Project «Environment and School Initiatives» — it's background and basic premises. In: *Environment, Schools, and Citizens of the Future. First draft. The Environment and School Initiatives Project of OECD/CERI.*
5. P o s c h P . Networking in environmental education. Käsi-kiri.

Suhted lasteaias

LUULE HERODES, EHA eelhariduse metoodik

Puud painuta noores eas.

Suheldes välismaalastega peame ikka ja jälle tõdema, kui avatud, lahked ja naeratavad kaaslased nad on. Samal ajal märkame iga päev bussis, trammis, kaupluses või ametiasutuses ülikergesti tekki- vaid konflikte. Inimesed on pinges ja väikseimgi asi viib nad tasakaalust välja. Kergemini tulevad toime need, kellel on nn hea lastetuba, s.t juba lapsepõlves omandatud viisakas suhtlemis- oskus. Siis vastatakse ka jämedustele viisakuse- ga, pingeid maandatakse huumoriga. Lapsepõlves omaseks saanud viisakusnorme täi- dab inimene kogu elu.

Kas ja kuivõrd on meie ülepingestatud suhted kandunud lasteaeda? Missugused on suhted kas- vatajate ja laste vahel? Kas lasteaias omandab laps loomuliku suhtlemise elementaarse ABC? Nendele küsimustele püüti vastust leida, vaadel- des kasvataja ja laste ning laste omavahelisi suhteid mängu ajal.

Parem üks kord näha, kui kümme korda kuul- da.

Mõned andmed

Lapsi vaadeldi Saaremaa, Võru ja Tallinna las- teaedade 18 rühmas à 1,5 tundi. (Siinkohal suur aität kasvatajatele ja juhatajatele lahke loa eest oma tööd jälgida.)

2—3aastaseid vaadeldi kahes, 3—4 ja 5—7a viies, 4—5a üheksas ning 5—6 ja 7aastaseid ka- hes rühmas. Tõelisi pererühmi (lapsed 3—7a) oli nende hulgas kaks.

Jälgitud kasvatajatest oli kõrgharidus viiel, keskeriharidus kümnel ja keskharidus kolmel. Staaži oli ühel kasvatajal 3 aastat, kaheksal 7— 10, viiel 11—16 ja neljal 22—23 aastat. Kasvata- jate vanus: 23. . . 27a — 2, 30. . . 40a — 11, 41. . . 53a — 5.

Vaadeldi üldolukorda rühmas (laste arv, psüh- hokliima, mänguasjadega varustus), laste pöördumist kasvataja poole, kasvataja indivi- duaalset pöördumist laste poole. Tunti huvi, mida arvab kasvataja oma ametist ja lastest ning kuidas hindab kasvatajat asutuse juhataja. Kuna jälgiti suhteliselt väheseid rühmi, ei pre- tendeeri alljärgnev mingitele suurtele üldistus- tele, pigem on see katse arutada probleemi konkreetsete näidete põhjal.

Ühski asi ei ole nii hea, et paremini enam ei saaks.

Üldmulje kõikidest rühmadest

□ Kohal oli suhteliselt vähe lapsi (maksimaal- selt 18, keskmiselt 12—15 last rühmas, kuigi ni- mestikus oli kõikjal 18—27 last).

□ Rühmade töömiljö oli rahulik: suheldi meel- divalt, mõõduka häälega. Ainult 3 rühmas olid lapsed veidi kärarikkamad, kuid see oli tingitud rohkem mängude laadist kui kasvatamatus- est.

□ Lapsed tegutsesid iseseisvalt ja leidsid endale kogu vaadeldava aja kestel huvitava tegevuse.

□ Mänguasju ja vahendeid oli küll tagasihoidli- kult, kuid siiski piisavalt. Elatakse vanade taga- varade arvel. Kui midagi juurde ei muretseta, siis paari aasta pärast on lasteaedades tõeline vaesus. Ainult 3 rühmas oli mänguasju rikkali- kumalt tänu kasvatajate osavatele kätele ja mänguasjade hoolikale hoidmisele.

□ Mänguasjad olid paigutatud ruumis hajutatu- na, see võimaldas lastel kasutada mängu ajal kogu ruumi ja üksteise mängu häiriti minimaal- selt.

□ Lapsed olid omavahel sõbralikud, abivalmid ja heatahtlikud. Konflikte ei olnud 9 rühmas, 2 rühmas oli 1 ja 7 rühmas 2 väikest konflikti. Lapsed lahendasid ise arusaamatuse 7 juhul, 9 juhul võeti abiks ka kasvataja. Kõik konfliktid lahenesid kiiresti. Arusaamatused tekkisid ena- masti mänguasjade pärast: kõik ei olnud omaks võtnud reeglit, et mänguasja ei tohi teise lapse käest ära võtta.

□ Kasvatajad olid lahked ja ladusa kõnega head suhtlejad. Paljud probleemid lahendati naljaga.

Lapsed tunnevad õhust, kes neid armastab.

Laps → kasvataja

Laste pöördumine kasvataja poole oli arvult eri- nev: ühes rühmas pöördusid lapsed kasvataja poole 9, kuues 12—20, kolmes 22—29, viies 30— 49, kahes 51—54 ja ühes rühmas 64 korral.

Seega minimaalselt pöörduti 9 korda, maksi- maalselt 64 korda. Analüüsid, miks see arv nii erineb, selgus, et pöördumiste arv ei olenenud laste arvust rühmas ega nende vanusest, kasva- taja haridusest, staažist ega vanusest ega ka kasvataja pöördumiste arvust laste poole. Tun- dus, et kõige enam mõjutas seda suhtumine kas- vatajasse: armastatud kasvatajale oli rohkem rääkida, temalt otsiti tunnustust või lihtsalt ke- halist kontakti. Seda arvamust võiks kinnitada fakt, et kõige vähem pöördusid lapsed kasvataja poole, kes kõige enam väärtustas kasvatajaame- ti olmelisi plusse.

Pöördumiste sisu võis tinglikult jagada posi-

tiivseks (94,7%) ja negatiivseks (5,3%). Positiivse sisu puhul pöörduiti kasvataja poole enam:

□ tunnustuse saamiseks, emotsionaalse kontakti taotlemiseks ja uudishimu rahuldamiseks 13 rühmas (39,5% kõikidest pöördumistest),

□ oma mõtte või rõõmu jagamiseks ning info andmiseks 5 rühmas (29,5%).

Kõikides rühmades pöörduiti kasvataja poole veel abi ja nõu saamiseks, kuid nende pöördumiste arv ei domineerinud üheski rühmas (15,1%).

Üllatavalt vähe kutsusid lapsed kasvatajat mängima ja raamatuid vaatama, seda tehti ainult 7 rühmas (4,0% pöördumistest). Loa saamiseks, enamasti mänguasja või vahendi võtmiseks, pöörduiti kasvataja poole 13 rühmas (6,6%): 8 rühmas 1, 4 rühmas 3–5, 1 rühmas 13 korda.

Siit võib järeldada, et lapsed kasvavad küllaltki koduses õhkkonnas, kus neil on õigus ise vabalt tegutseda. Samal ajal tuleb tunnistada, et nagu kodus, nii on ka lasteaias asju, mille võtmiseks peab luba küsima ja seda tehes õpib laps tunnetama piire ja korda. Kasvatajad on täheldanud, et eriti nooremad lapsed, küsides kasvatajalt üht või teist lauamängu, tunnevad mängu lõppedes suuremat vastutust see korralikult tagasi panna.

Negatiivsed pöördumised (kaebamised) moodustasid 5,3%. Seda tehti 12 rühmas.

5 rühmas kaebasid lapsed ühe korra, 4 rühmas kaks, 2 rühmas kolm kuni viis ja 1 rühmas seitse korda. 6 rühmas lapsed ei kaevanud.

Sellest ja ka konfliktide arvust võib järeldada, et lapsed veedavad oma päeva heatahtlikus ja sõbralikus kasvukeskkonnas. Tundus, et konfliktide arv sõltus kasvataja tasakaalukusest.

Hea sõna võidab võõra väe.

Kasvataja → laps

Vaadeldi kasvataja pöördumist ühe lapse poole. Kasvatajad pöördusid laste poole rohkem kui lapsed kasvataja poole 15 juhul, 2 juhul oli laste pöördumiste arv suurem, 1 juhul võrdne. Kasvataja pöördumiste arv laste poole oli olulisi erinevusi: viis kasvatajat pöördusid laste poole 20–28, kolm kasvatajat 34–39, kolm kasvatajat 44–59, neli kasvatajat 62–76, kolm kasvatajat 80–97 korda.

Kõige väiksem pöördumiste arv oli 20 korda, kõige suurem 97. Väiksemate laste poole pöörduiti sagedamini. Suurematega oli kasvatajal tihe kontakt siis, kui ta lastega midagi koos tegi. Pöördumiste sagedus ei olenenud kasvataja vanusest, staažist ega haridusest ega ka sellest, mida kasvataja oma töös väärtustab. Küll aga olenes see kasvataja tööstiilist. Kasvatajad, kes elasid lastega koos huvitavat elu (mängisid, voolisid, meisterdasid, vaatasid raamatuid) suhtlesid lastega rohkem. Neid kasvatajaid oli 13.

Kasvatajate pöördumiste sisuks oli
41,5% — selgitus, nõu, abi (neid pöördumisi oli kõikidel kasvatajatel kõige enam);
24,7% — huvi lapse tegevuse vastu;
12,0% — tunnustus, emotsionaalse kontakti taotlus;
5,8% — ettepanek mänguks;
5,0% — käsud;
4,9% — keelud;
3,0% — märkused;
1,8% — palve;
1,3% — lohutamise;
— — karistamist ei olnud.

Eeltoodud arvudest selgub, et 87,1% puhul oli kasvatajate pöördumine positiivne, iga üksiku kasvataja puhul samuti.

Töö kiidab tegijat.

Kasvatajast

Kasvatajate paremaks tundaõppimiseks paluti neil nimetada 3 meeldivat ja 3 häirivat asjaolu kasvatajaametis, samuti anda hinnang oma ametile ja lastele. Üldistades neid vastuseid, selgus:

□ Kõrgelt hinnatakse tööd lastega ja ameti loominguilisust (63,0%). Vastused: lastega suhtlemine pakub rõõmu, armastan lapsi, saan koos lastega end välja elada, näen laste arengut; töö on vaheldusrikas ja mitmekesine, saan ise otsustada ja oma mõtteid realiseerida, on kindlustunne, et oskan oma tööd.

□ Positiivset on kasvatajaametis olmes (25,9%). Vastused: vahetustega tööpäev, puhkus suvel, töökoht kodule ligidal.

□ Oluline on oma maja hea kollektiiv (11,1%).

Häirivate asjaolude nimekiri oli mitmekesise ja rohkem individuaalne. Kõige enam häiris kasvatajaid vahendite nappus (18,5%), väikesed ruumid ja kitsad laastatud õuealad (13%), suhteliselt väike palk (13%) ja vanemate vähene huvi oma laste vastu (11,1%).

13 kasvatajat hindasid oma ametit ja lapsi heaks, 5 rahuldavaks. Suhtumist lastesse need hinnangud ei mõjutanud. Töoga rahul olevad kasvatajad olid mõnigi kord lastega aktiivselt tegelevad ja laste tähelepanust hoitud kasvatajad.

Igal kasvatajal oli oma isikupära ja tööstiil. Igaühelt oli midagi head õppida. Ennekõike kasvatasid nad oma eeskujuga. Siinkohal tahaks esile tuua mõningaid:

AILI JAAKMEES kasutab teadlikult iga situatsiooni laste sõnavara rikastamiseks, tema lapsed mängivad iseseisvalt, oskuslikult ja süvenenult arendavaid lauamänge;

ULVI LAIDE õpetab huvitavalt vabas vormis, lähtudes laste individuaalsusest;

PIIA NARVIK sütitab oma mõtete ja emotsioonidega ja lapsed külvavad teda hellitustega lausa üle;

ASTA NILK, meisterdades koos lastega, õpetab neile uusi tööoskusi ja samas vanasõnade abil ka kõlbelsi tõekspidamisi;

INGRID UUSTAL arendab lapsi mängudes, leiab igale olukorrale sobiva vanasõna;

ELINA VÄRTINA kasutab iga hetke laste paremaks muutmiseks ja on nende huvitav mängukaaslane.

Et inimest tundma õppida, tuleb temaga koos puud soola ära süüa.

Maja juhatajal paluti anda hinnang kasvataja tööle. Ülimalt rahul oldi kasvatajaga 10 juhul. Leiti, et on tegemist oma ala meistriga, kes töötab väga hästi. 9 juhul öeldi, et tegemist on võimeka ja aruka kasvatajaga, kes on lastele hea, aga kes ei tööta alati täie pingega. Vaatlustulemused langesid juhatajate hinnanguga kokku. Siit võib järeldada, et vaadeldud lasteaedade juhatajad tunnevad oma kaadrit hästi ja vaatluste põhjal tehtud arutelu on eluga vastavuses.

Iga amet vajab õppimist.

Kasvataja abist

Omaette probleem on laste suhted kasvataja abiga. Kuna koristajatädist on saanud nime ja palga järgi kasvataja abi, oleks hädavajalik, et see kajastuks ka töös lastega. Vaatlustest selgus, et kasvataja abi ei suhelnud üldse lastega 16 rühmas, 2 rühmas tegi seda 2—4 korral. Lapsed otsisid kasvataja abiga kontakti ainult 2 korral. Sellest võib järeldada, et peame kasvataja abidele õpetama lastega töötamise algtõdesid, et nad saaksid täita kõiki oma ametiülesandeid.

Lõhkuda on lihtne, ehitada raske.

Kokkuvõte

Kõigis 18 vaadeldud rühmas oli laste elu huvitav ja psühhokliima suhtlemiseks soodus. Kasvatajad on suutnud lapsi säästa meie elu olmepeingetest. Lapsed omandavad heatahtliku ja sõbraliku suhtlemisoskuse ning elementaarsed viisakusreeglid igapäevases elus. Tõenäoliselt kasvavad nendest viisakad ja avatud täiskasvanud, kes oskavad suhelda igas olukorras. Kasvatajad olid oma eriala hästi tundvad isiksused, kellele pakub rõõmu töö lastega. Olles 16 tööaasta jooksul kokku puutunud sadade Eestimaa kasvatajatega, võin väita, et vaadeldu pole mingiks erandnähtuseks ja häid kasvatajaid on meil palju. Siiski tahaksin loota, et senisest rohkem

- jõuaksid kasvataja kõnesse vanasõnad, kõnekäänud ja liisusalmid;
- leiaksid lapsed kasvatajas targa ja huvitava mängukaaslase;
- heliseks lasteaias laul mängu ja töö ajal.

Tänapäeva raskes majanduslikus olukorras, kus rahaküsimus on muutunud eluküsimuseks,

kiirustatakse paljudes kohtades lasteaedu sulgema. Unustatakse ära, et alates 3. eluaastast vajab laps mängukaaslasi, vajab võimalusi aktiivselt ja huvitavalt suhelda laste ja täiskasvanutega. Jättes lapsed koju, sageli oma päi, jätame nad ilma nende arenguks vajalikust suhtlemiskeskonnast. Tuleks otsida ja leida võimalusi lastele hädavajaliku arengukeskkonna säilitamiseks. Selleks jõudu ja järjekindlust nii kasvatajatele kui ka lastevanematele.

Seni, kuni on lapsed, kestab elu.

Ja hakkavadki arendama!?
TÕNU KALLE foto



Teeme ise pilli

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

TAMBURIIN

it *tamburello*, *tamburino*

sks *Tamburin*, *Schellentrommel*

ingl *tambourine*, *timbrel*

Autoriteetsed muusikaleksikonid toovad märksõna «tamburiin» all ära 3 eri mõistet. 1. Suur, kuni meetrise silindrilise kujuga kahelt poolt nahaga kaetud nn provansi trumm. 2. Provansi päritoluga elav, 2/2 või 2/4 taktis tants, mida esitati tamburiini saatel. 3. Ühe nahaga, litrite või kuljustega võrutrumm. Seekord teeme juttu üksnes viimast. Sellist tamburiini on kasutanud paljud rahvad laulu ja tantsu saateks vähemalt paar tuhat aastat. Meieni jõudnud andmed pärinevad Kaug-Idast, Lähis-Idast, Lõuna-Euroopast (Hispaaniast, Prantsusmaalt, Itaaliast). Tamburiini on aidanud levitada rändmuusikud, mustlased, vene skomorohhid, meremehed. Suurde muusikasse jõudis pill läinud sajandi I poolel, mil seda algul kasutati rahvuslike tantsustseenide kujutamisel. Üldtuntud heliloojate loomingus kohtume tamburiiniga Weberi «Mustlaste marsis», Verdi «Traviatas», Wagneri «Lohengrinis», Mahleri IV sümfoonia ja veel paljudes populaarsetes suurteostes. Eesti koolimuusikas on tamburiinil küll väga tagasihoidlik koht. Pilli kasutatakse harva ja ühekülgselt. Võimalik küll, et varem kõikjal müügil olnud «professionaalsed» tamburiinid on olnud õpilastele liialt rängad, lastele valmistatud pillid aga lubamatult halva kõlaga. Müügilolevatest isegi läbinisti plastist tamburiinimelisi (õigemini nime määrivaid) «mänguasju».

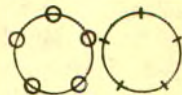
Eelmise artikliga seost otsides võime tamburiiniks nimetada ümarakujulist litrivõru, millele nahk peale löödud. Seekord jätame kõrvale tänapäeva orkestritamburiinid, mille võru võib olla isegi metallist või plastist ja naha pinget reguleeritav. Selliste pillide diameeter küünib 36 sentimeetrit, litrite arv 20 paarini. Nagu arvata võime, annab suurem pill ja litrite rohkus tugevama kõla, mida suures orkestris kunagi liiga palju ei saa.

Meie võime tamburiini valmistada suvaliste mõõtmetega. Võru meisterdamise kohta on litrivõruga seoses piisavalt õpetust pakutud. Tamburiinile sobib siiski ainult puidust võru, kuna naha lööme peale naeltega. Kui võimalik, valime võru diameetri ja litriavade arvu muusikalistest kaalutlustest lähtuvalt. Liikuvale mängijale ja väiksemale ansamblile teeme kergema (väiksema), suuremale kollektiivile kopsakama tambu-

riini. Ärgem unustagem ka seda, et suuremate litrite ja naha pinnaga pill annab tumedama kõla, väiksem vastavalt heledama. Ka enam pingutatud nahk tõstab pilli helikõrgust. Paraku tuleb lähtuda materjali võimalustest. Kui ikka suuremat nahatükki ei ole, peab leppima väiksema pilliga. Kust nahka saada? Soovitan kõigepealt revideerida vanu trumme. Võib-olla ei ole katkised nahad veel ära visatud. Sageli asendatakse täiesti korralikud nahad moodsama, efektsema kilega. Õige peremees ei viska kunagi looduslikku nahka minema. Suure trummi nahast saab neli tamburiini või muud väiksemat löökpilli. Tamburiini jaoks kasutatakse kitse, vasika, eesli, ka sea nahka. Loomulikult ilma karvadeta ja pargitult. On kasutatud ka kassi ning koera nahka. Mida küll loomasõbrad selle kohta ütlevad! Aga kui me tõelisi loodusesõpru kuulda võtame, ei tohiks ka puud puiduks muuta ja pillimeisterdamisel, seega ka meie «järgneval» jutul ongi lõpp. Nüüd küsite, miks siis kile ei sobi. Kõlbab küll, aga selle kinnitamine eespool kirjeldatud lihtsal viisil ei ole võimalik.

Kui raami (võru) jaoks paras nahk leitud, loetame seda vees seni, kuni nahk muutub pehmeks ja venitatavaks. Paras nahk peaks ulatuma paar sentimeetrit raami servast üle. Algaja võiks kasutada peenikesi naelu, mis võrust läbi ei ulatu. Naelad löödagu servast umbes 5–10 mm kaugusele. Ikka enne paar naela (vahega 10–15 mm) ühelt poolt, siis vastaspoolt. Nahka ei või väga tugevalt pingutada. Kuivamisel võib raam deformeeruda. Kui nahk naelutatud, võtame 5–10 mm laiuse tugevama, soovitatavalt tumedama nahariba ja lööme selle dekoratiivnaeltega võru serva nii, et see kataks eelmised naelapead. Nüüd löikame terava noaga dekoratiivpaela serva alt välja ulatuvat naha ära ja võime pilli kuivama panna. Kui on karta, et nahk on habras või liiga õhuke, peame kuivamisel kasutama mõningaid ettevaatusabinõusid. Asi on selles, et vastu puitu (pealegi nahariba all) toimub kuivamine aeglasemalt ja võru keskel mõlemast küljest kiiremini kuivav nahk võib kokku tõmmates naelte kohalt naha servad välja venitada või isegi rebestada. Pilli nahk võib jääda lödvaks, kõla tuhmuda. Selle ohu vältimiseks tuleb membraani pinda aeg-ajalt niisutada, kuni võru ümber olev nahk on kuivanud. Kuivanud nahk peab palju suuremale pingele vastu. Võib julgelt mängida.

Hea tamburiinimängija peab tundma kõiki mänguvõtteid ja tublisti harjutama. Eristada tuleb tantsiva (liikuva) tamburiinimängija ning or-



kestrandil mänguvõtteid. Esimesel juhul on pill nagu üks rütmiliselt liikuva keha osa, seega liigutuste ilul on esmane tähtsus. Orkestrandil on olulisem täpse ja varjundirikka rütmi väljamängimine. Tamburiini hoitakse vasakus käes nii, et põial on august läbi pistetud. Vaiksemaid rütme lüüakse parema käe sõrmeotstega, valjemaid peopesa või sõrmenukkidega. Lühem tremolo mängitakse parema käe põidlagaga võru lähedalt. Taolise mänguvõttega on kuulda peamiselt litrite helinat. Pika ja kõlava tremolo saavutamiseks raputatakse pilli kahe käega, vaiksema tremolo puhul ühe käega. Kuiva pulseeriva tremolo, samuti keerulise rütmi mängimiseks hoitakse tamburiini põlvedel või selleks ettenähtud alusel ja trummeldatakse mõlema käe sõrmede või nuiadega vastu nahka. Osav tamburiinimängija teeb selle pilliga niisugust imet, et kuulaja tamburiini ainult märkabki.

BASKI TRUMM

it *Tamburo basco*
sks *Baskische Trommel*



Baski trumm erineb eelnenust selle poolest, et tal on litrite asemel kuljused. Need riputatakse kas risti või tähekujuseliselt võru keskele tõmmatud traadi külge. Mõned heliloojad, eelistades baski trummi heledamat kõla, teevad partituuri sellekohase märkuse. Üldjuhul nimetatakse ka baski trummi tamburiiniks. Kuljuste meisterdamine on üsna keeruline, seetõttu nende juurde tuleme seoses teiste pillidega hiljem. Soovi korral võib kuljuste asemel traadi külge midagi muud riputada. Kalameeste ööõnge kellukesed kõlavad üsna kenasti.

DAIRA, DOIRA

it *daira*, *tamburino orientale*
sks *Daira*
ingl *dayra*



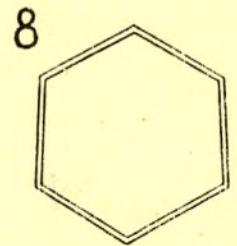
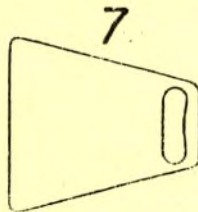
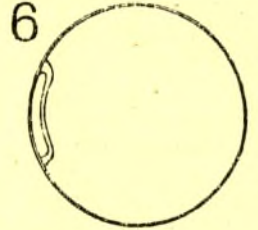
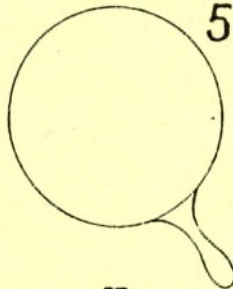
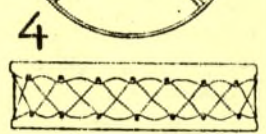
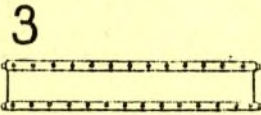
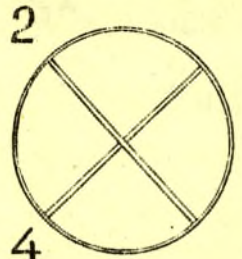
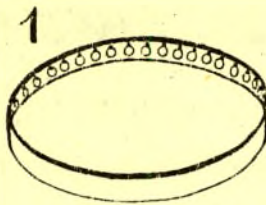
See trumm esineb Aasia maades mitme eri kuju ja nimetuse all. Võru diameeter on enamasti üsna suur, ulatudes 40—50 sentimeetrit. Usbeki doiral ① helisevad kaasa võru siseseinale kinnitatud rõngad. Gruusia dairal on rõngakeste vahele ka mõned kellukesed (kuljused) riputatud. Pilli naha pinget (seega ka helikõrgust) reguleeritakse soojendamiseega. Rahvatraditsiooni järgi seati pill mänguvalmis lõkke paistel.

VÖRUTRUMM

it *tamburello* (*senza sonagli*)
sks *Handtrommel*, *Rahmentrommel*
ingl *hand drum*, *frame drum*



Tegu on tamburiiniga, millel pole metallise kõla tekitajaid. Kui ümarale võrule tõmbame naha, saamegi võrutrummi. Võrutrummi mõõtmed võivad olla üsnagi erinevad. Võru laiuseks 4—6, lä-



bimööduks 20—30 sentimeetrit. Pilli mängitakse sõrmeotste või peopesaga, ka sõrmenukkidega, samuti nuiaga nahale lüües. Seegi löökpill on iidse päritoluga. Suured võrutrummid on paljude rahvaste juures olnud šamaanide peamiseks tööriistaks. Selleks, et nahk võru virilaks ei kiisuks, tugevdatakse raami toega. Viimane täidab ka käepideme ülesandeid. Iiri raamtrummil on ristikujuuline karkass ②. Loodetavasti igaüks on näinud V. Tormise «Raua needmist». Seda laulu esitatakse suure võrutrummi saatel.

Väikseid raamtrumme on tehtud ka kahepoolse nahaga ③. Hiina võrutrummid on erineva võru laiusega (kuni pika silindrilise tomtomini). Mõnel kahe nahaga võrutrummil (nt araabia trummil) pingutatakse nahad nõõri või nahariba abil «ristpistes» ④. Aasia maades on tuntud pulgakujulise ⑤ käepidemega võrutrummid. Käepide võib olla paigutatud ka võru siseseinale. Nii täidab see ühtlasi võru tugevdamise ülesannet, lihtsustab painutatud liistude jätkamist ⑥.

Lõpuks pole üldsegi esmaoluline võru korrapärase ümarus. Igaühel on võimalus katsetada mingi teistlaadse raami kujuga. Näiteks valgevene meistrid valmistasid õpilastele rombikujulisi raamtrumme ⑦. Miks mitte teha ovaalset võru?

Viimasel juhul on muidugi naha pinget tasakaalustamisega omajagu raskusi. Aga kui õige prooviks 6- või 8kandilise raamiga ⑧!

Head proovimist!

100 aastat Jüri Parijõe sünnist

MALLE REIDOLF, Tartu Õpetajate Seminari algõpetuse osakonna juhataja

Jüri Parijõgi (1892—1941) oli Eesti Vabariigi tuntud lastekirjanik, pedagoog, õppekirjanduse autor ja Tartu Õpetajate Seminari direktor 1940.—1941. aastal.

Ta sündis tsaariajal, elas läbi venestusperioodi, Vabadussõja, Eesti Vabariigi ja jõudis tutvuda nõukogude korra loomisega Eestis. Viimane sai J. Parijõele saatuslikuks.

Elukäik

Jüri Parijõgi (kuni 1935. a Parinback, ka Parinbak) sündis 2. sept (vkj 21. aug) 1892. a Virumaal Kunda-Malla vallas Siberi moonakülas kandimehe-sadamatöölise Toomas Parinbacki kümnelapselise pere kuuenda lapsena.

Parinbackide perekond oli vaeses moonakülas üks toekamaid. Kandikoht oli mõne tiinu suurune, ei andnud erilist rahalist tulu ja sellepärast käis isa Toomas sadamas hooajatöödel. Peresse oli tellitud ajaleht, ka kingiti lastele pühadeks raamatuid, mida ühiselt loeti. Ema Mari kasvas lapsi kindla käega.

Jüri Parijõe koolitee algas 1902. a Kunda valla-koolis. Sajandi alguses kehtis Eestis koolikohustus 10—13aastastele talulastele. Sellepärast läks ka Parijõgi kooli kümneaastaselt. Vallakool oli talurahvakooli madalaim aste. Õppetöö kestis kolm talve (15. okt — 15 apr, s.o 125—130 koolipäeva). Vallakooli lõpetanu võis jätkata õpinguid ministeeriumikooli vanemas astmes, kihelkonna- või linnakoolis.

Parijõe vanemad valisid linnakooli, et poiss kiiremini tööle saaks. Ka oli linnakoolis õppemaks tunduvalt väiksem kui gümnaasiumis. Linnakool oli tavaline kroonu õppeasutus, kus õppetöö toimus vene keeles ja kus eesti keelt ja kirjandust hakati alles vastava nõudmise peale eraviisiliselt õpetama.

Rakvere linnakoolis õppides hakkasid kujunema nooruki kirjanduslikud huvid, ka paistis ta õpilaste hulgas silma oma pahempoolsete vaadetega (1). Koolis anti välja süütu pealkirjaga õpilasajakirja «Kooli Jüts», mida toimetasid J. Parijõgi, R. Reiman ja Jakob Liivi poeg Arnold Liiv.

Ajakirjas kritiseeriti koolielu väärnähtusi ja avaldati omaloomingut. 16aastane Parijõgi julges saata ajalehe «Tallinna Teataja» lisalehele «Külaline» oma esimese jutukese, mis aga ei ilmunud.

1909. a tegi J. Parijõgi läbi Rakvere linnakooli juures pedagoogilised kursused. Et leevendada kutsega õpetajate vaegust, organiseeriti aastasi kursusi. See oli ajutine abinõu algkooliõpetajate kiiremas korras ettevalmistamiseks.

1910. a asus Parijõgi õpetajaks Rakvere lähedal Kaarlisse. Kaarli kui Fr. R. Kreutzwaldiga seotud paik äratas noores koolmeistris koduloolist huvi, mis aastatega süvenes ja viis vastavasisuliste õpikute koostamisele (2). Kaarlis on kirjutatud ka Pari-



jõe esimesed trükimusta näinud jutukesed «Kroonu palk» ja «Teatris» (1913).

1915. a mobiliseeriti noor koolmeister sõjaväkke ja saadeti Venemaale, 1917. a õppis Kaukaasias Gori (Stalini sünnilinn) lipnikkude koolis. Rindele ta Esimese maailmasõja ajal ei sattunudki. Sõjaväest vabanes pärast revolutsiooni, 1919. a mobiliseeriti aga Eesti sõjaväkke. Parijõgi osales Vabadussõjas soomusrongil nr 3 lipniku auastmes.

Noor kooliõpetaja pettus Vabadussõjas, oli kriitiline ümbritseva suhtes, kus tema arvates puudusid ilusad aated ning valitses ahnus ja saamahimu.

1920. a suvel pääses ta jätkama armastatud tööd koolis. Pärast sõda asus Parijõgi elama Rakverre, kus ta esialgu oli õpetaja linna 1. Algkoolis (1920—1921), seejärel õpetaja ja juhataja Rakvere Õpetajate Seminari harjutuskoolis (1921—1929).

Parijõgi lähenes nüüd kolmekümnendale eluaastale. 1922. a abiellus ta võimlemisõpetaja Elsa Anette Langeriga, 1924. a sündis tütar Aili ja 1929. a poeg Endel.

Rakveres algas J. Parijõe intensiivne kirjanduslik tegevus, siin ilmus 1926. a tema loomingu üks väljapaistvamaid saavutusi — lühiproosa kogumik «Semendivabrik» (1936. a «Tsemendivabrik»).

1929. a siirdus Parijõgi Tartusse. 37aastaselt sooritas eksternina gümnaasiumi küpsuseksamid, et jätkata õpinguid Tartu Ülikooli filosoofiateadus-

konnas, kus õppis kirjandust ja pedagoogikat (1929—1931).

Samal ajal töötas ta Tartus 3. Algkoolis (1929—1930) õpetajana ja 4. Algkoolis (1930—1940) juhatajana. Ka oli J. Parijõgi kolmekümnendatel aastatel Tartu Õpetajate Seltsi juhatuse liige. Tartu periood oli kirjandusliku tegevuse seisukohalt väga viljakas. Siin kirjutas ta suure osa oma laste- ja noorsoojuttudest, siin valmis enamik tema kooliraamatuid, ka «Möödunud ajad jutustavad». 4. Algkoolist sai Parijõgi rikkalikult materjali kirjanduslikuks tegevuseks. Koolielu sündmustest kasvas välja ka pikem jutustus «Teraspoiss».

1940. a määras Eesti NSV Hariduse Rahvako-missariaat Jüri Parijõe Tartu Õpetajate Seminari direktoriks. Määrati tagaselja, perekond kuulis sellest raadiost. Parijõgi püüdis määramist muuta, kuid N. Andresen oli vastu. Parijõgi olevat öelnud selle peale, et mida kõrgemale konn ronib, seda valusamalt ta alla kukub.

Seminari direktori koht polnud aga sugugi madal. Direktorilt nõuti esinemisi ja artikleid. J. Parijõe ankeet oli väga hea, ka oli ta tuntud oma kriitilise suhtumise poolest Eesti Vabariigi hariduspoliitikasse ja elukorraldusse üldse. 1940. a Tartu «Kommunistis» ilmusid talt artiklid, mis tekitavad kohati hämmeldust.

J. Parijõgi taunib nn õnneliku puuraiuja mentaliteeti, mida tema arvates Eesti Vabariigis propageeriti — ära püüagi paremat, ole vaene nagu puuraiuja pastor Malmi jutukeses «Õnnelik särk», siis oled sa õnnelik. Sümpaatia pahempoolsuse vastu oli juba tema varasemates kirjanduskriitilistes artiklites ja juttudes selgelt tunnetatav. 1940. a annab ta ühekülgsele kriitilise hinnangu 1930. aastate eesti lastekirjandusele, mõistes selles hukka kitsalt mõistetud isamaalisuse (viide K. Ristikivi «Lendavale maailmale») (7).

Järjest keerulisemaks muutumas situatsioonis püüdis Parijõgi jääda ausaks. Selles ongi tema traagika. Otsekohese, siira, tundliku sotsiaalse närviga inimesena ei saanud ta kõike toimuvat sugugi heaks kiita.

Räägitakse direktori vastuolust seminaris kommunistlike noortega (10), mida aga paljud seminaristid kategooriliselt eitavad. Küll aga teatakse rääkida ühest 1941. a kevadtalvel seminaris esinenud parteikomitee lektorist, kes klassi- ja kodusõjast rääkides väga ebatsensuurseid väljendeid kasutanud. Parijõgi olevat lõpetanud tema esinemise ja hiljem kuulnud õpetajate toast karjumist ning ähvardust, et oma osa sa (s.t Parijõgi) saad (11). 1941. a juunikuus saadeti seminaristid pioneerilaagritesse või lastekodudesse praktikale. Seal tabas neid sõda.

5. ja 6. juulil oli direktor Parijõgi koos Tartus elavate-olevate seminaristidega linnast väljas kaitsekraave kaevamas. Olukord linnas oli muutunud väga keeruliseks, teati rääkida mitmete tuntud inimeste arreteerimisest, ka mõni seminari töötaja varjas ennast. Parijõe teadmisel ja otsesel kaasaitamisel varjas end TÕSi õppehoone (TÕS asus siis Laias tänavas, praeguse Kesklinna Algkooli ruumides) seminari asjaajaja (12). Parijõgi pöördus 8. juuli õhtul linna tagasi. Öösel kell 3 vas-

tu 9. juulil tungiti Parijõe Laia tänavas korterisse. NKVD aktivistid otsisid midagi ja viisid direktori endaga kaasa. Abikaasa tahtis panna toitu kaasa, aga Parijõgi keeldus. «Sellele teekonnale ei vajata midagi,» lausus ta (12). Samal päeval lasti ta koos 197 saatusekaaslasega Tartu linnavangla õues maha (4). Laibad aeti vangla õues olevasse tsementkaevu. Kirjaniku poeg Endel leidis järgmisel päeval vangla kõrvalhoonest isa passi tükid.

Mis oli arreteerimise põhjus, pole teada. Poeg oletab mingit konflikti kommunistlike noortega, samuti olevat Parijõgi keeldunud evakueerumast Nõukogude Liitu (10).

1941. a 19. juulil teatatakse «Postimehes», et on leitud 178 mehe ja 20 naise laibad (3), 1942. a maiks on aga selgunud ka hukatute nimed. Nende hulgas ka Jüri Parijõe nimi (9). Nii hukkus Jüri Parijõgi, keda nii mõnigi sellel keerulisel ajal kommunistiks pidas, kommunistide terrori ohvrina.

J. Parijõgi pedagoogina

Esimesi koole, kus õppetööd algklassides organiseeriti üldõpetusena, oli Rakvere Õpetajate Seminari harjutuskool, kus sellega tehti algust juba 1920. a (6).

J. Parijõgi asumisega harjutuskooli juhataja kohale hoogustus üldõpetuse rakendamine. Parijõgi külastas Saksa ja Austria koole, omandatud teadmisi ei rakendanud ta aga kriitikata, vaid võttis üle ainult selle, mis temale oluline tundus. Sellepärast erines üldõpetus RÕSi harjutuskoolis mitmeti üldõpetusest mujal (5).

Parijõgi võttis õppetöö aluseks koduloolise vaateõpetuse, millega liideti kõik teised õppeained. Üksikule õppeainele jäi aga üldõpetuse tulevikus oma kindel koht ja aeg. Koduloolise teemaga püsis tihe sisemine side. J. Parijõgi: «Ühtsust ja keskustust üldõpetuses ei saavutata mitte asjade üksteisele lähedale toomisega väliselt vaid selle sisemise sügava huviga, mis kannab tööd asjaõpetusliku teema käsitlemisel ja sellest tekkinud üksikute küsimuste lahendamisel. Sellepärast peavad ka üksikute teemade kavad olema küllalt paindlikud, et võiks aega pühendada niihästi asjalisele küljele, kui ka oskuste omandamisele» (8, lk 197).

Oma tähelepanekud ja kogemused üldõpetuse teostamisel võttis ta kokku kogumikus «Üldõpetus Rakvere Õpetajateseminari harjutuskoolis» (Tln, 1928). Kaasautoriteks olid harjutuskooli õpetajad Theodor ja Maria Brandt.

Kui 1937. a kodulugu iseseisva õppeainena õppeplaani välja jäeti, astus Parijõgi ajakirjas «Kasvatus» energiliselt välja koduloo kaitseks.

Praegu, kui üldõpetus on jälle aktuaalsena meie algõpetusse jõudnud, tasuks J. Käisi kõrval enam tähelepanu pöörata ka Parijõe pärandi uurimisele. Miks ikkagi tundus kooliuuendus J. Parijõele liiga radikaalsena? Kas (ja millisel määral) erinevad tema seisukohad J. Käisi omadest? Tasuks uskuda vana koolimehe Ain Nurga sõnu, et Parijõele peab seoses üldõpetusega enam tähelepanu pöörama.

Tartu-perioodil kandus J. Parijõe huvi ajaloo õpetamisele algkoolis. 1931.—1934. a ilmusid tema

ajaloõpikud «Möödunud ajad jutustavad» I, II, III, vastavalt 4., 5. ja 6. õppeaastale, millega ta pani aluse nn novellilaadsele ajalookäsitlusele. Parijõe koostatud ajalooõpikud on väga lapsepärased. Ajalugu antakse edasi kas vanaisa, õpetaja või sõjas osalenud sõduri jutustusena. Jutustaja selgitab ajaloo käiku huvitavate sündmustena, tuues järk-järgult sisse uusi mõisteid, mis selgitatakse ja näitlikustatakse. Õpikute eelis — materjal on lihtne, lapsepärane ja kergesti omandatav. Ja kuna J. Parijõgi oli lastekirjanik, oskas ta leida õppivale lapsele omase stiili.

Märkimata ei saa jätta ka J. Parijõe (koos T. Adamsoniga) koostatud kodanikuõpetuse õpikut, ajalootestide sarju ning koos J. Käisiga kirjutatud koduloo tööjuhatusi individuaalseks õppetööks. Suur oli samuti J. Parijõe osa koolilugemikus «Elav sõna» I—IV (1932, 1933 ja 1935), kus ilmus rohkesti tema koostatud lugemispalu või tema juttude kohandusi lugemiku jaoks.

J. Parijõgi õpilaste mälestustes

Kauaaegne Tartu koolijuht ja haridustegelane Ain Nurk kirjutab: «Juba seminaristidena tundus J. Parijõgi meile sündinud pedagoogina. Austasime ja hindasime tema pedagoogimeisterlikkust, vastutulelikkust, otsekohešust ja sõbralikkust, kuid samuti ka nõudlikkust. Ta oli meile, tulevastele pedagoogidele, õpetaja etalon. Suure huviga käisime teda kuulamas harjutuskooli õpilaste hommikustel kogunemistel, mis tihti asendasid ettenähtud hommikupalvusi. Neil esitas ta katkendeid äsjavalminud või alles mõttes mõlkuvaist kirjanduspaladest, kust alati jäi kõlama mingi moraalivihje, mis oli seotud antud momendi kasvatusküsimumustega. Seejuures ei lugenud ta mingit moraali, vaid igaüks pidi ise mõistma, millele tähelepanu juhiti» (5, lk 87). Ain Nurga mäletamist mööda jäänud Parijõgi alati rahulikuks ja tasakaalukaks. Distsipliini loomiseks ja autoriteedi kindlustamiseks soovitanud ta õpetajal igas olukorras rahulikuks jääda ja õpilase seisukoht ära kuulata. Õpilasele ei tohtinud jääda muljet, et õpetaja teda võimuga valitseb, vaid teadmine, et teda teadlikult tema enda huvides juhitakse ja suunatakse.

Seda kinnitab ka praegune pensionär õpetaja, endine Tartu haridustöötaja ja õppealajuhataja Valve Rehema. Jüri Parijõge mäletab ta juba Rakvere päevilt. Tema vanem õde ja vend õppisid seminaris, ka alati seminariga samas tänavas.

Parijõgi oli väikest kasvu, kiirete liigutustega, kandis jopet ja kalifeepükse ning peas kõrgema ääre ja sirmiga suusamütsi. Hiljem, Tartus, oli Jüri Parijõgi Valve Rehema direktor ja didaktika õpetaja.

«Parijõe tunnid olid alati väga huvitavad, hästi illustreeritud (armastas visandada käega tahvlile jooniseid). Oma jutus oli ta humoorikas, ei naernud aga sageli, ainult suunurgas tuksatas vahel. Ta oskas oma emotsioone valitseda» (11).

Ja kui A. Nurga mälestustes domineerivad eruditsioon ja suur pedagoogimeisterlikkus, siis Valve Rehema naiselik silm jõudis fikseerida muudki. «Parijõgi oli väga korrektse välimusega, ta kandis

alati lipsu ja nõudis selle kandmist ka poistelt. Iialgi ei tulnud ta klassi kampsunis. Taskurätt oli J. Parijõel alati piinlikult puhas, iseenda üle oskas direktor naljatada, tema huumor ei kasvanud aga kunagi üle irooniaks. Vale vastuse puhul arutles Parijõgi: «Jaa, ka niimoodi võib olla, aga ma arvan, et see oli niimoodi. . . » Direktor Parijõgi oli kõikide seminaril väljasõitude organiseerija ja aktiivne osavõtja. Ta oli hea suusataja, kes raskemates kohtades alati lausus: «Las ma lähen esimesena.»

Oma kolleegide ja õpilaste kohtles ta tähelepanu ja väärikusega. Nii tõusis ta püsti, kui rääkis 11. klassi tütarlapsel (11). Jüri Parijõgi rõhutas alati, et õpetaja isiksus on õpilastele kõige parem eeskuju. Temalt endalt said sajad tulevased õpetajad eeskuju, kuidas tuleb töötada ja käituda pedagoogil, kelle kätes on noore põlvkonna eluhoiaku kujundamine.

*

Jüri Parijões oli ühendatud kirjanduslik loovus pedagoogimeisterlikkusega. Teda kui andekat laste- ja noorsookirjanikku on analüüsinud mitmed autorid. Sellepärast jäi käesolevas artiklis kirjanikutöö käsitlus küllalt pealiskaudseks.

Jäägu see teiste autorite ja ajakirjade ülesandeks.

Huvilisel õpetajal soovitatakse tutvuda Reet Krusteni väga põhjaliku ja huvitava Parijõe-käsitlusega kogumikus «Raamatute keskel» (2) või «Eesti kirjanduse ajaloo» IV köite 2. osas.

1990. a märtsikuus paigutati praeguse Tartu Õpetajate Seminari seinale endise direktori Jüri Parijõe bareljeef.

Kirjandus

1. Krusten R. Jüri Parijõe elu ja loominguteed. Rmt: Raamatute keskel. Tln, 1979.
2. Käis J., Parinbak J. Kodulugu: Tööjuhatusi ja saateainet individuaalseks tööks. 3. õppeaasta. Tln, Töökool, 1933.
3. Leiti nimekiri osa tapetute nimedega. — Postimees, 19.07.1941.
4. Lindmäe H. Tartu massimõrva ohvrid (1941, 8. ja 9. juuli). — Edasi, 25.01.1989.
5. Nurk A. Jüri Parijõgi pedagoogina. Rmt: Eesti kirjanduse ja kultuuritegelaste pedagoogilisi seisukohti. Nõukogude pedagoogika ja kool XXI, Tln, 1980.
6. Nurk A. Üldõpetus kodanliku Eesti koolides. Nõukogude pedagoogika ja kool V, Trt, 1969.
7. Parijõgi J. Noorsookirjanduse ainevaldadest ja ideoloogiast. — Kommunist, 29.09.1940.
8. Parinbak J., Brandt M. ja Brandt Th. Üldõpetus Rakvere Õpetajateseminari harjutuskoolis. Tln, 1928.
9. Punaste metslaste veretöö ohvrid. — Postimees, 12.05.1942.
10. Pöld T. Valgus ja varjud. — Rahva Hääli, 11.07.1989.
11. Rehema V. Mälestusi J. Parijõest. Suulised andmed, 22.04.1992.
12. Sellele teekonnale ei vajata midagi. — Postimees, 08.01.1944.

Tervisliku toitumise õpetamisest üldhariduskoolis II

KAIE PAPP, TPÜ üldtehniliste distsipliinide kateedri dotsent

Elnenud artiklis (4, lk 49—51) käsitleti tervisliku toitumise põhireeglitest tasakaalustatuse printsiibi ja teaduslikult põhjendatud toitainete valiku osatähtsust toitumisel. Kõrvuti nimetatuga ei tohi ratsionaalsel toitumisel alahinnata õiget toitumisrežiimi. Õpilastele tuleks selgitada, et ebaõige toitumisrežiim võib nullida kõik meie püüdlused toitainete õigel valikul ja soodustada mitmesuguste tervisehäirete kujunemist juba koolieas.

Teatavasti peab toitumisrežiim andma vastuse kolmele küsimusele: millal? kui palju? mida? Režiimi aluseks on 4 põhiprintsiipi:

- toitumise regulaarsus, s.o söömine iga päev ühel ja samal kellaajal,
- toidukordade põhjendatud jaotus päeva lõikes,
- ratsionaalse toitumise põhiprintsiipide maksimaalne jälgimine igal toidukorral,
- toiduainete füsioloogiliselt põhjendatud jaotus toidukordadele.

Istu teke on seotud peaaegu suurte poolkerade kooses asuva toitumistsentriga, mille põhiärritajateks on glükoosi sisaldus veres ja mao täiteaste. Oluline rolli mängivad ka toidu välimus ja lõhn. Seedenõrede eritumisel on suur osa tingrefleksidel, millede kujunemine on otseselt seotud ajafaktoriga. Toitumine kindlatel kellaaegadel kujundab organismis tingrefleksid toidu vastuvõtuks ja seedimiseks. Oluline oleks lastele selgitada, et kindla väljakujunenud stereotüüpse käitumise muutmine toitumisel (nt seoses töö või treeningurežiimi muutumisega) peab toimuma sujuvalt. Järsud muutused toovad kaasa häired mao, kaksteistsõrmiku, pankrease jt seedeorganite töös ning nende haigestumise ohu.

Toidukordade jaotus päeva lõikes sõltub eelkõige töö- ja elurežiimist. Terve täiskasvanud inimese soovitatav toidukordade arv on 3—4 (5, lk 35), õpilastel 4—5 (6, lk 9; 10, lk 35). Piiramine 1—2 söögikorraga päevas koormab üle seedeelundid ning suurendab pankreatiitide ja müokardi infarkti teket kaks korda (10, lk 33).

Õpilastele, kelle koolipäev algab vara hommikul, soovitatakse 2 hommikusööki: üks kodus ja teine koolis (3; 6). Esimene hommikusöök peaks olema valgurikas ja andma 25% päevasest energiavaja-

dusest. Omal kohal on piim ja piimatooted, erineva koostisega müslid, herkulo- ja tatrapuder. Teine hommikusöök, mis saadakse koolis 2. või 3. vahetunnil, peab olema vitamiini- ja mineraalaineterikas ning andma 10 (6, lk 9) kuni 20% (9, lk 68) päevasest energiast. Soovitav on pakkuda toorest aed- või puuvilja, naturaalmahlu ja mehusid, täistera- või näkileiba. Õigete toitumisharjumuste kujundamiseks on otstarbekas lasta õpilastel kodus võrrelda erinevaid hommikusöögivariante nii maitsvuse, tervisliku toitumise kui ka hinna poolest. Põhikooli algastmel võib õpetamisel kasutada ka erinevatest toiduainetest või toitudest koostatud lihtsat lotot või täringumängu, kus tervisliku toitumise seisukohalt õige toiduvalik lubab nuppudel edasi liikuda, vale paiskab aga tagasi.

Koolilaste lõunasöök peab andma 30 (6, lk 10; 3, lk 12) kuni 40% (9, lk 68) päevasest energiast ning nagu lõunasööki olema piisavalt valgurikas ja mitmekesine. Esimese roana on soovitatav kasutada suppe ja salateid, mis ergutavad seedemahlade eritumist ning valmistavad seedesüsteemi ette raskemini seeditava toidu vastuvõtuks. Toidukorra lõpetamine magusroaga või puuviljaga loob meeldiva täiskõhutunde ning «informeerib» toitumistsentris asuvat küllastumiskeskust piisava toidukoguse saamisest, pidurdades seega liigse maomahla eritumist ja vältides «ülesöömist». Õhtuode peab jällegi olema vitamiinide- ja mineraalaineterikas ning andma 8—10% päevasest energiavajadusest. Omal kohal on mahl, jogurt, keefir ja sinna juurde võileib või soolane pärmitaignapirukas. Õhtusöök haarab 25% päevasest energiavajadusest ning peaks eelistatult sisaldama kergelt seeditavaid juurvilja-, piima- või jahutoite. Õpilastele tuleks teadvustada, et rikkalik õhtueine loob eeldused gastriidi, maohaavade ja müokardi infarkti tekkeks. Pärast külluslikku õhtusööki tõuseb veres järsult lipiidide kontsentratsioon, soodustades aterosklerooside protsesse organismis.

Näljatunde peletamiseks söögi vaheaegadel võib kasutada toorest porgandit, kapsast, kaalikat või mõnd puuvilja, mille kalorsus on suhteliselt madal. Nagu näeme, saadakse 2/3 päevasest energiavajadusest hommiku- ja lõunasöögiga, mis vastab ka

Table 1
ENERGIA JAOTUMINE TOIDUKORDADELE KOOLILASTE TOITLUSTAMISEL

Nr	Söögikord	Kirjandusviide				
		(6, lk 9)	(3, lk 12)	(1, lk 146)	(9, lk 68)	(2, lk 217)
1.	Hommikusöök	25	25	25	20	20—30
2.	Hommikusöök	10	8		20	10—25
3.	Lõuna	30	30	35	35—40	40—45
4.	Õhtuode	10	7	15		
5.	Õhtusöök	25	25	25	20—25	15—20
6.	Vahepala enne magamaminekut		5			

energia kulutuste erinevusele päeva lõikes. Igati alusetu on õpilaste loobumine hommikusöögist (eriti vanemas astmes), põhjendades seda isu- ja ajapuudusega. Hästi aitab siin hommikul 20—30 min varem tõusmine, väike virgutusvõimlemine, jahe dušš või lihtsalt enda ja toa kiirustamata korrastamine algavaks päevaks.

Söögikordade ajaline jaotus võib varieeruda sõltuvalt inimese elurežiimist ja individuaalsest omapäras. Üldreeglina peaks aga põhisisöögikordade vahe olema vähemalt 5—6 tundi ning õhtusöögi ja magamamineku vahe 2—3 tundi. Kui minnakse magama täis kõhuga, säilib toit seedekanalises ka öösel, sest magamise ajal tõhus seedetegevus lakkab. Hommikul puudub niisugustel inimestel söögiisu, nad tunnevad isegi iiveldust, sest seedeprotsess jätkub ja veri on veel küllastunud õhtul söödust.

Lisaks õigele toitumisrežiimile ja põhjendatud toiduainete valikule tuleb tervislikul toitumisel tunda ka muutusi, mis toimuvad toiduainetes nende kulinaarsel töötlemisel. Toiduainete termiline töötlemine, samuti eelnev puhastamine, tükeldamine jne suurendavad toitainete omastatavust, parandavad nende organoleptilisi ja sanitaar-hügieenilisi omadusi.

Valgurikaste toiduainete termilisel töötlemisel valgud kalgenduvad, osalt lagunevad. Lihakiud pehmenevad ja on kergemini «kättesaadavad» seedeensüümidele. Keeduvette läheb osa vees lahustuvatest ekstraktiiv- ja mineraalainetest, C-vitamiinist ja B-grupi vitamiinidest. Õpilastele tuleks köögipraktikumis lisaks soovitusel panna liha puljongi valmistamisel keeva vette ka selgitada, miks sel puhul saadakse maitavam puljong. Põhikooli vanemas astmes võib võrrelda toore ja eelnevalt termiliselt töödeldud lihatüki keeduvett nii välimuse, maitsevuse kui ka mõne valkudele iseloomuliku värvusreaktsiooni abil.

Oluline on õpilastele selgitada rasvades toimuvaid muutusi, mis leiavad aset toidu valmistamisel ja säilitamisel. Pikaajalisel seismisel rasvad oksüdeeruvad (rääsuvad). Mida enam rasv sisaldab küllastumata rasvhappeid (nt taimeõlid, heeringarasv), seda kiiremini ta rääsub. Termilisel töötlemisel rasvad lagunevad, kusjuures laguproduktid ärritavad seedetrakti ning võivad avaldada kantserogeenset toimet. Õpilased võiksid võrrelda oliiv- või päevalilleõli, margariini, või ja searasvaga toimuvaid muutusi, kui neid kuumutada temperatuuril 150° kuni 230°. Tuleks selgitada, miks on keelatud taimeõli korduv kasutamine praadimisel (eriti toiduainete fritüürimisel). Praktikumis võib võrrelda friikartulite maitset ja kaalu, mille valmistamiseks kasutati erineva algtemperatuuriga (~ 20°

kuum) õli. Seejuures tuleb õpilaste tähelepanu juhtida põhjustele, miks kuuma rasva kasutamisel on toodete rasvaine sisaldus (samuti kalorsus) väiksem ning maitse täiuslikum. Ära ei tohi unustada rasvainete osa rasvaslahustuvate vitamiinide omastamisel. Õpilastele tuleb selgitada, et või ehk muu rasvaine lisamine juurvilja (nt porgand, lillkapsas) hautamisel ja passeerimisel on igati põhjendatud.

Süsivesikutes toimuvad muutused on seotud eelkõige tärglise pundumise ja kliisterdumisega. Siin võiks võrrelda tärgliseterade kuju ja olekut külmas, soojas ja kuumas vees ning selgitada, miks kartulipudru valmistamisel tuleb kartulid peenestada kuumalt, aga mitte jahtunult (jahtumisel rakuseinte elastsus väheneb, need purunevad, tärglis «pääseb välja» ja muudab pudru kleepuvaks). Vanemates klassides võib selgitada tärglise omaduste sõltuvust lähtetoorainest (tabel 2) ning võrrelda erinevate kliistrite viskoossust ja välimust. Ilmekad on katsed, mis näitavad tärglikeliistri viskoossuse vähenemist hapete toimele ja suurenemist suhkrulisamisel.

Osa süsivesikuid termilisel töötlemisel karamellistub (nt sahharoos karamellkisselli valmistamisel, leiva küpsetamisel jm), andes toiduainetele kollaka või pruunika värvuse, aromaatselt lõhna ja maitse. Samal ajal suhkru seeditavus karamellistumise tagajärjel väheneb.

Juur- ja puuvilja pehmenemine on seotud nende rakuseinte osalise destruktsiooniga, mis omakorda on tingitud protopektiini üleminekust pektiiniks ja hemselluloosi destruktsioonist. Protopektiini sisalduse, ehituse ja omadustega on seotud eri aedviljade (peet ja kartul), aga samuti ühe ja sama aedvilja eri sortide keeduaeg. Samaga seostub ka keeduaja pikenemine kareda vee kasutamisel ja happe lisamisel. Seepärast tuleb borši valmistamisel hapet lisada keetmise lõpul, rassolnikute puhul aga soolakurk keeta eraldi ja lisada pärast kartuli pehmenemist.

Erilist tähelepanu tuleb pöörata vitamiinidele. Valguse, õhuhapniku ja temperatuuri mõjul paljud neist lagunevad (tabel 3). Vitamiinide kao vähendamiseks tuleb:

- toiduaineid pesta tervelt, tükeldamata;
- pesuks kasutada külma vett, puhastamiseks roostevaba nuga;
- pestud toiduained kohe töödelda, mitte jätta vette seisma;
- juur- ja puuvili panna keevasse vette, keeduvei kasutada;
- värske aed- ja puuvili säilitamiseks külmutada vahetult pärast koristamist.

Keskmine vitamiinide kadu kulinaarsel töötlemisel
Tabel 2 (8, lk 55)

TÄRKLISE FÜSIKALIS-KEEMILISED OMADUSED

Tärglise liik	Amüloosi sisaldus %	Kliisterdumise °C	Pundumisaste %	Asenduskoef
Kartulitärglis	32,1	58—62	1005	1,0
Maisitärglis	19,3	66—86	752	2,3
Riisitärglis	20,0	58—86	648	2,2
Nisutärglis	21,4	50—90	628	2,7

VITAMIINIDE KADU KULINAARSEL TÖÖTLEMISEL

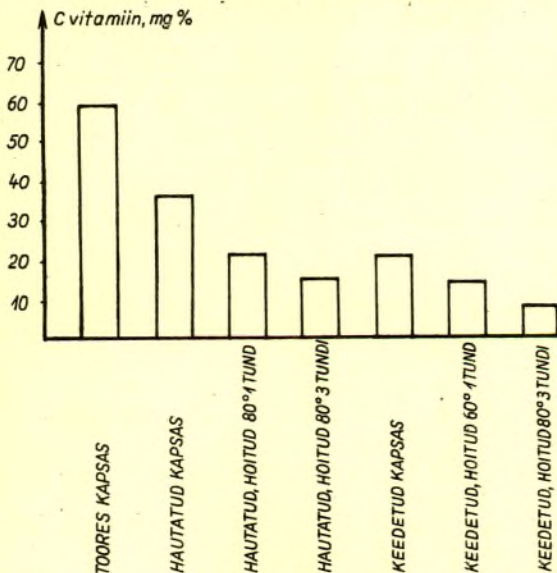
Vita- miin	Mõjutegurid						
	t*	Hapnik	Valgus	UV kiirgus	Happed	Alused	Lahustuvus
A		++	++				rasvas
B ₁	+	+		+		+	vees
B ₂	+			+		+	vees
B ₆	+		+		+	+	vees
B ₁₂			+				vees
C	++	++	++	+		+	vees
D		++				+	rasvas
E		++	+	+		+	rasvas
K			++	+		+	rasvas

++ — suur

+ — piiratud

sel on: B₂ — 15%, A — 15%, B₁ — 30%, C — 35... 50%, B₆ — 30% (3, lk 125; 10, lk 89—105).

Kõige hõlpsamini laguneb teistega võrreldes C-vitamiin. Aed- ja puuvilja säilitamisel 2—3 kuud väheneb C-vitamiini sisaldus paljudes toiduainetes juba poole võrra. Suured on vitamiinikaod ka termilisel töötlemisel (joonis 1). C-vitamiini lagunemine on seotud tema oksüdatsiooniga igas puu- ja juurviljas leiduva ensüümi — askorbiinhappe oksüdaasi toimel. Õhuhapniku juurdepääs, samuti vase, raua ja mangaani ioonid kiirendavad protsessi.



Joonis 1. C-vitamiini sisaldus mg % valges peapapsas sõltuvalt kulinaarsest töötlustest.

Õpilastele tuleks selgitada, et koorimine ja tükeldamine suurendavad vitamiinikadusid termilisel töötlemisel. Nii näiteks on koorimata kartulite keetmisel C-vitamiini kadu alla 10%, kooritud kartulite puhul 15—30% (8, lk 198), kartulilõikude keetmisel aga 50% (5, lk 90). Väga suur on vitamiinikadu (kuni 90%) toitude puhul, mille valmistamisel kasutatakse korduvat termilist töötlemist vaheldumisi mehaanilisega (nt kapsakotletid, juurvilja vormiroad), samuti valmistoitude pikaaegsel säilitamisel marmiidil. Rõhutada tuleb ka happelise keskkonna

osatähtsust C-vitamiini säilitamisel, mistõttu söögisooda kasutamine ubade pehmenemise kiirendamiseks pole soovitatav. Igati põhjendatud on aga hoidiste valmistamisel hapude mahlade (nt ebaküdoonia) lisamine vähem happelistele marjadele ja tomatipasta lisamine juurviljasuppidele. Kaitsvat toimet omavad ka mõningad teised vitamiinid, nagu A, E, B₁, aminohapped, tärklis ja taimepigmentid.

Mineraalainetega olulisi muutusi toidu valmistamisel ei toimu. Nende põhilised kaod on seotud toiduainete eeltöötlemisega ning «üleminekuga» keeduvette. Siit ka soovitus keeta aedvilja koorega või tervelt ja keeduvedelik kasutada kastmete ning suppide valmistamiseks.

Kulinaarõuete hulka kuulub ka toitude sobiva temperatuuri tagamine söömise ajal. Jahtunud toit ei ole aromaadne ega maitsev, selle seeditavus ja omastatavus vähenevad. Hangunud rasv emulgeerub halvasti ja pidurdab seedeensüümide teket. Serveerimisel peab esimeste roogade temperatuur olema 70°C, teistel 60—65°C. Külmroogi serveeritakse temperatuuril 7—14°C.

Õige toitumine on tervise allikas. Väärtavad toitumises põhjustavad häireid ainevahetuses ja soodustavad haiguste teket ning ägenemist.

Kirjandus

- Hedelin A., Olofsson M. Hem kunskap. Malmö, 1990.
- Jänes H. Tervise teejuht I. Tallinn, 1988.
- Latola R., Kakko S. Peruskoulun kotitalous 7. Helsinki, 1983.
- Pappel K. Tervisliku toitumise õpetamisest üldhäriskoolis. — Haridus, 1992, nr 5.
- Peltosaari L., Raukola H. Ravitsemustieto. Otava, 1983.
- Riether F. Gesunde Ernährung. Hamburg, 1986.
- Schieper C. A. Arbeitsbuch Ernährung. Hamburg, 1979.
- Баранов В. С., Мглинец А. И. Технология производства продукции общественного питания. Москва, 1986.
- Мальгина В. Ф., Рубина Е. А. Основы физиологии питания, гигиена и санитария. Москва, 1988.
- Скурихин И. М., Шатерников В. А. Как правильно питаться. Москва, 1985.

Koolide paremad lõpetajad vastuvõtul Kadriorus

22. juunil võttis valitsus Kadriorus vastu keskkoolide, kutsekeskkoolide ja tehnikumide 1992. a paremad lõpetanud. Kutsutud oli 150, enamik kuld- ja hõbemedali omanikku, 222 keskkooli, 38 kutsekeskkooli ja 27 tehnikumi 16 500 lõpetanu hulgast. Üle 6000 omandas keskhariduse kutseõpingute kõrvalt.

Vastuvõtu avas Eesti Vabariigi haridusminister Rein Loik, kes tervitas ja õnnitles noori ning pani neile südamele, et tuleviku-Eesti hea käekäik oleb elluastujate töökusest, teadmistest ja oskustest.

EV Ülemnõukogu esimees Arnold Rüütel pidas kõne, milles ta toonitas, et tänavused lõpetanud on esimene lend taasiseseisvunud Eestis. Koolisüsteem teeb läbi suuri muudatusi nagu majandus ja

■ Sõna võttis EV Ülemnõukogu saadik kirjanik Lehte Hainsalu, kes pani noortele südamele, et nendele on kingitud riik, teda tuleb hoida ja armastada.

■ Lõpetanute nimel kõneles Maris Kuurberg Jüri Keskkoolist.

■ Arnold Rüütel, Tiit Vähi ja Rein Loik andsid lõpetanutele üle mälestusmedalid.

kogu Eesti elu. Nüüd ja tulevikus väärtustatakse eelkõige teadmisi, mitte koolilõpetamise tunnistust või diplomit. Noortel seisab ees mitu valikut edasiõppimiseks ja töös. Igaühelst on olemas, kuidas ta oskab kasutada Eesti ühiskonnas avanenud võimalusi. A. Rüütel soovis noortele ettevõtlikkust, tarkusesoovi, austust ja inimlikkust ning õnne edasisel eluteel.

Muusikalisi vahepalu pakkusid Eesti Noortemaja akordionistid (juht Venda Tammann) ja kammerkoor «Arsis» (Aivar Mäe).

Parimate lõpetanute, valitsus- ja haridusjuhtide ühispilet läheb 1992. a kroonikasse. Lossi keldrisaalis oli noortele kaetud peolaud.

26. juunil viibisid vastuvõtul kõrgkoolide paremad lõpetanud.

TONU KALLE fotod



I rahvusvaheline naiskäsitööõpetajate seminar Tallinnas

16.—19. juunini toimus Tallinnas EHA ja «Kullo» ruumides I rahvusvaheline naiskäsitööõpetajate seminar. Osavõtjaid saabus Soomest, Prantsusmaalt, Austriast, Venemaalt, Leedust ja Lätist. Seminari kahel esimesel päeval kuulati ettekandeid, vaadati slaidiprogramme ja videofilme, avatud oli õpetajate ja külaliste tööde näitusmüük.

Ettekannetega esinesid TPÜ dots Liivia Kivilo naiskäsitööõpetajate ettevalmistuse teemal, Tallinna Linna haridusameti inspektor Lehte Jõemaa rääkis kunstõpetuse ja kavandamise tähtsusest naiskäsitöös, Tallinna 21. Kk õpetaja Tiina Meeri silmuskudumisest, Kaia Kesküla Kuressaare ametikoolist saarte rahvarõivaste rahvuslikust tikandist, Silvia Kalvik (Tallinna Kopli Kunstikeskkool) tarbekunsti õpetamisest, Pärnu Kodumajanduskooli direktor Eva Talts õppimisvõimalustest oma koolis, Tallinna 54. Kk õpetaja Juta Süda töövõtete omandamise võimalustest.

Väliskülalistest said sõna Barbro Sjöberg Soomest, Pirkko-Liisi Kuhmonen tutvustas Soome käsitööõpetuse programme, Aino Malkamäki Soome kirikutekstiili sümboleid, Eva Skawinski-Petzl tekstiilõpetust Austrias, Tatjana Gvozdeva Erza (Mordva) tikandi õpetamist, Niina Muhhotina Gželli keraamika tegemist, Galina Sergejeva Peterburi Etnograafiamuuseumi kollektsiooni kasutamist tööõpetuses, Leedust Salvinija Anikiene, Danute Kaucikiene ja Regina Vaitkeviciene rahvusliku kangakudumise, silmuskudumise ja tikkimise õpetust koolis.

Peale ettekannete töötati kuues sektsioonis, kus õpiti Muhu tikandit, nahatööd, sidumis- ja vababatikat, Mordva tikandit, portselanimaali (Gželli keraamika), ja siidimaali prantsuse kunstnike Robert Caulier' ja Janette Lhoste' juhtimisel.

Seminari organiseeris EHA käsitöökabineti peametoodik Svetlana Berezina.

HARIDUS

EDUCATION
SEPTEMBER 1992
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

REIN LOIK. Education: What's Been Done and What Lies Ahead.

The analysis is presented by the Minister of Education of the Republic of Estonia.

MAIT RAAVA. Style of Explanation and Depression.

ANTS KÕVERJALG. Educational Policy and Employment in the Netherlands.

Job market demands; employment and vocational training and retraining; interdisciplinary research; cooperation between schools and enterprises.

ENN SIIM. Headmaster's Meditations.

Headmaster of the Kolga basic school presents his views on the present school situation with a slightly pessimistic prognosis for the future.

JUHAN SÕERD. Assessment of Occupations by the Pupils of the Basic School.

The report is based on the questionnaires carried out in 1980 and 1990.

LEIDA TALTS. Activity Preferences by Junior Pupils.

Proceeding from the social and environmental

background of the pupils in their 5th to 8th school year the activity preferences are presented. Based on the questionnaire of 1990 with 1137 participants all over Estonia.

ILONA KÕVE. Do You Know Your Pupils?

Description of children's types of temperament, behaviour, communication and academic progress.

REET SELG. Is Suggestopedia Dangerous?

Introduction of the suggestopedic method in teaching foreign languages; one work unit in teaching a definite topic is presented.

MARE MÜRSEPP. Tasks in Teaching Reading.

The views of the American educationalist Bruno Bettelheim are introduced; recommendations are given on how to better use the beginners' texts.

The Village School Teacher.

A survey of Aino Valgma's contribution to her home village Jalase where her father worked as the village school teacher. She is also the author of several methodological reference books, compiler of the nature study programme, co-author of the Reader.

RAIVO KUUSK. Uku Masing's Poetry. An essay.

HELMUT PIIRIMÄE. Some Facts about the History of the Nordic Countries.

The Nordic countries at the end of the 15th and at the beginning of the 16th centuries.

SIRJE AHER. Teaching Environmental Protection.

A survey of ecological education at Estonian schools including participation in international projects.

LUULE HERODES. Relationships in the Kindergarten.

A summary of the observations carried out in eighteen kindergartens of Saaremaa, Võru and Tallinn.

MALLE REIDOLF. A Centenary of Jüri Parijõgi.

A survey of Jüri Parijõgi's life, educational work as a teacher, school headmaster and author of textbooks. Memoirs by his former pupils.

KAIE PAPPEL. Teaching Nutrition at School II.

О Б Р А З О В А Н И Е

СЕНТЯБРЬ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Р. ЛОЙК. Ориентир - экономика

Министр просвещения республики анализирует проделанную работу по обновлению образования Эстонии, отмечая как позитивные моменты, так и причины невыполненного. Более подробно автор останавливается на тех задачах, которые предстоит решить в новом учебном году.

М. РААВА. Стиль объяснения и депрессия в теории И. Селигмана

А. КЫВЕРЪЯЛГ. О некоторых моментах в области политики трудовой занятости и образования в Нидерландах

Материал рассказывает о решении проблем в области образования и трудовой занятости в Бельгии и Голландии - потребности рынка труда, трудовая занятость и внедрение политики профессионального обучения на государственном уровне; мульти- и интердисциплинарного исследования в области образования; обучение и переобучение; совместная работа школ и предприятий.

Э. СИЙМ. Руководитель школы размышляет. Директор Колгаской школы делится своим видением состояния дел в школьной жизни Эстонии, говорит о разных подходах к проблемам образования.

Ю. СЫЕРД. Как оценивает профессии ученик средней школы.

Профессии по оценкам учащихся основных школ Эстонии. Престиж профессии в глазах учащихся; динамика оценок; влияние социального окружения на ценностификацию профессий. (Материал подготовлен на основе опросов, проведенных в 1980 и 1990 гг.)

Л. ТАЛЪТС: Чему отдают предпочтение школьники средней ступени?

Автор статьи знакомит с социальной и природной средой развития учащихся средней ступени (5-8 кл.); чему же отдают предпочтение школьники этого возраста? (Во всеэстонском опросе, организованном в 1990 г, приняло участие 1137 детей.)

И. КЫВЕ. Знай своего ученика.

Краткий обзор исследования, касающегося особенностей детей, обусловленных их темпераментом (поведение ребенка, общение, успеваемость в школе); материал статьи дает воспитателю (учителю) исходный материал для наблюдения за детьми.

Р. СЕЛЪГ. Опасно ли суггестивное обучение? Один из направлений в обучении иностранным языкам является суггестивное обучение (суггестопедия); автор знакомит с его особенностями и на примере изучения одной из тем показывает цикл работы.

М. МЮЮРСЕП. Упражнение по чтению в букварный период.

Автор знакомит со взглядами американского ученого-педагога Бруно Баттельхейма, в статье даются рекомендации по использованию текстов букваря и др.

Размышляя о соли земли.

Деревня Ялазе является признанным историко-этнографическим заповедником. В этом большая заслуга Айно Валгма - дочери последнего директора школы в Ялазе. По примеру родителей она стала учителем, автором многих методических пособий, одним из авторов программы по краеведению и хрестоматии по чтению.

Р. КУУСК. Эссе по мотивам стихотворения Уку Мазинга.

Автор знакомит со своеобразием творчества Уку Мазинга, его взглядами на мир.

Х. ПИЙРИМЯЭ. Несколько глав из истории Северных стран.

Северные страны в конце XV начале XVI вв. (Кальмарская уния, Кристиан II, борьба Швеции за независимость, шведское государство и церковь, восстановление унии и Стокгольмская "кровавая баня", освободительная война Швеции, реформация, королевская власть в Швеции).

С. АХЕР. Да - экологическому обучению.

Автор пишет об экологическом воспитании в школах Эстонии (также об участии в международных проектах); как следовало бы планировать и организовывать в школах ознакомление с окружающей жизнью.

Л. ХЕРОДЕС. Взаимоотношения в детском саду.

Материал основывается на исследовании взаимоотношений и общения детей и воспитателей; детей между собой, проведенном в 18 группах детских садов на Сааремаа, в Выру и Таллинне.

М. РЕЙДОЛЬФ. 100 лет со дня рождения Юри Парийэ.

Автор знакомит с жизнью и педагогической деятельностью Юри Парийэ - учителя, директора школы и автора учебников, в статье также приводятся воспоминания учеников о нем.

К. ПАППЕЛЬ. Об обучении правильному питанию в общеобразовательной школе II.

Материал знакомит с правильным режимом питания учащихся, приводится обоснованный выбор продуктов, даются сведения об изменениях в продуктах после их кулинарной обработки.

VEAVABANDUS

Vabandame läbilipsanud vigade pärast.

K. Jõulu artiklis «Hariduse» juuninumbris palume 33. lk l veeru ülalt 14. reas lugeda aastaarvuks 1916 (mitte 1919) ja 34. lk l veeru ülalt 15. reas Aave asemel Aane.

K. Kaldma artiklis meie ajakirja 7/8 numbris 19. lk alt 22. reas on kirjutatud «põhilistest väärtustest», peab olema «põhilistest moodustest».



iega ujulasse pole kahe aasta jooksul vett lastud, ei jõutaks kütta ega veevärgi eest rasuda.

Koolimaja ümbrusega jätkub töid veel aastateks, staadioni pole, haljastamine pooleli. Pigistavad mööblimured, sest kui ehitust alustati, mõeldi algkoolist ja nüüd pole õigete mõõtmetega laudu. Täpsemalt — veerand lastest istub ebasobivate laudade taga. «Tarmekolt» on neid tellitud vahendajaid kasutamata, kuid hind pole julgetud küsida. Koolimajas on praegu niipalju ruumi, et müksamist pole karta. Arvud annavad ettekujutuse «asustamistihedusest»: 106 õpilast, 36 kasvandikku, 17 õpetajat, 4 kasvatajat. Kõikide ruumideüksed kannavad numbrit, viimane on 478!

Kabala esineb küllaltki haruldane kooslus — põhikool ja lastepäevakodu ühise katuse ja ülemjuhutuse all. Ruumide asetus on selline, et pisikesed suurtele jalgu ei jää, Isegi õues mitte, sest mõlematel on erinevad «kajakoplid». Mudilaste kuludest maksab vald 35%, lapsevanem 130 rbl kuus (maikuu), peetakse peenikest arvet kohalviibitud tundide ja vahele jäänud söögikordade kohta. Vanem ülearust rahatähte ei pilla.

Meie fotograaf Tõnu Kalle püüdis nii markantsemaid klasse-kabinette, renomeega õpetajaid kui ka interjööri huvitavamaid detaile objektiivile ette saada. Siit ka selgitused kaanefotodele. Direktor soovitas minna Marika Uusjärve laulmistundi (esikaane sisekülje ülemine foto), Aivar Pihelgase botanikakabinetti (esikaane siseküljel alumine) ning Tiitu Liivveri 1. klassi (tagakaanel). Piltidele jäi muudki, mis ei vaja üleseletamist. Kõikidel Kabala õpetajatel on eriharidus.

JÜRI TUISK



HARIDUS

Hind 1,5 EEK Indeks 78189

