



KOOLIUUENDUSLANE

Pedagoogilise mõtte areng Eestis aastail 1918—1940
Haridusesammas Kustav Ollik
Veel Kustav Ollikust ning
Haridusministeeriumi kodukorra (1927) saateks
Ühest ametikoolituse minevikuvormist
Mäng, töö ja õppimine eesti aabitsais
Millest kirjutavad välismaa kasvatusajakirjad?
Keskkonnatemaatika kooli õppekavas
Esteetiline suhtumine ja kodukultuur
Inimese meeled ja meeleelundid

Inimese teos/skelett
Teet Kallaselt *Kooliuuenduslasele*

Проблемы гуманизации образования
в гуманитарной школе
Роль иностранного языка в гуманизации обучения
Об особенностях преподавания
естественно-научных предметов
в гуманитарной школе
Проблемы политехнического образования
в гуманитарной школе
Познавательный процесс как средство раскрытия
творческих возможностей учащихся
при обучении химии в гуманитарной школе
Некоторые проблемы подготовки выпускника
русскоязычной школе Эстонии

Ferdinand Eisen
Heino Rannap

Ilmar Kopso
Harri Kelder
Meri-Liis Laherand
Meri-Liis Laherand
Sirje Aher
Silvia Kalvik
Elli Tammiste
Merike Käis
Marge Loks

Николай Чурилин
Нина Титко

Роберт Щербаков
Ольга Кузьмина

Татьяна Соколова
Николай Чурилин
Евгения Белова

1996

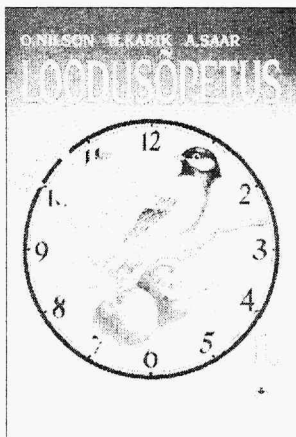
3



E. Noor, H. Sikka Matemaatika töövihik I klassile. 1. osa

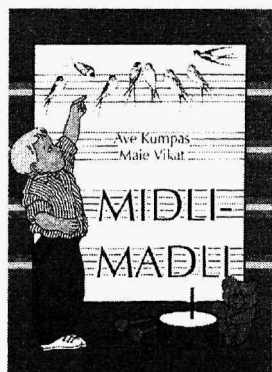
Matemaatika töövihik sisaldab õpioskusi kujundavaid harjutusi ja ülesandeid ning toetab õpetajat õpilase iseseisva töö korraldamisel. Töövihikus on harjutustik matemaatika eelkursuse, arvudeõpetuse ja tekstülesannete kohta ning suuruste ja kujundite tundmaõppimise algusosa. Vihikut kasutatakse sügispoolaastal ilma õpikuta.

Illustreerinud Kaie Lilleorg



O. Nilson, H. Karik, A. Saar Loodusõpetus 1. klassile

Värviline töövihik suunab lapsi joonistama, kirjutama ja jõukohaseid asju kirjeldama. Esimesed tunnid on ette nähtud piltide järgi vestlemiseks teemal *Avastamine*, et õpetaja abiga ümbritsevat maailma tundma õppida. Selle teema juures tehakse ka esimene tutvus meeleelunditega. Edaspidi käsitletakse veel järgmisi teemasid: asjad, aeg ja aja mõõtmine, elus ja eluta loodus, ained ja materjalid, soojus- ja valgusallikad, Maa, loomad, taimed. Vihiku on illustreerinud Ülle Meister.



A. Kumpas, Maie Vikat Midli-Madli I-II

Kahest raamatust koosnevas laulukogumikus lasteaedadele ja algkoolile on rida populaarseid lastelaule Eestist ja mujalt. Sisaldab ka noote.



KOOLIUUENDUSLANE

**KIRJASTUSE „KOOLIBRI”
JA HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUSE VÄLJAANNE**

Nr. 17 (78) 1996

TALLINN „KOOLIBRI” 1996

Toimetuse nõukogu:

Andres Adamson (Haridustöötajate Koolituskeskus),
Ants Haljamaa (Kirjastus *Koolibri*),
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum),
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts),
Kalju Leht (toimetaja).

Korrektor

Vivian Leibak

Tehniline toimetaja

Gädvi Kuklase

Haridusministeerium lubab kasutada õppe-metoodilise materjalina.

TOIMETAJAMÕTISKLUS

Riikide majandusarengu (võrdlevaks) mõõdupuuks on nüüdisajal dollarite hulk keskmiselt iga inimese kohta. Seda nii rahvusliku koguprodukti (GNP) kui sisemajanduse koguprodukti (GDP) arvestuses. Selle põhjal on Eesti seis viimaseil aastail aina halvenenud: 1994 auväärne 29. koht, mullu veel 43., aga tänavu... 68.(!) koht, naabriteks siis mitte enam Tšehhi ja Ungari, vaid Iraan, Alžeeria, Jordaania... Kõhedaks võtab. Seda enam, et funktsionääride jutud Eesti edust kostavad vaat et tõusvas toonis. Teada on, et riigi majandus ja riigikodanike heaolu ei astu alati ühte jalga, samuti et ainumäärav ei ole raha koguhulk, vaid selle jaotuvus. Alati tuleb küsida: kes kulutab ja mis otstarbel kulutatakse? Kas peamine kulutaja on ahtake eliit või jagub lahedamaks toimetulekuks ka laiemale (alamatele) kihtidele? ÜRO arenguprogrammi (UNDP) hiljutises raportis on sellega seoses pruugitud mõistet *inimarengu indeks HDI (Human Development Index)*, mis püüab heaolu hinnata nn keskmise inimese seisukohalt. Sel alusel ongi määratletud Eesti asend riikide pingereas, millele alguses osutasin; seesama mõõtkava aitab määrata, kui suured on vahed maa- ja linnaelanike, meeste ja naiste, rikaste ja vaeste, haritute ja harimatute vahel. HDId on tabavalt kommenteerinud Peeter Ernits (Eesti Päevaleht, juuli 1996); olgu temalt üsna ulatuslik väljavõte.

„HDI toetub nagu taburet kolmele jalale. Vaid üks tabureti jalgadest peegeldab jõukust. Ülejäänud kaks iseloomustavad tervist ning haridust. /—/ Nagu (HDI) raportist selgub, on Eesti taburetil iga jalg ise pikkusega. Kui harituse poolest asume maailma riikide tipus (25. koht), siis jõukuselt oleme 82. positsioonil. Eluea poolest aga jagame sõbralike kirgiiside ja tailastega vennalikult 92.–94. kohta.

Igaühele peaks selge olema – säherdusel taburetil kaua ei istu. /—/”

Ja veel: „...turumajandusele ülemineku eest on Eesti pidanud maksma väga ränka hinda. Seejuures, mida kiirem on olnud turumajandusele üleminek ning valjem IMFi ja maailmapanga kiidulaul, seda kõrgem on olnud reformide sotsiaalne hind.”

Niisiis – harituse poolest oleme üsna eesmised. Teadagi, et oleme. Selle kohta on pädevaid kinnitusi, nt Eesti õpilaste edukas esinemine rahvusvahelistel ainekongressidel, edukas toimetulek õpingutega välismaal. Aga kuniks? Kahe „toolija-la” kasvav kahanemine ei saa haridustki ahistamata jätta.

Mulle tundub, et meie hariduskorraldus ei ole kuigi vapralt vastu vaadanud nendele pärsingutele, mis johtuvad turumajandusest eesti moodi (korruptsioon, terav sotsiaalne ebavõrdsus, kesised sotsiaalsed garantiid). Ferdinand Eisen kirjutab sellega ühenduses (ajalehes *Eile. Täna. Homme*, juuli 1996): „Sotsiaalse ebavõrdsuse teravnenemine ahistab oluliselt haridust ja kultuuri, nende kättesaadavust vaesunud rahvahulkadele. Rahva haridus ei ole harilik kaup turumajanduslikus mõttes. **Haridus on üldrahvalik väärtus, kogu rahvuse säilimise esmajärguline tingimus.**”

Ja veel ühenduses hariduse ja demokraatia suhtega: „Ka tõeline demokraatia eeldab haritud elanikkonda. Haridussüsteem peab võimaldama kõikidele lastele ja noortele nende vaimsetele võimetele ja eeldustele vastava hariduse ning eluks ettevalmistamise, seda nii koolikorralduslikult kui majanduslikult, kõnelemata juba pedagoogiliselt. Et me jõuaksime hariduselt üldisele haritusele, kasvatuselt üldisele kasvatatusele.”

Püüan sellest arutlusest teha kolm konkreetsemat tuletist ja järeldust.

1. Kas ja kui võrd toimib valem: haridus=kaup?

Ta toimib kindlasti tööturul ja jämepragmaatilisest mõttes. Ometi on europot-sentristlik mõtteviis lootnud hariduselt palju enamat.

Probleem on pea sajandivanune. Jätkan tsitaadiga prantsuse esseisti Paul Valéry sädelevast esseest „Vaimu kriisist“ (1919, ilm. Loomingus 1938, nr 9). P.V. lähtekohti on, et vanadest kultuuridest võrsunud teadus ja kultuur lakkavad aina enam olemast eneseteostuslik väärtus: „Teadmine, mis oli tarbimisväärtus, saab vahetusväärtuseks. Teadmise kasulikkus teeb temast **kaubaartikli**, mis pole ihaldatav enam mõnede väga valitud asjaarmastajate, vaid kõikide poolt.

Seda kaupa valmistatakse niisiis üha käsitlushõlpsamal ja tarvituskõlblikumal kujul; teda jaotatakse üha arvukamale ostjaskonnale; ta saab kaubanduse asjaks, lõpuks asjaks, mis on jäljendatav ja toodetav ligikaudu kõikjal.”

Kuulus prantslane nägi seda arengut (kui paratamatut) väga täpselt ette. (Tänapäeval on selles arengus jõutud sellesse punkti, mida märgitakse sõnadega „massikultuur“ ja „infoühiskond“.) Ta hoiatas, et selle all kannatab paratamatult inimkvaliteet, mis paraku ongi sündinud. Mis saab olla vastukaaluks? Küllap ikka humanistliku vaimu ja elulaadi kujundamine, tõelistest kultuuriväärtustest osasaamine, looduslähedusse pürgimine (moodsas sõnastuses – säästva arengu programmi järgimine).

Hariduse jaoks on see vaat' et probleem number üks. Seda enam, et meil, väikerahval, tuleb ses asjas otsustavalt mängu rahvuskultuurile põhinemine kui iseolemise eeldus ja võimalus.

Kummatigi on püstitusalus haridus=kaup meile vastuvõetamatu. Esijoones seepärast, et see valem toimib evidentselt suhtes üksikisik–haridus, aga haridust tuleb ikkagi käsitada kui üldrahvalikku/rahvuslikku väärtust. Viimasel puhul saame rääkida ka hariduse ja demokraatia sümbioosist, nagu see selgub ka F. Eiseni tekstist.

2. Kas (jäme)pragmaatiline suundumus on uemas Eesti hariduses täheleandav?

Muidugi on. Kui ajalehtede tänavaküsitlustes küsitakse haridustaotlejailt: mida nad hariduses enim hindavad, siis on vastused ühemõttelises ülekaalus – kõrget palka. Kas see on taunitav? Lõpuni mitte, sest heaoluline elamine on piinormne, ka humanistlike ja aatelite taotlustega inimese jaoks. Sealsamas tuleb keelele põline küsimus: kas elada selleks, et süüa, või vastupidi?

Kõrgkoolidesse tunglejate erialaeelistused on teada – ikka majandus-rahandus/pangandus, õigusteadus ja politoloogia jms. Sinna on tee lähedasti lahti uusriikaste perekondadel ja see on ka nende tarviliku tuleviku mudel. Sellel kanalil on tekkinud prestiižikusele pürgivad erakõrgkoolid, mida HMI teadete järgi on juba tosinajagu. Lisaks veel veerandsaja ümber üldhariduslikke erakoole. Need näited märgistavad kaht ilmselget tendentsi: esiteks, hariduse võõrdumist demokraatiast; teiseks, pragmaatilise (*resp* tehnokraatliku) hariduse võimusevõtmist humanitaarse, vaimsusest kantud hariduse üle. Ohtlikud on nii see kui teine. Hoolimata sellest, et erakoolid leevendavad mõnevõrra hariduse finantsolukorda.

Ülimalt kahetsusväärne on, et (minu teada) puuduvad uurimused nt kõrgharidust taotlejate sotsiaalse kuuluvuse (perekonna sissetuleku astme) ning eriala valiku suhte kohta. Hariduse korraldamiseks (suunamiseks/reguleerimiseks) oleks seda hädapärast tarvis.

Jääb märkida, et hariduse korraldamine on taasiseseisvuse algusest peale toimunud suuresti isevoolu ja paljus nuripidi. Pruugin siin ühtainsat näidet, mis tohiks olla sümptomaatiline.

Et iseseisva riigi taassünd tähendab paratamatult turumajanduse tulekut, pidanuks selge olema mitte ainult poliitikutele ja majandusinimestele, vaid ka haridusjuhtidele (haridus ei seisa ju ühiskonnast eraldi). Pidanuks siis ka vastavalt häälestuma ja küsima: mida see tähendab hariduse jaoks? Teisisõnu: mis nõuko-

gude aja haridusest kvalitatiivselt ilmtingimata ei kõlba? Juba tollal oli teada, et nõukogude üldhariduskool on rahuldaval tasemel ka rahvusvahelises mõõtkavas. (Iseasi muidugi ideelis-poliitiline müra, mis on aga suhteliselt hõlpsasti kõrvaldatav.) Ilmselge pidanuks olema seegi, et uutes oludes on proukimiskõlbmatu plaanimajandusele koolutatud kutsekoolide ja tehnikumide süsteem. Tulnuks omaks võtta, et haridusreform on majandusreformi orgaaniline osa ja selle loogika peaks johtuma reformide üldisest loogikast. Teisisõnu: **alustada tulnuks nimelt kutsehariduse ümberkorraldamisest**. Seda paraku ei sündinud; üldises ebaluses ja innovaatilistes otsisklustes jäeti kutseharidus n-ö kaaluta olekusse.

Sellest on suuresti kahju sündinud. Põhikooli lõpetajad võõristavad prestiižitut kutseharidust ja kel vähegi korda läheb, poeb keskkooli. Aga sellegi lõpetamine (kui õnnestub) võib taas tupikusse viia: paljud jäävad kõrgkooli künnele taha või ütleb üles aineeline jaks. Ja nii sünnivad „ulaharitlased“.

„Ulaharitlased“ – jah, selle sõna haridusloolise tausta tundmine võinuks õpetlik olla. Nimelt sügenes esimese vabariigi algusaastail haridusjanulisel Eestimaal hulgaliselt keskkooli, kuhu kõik pered nii maalt kui linnast, kel vähegi rahavõimu, oma lapsed saatsid. Ent kiiresti ilmsnes, et keskkoolilõpetaja oli reaaleluks puudulikult ette valmistatud ega leidnud kutsealast rakendust. Neid „aplaagrisse“ jäänuid hakatigi „ulaharitlasteks“ nimetama. Samasuguseid leidub ka meie ajal, kui palju – kes seda teab. Aga tollane HM reageeris olukorrale sedamaid ja teokalt. 1925. a vastuvõetud kutsehariduse seaduse alusel arendati kiiresti välja sotsiaalseid nõudlusi arvestav kutsehariduse süsteem, mida 30. aastate lõpupoole peeti üheks paremaks Euroopas.

Ma ei ole piisavalt teadja kutsehariduse hetkeseisu hindamiseks. Sellisel puhul tavatsetakse öelda: asjaga tegeldakse, vähemalt vastav seadus on vastu võetud. Kõige viimaks jääb toonitada: ka kutseharidus on ju pragmaatilise suunilusega, kuid heas teostuses eluterve ja -tervilik. Selles tähenduses ei tohiks ta olla ka tehnokraatlik ega ammugi mitte elitaarne.

3. Kui võtta omaks, et turumajanduse halvad ekstreemsused tõepoolest pärsivad hariduse demokraatlikke arenguid, siis kuidas peaks selles olukorras toimima haridussüsteem (HM muidugi eelkõige).

Muidugi ei ole haridussüsteemi pädevuses ühiskonda kui tervikut ümber seadistada. Küll aga edendada ja suunata positiivseid haridusarenguid ja parandada hariduse juhtimist. Kutseharidusest ma juba rääkisin. Väga tähtis on ka muukeelse hariduse integreerimine terviklikuks **Eesti** haridussüsteemiks.

Eraldi rõhutamist nõuab kooli kasvatusliku toime (töökasvatus, kõlbeline kasvatus, ka kehaline kasvatus) tõhustamine, seda enam, et praegune kool on väga selgesti õpetuskool. Kõlbelist ja rahvuslikku kasvatust tõhustades õnnestub ehk ajapikku parandada noorte kõlbelisi hoiakuid. Sest edasikestmise huvides vajavad väikerahvad eelkõige sisemisi impulsse ja stiimuleid. Nad ei püsi inertsist nagu suurrahvad, vaid idealismist ja tahtmisest püsida. Siin kätkeb ka peamine toetuspunkt seismaks vastu turumajanduse ekstreemsustest johtuvatele kõlbelistele kahjustustele. Need on väga tõsiselt võetavad ja sellele on muide tähelepanu juhtinud ka väliseestlased. Lõpetangi meile hästi tuttava väliseestlase K. Jaak Roosaare asjaomase tekstiga (Sõnumileht, 9. aug 1996):

„Võitlus käib jõudude vahel, kellest ühed püüavad saavutada isiklikku edu korrupsiooni abil, eirates riigi ja rahva huve, ning teised soovivad taastada Eesti riigi ja rahva endist moraalselt mainet, ehitades demokraatlikku õigusriiki ausa ja eetilise konkurentsiga igas eluvaldkonnas. See on võitlus ausate ja ebaausate vahel ehk seesama aastatuhandeid vana võitlus hea ja kurja vahel.“

Kalju Leht

Ferdinand Eisen

PEDAGOOGILISE MÕTTE ARENG EESTIS AASTAIL 1918–1940*

Tartu Ülikooli Didaktilis-metoodiline Seminar lähtus peamiselt keskkoolile (gümnaasiumile) suunatud pedagoogilistest mõttest. Samal ajal arenes elav **kooliuuendusliikumine**, mis järgis algkooli vajadusi ja oli pedagoogiliselt tihendatum. Kooliuuendusiideede lähteks oli USAst lähtunud ja ka Lääne-Euroopas levinud ning edasiarenenud pragmaatiline pedagoogika. See suund kritiseeris vana, elust lahus seisvat kooli, mis ei arvestanud ka lapse individuaalseid eeldusi ega huve. Need ideed hakkasid 1917. a revolutsiooni ajal imbuma ka Venemaale, kuid reformpedagoogika ideede tulekul Eestisse ei etendanud Venemaa kuigi olulist osa. Eestisse tulid reformpedagoogika ideed ikkagi Läänest, esialgu Saksamaalt ja Šveitsist. Need jõudsid Eestisse peamiselt kahel teel: kõigepealt vastava pedagoogilise kirjanduse kaudu ja eesti pedagoogide ning haridusjuhtide õppesõitude kaudu Lääne-Euroopa uue pedagoogilise mõtte keskustesse. Selliste sõitudega tegi 1908. a algust juba Peeter Põld, kes oma reisilt Saksamaale ja Šveitsi tõi Eestisse kaasa töökooli idee (Peeter Põld. Valitud teosed I, Tartu, 1993, lk 26). Eesti iseseisvuse aastatel muutusid eesti pedagoogide sõidud Läände üsna sagedasteks (J. Käis, G. Reial, E. Murdmaa, A. Kuks jt).

Iseseisvunud Eesti rahvusliku kooli ametlikuks aluseks sai Avalike algkoolide seadus, mis võeti Asutavas Kogus

vastu 7. mail 1920. Sellega fikseeriti Eesti koolikorraldus ühtluskooli põhimõttel; selle esimese järgu moodustab algkool, mis on emakeelne ja maksuta (RT 1920, nr 75/76, art 208). Avalike algkoolide seadus kujutas endast raamseadust, mida tuli tollaste haridusjuhtide J. Annussoni, Fr. V. Mikkelsaare, E. Martinsoni (Murdmaa) veendumuste kohaselt sisustada kaasaja pedagoogilise mõttega, kusjuures võtmesõnaks tunnistati ühtluskool ja töökool (Kasvatus 1921, nr 17, lk 262).

Eesti kooli arengu võimalikud põhisuunad olid korduvalt arutlusel ülemaalistel õpetajate kongressidel vabariigi algaastail. Igakülgsest arutati neid küsimusi Eesti õpetajate V üleriigilisel kongressil (16.–18. juuni 1921), kus avattekandega esines HMi haridusnõunik Fr. V. Mikkelsaar. Ta rõhutas kooliuuenduse peamise nõuetena kohustuslikku emakeelset kooli ühtluskooli ja töökooli põhimõtete alusel (Kasvatus 1921, lk 201–205). Kongressil esines ettekandega J. Käis kooli lähenemisest töökooli põhimõttele. Ta nimetas seesugust kooliuuendust kooli vabadusvõitluseks iganenud traditsioonide ja autoriteetide surve alt vabanemiseks.

Kooliuuendusliikumises sai töökooli idee, mis sel ajal veel üsna abstraktselt kõlas, „teekaaslaseks” ja teatud määral isegi eelkäijaks koduloo ja üldõpetuse ideede levimine õpetajakonnas. Nii kujunes Eesti kooliuuenduse põhisuunaks algkooli esimestes

*Algus KUs nr 2 1996

klassides **kodulugu üldõpetuse kujul** ja vanemates klassides **isetegevus ja individuaalne tööviis** kui töökooli idee lähe.

Koduloo printsiip algõpetuses, mis eeldab õpetuse lähtumist lapsest endast, tema kodust ja kodukohast, lapsele tuntust ja kogetust kaugemale, on pedagoogika ajaloos ammu tuntud põhimõtte. Meie kooli ajalugu tunneb seda põhimõtet juba C. R. Jakobsoni koolilugemikest (hiljem tulid juurde M. Kampmaa, H. Niggol jt). Eesti iseseisvuse ajal arendati nende tööd edasi. Õppeainena võeti kodulugu haridus- ja õpetajate kongresside ettepanekute kohaselt 1919/1920. õa alates õppeplaani. 1920. aastate algul tuleb kodulugu meie kooli juba üldõpetuse kujul.

Kodulugu ja üldõpetus olid tolleaegse pedagoogilise mõtte keskmeid teemasid, mis ergutas koolimehi eeskujusid otsima ja katsetama. Algatus sündis 1920. aastate algul Rakvere ja Võru õpetajate seminari harjutuskoolis, seejärel katsetati seda ka mitmes algkoolis, eestvedajaks rühm Tallinna koole. Eeskuju otsimisel pöördui eeskätt Saksamaa ja Austria poole. Leipzigiis oli juba enne Esimest maailmasõda kujunenud välja koduloo õpetamise suund – kodulooline vaateõpetus (*Anschauungsunterricht*), mis rajanes üldõpetuse põhimõttel (J. Kühnel jt). Seda püüti levitada mujalgi Saksamaal. Eesti õpetajaskond sai selle suunaga lähemalt tutvuda 1922. a toimunud esimesel kasvatusteaduslikul nädalal Tallinnas, kus vastavate ettekannetega esinesid pedagoogid Leipzigiist ja Berliinist (Kasvatus 1922, nr 21). Esitatud seisukohad ei leidnud siin kuigivõrd poolehoidu.

Üldõpetuse innukamad propageerijad Eestis J. Käis ja G. Reial, tutvunud lähemalt Saksamaal ja Austrias (eriti Viinis) üldõpetusega, tunnistasid, et

Saksamaal kasutatav üldõpetuse viis, nagu seda esindas selle peamine teoreetik W. Albrecht, ei sobi meie koolile. Seal püüti üldõpetust laiendada kogu algkoolile; siis kaovad õppeainete piirid, mis toob kaasa ainealade kunstliku ühendamise ja kogu õppematerjali laialivalgumise. Meie juhtivate pedagoogide pilgud pöördusid Viini suuna poole, mis oma sisult ja laadilt oli meie koolile sobivamaks eeskujuks. Üldõpetus esines siin kahes või kolmes esimeses klassis, kusjuures õppeained säilisid ja hoiduti ainealade kunstlikust ühendamisest; vajalike oskuste – lugemise, arutamise õpetamine-harjutamine toimus väljaspool üldõpetuse tunde (J. Käis. Keskustuse põhimõtte ja selle teostamise võimalusi. – Pedagoogilise Ühingu „Võru Seminar“ Teated VIII, 1934, lk 105; G. Reial. Üldõpetus, klassisüsteem, aineõpetus. – Pedagoogiline aastaraamat II, Tln 1938, lk 17–42). Viin kujunes üldõpetuse Mekaks, kus peale nimekate eesti pedagoogide (J. Käis, G. Reial, E. Murdmaa) käisid ka seminaride õppejõud ja algkooliõpetajad.

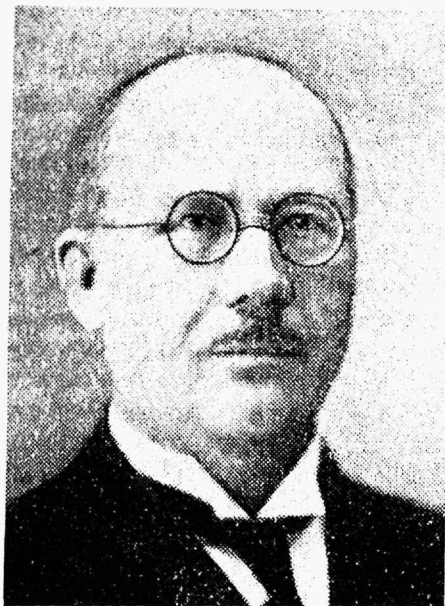
Missuguseks kujunes kodulugu ja üldõpetus meie kooliuuendusliikumises? Eesti koolides kujunes üldõpetusliku suunitlusega kodulugu välja ühelt poolt küll välismaiste eeskujude toel, kuid põhiolult kujunes see eesti oma pedagoogide uurimuste ja katsetuste najal. Kõigepealt tuleb mainida J. Käisi töid, milles ta annab koduloo üldõpetuslikule käsitlusele psühholoogilis-pedagoogilise põhjenduse ja esitab koduloolise aineastiku näitliku süstemaatilise töökava, näiteks kirjutistes „Üldõpetus algkoolis“ (Kasvatus 1924, nr 8), „Kodulugu“ ja „Üldõpetus“ (Võru Õpetajate Seminari aastaraamatus „Teel Töökoolile“ I, II, VI anne). Üldõpetuse näitliku töökava esitas ka Tallinna II algkooli juures koondunud õpetajate

rühmik A. Oengo-Johanson (Juhandi) juhtimisel (1929, 1930). Tähelepanu pälvis ka J. Parinbaki (Parijõe) ning M. ja Th. Brandti raamat „Üldõpetus Rakvere Õpetajate Seminari Harjutuskoolis“ (Tln 1928), mis oli kohandatud algkoolide uutele (1928) õppekavadele. Üldõpetusele said teatud toeks 1928. a kinnitatud algkooli õppekavad, mille koostajaks oli J. Käis ja milles üldõpetuse põhimõtte leidis ametliku, kuigi alles soovitusliku tunnustuse (Algkooli õppekavad. Tln 1928).

Meie kooliuuendusliikumises soovitati läbida kodulugu üldõpetusena kahes esimeses klassis; siin lähtutakse eelkõige lapse enda nägemustest ja kogemustest, mille alusel toimub tema maailmapildi täiendamine ja vaatlusvõime teritamine. Järgnevates klassides (III, IV) jääb kodulugu loodusloo, maateaduse ja ajaloo õppimise eelastmeks.

Üldõpetuse levikule aitas kaasa Eesti Õpetajate Liidu (EÕL) korraldatud kasvatusstaduslik nädal 1930. a august-

tis. Üldloengus (J. Käis) ja üldõpetuse töörühmas (A. Oengo-Juhandi) ning näitlikes tundides leidis üldõpetus nii teoreetilise kui ka praktilis-näitliku käsitluse, mida täiendas rikkalik näitus. Järgmisel aastal (1931) hakkas EÕLi pedagoogilise toimkonna otsusel ja J. Käisi toimetamisel ilmuma meetoodiliste käsiraamatute sari „Uusi teid algõpetuses“. Selles on algkoolide õppetöö kavade aluseks kahel esimesel õppeaastal võetud üldõpetuse põhimõtte, kuid nõnda, et üksikud õppeained ei kaota oma iseseisvust täiesti. Kõigepealt antakse algõpetuse psühholoogilised alused, üldõpetuse olemuse seletus ja vaateõpetus üldõpetuse keskusena. Edasi järgneb eriosana tegelik töökorraldus individuaalse tööviisi rakendamiseks nädalateemade järgi. Siin on valitud ainealade ja teemade kunstlikku seostamist ning arvestatud ka ainetes õpetamise meetoodilist eripära.



Gustav Ollik



Voldemar Raam

„Uusi teid algõpetuses” teine jagu kujunes edaspidi peamiseks käsiraamatuks õpetajatele üldõpetuse alal. Teose on kirjutanud (aineõpetajate abi kasutades) J. Käis.

1930. aastate alguses oli koduloo õpetamine üldõpetusena välja jõudnud katsetuste ja otsingute järgust ning võitnud rohkesti pooldajaid. Sellele mõjusid kaasa seminari kasvandikud ja õpetajate täienduskursused, kus J. Käis oli alaline lektor. Muidugi aitas kaasa ka asjaomane meetodiline kirjandus. Üldõpetuse levik olenes ka koolinõunike suhtumisest, mis oli üldiselt jahe. Mõnevõrra pidurdas üldõpetuslik-koduloolise suuna edasiarenemist ja levikut õpetajate seminaride sulgemine (1930–1932). Neid asendanud Tallinna ja Tartu pedagoogiumis ei leidnud see suund väärikat hindamist. Siitpeale toetus üldõpetuse areng eeskätt ilmuvale õppemetoodilisele kirjandusele ja täienduskursustele.

Koolides levis üldõpetus üsna visalt. Paljudel õpetajatel ei olnud sellest ikka küllalt selget ettekujutust ega ka vajaliku ettevalmistust. Kohutas ka sellega seotud töörohkus tundide ettevalmistamisel, kohaliku õppematerjali kogumisel ja samuti vastava saateaine puudulikkus. Omajagu oli siin tegemist ka osa õpetajate inertsusega. Koolinõunik G. Reiali poolt 1932/33. õa korraldatud küsitluse alusel kasutati üldõpetust esimesel õppeaastal 12%, teisel õppeaastal 10% ja kolmandal õppeaastal 5% ulatuses klasside üldarvust (Pedagoogiline aastaraamat II, lk 30). Järgnevatel aastatel toimus koduloo üldõpetusliku suuna leviku teatav tõus, ilmselt sellekohase meetodilise kirjanduse ja õppevahendite kasvava ilmumise toel.

Algkooli uutest, 1937. a kinnitatud õppekavadest, mille olid koostanud HMi juhtivad ametnikud (mööda minnes Käisist), jäeti kodulugu kui iseseisev õppeaine välja. Koduloo õpetamist soovi-



Johannes Käis



Gustav Reial

tati ühendada võimalust mööda emakeelega. See asjaolu kõigutas mõneti ka üldõpetuslikku suunda algklassides. Ometi oli see õppeviis juba sedavõrd juurdunud, et J. Käis jätkas ka järgnevatel õpetajate täienduskursustel üldõpetusliku suunaga koduloo metoodika käsitlemist (Loengud ja kokkuvõtted I, 1938, lk 105–129). Uuendusmeelne õpetajaskond ei pidanud õigeks koduloole kui pika traditsiooniga ja end pedagoogiliselt õigustanud õppeaine väljajätmist õppekavadest. J. Käis ja J. Parijõgi taunisid seda sammu ka seejärel, et see võeti ette ajal, kui oli vastu võetud uus põhiseadus (1937), mis eriti rõhutas noorsoo kasvatamist kodumaa-armastuse vaimus. Aga lapse kodumaa algab ju tema kodust, koduloodusest ja avardub sealst kodumaa-armastuseni (Kasvatus 1937, nr 2, lk 82–85).

Eesti kooliuuenduse teiseks põhisuunaks neil aastail kujunes **õpilaste isetegevuse ja individuaalse tööviisi** väljaarendamine ja levimine. Selle suuna peamiseks esindajaks oli taas J. Käis. Lääne reformpedagoogika keskne mõiste – töökool –, mis sai ka Eesti kooliuuenduse juhtivaks mõisteks, omandas siin aga avarama ja konkreetsema sisu. Töökoolist kui Eesti rahvusliku kooli ideaalist oli juba kümnekond aastat enne Eesti iseseisvumist kirjutatud (P. Põld, H. Niggol, M. Kampmaa), konkreetsemalt võeti see küsimus Eesti õpetajate V üleriigilise kongressi päevakorda (16.–18. juuni 1921). Pikema ettekandega teemal „Kooli lähendamisest töökooli põhimõtetele” esines J. Käis (Kasvatus 1921, nr 17, 18, 19). Ta ei nõustu, et töökooli mõistetakse eeskätt kui käsitööd ja kodumajandust õpetavat kooli. Ta esitas töökooli avarama mõistmise, kus töö on metoodiline printsiip, mis läbib kogu kooli tegevust. Tööks koolis

peab ta igasugust tegevust, mis paneb liikuma ja arendab lapse keelt ja meelt, kätt ja silma, sh mängu, laulmist, joonistamist, lugemist, arutamist, vaatlusi ümbritsevas looduses, tööd aias, mõtlemist jne. Töökooliks tuleb nimetada kooli, kus kõik mitmelaadilised tegevused on juhitud nõnda, et nad last arendavad kehaliselt, teritavad tema meeli, kasvatavad tema vaimseid võimeid ja loovaid jõude. Ta ei esitanud töökooli kui mingit Lääne laenatud tardunud dogmat, vaid kui elavat arenevat organismi, kus tööd väärtustatakse iseseisva aktiivse isiksuse kasvatamisena.

Eesti õpetajate V üleriigilise kongressi otsuses on kirjas, et seminarides tuleb õpetajate ettevalmistamisel panna rohkem rõhku töökooli põhimõtetele. Samas peeti vajalikuks hakata korraldama õpetajate edasiharimise kursusi (samas, lk 222, 249–250). See sai EÕLi edasise tegevuse üheks põhisuunaks. J. Käis rõhutas, et töökooli mõistesse kuulub ikkagi **õpilaste iseseisev töötamine**, rõhutades seejuures **vaimse** isetegevuse vajadust; ta seob töökooli mõistega kindlasti õpilaste isetegevuse õppeprotsessis. Õpilaste isetegevus õppetöös, mis oli J. Käisi pedagoogilise kredo põhinõudeks, viib loogiliselt teise kasvatusteadusliku põhinõude – õpilaste individuaalsuse arvestamise juurde. Laste võimed ja huvid on erinevad ja seda tuleb õppetöös arvestada. Nii kujuneb kooliuuenduse üks põhisuundi – J. Käisi poolt väljatöötatud isetegevuse ja individuaalsuse tööviis. Praktilisemat laadi asjaolu, mis virgutab J. Käisi uue tööviisi otsimisele, loomisele, oli Eesti koolide tolaeagne olukord – töö liitklassidega paljudes koolides, maakoolides eriti.

Teatud eeskuju selle õppeviisi väljatöötamiseks sai J. Käis tutvumisel Šveitsi koolidega (1928), kus oli palju

liitklassidega koole, ja aasta hiljem Londoni koolidega, kus kasutati laialdaselt individuaalset tööviisi. J. Käis jõudis järeldusele, et liitklassidega tööl on ka oma positiivne külg – see võimaldab õppetöös suuremat iseseisvust ja isetegevust ning ühtlasi tööülesannete kohandamist õpilaste individuaalsete võimetega. Londonis pakkus talle erilist huvi kirjalike tööjuhatusete kasutamine õpilaste iseseisvas töös. See kujutas endast Dalton-plaani varianti sellele omaste äärmustega, mille eest J. Käis on hiljem Eesti kooli hoiatanud (J. Käis. Isetegevus ja individuaalne tööviis, 1935, lk 231–233). Kuid teatud eeskujuks olid need tööjuhatused J. Käisile tema tööjuhatusete meetodi ja süsteemi väljaarendamisel.

Selle õppeviisi põhiväärtust nägi J. Käis järgmises: õpilaste juhtimine iseseisvale tööle, arvestades nende individuaalseid võimeid ja erinevat töotempot. Samuti pakub see meetod häid võimalusi rühmatööks klassis, milles J. Käis näeb individuaalse töö ühte vormi. Pealegi tuleb sellest tööviisist suur abi õpetajatele töös liitklassidega.

Iseseisva ja individuaalse tööviisi katsetamist vastavate tööjuhatusete kasutamise alustatigi kõigepealt J. Käisi juhitud Võru Õpetajate Seminaris 1929/30. õppeaastal, nii seminaris kui ka seminari harjutuskoolis. Tööjuhatusete koostamisele tõmmati kaasa seminari õppejõud ja ka vanemate klasside õpilasi. Uus tööviis, mida kirjasõnas ja õpetajate täienduskursustel üksikasjalikult käsitleti, leidis järgnevatel aastatel kooliti järgimist. Abiks õpetajatele avaldati trükis rohkesti tööjuhatusi õppeainete järgi, kindlate teemade ja temaatiliste tsüklite kohta. Neid ilmus tööjuhatusete kogumikena ja bülletàanis „Kooliuuenduslane”. Iseseisva töö teiseks oluliseks vahendiks kujunesid trükitud ainealased töövihikud, mis ku-

jutasid endast õieti laiendatud tööjuhatusi koos vajalike lisaandmetega õpitava kohta. Tööjuhatusete ja töövihikute autoritena esinesid tuntumad uuendusmeelsed õpetajad ja koolikirjanikud. Üldse ilmus kooliuuenduse kõrgeastatel üle 300 näitliku tööjuhatusete ja töövihiku.

Tööjuhatusete menetlusega muutub põhjalikult õpetaja osa tunnis. See ei seisne mitte enam niivõrd otseses õpetamises, kui õpilaste isetegeva õppetöö juhtimises ja abistamises. Õpetaja loova töö koormus aga suurenes selliste tundide ettevalmistamisel, sest trükitud tööjuhatused kujutasid endast ikkagi näidist, mida õpetaja pidi oma kooli ja klassi tingimustele kohandama. Õpilaste individuaalse ja iseseisva õppetöö korraldamise mõte, mis nüüd hakkas koduloo ja üldõpetuse kõrval eluõigust nõudma, tundus õpetajatele algselt vägagi uudsenä ja raskenägi. Uudne õppeviis vajas selgitamist ning eeskujude andvat praktilist käsitlust, mida jagatigi ajakirja „Kasvatus”, bülletàani „Kooliuuenduslane” veergudel, õpetajate täienduskursustel ja kooliuuenduspäevadel. Põhjalikuma pedagoogilise psühholoogilise ning didaktilise põhjenduse ja ülevaate uuest tööviisist koos rea näitlike tööjuhatusetega andis J. Käisi 1935. a ilmunud raamat „Isetegevus ja individuaalne tööviis”.

Selline on reformpedagoogika töö-kooli idee teokssaamise omapära Eesti kooliuuendusliikumises.

Nagu öeldud, edenes kooliuuendusideede levimine ja koolipraktikasse jõudmine üsna visalt; nii oli see varem üldõpetusega, nii ka uudse individuaalse isetegeva tööviisiga. Peamiseks põhjuseks oli suurema hulga õpetajate ettevalmistamatus ja häälestamatus uueks pedagoogiliseks mõtlemiseks ja uuteks tööviisideks. EÕL ja tema pedagoogiline toimikond arendasid laialdast

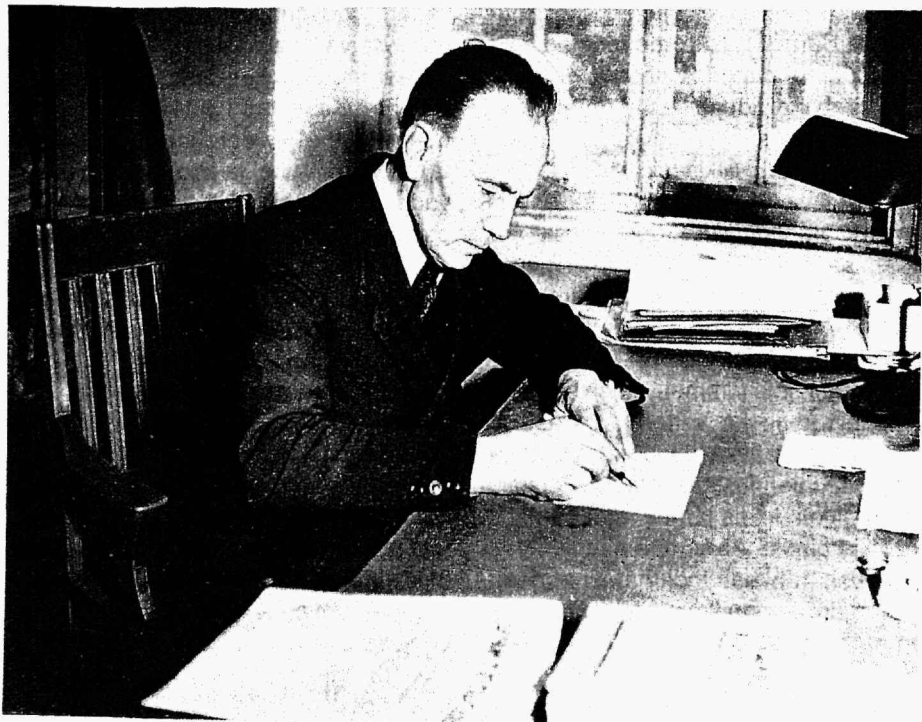
tegevust õpetajate edasiharimisel ja praktilisel abistamisel.

Suure tõuke kooliuuendusliikumisele andis EÕLi poolt 1930. a augustis korraldatud kasvatusteaduslik nädal ja kooliuuenduse näitus. Seal esitatud loengutes, millega esinesid eesti pedagoogide (J. Käis, J. Roos, H. Roos, J. Estam, J. Grünthal) kõrval ka külalislektorid välismaalt, ja seal toimunud praktikumides ning näidistundides anti arvukale osavõtjaskonnale ülevaade uuenduslikest suundadest ja samuti konkreetset abi nende rakendamiseks koolis (Kasvatus 1930, nr 10).

Sellest kasvatusteaduslikust nädalast sugenesid mitmed algatused, millel oli Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte edasises arengus suur tähtsus. Rühm edumeelseid õpetajaid, eesotsas J. Elango ja A. Jansoniga, oli ha-

kanud välja andma „Õpetajate Lehte“, mis kujunes EÕLi mitteametlikuks häälekandjaks. Õpetajate kutsehuvide ning üldse kooli huvide kaitsmise kõrval toetas ajaleht aktiivselt ka kooliuuendust. Ajakirjas „Kasvatus“ hakkas 1932. a algusest ilmuma „Kooliuuendusnurk“ (J. Käisi toimetusel). Üldse hakkas „Kasvatuses“ ilmuma rohkesti artikleid didaktika ja aineõpetuse metoodika alalt kooliuuenduse vaimus.

EÕLi pedagoogilise toimkonna ot-susel hakati välja andma metoodilisi käsiraamatuid, et abistada kooliuuenduse suunas minevaid õpetajaid. Sarja peatoimetajaks kutsuti J. Käis. Selline käsiraamatute sari ilmus aastatel 1931–1936 neljas jaos 13 raamatuna õppeainete järgi nimetuse all „Uusi teid algõpetuses“. Lisaks sellele anti välja 60 nimetust saateainet, töövihikuid ja



*E. Murdmaa (E. Martinson)
Esimees 1923–1929; 1930–1933; 1935–1940)*

tööjuhataste kogusid. Sarja koostamisest võttis osa tegevõpetajaid, aineõpetuse metoodikuid ja õppekirjanduse autoreid (Õpetajate Leht, 1931, 20. veebruar). Rühm aktiivsemaid õpetajaid organiseerus 1932. a kooliuuendusrühmaks, mille liikmete arv tõusis aastakümne lõpuks üle 400. 1933. a lõpus hakati välja andma selle rühma eri bülletàáni „Kooliuuenduslane” (toimetab J. Käis), mis avaldas kooliuuendustöö kohta pedagoogilisi psühholoogilisi põhjendusi, aga eelkõige töökogemuslikke materjale ning tööjuhataste näiteid. Seda bülletàáni ilmus „Õpetajate Lehes” lisana 7 aasta jooksul 61 numbrit. Nõukogude võimu kehtestamisega „Kooliuuenduslase” ilmumine katkes.

Kooliuuendus, mille põhisuundadeks olid Eestis 1920. aastate teisel

poolel ja 1930. aastatel välja kujunenud üldõpetusliku suunaga kodulugu ja isetegevus ning individuaalne tööviis kui töökooli kohapeal konkretiseerunud kuju, levis küll vastava kirjanduse, küll õpetajate täienduskursuste kaudu, kuid üldiselt valitsevateks tööviisideks need siiski ei jõudnud kujuneda. Rohkem olid need uuenduslikud suunad levinud koolides, kus töötas seminarist tulnud noori õpetajaid. Suurem oli kooliuuendusliikumise mõju Lõuna-Eesti koolides, kus töötasid enamasti Võru, Tartu või Rakvere seminari kasvandikud, vähem oli nende ideede mõju tunda Lääne-Eestis ja Põhimaal. Individuaalne tööviis leidis hõlpsamini tee maakoolidesse, kus selle järele oli liitklasside tõttu suurem vajadus.

Aga suuresti jäid kooliuuendusliikumisest kõrvale gümnaasiumid, kus jät-



T. Ö. Seminari vilistlaskogu juhatus 1928/29. a

kati tööd üldiselt vanas traditsioonilises vaimus.

Eestis õhutas ja juhtis kooliuuendustööd EÕL, kuna HM ning maa ja linna koolivalitsused seisis sellest enam-vähem kõrval. EÕL, ajakiri „Kasvatus” ja „Õpetajate Leht” hoidsid neil aastail HMist sõltumatut iseseisvat, seminare kaitsvat ja kooliuuendust propageerivat suunda. EÕLi ja HMi vahekord teravnes seoses 1934. a kehtestatud koolireformiga (haridusminister N. Kann), millega rikuti ühtluskooli põhimõtet, halvendati oluliselt maarahva ja eriti kehvemate perekondade lastele hariduse saamise võimalusi, vähendati koolikohustuse iga 16 eluaastalt 14 eluaastale. Lõpuks keelas haridusminister EÕLi organisatsioonidel iseseisvalt õpetajate päevade korraldamise. EÕLi ja HMi vahekord paranes, kui 1936. a mais asus haridusministri kohale A. Jaakson, kelle ajal võeti ette mõned 1934. a reformi puudusi leevendavaid samme. 1930. aastate teisel poolel hakkas valitsus ja HM korraldama koolijuhtide üleriigilisi kokkutulekuid, kus olid päevakorral riiklikud päevapoliitilised kõned ja pöörati suurt tähelepanu noorsoo rahvuslik-riiklikule kasvatusle. Samal ajal jätkus EÕLi, tema pedagoogilise toimkonna ning häälekandjate „Kasvatus” ja „Kooliuuenduslane” aktiivne tegevus kooliuuenduse propageerimisel ja õpetajate täienduskursuste korraldamisel, mis ei olnud kuidagi vastandatud riigikodaniku

kasvatusle. J. Käis rõhutas oma ülemaatlikus artiklis „Kooliuuendustööst Eestis” (Eesti Kool 1939, nr 6, lk 361–369), et ka praegu (s.o 1939. a) on ikka veel vaja kooliuuendustööd rõhutada ja seda omanäoliselt edasi arendada, järele aimamata välismaiseid koolkondi ja oma pedagoogikat kujundades, sest Eesti kool on isiksuse ja demokraatliku kodaniku kasvatamise kool.

Kooliuuendusliikumine aktiveeris eesti pedagoogilist mõtet. Kerkisid esile omad silmapaistvad uuendusideede kandjad ja organisatsioonid. Peamiselt õpetajaskonna organisatsioonide õlul arenenud uuendusliikumine tõmbas tegevõpetajaid massiliselt kaasa loovale didaktilis-metoodilistele otsingutele, mis väljendus ka vastava kirjanduse enneolematu rohkuses 1930. aastatel. Kooliuuendusliikumine avaldas olulist mõju ka nendele õpetajatele, kes ühe või teise uuendussuunaga ise otse ei liitunud, kuid olid orienteeritud samuti oma õpetamise ja kasvatusle meetodeid rikastama.

Kooliuuendusliikumine aitas kujundada Eesti kooli, mis saavutas kõrge taseme. Sellel liikumisel oli mõju ka väljaspool Eesti piire, eriti Soomes, millega Eesti koolimeestel oli tihe side ja koostöö.

FERDINAND EISEN
on eksharidusminister
ja pedagoogikateadlane

Heino Rannap

HARIDUSESAMMAS KUSTAV OLLIK

*Ja kui mul täna võimalus antakse uuesti elutööd otsast peale hakata,
koolile jääksin ma ikkagi truuks,*

ütles K. Ollik 70. juubeli intervjuus. Raudse tervisega koolimees suri 97. eluaasta künnisel, jäädes viimaste päevadeni veendumusele õpetaja elukutse õilsusest. Ometi oli selle elukutse omandamine talle vaevanõudev, kuid iseloomulik eelmise sajandi haridushimulistele noormeestele.

Kustav (aastani 1938 Gustav) Ollik sündis rahvusliku virgumise tõusuajal, meie esimese üldlaulupeo aastal 1869 esimesel jõulupühal, 25. detsembril Läänemaal Ridala kihelkonnas Võnnu vallas Kabrametsa külas Vainu talus talupidajate Jaan ja Anu (snd Arro) Olliku pojana. Kustavi esivanemad olid elanud samas külas Ollikse-nimelises talus mitmeid põlvi, sealt saadudki perekonnanimi. Memuaaris „Minu koolitee” (EPEM 4991, KO 41) kirjutab K. Ollik:

Kirjatarkust hakkasin õppima, nagu enamik tollaegseid talulapsi, ema voki taga. Ema mõistis selgesti lugeda, isa luges puudulikult, kirjutada ei osanud kumbki. Kui olin juba viie- või kuueaastane, leidis ema, et aeg on lugema hakata. Seda tahtsin ka mina. Ema pani mind voki juurde istuma, ise ketras ja mina lugesin... raamatuks oli „Eesti rahva Koddo-ja Kirriko-Ramat”.

Saanud kodus selgeks lugemiskuse, läks Gustav aasta enne koolikohustuse algust Võnnu vallakooli ja selle lõpetamise järel Haapsalu venekeelsetesse linnakooli. Lõpetanud linnakooli, pidi 13-aastane poiss jääma koju ta-

lutöödele, sest ka 4 õde-venda vajasis koolitamist. Mitmete hilisemate inhsate haridusministrite väide, et töökas talent murrab end ise vaesusest haritlaseks, sobis täpselt K. Ollikule. Talutööde kõrvalt kasutas ta nappe vahendeid (näit. koju tellitud „Ristirahva Päevalehte”), et end harida. Ta leiab võimaluse kasutada Cyrillus Kreegi isa – Saanika koolmeisteri Kustav Kreegi raamatukogu ja toob Haapsalust endise õpetaja Agate Spacki vahendusel ka venekeelset kirjandust. Süüvimine venekeelsetesse raamatutesse toob Gustavile ootamatult uue ameti. Venestuse survele lastakse vene keele oskamatusse tõttu lahti Võnnu koolmeister ja Gustav Ollik pannakse vaatamata tema 16 eluaastale üheaegselt vallakooliõpetajaks ja vallakirjutajaks. Ollik meenutab:

Ega see kerge töö olnud. Kuna tol ajal õpiti kolm aastat 5 päeva nädalas ja järgmised kolm aastat 1 päev nädalas, jõudsid 10-ndas eluaastas kooli astunud poisid 16–17-aastaste noorukitena kooli lõpuklassi, olles sellega enamikus oma noore õpetaja vanused või vanemadki. Nii tuli minulgi endast vanemate õpilastega tööd teha.

Vähesega harjunud, suutis Gustav oma 80-rublasest aastapalgast (tolalased õpetajate palgad olid hoopis erinevad nüüdisaja ühtlustatud palkadest, ulatudes 20-rublasest aastapalgast Saaremaal 500-rublaseni Sindi vabrikukoolis) nii palju kokku hoida, et võis järgmisel aastal sõita vastuvõtukatsete-

le Tartu seminari. 100 eksamiletulnust võeti vastu 20. Jällegi tänu vene keele paremale oskusele oli vastuvõetute ja stipendiumi saajate hulgas ka Gustav Ollik. Ta meenutab:

Õppimine seminaris raskusi ei teinud, venestamise püüdeid oli küll, neile panime aga sitkelt vastu ja vene-lasi meist ei saanud kellestki... Õppimi-sega kadus aeg kiiresti; talvel seminaris, suvel kodus talutööd tehes möödus seminariaeg. Päevakorrale kerkis kohaküsimus. Pidasin kirjavehetust paljude asutustega ning saingi ootamatult kutse asuda Viljandi linnakooliõpetaja abi ajutise kohusetäit-ja kohale. Sellel „ajutise kohusetäitja” kohal töötasin 5 aastat, 1890.–1895. a-ni.

Võnnu perioodiga võrreldes tundis Gustav end Viljandis hoopis kindlamalt, kuid haridusjanu püsis. Vaatamata heale palgale ja viljandlaste soodsale suhtumisele tema õpetajatöösse, siirdus ta kokkuhoitud rubladega 1895. a Peterburi, kus tänu heale soovituskirjale ja ka headele teadmistele võeti ta Peterburi Õpetajate Instituuti vastu. Ta sai Eestimaa rahvakoolide direktorilt 100 rubla ühekordset toetust ja ainukese Riia õp-paringkonna kuraatori stipendiumi. Stipendiaat elas internaadis tasuta ning sai peale prii ülalpidamise tasuta riided, pesu, jalatsid ja saunapiletid. Lõpetanud 1898. a instituudi, sai ta Tallinna Nikolai algkooli algul õpetaja, seejärel juhataja koha. 1904. a valmis kooli uus maja Tartu maanteel. Esiseina paiguta-tud raidkivitahvli järgi, kus oli ja on ka praegu kiri „Anno 1904”, hakati kooli kutsuma Anno kooliks. Peatselt nägi Ollik, et paljud Tallinna lapsed ei käi üldse koolis. Saanud nõusse koolidirek-tor Elfriede Lenderi linnapeast abikaasa Voldemar Lenderi, koostas Ollik ankeedi ja viis linnapea abiga läbi 18. märtsil 1907 8–15-aastaste laste loenduse.

Selgus, et 8471 kooliealisest lapsest ei käinud koolis 2257 ehk 26,6%. Tänu Olliku sekkumisele paranes kooliskäi-mine mõnevõrra järgmistel aastatel.

1910.–1919. a töötas Ollik Tallinna reaalkooli (Peetri kooli) peamiselt noo-remate klasside õpetajana, inspektori-na, olles esimesi eestlasest õpetajaid selles koolis. Kui rahvahariduse kong-ress 1917. a aprillis nõudis tsaarivalit-suse rahvakoolide direktorite ja inspektorite asendamist, määrati Ollik senise inspektori J. Tihhomirovi aseme-le Tallinna 1. jaoskonna rahvakoolide inspektoriks. Saksa okupatsiooni tule-kuga pidi ta selle koha loovutama pas-tor Kentmannile, ise jätkas õpetajatööd. 1919. a kutsutakse korrektne Ollik Tal-linna koolinõunikuks. Kahe ametiaasta jooksul hoolitses ta linna koolimajade ja lasteaedade korrastamise, õpetajate tööta su korraldamise, uute õppeplaanide rakendamise ja õpetajate koolituse eest. Ta aitas ka lahendada palju vaid-lusi tekitanud võõrkeelte õpetamise küsimust. 1919. a septembris sai esi-meseks võõrkeeleks Eesti koolides **vene** keel, 1920. a **inglise** keel ja 1921. a **saksa** keel. Viimast suutis Ollik hoida esimese võõrkeelena 1928. aas-tani, mil kaalukauss kandus uuesti inglise keele poole.

1920. aastal, saanud linnavalitsus-selt 3000-margalise toetuse, sõitis Ollik mõneks ajaks Soome, et tutvuda naa-berrigi haridussüsteemiga, võõrkeelte õpetamisega ja leida võimalusi sealse-tes koolides rakendatud uute metoodi-liste võtete kohaldamiseks Tallinna koolides. Soome riigi- ja erakoolide õp-peplaanide ja töökorraldusega tutvumi-se kõrval pöörab ta erilist tähelepanu töökoolile, tollal uudsele õpetamis põhi-mõttele. Ta leiab: tänu sellele, et Soo-me õpetajad käivad sageli oma haridust täiendamas välismaal, on töökooli ele-mentide kasutamine õppetöös sage-

dane, mis väljendub eriti tööõpetuse tähtsale kohale asetamises. Soomest naastes muretses Ollik: „Millal tuleb aeg, kus meilgi jõutakse soetada vääri- lised ruumid ja soodsad töötingimused õppivale noorsoole?” Seda aega hak- kas Ollik lähendama HMi kooliosakon- na juhatajana 1921. a alates. Silmaringi laiendamiseks viibis ta kuude kaupa eri- nevais riikides: Saksamaal, Prantsus- maal, Šveitsis, Soomes. Ajakirjanduses esitatud nõue, et Eestis viivimatult töökool sisse seataks, mõjutas Ollikut otsima eeskujusid. Artiklis „Töökool” (Tallinna Teataja 1922, 8. veebr) kirju- tab ta:

Venemaal on palju sõnu ning ka pi- sut paberit tarvitada ja sellest jätkub, et reforme välja kuulutada ja neid rekla- meerida, aga töökooli elluviimiseks puuduvad tarvilised eeldused... Saksa- maal arutatakse töökooli küsimusi juba kauemat aega, on hulk katseid ja eel- tööd tehtud, aga ometi ütleb töökooli õpetaja Rudolf Schütze: koolide ümber- loomist ei suudeta täna ega homme läbi viia, võib ainult öelda – töökool on tule- mas.

Vilunud koolimehena ei kiirustanud Ollik tollaegse töökooli põhimõtteid rakendama (loobumine tunniplaanist, mänguelementide kasutamine, rühma- töö, vaba käitumine klassitunnis, oma- sooviline tegevus jms). Eesti kooli jäi püsima traditsiooniline klassitund ja ko- hustuslik õppeplaan, mis järgnevatel aastatel andis häid tulemusi.

1920. aastatel vahetusid haridusmi- nistrid tihti, kuid Ollik jäi. Minister J. Lattiku poolt ümberkorraldatud minis- teeriumis sai Ollik 1927. a kõlava riigi- koolivalitsuse direktori koha. Edukas oli Olliku haridusorganisatsiooniline töö järgmise ministri A. J. Möttuse ajal. Ars- tist haridusminister arvestas Olliku ette- panekuid ja oli ettevaatlik kooli- reformiga. Neil aastail andis HM kooli-

dele uued õppeplaanid, töötati välja õpetajatele soodne teenistusseadus, korraldati süstemaatilise kutsehariduse andmine, tehti soodustusi inglise keele õpetamisel, õppeplaani viidi uue ainena sisse kõlblusõpetus, koolist tõrjuti kõr- vale otsene tegelemine poliitikaga. Keerukam oli Olliku tegevus järgmiste ministrite ajal. Kui minister J. Hünerson tahtis muuta 6-klassilist sunduslikku algkooli 4-klassiliseks, oli Ollik kategoo- riliselt selle vastu. Karistuseks viis mi- nister ta koolivalitsuse direktori kohalt haridusnõuniku madalamale ametiko- hale. Olliku rahulikku, südamega koolile pühendatud elu ja tööd hindasid ka mi- nistrid J. Piiskar, H. V. Kukk, K. Konik ja N. Kann. Nii ta pidaski vastu 12 haridus- ministri erinevate nõudmiste ja juhendi- te vastuoludes. HMi juhtiv osa hariduselus püsiski aastatel 1921–35 tasakaalus tänu G. Ollikule.

Vastavalt teenistusseadusele va- bastas 65-aastaseks saanud Olliku riigivanem juhtivalt töölt HMis. Tegevusetu energiline mees ei jäänud. Aastail 1935–1940 oli ta HMi ajakirja „Eesti Kool” tegevtoimetaja. Ministeeriumi poolt protestiks ja vastukaaluks Eesti Õpetajate Liidu häälekandjale „Kasvatus” asutatud ajakiri kujunes K. Olliku käe all arvestatavaks hariduspoli- tiiliseks ja meetoodiliseks väljaandeks, kuhu tegid kaastööd niisugused välja- paistvad pedagoogid nagu A. Elango, J. Kõpp, N. Kann, J. Käis, K. Ramul, J. Port, G. Reial, J. Nuut, V. Altoa, J. Parijõgi, J. Grünthal, M. Raud, A. Raudkats, A. Kuks, R. Lahi, P. Koger- man, G. Vilbaste, P. Rummo, J. Tork, R. Päts jpt. Ise avaldas ta ajakirjas pea- miselt lühemaid infoartikleid kongressi- de, õpetajate päevade, õpetajate organisatsioonide, toimetusele saade- tud kirjanduse ja väljapaistvate isikute kohta. Viimaste hulgas „Konstantin Päts – Eesti Vabariigi esimene presi-

dent", „Eesti vanim kirjanik Jakob Liiv” ning pikema ülevaateartikli „Soome haridusminister Eestis” (kõik 1938).

Imetletav on K. Olliku töövõime. Oli see sellest, et ta sai töökarastuse varajasest lapsepõlvest alates, tema tervislikust eluviisist või pidevalt rahuldamatust tegevusjanust. Ta haaras endale laialdaselt ülesandeid ja täitis neid eeskujulikult. Juba Peterburis õppides ja Viljandis töötades võttis ta elavalt osa seltsitegevusest. Populaarseks ühiskonnategelaseks kujunes ta Tallinnas:

Võtsin osa kõigest, kus vähegi midagi „lahti” oli, midagi organiseeriti või plaanitseti. Vist ei olnud Tallinnas enne 1910. a. ainustki seltsi, kust ma oleksin puudunud. Tegin kaasa mõnikord isegi ettevõtteis, kus see polnud sünnis. Olgu näitena nimetatud „Guvernantide vas-



G. Ollik,
tuntud haridus- ja kultuuritegelane
Gori šarž

tastikune abiandmise selts”, kust ma ei võinud puududa. Hiljem kasvas sellest organisatsioonist välja „Feier-abendi nimeline” vanade naisõpetajate kodu, kus paljud Tallinnas pikemat aega töötanud õpetajad oma vanaduspäevi veetsid.

Nimetagem K. Olliku olulisemad sotsiaalkohustused-tegevused: Tallinna Koolikolleegiumi asjaajaja, reaalkooli sekretär, linna hariduskomisjoni kirja-toimetaja, Tallinna Algkoolide Kehvamate Õpilaste Seltsi juhtivliige, Eestimaa Rahvakoolide Õpetajate Vastastikuse Abiandmise Seltsi, Tallinna Pedagoogilise Seltsi, Eestimaa Rahva-hariduse Seltsi, riigikaitseorganisatsiooni „Ühistöö”, Eesti Punase Risti Seltsi, „Fenno-Ugria”, Harjumaa Rahvaülikooli Seltsi, Koolinõunikkude Ühingu, Tallinna Õpetajate Seltsi, Eesti Õpetajate Liidu, Eesti-Soome-Ungari Ühingu, Soome Klubi Sõprusühingu, Noorte Meeste Kristliku Ühingu, Ülemaalse Eesti Noorsoo Ühenduse, „Koolikooperatiivi” asutajaliige või aktiivne osaleja, J. Westholmi poeglaste erahumanitaargümnaasiumi juhatuse esimees.

1940. aasta vapustavate poliitiliste sündmusteni oli K. Ollik nii Haridusministeeriumi ametnike kui koolijuhtide poolt kõrgelt hinnatud haridusjuht. Väheseid koolimehi tutvustas Gori oma mõnusate šaržidega ajakirjanduses. Vaid üksikuid kodanikke premeeris riigivanem rahaliselt (Ollikule 1930. a 600 kr). Teise maailmasõja päevil ja järgnevatel aastail leidis pensionär Ollik endale tegevust memuaaride kirjutamisega, vähemal määral õpetajatööga. Kustav Ollik suri Tallinnas 7. oktoobril 1965 ja maeti Rahumäe kalmistule. Ta elu ja tegevust iseloomustab kujukalt tema lemmiktsitaat: *Die Welt mehr lieben, als sie uns liebt, die Welt mehr geben, als sie uns gibt!*

HEINO RANNAP
on Muusikaakadeemia
emeritprofessor ja ÜPUJ juhataja

Ilmar Kopso

VEEL KUSTAV OLLIKUST NING HARIDUSMINISTEERIUMI KODUKORRA (1927) SAATEKS

Oma mälestustes on Märt Raud nime-
tanud Kustav Ollikut targaks tüürime-
heks, kes mälestussammast väärivalt
„koolilaevukese tasahiljukesi äärmusli-
ke karide ja kaljude vahelt läbi rahuli-
kesse vetesse viis”¹. Paneme tähele, et
sel moel räägib M. Raud kaude millestki
laiemast kui K. Olliku isik: võib ju olla
tegemist tubli tüürimehega, aga kui tüür
on rikkis, pole üldse ühenduses töö-
kindla mehhanismiga ning kui puudub
ka oma ülesandeid teadev ja tunde-
meeskond, siis ei saa parimgi tüüri-
mees oma võimeid ning oskusi näidata.
Meil on seega põhjust heita pilk sinna,
kus K. Ollik vaikselt, kuid mõjusalt toi-
metas – Tõnismäele. Ministerium, üt-
leme nüüd lühidalt. Hamin (Hasomin),
õeldi tollal. K. Ollik töötas seal ligi küm-
me aastat. Ministri abi F. V. Mikkelsaar
üle kümne aasta (1918–1930). Ministrid
tulid ja läksid, nagu see paljuparteilises
parlamentaarses vabariigis loomulik
on, nemad püsisid.

Seekordsel Tõnismäe-vaatel võime
tugineda K. Ollikule kuulunud ning eel-
misel aastal Eesti Pedagoogika Ar-
hiivmuuseumi jõudnud materjalikogule.
Muu hulgas on seal mapp, millel kalli-
graafilise kirjaga pealdis „Kodukord”.
Niisiis Haridusministeeriumi kodukord.

Muutus Haridusministeeriumgi a-tel
1918–1940. Muutus nimetuski ning siis

ka valitsemisala: 1929–1936 oli meil
Haridus- ja Sotsiaalministeerium. Muu-
tus ametnikkonna suurus – paisumise,
ent kahanemise suunas. Eesti Õpetajate
Liidu 10. kongressil (27.–28. XII
1930) võis G.[K.] Ollik teatada: „Hari-
duselu juhtivais asutistes on olnud
tunduv kokkutõmbamine ja seega saa-
vutatud kokkuhoidu. Hasominis oli 59
ametnikku, nüüd 24. Ka koolinõunikku-
de instituudi kokkutõmbamine on päe-
vakorral.”² Vaadakem neid arve ning
tõdegem, et samaaegu hakati teisel
pool Soome lahte aina rohkem rääkima
sellest, et Eesti koolielu on arenenud
väga kiiresti ning on mitmes mõttes, eriti
algkooliuuenduse alal, Soomest ette
jõudnud. Kõnealuse kodukorra kinnitas
haridusminister Jaan Lattik 13. ok-
toobril 1927. „1927. a. riigiasutuste
koosseisude seadus muutis ka Hari-
dusministeeriumi struktuuri. Kantselei
ja majandusosakond liideti üldsekreta-
riaadiks. Kooliosakond nimetati ümber
Riigikooli Valitsuseks, teaduse ja kunsti
osakond Teaduse ja Kunsti Peavalitsu-
seks. Senised koolinõunikud nimetati
peainspektoriteks.”³ Muidugi toimusid
ministeeriumi struktuuris muudatused
edaspidigi. Näit 1934. a loodi kutseos-
kuse osakond, 1936. a noorsoo osa-
kond, 1938. a noorsoo ja vabahariduse
osakond. Ometi on siin avaldatavas ko-

¹ Raud, M. Eesti kool aegade voolus. Koolinõuniku mälestusi I. Stockholm, 1965, lk 116.

² Õpetajate X üldkongress. – Kasvatus, 1931, nr 1, lk 33.

³ Haridusametused Eestis 1919–1940. Tallinn, 1989, lk 9–10.

dukorras püsijooni, mis tänase päeva kafkalikust taustast irriteerivalt, ülemõtlemist ja arutlemist nõudvalt eristuvad.

Haridusministeeriumi kodukord 1927. a eeldaks pikemat, lausa monograafia mahus käsitlust. Märgive siinkohal vaid paar tahku. See dokument on subjektne ja tegevuslik, püüdes operatsioonide tasemel määratleda, kes mida teeb, kellega seoses ja millises seoses – ning kes mille eest vastutab. Mõõngem, et see oli väärtuslik informatsioon ministeeriumi ametnikele endile, eriti armas teave aga nende ametnike peremeestele – Eesti kodanikele, sealjuures õpetajaskonnale. Juurdudes Eestimaa koolivalitsuse ajutisest korraldusest (1917), toetus Eesti hariduselu korraldus, niisiis ka sinne kodukord, kollegiaalsuse ja detsentraliseerimise põhimõtetele. Kollegiaalsuse põhimõtte näiteina märgitakse allpoolseis kommentaarides ministeeriumi nõukogu ja riigihariduskogu. Kummati toimivad need põhimõtted ka ministeeriumi sees, ametnike suhetes: otsustus ja vastutus on selgelt jaotatud ning detsentraliseerimise põhimõtte kohaselt püütud viia võimalikult alla: pangem näit tähele ses kodukorras korduvat formulatsiooni „otsustab iseiseisvalt“. Sellega seondub ka kindlustundeline seaduslikkuse põhimõtte: kui juba on olemas mingi seadus, määrus või mõni muu legitiimne otsus, siis peab seda ka täitma ning pole põhjust iga kord ministri, ministri abi (*resp* kantsleri) käest (imestunult) üle küsida, kas ikka tõesti tuleb seda otsust täita. Niisugused kõhklevad üleküsimised murendavad pitsitasa seaduslikkust, lõpuks ka riiklust.

Olen püüdnud hoiduda sekkumast üllitatava dokumendi keelde ja õigekirja. Kommentaarides on ajahõngu hinnates ja täpsust otsides eelistatud tsitaate toleaegeisest seadusetekstidest ja teatmeteostest.

HARIDUSEMINISTEERIUMI KODUKORD⁴

I. Juhatus ja üldsekretariaat.

1. Hariduseminister on Vabariigi Valitsuse liikmena Hariduseministeeriumi ja temale alluvate asutuste poliitiline ja kõrgem määrav (otsustav) juhtija. Tema otsekohesele käsitusele kuuluvad eriti asjad, mis esitatakse Vabariigi Valitsusele ja Riigikogule ning määrused ja korraldused, mis avaldatakse Riigi Teatajas, kui ka ametisse määramised ministeeriumi keskasutustes isikute suhtes, kes saavad palka XIII kuni IV astmeni⁵.

2. Hariduseministri abi⁶ on ministeeriumi ja alluvate asutuste ametnikkude tegevuse üldine korraldaja ja järeelvalva ja vastavate seaduste, määruste ja hariduseministri juhatusete järgi. Tema võib otsustada hariduseministri äraoleku ajal või ka muidu ministri ülesandel ministeeriumi võimupiiri kuuluvaid kõiki küsimusi, mis ei ole täheldatud § 1-ses ja mis ei kuulu vastavate seaduste, määruste või ministeeriumi kodukorra alusel alluvate asutuste või ametnikkude võimupiiri. Eriti kuuluvad tema toimetusse alluvate ametnikkude ja teenijate süüteo asjad, nii palju kui nad kuuluvad ministeeriumi korraldusse. Distsiplinaarkaristustest need, mida ei

⁴ Haridusministeeriumi kodukord. Kinnitanud 13. X 1927 haridusminister J. Lattik. – Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum, fond K14175, masinakiri.

⁵ St 130 kroonist kuni 280 kroonini. Algkooliõpetaja palk oli tollal 70–170 kr, kesk- ja kutsekooliõpetaja palk 75–200 kr.

⁶ Tänapäevaste arusaamade valguses võime näha tollases ministri abis kantslerit.

aruta ministeeriumi nõukogu⁷, kuid mis on raskemad kui vali noomitus, määrab minister.

3. Koolide peainspektorite ülesanded on: õpetusliikude ja kasvatusliikude küsimuste selgitamine, õpetuseandmise ülevalve, haridusetöö instrueerimine, nõu ja juhataste andmine kõikides koolides ning teistes õppe- ja kasvatusasutustes, eriti aga juhtnõuandmine koolinõunikudele⁸.

4. Peasekretäri ülesanded on: ministeeriumi kirjavahetuse üldine juhtimine ja juriidiline kontroll; ettekanded tähtsamast kirjavahetusest (iga päev) ministrile või ministri abile; keskasutuse (väljaspool peavalitsusi) otsekohene asjaajamine; ministri korralduste täitmine, millised ei kuulu peavalitsustele, eriti salajase kirjavahetuse alal; ministeeriumi seaduste ja määruste eelnõude läbivaatamine juriidilisest seisukohast; ministeeriumi määruste, korralduste ja nende seletuste süs-

tematiseerimine (vt. ptk. V); ministeeriumi arhiivi valitsemine; juriidiline nõuandmine; ministeeriumi nõukogu ja riigiharidusekogu⁹ koosolekute asjaajamine; ministeeriumi ametnikkude teenistusekirjade pidamine.

5. Peasekretärile alluvad registraator-raamatukoguhoidja ja kaks vanemat kantseleiametnikku.

a) Registraator-raamatukoguhoidja ülesanded on: lauajuhendi¹⁰ ja kontrollraamatu pidamine ning ministeeriumi raamatukogu ja arhiivi korraldamine.

b) Vanemate kantseleiametnikkude ülesanded on: ministeeriumi juhatuse ja üldsekretariaadi ning teaduse ja kunsti peavalitsuse kirjavahetuse masinal ümberkirjutamine ja rotaatoritööd.

6. Majandusejuhataja ülesanded on: ministeeriumi eelarve tehniline kokkuseadmine; riigikoolide erisummade ja põllumajanduse eelarvete läbivaatamine ja ministrile kinnitamiseks esitamine; järelevalve nende eelarvete täitmise

⁷ Haridusministeeriumi korraldus (1921) sätestas §-s 6: „Hariduseministeeriumi nõukogu liikmeiks on, peale ministri kui nõukogu juhataja: ministri abid, haridusnõunikud [resp peainspektorid – I.K.] ja osakondade juhatajad [resp (pea)direktorid]. Koosoleku juhataja kutsel võivad nõukogust sõnaõigusega osa võtta kõrgemate õpe-, teadus- ning kunstiasutuste juhatajad ja maa- ja linnakoolivalitsuste juhatajad. Kõigil viimastel on peale sõnaõiguse hääleõigus küsimustes, mis nende juhatusel olevasse asutusse ehk valitsuskonda puutuvad.” § 10 kohaselt „Hariduseministeeriumi nõukogu arutab järgmisi asju: 1) küsimusi, mis mitmesse osakonda puutuvad, 2) küsimusi, mis uusi määrusi, vanade muutmist või täiendamist, uute seaduste kavatsemist vajavad, 3) uute asutuste loomise ja vanade olulise ümberkorraldamise küsimusi, 4) eelarveid, 5) küsimusi, mille lahendamine osakonna juhataja võimust üle ulatab, ministeeriumi nimel tehtavaid lepinguid ja kõiki teisi asju, mida minister nõukogule ette paneb, 6) õpe- ja haridus-töösse puutuvaid tähtsamaid küsimusi ja 7) õpetajate ametist tagandamist.” (Seadused ja määrused hariduse alal. 1928, lk 11.)

⁸ Koolinõunik oli koolivalitsuse (maakonna või linna haridusosakonna) ametnik. Vt Rannap, H. Koolinõunikud Eesti hariduses. – Haridus, 1995, nr 4, lk 63–67.

⁹ Haridusministeeriumi korraldus (1921): „§ 11. Haridusetöö tähtsamate tarviduste ning uute sihtjoonte selgitamiseks ja laialisema põhimõttelise tähtsusega küsimuste lahendamiseks kutsub hariduseminister tarviduse järele kokku riigihariduskogu.

§ 12. Hariduskogu liikmeiks on, peale ministri – kui juhataja: kõik ministeeriumi nõukogu liikmed, kõik maa- ja linnakoolivalitsuste juhatajad ning koolinõunikud, õpetajate keskkliidu ning kõigi maakondade ja linnade õpetajate liitude juhatajad ja kõrgemate õpe-, teadus- ning kunstiasutuste juhatajad.” (Seadused ja määrused hariduse alal. 1928, lk 12.) Riigihariduskogu siiski toimekalt tööle ei hakanud, käis koos vaid mõned korrad. Haridusnõukogu toimis jõudsamalt, väidetavasti F.V. Mikkelsaare – haridusministri kauaaegse abi toetusel (vt Raud, M. Eesti kool aegade voolus. Koolinõuniku mälestusi I. Stockholm, 1965, lk 35).

¹⁰ *Lauajuhend*, registratuuri raamat ametiasutises väljaläinud kui ka saadud kirjade sisuliseks registreerimiseks. Kõik ühe asja kohta käivad kirjad kantakse [lauajuhendi]sse sama numbri all.” (Eesti entsüklopeedia V. Tartu, 1935, veerg 208.)

üle, ühenduses sellega järelvalve riigikoolide põllumajanduse üle; ministeeriumi eelarve täitmine (vt. ptk. VI); hariduseministeeriumi ja ministeeriumile alluvate riiklike asutuste hoonete ja varanduste ülevalve ning ehituste, ümberehituste ja remonttööde eelarvete ja plaanide läbivaatamine ja ministrile kinnitamiseks esitamine; koolimajade plaanide ja eelarvete läbivaatamine; ehitustehnilise komisjonile esitamine ja kinnitamine; ministeeriumi nimel tehtavate lepingute sõlmimine neis asjus, mis puutuvad rahalistesse küsimustesse, välja arvatud ostud kunsti ja muinsuse alalt; koolivalitsuste asjaajamise revideerimine riigisummade kasutamise alal.

Majandusejuhataja allub hariduseministrile ja hariduseministri abile ning töötab oma ülesannete alal kontaktis peasekretäri, riigikoolivalitsuse ning teaduse ja kunsti peavalitsuse direktoritega.

7. Majandusejuhatajale alluvad: kaks vanemat raamatupidajat, raamatupidaja, sekretär, arveametnik, arhitekt ning uksehoidja, kojamees ja käskjalg.

a) Ühe vanema raamatupidaja ülesanded on: koolivalitsuste krediidinõuete läbivaatamine ja kontroleerimine; ministeeriumile alluvate riiklike asutuste kulude aruannete kontroleerimine; riigi ning av[alike] kesk- ja kutsekoolide palgalehtede kontroleerimine, arstiabi korraldus, rahaliste dokumentide kontroleerimine.

b) Teise vanema raamatupidaja ja raamatupidaja ülesanded on: raamatu-

pidamine ja arvepidamine, rahaliste dokumentide korraldamine; rahaliste aruannete kokkuseadmine.

d) Sekretäri ülesanded on: majandusejuhataja ülesannete täitmisega ühenduses olevate kantseleitööde juhatamine ja kirjavahetuse toimetamine.

e) Arveametniku ülesanded on: paljake väljamaksmine ametnikkudele ja kõikide rahaliste arvete õiendamine; kantseleitöö sekretäri ülesandel.

f) Arhitekti ülesanded on: riigi hoonete ehituste, ümberehituste ja remonttööde projektide ja eelarvete kokkuseadmine; alluvate asutuste poolt esitatud projektide ja eelarvete läbivaatamine ja kontroleerimine; hariduseministeeriumi ja temale alluvate asutuste ehituste, ümberehituste ja remontide tehniline järelvalve; omavalitsuste poolt esitatud koolihoonete ehituseprojektide ja eelarvete läbivaatamine; omavalitsuste poolt ehitatavate koolihoonete tehniline järelvalve ja juhatuste andmine omavalitsustele koolihoonete ehituste asjus.

8. Rootsi ja vene rahvussekretäride¹¹ ülesanded on: rootsi ja vene vähemusrahvuste hariduseelu edendamisele kaasaaitamine; nõu ja juhatuse andmine haridusetegelastele ja hariduseorganisatsioonidele haridusealgatuste ja -ettevõtete teostamiseks; loengute ja kursuste korraldamine koh-tadel.

Rahvussekretärid alluvad hariduseministrile ja hariduseministri abile ning töötavad kontaktis riigikoolivalitsuse direktori, koolide peainspektorite ja peasekretäri-ga.

¹¹ Rahvussekretäride ametikohad loodi Haridusministeeriumis 1919. a mais. Lisaks saksa ja rootsi rahvussekretäridele alustas 1922. a tööd ka vene rahvussekretär. 1926. a kultuuroromavalitsuste seaduse alusel loodi Saksa ja Juudi kultuuroromavalitsused ning saksa rahvussekretär lõpetas Haridusministeeriumis töö.

II. Riigikoolivalitsus.

9. Riigikoolivalitsuse toimetada on:

a) üld- ja kutsehariduslikkude alg-, kesk- ning täienduskoolide¹², kursuste ja klasside asjad;

b) abi- ja hoolekande-¹³ ning kodukoolide, lasteaedade, lastekodude ja varjupaikade asjad;

d) avalikkude ning eraraamatukogude¹⁴ ja lugemistubade asjad;

e) pühapäevakoolide ja rahvaülikoolide asjad;

f) haridusetöö korraldamine, juhtimine, ergutamine ja toetamine väljaspool kooli;

g) õpetajate pensioni, õppur-sõdurite¹⁵ ja meremeeste diplomite asjad;

h) kõik muud kooli- ja noorsoo õpetuse-kasvatuseküsimusse puutuvad asjad.

10. Eelmises paragrahvis tähendatud asjadest otsustab riigikoolivalitsuse direktori või viimase ülesandel vastava asjade juhataja ettekandel minister või ministri abi:

a) küsimused, mis kuuluvad maksvate seaduste järgi ministri otsustamisele;

b) küsimused, mis esitatakse Vabariigi Valitsusele või mille kohta maksvates seadustes on ette nähtud kokkulepete teiste ministritega või ministeeriumidega;

d) küsimused, mis uusi määrusi või vanade muutmist ning täiendamist vajavad, samuti ka erandite lubamised maksvatetest määrustest ja korraldustest;

e) küsimused, mis uute väljaminekutega seotud, välja arvatud õpetajate lisa- ning asetäitetundide¹⁶ lubamine ja toetuste määramine lühiajalistele kursustele ning raamatukogudele, mida otsustab riigikoolivalitsuse direktor;

f) uute koolide registreerimise, endiste ümberkorraldamise ja sulgemise asjad ja üldiste õppe- ning tunnikavade kinnitamine;

g) kesk- ja kutsekoolide juhatajate määramise või registreerimise¹⁷ ning ametist vabastamise ja õppejõudude

¹² Avalike algkoolide seadus (1920) nägi ette algkoolide juurde täienduskoole (vähemalt kaheaastase kursusega) neile õpilastele, kes algkooli lõpetamise järel ei lähe edasi õppima kesk- või kutsekooli. „Täienduskool, õppeasutus, mille ülesandeks on algkoolis omandatud teadmuse korrata ja elus vajalikkudega täiendada. /—/ T[äienduskool] võib olla kas üldhariduslik või kutseaineline. Viimasel juhul ligineb ta kutsekoolidele. Töö [täienduskooli]s võib kesta kas 1 või rohkem päevi nädalas.“ (Eesti entsüklopeedia VIII. Tartu, 1937, veerg 464.)

¹³ „Riigi hoolekandekooli ülesandeks on halvakalduvustega lapsi kõlbliselt parandada ja neid ette valmistada ausale elule.“ (Vabariigi Valitsuse ajutine määrus riigi hoolekandekooli kohta (1924). – Rmt: Seadused ja määrused hariduse alal. 1928, lk 54.)

¹⁴ Muidugi ei peeta siin silmas koduraamatukogusid, vaid eraõigusliku isiku (näit haridusseltsi kui eraorganisatsiooni) poolt ülalpeetud raamatukogusid.

¹⁵ Seadus Eesti vabadussõjast osavõtnud kooliõpilaste hariduse andmise kohta riigi kulul (1921) sätestas: „§ 1. Kõik kooliõpilased, kes väälinil Eesti vabadussõjast osa võtnud, saavad autasuks Eesti Vabariigi avalikkudes (riigi-kui ka omavalitsuste poolt ülevalpeetavates) koolides prii kooli kuni kõrgema kooli lõpetamiseni.“ (Seadused ja määrused hariduse alal. 1928, lk 198.)

¹⁶ „§ 21. Üle /—/ tundide normaalarvu, kuid mitte üle 25% õpetaja tunninormist, võib õppejõud tarbekorral anda lisatunde maa- või linnakoolivalitsuse või vähemusrahvuse kultuurivalitsuse (riigikoolides riigikoolivalitsuse) loaga. Üle 25% tundide normaalarvust, kuid mitte üle 50% võib lisatunde anda ainult tungiva tarbe korral riigikoolivalitsuse loaga. /—/ § 22. Asetäitetundide eest tasutakse õppejõududele iga antud tunni eest 1/100 osa tema kui õpetaja kuupalgast nädalatundide normaalarvu juures, aga ainult siis, kui asetäitetundide andmine sünnib maa- või linnakoolivalitsuse või vähemusrahvuse kultuurivalitsuse, riigikoolides riigikoolivalitsuse nõusolekul, või kui seda võimatu nõutada enne asetäitetundide andmist – esialgselt koolijuhataja korraldusel.“ (Avalikkude õppeasutuste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seadus (1928). – Rmt: Seadused ja määrused hariduse alal. 1928, lk 245.)

süüasjad, kui viimastele tuleb karistus määrata;

h) kesk- ja kutsekoolide õpilastele riiklise toetuse määramise asjad;

i) muud asjad, mille kohta vastavates seadustes ja määrustes kui ka käesolevas kodukorras otsesed juhatused puuduvad, kui ka need direktori võimkonda kuuluvad asjad, milliste otsustamiseks ta ministri juhatusi vajab.

Kõik teised riigikoolivalitsuse toimetada kuuluvad asjad otsustab riigikoolivalitsus iseseisvalt, tarbekorral ärakuulates peainspektorite arvamist.

11. Riigikoolivalitsuse vastutavaks juhatajaks ja ametlikuks esitajaks on riigikoolivalitsuse direktor.

Päälle riigikoolivalitsuse asjade üldjuhatamise kuuluvad direktorile:

a) ministeeriumi nõukogus arutusele kuuluvad riigikoolivalitsuse asjad, kusjuures õigus on küsimuse nõukogule ettekandmist tarbekorral panna riigikoolivalitsuse vastavate asjade juhataja pääle;

b) riigikoolivalitsuse tööala käsitava te seaduste, määruste ning korralduste eelnõude esitamine ministrile ja nende kohta seletuste andmine vastavais asutustes ning komisjonides ministri ülesandel;

d) uute õppeasutuste avamise, endiste ümberkorraldamise ja sulgemise asjad;

e) õppeasutuste juhatajate, nende abide ja õppejõudude määramise või registreerimise ning ametist vabastamise ja õppejõudude süüasjad;

f) õpilastele riiklise toetuse määramise ja teised rahalised asjad.

12. Riigikoolivalitsuse asjade juhatajad on riigikoolivalitsuse juhtimisel ja asjade lahendamisel direktori lähemaiks kaastööliseks ja abideks.

a) Kesk- ja välisshariduseasjade¹⁸ juhataja toimetada on pääle muude temale tehtavate ülesannete eriti üldshariduslike keskkoolide, nende õppejõudude ning õpilaste, õpilasorganisatsioonide, õppur-sõdurite, õpetajate kohakuulamise, avalikkude ja erarajatukogude, lugemistubade, rahvaülikoolide, pühapäevakoolide, rahvamajade, üldshariduslike kursuste, loengute, õpperingide, spordi, kino asjad ja hariduse-kasvatuse ning karskussihiliste seltskondlike organisatsioonide asjad.

b) Alg- ja kutsehariduseasjade juhataja toimetada on pääle muude temale tehtavate ülesannete eriti õpetajate seminaride, muude alg- või täiendusekoolide õpetajate ettevalmistuseasutuste, alg-, abi-, täienduse- ning defektsete laste koolide, lasteaedade ning lastekodude, kutsekoolide ning oskusekursuste asjad. Temale kuuluvad ka õpetajate pensioni ja toetamise asjad ning diplomaite väljaandmine meremeestele.

13. Paragrahv 12 loetletud asjadest kannavad asjade juhatajad riigikoolivalitsuse direktorile ette kõik küsimused, mis käesoleva kodukorra järgi kuuluvad ministri või direktori otsustamisele, samuti ka andmed erakorralistest juhtumustest ning ettepanekutest koolide alal ja muud suurema või põhimõttelise tähtsusega küsimused. Asjad, milliste lahendamiseks on olemas otsesed juhatused vastavates seadustes ja määrustes, õiendavad nad ära omal algatusel ja korraldusel.

¹⁷ „§ 53. Keskkooli juhataja riigikoolides määrab ametisse hariduseministeerium; omavalitsuste koolides valib teda kooli ülevõlpidava omavalitsuse koolivalitsus ja registreerib ametisse hariduseministeerium. Mõlemal korral võib kooli pädagoogikanõukogu omalt poolt kandidaate soovitada.“ (Avalikkude keskkoolide seadus (1922). – Rmt: Seadused ja määrused hariduse alal. 1928, lk 69.)

¹⁸ Välisshariduse all on siin mõeldud vabasharidust.

14. Hariduseinstruktori ülesanded on: omavalitsusasutustele, seltskondlikele organisatsioonidele, raamatukogujuhatajaile ja muile välisharidusetegelestele nende edukaks tegevuseks välishariduse alal tarviliste juhataste andmine niihästi ministeeriumis kui ka kohtadel; samuti raamatukogude, välishariduseasutuste ning sellekohaste ettevõtete revideerimine kohtadel. Lähemad korraldused ja juhtnõõrid oma tegevuseks saab hariduseinstruktor riigikoolivalitsuse direktorilt ja asjade juhatajailt ja informeerib neid oma tegevuse tulemustest ja asjade seisukorrast, ametisõitude puhul – kirjaliku aruande läbi.

15. Riigikoolivalitsuse asjaajamine sünnib riigikoolivalitsuse kantselei kaudu.

Kantselei töö jaotatakse järgmiselt:

a) riigikoolivalitsuse esimene sekretär on riigikoolivalitsuse kantseleitöö üldine juhataja ja korraldaja; tema toimetada on riigikoolivalitsuse kirjavahetus ja kantselei tööjaotus;

b) riigikoolivalitsuse teise sekretäri ülesandeks on riigikoolivalitsuse ja koolide peainspektorite kirjavahetuse toimetamine, kirjavahetus välismaadega, peainspektorite aktide korraldamine, samuti nende kroonikate pidamine, üldise õppetöö ja koolide ning koolinõunikude aruannete korraldamine, kirjatoimetuse tehnika eriteadlaste registreerimise¹⁹ ja õppur-sõdurite asjas;

d) sekretäri abi on riigikoolivalitsuse esimese sekretäri lähem kaastöötaja ja tema äraolekul tema asetaja;

e) registraatori ülesanne on pääle muude temale antavate kantseleitööde lauajuhendi ja selle abiraamatute pidamine;

f) ühe vanema kantseleiametniku ülesanne on pääle muude temale antavate kantseleitööde riigikoolivalitsuses registreeritavate õppejõudude ka koolide ja kursuste registrite pidamine ja nende juure kuuluvate paberite korraldamine;

g) teise vanema kantseleiametniku ülesanne on pääle muude temale antavate kantseleitööde masinal kirjutamine ja rotaatoritööd.

III. Teaduse ja kunsti peavalitsus.

16. Teaduse ja kunsti peavalitsuse toimetada on:

a) kõrgema teadusliku, tehnilise ja kunstihariduse asjad, resp. koolid: Tartu ülikool, Tallinna tehnikum, kõrgema tehnilise ja eriharidusega eriteadlaste ettevalmistamine välismail (stipendiumid): keskkooliõpetajate ettevalmistamine ja kutseeksamite komisjonid; kunstikoolid heli-, kujutava ja näitekunsti alal;

b) teaduslike asutuste ja organisatsioonide asjad: riikline katsekoda²⁰, riikline keskarhiiv, muinasvarade kaitse, kultuurkapitali asjad, akadeemiliste

¹⁹ „§ 9. Tehniliste õppeasutuste liigitamiseks nende lõpetajate õiguste määramise otstarbel, kutseõiguse saamiseks nõuetava praktilise tegevuse arvessevõtmiseks, diplomide ning tunnistuste registreerimiseks ja vastavate märkustega varustamiseks asutatakse hariduseministeeriumi juures Vabariigi Valitsuse kinnitamisel „Tehnika eriteadlaste registreerimiskomisjon“, mis seisab koos hariduse-, teede-, kaubandus-tööstus-, põllutöö- ning sõjaministeeriumi esitajatest ja kahest eriteadlasest Vabariigi Valitsuse nimetamisel. Komisjoni juhatajaks on hariduseministeeriumi esitaja.“ (Inseneeride, arhitektide ja tehnikute kutseõiguse seadus (1923). – Rmt: Seadused ja määrused hariduse alal. 1928, lk 186.)

²⁰ „Riiklik Katsekoda, asukohaga Tallinnas, riiklik asutus, mille ülesandeks on ametiasutiste, tööstus- ja kaubandusettevõtete ja eraisikute tellimisel proovida materjale, toimetada mehaanilisi, füüsikalisi ja keemilisi katseid ja analüüse, normida ja proovida mõõteriistu ja tehnilisi seadiseid.“ (Eesti entsüklopeedia VII. Tartu, 1936, veerg 221.)

ja teiste teadusliikude organisatsioonide asjad;

d) kunstiasutuste ja ettevõtete asjad: teatrid, riiklised kunstikogud, kontserdid ja näitused;

e) alluvate asutuste revideerimine ning riiklise ülevälve teostamine.

17. Teaduse ja kunsti peavalitsuse vastutavaks juhatajaks ja ametlikuks esitajaks on direktor.

Direktori toimetada on peale peavalitsuse asjade üldjuhatamise:

a) nende peavalitsusele alluvate asjade esitamine ministrile või ministri abile ühes oma põhjendatud arvamistega, millised kuuluvad sellekohaste seaduste, määruste ja korralduste põhjal ministri otsustamisele;

b) vastavate asjade ettekandmine ministeeriumi nõukogus;

d) alluvaid alasid käsitavate seaduste, määruste ja korralduste eelnõude väljatöötamine, nende esitamine ministrile ning nende kohta seletuste andmine vastavais asutustes ja komisjonides ministri ülesandel;

e) alluvate koolide ja asutuste juhatajate, õppejõudude ja ametnikkude ametisse kinnitamine ja ametist vabastamise küsimused.

18. Teaduse ja kunsti peavalitsuse direktor otsustab iseseisvalt:

a) küsimused, millede kohta on olemas otsesed juhatused sellekohastes seadustes, määrustes ja ministri või ministeeriumi nõukogu otsustes;

b) toetusesummade väljamaksmine eelarves ettenähtud või ministri (*resp.* ministeeriumi nõukogu) otsusega kinnitatud piirides;

d) sellekohastes määrustes ja korraldustes ettenähtud küsimused;

e) Tallinna tehnikumi ja kunstikoolide õppejõudude (väljaarvatud direktorite ja osak. juhatajate) ja Riigi Keskarhiivi osak. juhatajate ametisse kinnitamine ja ametist vabastamine.

19. Teaduse ja kunsti peavalitsuse direktorile alluvad sekretär ja asjaajaja.

a) Sekretäri ülesanded on:

direktori otsuste ja korralduste täitmine; tegelik peavalitsuse kirjatoometus, välis- ja kodumaa stipendiumide arvestamine ja väljasaatmine; peavalitsuse poolt väljaantavate tunnistuste valmistamine; peavalitsuse aruannete kokkuseadmine; muinasvarade registreerimise tööd.

b) Asjaajaja toimetada on:

peavalitsuse lauajuhendi pidamine; peavalitsuse aktide ja arhiivi kaustade korraldamine; peavalitsuse komisjonide asjaajamine, arvepidamine ja vastavate aruannete kokkuseadmine; hariduseministeeriumi (*resp.* peavalitsuse) kirjastusel ilmunud teoste väljasaatmine ja arvestamine; ministeeriumi lugemislaua (ajalehtede) korraldamine; peavalitsuse sekretäri kohuste täitmine tema äraolekul.

IV. Ametnikkude tegevuse üldpõhimõtted ja asjaajamise kord.

20. Üldalnimetatud ülesannete täitmiseks toimivad ametnikud täpselt vastavate seaduste, määruste ja korralduste järgi, pannes eriti suurt rõhku asjatöetuse kiire täitmise peale.

21. Asjaajamisel toimivad ametnikud riigiasutuste asjaajamise juhtnõorige ja selle kodukorra ptk. VII järgi.

22. Ametnikud seavad oma tegevuse aluseks kõrged kõlblised põhimõtted ja rahvuskultuuri paleused. Ametnikud tunnevad, et nad seisavad rahva teenistuses.

23. Seistes rahva teenistuses näitavad ametnikud truud kohusetäitmist ja teevad tööd mitte ainult ametlikult määratud asjaajamise tundidel, vaid ilmuvad teenistusse ka muul ajal, kui see vajalik on. Vajalikkudel kordadel lahkuvad ametnikud ajutiselt ametikohuste

täitmisest ainult oma ülema nõusolekul ja teadmisel.

24. Kodanikkude vastu on ametnikud aupaklikud, viisakad ja heasoovlikud ning ajavad nende asjatoimetusi täpselt vastavate seaduste, määruste ja korralduste järgi. Seaduslik kord ja kiire asjatoimetuse on ametnikkude ja kodanikkude vastastikkuse arusaamise ja vastastikkuse usalduse vankumatuks aluseks.

25. Ametialaste saladuste hoidmise asjas toimivad ametnikud täpselt riigiteenistuse seaduse järgi ning annavad informatsiooni oma tegevusest selle kodukorra ptk. VIII alusel.

V. Hariduseministeeriumi ja hariduseasutuste kohta maksma pandud seaduste ja määruste ning hariduseministeeriumi poolt antud määruste ja korralduste ning nende seletuste süstematiseerimise kord.

26. Seaduste, määruste ja korralduste ning nende seletuste süstematiseerimise siht on võimaldada hariduseministeeriumi ametnikkudele (ning võimalikult ka alluvaile asutustele) ülevaate saamist maksvatest seadustest, määrustest ja korraldustest ning nende seletustest, mis on antud hariduseministeeriumi, Riigikohtu, kohtuministeeriumi ja teiste vastavate asutuste ja isikute poolt ning võimaldada nende leidmist kiires korras ja kasutamist ministeeriumi jooksva töö juures ning uute seaduste ja määruste väljatöötamisel ja seletuste andmisel.

27. Seaduste, määruste ja korralduste allikad (peale nende, mis vajalikud üksikuile peavalitsustele ja

ametnikkudele jooksva töö juures) koondatakse ministeeriumi üldsekretariaati. Sinna kuuluvad Riigi Teatajad, Riigikohtu otsused, ministeeriumi ja üksikute peavalitsuste korraldused ja seletused, veneaegsed, kuid praegu maksvad seadused ning teised allikad, kui ka vajalik juriidiline kirjandus.

28. Ministeeriumi peavalitsused annavad üldsekretariaati ühe eksemplari igast nende poolt välja saadetakse määrusest, ringkirjast, korraldusest ja kirjast, mis sisaldab seaduse, määruse ja nende üksikute §§ ning ringkirjade ja korralduste seletusi.

29. Üldsekretariaat korraldab Riigi Teatajad, Riigikohtu otsused ja teised perioodiliselt ilmuvad seaduse allikad aastate järgi, kuna ministeeriumi ringkirjad, korraldused ja seletused koondatakse aastate ja sisu järgi vastavates aktides.

30. Seaduste, määruste, korralduste ja seletuste leidmiseks seatakse selle kartoteek, kartoteekide kohta maksvate üldiste reeglite järgi.

31. Seaduste, määruste, korralduste ja nende seletuste süstematiseerimine selle korra alusel on ministeeriumi peasekretäri ülesanne²¹.

VI. Krediidide väljamaksmise korraldus.

32. Majandusejuhataja korraldusel maksetakse välja, ilma ministri või ministri abi kinnitusega, kõik krediidid, välja arvatud järgmised: a) ametnikkude sõidu- ja päevarahade arved, b) esinduskulud, c) juriskonsultile maksetav tasu kohtuasjaajamise eest (ptk. I § 7, b²²), d) ptk. I § 10 ettenähtud sõiduku-

²¹ Selle ülesande täitmise lisatulemina tuli trükist rida raamatuid: Seadused ja määrused hariduse alal (1928), Haridustegelase käsiraamat (1929), Seadused ja määrused teaduse, kunsti ja kirjanduse alal (1931), Hariduseala korraldus (1932), Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus (1938), Eesti rahvahariduse ja kultuuriala seaduste, määruste, ringkirjade ja juhendite süstemaatiline üldjuht (1940). Alates 1932. a-st üllitas ministeerium oma Teatajat.

lud, e) kehvemate õpilaste toetusrahad (ptk. I § 15-1), f) ptk. II A, § 15-b õpursõdurite prii kooli kulud, g) summad, mis ettenähtud ptk. II A § 15-g (kehalise kasvatus toetus), h) summad, mis ettenähtud ptk. II § 34-das (§ 34-a ettenähtud eksternide küpsuseksamite ja õpetajate kutseksamite kulud maksetakse majandusejuhataja korraldusel), i) ptk. III A, §§ 15 ja 37 ettenähtud summad. Ptk. III A § 15 ettenähtud nimelised toetused maksetakse majandusejuhataja korraldusel, kui ühe või teise toetusesaaja kohta ministeeriumi poolt erikorraldust ei ole antud.

Punktides a ja c ettenähtud arved kinnitab minister või ministri abi; ptk. b ja d ettenähtud summad maksetakse ministri korraldusel; ptk. e – algkooli kehvemate õpilaste toetus määratakse kindlaks riigikoolivalitsuse direktori poolt eraldi iga omavalitsuse kohta (maa- või linna) üldises summas ja kinnitatakse ministri poolt; kesk- ja kutsekoolide õpilaste toetuse summad ja pp. f, g ja h ettenähtud summad määratakse riigikoolivalitsuse direktori poolt vastavalt riigikoolivalitsuses maksmapandud kodukorrale; p[tk]. i – tähendatud summad määrab teaduse ja kunsti peavalitsuse direktor, vastavalt peavalitsuses maksmapandud kodukorrale.

Ehituse asjadesse puutuvad krediidid, nii korralised kui ka erakorralised, maksetakse majandusejuhataja korraldusel, silmaspidades töölepinguid, kui neid tehtud, ning ehituse seaduses ettenähtud tingimusi. Kõik muud erakorralised krediidid ja operatsiooni fondi summad maksetakse ministri või ministri abi korraldusel. Erakorralises eelarves ettenähtud toetuse summad omavalitsustele õpetajate palkadeks maksetakse majandusejuhataja korraldusel.

VII. Asjade käik Hariduseministeeriumis.

33. Sissetulnud asjad korraldab peasekretär kuuluvuse järgi ja kannab nad ette ministrile või ministri abile.

34. Minister või ministri abi laseb nendele ettekantud asjadele, milliste kohta tema soovib saada kiirelt ettepanekuid või andmeid, märkida: „tähtajaline” (ära märkides tähtaeg, kui see tarvilik), „kiire” ja „väga kiire”.

Peasekretär võib ka omal algatusel märkida sissetulnud asjadele „kiire”, kui tema leiab, et see vajalik on asjatoimetuse seisukohalt.

35. Selle järele jaotab peasekretär asjad kuuluvuse järgi: ministeeriumi üldsekretariaadile, riigikoolivalitsusele ning teaduse ja kunsti peavalitsusele.

36. Ministeeriumi üldsekretariaadis jagab peasekretär asjad toimetamiseks ära kuuluvuse järgi enesele, majandusejuhatajale, koolide peainspektoritele ja rahvusekretäridele.

37. Riigikoolivalitsusse antud asjadest esitatakse need, millistel on § 34 ettenähtud märkus, ajaviitmataalt direktorile, teised vastavate asjade juhatajale pärast nende sissekandmist lauajuhendisse.

38. Teaduse ja kunsti peavalitsusele antud asjad kantakse kõik ette direktorile.

39. Väljaminevad asjad esitatakse vastavate sekretärade poolt peasekretärile.

VIII. Informatsiooni andmise kord ajakirjandusele hariduseministeeriumi ja temale alluvate asutuste tegevusest.

40. Ajakirjanduse informeerimise siht on – võimaldada ajakirjandusele

²²Siin ja selles punktis edaspidigi on viidatud kommenteerijale tundmata allikale.

õigete andmete saamist hariduseministeeriumi ja temale alluvate hariduseasutuste tegevusest ning nende ilmumise kaudu ajakirjanduses valgustada kodanikkudele igakülgset ja asjalikult hariduse- ja kasvatusetöö üldsihte ja põhimõtteid ning hariduseministeeriumi ja hariduseasutuste tegevust, võimaldades neile seega elunõuetele vastavate seisukohtade võtmist haridusekasvatuse küsimustes ning aktiivset kaasaloomist rahvuskultuuri alal.

41. Informatsioon jaguneb erakorraliseks ja harilikuks (jooksvaks) informatsiooniks.

42. Erakorraline on informatsioon, mida annab isiklikult hariduseminister ja hariduseministri abi ning nende ülesandel riigikoolivalitsuse või teaduse ning kunsti peavalitsuse direktor. Eriti kuulub erakorralise informatsiooni alla põhjanevate haridusepoliitiliste küsimuste ning tähtsamate hariduseelus ettevõe-

tavate ümberkorralduste ja uuenduste avaldamine.

43. Harilik informatsioon seisab hariduseministeeriumi ja temale alluvate asutuste jooksva töö avaldamises niivõrd, kuivõrd on see lubatav Riigiteenistuse seaduse põhjal ning kooskõlas selle kodukorra ptk. 40-ga ja hariduseministeeriumi kui haridusetööd juhtiva asutuse huvidega.

44. Harilikku informatsiooni võivad anda riigikoolivalitsuse ja kunsti ning teaduse peavalitsuse direktorid, koolide peainspektorid, majandusejuhataja ja peasekretär – igaüks oma tegevusalalt.

45. Harilik informatsioon antakse edasi suuliselt või kirjalikult.

Kirjalikult edasiandmiseks määratud informatsiooni materjal antakse peasekretärile, kes selle kokku võtab ning edasi toimetab ajakirjandusele.

Harri Kelder

ÜHEST AMETIKOOLITUSE MINEVIKUVORMIST

Alternatiivsed arengusuunad tänasel haridusmaastikul on avaldunud peaaegjalikult kõrgkoolile orienteeritud elitaarharidusena (erisuunitlusega gümnaasiumid, erakoolid jm) ja seda on asunud toetama ka ametlik hariduspoliitika. Kahtlemata on see tervitav, sest nii avarduvad ning mitmekesisuvad õpingutega edukalt toime tuleva ja majanduslikult kindlustatud noore inimese võimalused oma haridustee valikul. Paraku tuleb aga tõdeda, et kõigil

inimestel ei ole ühesuguseid eeldusi, võimalusi ega ka soovi akadeemilise hariduse poole püüdlemiseks. Pole ju saladus, et on õpilasi, kes kas tagasihoidlike vaimsete võimete tõttu või mõnel muul põhjusel juba põhikooli vanemates klassides jõuavad vaevaliselt edasi; mõned neist koguni lahkuvad koolist, omandamata lõpetatud ja täisväärtusliku lõputunnistusega dokumenteeritud põhiharidust. Arusaadavalt puudub neil võimalus jätkata õpinguid

üldkesk- või kutseharidust andvates õppeasutustes, mis enamasti komplekteeritakse konkursi korras. Seetõttu tuleb igati pooldada neid algatusi, mille eesmärgiks on korraldada kutseõpet neile noortele, kes ei soovi või ei saa jätkata elitaarsemat haridusteed. See- ga võiks pedagoogilisele avalikkusele mõnesugust huvi pakkuda omaaegsete täienduskoolide töökorraldus 20–30ndail aastail, sest sisuliselt pole ju probleem uus.

TÄIENDUSKOOLID 20–30NDATE AASTATE KOOLIVÕRGUS

„Rahvakooli aluste laiendamise eeltööd võetakse kohe käsile sel sihil, et üleüldist ja tasuta rahvakooli pikema õpeaja ja laiema kavaga teostada. /.../ Elukutsekoolide asutamiseks ja nende arendamiseks tahab Ajutine Valitsus kõige laiemat toetust anda ja põllutöökoolide võrgu teostamise peale kõige suuremat rõhku panna.” Nii määratles hariduse arendamise programmilised seisukohad äsja omariikluse saavutanud Eesti Vabariigi Ajutine Valitsus oma 3. nov 1918. a deklaratsioonis (RT 1918, 3). Esimene samm nende seisukohtade realiseerimiseks astuti 1920. a mais, kui Asutav Kogu võttis vastu „Avalike algkoolide seaduse” (RT 1920, 75/76). Sellekohaselt sai üldharidusliku ühtluskooli esimeseks astmeks 6-klassiline emakeelne ja maksuta algkool, millele pidi järgnema vähemalt kaheaastase õppeajaga täienduskool, kus õppimine oli kohustuslik kõigile, kes algkoolikursuse lõpetamise järel ei jätka õpinguid kesk- või kutsekoolis. Võib arvata, et nii eelnõu autoreid kui ka seadusandjat mõjutas selle otsuse langetamisel teiste Euroopa riikide, esmajoones aga

Rootsi koolisüsteem, kus juba 1918. a kooliseadusega oli algkoolile järgnev täienduskool muudetud kohustuslikuks kooliastmeks. Valitsuse 12. mai 1922 määrusega „Täienduskoolide esialgsed põhijooned” (RT 1922, 71) täpsustati täienduskoolide avamise korda ja sätestati, et täienduskooli ja -klasse avatakse algkoolide juurde, silmas pidades õpilaste kalduvusi ja tulevast elukutset. Õppeajaks määrati 1–2 õppeaastat.

Ehkki õppevorm oli Eesti kooli jaoks uudne, alustasid esimesed täiendusklassid tööd juba 1920. a sügisel Vana-Otepääl, Tormas ja Mustvees. 1921. a lisandus neile täiendusklassid Kärdlas. 1922/23. õa töötas peaaesjalikult maa-alkkoolide juures juba 16 täiendusklassi 268 õpilasega ja selle õppevormi osakaal kasvas iga aastaga. Kuna aga koolikohustus 6-klassilise algkooli ulatuses jõustus alles 1930. a jaanuarist, ei realiseerunud ka algkoolile järgneva kaheaastase kohustusliku täienduskooli idee ja uus, 1931. a algkooliseadus seda ka enam ei sisaldanud. Valitsuse määrusega täienduskoolide kohta 1931. a juunist sätestati, et kohalikud omavalitsused võivad vastavalt vajadusele avada avalike algkoolide juures või neist lahus täienduskooli või -klasse, kus korraldatakse õppetöö „silmas pidades õpilaste kalduvusi ja tulevast elukutset, kas ühiselt mitme tööala kohaselt või eriti aianduse, meesinduse, sulg- või väikeloomakasvatuse ja muude põllumajanduslike alade, kui ka ehituse, jõumasinate, elektri, raamatupidamise, kodumajapidamise, kudumise, õmblemise ja teiste alade kohaselt” (RT 1931, 53, 420).

Kutseaineliste täienduskoolide või -klasside kõrval, mis olid valdavalt, võis HMi loal avada ka üldhariduslikke täienduskooli ja -klasse, kus õppetöö toimus enamasti keskkooli alamastme

õppekavade järgi.* Rakendada võis ka õppekavu, milles mõni keskkoolis õpetatav õppeaine (nt võõrkeel) omas erilist kaalu. Olgu siinkohal siiski märgitud, et üldhariduslike täienduskoolide osakaal koolivõrgus jäi üsnagi tagasihoidlikuks. 1937/38. õa oli neid veel ainult kaks – saksa õppekeelega täienduskoolid Haapsalus ja Võrus, kus kokku õppis 16 õpilast (Eesti Statistika Kuukiri 1939, nr 210 (5), lk 263).

Nagu algkooli, nii ka avalike koolide võrku kuuluvaid täienduskooli- ja -klassi avasid ja pidasid üleval kohalikud omavalitsused. Vajaduse korral võis õpilastelt nõuda küll ka õppemaksu, kuid praktikas see rakendamist ei leidnud. Õppeaeg oli üks või kaks õppeaastat. Vastu võeti 6-klassilise algkooli lõpetanud ilma eriliste vanusepiiranguteta, mistõttu õpilaste vanus oli väga ebaühtlane, enamasti 14–17 aasta piires, kuid oli ka vanemaid. Valdavalt tegutsesid täienduskoolid kohalike algkoolide juures. Neil oli ühine majapidamine ning õppe- ja kasvatustööd juhtisid sama algkooli juhataja, õppenõukogu ja hoolekogu. Õpetajaskond koosnes samuti olulisel määral nende koolide õpetajatest, mille juures täienduskoolid töötasid. 1927. a oktoobrist kuni 1928. a augustini toimusid HMi korraldusel Tartu Ülikooli põllumajandusteaduskonna juures juba ka pedagoogilised kursused õpetajate ettevalmistamiseks põllumajanduslikele täienduskoolidele. Kursused lõpetas 33 pedagoogi (Kasvatus 1928, nr 7, lk 380). 1928. aastal moodustasid täienduskoolide õpetajad oma iseseisva kutseorganisatsiooni – Täienduskoolide Õpetajate Ühingu, kelle eestvõttel aset leidnud täienduskoolide õpetajate

kongressidel (kongressid toimusid 1929. ja 1935. a) ning üleriigilistel õpetajate päevadel selle koolitöö kohta haridussüsteemis ning arenguperspektiive asjatundlikult kaaluti ning sellekohaseid ettepanekuid HMi-le ka edastati.

Ehkki 1920. a kooliseaduse autorite ning tolaeagsete haridusjuhtide nägemus üldkohustuslikust täienduskoolist praktikas kinnitust ei leidnud, pole põhjust täienduskoolide osa haridussüsteemis sugugi vähetähtsaks pidada. Alates kahekümnendate aastate lõpust töötas üle riigi pidevalt 50–60 täienduskooli, kus õppis igal aastal ligikaudu 2000 õpilast, 1932/33. õppeaastal koguni 65 kooli 2018 õpilasega (Eesti Statistika Kuukiri 1938, nr 198 (5), lk 243).

1934. a alanud koolireform ei jätnud mõjutamata ka täienduskooli. Täienduskoolide tulevikuperspektiivid koolireformi tingimustes olidki peamiseks arutlusaineks 1935. a detsembris toimunud II üleriigilisel täienduskoolide õpetajate kongressil. Toetust leidis haridusminister N. Kannu ja haridusnõunik J. Kiiveti esitatud seisukoht, et elujulisemad ja iseseisvad ning küllaldase ainelise baasiga täienduskoolid on otstarbekas muuta kutsekoolideks. 1937. a algaski uut tüüpi kutsekoolide – kodutööstuskoolide rajamine täienduskoolide baasil, mis tõi kaasa viimaste arvu mõningase vähenemise. 1938/39. õa töötas 35 täienduskooli 1150 õpilasega. Iseseisvusaja kahe aastakümne vältel (1919–1939) omandas täienduskoolides eluks vajalikke teadmisi ja oskusi 8790 õppijat (Eesti Statistika Kuukiri 1940, nr 222 (5), lk 219).

* „Avalike keskkoolide seaduse“ (1922. a) kohaselt jagunes keskkooli õppekursus kaheks astmeks: alamaste (I–II kl) kõikidele koolidele ühise õppekavaga ja ülemaste (III–IV kl), kus õppetöö oli korraldatud humanitaar-, reaali-, majandus-, tehnika- jt eriaineliste harudena (RT 1922, 155/156).

ÕPPEKORRALDUS JA -SISU TÄIENDUSKOOLIDES

Peaasjalikult olid täienduskoolid kutseainelised. Nende jagunemine õppesuundade järgi oli 1933/34. õppeaastal järgmine:

Õppesuund	Koolide arv	Õpilaste arv		Kokku
		Poisid	Tüdrukud	
Kodumajandus	29	–	989	989
Käsitöö	6	118	165	283
Põllumajandus	6	75	118	193
Ehitus, elektrotehnika	2	183	–	183
Kaubandus	2	53	61	114
Kalandus	1	28	27	55
Aiandus	1	15	17	32
Kokku	47	472	1377	1849

Märkus. Üldse töötas 1933/34. õppeaastal 56 täienduskooli, neist 9 üldhariduslikku 211 õpilasega (Eesti Kool 1935, nr 4, lk 163).

Täienduskoolid paiknesid enamasti maal (1933/34. õa maal 37, linnades 19 kooli), mida igati tuleb loomulikult pidada, kui võtta arvesse, et ligi 70% Eesti elanikkonnast elas tol ajal maal, 6-kl algkooli lõpetanute edasiõppimist võimaldavad keskastme õppeasutused asusid aga valdavalt linnades. Õppetöö toimus nagu teisteski koolides 6 päeva nädalas. Katsetati küll ka lühema tööajaga koole (2–3 koolipäeva nädalas), peaasjalikult Harjumaal, mis aga tulemusi ei andnud ja see eksperiment lõpetati. Kuna täienduskoolide õppetöö sisu olenes suuresti kohalikest oludest, töötasid koolid esialgu individuaalsete tunni- ja õppekavade järgi, mis HMis iga kooli jaoks eraldi kinnitati. Koolide arvu kasvades hakkas 1920. a lõpul koolide õppekorralduse ja -sisuga aktiivselt tegelema ka vastloodud Täienduskoolide Õpetajate Ühing. Ühingu algatusel märkis 20.–22. juunil 1929 Tartus toimunud täienduskoolide õpetajate I kongress vastuvõetud resolutsioonis: „Täienduskool olgu paindub tüübilt ja aineastiku valikult. Ühegi tüübi aineastikus ei tohiks puududa praktiliselt rakendatavad teadmised ja oskused, samuti emakeel

ühes kirjavahetusega, kodanikuõpetus ühes tervishoiuga” (Kasvatus 1929, nr 6, lk 299). Leiti, et täienduskoolide tunni- ja õppekavad vajavad ühtlustamist ning õppeainete lõpliku ulatuse kindlaksmääramist. Selleks moodustas kongress vastava toimkonna eesotsas Täienduskoolide Õpetajate Ühingu esimehe F. Raskaga. 1931. a kinnitatigi HMis kutseainelise täienduskooli üldtunnikava (RT 1931, 56, 448). Ligi kaudu kolmandik õppeajast oli tunnikavas eraldatud praktilise suunaga üldainetele (emakeel koos kirjavahetusega, matemaatika ja arvepidamine, kodanikuõpetus, Eesti majandusgeograafia, joonistamine ja joonestamine, laulmine ja võimlemine), ülejäänud aeg jäi teoreetilisele ja praktilisele kutseõppele, olenevalt juba konkreetse kooli suunitlusest. Nii nägi maal asuva põllumajandusliku täienduskooli tunnikava ette talupidamise üldalused, aianduse ühes mesindusega, tegelikud talutööd ja kodumajapidamise ning käsitöö eraldi poeg- ja tütarlastele. Linnakoolides lisandus praktilise suunaga üldainetele veel tehnika üldõpetus (füüsika ja keemia igapäevaelus). Eriainetena õpetati

peaasjalikult ehitus-, puu- ja rauatööd, elektriasjandust, samuti naiskäsitööd, vähesel määral ka kaubandust. Koolidele jättis üldtunnikava üsna vabad käed õppetöö korraldamiseks, lähtudes kohalikest oludest, vajadustest ja võimalustest. Nii võisid koolid HMi loal üldise tunniarvu piires (36 tundi nädalas) üksikute õppeainete õpetamiseks ettenähtud tundide arvu muuta, mõne aine hoopis välja jätta või võtta tunnikavasse uusi õppeaineid, kui seda tingis kohapealne ametialane tegevus. Lisaks sellele võimaldas tunnikava ka valikaine õpetamist. Kutseõppe seisukohalt oli oluline suvine õppepraktika, eriti aianuduses, mesinduses ja muudes talutöodes. Kui koolil oli aed, mesila või talumajapidamine, määrati õpilastele praktikaks kooli juures vastav aeg. Kui aga õpilase suvine tegevus või elukoha kaugus koolist seda ei võimaldanud või puudusid koolil vajalikud tingimused, võis suvepraktikat sooritada individuaalsete praktiliste ülesannete täitmise teel aineõpetaja juhendamisel.

1934. a ühtlustati ka täienduskoolide õppetöö algus, lõpp ja vaheajad HMi sellekohase määrusega (RT 1934, 20, 143). Maatäienduskoolides pidi õppetöö algama 10. okt ja lõppema 20. mail, õppetöö vaheajad õppeaasta kestel ühtisid vaheaegadega maa-alkkoolides. Linnatäienduskoolide õppetöö ajaline korraldus kooskõlastati linna kesk- ja kutsekoolide või (kohaliku koolivalitsuse loal) linna alkoolidega.

1930. aastate alguses jõudis lõpule üldkasutatavate üld- ja eriainetes õppekavade koostamine ja ühtlustamine ning HM kinnitas need 1932. a mais. Sama aasta septembris toimus Tartus Täienduskoolide Õpetajate Ühingu korraldusel täienduskoolide õpetajate nä-

dal, millest peale täienduskoolide õpetajate võtsid osa koolinõunikud, koolivalitsuste juhatajad ning HMi juhtivad ametnikud, eesotsas minister J. Hüner-soniga. Nädala eesmärgiks oli läbi arutada uued õppekavad ning ära kuulata asjatundjate didaktilis-metoodilised soovitused nende rakendamiseks. Kokkutulnuile esinesid minister J. Hüner-son, haridusnõunik J. Kiivet, Täienduskoolide Õpetajate Ühingu esimees F. Raska, tuntud metoodikud – õppekavade autorid J. Käis, J. Grünthal, J. Kents jt. Nädala töötulemuste kokkuvõtte koos soovitusena uute õppekavade rakendamiseks avaldati trükis ja see väljaanne sai omamoodi metoodiliseks käsiraamatuks kõikidele koolidele soodustamiseks täienduskoolide õppetöö sisulist ühtsust.**

Ülaltoodust järeldub, et täienduskooli põhitaotluseks ei olnud mitte kitsas erialane kvalifikatsioon, vaid esmajoones mitmekülgsed teadmised ja praktilise töö oskused, et kooli lõpetanu võiks teatud elu- ja töövaldkonnas edukalt toime tulla. Oluline oli ka täienduskoolide osa algkooli lõpetanud noorte ellusuhtumise, väärtushinnangute ja kodanikutunde kasvatamisel, mis tolleaegsete juhtivate haridustegelaste poolt ka korduvalt äramärkimist leidis.

Selle koolitüübi koht haridussüsteemis ja tulevik oli kõne all veel 1939. a detsembris toimunud täienduskoolide õpetajate päeval. Koos olnud täienduskoolide juhatajad ja õpetajad ning juhtivad haridustegelased rõhutasid vastuvõetud resolutsioonis, et täienduskoolidel on siiski täita haridussüsteemis oluline koht, sest just suuresti nende kanda jääb maanoorte kutsealane juhtimine ja esmane ettevalmistus

** Vt Esimese täienduskoolide õpetajate nädala töötulemuste kokkuvõte. Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi väljaanne. Tallinn, 1932.

tööeluks. Leiti, et neid koole peaks olema vähemalt üks iga 10 000 maaelaniku kohta. Peeti vajalikuks täienduskool tihedamalt siduda teiste kooliastmetega nii õppeaja, õppekavade kui ka edasiõppimise võimaluste poolest; õppejõudude töö- ja tasustamistingimused aga ühtlustada teistes samalaadsetes koolides (kodutööstuskoolid) kehtivatega. HMile pandi ette kaaluda täienduskoolide ümbernimetamist kõrgemateks rahvakoolideks ning välja töötada selle koolitüübi tegevust reguleeriv seadus (Eesti Kool 1940, nr 1, lk 68). Kuid 1940. a pöördeliste sündmuste tagajärjel tulevikukavad ei realiseerunud. 1940/41. õa täienduskoolid küll veel töötasid mõnevõrra muudetud õppekavaga, kuid seoses hilisema üleminekuga N Liidu koolisüsteemile lõpetasid täienduskoolid tegevuse.

KOKKUVÕTTEKS

Omaaegsele täienduskoolile kuulub kaheldamatult oluline koht tolle aja haridus- ja kultuuripildis, sest selle koolitüübi asutamise ning järjepideva tegevuse tingis sotsiaalne nõudlus, mis väljendus seda õppevormi elluastumiseks vajalikuks pidava õpilaskontingendi olemasolus. Pealegi polnud täienduskool Eestis mingi erand, sest taoline õppevorm oli kolmekümnendail aastail üsnagi laialdaselt levinud ja reas Euroopa maades (Austrias, Belgias, Norras, Poolas, Rootsis) algkoolile järgnev kohustuslik kooliaste (Eesti Kool 1935, nr 10, lk 482–485).

Ka praegusele hariduskorraldusele ei ole omaaegsele täienduskoolile sarnased õppevormid võõrad. Näiteks olgu siinkohal toodud 1994. aastast kehtiv Taani rahvakooli seadus, mille kohaselt 9-klassilisele kohustuslikule põhikoolile lisandub ametikoolituse suunitlusega 10. klass. Koolikohustust

võimaldab see seadus täita põhikooli alamastme (1.–7. kl) lõpetamise järel ka nn järekkoolis, majanduskoolis ning kutseõpet andvatel kursustel, mille sobivus koolikohustuse täitmise seisukohalt on haridusministri otsustada.

Samalaadset paindlikku õppimisvõimalust pidas eeldatavasti silmas ka Eesti Vabariigi Riigikogu, andes 15. septembril 1993. aastal vastuvõetud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega kohalikele omavalitsustele õiguse vastavalt vajadusele asutada üldhariduslike munitsipaalkoolide juurde kutseõppeklasse ja kursusi kutseõppeks. Praeguseks on see oluline seadusesäte leidnud praktilise rakenduse vaid abikoolide töökorralduses, kus 9-klassilisele põhikursusele järgneb 10. kutseõppeklass. Lahendust ootab aga nende noorukite kutseõpe, kes ei ole toime tulnud põhikooli õppekursusega või on küll põhikooli lõpetanud, kuid edasi õppima pole asunud. Pole kahtlust, et seda kontingenti hõlmav kutseõpe toimib tulemuslikult vaid siis, kui on võimalikult kodulähedane ja kättesaadav. Seega peavad need kutseõppeklassid kuuluma munitsipaal-koolide võrku, mida korraldab ja majandab kohalik omavalitsus, kes teab kõige paremini, millist koolitust need noored vajavad ning kuidas ja kus oleks seda kõige otstarbekam korraldada. Vähetähtis pole seegi, et kodulähedane õppimisvõimalus on ka kasvatuslikult kõige mõjusam, seda eelkõige sotsiaalse kontrolli mõttes. Üleriigilist reguleerimist eeldab aga kutseõppeklasside töökorraldus, samuti neis antava hariduse sisu ja maht, mis seadusejärgselt on antud Haridusministeeriumi pädevusse.

HARRI KELDER
on koolijuht
ja haridusteadlane

Meri-Liis Laherand

MÄNG, TÖÖ JA ÕPPIMINE EESTI AABITSAIS*

LUIGE JA KOKAMÄE AABITS ÄHMASTAB PIIRJOOINI JA LÖDVENDAB KAMMITSAID

Luige ja Kokamäe aabits ei alga tava-pärase esimese koolipäeva pildiga, ühest maailmast teise siirdumist, piiriületust ei rõhutata. See on aabits, mis küll räägib *õppimisest*, kuid peaaegu üldse ei puuduta õppimise *institutsiooni*, kooli. Lk 24–25 loeme ja näeme, kuidas Johannes lugema õppis, kuid me ei tea, kas Johannes käib koolis või mitte. Johannes saab teada palju uusi ja huvitavaid asju isaga reisil käies (lk 32–34); televiisorist (lk 35); pereliikmetelt kalmistul (lk 37–38) ja maal käies (lk 63); suvekodu naaberperelt (lk 83); piiblist, mida ema loeb jõululapäeval (lk 48) ja ülestõusmispühadel (lk 77); sõber Kustilt, kellega arutatakse „maakera ja kosmose asju” (lk 55); Hesse kirjutatud raamatust, mida isa loeb (lk 60) – aga *mitte kordagi* koolist, õpetaja vahendusel. Seegi, et kirjutamine tuleks selgeks õppida, tuleneb mööduva mehe ütlemisest, et poisist võiks ehk president saada (lk 30). Alles lk 55 saame pooljuhuslikult teada, et Johannes käib koolis: poisid hakkasid koolis Johannese sõpra Kustit narrima ja peitsid tema koti ära, Johannes aga läks sõbrale appi. Samas loeme, et Johannes sai õpetaja käest riielda, kuigi pahandust oli teinud hoopis teine poiss. Johannesele tikkus nutt peale, aga lohutus ei tulnud mitte õpetajalt, vaid sõber Kustilt. Kooli mainitakse aabitsas veel kord

seoses Johannese õe Anniga ja taas negatiivses kontekstis: Anni teistest erinevat pluusi hakati koolis narrima (lk 57–58).

Autorite pöördumises aabitsa avaleheküljel rõhutatakse vajadust Eesti kooli muuta ja väljendatakse lootust, et eesti kooliõpetajad seda suudavad (lk 3). Kuni seda uut kooli veel pole, ei tasu aga juttugi teha õppimisest vana, kammitseva ja traumeeriva kooli raamides. Õppimine ei tunne piire, õppida saab igal pool – umbes selline näib olevat sõnum, mida autorid on soovinud oma aabitsaga levitada.

Kuidas on aga Luige ja Kokamäe aabitsas lood tööga, mida eriliselt rõhutati Eiseni aabitsas? Ka Luik ja Kokamägi on tutvustanud lastele inimeste tööde maailma: lennujaamas (lk 32) ja sadamas (lk 34) töötavad tollimehed ja passimehed; stjuuardess toob lennukis limonaadi (lk 33); mitmeid maatöid tehakse Jaani talus (lk 70–72, 82–83), ka Johannese pere teeb suvekodus peenraid ja külvab seemneid (lk 79–81); suvevaheajal ootab lapsi ujumise, jalgrattasõidu ja jaanitule kõrval ka peenarde rohimine ja porgandite harvendamine (lk 91). Mida me aga selles aabitsas ei leia, on töö tingimusteta asetamine inimtegevuste pingerea esikohale. Luige ja Kokamäe aabitsasse on ilmunud töökohustustest vaba täiskasvanu: isa sõidab koos Johannesega välismaale, aga kas tööga seoses või mitte, seda me teada ei saa (lk 32–34); ema läheb Johannesega Raekoja platsile jäätist ostma (lk 30); isa kõhutab

*Algus KUs 1996, nr 2.

diivanil ja loeb raamatut (lk 60); isa jalutab Johanneseaga kuuvalgel onu juurest kodu poole (lk 63); ema värvib koos lastega pühademune (lk 75) ja vanemad peavad koos lastega pühi (lk 46–48, 76–77). Samas õpivad lapsed nendel täiskasvanute jõudehetkedel palju: kes on president (lk 30), mis keeli välismaal räägitakse ja mis toite seal süüakse (lk 33), kes on Hermann Hesse (lk 60), mis on kuu teretamise sõnad (lk 63), piibli sõnumit (lk 46–48; 76–77) – kui nimetada vaid õppimise kõige pindmist taset. Pinna alla jääb mh sügavam humanistlik sõnum, mis räägib üksteise armastamisest ja hoidmisest. Oleks ebaõiglane väita, et see sõnum puudub Eiseni aabitsas. Luige ja Kokamäe aabitsas saadab ema jõululaupäeval võõrale vanainimesele külakosti (lk 47), Eiseni ja Hiie lugemikus aitab poiss võõra vanakese üles (lk 36). Ometi kohutame Eiseni aabitsas vihjeid, miks inimesed väärivad armastust: ema parandab kleiti ja koob kinnast (lugemikus lk 105), vanaema käte peale on töö mälestuseks sooni volinud (lk 108). Luige ja Kokamäe armastus on tingimusteta armastus. Me ei saa aabitsast teada, mida head vanemad laste jaoks on teinud ega ka seda, milline on olnud nende tööpanus ametipostil. *Isegi kui Liisu ja Anni mossitavad, on nad ikkagi omad. Ka siis, kui ema pahandab, on ta oma. Ka siis, kui isa kurjaks saab, on ta oma* (lk 27). Samuti ei kohta me Luige ja Kokamäe aabitsas ainsatki episoodi, kus lapsed oma töökuse, usinuse, hoolsuse või heade hinnetega oleksid kiituse või armastuse ära teeninud. Samas on oma kohuse täitmist käsitletud märksa sügavamalt kui õigeks ajaks kooli jõudmine või tindiplekkidest hoidumine: loos „Auk veetammis” (lk 64–66) päästab väike Peeter, ilma et teda keegi selleks manitseks või sunniks, kogu oma maa üleujutusest.

Et aabitsas on rohkem vabadust, on seal ka rohkem mängu. Kuigi seda esimesel lehitemisel ehk ei märka: paljud on ehmatanud laste tõsised näod ning ka askeldamist mänguasjadega on vähe. Selles mõttes näivad Johannese eakaaslased olevat varaküpsed lapsed: kui Ernst Enno aegsed põnnid veel suure müraga üle vainu marssisid (lk 85); Minnid, Mannid, Jukud ja Tõnnid suure rõõmu väes hüppasid (lk 84) ja hõissa, liugu lasksid (lk 61) – tõsi, illustatsioonidega on vihjatud, et need tegevused ka Annile, Liisule ja Johannesele päris võõrad pole –, siis Johannes mängib arvutimänge (lk 24), arutab sõbraga, miks dinosaurused välja surid (lk 55) ja loeb Hestet (lk 60). Lapsed tuletavad pigem vanu mängusalme meelde, kui mängivad ise (lk 35). Samas võib lk 34, kus Johannes ja rootši poiss Alexander teineteist vastastikku porri tõukavad, aimu saada, et Johannes on siiski päris tavaline poiss nagu muiste. Johannesel on lihtsalt vaba voli kas *aabits muidu niisama kätte võtta* (lk 24) või mängusalme meelde tuletada, kui *joonistada ja lugeda lihtsalt ei viitsinud* (lk 35). Piirid lusti ja sunni, mängu ja õppimise ning mängu ja töö, *pean ja tahan* vahel on hägused. Kuskilt ei ole lugeda, mis järjekorras need asjad peaksid käima. Ja õigupoolest ainult kriimude silmadega kiisu lubab tukast sugeda, kui lugeda ei oska (lk 26).

HESSE JA TUGLAS PEDAGOOGILISTE NÕUANDJATENA

Pedagoogika autsaideritena ei ole Luik ja Kokamägi vahest Leontjevilt lugenud. Aga igatahes on nad lugenud Hestet (lk 60) ja Tüglast (lk 40, 88). Pole üllatav, et mõlemad tsiteeritud teosed – Hermann Hesse „Võluri lapseõlv” ja Friedbert Tuglase „Väike Illimar” – on

püüdnud mõtestada lapsepõlve, rääkinud imelise lapsepõlvemaailma ja ratsionaalse täiskasvanumaailma vallisest kokkupõrkest, aga sellega koos ka nende kahe maailma kooseksisteerimise võimalusest – kunsti ja loominguilisuse, värske elunägemise ja loovuse kujul, mis võib avalduda kõigil elualadel ja rikastada kogu inimese elu. Ning Hesse ja Tuglase lapsepõlvemälestuste tagant näib kostvat hääli ka „Seitsmendast rahukevadest”, aabitsa autori Viivi Luige enda lapsepõlve lugu. Aabitsa palas „Raamatu lugemine” on esitatud katkend Hesse „Võluri lapsepõlvest”, mis ajakirjanduses on õpetajate hämmastust ja pahameelt põhjustanud: *Minu vanaisa suures raamatukogus oli üks tohutu suur ja raske raamat, mida ma sageli lehitsesin ja lugesin. Selles ammendamatus raamatus olid vanad, imelised pildid – sageli vaatasid nad sulle kohe raamatu avamisel rõõmsalt ja kutsuvalt vastu, teinekord aga tuli neid kaua otsida, mõnikord neid ei leidnudki – nad olid läinud, ära nõiutud, otsekui poleks neid kunagi olnudki. Üks lugu selles raamatus oli lõpmata ilus ja arusaamatu: ma lugesin seda sageli. Aga ka teda ei leidnud ma alati üles – aeg pidi sobiv olema. Vahel oli ta kadunud ja jäigi peitu, vahel tundus, nagu oleks ta kohta vahetanud, mõnikord oli ta lugedes eriti sõbralik ja peaaegu arusaadav, teinekord hoopis sünge ja lukus nagu pööninguüks... Võib tõesti küsida, kas on „sobiv aeg” pakkuda 7-aastasele sellist teksti. Hermann Hesse on ühes oma peaaegu sama pealkirjaga kirjutises mis aabitsalool – „Raamatute lugemisest” – öelnud: *Niipea kui inimene järgib oma loomust, aga mitte oma kasvatust, saab temast laps ja ta hakkab asjadega mängima, leivast saab mägi, millesse tunnelit puuritakse, voodist urg, aed, lumeväli. /.../ See lugeja teab, nagu lapsedki seda**

teavad, et igal asjal võib varuks olla kümneid ja sadu tähendusi. Ka Luik ja Kokamägi pole tahtnud panna oma aabitsasse valmis tõdesid, üheseid vastuseid. Nad on jätnud lastele avastamismängu, mõistatamismängu. See, mis jääb raamatus ühel hetkel või ühele lapsele peitu, võib avaneda kunagi hiljem või kellelegi teisele. Olgu peale inglid *salapärased* (lk 46), las olla taevas *nii sügav ja sinine, nagu varjaks ta veel mõnda suurt saladust* (lk 77), nähku tavalised peenrad *pealegi välja nii, nagu varjaksid nad midagi erilist* (lk 81). Huizinga (1992) on öelnud, et mängu erandlikkus ja erilisus ilmnebki kõige paremini salapärasuses, millega ta end meelsasti ümbritseb. Soome autor Tuula Hyyrö (1995) on Luige ja Kokamäe aabitsat nimetanud kunstiteoseks, „hämäruseks”, kus ei saa kõike ära seletada. Ta arvab, et aabits peabki avanema järk-järgult, nagu hajub udu. Kas pole ka Hesse ja Tuglase mitmelt tasandilt mõistetavad tekstid ühtlasi udust paistvad teeotsad õpetajatele, mis kutsuvad mõtisklema lapsepõlve olemuse, õpetajaks olemise ja oma eluväärtuste üle? Kas ei usu Luik ja Kokamägi mitte sedasama mis Hesse: *Ma usun inimese kui imelisse võimalusse, mis ei kustu ka suurimas sopas ja suudab aidata teda tagasi ka suurimast väärdumisest, ja ma usun, et see võimalus on nii tugev ja meelitav, et ta lootuse ja nõudena ikka ja uuesti tajutavaks saab?* Kui nii, siis paremat pedagoogilist kreedit oleks raske leida.

Sterne'i järgi on kirjandustekst midagi areenisarnast, kus lugeja ja autor mängivad ühist fantaasiamängu. Kui lugu tervenisti lugejale kätte anda, nii et talle endale enam midagi teha ei jää, siis tema kujutlusvõime ei tule kunagi mänguplatsile, ja tagajärjeks on tüdimus, mis paratamatult tekib, kui kõik on puust ette tehtud (Iser 1990). Mare

Mürsepa (1994) artiklist näeme, et primitiivsuse ni lihtsustatud aabitsatekste on paljude tänapäeva teadlaste poolt naeruvääristatud ning neid peetakse oluliseks takistuseks lugeja arengus. Sellisest primitiivsusest on Luik ja Kokamägi loobunud isegi aabitsa esimestel lehekülgedel, kus pakutakse üksikuid sõnu ja lausekatkeid. Tundub, et aabitsasse pole tahetud panna ühtki sõna, millest ei saaks harutama hakata üha uusi ja sügavamaid tähendusi: ... *minu isa, sinu isa, aus mees, maamees* (lk 7); *Kuu kumas õuna peal. Öö on pikk, öö lõpp* (lk 10); *Mis asi? Ei tea, mõtle ise!* (lk 11); *Jumal, kaitse meie maja* (lk 12); *Väik ei löö meie majja* (lk 13). Kohe pakutakse ka keelemängu võimalusi: *Suu, musi, mesi, masin, musimasin, mesisuu* (lk 7); *Kuu, puu, luu, puupea, kuu peal...* (lk 8); *Oi-oi, koiauk! Kill-koll, koll on lolli!; Tere, tere, vana kere! Mis kere? Kas luukere kere?* (lk 14). Tähenduse ilu saadab kõla ilu: *Jumal, jõululaps, jää* (lk 12); *Ülo, süüta üks küünel* (lk 14).

Mängida võib keelega, aga koos sellega võib mängida ka ümbermaailma-reisi, Monte Carlos Coca-colat juua ja Frankfurdis fantastilist filmi vaadata (lk 16–23). Mänguks on aabitsas piiramatu võimalusi, täpselt samuti nagu väikesel Illimari oma tavalises tutavas toas: *Jah, veeämbەر oli siin, – kuid mis see tõeliselt oli, – järv, jõgi või veskitiik? Kas käis juba siit parv üle? Ei, see oli veel liiga lähedal, see ei võinud muu kui alles alajärv olla...*

Pole kahtlust, et Luik ja Kokamägi on valinud aabitsasse oma hingesugulasi, ja see, mis kehtib Tuglase „Väikese Illimari” kohta, näib suures osas kehtivat ka Luige ja Kokamäe aabitsa kohta. „Väikese Illimari” õhustikku on iseloomustatud epiteetidega *hellus, helgus, soojus, päikselsus, lürism, poeetilisus, hingelisus, pühapäevasus*. Illimar ei jää

oma maailmaavastamise retkedel üksi: autor võtab Illimari hellalt käekõrvale, seletades ja selgitades talle inimesi ja ümbruskonda ning aidates avastada maailma suuri saladusi (Eelmäe 1989).

Nii on ka Luik ja Kokamägi oma aabitsa lugejad hellalt ja mõistvalt käekõrvale võtnud. Vabrik-kooli asemele on nad ehitanud perekonnataolise atmosfääriga kooli, kuid pole piiranud seda ei kooli- ega koduseintega. *Mind ei kasvatanud mitte ainult vanemad ja õpetajad*, on kirjutanud Hesse „Võluri lapsepõlves”, *vaid ka kõige kõrgemad, varjatud ja salapärasemad jõud, nende seas jumal Paan, kes väikese tantsiva jumalakujukesena seisis mu vanaisa klaaskapis. /.../ Õnneks õppisin ma sarnaselt teiste lastega eluks vajamineva ja väärtusliku juba enne kooliaastaid; mind õpetasid õunapuud, vihm ja päike, jõgi ja metsad, mesilased ja põrnikad, õpetasid jumal Paan ja tantsiv ebajumal vanaisa varakambrist. Ma tundsin maailma, ma suhtlesin kartmatult loomade ja tähtedega, ma olin kodus õunaaias ja vees kalade juures. Minu käsutuses oli täiesti muinasjutuline lapsepõlve tarkus ja ma oskasin ka võluda.*

KUMBKI AABITS PEEGELDAB OMA AJA VAIMU

Nii nagu Luik ja Kokamägi ei tõmba oma aabitsas selgeid piirjooni ega kuuluta lõplikke tõdesid, ei soovi minagi siin asetada vaadeldud aabitsaid mingisse paremusjärjekorda. Ühelt poolt kuulub kumbki aabits muidugi oma aega. Kuigi Hesse on eespool juba korduvalt tsiteeritud, on mul kiusatus seda veel kord teha. ...*selliseid asju, nagu teema ja vormi vaba valik, pole üldse olemas*, kirjutab Hesse (1990). Mitte aine pole kirjaniku kätes, vaid kirjanik on oma aine küttes. Ses mõttes on ka aabitsate autorid vahendanud neid põhimõtteid,

mis nende ajal ja konkreetses kultuuri-kontekstis on võimalik olnud. Huvitava-
vam kui pingeridasid koostada on
arutleda, kuidas peegeldavad need aab-
bitsad aja vaimu ja millist kasvatustea-
duslikku mõtet nad vahendavad.

Aabitsate taga on erinevad filosoof-
fiad – ühelt poolt leontjevlik töö asine
tõsidus ja teiselt poolt huizingalik män-
gu püha tõsidus. Mõlemad aabitsad
püüavad last omal kombel täiskasvanu
maailma juhatada – üks kohustust, tei-
ne oma valikuid rõhutades. Ühel juhul
juhitakse laps õigete vastusteni; teisel
juhul õhutatakse küsimuste tekkimist ja
neile ise vastuste leidmist. Ühel juhul on
õppiminegi pigem kohustus, töö, mille
eest tasutakse hinnete ja kiitusega; tei-
sel juhul on õppimine pigem mäng, mille
rõõm on temas eneses. Eiseni aabits
juhib last maailma, mille sisuks on töö
ja kohustuste täitmine. Koolimineku-
ga on ka laps astunud sellesse maailma
ning mänguga tuleb tasapisi hüvasti jät-
ta. Luik ja Kokamägi pakuvad teist või-
malust: mängust loobumise asemel
näidatakse lastele uut laadi mängimise
võimalust, avatakse tee selliste mängu-
de maailma, mis rikastavad ka täiskas-
vanu elu.

Muidugi peegeldab Luige ja Koka-
mäe aabits meie ühiskonna liikumist va-
baduse suunas. Teisalt näib mängu ja
mängulisuse rõhutamine olevat just
see, mis aitab lapsi paremini ette val-
mistada eluks üha vastuolulisemas,
mitmetähenduslikumas ja raskemini
määratletavas maailmas, kus igaühel
tuleb teha olulisi valikuid. Mängul ja loo-
vusel on tähtis roll *õppima õppimisel*,
mis Rooma Klubi arvates (Botkin, El-
mandjira, Malitza 1981) on meie ainus
lootus, kui soovime ehitada silla üle sot-
siaalse elu kasvavat keerulisust ja ini-
meste toimetulekuvõimet lahutava
kuristikku. See uus maailm, kus me otsa-
pidi juba oleme, nõuab inimeselt võimet

ümber kehastuda, oma identiteeti pide-
valt taastada. Sotsioloog Zygmunt Bau-
mani (1994) sõnul oli vana
(modernistliku) ajastu inimene nagu
palverändaja, kes otsis ja ehitas üles
oma identiteeti. Uue (postmodernistli-
ku) ajastu inimene võtab omaks ja hül-
gab identiteete, nii nagu vahetaks
riideid. Vaevalt oleks see võimalik ilma
loova mängulisuseta. Mitmetähendus-
likkus ja infouputus on ka üldtunnusta-
tud stressi tekitavad tegurid ning stressi
tase näib olevat kõrge ka nii Eesti ühis-
konnas tervikuna kui koolis. Et mäng
endas sisalduva looga eksida, võimalu-
sega katsetada ja harjutada turvalises
ümbruses on tähtis stressi leevendaja
ja ülepingseseisundite ennetaja, oleks
mängu osa suurenemine meie koolis
oluline selleski mõttes.

Ja ometi on mingi ühtne „aja vaim“
samas ka vaid abstraktsioon. Kui kasu-
tada Bahtini (1987) terminit, on iga ühis-
kond paljuhäälnne, polüfooniline.
Nõukogude ajal üleskasvanud põlvkon-
da solvab ja vihastab, kui nende mõtte-
maailma samastatakse nõukogude
võimuaparaadi mõttekäikudega. Nõu-
kogude ajal kasvasid üles ka Luik ja
Kokamägi. Ning on tõesti raske öelda,
kas muutuks Eiseni aabitsas pärast
nõukoguliku väljajätmist kõik või vaid
tühine osa. Samas pole ka „meie aeg“
täpselt see, mida võib lugeda postmo-
dernismiajastu kirjeldustest. Ka meie
ajal on mitu palet. Seda peaks arvesta-
ma ka „töökultuse“ ja „mängukultuse“
võrdlemisel.

Kumbki aabits on leidnud oma juu-
red meie kultuuripärandist. On ju män-
gukultus vähemalt niisama vana kui
töökultus, ja kui uskuda Huizingat, siis
vanemgi. Ka eesti kultuuril on oma
mängulised juured, milles võib kergesti
veenduda kas või eesti rahvalaulude
antoloogiat sirvides. See oli kindlasti
meeles ka Otto Wilhelm Masingul, kui

ta 1795. a oma aabitsa sissejuhatuses lapsevanematele meenutas: *Mis innimenne wäe kaupa teeb, sedda teeb ta wasto meelt... aga keik mis hea melege tehakse, se lähheb hästi edasi*. Vanematele tuletati meelde, et nad ei sunniks oma lapsi raamatut kätte võtma, kui need parajasti mängivad (Andresen 1993, lk 48–49).

J. Kaplinski (1992) on arvanud, et osa kultuure on paremini säilitanud ühenduse oma mänguliste-lapselike juurtega, teistes kultuurides on see aga nõrgaks jäänud. Viimaste hulka arvab ta ka nõukogude kultuuri. Edasi räägib ta ka sadistlikest mängudest, mille näiteks toob piinamisrituaalid ja lavastuslikud hukkamised. Seda mõttekäiku edasi arendades võib veenduda, et *mäng* on vastuoluline mõiste – hoopis suuremal määral kui sõna *töö*. Totalitaarsete maade kultuure võib pidada mänguvaenulikuks, ent teisalt vägagi mängualtiiks, kui meenutada kas või Stalini ja Hitleri mängu maade ja rahvastega ning lähemast minevikust maija oktoobriparaade. Siiski oli neis kultuurides mängu õigus antud vaid väljavalitutele, ülejäänud olid kohustuslikus korras pidutsejad ehk lihtsalt mängukannid. Nii võttes oli ka nõukogude- (või Hitleri-) aegne kool väga mänguline, ainult et tegelik mängija võis koolist väga kaugel olla. Õpilased (ja tihti ka õpetajad) olid malenupud, kel endal mänguõigust polnud.

Igapäevases keelepruugis tähendab mäng artikli alguses avatud tähenduste kõrval ka tegevust, mille aususes võib kahelda (*must mäng, räpane mäng, kahe otsaga mäng, ära lase endaga mängida*) ning mida ei tehta tõsiselt (*see oli tema jaoks vaid mäng*). Lisaks *armumäng, näitemäng, mäng elu ja surma peale, lihaste mäng, pillimäng, kaasa mängima, kokku mängima, maha mängima, üle mängima...*

Mänguks võib kokku võttes nimetada peaaegu kõike. Seepärast pole imestada, et kui me räägime näiteks mängust või mängulisusest koolis või õppimises, hakkavad kaasa rääkima kõik need tähendused ning see, mis koolis tegelikult toimub, võib olla nii kaasa mängimine kui maha mängimine. Olson (1980, 1981) on oma uurimustega näidanud, et kui õppekavade koostajate teooriad ei ühti õpetajate teooriatega, kohandavad õpetajad õppekava nõudmised ikkagi vastavalt oma arusaamadele: diskussioonid muutuvad loenguteks, mõtlemise arendamine mälu arendamiseks jne. Midagi sarnast võib juhtuda ka õpikute koostajate ja kasutajate vahel ning tundub, et Luige ja Kokamäe aabitsaga midagi sarnast ongi juhtunud. Autorite vaimusugulaste ja mõttekaaslaste käes võib see olla suurepärase töövahend, kui seda aga kasutavad teiste hoiakutega inimesed, võib otsimis- ja mõttemängu asemel välja tulla *sadistlik mäng*. Umbes nagu maiparaad, kus tuli kohustuslikult rõõmus olla.

Töö näib olevat selline sümbol, mida ümbritseb vähem karisid. Mäng on nagu mingi lummus, mis siiski kunagi hajub. Ka „võluri lapseõlv“ lõpeb kord: *Minu palavaim soov oli saada võluriks. Sellele soovile ja unemale olin ma kaua truu. Kuid pikkamisi hakkas ta kaotama oma jõudu, tal oli vaenlasi, tema vastu oli palju tõelist ja tõsist, mida ei saanud maha vaikida. Tasapisi närbus õis, tasapisi tuli minu lõpmatusele vastu lõplik, tõeline elu, täiskasvanute elu* (Hesse 1990, lk 241). Saab otsa ka „väikese Illimari“ mäng: *Siis selgus Illimarile äkki ta seisukord. Ta oli mitu tundi nagu joovastuses olnud, suutmata midagi peale mängu mõelda. Kuidas võetakse ta nüüd kodus vastu? Mis ütleb ema, mis ütleb isa? Ja ta hakkas jooksma, nutt kurgus. Nii läbis ta kogu mõisa, kantud ainult ahastusest* (Tuglas 1989, lk 314).

Töö seevastu on midagi, millele võib kindel olla. Mitte üksnes mänguteraapiaga ei saa end turgutada, mured võib ka töösse matta. Lisaks on töö üks tõsine ja aus asi. Vargamäe Andresest pole asjata saanud eesti rahva võrdkuju ning Tammsaare nüansirikkast loomingust rahva teadvusse jõudnud ennekõike *tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb armastus*. Kui mõelda eesti rahva peale, tuleb enne kiigemäge ikka meelde kändude juurimine ja vokitallamine.

Nii võivad ka uuritud aabitsate vastuvõtu tagamaad ulatuda kaunis kaugele pimedale alale, mille lõpuni äraseletamine on vaevalt võimalik.

LÕPETUSEKS

Pean tunnistama, et seda lugu alustades ei näinud ma päris täpselt ette, kuhu lõpuks välja jõuan. Ja kuigi kuhugi „välja jõudmist” ehk ei tulnudki, oli seda teed huvitav käia. Arvan, et siia jäi ka piisavalt lahtisi otsi, kust võiks edasi mõelda. Tasakaal mängu ja töö, lumuse ja tõsielu, muinasjutulise lapsepõlve ja asise täiskasvanuelu vahel ongi ju küsimus, mis ei puuduta kaugegtki ainult aabitsaid. Aga mis aabitsatesse puutub, siis on minu meelest ainult tervitatav, et meil on neid nüüd mitmeid erinevaid. Luige ja Kokamäe aabits oli nende seas esimene värske tuulepuhang, mis kinnitas, et teha ja mõelda saab ka teisiti, kui me harjunud oleme.

VIITED

Andresen, L. Eesti aabits reformatsiooniajast iseseisvusajani. Tallinn, „Koolibri”, 1993.
Bahtin, M. Valitud töid. Tallinn, „Eesti Raamat”, 1987.
Bateson, G. A theory of play and fantasy. – *Psychiatric research reports* 2, 1955, lk 39–51.

Bateson, G. The message “This is play”. – Herron, R.E. & Sutton-Smith, B. (eds.) *Child’s play*. New York, John Wiley, 1971, lk 261–266.

Bauman, Z. Pyhiinvaeltajasta turistiksi. – *Helsingin Sanomat*, 5. 11. 1994.

Botkin, J.W., Elmandjira, M., Malitza, M. Oppimisen uudet haasteet. Espoo, Weilin+Göös, 1981.

Bretherton, I. Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. – Bretherton, I. (ed.). *Symbolic play. The development of social understanding*. Orlando, Academic Press, 1984, lk 3–41.

Eelmäe, A. „Väike Illimar” tagasivaates. – Tuglas, Fr. *Kogutud teosed* 4., lk 358–364. Tallinn, „Eesti Raamat”.

Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku Kalendar. 1987. EELK Konsistooriumi väljaanne.

Eisen, L. Emakeele õpetamisest I klassis. Tallinn, „Valgus”, 1978.

Freud, S. The relation of the poet to daydreaming. *Collected papers* IV. London, Hogarth Press, 1953.

Gordon, I.J. *Human Development: A Transactional Perspective*. New York, Harper and Row, 1975.

Hännikäinen, M. Mitä leikki on tai mitä se ei ole? – *Kasvatus* 4, 1992, lk 346–358.

Hesse, H. Raamatute lugemisest. – *Akadeemia* 10, 1990, lk 2082–2088.

Hesse, H. Võiuri lapsepõlv. – *Lõputu unenägu. Muinasjutte. Autobiograafilist*. Tallinn, „Eesti Raamat”, 1990.

Huizinga, J. *Mängiv inimene*. – *Akadeemia* 3–6, 1992 (orig. 1938).

Hyrrö, T. Eesti aabits soomlase pilguga. – *Kooliuuenduslane* 3, 1995, lk 74–76.

Iser, W. Lugemine. Fenomenoloogiline lähenemisviis. – *Akadeemia* 10, 1990, lk 2090–2117.

Kaplinski, J. Päris ongi mängult. – *Akadeemia* 3, 1992, lk 643–647.

Kärby, G. Children's conceptions of their own play. – *Early Child Development and Care*, 1990, lk. 58, 81–88.

Laanepere, E. Altklassiõpetajad peavad uut ainekava tooreks. – *Eesti Päevaleht*, 6. detsember, 1995.

Mead, G.H. *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

Mürsepp, M. Aabits: sissejuhatus hoolitlikku keeleõpetusse. – *Kooliuuenduslane* 3, 1994, lk 34–39; 4, 1994, lk 35–39.

Olson, J.K. *Innovative doctrines and practical dilemmas: A case study of curriculum translation*. University of Birmingham, England, 1980.

Olson, J.K. Teacher influence in the classroom. – *Instructional Science* 10, 1981, lk 259–275.

Sutton-Smith, B. The role of play in cognitive development. – *Young Children* 22, 1967, lk 361–370.

Sutton-Smith, B. Forschung und Theoriebildung in Bereich von Spiel und Sport. – *Zeitschrift für Pädagogik* 3, 1975, lk 325–333.

Sutton-Smith, B. *Die Dialektik des Spiels*. Schorndorf, Hoffmann, 1978.

The International Encyclopedia of Education. Volume 7. Oxford, New York, Pergamon Press, 1988.

Tuglas, Fr. Väike Illimar. – *Kogutud teosed* 4. Tallinn, „Eesti Raamat”, 1989.

MERI-LIIS LAHERAND
on PÜ arengu-uuringute labori
vanemteadur

Meri-Liis Laherand

MILLEST KIRJUTAVAD VÄLISMAA KASVATUSAJAKIRJAD?*

Juhtkiri „Kooli uued ülesanded” on **Jouko Karilt**. Autor meenutab üldise koolikohustuse kehtestamist Soomes 75 aastat tagasi ning toonitab kooli tähtsust tsivilisatsiooni vahendajana, rahvus- ja maailmakodanikutunde õhutaja ja säilitajana. 1995. a sügisel algas Soomes esimene õppeaasta Euroopa Liidu liikmena. See seab koolile uusi ülesandeid. Mis tasemelt aga saab kooli tegevust hinnata? Hinnangute üldiseks taustaks on mitmesugused ametlikud, näiteks õppekavadega seotud dokumendid. Teiseks mõõteks on

mitmesugused statistilised näitajad. Kolmas mõõde on mõjustused tundeelule või muule, mis kool on põhjustanud. See mõõde võib peegelduda ilukirjanduses, vestlustes, mälestustes, samuti õpetajate tegevusuuringustes. Euroopa ühinemisega seoses on eriti aktuaalne küsimus: „Kuivõrd on meil põhjust säilitada oma kultuurilist identiteeti?” Peaksime endale selgesti teadvustama, millised meie kultuuri elemendid on Euroopa kontekstis eriti väärtuslikud.

*Ülevaade Soome kasvatuskuukirjast „Kasvatus” (4/1995), mida toimetatakse Jyväskylä.

Gunnel Knubb-Mannise rootsikeelses artiklis „Mida tähendab õppida ja mõista teise keele grammatikat?“ lähenetakse teise keele grammatika õppimisele kognitiivset psühholoogiat arvestades. Lähemalt räägitakse grammatika mõistmise tähendusest. Grammatika õppimine on infotöötlaste pidev, tsüklikuline protsess, mille eesmärk on keele üha detailsem ja terviklikum mõistmine. Mõned uurijad on keelesüsteemi formaalsete teadmiste vajaduse kahtluse alla seadnud. Grammatikaga seonduval formaalsel infol on siiski oluline roll keele struktuuri mõistmises. Keele sügav mõistmine eeldab nii formaalseid kui ka funktsionaalseid teadmisi ning eriti nende integratsiooni. Märksõnad: *grammatika, õppimine, teine keel.*

Anneli Sarja artiklis „Dialogiline õppimine juhendamissituatsioonides“ tutvustatakse dialogilise õppimise mõistet, millele on viimasel ajal palju tähelepanu pööratud. Artiklis analüüsitakse dialoogi mõiste teoreetilist tausta. Dialogilise õppimise mõistele on võimalik läheneda Bahtini dialoogiteooria valguses, mille üldjooni artiklis tutvustatakse. Kõne all olevat dialoogilise õppimise vormi võrreldakse traditsioonilise dialoogilise pedagoogika refleksiivse dialoogiga. Dialogiline pedagoogika toetub mitmesugustele õpetamis- ja õppimiskäsitustele, mis kasutavad erinevaid dialoogide vorme. Erinevaid dialoogide vorme puudutav empiiriline materjal on kogutud õpetajakoolituse juhendamissituatsioonidesse. Märksõnad: *dialoog, õpetamine, õppimine.*

Pirjo Nuutise artiklis „Võim kui kasvatusprobleem“ käsitletakse kasvatussega seotud võimu uurimise probleeme ning raskusi kontrollida ebasoovitavat võimukasutust. Võimu mõistet vaadeldakse võimusuhte, ideoloogia ja tegevuse aspektist.* Konkreetsete võimukasutusjuhtude tähenduse hin-

damist segab mitmete kontekstide ja vaatenurkade koosesinemine. Seepärast ei saa negatiivset võimukasutust üldkehtivaid tehnilisi tegutsemismudeleid kasutades efektiivselt vältida. Alternatiivina nähakse võimu dünaamika tutvustamist, võimukasutussituatsioonide ja nende tagajärgede märkamise oskuse arendamist. Märksõnad: *võim, võimukasutus, kasvatus, eetika.*

Artiklis „Feministlik pedagoogika“ tutvustab **Maarit Lindroos** uut suunda kasvatussteaduses, mis on tekkinud feminismi ja kriitilise pedagoogika ühisalal. Suuna eesmärk on edendada kriitilist ja reflekteerivat pedagoogilist mõtet ja tegevust naisaspektist vaadatuna. Kriitilise ja reflekteeriva pedagoogilise mõtte all peetakse silmas ennekõike Freire' ja Giroux' ideid. Artiklis tutvustatakse ja ka kritiseeritakse neid feministlikult positsioonilt. Räägitakse teadmiste ümberhindamisest feminismi vaatekohast ning asjaomaste teooriate kohandamisest kasvatussteaduses. Feministlikus pedagoogikas on olulised kolm mõistet: võim, subjektsus, diskursid. Märksõnad: *feministlik pedagoogika, kriitiline pedagoogika, diskursid.*

Leena Koski ja **Anna Raija Nummenmaa** analüüsivad artiklis „Konkurents koolidiskurssides“ konkurentsi ja koolituse vahelise sotsiaalse suhte muutumist. Konkurentsi on Soome koolis ajalooliselt erinevalt hinnatud. See on olnud seotud indiviidi omaduste ning indiviidi ja ühiskonna suhete hindamisega. Sajandivahetusel ei peetud konkurentsi vajalikuks, kuna arvati, et iga lapse koht on juba tema sünniga määratud. Kui tekkis põhikool, peeti konkurentsi sotsiaalselt kahjulikuks, kuna eesmärgiks oli egalitaarne koolitus, mis suunab iga indiviidi ühiskonnas optimaalsele kohale. Uutes, 1990. a õppekavades on koolituse ja konkurentsi suhe muutunud: eristatakse tippindivi-

*Refereerijal on kavatsus seda teemat arendada KU mõnes järgmises numbris.

de ja -koole, soositakse karmi konkurentsi. Selle protsessi sotsiaalsed ja individuaalsed mõjud muudavad ka moraalse ja eetiliste püüdluste sisu. Märksõnad: *koolitus, konkurents, õppekava*.

Christina Salmivalli tutvustab artiklis „Koolivägivalla ohvrite tegutsemine kiusamissituatsioonides” oma töö tulemusi, milles kokku on uuritud 573 kuuenda klassi õpilast, sh 67 kiusamise ohvrit. Tüdrukutest ohvreid iseloomustas ükskõikne või abitu käitumine, poistest ohvreid peale ükskõiksuse ka vastamine agressiooniga. Kiusamist provotseeris tüdrukute puhul just abitus, poiste puhul agressioonile vastamine. Provotseerivate käitumisviiside vältimine seevastu andis lootust, et kiusamine võib väheneda või lõppeda. Ükskõiksus seostus kiusamise vähene misega või lõppemisega just poistest ohvrite puhul. Märksõnad: *kiusamine koolis, ohvrid, agressioon*.

Sari Husa esitleb artiklis „Kas paha peab nahutama?” laste karistamist puudutavaid ütlusi nelja soome autoriteetse kasvatusteadlase tekstidest. Huvi tuntakse pigem tekstide kui autoriteetide vastu. Eesmärk on tuua esile üks alavaldkond soome karistusdiskussioonidest. Karistamist puudutavaid ütlusi vaadeldakse diskurssidena, mis nii kirjeldavad kui ka loovad tegelikkust. Artiklis ei püüta mitte niivõrd otsida „tõde”, vaid pigem leida tekstuaalseid jälgi, mis võiksid aidata kasvatusteaduslikku diskussiooni paremini mõista. Märksõnad: *füüsiline karistus, kasvatusfilosoofid, teadmisarheoloogia*.

Marja Kallonen-Rönkkö artikli pealkiri on „Arvutite abil õpetamine ja kooli õpikeskkondade muutus”. Arvutite abil on tahetud muuta kooli õpikeskkondi, eriti õpilaste õpikvaliteeti. Artiklis analüüsitakse rohke andmestiku põhjal, kuhu vastavad katsetused on viinud, analüüsitakse nii arenguprojekte, kus

arvuteid on kasutatud õppeainete vahendamiseks ja õpilaste õppimise juhendamiseks, kui ka peamiselt algastmele mõeldud digitaalset õppe materjali (57 programmi). Visandatakse vastava arendustöö edasised võimalikud peasuunad. Märksõnad: *arvutite abil õpetamine, õppeprogrammid*.

Jukka-Pekka Puro ülevaade „Kõnekommunikatsiooni teooriad ja nende rakendamine koolipraktikas” tutvustab kõnekommunikatsiooni kui õppeaine ja teadusala ajalugu ja kõnekommunikatsiooni teooria hetke seisuga. Artiklist võib lugeda ka nimetatud teooriate kasutamisest kasvatuses ja kooliga seotud uurimustes.

Kaitstud dissertatsioonidest tutvustatakse **Ritva Kantelaise** väitekirja „Rootsi keele õppimise motivatsioon kutsekoolituses”, uurimust kodu- ja ettevõtetmajanduse eriala õpilaste õpimotivatsioonist ja sellega seotud teguritest. Väitekirja kaitsti 18. 2. 1995 Joensuu ülikoolis. Teisena on vaatluse all **Mirjam Kallandi** inglise keeles avaldatud väitekirja „Psychosocial Aspects of Cleft Lip and Palate. Implications for Parental Education”, mis kaitsti Helsingi ülikoolis 24. 2. 1995. Edasi tutvustatakse **Seija Kojonkoski-Rännäli** dissertatsiooni „Möte kätes. Käsitöö mõiste tähendussisu analüüs” (kaitsmine Turu ülikooli Rauma õpetajakoolitusosakonnas 28. 4. 1995), **Outi Lappalaise** dissertatsiooni „Õppimisstiili reflektiivsus-impulsiivsus ja teadmiste hankimise stiilid: Stiilide seos kooliõppimise, kooliedukuse ja kutsesuunitlusega” (kaitsmine Tampere ülikooli Hämeenlinna õpetajakoolitusosakonnas 28. 4. 1995) ning **Vuokko Vienola** väitekirja „Süsteemiteoorial põhinev kaheaastane tööjuhendajate koolitus – tegevusuurimuslik juhtumuurimus” (kaitsmine Joensuu ülikooli Savonlinna õpetajakoolitusosakonnas 26. 5. 1995).

Järgneb uute raamatute tutvustamine.

Sirje Aher

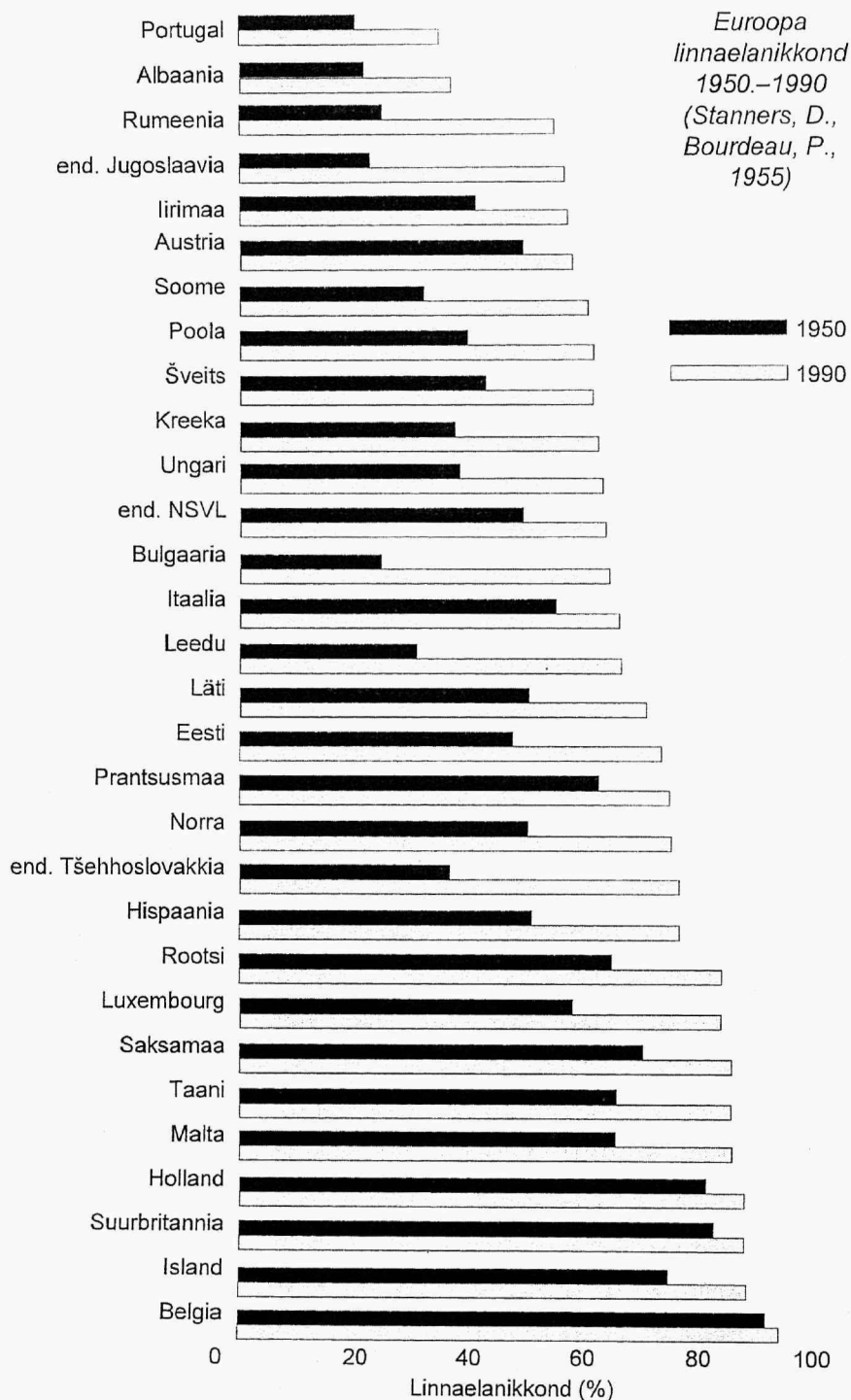
KESKKONNATEMAATIKA KOOLI ÕPPEKAVAS

Meie keskkond muutub üha kiiremas tempos globaalsemaks. Mõnikümmend aastat tagasi oli tavaline, et keskkonna moodustasid kohalik loodus, oma küla või linnatänava inimesed ning hooned. Käitumisreeglid kujunesid sellele piirkonnale omaste traditsioonide alusel. Praegu saame operatiivselt teavet kogu maailmast; satelliittelevisioon, raadio ja arvutiside toovad uudised ülikiresti meie käsutusse. Ka käitumishormid ei olene enam niipalju kohalikust kui globaalsest kogukonnast. Nagu mujal Euroopas, elab Eestiski suurem osa inimestest linnades. Juuresolevalt skeemilt võib näha, et kui 1950. a elas linnades umbes pool meie elanikkonnast, siis praeguseks juba umbes kolmveerand. See fakt ei tohi jääda tähelepanuta. Me ei tohi arvata, et õpilase ja õpetaja (eriti vanemaealise) käsitlus keskkonnast on ühesugune. Õpilaste jaoks, kes veedavad suurema osa oma ajast koolis ja kodus, seega siseruumides, ning saavad valdava osa oma keskkonnateabest ja -suhtumistest meedia vahendusel, võivad globaalprobleemid olla palju tuttavamad ja mõistetavamad kui oma kodulähedane keskkond ja selle muutused. Enamik täiskasvanud inimesi mõistab keskkonna all loodust ning keskkonnakasvatuse all looduskasvatust. Siiski ei peaks keskkonnakasvatust piirduma ainult looduskeskkonnaga. Inimese jaoks on kultuuri- ja sotsiaalne keskkond niisama olulised, neis toimuvad muutused mõjutavad iga indiviidi ning tihti ka looduskeskkonda. Kultuuride segunemine, vaesus, linnastumisest tulenev stress,

sõjad, inimese tervis, turism, säästlikkus kodus majapidamises jms on samavõrd keskkonnakasvatuse temaatika kui loodusressursside mõistlik tarbimine või õhu ja vee reostus. Kooli ülesandeks on selgitada, et igaüks saab midagi ära teha, et teda ümbritsev loodus-, sotsiaalne ja kultuurikeskkond oleks puhtam, sõbralikum ja meeldivam.

Inimesed käituvad tihti keskkonna-vaenulikult, seda ise teadvustamata või arvates, et ühe inimese teod ei tähenda suurele maailmale midagi. Isegi juhtudel, kui kõrvaltvaatajale on selge, et keegi käitub lausa ennasthävitavalt, on tegijal rohkesti õigustusi. Sellisel juhul ei aita hukkamõist, vaid tuleb püüda luua võimalusi teistsuguseks käitumiseks ning selgitada, millist kasu muutus toob. Keskkonnaharidus ei saa ega tohi piirduda ainult kooliga, sellesse tuleb haarata terve kogukond kõigi oma keeruliste struktuuridega. F. Hesselink ja A. Gomis (1995) leiavad, et keskkonnahariduse integreerimiseks koolisüsteemi kulub üsna pikk aeg ning on vaja spetsiaalset strateegiat mõjutamiseks selle süsteemi erinevaid külgi. Et tõesti jõuda iga õpilaseni, on vaja üle kümne aasta intensiivseid jõupingutusi ja investeringuid. Eestil on selles osas veel poolel teel. Kõikides meie koolides ei ole veel mõistetud keskkonnakasvatuse olulisust. Tihti piirduakse vaid bioloogia- ja geograafiaprogrammis ettenähtud temaatika selgitamisega, ei teadvustata, et keskkonnal on lisaks looduslikule veel ka sotsiaalne ja kultuuriline aspekt.

Uus riiklik õppekava rakendub 1997. a sügisest. Selles on keskkonnakasvatusele varasemast märksa rohkem tä-



helepanu pööratud. Keskkonnaga tuleb tegelda igas klassis ja igas aines. Kui kool pole oma õppekava tegemisel hoolikalt läbi mõelnud, millised on sel aastal neile olulised teemad, milliste ainete tundides ja kuidas neid käsitletakse, võib tulemuseks olla, et õpilased kurduvad keskkonnatemaatika üheübalisust ja igavust. Ometi on keskkonna kõikide aspektide käsitlemise korral arutlemist vääri vaid teemasid rohkesti. Kooli õppekava kujundamisel on õpetajate koostöö väga oluline. Nii on mõnes koolis juhtunud, et keskkonnateemalisi palu saksa keele õpikus on raske keele õpetamiseks kasutada, sest sisu on õpilastele võõras ja õpetaja jõupingutused kuluvad pigem asja kui saksa keelse sõnavara õpetamisele. Lühidalt – õpiku autorite hea algatus on kooskõlastamata toimimise tõttu luhtunud. Niisugust olukorda saab oma kooli õppekava väljatöötamisel vältida, käsitledes vastavaid teemasid eelnevalt eesti keeles teiste ainete tundides.

Viimase õppeaasta jooksul on koolidesse jõudnud kaks integreeritud käsitlust võimaldavat keskkonnamaterjali:

1. Põlevkivi, looduskeskkond ja inimesed. Keskkonnakasvatuse õppematerjal. Riigi Kooliamet, Tallinn, 1996, 138 lk;
2. Keskkond ja meie globaalne kogukond. Tallinn, 1995, 301 lk.

Loodetavasti annavad need õpetajatele ideid, kuidas oma koolis keskkonnakasvatust korraldada. Kindlasti tuleb tähelepanu pöörata asjaolule, et inimene on oma loomult keskkonda muutev liik. Selliseid on ka loomariigis, kuid oma arvukuse, arukuse ja sotsiaalse eluviisi tõttu on inimeste poolt tekitatud keskkonnamuutused märksa suuremad kui näiteks kobrastrahvul.

D. Stannersi ja P. Bourdeau poolt toimetatud Euroopa keskkonda käsitlevast teosest (1995) võib lugeda, et ajal, mil inimesed elatusid peamiselt korilusest ja jahipidamisest, kasutasid nad

ära alla 0,0001% fotosünteesil seotud päikeseenergiast. Umbes 12 000 aastat tagasi, kui inimkond hakkas loodulikke ökosüsteeme enda huvides mõjutama ehk teiste sõnadega, alustas põllumajanduslikku tegevust, hakkas inimeste arvukus ja nende poolt mõjutatava territooriumi pindala järjekindlalt kasvama. Kultuurirevolutsioon lisas arengule tehnoloogiliste uuendustega uusi aspekte, mille tulemusena paranes varustus toiduga, muutus elustiil ja pikenes eluiga. Kuigi keskkonnaseisundi halvenemist on ära märkinud juba Platon 2400 aastat tagasi ja metsa on praegu Maal kuus miljonit ruutkilomeetrit vähem kui 18. sajandil, muutub keskkonnaseisund üha kiirenevas tempos inimtegevuse tõttu inimesele endale ja ka paljudele teistele liikidele ainsa sobimatumaks. Läänemaailmas on paaril viimasel aastakümnel mõistetud, et sealne elustiil on neid endid ja kogu inimkonda hävitav. Paljud inimesed väljendavad sügavat muret keskkonna pärast ning väidavad, et tahavad päästa loodust. Elu on Maal eksisteerinud ja oma seaduste järgi evolutsioneerunud väga kaua aega. Vanimad praeguseks tuntud eluvormid Maal olid olemas juba 3 500 000 000 aastat tagasi. Ilmselt ei ole põhjust arvata, et inimene suudaks hävitada kogu looduse, küll aga on ta oma lühikese olemasolu jooksul, eriti aga viimase aastatuhandega oluliselt muutnud bioloogilist mitmekesisust ja keskkonnatingimusi. Seega pole keskkonnakasvatust vaja looduse päästmiseks, vaid inimeste enda elutingimuste ja olemasolu huvides.

1995. a viis inglise teadlane Joy Palmer 232 keskkonnahariduses aktiivselt tegutseva briti täiskasvanu hulgas läbi uurimuse, mille alusel leidis, et keskkonnasse positiivse suhtumise kujunemiseks on kõige olulisem looduses viibimise kogemus. Küsitletud nimetasid järgmisi tegureid, mis nende hoiakuid on mõjutanud.

	Arv	%
Viibimine looduses	211	91
Haridus/täienduskoolitus	136	59
Vanemad/sugulased	88	38
Organisatsioonid	83	36
TV/meedia	53	23
Sõbrad/teised inimesed	49	21
Välisreisid	44	19
Katastroofid/info halvast keskkonnaseisundist	41	18
Raamatud	35	15
Lapsevanemaks saamine	20	9
Toaloomade/koduloomade pidamine	14	6
Religioon	13	6
Muud põhjused	35	15
Kokku	232	

Looduses viibimise all mõisteti lapsepõlvkogemusi (97 juhul), looduses tehtud tööd või muid tegevusi (90 juhul) ja lihtsalt metsa- või muid käike (24 juhul). Haridus/täienduskoolitus tähendas vastajate jaoks kõrgema hariduse saamiseks vajalikke ja täienduskoolituskursusi (85 juhul) või tavalist kooli (51 juhul). Kaksikümmend kolm vastanut ütles, et kooliprogrammid ei ole nende suhtumisi kuidagi mõjutanud.

Uurimus näitab veel kord, kui oluline on inimese keskkonnohioakute kujunemisel otsene kontakt loodusega. Ekskursioonid ja õppekäigud ei ole kallihinnalise õpiaja raiskamine, nende abil on võimalik kaasa aidata kogu eluks püsima jäävate hoiakute ja väärtuste kujunemisele. Õpilastele tuleb anda võimalus ise kogeda ning tegevuste läbi elamusi saada. Lisaks huvilistele mõeldud klassivälisele tööle on ikkagi väga oluline vastavate kogemuste pakkumine kõigile õpilastele, seda eriti linnades, kus õpilaste kokkupuude ümbritseva loodusega võib muidu jääda harvaks ja pinnapealseks. Õpilastele tuleks pakkuda rohkem võimalusi iseseisvateks vaatlusteks/uurimusteks looduses. Nende läbiviimiseks ei ole tarvis elada metsa rüpes, piisab sellestki, kui õpilane jälgib näiteks teatud perioodi jooksul muruplatsi oma maja ees või puu-põõsa elustikku ja tegureid,

mis selle muutumist põhjustavad. Võimalusi on rohkesti, need sõltuvad õpilase elukeskkonnast.

Millegipärast arvatakse, et andes teavet ökokatastroofidest või keskkonna reostatuse astmest, tekib inimestel huvi keskkonnaküsimuste vastu. Läbiviidud uurimus näitas, et seda mainis vaid 18% vastanutest. Arvan, et õpilaste puhul peab sedalaadi teabega ettevaatlik olema, see võib põhjustada asjatut hirmu ja süütunnet. Tähtsam on kujundada positiivset suhtumist, oskusi erinevates situatsioonides ja keskkonnades käituda ning isiklikku vastutust oma käitumise suhtes. Kooliajal võib see vastutuse määr olla väike ning hõlmata suhteliselt vähetahtsaid valdkondi, kuid selle alusel kujunevad käitumishinnangud ja valmisolek täiskasvanuna märksa kaalukamate otsuste tegemiseks. Meie ühiskonnas ei ole keskkonnatemaatika veel kujunenud igapäevaseks kõneaineks – ei ajalehtede-ajakirjade veergudel ega tele- või raadiosaadetes. Loodetavasti mõjutab suhtumiste muutumist positiivses suunas meie parem ühendus välisilmaga: noored omandavad omalt maalt puudujääva teistest riikidest saadava info alusel ja tulevikus ka koolisüsteemi vahendusel.

KIRJANDUS

Hesselink, F., Gomis, A. Communication. An Instrument of Environmental Policy. Commission on Education and Communication IUCN – The World Conservation Union, 1995, lk 8.

Palmer, J. A. 1995 Influences on Pro-environmental Practices, Planning Education to Care for the Earth, IUCN Commission on Education and Communication, lk 3–8.

Stanners, D., Bourdeau, P. (editors). Europe's Environment. The Dobriř Assessment. European Environment Agency, Copenhagen, 1995, 676 lk.

SIRJE AHER

on HMi üldharidusosakonna
peaekspert

ESTEETILINE SUHTUMINE JA KODUKULTUUR

Teema käsitlus on seotud igapäevaste toimingutega, kodukultuuriga. Kodu on lapse põhiliste esteetiliste tõekspidamiste kujunemise koht. Kodukultuuri võib laiendada laiale tasandile ja haarata kõikvõimalikku, mis mõjustab seda valdkonda. Samas võib kodukultuuri käsitleda kitsamalt.

Võtsin aluseks esteetilise kasvatusmeetodite süsteemi, milles võib eristada erinevaid valdkondi, mis samas moodustavad terviku. Need on: esteetiline suhtumine olustikku (kodukultuur jt); inimestevahelised suhted (käitumiskultuur); esteetiline kasvatus kunsti vahendusel; kõigi mainitud valdkondade omavaheline seostus.

Alustasin algklassiõpilaste kõige igapäevasematest toimingutest, harjumustest nii kodus kui koolis. Üheks tingimuseks oli küsimuste kooskõla algklasside programmiga.

Tundsini huvi puhtuse ja korraharjumuste vastu algklasside õpilaste kodus. Algab ju nendegi kogemuste ja harjumuste kujundamine kodust, ükskõik milline see kodu ka ei oleks. Hilisem ümberkujundamine osutub sageli kui mitte võimatuks, siis raskeks kindlasti. Algklassides annab veel puudujäämisi parandada.

Kodust saavad alguse käitumistavad. Inimkultuuris kätkeb oskus igas olukorras kaunitult käituda. See kuulub esteetilise kasvatuselise raskeimate ülesannete hulka, sest käitumiskultuur peab saama inimese seesmiseks veendumuseks – harjumuseks.

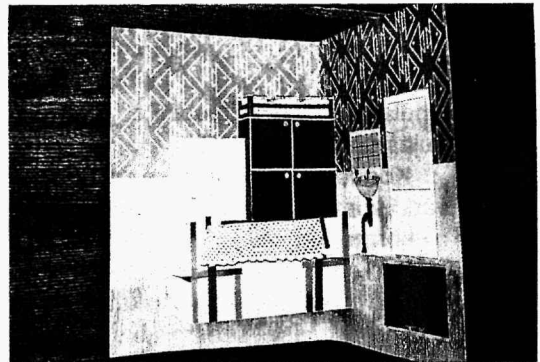
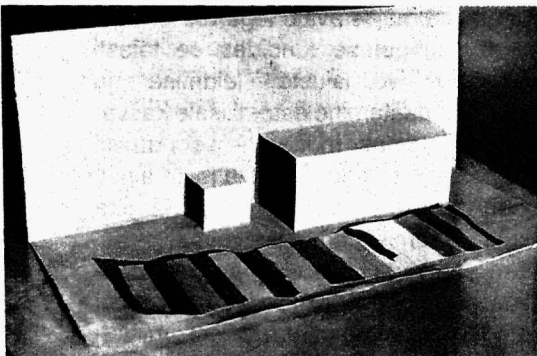
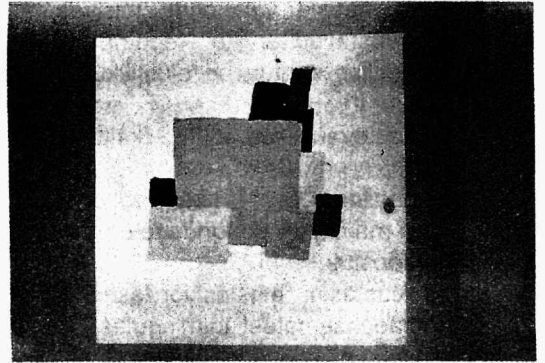
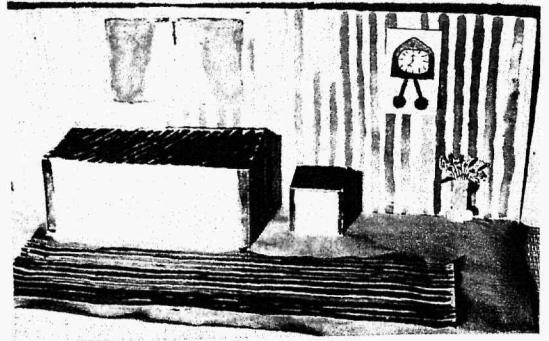
Puhtuse- ja korraharjumuste kujundamist, samuti käitumisharjumuste kujundamist saab igas tunnis teha töökoha korrasolekut nõudes, õpetaja-õpilase vahelisel suhtlemisel jne. Ka teiste kodukultuuriliste maitseotsustuste kujundamiseks on rohkesti võimalusi eri tunnitemades, vestlustes, praktilistes toimingutes, mitmetes üritustes, näituste külastamises jne.

Tõestamatagi on selge, et kõikidest õpilastest ei saa kunstnikku. Igapäeva-eluks valmistame ette aga kõiki õpilasi. Kooli raskeim ülesanne on esteetiliselt tõekspidamisi järjekindlalt tähelepanu keskpunktis hoida.

Arenenud esteetilise maitse loomine kuulub varasesse noorusesse. See hõlmab kogu esteetilise mõjustamise olustiku ja inimestevaheliste suhete toimivälja, eri võimaluste piires kuulub siia ka kunstiline mõjustamine (*resp* kasvatus). Edu saavutatakse, kui nimetatud valdkonnad mõjustavad aina enam ilumeelt. Me ei tohiks kunstilise kasvatuselise tunnet lahutada olustikukultuurist. Samuti ei saa kõrvale jätta käitumiskultuuri ja teisi olulisi esteetilist tunnetust mõjustavaid tegureid.

Kunstiõpetuse tundides on täiesti mõeldav võimaluste leidmine ja pearõhu asetamine esteetilisele kasvatuselise laiemas mõttes – seonduvalt kogu meie tegelikkusega ja mitte ainult joonistamisega; ometi tuleks järgida kunstiteadmiste andmise võimalusi.

Peaaegu tähtsaks mänguelementide sissetoomist kunstilise kasvatuselise tundidesse, olenemata sellest, missuguse kooliga on tegemist (mitte ainult



kunstikoolides). See väldiks esimese klassi õpilaste järsku üleminekut mänge maailmast kooliellu. Suur on mängu- huvi isegi veel kolmandates-neljandates klassides.

Mäng aitab huvi tõsta, huvi säilitada. Mäng võib olla ka lihtsalt vahelduseks ning luua motiveeritud situatsioone esteetiliste suhtumuste arendamiseks. Mänguelemendid tunnis täidavad oma otstarbe, kui nad on hästi seotud õppe- eesmärgiga ja tõstavad ühtaegu emotsionaalset toonust ja aitavad tundi mitmekesistada.

Mänguline tegevus toimugu lapsi loov-ergutavalt, vastavuses teema taotlusega. Oluline on ka ealine sobivus ja lapse kujutlusvõime (jõukohane) aktiveerimine. Järjepidev näitvahendite kasutamine on endastmõistetav (värvilised diapositiivid, pildid, kavandid jne).

Eeskujulikke kodusid on nii olmelt kui kasvatuslikult suunavaid – nemad suudavad ka lapsi olulisega teavitada ja vajalikuga kindlustada. Koolimine kuga lapse keskkond avardub, kuid kodu mõjustused jäävad kaasa mõjuma. Kool saab neid harjumusi kas säilitada või edasi kujundada (avardada).

Esteetiline suhte kujundamine tege- likkusega peaks saama kooli tähtsaks ülesandeks. Nii olustikukultuur kui inimestevaheliste suhete kujundamine on eriti vajalik algklassides kui kooliea soodsaim pinnas esteetiliste emotsioo- nide kujundamiseks. Esteetika seisuko- halt on see inimese arusaamade, tööekspidamiste kujundamine kogu eluks.

SILVIA KALVIK
on teenekas kunstipedagoog,
praegu pensionär

Elli Tammiste, Merike Käis

INIMISE MEELED JA MEELEELUNDID

PRAKTILISI TÕID

1.–4. KLASSI LOODUSÕPETUSES

Inimene tunnetab ümbritsevat maailma ja saab sealt infot meelte kaudu. Tervik- likumate kujutluste saamiseks tuleb objekte jälgida mitme meele abil. Kui lastel võimaldatakse iseseisvalt vaadel- da, toimivadki nad nii puhtinstinktiivselt.

Oluline on laste tegevuse käigus selgunud uutest olulistest teadmistest kokkuvõtete tegemine. 1.–2. klassis peaks õpetaja kokkuvõtted lühidalt tahvlile kirjutama. Edaspidi tulevad

lapsed sellega juba ise toime. J. Käis oma kooliuuenduslikes töodes andis järgmisi soovitusi: teha kirjalik kokku- võtte vihikus nii, et seal sisalduks katse küsimus ehk probleem, katse käigu lühike kirjeldus, skeemid, joonised sele- tustega ja kindlasti katse tulemus, st järeldus. Katset ja järeldusi võib ka joo- nistada, meisterdada paberist või isegi voolida.

Katsete korraldamine on vajalik loo- dusnähtuste mitmekesisuses peituvate- st seostest täpsemate kujutluste saamiseks.

Õpetajale kulub alati ära igasuguseid abistavaid tööülesandeid. Seetõttu püüdsime mõned lihtsamad, aga ka keerukamad laboratoorsed tööd ja katsed siin esitada. Need kõik on tundides läbi proovitud ja osutunud sobivaks algõpetuses.

Kõik allpool toodud laboratoorsed tööd on seotud meeleeelundite uurimisega.

Meeleeelundid võtavad vastu väliskonnast ja organismist tulevaid ärritusi. Alklassides tutvustatakse õpilastele meeleeelundeid kui analüsaatorite perifeerseid osi (silm, kõrv, nahk, nina, keel). Meeleeelundid on kohastunud füüsikaliste või keemiliste ärrituste vastuvõtuks. Nad jagunevad nägemis-, kuulmis-, kompimis-, maitsmis-, haistmis- ja tasakaaluelundeiks. Ärritus kandub erutusena meeleeelundite tunderakkudest kesknärvisüsteemi esmasesse keskkonnast ja sealt suuraju koorde. Meeleeelundite kaudu saadud andmete analüüsi tulemusena tekivad aistingud ja tajud. Meeleeelundite talitlus võimaldab organismil kui tervikul kohaneda keerukais keskkonnatingimuses. Meeleeelunditega tunnetatava üldistab ja töötleb mõtlemine.

Ruumipuuduse ja üldkättesaadavuse tõttu meeleeelundite teoreetilist osa siin ei esitata. Täname TÜ õppejõudu I. Leuhhinit huvitavate abimaterjalide eest ja TPÜ õppejõudu Aivo Saart kui kursuste juhendajat.

1. LUUP (1. klassile)

EESMÄRK (ühine töödele 1.–4.). Tutvuda luubi kui uue abivahendiga, mille abil on võimalik märgata ja avastada paremini kui palja silmaga.

TÖÖVAHENDID: luup, paberilehed (valged), pliiats.

TÖÖ KÄIK. 1. SISSEJUHATUS. Õpetaja jagab lastele töövahendid. Vaadel-

dakse luubi välimust. Leitakse, et luup on keskelt paksem kui servadest. Klaas on kumer. 2. VESTLUS ÕPILASTEGA. Milleks kasutame luupi? Vaatame luubiga oma peopesa. Mida me seal näeme? Mida veel? Milliste optiliste seadmete juures kasutatakse veel taolisi suurendusklaase? (Teleskoop, binokkel, mikroskoop.) Milleks kasutame luupi? Mida saame luubi abil paremini teha? 3. KATSE (eeldab päikesepaiste- list ilma). Tekitame luubiga paberilehele Päikese kujutise (ere punkt). Hoia luupi nii, et see punkt püsiks lehel samal kohal. SEDA JA JÄRGMIST KATSET VÕIB TEHA AINULT TÄISKASVANU JUURESOLEKUL. Katsume sõrmega veidi aja pärast seda punkti lehel. Mida tunneme? Mida tegi luup päikesekiirtega? (Luup koondas valguse läätse tulipunkti.) Nüüd võiks õpetaja näidata, kui kerge on süüdata tossama plastmassist kammi. (Seejärel kohe klass tuulutada.) Mis juhtuks siis, kui paberi asemel oleks meil silm? 4. KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Mispärast ei tohi prillidega, binokliga, teleskoobiga vaadata Päikest? Mispärast töötatakse teleskoobiga öösel? 5. SOOVITUS. Lapsed võivad joonistada paberile igaüks oma labakäe ning sellele luubi abil peopesal nähtavad jooned.

2. TRÜKIKIRJA VAATLUS

(1. klassile)

TÖÖVAHENDID: luup, ajalehest väljalõigatud tekstiribad laiussega kuni 2 cm (suurema ja väiksema trükiga), tabel kokkuvõtte tegemiseks.

TÖÖ KÄIK. 1. Vaatle tähti kummalgi ribal, joonista tabelisse tähed nii suurtena, nagu neid näed.

2. Vaatle luubiga sama ja joonista tabelisse tähed teise tulpa nii suurtena, nagu näed luubiga.

 1. RIBA

 2. RIBA

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS.

Mida märkad, võrreldes vasakut ja paremat poolt tabelis? Milline erinevus on tähtedel, kui neid vaadata palja silmaga? Luubiga? Missugused on tähejooned luubiga vaadates? Millest selline erinevus? Kui palju on tähed luubiga vaadates suuremad?

3. MARLITÜKI VAATLUS

(1. klassile)

TÖÖVAHENDID: luup, marlitükid (2–3 cm²), kokkuvõttev tabel.

TÖÖ KÄIK. 1. Vaatle marlitükki silmaga. 2. Joonista nähtu tabelisse niisama suurena, kui nägid. 3. Vaata luubiga sama ja leia üksikud marlikiud ning nende ristumiskohad. Millisena need paistavad? Kirjelda. 4. Joonista nähtu tabeli teise tulpa.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS.

Mida nähtu sulle meenutab? Kus oled igapäevases elus veel midagi sellist näinud? Võrdle silma ja luubiga nähtud marlikiude. Kumb paistab paremini? Mispärast? Kummalt jooniselt näeb marlikiudude erinevat jämedust paremini? Kas riidekiud on ühtlase jämedusega? Mispärast palja silmaga paistab, et on?

Võimaluse korral võib katset korrata mikroskoobiga.

4. PUDEL KUI SUURENDUSKLAAS

(1. klassile)

TÖÖVAHENDID: läbipaistev puhas klaasist pudel (0,33 l või 0,5 l), seda sulgev kork, ajaleht, luup.

TÖÖ KÄIK. 1. Vala pudel vett täis. 2. Kui vesi tuli kraanist, siis lase tal veidi segineda. 3. Sule pudel tihedalt korgiga. 4. Pane ajaleht lauale. 5. Pane pudel ajalehele külili. (Seda võib ka aeglaselt ajalehel veeretada.)

VAATLUSÜLESANDED. Mida märkad, vaadates läbi pudeli ajalehe trükikirja? Kuidas see muutub? Vaatle sama kirja läbi luubi. Võrdle tekstide suurust läbi pudeli ja läbi luubi. Mida märkad? Püüa määrata, mitu korda pudel suurendab.

HOIATAV KOKKUVÕTE: mis võib juhtuda kuival suvel päikesepaistelise ilmaga metsas, kuhu turistid on jätnud maha tühje pudeleid või klaasikilde?

5. SILM. NÄGEMINE (4. klassile)

EESMÄRK (ühine töödele 5.–7.). Silma ehituse tundmaõppimine, kujutise tekkimine ning nägemisnärv ja pimetähni mõistega tutvumine.

KATSE 1

TÖÖVAHENDID: luup, joonlaud, paber, pliiaats.

TÖÖ KÄIK. 1. Tekita luubiga akna kujutis akna vastasseinal. Mida märkad? 2. Joonista nähtu paberile. 3. Kirjuta juurde, mida märkasid. 4. Joonista tahvlilt vihikusse silma ehituse skeem (vt joonis 1).

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Missugune kujutis tekib võrkkestal? Mis ülesanne on silmaläätsel silmas? Mis oli meie katses läätseks? Kus on võrkkest? Mille abil me esemeid näeme? (Siin võib tekkida õpilastel küsimus, miks näeme esemeid siiski õigetpidi.)

KATSE 2 (nägemisnärv ja pimetähniiga tutvumiseks)

Nägemisnärv läbib silmamuna kõik kestad, väljub sellest ning siirdub peaajju, kuhu viiakse ka info. Punktis, kus nägemisnärv võrkkestast väljub, puuduvad valgusärritusi vastuvõtavad rakud. Selles paigas me tekkivaid kujutisi ei taju. Seda kohta võrkkestas nimetataksegi pimetähniks.

TÖÖVAHENDID: paber, must vildikas, joonlaud.

TÖÖ KÄIK. 1. Joonista paberile teineteisest 62–64 mm kaugusele (silmade vahekaugus) herneterasuurune punkt vasakule ja umbes niisama suur tugev rist paremale poole. 2. Kata parema käega kinni parem silm ja tõsta vasaku käega joonis silmadest umbes 15 cm kaugusele. 3. Vaatle vasaku silmaga paremal olevat risti. Samal ajal näed kaudselt ka punkti. 4. Liiguta joonist silmadest kaugemale ja lähemale, kuni märkad, et teatud kaugusel punkt kaob (ise vaatad ainult risti).

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS.

Kuidas seda katset seletada? Millisele kohale silmas jõudis kujutis, kui me punkti ei näinud?

6. RUUMILINE NÄGEMINE

(4. klassile)

KATSE 1

TÖÖVAHENDID: valge paber, pliiats, pilt esemetega.

TÖÖ KÄIK. 1. Joonista söögilaud (tavaline, nelja jalaga), vaadates paberile tavaliselt (kahe silmaga). 2. Joonista laud uuesti, kuid hoi a samal ajal vasak silm kinni. 3. Joonista veel kord laud, hoides kinni paremat silma. Joonistada võib ka risttahukat, kuupi, tetraeedrit või muud ruumilist eset. 4. Vaata tahvlile ja joonista oma kolmandal pildil olevale lauale tahvli pildi järgi seal olevad esemed nii, et nad oleksid paigutatud samamoodi kui tahvilil; joonistamise ajal hoi a paremat silma kinni.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS.

Millal oli kõige parem joonistada, kas siis, kui vaatasid mõlema silmaga, või siis, kui ühe silmaga? Võrdle esemete asukohta tahvli pildil ja oma pildil. Mis juhtus? Millest tulid erinevused?

KATSE 2 (sobib läbi viia koos pinginaabriga)

TÖÖVAHENDID: pliiats.

TÖÖ KÄIK. 1. Pane üks silm kinni. 2. Pinginaaber hoiab sinu silmade ees pliiatsit, mille asukohta ta võib aeglaselt ka muuta. 3. Püüa silma kinni hoides käega haarata pliiatsit. 4. Korda tegevust mitu korda. 5. Vahetage nüüd pinginaabriga osad.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS.

Kas õnnestus iga kord pliiats kohe kätte saada? Kuidas inimesed, kes ühe silmaga ei näe, suudavad tajuda esemete kaugust?

7. OPTILISED ILLUSIOONID

(1.–4. klassile)

Teatud piltide ja jooniste vaatlemisel võime teha otsuseid, mis järelkontrollimisel osutuvad vääraks. Tihti peale võime näha teatud pildidel halle punkte, allavoolavat täppide vihma, värve või muud, mida tegelikult pole olemas.

Niisuguseid silma tajumishäireid nimetatakse optilisteks illusioonideks. Seesugused pildid tekitavad vaatajas rõõmu ja elevust. Neid võib vaadata igas klassis.

Üks optiliste illusioonide tajumise võimalusi on demonstreerida õpilastele erinevaid peitepilte ja lasta neil mõistata, kes või mis on pildil. Teine võimalus on lasta õpilastel ise midagi mõõta. Sobivaid ülesandeid leidub rohkesti

G. Niese raamatus „100 Kolumbuse muna“.

8. KUULMINE. KÕRV (1. klassile)

EESMÄRK. Näidata, et ka kõrva abil saab avastada.

TÖÖ KÄIK. 1. Üks õpilane tuleb klassi ette. Tal seotakse silmad kinni. 2. Õpetaja kõnnib vaikselt klassis ringi ja ütleb sõnu. 3. Klassi ees olev õpilane peab iga kord näitama käega, kus õpetaja asub.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS.

Kas pime ei saagi avastada? Kuidas on

tal võimalik seda teha? Mille abil kuuleme häält?

VEEL LIHTSAID VÕIMALUSI.

Õpetaja laseb kukkuda lauale või põrandale mitmesuguseid esemeid. Õpilased panevad pea lauale, et ei näeks, ja püüavad kuulmise järgi kindlaks teha, mis ese kukkus.

Õpetaja tekitab erinevaid häälti mitmel erineval viisil ja laseb õpilastel ära arvata, mis niisugust häält tegi. Näiteks: veeretab pliiatsit laual, koputab sõrmenukkidega, kortsutab paberilehte, kallab vett ühest klaasist teise jne.

9. KUULMINE. KÕRV (4. klassile)

EESMÄRK. Näidata, kuidas tekib ja levib heli, kuidas talitleb kuulmiselund. Tutvuda kõrva tervishoiuga.

KATSE 1

TÖÖVAHENDID: grafoprojektor, Petri tass veega, helihark, nõõpnõel, näpitsad, jõhv, luup.

1. Asetage grafoprojektorile Petri tass veega. 2. Pange helihark helisema ja pistke selle üks haru vette. 3. Pange nõõpnõel näpitsate vahele. 4. Pange nõõpnõel „pinisema“ ja torgake vette.

KATSE 2

ÕPETAJA TEGEVUS. 1. Kinnitage hästi pingul jõhv näiteks akna kreemooni ja ukse lingi külge. 2. Tõmmake sõrmega üle jõhvi. 3. Õpilased kuulaku vaikelt, kusjuures nad võivad ka tulla vaatama ja uurima, kuidas jõhv liigub. (Võib vaadelda ka luubiga.)

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Mida näed ekraanil? Mispärast tekivad lained? Kuidas tekib heli? Kuidas heli levib? Mis juhtus jõhviga? Mida kuuled?

KATSE 3 (väliskõrva ehituse mõistmiseks)

ÕPETAJA TEGEVUS. Sosistab õpilastele klassi ees sõnu.

ÕPILASTE TEGEVUS. Õpilased lihtsalt kuulavad ja tõstavad mõlemad käed kummagi kõrvaleta taha nende pikendusena.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Millal kuulsid paremini? Mispärast? Mis põhimõttel on ehitatud ruupor? Kui hüüad sõpra, kes on sinust kaugemale läinud ja sa ei näe teda, siis mida saad teha, et ta sind paremini kuuleks.

KATSE 4 (trummikile tervishoiu mõistmiseks)

ÕPETAJA TEGEVUS. Õpetaja võtab kuivatuspaberi, asetab parema käe põidla ühele poole ja vasaku käe põidla teisele poole paberit vastu esimest. Põidraid mõlemalt poolt vastamisi surudes ei juhtu paberiga midagi. Võttes ühe põidla ära ja surudes ainult teisega tekib paberisse auk.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Mispärast esimesel juhul paber katki ei läinud? Mispärast teisel juhul läks? Mis juhtub kõrva trummikilega, kui sellele langeb väga tugev helilaine? Mida tuleks teha, et trummikile ei puruneks? (Suu lahti hoida.)

KATSE 5 (orkester)

Töö emotsionaalsemaks muutmiseks võiks proovida kokku panna orkestri. Muusikariistadeks sobivad kõik käepärased vahendid. Tööülesanne tuleks anda kindlasti üks nädal enne tundi, et õpilased saaksid mõelda ja „pille“ otsida.

TRUMMID – puupulgad, pliiatsid, lehtedega oksaraod, topsid, kaantega karbid, raamatud, supipatikaaned jne.

VILEPILLID – kokteilikõrs, võililleõisiku varred, pajupillid, pastaka, sulepea otsikud jne.

KSÜLOFONID – mitmesugused klaasanumad või ühesugused klaasanumad, mis on erinevas koguses vee-ga täidetud. Samuti puuklotsidesse löödud naelad ja nende helisemapanek teise naelaga.

MARAKAD – limonaadi plekkpurgid, milles on herneid, kivikesi, nõõpe.

TRIANGLID – nõõri otsa riputatud naelad (eri suurustes).

PARMUPILLID – orasheinaleht, kammipillid, pinguletõmmatud jõhvid, kummipaelast eemaldatud kummid.

Õpetaja peaks mõtlema valmis mitu erinevat rütmi. Oleks hea, kui igale pillirühmale oma. Tuleb silmas pidada, et nendel „pillidel” on võimalik mängida 2–3 erineval kõrgusel. Siin on oht, et suures klassis tekib suur müra, kui kõiki pille kasutada korraga koos. Aga liiga tugev müra kahjustab tervist. Võiks mängida vahelduvalt ridade kaupa ja luua ka väiksemaid ansambleid.

KATSE 6

TÖÖ KÄIK. 1. Õpilased katavad ühe kõrva pihuga kinni, silmad on samuti kinni. 2. Õpetaja käib klassis ringi ja ütleb erineva tugevusega häälega sõnu. 3. Õpilased peavad käega osutama suunda, kust hääli tuli.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Kas suunda määrata oli lihtne? Miks ei olnud?

10. KOMPIMINE. NAHK (1. klassile)

Avastamine kompimise kaudu
EESMÄRK. Näidata õpilastele avastamise võimalust ka kompimise kaudu.

TÖÖVAHENDID: pliats, kumm, kriit, kirjaklamber, kokkukortsutatud paberitükk, riidetükike vms esemed.

TÖÖ KÄIK. 1. Klassi ette tulevad kaks õpilast. 2. Ühel seome silmad kinni. 3. Teisele anneme nimetatud esemed ja laseme neid järgemööda katsealusele pihku panna. 4. Katsealune peab ütleva, mis asi tal käes on, või siis kirjeldama seda.

Katset võivad korraldada ka pinginaabrid vastastikku eelnevalt kodunt kaasavõetud asjadega.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Mida tegid selleks, et eset õigesti ära arvata? Millega sa tundsid sooja, külma, karedust, siledust, pehmust jt esemete omadusi? Kas kompimise teel on võimalik kõiki esemeid ära tunda? Mis-

pärast? Mida saame teada naha kaudu?

11. KOMPIMINE. NAHK (4. klassile)

Naha tundlikkuse määramine
EESMÄRK. Leida selline piirkaugus käe seljal, kus nahk hakkab puudutusel eristama kahte nõela.

TÖÖVAHENDID: painduvast traadist haarad või mõõtsirkel, joonlaud, tabel andmetega, pliats.

TÖÖ KÄIK. 1. Jagada õpilased rühmadesse, 3 õpilast rühmas: katsealune, katsetaja, sekretär-kontrollija. 2. Katsealusel seotakse silmad kinni. 3. Katsealune sirutab käe välja. 4. Katsetaja hakkab käe seljal teravikega nahka puudutama ja igal uuel puudutusel valib joonlinal teravike uue vahekauguse. Puudutab kord ühe, kord kahe nõelaga korraga. Puudutust võib korrata mitu korda. **ETTEVAATUST PUUDUTAMISEL! Ä R A T O R K A!** 5. Katsealune ütleb, kas teda puudutati ühe või kahe nõelaga. 6. Sekretär-kontrollija kannab tulemused tabelisse: õige +, vale -.

Pooled teevad katset, puudutades käe selga risti sõrmedega. Ülejäänud hoiavad haarad paralleelselt sõrmedega.

NAHA TUNDLIKKUSE TEST KÄE SELJAL

HAARADE VAHEMAA	MITME NÕELAGA PUUDUTATI	JÄRELDUS (tundis õigesti, eksis)
	1 2	

6 cm

5 cm

...

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Milline on suurim piirkaugus käe seljal, kus puudutusel nahk ei erista kahte nõela? Milline on vähim piirkaugus käe seljal, kus puudutusel nahk eristab kahte nõela? Mispärast oli eksimusi roh-

kem, kui haarade vahemaa vähenes? Millega seda seletada?

12. HAISTMINE. NINA (1. klassile)

EESMÄRK. Uurida lõhnade levimist ja teadvustada, et lõhn on sellesama aine imetillukeste osakeste mõju ninale.

TÖÖVAHENDID: deodorant, sigaret, tikud.

TÖÖ KÄIK. 1. Jagada õpilased kahte rühma. I rühm suleb silmad ja kesken-dub lõhna tundmisele. Kui tunneb lõhna, tõstab käe. II rühm jälgib tähelepanelikult esimese rühma tegevust ja lõhna märkamist. 2. Õpetaja pihustab klassi ees deodoranti. 3. Nüüd pihustab õpetaja veel paar korda deodoranti, et lõhn ka tagumistesse pinkidesse jõuaks. 4. Nüüd suleb silmad II rühm ja I rühm jälgib. 5. Õpetaja süütab sigareti.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. 1. Missuguste pinkide õpilased tõstsid käe kõige varem? 2. Kuhu jõudis lõhn varem, kuhu hiljem? 3. Miks tagumiste pinkide õpilased ei tundnud lõhna enne, kui seda oli mitu korda õhku lastud? 4. Mida nägid õhus, kui deodoranti lasti? Mida nägid pärast sigareti süütamist? 5. Mis need võisid olla? 6. Millega tundsi-me lõhna? 7. Kumb lõhn sulle meeldis? Mispärast? MÜRGISED LÕHNAD ON HARILIKULT EBAMEELDIVAD, AGA MITTE ALATI. TUNDMATUT AINET NUUSUTA ETTEVAATLIKULT, LEHVITADES KÄEGA AINET NINA SUUNAS! 8. Kuidas saame otsustada, kas toiduained on värsked või riknenud? 9. Millal me ei tunne lõhna? 10. Miks nohusena ei tunne toidu lõhna?

*4. klass võib sama katset korrata, võttes aega stopperiga.

13. MAITSMINE. KEEL

(1. klassile)

Avastamine maitsmismeele abil. Mis-suguseid maitseid tunneme keele abil?

EESMÄRK. Näidata, et avastada saab ka keele abil; teadvustada maitsmispungakeste olemasolu keelele.

KATSE 1

TÖÖVAHENDID: sool, suhkur, sidrun-hape, piparmündiõlid vms.

TÖÖ KÄIK. 1. Õpetaja kutsub klassi ette niipalju õpilasi, kuipalju on erinevaid aineid. 2. Õpetaja paneb igale laps-
sele ainult ühe pisikese tilga või kristalli keelele. 3. Õpetaja laseb öelda, mida keegi tunneb. PÄRAST KATSET LO-PUTADA SUUD!

KATSE 2

TÖÖ KÄIK. 1. Õpetaja kutsub klassi ette 4–5 õpilast, seob neil silmad kinni ja paneb igale neist keelele erinevat magusat ainet (šokolaad, marmelaad, suhkur, moos jne). 2. Õpetaja laseb ära arvata, mis ained need olid.

KATSE 3

TÖÖ KÄIK. Õpetaja laseb uurida luubi-ga pinginaabri keelt ja leida sellel maitsmispungakesed.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Milliseid maitseid tunneme keele abil? Missugust maitset tundsid kõik teises katses osalenud? Mispärast oli raskusi äraarvamisega teises katses? Missu-gused on maitsmispungakesed? Kirjel-da! Joonista vihikusse keel sellisena, nagu nägid luubiga vaadates.

14. KEELEGA ME MAITSEME

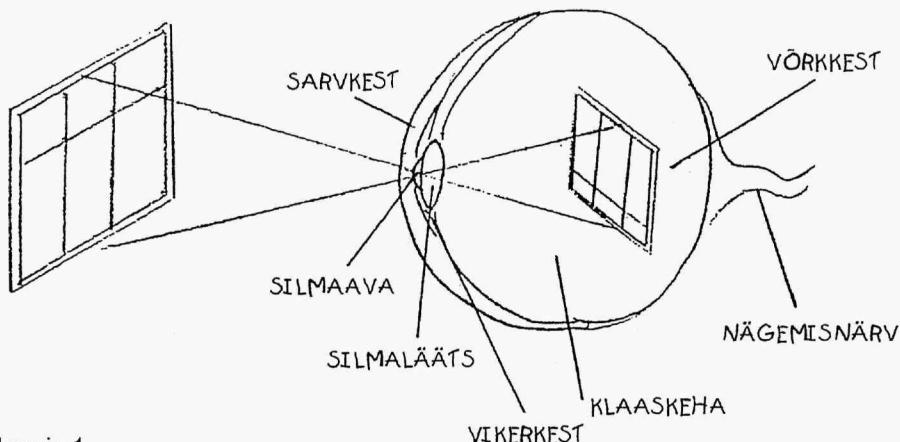
(4. klassile)

Katse tehakse pinginaabrite vahel.

EESMÄRK. Teha kindlaks, millise kee-leosaga millist maitset tunneme.

TÖÖVAHENDID. 1. Igale lauale pisut suhkrut, sidrunhapet, sinepit, soola. 2. Puhas lapp. 3. Joonis ja tööjuhend katse läbiviimiseks.

TÖÖ KÄIK. 1. Pane natuke igast lau-
al olevast ainet järgemööda oma naabri keelele, kohta, mis on näidatud jooni-sel. 2. Esimene õpilane paneb aineid järjekorras: suhkur, sidrunhape, sool,



Joonis 1

sinep. Teine õpilane paneb järjekorras: sool, sidrunhape, suhkur, sinep. 3. Märki üles, mis maitset tundis sinu naaber kohas 1, 2, 3, 4. Katsealune peab ära arvama, mis maitset ta tundis. **KATSE LÖPUS LOPUTADA SUUD!**

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. Millise keeleosaga tunneme magusat? haput? soolast? kibedat? Joonista vihkusse keel ja märki juurde, mis keeleosaga missugust maitset tunneme. Vt joonis 2.

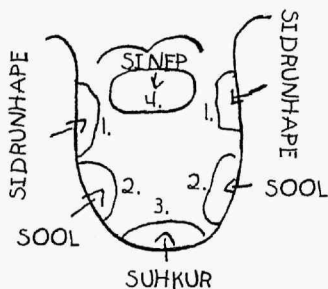
15. TOIDUAINETE OMADUSED

(3. klassile)

Selle teema puhul kasutame meelte abi.

EESMÄRK. Õpetada leidma võimalikult erinevaid ainete omadusi, õpetades neid vaatlama ning kirjeldama aineid, tulemusi kirja panema, oletama, järel-dama, mõtlema. Töö tehakse rühma-tööna.

Joonis 2



TÖÖVAHENDID igale rühmale. 1. Topsisid või väikesed kilekotikesed ainetega: 1) suhkur, 2) sool, 3) kaneel, 4) kakao, 5) jahu, 6) manna vms. 2. Tulemuste märkimiseks tabelid. 3. Luubid.

TÖÖ KÄIK. 1. Püüdke vaatlamise teel oletada, mis aine on topsis, ja märkige nimetus paberile.

2. Tehke luubiga vaadeldes kindlaks ainete 1.–6. omadused ja kandke tabelisse.

AINED	VÄRVUS	KUJU (joonistada)	LÕHN	MAITSE	MUUD OMADUSED
-------	--------	----------------------	------	--------	------------------

3. Omaduste põhjal tehke kindlaks aine ja kontrollige, kas oletus oli õige. MAITSMISEL JA NUUSUTAMISEL OLGE ETTEVAATLIKUD! Ainete nuusutamises peab ettevaatlikult lõhna käega nina suunas tõmbama.

KÜSIMUSED JÄRELDUSTEKS. 1. Kontrollime, mis ained olid 1, 2, 3, 4, 5, 6. 2. Missugused ained lõhnasid, missugused olid lõhnata? 3. Missugused ained olid valged? pruunid? jne. 4. Missugustel ainetel oli meeldiv lõhn? ebameeldiv? 5. Milliste ainete lõhn on ebameeldiv? 6. Milliste meelte abil tegime kindlaks ainete värvuse? kuju? lõh-

na? maitse? ülejäänud omadused? 7. Mis ained need kõik on? Milleks neid kasutatakse?

KASUTATUD KIRJANDUS

1. **Brian, J. Ford.** Mitmepalgeline maailm. „Inimene”. Tln, 1994.
2. **Koval, V.** Meie meeled ja maailm. Tln, 1966.
3. Valik Johannes Käisi töid. Koostaja F. Eisen. Tln, 1989.
4. Elusloodus. Tln, 1983.

ELLI TAMMISTE ja MERIKE KÄIS on Tartu kommertsgümnaasiumi õpetajad

Marge Loks

INIMESE TOES/SKELETT

Neljanda klassi loodusõpetuses on lastel esimene tõsisem kokkupuude inimese ehituse ja talitlusega. See püstitab ülesande käsitleda teemat lihtsalt, lastele mõistetavalt, pakkuda põnevaid ja mängulisi töövorme. Eksperimendi idee pärineb loodusõpetuse õpetajate 1995. a suvekursustelt, Illar Leuhhini materjalidest. Töös tuginetakse vaatlusele, kasutatakse tööjuhendeid ning õpitakse tundma inimese toese ehitust.

1. Töö metoodiline alus (Johannes Käisile toetudes)

Oma põhjapanevas töös „Isetegevus ja individuaalne tööviis” on J. Käis väitnud: õpilasele saab tõeliselt oma-seks vaid see, mille ta „ise on läbi töötanud ja elanud, ainult sellest saab õppimisel rõõmu ja rahuldust tunda”. Erilist tähelepanu J. Käisi loomingus pälvib isetegevuse mõiste ja mõte. Aktiivsust nõuab igasugune tegevus, seepärast on vaja, et lisanduks tööpoolest individuaalne tegevus. Toese kokkupaneku käigus teeb laps kogu töö ise-

mõtleb aktiivselt (osade õige paigutus), tegutseb aktiivselt (lõikab, kleebib), kontrollib lahendust, valib ise ka töötempo. Tööülesanded on tööjuhendi kaudu õpetaja poolt antud. Laps saab segamatult oma töö juures mõelda, rahulikult süveneda, teha otsustusi, kontrollida neid vaatlusega.

Üks töö olulisi osi on vaatlus. J. Käisi arvates on vaatlusel saadud teadmised alati püsivamad kui raamatust saadud. Antud töös vaatlevad lapsed inimese skeletti ja panevad selle ise kokku. Vaatluseks peab andma küllaldaselt aega, see peab olema põhjalik ja koraldugi. Tuttavad osad aitavad aega kokku hoida. Kõike ette anda ei saa, muidu muutuks töö rutiinseks. Leitakse suhteid ja võrdlusi olemasolevate kujutlustega. Tööjuhendi järgi iseseisvalt töötades saadakse läbimõeldud ja iseseisev vastus seatud küsimustele – nii väidab J. Käis.

2. Töö käik

Töökäik vajalikud vahendid: käärid; liim;

igal lapsel on paberileht, kuhu on joonistatud toese osad (väljalõikamiseks); aluspaber (kuhu lõigatud osad kleepida, võib olla ka heledam värvipaber); tahvli ripub suur inimese toese tabel; klassi ees seisab kipsist skelett.

Tööjuhend:

lõika juuresolevalt lehelt välja toese osad;

paiguta väljalõigatud osad tühjale lehele;

kontrolli paigutuse õigsust tabeli ja skeleti järgi;

kui oled veendunud, et oled osad õigesti paigutanud, liimi need kinni;

tõmba toese iga osa juurest jooneke ja kirjuta selle juurde õige nimetus.

Tunni käik:

töö korraldamine – igale lapsele jagatakse leht toese osadega, lapsed võtavad välja tööks vajalikud vahendid;

töö toimub iseseisvalt, vajadusel õpetaja abistab või selgitab;

kui laps on veendunud oma töö õigsuses, võib ta selle kinni kleepida;

toese osad kirjutatakse joonisele juurde koos, ühise arutelu käigus.

Kasutatakse eelnevaid teadmisi kehaosade kohta ja tuletatakse toese osade nimetused.

Töö peaks valmima ühe koolitunni jooksul.

3. Töö analüüs

Töö sai teoks Lähte Ühisgümnaasiumi 4. klassides, osales 61 õpilast. Ma ei analüüsi tööd arviliste näitajatega, sest toese kokkupanek oli mõeldud õppimiseks ja nii mõnigi vea teinud laps korrigeeris pärast veale tähelepanu juhtimist oma tööd. Tööd nägid välja kenamad nendel lastel, kes paigutasid toese värvilisele aluspaberile.

Kõigi tööde tulemuste põhjal võib öelda, et töö õnnestus, oli oodatust raskem ja andis positiivseid elamusi nii lastele kui õpetajale. Ka õpetaja, kes suhtus algul töösse pisut skeptiliselt, andis pärast toese kokkupanemisele kiitva hinnangu. Meeldiv oli kuulda, et õpetaja pärast kolmekümmet tööaastat

leiab sellise töö olevat kasuliku ja huvitava. See annab usku ja kinnitust töö väärtusele.

Tööjuhendist said lapsed hästi aru, tublimatel õpilastel ei tekkinud ainustki probleemi. Lõikamisel kippusid mõned pisemad osad tähelepanematuset tõttu kaotsi minema. Kõige rohkem vigu tehti toese kokkupanemisel. Laps, kes oli kindel, et tal on kõik õige, oli teinud pisikesi paigutusvigu: ühendanud õlavarreluu küünarvarreluudega valepidi, kleepinud luud liigestes üksteise peale (mitte sisse), reieluu ei liigendunud puusaluuga õiges kohas (kas all- või ülalpool liigese auku) ja kolju asetus kaelalülidele lõua otsas. Õpetaja poole peaaegu ei pöördutud. Kui märkasin klassis ringi käies vigu, püüdsin nendele tähelepanu juhtida, aga mitte ette ütelda.

Pärast toese kokkupanemist kirjutatakse osadele juurde nimetused, see toimus tuletamise ja eelnevate teadmiste kasutamise kaudu. Osutasin näiteks õlavarreluule ja lapsed arvasid, mis luuga on tegemist. Minul tuli lisada sõnade *õlg* ja *luu* vahele sõna *vars*, kokku sai nii *õlavarreluu*. Sama toimus teiste luudega.

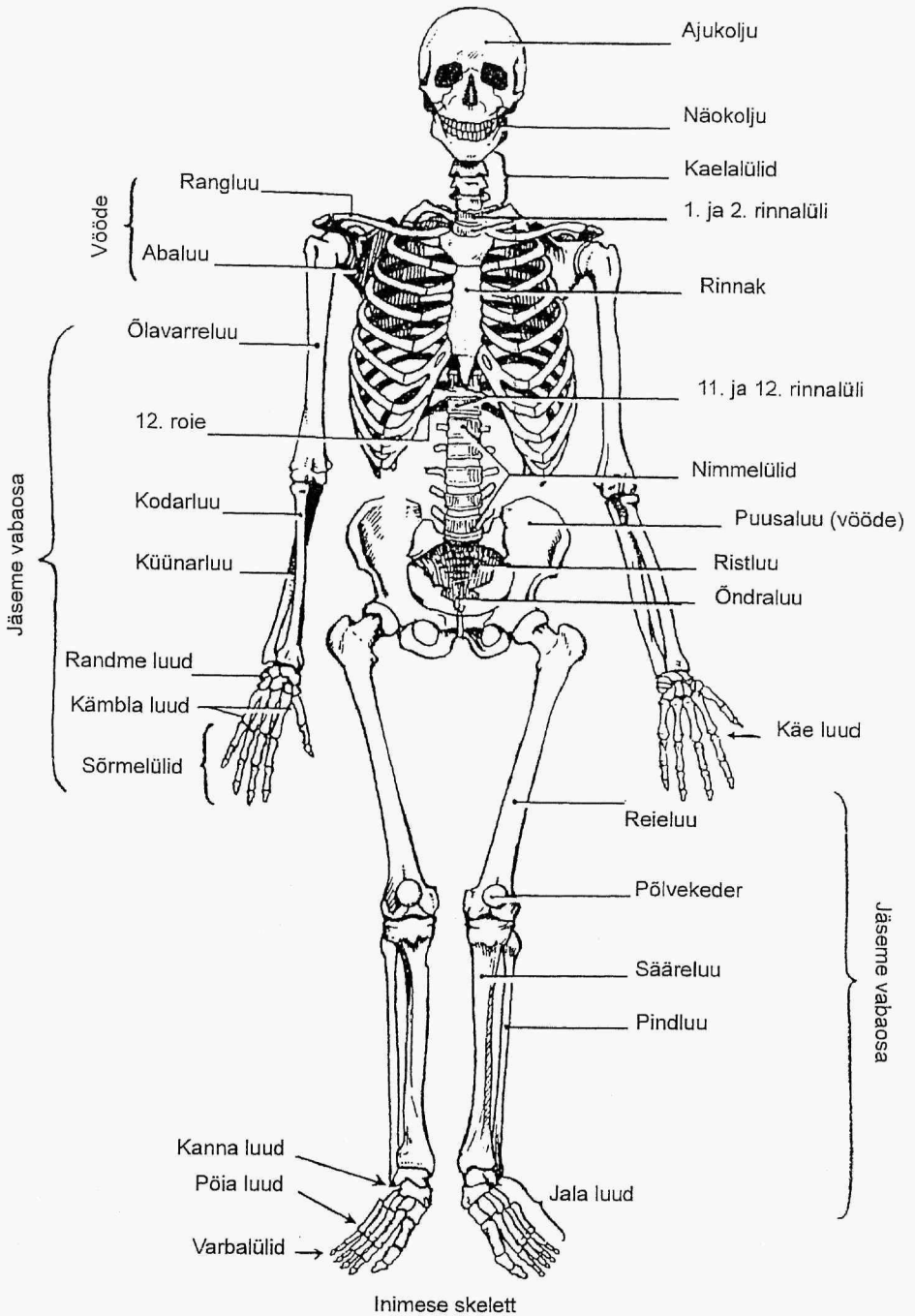
Kõige viimase ülesandena tunni lõpus palusin lastel otsida enda peal üles õpitud luud: mina nimetan luu – laps näitab seda. See oli üsna põnev.

Meeldivaks tulemuseks selle töö juures pean veel seda, et tööle järgnenud tunnis toese ehitust vastates said lapsed ainult häid ja väga häid hindeid.

Kõigi kolme õpetaja arvamus on, et seda tööd võib toese õpetamise juures julgesti teha. Tulime mõttele, et võib-olla sobib toest kokku panna ka teadmiste kontrollimisel, aga ehk on see kontrollimiseks liiga aeganõudev.

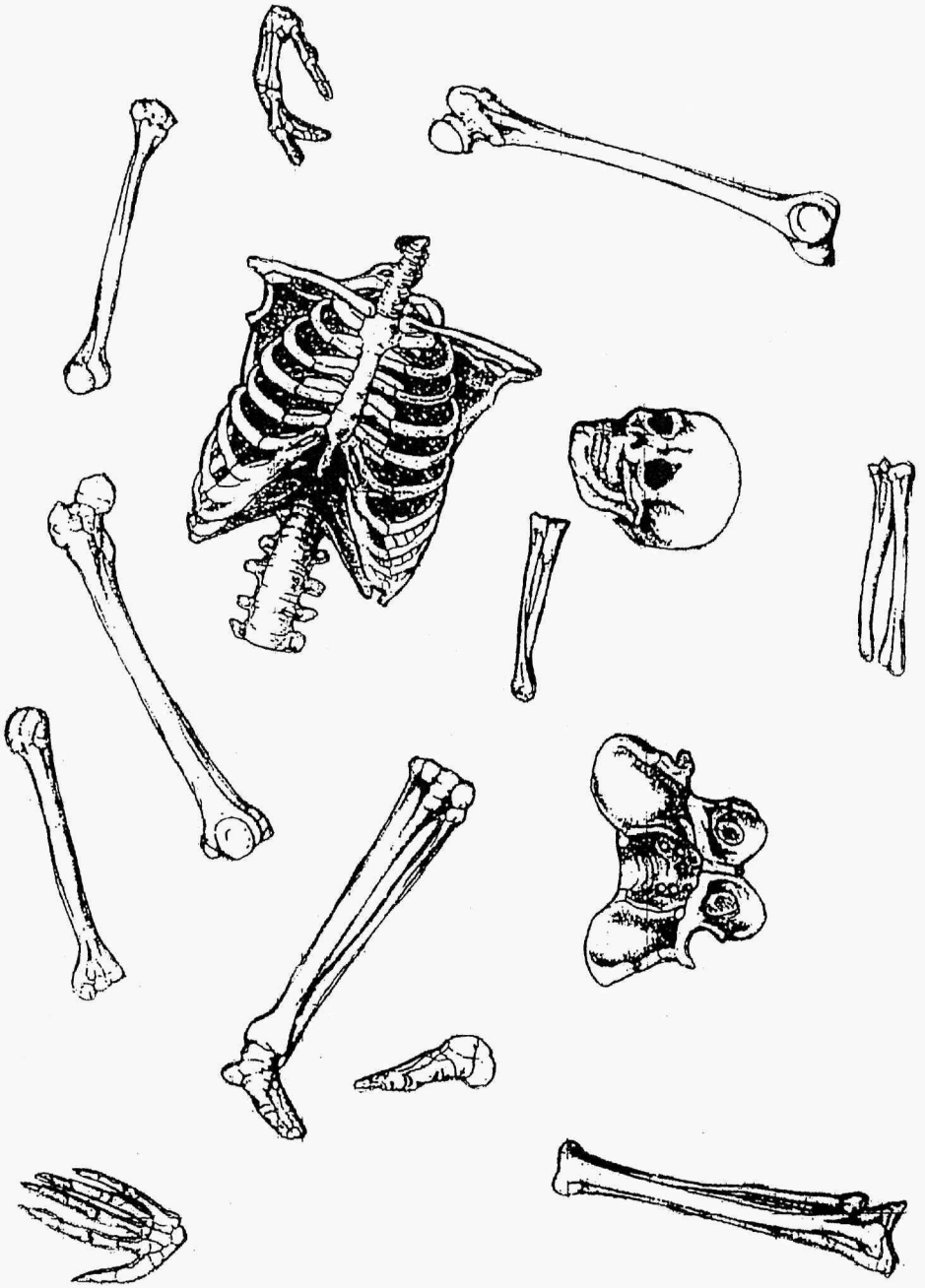
Tahan siinkohal tänada õpetajaid Helgi Ansperit, Õie Feldmani ja Evi Uusi meeldiva koostöö eest.

MARGE LOKS
on Lähte Ühisgümnaasiumi õpetaja

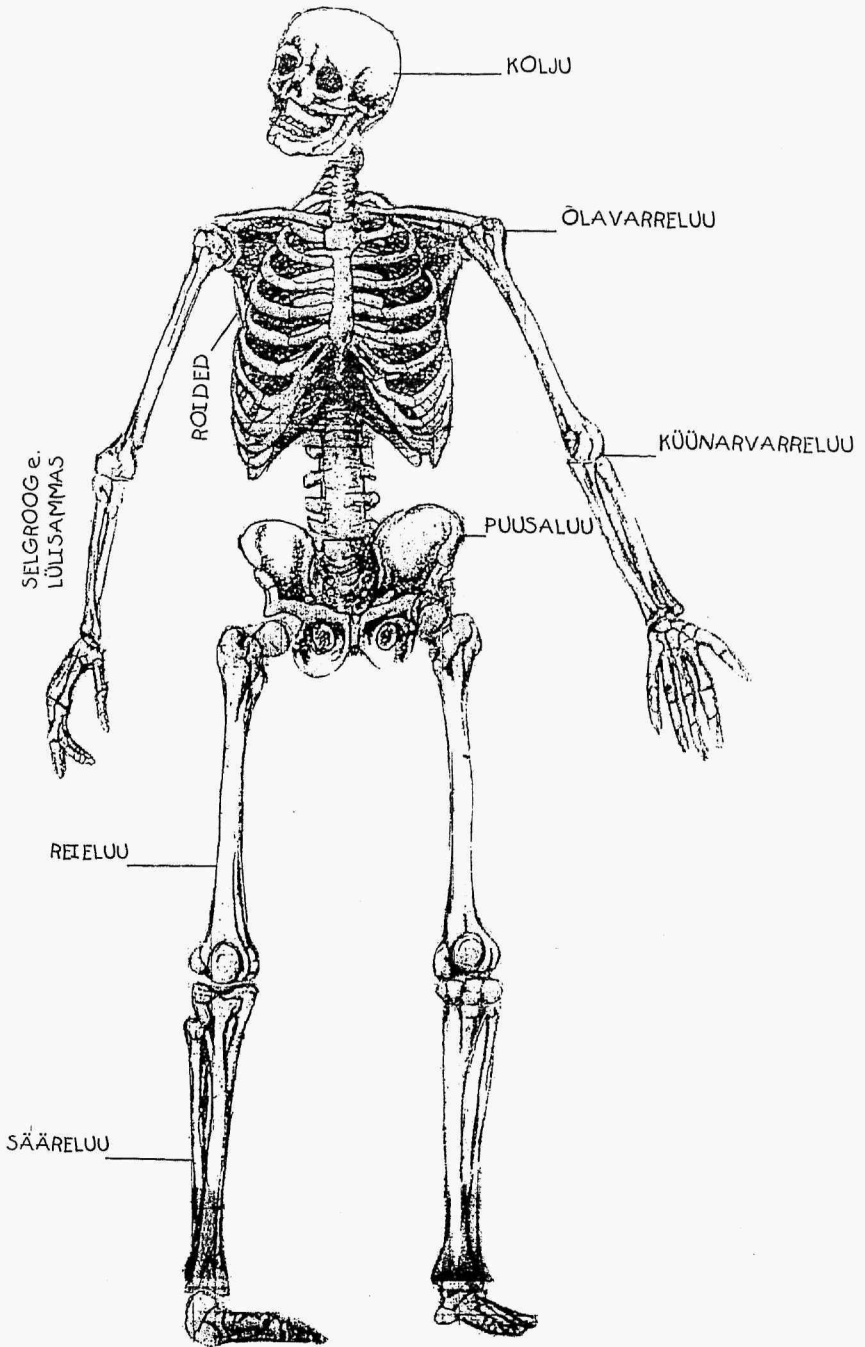


Inimese skelett

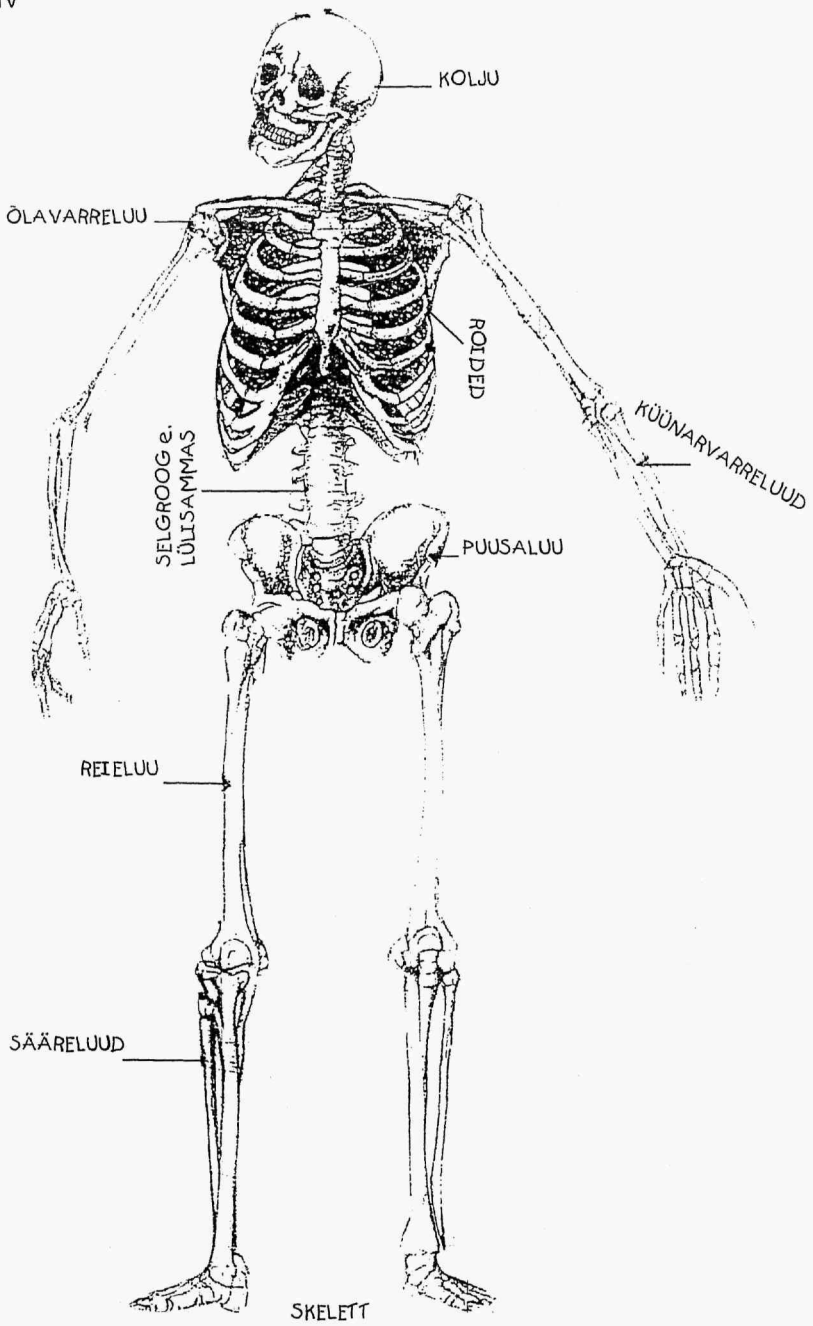
Lepp, A., Lepp-Kogerman, E., Maimets, O., Rooks, G., Ulp, K.
 „Inimese anatoomia” 1974, lk 58



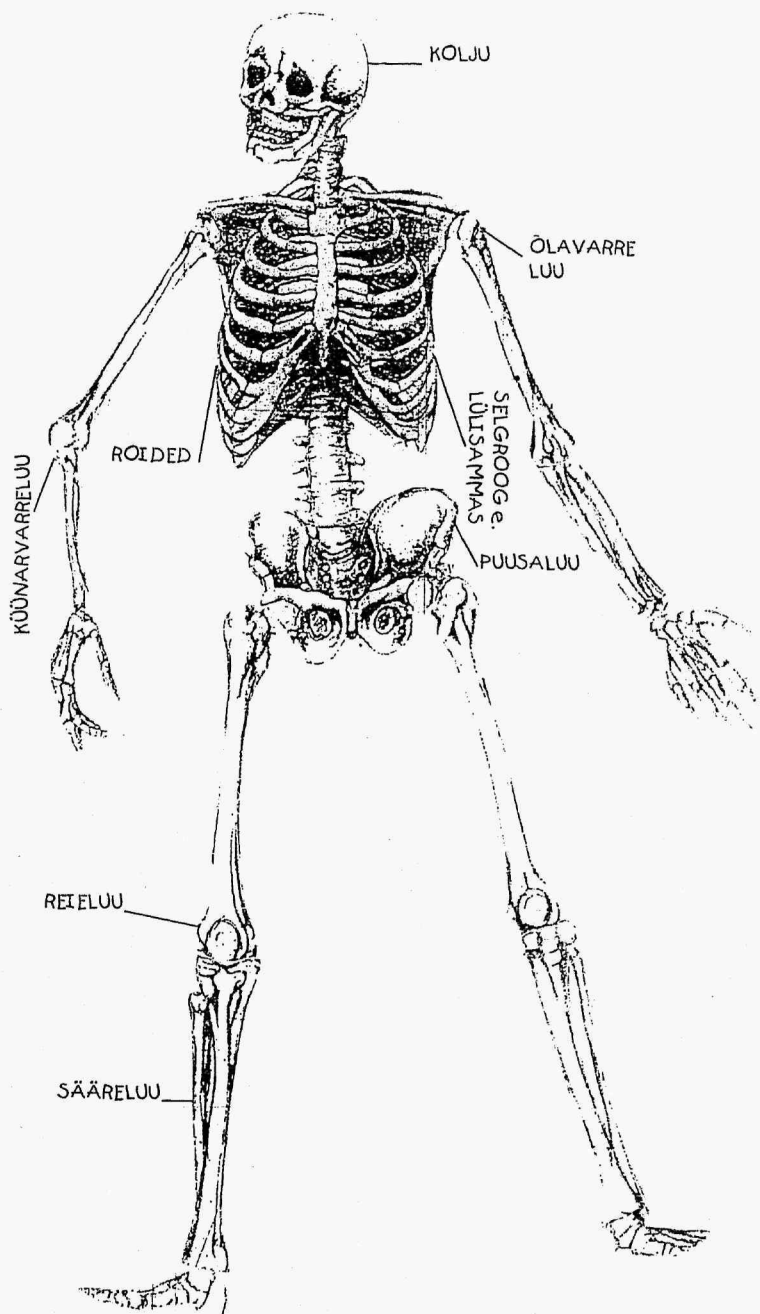
Toese osad
Leht lahtilõikamiseks



Valmis töö



Valmis töö



Valmis töö

Teet Kallaselt "Kooliuuenduslasele"

KAS KOOLIVAIM PEAB VASTU?

Saatus on asja seadnud nii tundeliselt, et minul on juba mitu aastat tihtilugu asja samasse koolimajja, kus ma kunagi ammu-ammu õppisin ja poppi tegin, rõõmu tundsin ja kannatasin, lühidalt – samasse hoonesse, kus moodus tähelepanuväärne osa eluloo algusest. Või mis elulugu – seal moodus lihtsalt suur tükk elust.

Käin oma vanas koolis sellepärast, et nüüdseks on ka mu tütar seal juba neli aastat õppinud. Meie vanusevahe on natuke vähem kui 42 aastat, aga on üsna tõenäoline, et varem või hiljem satub tütar istuma mõnda neist klassitubadest, mille seintesse peaks olema ladestanud ka õhkõrn kihike minu 5., 6., 7. jne „C” klassi kollektiivsest astraalvaimust.

Mina astusin esimest korda üle selle kooli läve 5. klassi poisina 1955. a – seega lõppeva sajandi keskpaigas. Kui tütrele kõik soodsalt läheb, peaks tema selle kooli lõpetama vist 2003. a, kui ma midagi valesti pole rehkendanud.

Aga ma võin kihla vedada, et ka sel järgmise sajandi juunipäeval hõljub selle maja koridorides ja aulas (nii umbes pooleteise meetri kõrgusel põrandast) midagi nähtamatut ja sõnades seletamatut, samas igavikuliselt igituttavat, mille mingi seitsmenda meelega tunneme ära nii mina kui mu tütar. See on selle kooli äravahetatutu vaim.

Ei salga, et olin ja olen oma väga hea auraga kooli patrioot, aga lisan kohe, et igas vähegi arvestatavas koolimajas elab oma vaim. Oma koolikotermann. Mõnikord tundub, et seda Tallinna 21. Kooli (nüüd kannab ta säärast nime) vaimukest olen oma silmaga näinudki.

Aga samas: mäletan hästi tusast hämmingut, kui Brežnevi kuldajastul sattusin ühte Tallinna vene kooli, kus kõik oli kuidagi hoopis teisiti, kus vahetunnilärm oli mituteist detsibelli tugevam eesti koolides kogetust, kus seinale seatud näidisagitatsioon jahmatas oma militaristliku meelegaadiga, kus leidus koguni üsna avalikult afišeeritult Stalini portree (mäletatavasti ei sõandanud ametlik Moskva seda massimõrvarit siiski avalikult rehabiliteerida, niisiis oli selle kooli polkovnikukraadis direktor poliitbüroost tunduvalt enesekindlam). Ja ometi adusin äkki midagi muud. Kuskil trepiakna all või garderoobihämaruses. Oli, nagu vilksatanuks mööda mingi melanhoolne, ent väga väärikas vari. See aimatav õhuvõnge oli naissoost, muide. Ja muidugi, selles majas asus 40. aastani ju üle linna mainekas tütarlastegümnaasium. Isegi stalinistist vene polkovnik pidas aktusekõnes vajalikuks teatava uhkusega meenutada talle kauge, võõra ja vaenuliku ajastu koolidirektrissi legendaarset nime.

Oma koolist rääkides: mina, lihtsameelne äärelinnapoiss, imasin seda, algul ilmsüüdimatult, hiljem juba teadlikult, tema seintest ja atmosfäärist algmaterjali oma vaimsuse vundamendi jaoks. Nagu hilisemad aastakümned on tõestanud, oli sellesse sumisevasse tarru tol perioodil lausa mingi raiskava üleküllusega kontsentreeritud vaimsust. Oma kooli kiidavad kõik, aga mina lihtsalt tean, kui mitu tulevast riigimeest, diplomaati, akadeemikut, näitlejat, kirjanikku, lauljat, filmitegijat, meediajuhti ja niisama ajakirjanikku neil aastatel selle kooli nelja korruse koridorides ja treppidel ringi tormas. Kindlasti tunduvalt üle tõenäosusteooriast lähtuva tingarvu. Ju siis oli sellega midagi kusagil mujal (kusagil kõrgemal?) silmas peetud. Ju siis oli selle kooli vaim selleks eriti soodus, et paigutada sinna kaalukas rahvuslik tulevikuresserv.

Ju on üsna loomulik, et just selles koolis sündis esimene sõjajärgne kirjanduslik ajakiri. Vähem mäletatakse seda, et just see kool sai hakkama ka esimese kooli jõudude ja vahenditega vändatud filmiga. Tol ajal oli see midagi fantastika piirimailt!

Anno 1996 pole selles koolis isegi kirjandusringi ega vändata muidugi ka filme. (Selle eest, arvan, et mõnelgi lapsel on kodus isiklik videokaamera.) Aktsendid on mujal: väga tugev on näiteks koorilaul. Ja 21. kooli tüdruk äratas tähelepanu Eurovisiooni lauluvõistlusel. Veel paari aasta eest oli üle mõistuse suur tung just sellesse kooli inglise keele süvaõppe tõttu. Nüüd, mil inglise keele süva- või kiirõppimine on ajastu nõudena üsna argine asi laiaadele massidele imikust raugani, on need pinging mõneti leevendunud.

Aga samas – kooli vaim on ikka just see, mis ta alati olnud.

Tegelikult pole mina ju mingi õige mees kooliteemadel liiga pikalt pajatama. Mul oli liiga palju muid huviseid, ma õppisin üsna kehvasti, arvukais matemaatikaharudes olin alla igasugust arvestust. Ma lõpetasin oma põlvkonna kohta lausa ebatüüpiliselt: kuuekümnendate algul oli ju harilik asi masside siirdumine lõpuklassist ülikooli(desse), mina sattusin aga sõjaväkke ja edasist haridusteed saan nimetada vaid kaootiliseks iseõppimiseks. Mis on tänapäeval ühe sügavas keskeas kirjaniku puhul siiski ehk kuigivõrd respektseeritav. Edaspidi, kardan, aga aina vähem...

Miks ma üldse kooliteemal räägin? Eks ikka koolivaimu pärast muret tundes.

Neil päevil kuulsin raadiost, kuidas kaks meest, reporter ja ülikooli prorektor, rääkisid kõrgest õppemaksust juba nagu sündinud asjast. 20 000 krooni aastas, ei rohkem ega vähem! See on aga ainult natuke vähem kui meie vaesevõitu riigi keskmine aastapalk. Tasuta lõunaid pole olemas, kinnitas ülikoolimees reipalt, tema artikuleeritud kõne kõlas kui mõne vaimukusele kalduva rahaliberaali kreedo. See polnud üldse haridusmehe tekst.

Pea see asi koolidesse ei jõua, mõtlen nüüd murega.

Ei, ma ei jutlusta siinkohal tasuta hariduse eeliseid (aga nad on ju ilmselged, kuna teevad hariduse kättesaadavaks). Ei räägi sellepärast, et see on teine ja nii tõsine teema, et sellest tuleb ilmtingimata eraldi ja väga palju rääkida.

Ma räägin ju hoopis kooli (aga ka ülikool on kool, eks ju?) vaimust laiemas mõttes. Kui hariduse ja lapse (nooruki) vahele astub raha, ja kui see on suur raha, kängub koolivaim kiiresti.

Või muutub millekski muuks.

Jah, ta muutub millekski hoopis muuks isegi selles venekeelses hoones, kus ta 50 okupatsiooniaasta kiuste vargsi, ent üsna ehedana ringi hõljus. Minu koolist rääkimata. Ma pole kuigi kindel, kas koolivaimud raha tõmbetuulde sattudes üldse vastu peavadki. Nagu pole ma kindel selleski, kas ka tulevikus kontsentreerub selle või teise kooli koridoridesse nii hulgaliselt vaimupotentsiaali, kui on hädavajalik ühe rahva ajarännaku järgmise tsükli jaoks. Sest valik, olgu loomulik või jumalik, jääb ju ära. Valiku teeb raha, ennekõike vanemate rahakoti kõhnus või tüsedus.

Kõige kõhnem on see ju vaimuinimestest vanematel!

Kui kaua ja kui visalt peab igan tasandil ja tänavanurgal kordama, et ühe nii väikese riigi ja nii väikese rahva ainuke eneseõigustus, ainuke tegelik mõte enda ja teiste silmis on kultuur ning haridus (haritus)? Ning selle riigi enesesäilitamisinstinkti peab olema kultuuri ja hariduse elushoidmine kõigi vahenditega – st tegelikult ju meie enese rahaga, mida me ausate maksumaksjatena 26% ulatuses ühiskassasse loovutame. Ja et pikk tee nende väärtuste juurde algab iga selle rahva liikme jaoks oma kooli tabamatust, ent täiesti reaalsest vaimust.

Mitte kellelgi pole õigust eesti koolivaimu klassiseintest ja koridoridest välja suitsutada – ammukski mitte magusvänge rahaviirikuga. Jutt pole tõesti tasuta lõunasöökidest!

Николай Чурилин
ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
В ГУМАНИТАРНОЙ ШКОЛЕ

20 марта 1996 года в Таллиннской 26-й средней школе (гуманитарная школа с углубленным изучением иностранных языков) проходила районная конференция на тему «Гуманизация образования и гуманитарное образование», в которой приняли участие 14 школ с русским языком обучения из разных городов и уездов республики. Конференция была организована по инициативе коллектива 26-й средней школы при поддержке заведующего Кесклиннаским отделом образования города Таллинна г-на Айна Саарета.

Мы предлагаем вниманию читателей тезисы выступлений на конференции учителей 26-й средней школы.

Обращение к проблеме человека в педагогике имело место еще в начале XX века. Направление в педагогике, основанное на вере в силы и возможности воспитанника, называлось антрополого-гуманистическим. И хотя его положения во многом спорны, признания заслуживает основное - опора на естественные возможности растущего человека, способность его к самореализации. Однако, к сожалению, в последующие годы на всем советском пространстве в педагогике тоже стала доминировать партийно-классовая идеология. Важные социальные и политические изменения, которые произошли в последнее время в реальной жизни, подтолкнули к пересмотру философского осмысления действительности. Мировоззрение утратило свою одномерность, проблема человека переместилась с периферии мировоззрения в его центр. В формировании мировоззрения все большую роль играют такие категории, как мир, жизнь, человек, жизнотворчество.

Изменилось и место человека в педагогике. Человек становится не средством ее, а целью. Аксиологический аспект содержания образования тоже меняется: большую ценность приобретают знания о человеке. «Сейчас, как никогда ранее, необходим междисциплинарный синтез знаний о человеке как педагогической цели» (1, с. 7).

Можно говорить уже не только о гуманном характере решения отдельных педагогических проблем, но и о некоей гуманистической парадигме образования, позволяющей создать особую модель обучения (2, с. 10).

Известно, что гуманистическому образованию присуще прежде всего признание личностной ценности человека, его права на свободное развитие. Целью современной школы является развитие личности. Именно в гуманистическом образовании заложены большие возможности для реализации этой цели.

Гуманитарная школа, в которой приоритетным является обучение т.н. гуманитарным предметам, на первый взгляд облегчает гуманизацию образования. Однако исследования и школьная практика показывают, что гуманитарная школа, игнорируя специфику обучения техническим и естественным дисциплинам, снижает их роль и тем самым уровень подготовки по естественно-научным предметам.

Преподавание естественно-научных предметов в гуманитарной школе может быть обозначено как особая проблема, связанная как с опасностью утраты части содержания образования, так и с возможностью гуманизации его.

Гуманизацию образования часто связывают с тем, насколько школа в состоянии обеспечить психологический комфорт учащемуся. Порой это служит причиной создания частных школ, которые располагают большими возможностями для организации индивидуального подхода к обучению. К сожалению, при этом часто уделяется внимание лишь внешним факторам, например, меньшему количеству учащихся в группах обучения.

Важнейшим же условием гуманистического образования является направленность его на саморазвитие личности.

Традиционная педагогика широко использовала культурно-историческую теорию Л. Выготского. Согласно этой теории, любая подлинная человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя социальная форма общения между людьми и только затем, в результате интериоризации, становится психическим процессом отдельного индивида. Система обучения строилась так, что в ее основе была установка на то, что внешнее непосредственно формирует внутреннее. Последние исследования (2) показывают, что для гуманизации образования этого недостаточно. Представление только о том, что внешнее непосредственно формирует внутреннее, не учитывает спонтанности, т.е. присущих личности самопроизвольных проявлений, возникающих без внешних воздействий и присущих только данному индивиду.

В основе гуманистической модели образования лежит личностная ориентация, субъективный подход, в котором учитывается система внешних и внутренних условий, но при этом и свобода выбора личности, спонтанность в ее развитии (2, с. 11).

Однако при всем уважении к личности учащегося, занимаясь организацией учебно-познавательного процесса, следует учитывать не только право учащегося на свободный выбор, но и уровень развития его способностей реально достигать поставленных им самим целей. Значит, при построении гуманистической модели образования необходимо ориентироваться и на качества личности, и на ее психофизиологические возможности (2, с. 11). Ошибочно как игнорирование индивидуального в обучении, так и чрезмерное выпячивание личностного аспекта.

В современной педагогике отсутствует целостная концепция гуманистического образования, но отмечается тенденция к ее выработке.

Полагаем, что с наибольшим успехом реализовать идеи гуманистического образования может именно гуманитарная школа. Практика учебно-воспитательного процесса в Таллиннской 26-й средней школе в определенной мере подтверждает это.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. М. Скаткин, Проблемы междисциплинарного синтеза знаний о человеке как педагогической цели. - Новые исследования в педагогических науках, Москва, «Педагогика», 1990.
2. М. Берулава, Состояние и перспектива гуманизации образования. - Педагогика, 1996, N 1, с. 9-11.

Нина Титко

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

О каких бы школьных предметах мы не говорили - гуманитарного или естественного цикла - цель у нас одна: развитие личности воспитанника.

В последнее время четко обозначилась во всем мире направленность на гуманизацию образования. Таллиннская 26-я средняя школа в определенной степени может рассматриваться как гуманитарная школа, в которой приоритетной считается языковая ветвь (помимо родного и государственного языков, в нее входят английский, немецкий и французский). Посмотрим, как же решается задача гуманизации учебного процесса через обучение иностранному языку.

Выполнение этой задачи достигается через реализацию схемы общения, которая должна быть субъектно-субъектной: ученик выступает как активный, творческий субъект учебно-познавательной деятельности, поддерживаемой учителем. И главное здесь - коммуникативный характер обучения, так как именно коммуникативный подход к обучению превращает учителя и учащегося в равноправных партнеров педагогического общения, задача которого - создание благоприятного психологического климата. Впрочем, это утверждение относится к любому предмету, моя же задача - определить место иностранного языка среди прочих дисциплин, его значение в развитии личности учащегося.

Все языковые дисциплины изучаются как средство общения и познания, результатом которого является новое знание о мире. Источники познания - это деятельность и общение.

Иностранный язык как предмет охватывает в основном все стороны жизни людей. За языком стоит мощный слой культуры, истории, литературы. Иностранный язык - окно в страну изучаемого языка. Академик Лев Щерба (1880-1944) писал, что развивающее значение иностранного языка заключается во вкладе этого предмета в развитие логического мышления, в совершенствование мыслительных операций (1).

Исследования, проведенные не так давно в университетах США и Канады, показали, что у двуязычных детей познавательные способности развиваются лучше, чем у монолингвов (2). В своей школе мы наблюдаем это явление уже более 30 лет. При этом мы имеем возможность и сравнивать: наряду со специализированными классами в школе работают и обычные. Разница проявляется именно в большей трудоспособности, развитости, способности легче и глубже усваивать материал по всем предметам. Меньше проблем у нас и с изучением эстонского языка, а ведь уровень здесь должен быть достаточно высоким. Легко усваивают ученики спецклассов немецкий или французский язык, не говоря уже о других предметах. Тем самым перед нами не стоит вопрос: нужно ли обучение иностранным языкам? Необходимо! Теория + практика. И когда начинать? Как можно раньше.

В психологии (Выготский, Рубинштейн, Брунер, Элиот и др.) есть данные о том, что ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый.

Физиологи считают, что существуют «физиологические часы мозга», а значит необходимо учитывать «расписание» развития больших полушарий мозга.

Ребенок до 9-летнего возраста - это «специалист» по овладению речи. Позже мозговые механизмы речи постепенно теряют свою гибкость и уже не могут так легко приспособиться к новым условиям. Мозг ребенка имеет специализированную способность к языку, но она с возрастом уменьшается (3). Быстрота и прочность запоминания иностранного материала в этом возрасте объясняется преобладанием механизмов долговременной памяти, а также «импринтингом» - впечатыванием материала в сознание, но при условии наличия необходимой мотивации, стимула. Время, возможное для импринтинга, - возраст до 8 лет (4).

Наша практика подтверждает эти выводы. Учащиеся, которые приходят в нашу школу после окончания 6-го или 7-го класса, испытывают большие трудности в освоении иностранного языка и не всегда достигают уровня учащихся, занимающихся языком с 7-ми лет.

Итак, начинать обучение языку рекомендуется с 1-2-го класса, но соблюдать при этом по меньшей мере два условия: 1) иметь в наличии по-особому педагогически инструментированный материал, которым в состоянии овладеть учащиеся младшего возраста; 2) вести занятия должен учитель-фасилитатор (от англ. *to facilitate* - облегчать, продвигать), способный реализовать приемы гуманистического образования, направленные на создание благоприятных условий для самостоятельной и осмысленной учебы воспитанников (К. Роджерс).

Сейчас открывается много классов с углубленным изучением английского языка - и это хорошо, но нельзя забывать при этом изложенные выше важные рекомендации.

В 26-ю школу приходят дети из разных школ и в разные классы - начиная со 2-го и по 10-й включительно. Родители, как правило, пребывают в уверенности, что ребенок готов продолжить свое обучение в спецклассе, так как он якобы «говорит» по-английски. При собеседовании выясняется, что говорить-то не о чем. Надо общаться по какому-либо поводу, а его-то и нет: катастрофически не хватает фактологического материала, нет знания грамматики.

Содержание предмета должно обеспечить школьникам возможность не только овладеть еще одним способом общения, но и проникнуть в другую национальную культуру. Нужны материалы, отражающие особенности быта, жизни, культуры страны изучаемого языка. Обучение школьников языку через культуру народов, населяющих страну изучаемого языка, начинается на начальной ступени обучения. Поддерживать интерес к языку у младших учащихся помогает обеспечение лингво-страноведческого характера обучения: исходные сведения о странах, знакомство с именами, кличками, детскими играми, формулами речевого этикета.

Мы начинаем с этого, чтобы в дальнейшем усложнять материал. Составляются тексты общественно-политической тематики, освещающие темы политики, философии, культуры, экономики, затем сюда подключаются курсы английской и американской литературы, без чего трудно говорить о формировании культурного человека.

И в заключение вспомним высказывание немецкого филолога, языковеда и философа Гумбольдта о значении языков. Он говорил, что признать множество языков - это значит признать множество мнений, суждений. Языки родственны, они братья - отсюда вырастает многое, начинается плюрализм мышления. Добавим, что это приводит к разрушению одномерности мировоззрения, служит делу гуманизации образования.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. П. В. Щерба, Преподавание иностранных языков в средней школе. - Общие вопросы методики, Москва-Ленинград 1947.
2. CLEAR Centre: Educational Reports. Foreign Language Teaching in USA, Los Angeles University Press, 1987.
3. В. Пенфильд, Л. Робертс, Речь и мозговые механизмы, Ленинград, «Медицина», 1964.
4. П. Б. Невельский, Сб. Кратковременная и долговременная память, Москва 1960.

Роберт Щербаков ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ГУМАНИТАРНОЙ ШКОЛЕ

Полноценное развитие личности возможно в том случае, если за годы обучения в школе учащийся усваивает основные элементы современной культуры. По целому ряду причин культурная ценность естественных наук раскрывается в процессе уроков весьма слабо. Что можно предпринять, чтобы наука осознавалась как важнейший элемент мировой и собственной культуры и в то же время помогла решению образовательных и воспитательных задач гуманитарной школы?

Теоретический анализ проблемы и определенный опыт ее решения подсказывают необходимость реализации следующих основных моментов в преподавании естественно-математических учебных предметов.

1. Систематически представлять физику, химию, математику как науку и научные знания; показывать связь достижений с заблуждениями, красоту эксперимента и теоретических построений, соотношение рационального и интуитивного в ходе познания природных явлений и математических форм, противостояние науки и антинауки; пользу, получаемую от науки человеком, а от знаний - отдельно взятой личностью.

2. Рассматривать на уроках проблемы взаимодействия науки и человеческого бытия, влияния жизни на содержание и тематику научных исследований. В этих целях полезно обращаться к таким темам, как «человек

- объект научного (физического, химического, математического) познания», «Наука и философия», «Наука, идеология и политика государства», «Достижения, методы и инструментарий науки в литературоведении и лингвистике», «Отображение науки в художественной прозе и поэзии», «Личность ученого и художника».

3. Постоянно обращаться к личностям выдающихся деятелей науки. Серьезный, а главное квалифицированный анализ на уроках творчества Коперника и Декарта, Ньютона и Менделеева станет трепетным прикосновением к идеалам бескомпромиссного служения истине, к поучительным образцам труда и терпения мысли, что пробудит в учащихся высокую романтику поиска своего назначения в жизни, стремления развивать свои интересы и наклонности, направлять свои усилия на проектирование собственной профессиональной деятельности и повседневного бытия.

Подобный взгляд на учебный предмет и приобретаемые на уроках знания с высоты «птичьего полета», своеобразное разрушение замкнутости науки и выход ее к человеку со всеми его радостями, печальми, повседневным бытом формируются у учащегося при использовании в процессе обучения конкретного, адаптированного к нашим целям историко-научного, философского и культурного материала в форме тщательно подобранных фактов и представлений.

Необходимое для гуманизации образования время можно изыскать, очевидно, за счет

- тщательной дифференциации существующего учебного материала: фундаментальные идеи и представления изучаются основательно, другие вопросы рассматриваются достаточно кратко, третьи - лишь упоминаются с тем, чтобы дать общее представление о данной науке;

- применения на уроках упрощенных математических и экономных демонстрационных форм обоснования изучаемого материала. В отдельных случаях математическое обоснование целесообразно заменять качественными, подчас образными соображениями и сравнениями;

- поисков тщательно выверенных организационных форм в структурировании программного материала, в проведении лабораторных работ, решении задач и проверке знаний и умений учащихся.

Разумеется, эти изменения никоим образом не должны вести к снижению уровня обучения и особенно к вульгаризации научных знаний и науки в целом. В этом заключается одна из трудностей «окультуривания» преподавания естественно-математических предметов.

Однако предлагаемые нами пути изучения программного материала через погружение его в «поле» мировой культуры - это всего лишь часть решения проблемы развития личности. Главная и по сути завершающая работа должна проходить на т.н. интегративных курсах по истории науки и культуры. В основе их - межпредметный подход, при котором обсуждаемая мировоззренчески значимая тема рассматривается с позиций науки, культуры и человека одновременно.

В рамках такого курса деятельность учителя направлена на реализацию тех же направлений, но делается это шире, глубже и обоснованнее, в чем позволит убедиться представленная здесь программа курса физики (для учащихся выпускных классов).

ФИЗИКА И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА

Введение: культура как единое целое; физика как специфический вид человеческой деятельности, как наука и научные знания.

1. Что дала и продолжает давать физика человечеству: формирование натурфилософских представлений о мире; зарождение научных методов познания мира в Новое время; торжество разума в учениях Р. Декарта и И. Ньютона; мир следует за ньютоновским учением; посленьютоновское развитие и мир техники.

2. Содержание и структура физической науки: чем занимается физика; элементы научных знаний - факты, гипотезы, законы, теории и соотношения между ними; разная степень общности законов и теорий; виды взаимодействия в природе и фундаментальные теории в физике; теория великого объединения.

3. Процесс познания в физике: наука начинается с наблюдений; недостаточность наблюдений и функции опыта в познании явлений природы; цели постановки эксперимента; математический расчет и зарождение теоретической физики; взаимодействие эксперимента и теории в исследовании; экспериментаторы и теоретики.

4. Рациональное и интуитивное в познании физических явлений: роль догадки в исследовании природного явления; достаточность числа опытных измерений; поиски логического и математического оправдания догадки и постановка эксперимента; место интуитивного в науке и искусстве (сравнительный анализ).

5. Эстетическое начало в деятельности ученого-физика: красота в понимании искусства и науки; красота как гармоничное согласие частей целого между собой и с самим целым; соседство красоты и истины (интуиция и опыт исследовательской деятельности); критерий красоты в научном познании; симметрия и нарушение ее; красивый опыт; романтика научных терминов; эстетическая привлекательность научного слова и научных текстов.

6. Ошибки и заблуждения в научном познании; радостная и печальная стороны процесса познания; заблуждения самой науки, обусловленные особенностями ее развития и философии ее познания; ошибки и заблуждения отдельных ученых, порожденные экспериментом и теорией, мировоззрением и парадигмой ученого, авторитетом ведущих исследователей, психологией поведения и т.д.; поучительная ценность ошибок ученых.

7. Человек науки (ученый как состояние души): становление творческой личности в детстве и юности; образование будущего ученого и роль в нем гуманитарной (философской) подготовки; общий стиль работы ученого; общее и различное в деятельности теоретика и экспериментатора; об обычном и «странном» в поведении человека науки; издержки научного творчества (по Оствальду).

8. Наука и антинаука в противостоянии: причины обращения человека к антинауке и мистицизму; конкретные примеры антинаучной оценки проявлений действительности; обобщенный «портрет» автора псевдооткрытий, ниспровергателя классических научных истин; наука и таинственные явления, обусловленные жизнедеятельностью человека.

9. Что дает изучение физики современному человеку: о способностях к гуманитарным и точным наукам; мировоззрение, научные основы техники (в том числе и бытовой), научное мышление, отличие научных знаний от

обычных, четкое выражение своих мыслей, навыки терпения и преодоление трудностей; польза от «погружения» в мир физики для будущих гуманитариев.

10. Издержки научного исследования природы: «Не то, что мните вы, природа»; формирование научных методов познания, усложнение рассуждений и постепенное отдаление науки от общей культуры человечества; образование двух культур в обществе и неприятие науки гуманитариями; сомнительный характер научных достижений, негативные последствия научно-технического прогресса, обеднение (за счет идеализации) представлений о мире и человеке.

Ольга Кузьмина **ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **В ГУМАНИТАРНОЙ ШКОЛЕ**

Одна из задач гуманистического образования - подготовка учащегося к «мягкому» вхождению в социум. Стало быть, личность должна владеть основами как гуманитарных, так и технических знаний.

Задачу эту, в частности, выполняет политехническое образование в школе (разумеется, наряду с гуманитарным и естественно-научным образованием оно является одним из элементов духовного развития личности).

Опыт последних десятилетий показал, что традиционная элементарная грамотность, которую можно определить как уровень владения письменным словом, стала недостаточной для человека, чтобы его можно было считать грамотным в современном мире. Расширяющееся использование в повседневной жизни современных технических и бытовых приборов, хозяйственных химических средств и т.д. представляет собой еще один фактор, требующий более высокого уровня грамотности и общей подготовки уже потому, что для пользования ими и безопасного их применения необходимо уметь разобраться в прилагаемых к ним подчас довольно сложных руководствах и инструкциях.

Социально-политические и экономические преобразования в обществе требуют в свою очередь непрерывного повышения уровня грамотности и образования населения - ведь человеку необходимо своевременно изыскать и понять информацию, нужную не только для успешной производственной и финансовой деятельности, но порой и просто для выживания. Эта потребность личности и общества в повышении уровня грамотности и образования для нормального функционирования в сложном и быстро меняющемся мире привела к формированию понятий функциональной грамотности.

До недавнего времени считалось, что 10-12-летнего образования вполне достаточно, чтобы стать функционально грамотным. Это положение

справедливо, если не учитывать базовый уровень компьютерной грамотности, что предполагает наличие общих знаний о функциях компьютеров, элементарное умение пользоваться ими и т.д. Жизнь заставляет рассматривать вопрос о компьютерной грамотности на школьном уровне гораздо шире чисто технического использования компьютера как машины, дополняя программу информатикой и анализом социальных и культурных аспектов применения компьютерной техники.

В целях развития и пропаганды общего политехнического образования при ЮНЕСКО в 1993 году был создан Всемирный совет ассоциаций технологического образования WOKATE. Специалисты WOKATE прорабатывают материалы по истории техники и технологии, методике преподавания отдельных разделов по механике и электронике, экологическим и социальным проблемам. Эти и другие материалы, а также публикации о развитии науки, техники и технологии за последнее время могут быть с успехом использованы в школьном курсе. Больших успехов в этом плане достигли Голландия и Германия.

В Эстонии организацию WOKATE представляет доцент Таллиннского педагогического университета Айво Саар - основатель соответствующего общества и его председатель. В стадии разработки находится программа преподавания в школах Эстонии курса «Основы техники». Имеются методики по некоторым разделам. И что самое главное - уже накоплен опыт преподавания в 8-9-х классах 7-й средней школы. В новом учебном году глобальные проблемы техники и технологии начнут изучать шестиклассники Французского лицея.

В 1996/97 учебном году подобный курс вводится и в Таллиннской 26-й средней школе. Для этого потребовалось провести большую подготовительную работу. Нет ничего удивительного в том, что новое направление технического образования распространяется и на гуманитарные школы. Именно в таких школах основы техники и технологии станут важной стороной базового образования, поскольку наши выпускники после окончания школы вряд ли будут заниматься более конкретно техническими достижениями цивилизации и их влиянием на социум. Мы назвали этот курс «Основы техники в трудовом обучении», отнюдь не посягая на приоритет программы трудового воспитания, а наоборот, углубляя и расширяя ее в соответствии с требованиями времени.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

1. Изучение истории техники в контексте с развитием культуры и цивилизации.
2. Основы механики машин.
3. Основы электроники.
4. Чтение элементарных инструкций и схем бытовой техники и мульти-медиа.
5. Современные дополнения существующих устройств и систем.
6. Практические занятия.
 - 6.1. Чтение схем и инструкций.
 - 6.2. Определение мелких неисправностей в бытовой технике и их устранение.
 - 6.3. Техника безопасности при использовании оборудования и машин любого вида.
7. Экскурсии и т.д.

Отдельные вопросы мы предложили включить в программу таких предметов, как физика, биология, черчение, не нарушая при этом целостности курса.

Положительное отношение учащихся вызовет, несомненно, демонстрация примеров уникальных достижений эстонских ученых и инженеров, таких как

- 1) оболочковые конструкции (практика строительства ангаров - впервые в Европе);
- 2) архитектурные проекты последних десятилетий;
- 3) современный подход к сохранению памятников архитектуры Таллинна;
- 4) разработка теории интерфекционных пленочных покрытий (Пауль Кару).

Татьяна Соколова
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СРЕДСТВО
РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ
В ГУМАНИТАРНОЙ ШКОЛЕ

Достижения человеческой мысли, научные и технические открытия ученых-естествоиспытателей Циолковского и Менделеева, Паскаля и Ньютона, Фарадея и Эдисона несут в себе великую гуманистическую идею. Эти ученые были воспитаны на прекрасной литературе, высоком искусстве и классической музыке.

Идея неделимости общей и технической культуры сродни идее гуманизации образования. Необходимо понять, особенно в условиях работы в гуманитарной школе, что основы наук, представленных циклами школьных предметов, важны не сами по себе, а прежде всего как составная часть целого - культуры в самом высоком смысле этого слова. В человеке должно присутствовать стремление овладеть знаниями, навыками и опытом, связанными с широким слоем общечеловеческой культуры.

Интерес к познанию необходим учителю любого предмета. Он позволяет личности проявить себя в поиске, переходящем в творческую активность.

Так, на уроках химии при изучении открытия Д. Менделеева - периодического закона - я заметила у одной из учениц проявление интереса не столько к предмету открытия, сколько к личности ученого и человека - Дмитрия Менделеева. Я знала, что ученица занимается музыкой, у нее устойчивый познавательный интерес именно к этому предмету. Глубокий интерес проявляла она и к литературе. К химии же интерес у нее был малоустойчивым, ситуативным. Это казалось естественным: девочка ведь выбрала гуманитарную школу и увлечена серьезно гуманитарными предметами. Я поручила ей собрать материал и составить сценарий, по которому мы позже поставили спектакль «Романы по средам». Ей помогло

знание музыки - в том числе хрестоматийный пример близкого друга Д. Менделеева композитора А. Бородина, который будучи химиком работал в Медико-хирургической академии. В окружении Менделеева были интереснейшие люди - художники И. Репин и А. Куинджи, поэт А. Блок, художник Н. Ярошенко, ученый Н. Бекетов - все они собирались по средам у Дмитрия Ивановича и интересно проводили свой досуг.

Сложная судьба Д. И. Менделеева заинтересовала ученицу и, используя дополнительную литературу, она написала свой сценарий, причем справилась с заданием блестяще. В результате произошел перенос интереса с одних предметов (музыка, литература) на другой (химия). К тому же в процессе освоения материала ученица убедилась в том, что для творчества великих ученых характерно переплетение естественно-научных и гуманитарных концепций.

Использование заданий межпредметного характера, анализ проблем, связанных с личностью ученого в историко-биографическом материале науки, способствуют становлению мировоззрения, о котором В. Сухомлинский говорил как о субъективном состоянии личности, проявляющемся в ее мыслях, чувствах, воле, деятельности (В. Сухомлинский, Павлышская средняя школа, Москва 1979, с. 228). Познавательный интерес к гуманитарным предметам позволяет раскрывать творческие возможности личности, поощряет ее стремление овладевать знаниями, связанными с естественно-научными дисциплинами.

Николай Чурилин; Евгения Белова НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЫ ЭСТОНИИ

Русскоязычная школа Эстонской Республики работает в условиях существования многонационального общества, имеющего разные вероисповедания, традиции, языки. Как отметил на международной конференции «Что такое мультикультурность» (Пярну, декабрь 1995 г.) сотрудник Центра мультиэтнических исследований Ганс-Ингвар Рот (Швеция), сегодня только Исландию, Японию да, пожалуй, еще Португалию можно отнести к странам с этнически однородным населением и, в силу этого, с достаточно монолитной культурой.

Существование в одной стране множества культур не может не порождать осложнений во всех сферах жизни - от бытового общения до государственной политики в области просвещения.

Не угрожает ли разница вероисповеданий, языков, ценностных ориентиров стабильности государства? Можно ли избежать расовой, этнической, языковой дискриминации? Как обеспечить равенство возможностей для всех членов общества, независимо от их происхождения? Эти вопросы

безусловно, должны учитываться школой, ориентированной на гуманистическую модель образования. Одна из задач гуманистической школы - способствовать адаптации выпускника к обществу. Русскоязычная школа, в частности, исходит из этой задачи. Необходимо при этом, исходя из самоопределения личности, предвидеть модель выпускника и проблемы, которые перед ним встанут сразу после окончания школы. «Учителю же важно видеть выпускника как развивающуюся личность. А это предполагает понимание человеческой сущности и закономерности ее реализации во всей сложности общественных отношений» (1, с. 12).

Для этого, с нашей точки зрения, выпускнику должно быть присуще осознанное стремление к взаимопониманию - толерантность. Толерантность в сфере межнациональных отношений - не только фон, но и непереносимое условие установления атмосферы доброжелательности в обществе. Воспитание толерантности в условиях школы - это не только взаимная уступчивость, но и внимание, интерес к другим культурам, функционирующим рядом. Такое качество личности должно становиться ценностью. Для этого недостаточно ее декларировать. Ценность вырабатывается в процессе предметной деятельности. В нашем случае - учебно-познавательной. В содержании образования должен занять подобающее место диалог эстонской и русской культур. Особенно продуктивно он может осуществляться при изучении циклов, связанных с эстонской и русской культурами: русская литература как часть европейской (10-12-е классы), география Эстонии (на эстонском языке, 9-й класс), современная эстонская литература (на эстонском языке, 10-12-е классы).

Наибольший интерес в этом плане представляет организация обучения в русской школе на эстонском языке (всем предметам, за исключением русского языка и литературы) начиная с 1-го класса, которое будет осуществляться с 1 сентября 1996 года. Такое обучение организовано исключительно по желанию родителей. Цель: интеграция русского человека, проживающего в Эстонии, в эстонскую культуру. Пока еще рано говорить о том, какие сложности ожидают учащихся. Это покажет практика. Пока очевидна важнейшая проблема, связанная с учителем. Каким он должен быть? Он должен

- свободно владеть эстонским языком,
- владеть основами эстонской и русской культур,
- получить образовательную подготовку в учебном заведении Эстонии.

Интеграция человека одной национальности в культуру и жизнь другой предполагает и «интегральную индивидуальность» (2, с. 11) учителя, осуществляющего подготовку и вхождение выпускника русскоязычной школы в эстонское общество.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. М. Вислогужева и др., Самоопределение личности как ключевое понятие при построении прогностической модели выпускника общеобразовательной школы. - Новые исследования в педагогических науках, Москва, «Педагогика», 1990.
2. М. Берулава, Состояние и перспективы гуманизации образования. - Педагогика, 1996, N 1, с. 9-11.

SISUKORD

Toimetajamõtisklus (K. Leht)	3
F. Eisen. Pedagoogilise mõtte areng Eestis aastail 1918–1940	6
H. Rannap. Haridusesammas Kustav Ollik	15
I. Kopso. Veel Kustav Ollikust ning Haridusministeeriumi kodukorra (1927) saateks)	19
H. Kelder. Ühest ametikoolituse minevikuvormist	29
M.-L. Laherand. Mäng, töö ja õppimine Eesti aabitsais	35
M.-L. Laherand. Millest kirjutavad välismaa kasvatusajakirjad?	42
S. Aher. Keskkonnatemaatika kooli õppekavas	45
S. Kalvik. Esteetiline suhtumine ja kodukultuur	49
E. Tammiste, M. Käis. Inimese meeled ja meeleeelundid	51
M. Loks. Inimese toes/skelett	59
Teet Kallaselt <i>Kooliuuenduslasele</i>	66
H. Чурилин. Проблемы гуманизации образования в гуманитарной школе	68
H. Титко. Роль иностранного языка в гуманизации обучения	70
P. Щербаков. Об особенностях преподавания естественно-научных предметов в гуманитарной школе	72
O. Кузмина. Проблемы политехнического образования в гуманитарной школе	75
T. Соколова. Познавательный процесс как средство раскрытия творческих возможностей учащихся при обучении химии в гуманитарной школе	77
H. Чурилин, E. Белова. Некоторые проблемы подготовки выпускника русскоязычной школы Эстонии	78

M. Mürsepp, P. Viisimaa Meie keel 2

Emakeele õpik-lugemik 2. klassile on mõeldud jätkuna 1. klassi õpikutele Hubert teeb aabitsat (Koolibri, 1996) ja Meie keel 1 (Avita, 1996). Õpik ilmub kahes osas. Sügis-poolaastal jätkatakse rahvakalendri tutvustust, nii nagu seda tehti 1. klassi õpikus. Kevadpoolaastal on suurem rõhk aime- ja tarbetekstidel. Lugemismaterjal on valdavalt ilukirjanduslik, sisaldades nii rahvaluulet, vanemat õpiku-kirjandust kui ka tänapäeva autorite loomingut. Keeleharjutused on seotud lugemispalade sisu ja sõnavaraga, võimaldades seega materjali mitmekülgsemalt läbi töötada. Samas moodustavad keeleteemad omaette süsteemi, et laps hakkaks tunnetama eesti keelt kui õppeainet.



M. Mürsepp Meie keel 2. Õpetajaraamat

Raamat oli kirjastuse Avita 1996/97. õppeaastaks väljaantava õppekirjanduse tellimiskataloogis.



E. Lind, E. Rihvk Tööõpetus 1.–4. klassile Meisterdamine

Õpiku eesmärk on tutvustada lastele mitmesuguseid materjale, lihtsamaid töövahendeid ja -võtteid. Tööjuhendid peaksid aitama õpilasel töötada ka iseseisvalt. Teemade valik hõlmab koolis vähem kasutatud materjale ja töid nendega. Materjali (näiteks õled ja kõrkjad) kogumine nõuab õpetajalt ja lastelt väikest lisatööd. See tasub aga kindlasti ära, sest uued teemad toovad tavalisse paberitöösse vaheldust ja tunde on võimalik mitmekesistada.

