

HARIDUS

VEEBRUAR

2-1991



«Raskesti haigeid ei tule haletse- seda, vaid aidata. Meie kas- vandikud ise ei taju oma sei- sundit, neil on hea elada nii- sugustena, nagu nad on. Vai- mupuueteega last õnnelikuks te- ha on kerge, sest ta vajab väga vähe — ainult vaikust, soojust, rahu, headust, . . . , ja eneseteostust. Kas seda kõike on või ei ole, oleneb meist, tervetest», ütleb Tallinna Krist- liku Koolkodu direktor Milli Kikkas.

Kristlik Koolkodu avati selli- sena, nagu näha kaanepildil, 16. novembril 1990. Kauni ja hubase varjupaiga leidsid siin 22 väikelastekodus kasvanud vaimuhälvikut ja 34 kodulast, keda vanemad toovad siia päe- va- või nädalahooldele. Laste arv koolkodus kasvab seda- mööda, mida enam levib info tema kohta, mida enam sõan- davad vanemad oma haigeid lapsi varjust valguse kätte tuua. On ju endine kõlekroonulik internaatkodu muutunud nii vormi kui sisu poolest. Lapsed on jaotatud rühmadesse 5—7 kaupa ja nendega tegeleb 2 kasvatajat. Koolkodu ei ole pelgalt hooldus-, vaid ühtlasi ka õppe- ja kasvatusasutus, kus lapsed saavad võimete- kohast arendavat õpetust. Kas- vatajad on pedagoogilise hari- duse või kogemusega, kõik 7 õpetajat aga eranditult defekt- loogid (esikaanel õpetaja-de- fektoloog Riina Karu). Peale kasvatajate ja eriopetajate töö- tavad koolkodus muusikatera- peut, poiste ja tüdrukute käsi- tööõpetajad, kunstiopetaja, psühholoog, massöör, 3 medit- siiniõde, arst, muidugimõista ka teenindav personal. Tagumisel välisikaanel on käsitööõpetaja Tiina Raime, kelle kunstimaitsel ja osavat kätt on näha kogu koolkodu sisekujunduses. Esi- kaane siseküljel näete lapsi rühmaruumides koos kasvata- jate Anne Luhteri ja Anneli Raikkoga.

Miks on koolkodu nimes sõna kristlik! Seda ja veel muudki koolkodu tänase elu ja tulevikuplaanide kohta võite lugeda 26. ja 27. leheküljelt.



HARIDUS

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja
A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA

Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse aadress:
200 031 Tallinn,
Toompuiestee 30.
Telefonid:
60 27 69, 66 65 23,
44 98 46, 44 36 96
44 21 55.

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

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

Ladumisele antud
27.12.1990.

Trükkimisele antud
29.01.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri školnaja.
Trükipoognaid 7,0.
Tingtrükipoognaid 5,46.
Arvestuspoognaid 7,3
Tellimise nr 5789.

Tellimishind aastaks —
rbl. 15,60,
6 kuuks — rbl 7,80,
3 kuuks — rbl 3,90.
Üksiknumbri hind rbl 1,30

© Kirjastus «Perioodika»
«Haridus» 1991

KOOL UENDUSE TEEL

- 2 O. AMER Hariduselu hetkeseis koolijuhi pilgu läbi.
9 M. MAKING. Kas arvuti sobib õpetajaks?

SILMARING JA VAATENURK

- 12 M. RAAVA. Teadusliku lähenemise võimalus
hariduses.
18 A. ABEN. Üliõpilaskontingendi kujunemisest
Tallinna Pedagoogilises Instituudis.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 22 T. VEISALU. Norra hariduselust.

MEIE INTERVJU

- 26 Varjust valguse kätte. (V. Leht.)
30 HHAK. (V. Leht.)

KASVATUSTEEMADEL

- 34 Millest alustada karskuskasvatust ehk
miks "nemad" end põhja ei joo. (H. Roots.)

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 37 S. RAUDVERE. Luulekujundi käsitus keskastmes.
(Järg.)
40 M. KALDA. Kalju Lepiku proosatekstide
luulelikkus.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 44 M. PORT. Jaan Port inimese ja teadlasena.
46 H. KURM. Jaan Port pedagoogina.
48 E. MOLOTOK. Ernst Rosenberg-Raatma 100.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 50 T. TULVA. Eesti rahvamängud maakonniti ja läbi
aegade. (Järg.)

PUHKEVEERUD

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

KOGEMUSNÕU

- 54 K. VUTT. Kuidas ma õpetan lastele käsitööd.

Hariduselu hetkeseis koolijuhi pilgu läbi*

OTTO AMER, Kadriina keskkooli direktor, Vabariikliku Üldhariduskoolide Direktorite Nõukogu esimees

Esmakordselt viimase poolsajandi jooksul on kutsutud ühisele arupidamisele vabariigi kõik üldhariduskoolide juhid, et meile nii kriitilisel ajal võtta osa hariduse ees seisvate valusate küsimuste arutamisest, väljapääsuteede otsingutest ja oma kutseliidu — Eesti Koolijuhtide Ühenduse loomisest. Koolijuhtide ühenduse loomise üks mõte on luua professionaalne ühiskondlik haridusorganisatsioon, mis ei võitleks ainult koolijuhtide õiguste, vaid ennekoike kompetentsete haridusotsustuste vastuvõtmise eest. See oleks omamoodi tasakaaluks võimalikele mittekompetentsetele otsustamistele haridusküsimustes. Sellise ohu olemasolus oleme vist kõik juba võinud veenduda. Samas aga ei tohi nimetatud funktsiooni täitmine olla seotud kõige senise õigustamisega põhimõttel, et oleme ju kõik ise kujundanud. See oleks puhtakujulisim konservatism.

Me peame hea seisma õpetaja eest. On vaja saavutada, et enne kõiki teisi kooliprobleeme jõuaks ülemnõukokku õpetaja probleem, muidu võib juhtuda, et paari aasta pärast pole meil koolis kedagi, kes õpetaks. /.../ Võimalik hariduskatastroof, mis ripub praegu õhus seoses õpetaja majandusliku olukorraga, võib õige varakult läbi lõigata kogu vabariigi arengu juured. Meil tuleb arutada hariduse üksiküsimusi ja mis eriti tähtis, tuleb luua hariduse tervikpilt, saamaks hariduspoliitilist ja -strateegilist ülevaadet.

Haridussituatsioonist meil ja mujal

Ühiskonna tasandil on haridus üks kõige konservatiivsemad sotsiaalseid institutsioone. Kaasaegsete kiirete majanduslike, sotsiaalsete ja kultuuriliste muutuste taustal on aga selline haridusele igiomane joon muutunud kasvava kriitika allikaks ja stimuleerinud kõikjal hariduse uue rolli otsinguid.

Eestis oleme jõudnud tasapisi oma hariduse äärmuslikust materdamisest veidi tasakaalukamate hinnanguteni. Viimastel aastatel avanenud võrdlusvõimalused teiste riikide hariduskorralduse ja -sisuga

* Ettekanne Eesti Koolijuhtide Ühenduse asutamiskonverentsil 8. dets 1990 (avaldatakse lühendatult).

näitavad, et meie probleemid on paljuski põhimõtteliselt sarnased. Siin tekib meil võimalus kiita sedasama konservatiivsust. Meie haridussüsteem ei suutnud õnneks nii hästi ja kiiresti kohaneda nõukoguliku haridussüsteemiga, selle põhiliste «väärtustega», kui peale pressiti. Arvatavasti oli Eesti praktiline haridus tunduvat demokraatlikum ja isiksust arendavam, kui seda laseb aimata Nõukogude Liidus ametlikult väljendatud hariduspoliitika, mis asetas põhirõhu poliitiliselt kuuleka ja ühtemoodi mõtleva tööjõu ettevalmistamisele.

Kuigi me oleme vaatamata oludele üht-teist suutnud säilitada, peame tunnistama, et meie haridus tahab põhjalikku ümberkorraldamist alates hariduse rolli teistsugusest mõistmisest Eesti arengu kontekstis kuni õpetaja rolli ja hariduse sisu ümbermõtestamiseni.

Praegu on meie haridusotsigud loiid, meil puudub aktiivne iseseisev hariduspoliitika ja kahjuks ka märkimisväärsed püüded seda kujundada. /.../ Oma hariduspoliitika kujundamiseks demokraatiat meil jätkub. Me tahame anda kõik küsimused lahendada demokraatlikult valitud omavalitsustele, me tahame garanteerida kõigi hääleõiguse mis tahes küsimuste lahendamisel. Suurel määral olemegi ehk seda saavutanud. Samas märkame, et puudu jääb kompetentsusest ja ka tahtmisest ise oma asju otsustada. Need, kes on kutsutud otsustama, ei tee seda, ja need, kellel puudub kompetentsus, on saanud õiguse langetada tähtsaid otsuseid.

Kui me varem rääkisime õigusest ise otsustada ja nägime oma haridushädade põhilise põhjusena tsentralismi, Moskva kamandamist, siis nüüd peame hakkama rääkima kohustusest ise otsustada. Põhiliseks põhjuseks, miks praegu vabariigis ei taha käivituda sisuline haridusuuendus, on totaalne otsustamatus, otsustamise edasilükkamine parematesse aegadesse. Kusagilt kõrgemalt tuleva tellimuse ootamine haridusele. Täpselt nagu vanasti. Siin on peidus vana hoiak hariduse allutamise majandusele ja poliitikale. Samal ajal ei ole sealt, kust me ootame, mitte midagi tulemas, sest pole selge, milline on hariduse roll ja mida ta peaks üldse tegema. Teatud mõttes viitab see kompetentsuse puudujärgile, mida ei saa kompenseerida demokraatlike vabadustega. Praegu kuhjuvad lahendamata haridusprobleemid, destruktiivselt pin-



**EKJU —
professionaalne
ühiskondlik
haridus-
organisatsioon.**

**Miks meil
puudub
aktiivne
iseseisev
hariduspoliitika!**

**Varem
nõudsime
õigust ise
otsustada,
nüüd peame
rääkima
kohustusest
ise otsustada.**

gestub haridusolukord, paljudel tekib käegalöömissmeeleolu. Haridustegelased ise näivad olevat kaotanud huvi haridusprobleemide vastu. Haridusuuendus on praegu pigem üksikisikute ja gruppide omavahelise positsioonivõitluse kõrvalprodukt, mitte põhiprodukt.

Hariduse põhimõtete küsimuste lahendamata osaga on seotud paljude üksiküsimuste lahendamatus. Seiskunud või siis aeglustunud on hariduse uue sisu väljatöötamine. Pole absoluutselt selge, millised on erinevate hariduse juhtimise tasandite (parlament, valitsus, Haridusministeerium, linna- ja maakonnavalitsus, vald, kool) kompetentsi piirid ehk «mängumaa». Milline on õpetaja vabadus ja kohustus ise otsustada? Milline on üldse õpetaja roll demokraatliku hariduskorralduse puhul? Paljusid probleeme lahendatakse lihtsalt sildivahetusega omamata mingeid sisulisi ideid.

Hariduse rollist

Kõigile on selge, et haridust on vaja rahvuse säilitamiseks, majanduslikuks kasvuks. Vähem aga pööratakse tähelepanu sellele, et veelgi enam on haridust vaja demokraatia arenguks. /.../ Inimeste vabastamine seaduse läbi välisest orjusest ei pruugi neid kaugeltki vabastada sisemisest orjusest. Ettevalmistamata inimesed ei tule vabadusega lihtsalt toime. Haridust on läbi aegade peetud vabaduse tasakaalustajaks. Kui demokraatlikud seadused edestavad oluliselt inimeste valmistamiseks, võib tagajärjeks olla hoopis tagasilöökk. /.../

Üks võimalik demokraatia arengu negatiivseid tagajärgi, kui see pole haridusega kindlustatud, on veel see, et osa inimesi loobub tegemast isegi seda, mida tegi seni.

Haridusinnovatsioonist

Kaasajal toimuvad kõikides demokraatliku elukorraldusega riikides sedavõrd kiired muutused kõigis institutsioonides, et saagi enne uue stabiilse funktsioneerimismooduse leidmist tuleb hakata juba järgmist otsima. Ka hariduses peab juurduma pidev innovatsiooniline hoiak ja tuleb luua kõigil haridustasanditel kuni koolideni välja vastavad mehhanismid pidevaks uuendusprotsessiks. Seega peame ühendama kompetentsuse ja innovatsioonilise hoiaku.

Meie hariduse arengu üks põhisuundi on selle demokratiseerimine. See tähendaks kõigi haridusasjade otsustamist täitmisele nii lähedal kui vähegi võimalik. Kõik, mis on jõukohane õpilastele, otsustagu õpilane, kõik, mis on jõukohane õpetajale, jäägu tema otsustada. Kas aga haridus on ise valmis sisemiseks demokratiseerumiseks? Me tahame

näiteks seda, et kool paneks paika oma haridusfilosoofia, koostaks osaliselt õppeplaanid ja programmid. Kas me praegu suudame seda? Tõenäoliselt mitte. Õiguste allapoole andmine oludes, milles neid ei osata kasutada, ei taga mingit arengut. Seega peame hakkama mõtlema, kuidas ette valmistada iseotsustavat hariduskaadrit igal tasandil. Demokraatlikus situatsioonis saab kool omada õppijatele positiivse tähenduse vaid siis, kui ta väljub irrealse elukeskkonna rollist. See on võimalik vaid siis, kui kool ise demokratiseerub. Ainus tee selleks on hariduskaadri kompetentsuse kasv. Kas pole koolijuhtide ühenduse üks aktiivsuse peasuundi just sellelaadilistes otsingutes? /.../

Kas remonditööliseks muudetud koolidirektor on võimeline haridust demokratiseerima? Kas olmemures vaevlev, ilma normaalse elamispinna ja palgata õpetaja on võimeline tegema rohkemat kui oma ainet ette kandma sõltumata õppijate iseärasustest, arvestamata õppijate huvisid? Veelgi enam, kui kauaks praeguse sotsiaalpoliitika juures jagub kooli õpetajaid? Esimene vaba suunamine mõõdunud kevadel näitab, et nn vaba turg neelab enamuse tulevastest õpetajatest. Kui midagi kardinaalset parlamendi tasandil ette ei võeta õpetaja sotsiaalse staatuse parandamiseks, võime juba paari aasta pärast olla täielikus hariduskatastroofis ja sellega muutuks hariduslik turumajandus iseenda vastandiks.

Nii murederikas koolikaader nagu ta seda praegusel hetkel on, ei tee mingit olulist pööret paremusele hariduses, pigem vastupidises suunas. Tahaks veel kord rõhutada, et turumajanduse ideoloogia ei ole hariduse ideoloogia. /.../

Seda, mis takistab sisulise haridusuuenduse laialdast käivitamist on palju: kompetentsuse puudus, initsiatiivi puudus, inimeste puudus, raha puudus jne. Kurja juur näib aga peituvat üldise haridusuuenduse strateegia puudumises. Paar aastat tagasi asusime kiiresti hariduseadust ümber tegema. Praeguseks on see juba vananenud jõudmata üldse parlamendi aruteludele. Liialt suurt rõhku oleme ehk pannud puhtjuriidilistele muutustele. Kuigi on selge, et peataolek nõuab lõputegemist. Enne seaduste tegemist peame aga sisuliselt väga hästi läbi kaaluma need muudatused, milleni uute seaduste abil jõuda tahame. Vahepeal arvati, et mingit ühtset ja üldist arengustrateegiat pole üldse vaja, et kõik laabub vaba eneseregulatsiooni käigus. Nn eneseregulatsioon olukorras, kus pole paika pandud mingeid raamotsustusi Eesti hariduse kui terviku suhtes, viib lihtsalt anarhismini, kus keegi ei kujuta ette oma tegevust.

Koolijuht peab muutuma katuseparandajast haridusjuhiks.

Peame ühendama kompetentsuse ja innovaatilise hoiaku.

Toetame Eesti Haridusnõukogu seisukohta, et haridusseaduse väljatöötamisele peaks eelnema sisuline haridusuendusprogramm, mille realiseerimisele seadus hakkab järk-järgult, vastavalt olukorra küpsemisele tingimusi looma. Mitte vastupidi. Tuleks hakata ette valmistama üksikuid, antud hetkeks kõige tähtsamaid ja kaalukamaid seadusi, mis toetuksid küpsenud tingimustele. Sealjuures ei tule ühtki programmi ega seadust võtta kui igavesti kehtivat dogmat, vaid vastavalt vajadusele pidevalt korrigeerida. On täiesti mõeldav lähtuda praegu nii Haridusnõukogu programmist, kui ka tema poolt väljapakutud viiest seaduse loomise ettepanekust, millega tuleks alustada. Need on:

Esiteks. Haridussüsteemi seadus. On täiesti selge, et kui me praegu ei püüa ära otsustada oma hariduse struktuuri (üldhariduse osas: kas 6+3+3 või 4+5+3 vms), siis takerduvad selle taha ka kõik sisulised hariduskorralduslikud otsustused alates õppeprogrammidest kuni õpetajate ettevalmistamiseni.

Teiseks. Hariduse juhtimise erinevate tasandite kompetentsi seadus, et asendada maad võttev hariduslik anarhism haridusliku demokraatiaga, et ministeeriumil oleks oma otsustuste valdkond, mida kõik teavad, koolil oma, mis oleks ka kõigile teada. Alles oma «mängumaa» teadmine saab vallandada tõelise haridusuendusliku initsiatiivi. Selles ja ka teistes küsimustes peame täpselt tundma õppima teiste maade kogemusi, et siis juba läbi kaalutult määrata oma tee. Üht tahaks sellega seoses küll soovida: pidada olulisemaid hariduse funktsioonide ja sisuga seotud otsusi nii tähtsaks, et nende vastuvõtmine toimuks parlamendis nagu teistegi demokraatlikes riikides.

Kolmandaks. Hariduse finantseerimise seadus. See puudutab hariduse finantseerimist vabariigi ja munitsipaliteedi ning maakonna ja valla tasandil, hariduse maksumist ja palju muud. Põhiline suund, mida siin ootaks, on hariduse suurem finantseerimine alt üles s.t, et maakond, vald ja kool saaksid enda kätte vahetult rohkem vahendeid, millest finantseerida õpetajate täiendusõpet vastavalt oma äranägemisele, võimalik, et ka vahendid õpetajakandidaatidele stipendiumide maksmiseks, et aktiivselt osaleda õpetajate kaadri ettevalmistamise ja valiku protsessis, mõjustades sellega ka tulevase töökoha valikut.

Neljandaks. Alternatiivhariduse seadus. Vabariigis on juba piisavalt sellelaadilisi algatusi, et täielikult legaliseerida see protsess, nähes teatud ulatuses ette riikliku finantseerimise, aga samas ka nõuded uutele avatavatele alternatiivhariduslikele asutustele.

Viiendaks. Hälvikute hariduse seadus. Diskussioon hälvikute hariduse küsimustes on juba mõnda aega käinud. Selged ja põhjendatud seisukohad aga on seni vastu võtmata.

Samas tahaks rõhutada, et nende seaduste ettevalmistamine eeldaks pingelist professionaalset tööd, mida tänapäeval ei ole võimalik enam ühiskondlikus korras põlve otsas teha. Põhiline roll nende seaduste ettevalmistamise juures peaks kuuluma haridus- ja ühiskonnateadlastele ja alles teises järjekorras juristidele. Kõige loomulikum oleks nii kiiresti kui võimalik luua EV Ülemnõukogu juurde vastav tööorgan.

Peale nimetatute on teisigi haridusprobleeme, mis vajavad meie otsest sekkumist ja kaasalöömist. Näiteks on meie abiturient endistviisi muserdatud topeltksamite ja ülipika viimase õppeaastaga, samal ajal kui mujal (näiteks põhjanaabritel) on hea läbiproovitud kõrgkooli astumise süsteem ammu olemas, mis vääriks tutvumist ja ülevõtmist. Tõsi, kõrgkoolid on juba asunud paremate lahenduste otsingule (enamast ootaksime siin Tartu Ülikoolilt), kuid me sooviksime süiski ühtset üleriigilist süsteemi. On ju Põhjamaade kõrgkoolid samuti autonoomiat omavad õppeasutused, see aga ei välista ühiste aluste rakendamist.

Õpilassõbralikuma koolimiljöö kujundamiseks ja õpilaste õppimistahte parandamiseks oleks ilmselt vaja anda õpilastele senisest märksa enam valikuvõimalusi õppida üht või teist ainet ja seda mitmes erinevas raskusastmes. Selleks tuleb kooli keskastme ja eriti vanemate klasside jaoks enamikes ainetes välja töötada maksimum- ja miinimumprogrammid ning nendele vastav õpikirjandus, et õpilased saaksid õppeainete mahtu valida vastavalt oma võimetele ja huvidele.

Hariduse ja õpetaja seisundist ühiskonnas Alustada tahaksin tuntud Eesti pedagoogi Juhan Torgi mõtteavaldusega «...töö on elu sisu» kõrvale asetugu «haridus on elu sisu». Haridus tõusku abinõu, tööriista, võitlusvahendi astmelt taotluste, sihi, otstarbe, elu sisu tasemele. Hariduse instrumentaalsest väärtustamisest tähtsamaks peaks tõusma tema iseväärtuslikkus». Need sõnad olid kirja pandud 1935. a, nende aktuaalsus aga ei ole põrmugi kahanenud tänasel päeval.

Meil aeg-ajalt deklareeritakse, et kapitali kõige soodsam mahutamise viis on selle paigutamine inimesse, aga paraku selle idee realiseerimisega ei kiirustata. Näib, et kui elatakse tänase päeva muredega, jäävad hariduse vajadused teise järjekorda. N Liidu haridusministri Jagodini arvates on meil juurdunud harjumus

pidada tootmissfääri kõrgemaks intellektuaalsest — dogma vanusega vähemalt pool sajandit.

Kui ühiskond maksab näiteks bussijuhile kaks korda enam kui tippkooli juhile, kelle kätes on rahva vaimse potentsiaali kujundamine, siis see tähendab, et ühiskond on raskelt haige. Normaalses ühiskonnas nii olla ei saa, see viib paratamatult ühiskonna degradeerumisele.

Seni meil pakutav tee — oodata, mil riik hakkab rohkem teenima ja seejärel tõstma kultuuri, on ekslik ja hukutav tee. Kas või selleks, et võtta osa kaas-aegsest tootmisprotsessist, peab omama teatud kultuuritaset.

Kompetentsus, kõlblus ja vastutustunne on need, mis peavad, olles riigi ja ühiskonna kätes, viima õigete rõhuasetuste kaudu välja hariduse ainelisest ummik-seisust.

Me vajame mitte lihtsalt demokraatiat, vaid kompetentset ja eetilist demokraatiat. Demokraatia ei ole ainult valitsemise vorm, vaid kooselu viis.

Me peame tihtipeale punastades kehitama õlgu ja vastama õpilaste küsimustele, et see, millest te aru ei saa, on suurte inimeste mäng, vahel reeglitega, vahel ilma.

Mida siis teha? Kõige muu hulgas hoolitseda kooli, hoolitseda õpetaja eest. Rahva vaimujõudu hoiab ja taastoodab esmajoones õpetaja. Ta kasvatab rahvast, hoiab mälus minevikku ja määrab tulevikku.

Õpetaja roll ei piirdu aine perfektse valdamise ja edastamisega, vaid õppeaine suhestamises õpilasega, tema oleviku ja Minaga. Õpetaja ei ole kanoniseeritud teadmiste edastamise aparaat, tema roll on tunduvalt keerulisem ja järjest keerulisemaks muutuv.

Üha varem langeb kodu välja lapse haridust reaalselt kujundavate tegurite hulgast. Perekonnas toimuvad selgelt täheldatavad muutused: laste arvu vähenemine; töötavate emade arvu kasv; üksik-emade arvu tunduv kasv; laste ja vanemate lõdvenenud kontaktid (ka erivanuses laste vahel); üha enam täheldatavad raskused täiskasvanute maailma sisenemisel. Kõik need muutused perekonnas, v.a vanemate haridustaseme kasv, on perekonna hariduspotentsiaali vähendanud; kool ja õpetaja saavad aga endale juurde funktsioone, mis enne kuulusid kodule ja töökohale.

Oeldu ei ole kaugeltki täielik õpetaja rolli määrang ühiskonnas, see on omaette teema.

Vaatleksime nüüd aga veidi lähemalt mõningaid arve ja tendentse, mis iseloomustavad haridustöötajat ainelisest küljest.

EV Sotsiaalministeeriumi (A. Kuddo)

operatiivandmetele tuginedes (seisuga 01.11.90) jäävad haridustöötajatest oma keskmise kuutöötasuga pingereas taha-pole vaid metsamajandustöötajad (210,9 rbl 1990. a 9 kuu keskmine kuutöötasu), ühiskondliku toitlustamise töötajad (224,66 rbl), tervishoiutöötajad (229,1 rbl) ja kultuuritöötajad (219,4 rbl). Haridustöötajad said 1990. a 9 kuu keskmise kuutöötasu 230,8 rbl, vabariigi keskmine samal ajavahemikul on 300,2 rbl.

Keskmiised keskmisteks, eks me kõik teame, mis selle taga on (nagu statistika ikka, s.o 1,3—1,5kordne ülenormatiivne töömaht, kohakaaslased, lepingulised töötajad jne), kuid toodud arvudes ei peegeldu kuidagi need summad, mis tootmissfääri töötajate sissetulekuid oluliselt suurendavad kas siis naturaalsel vormis, stimuleerimis- või kompensatsioonivormis väljamakstuna. Neid rahasid ringles nimetatud ringis EV rahandusministri hr R. Milleri sõnul oktoobrikuu seisuga 900 milj rubla (ettevõtete stimuleerimisfondid — selle artikli alt välja makstuna need statistikas keskmiste kuutöötasude arvestusse ei lähe). Nende summade üle valitsusel kontrolli ei ole. Eelarveliste asutuste (haridusasutuste) jaoks on sellised summad ainult eemalt imetlemiseks, s.o ca 50% töötasust.

Vabariigi mastaabis on niisiis palgataseme järgi haridustöötajate seisundi kirjeldus üsna troostitu. Haridusministeeriumi valitsemisalas iseloomustab pilti järgmine skaala: üldhariduskoolid 248,4 rbl (1990. a 9 kuu keskmine), õhtu- ja kaugõppekoolid 292,4 rbl, lastekodud 236,1 rbl, eriinternaatkoolid 234,9 rbl, koolieelsed lasteasutused 173,2 rbl, koolivälised lasteasutused 234,6 rbl, spordikoolid 259,0 rbl, EHA 405,9 rbl, tehnikumid 267,0 rbl, kutsekoolid 255,5 rbl, kõrgkoolid 244,2 rbl s.h õppejõud 354,9 rbl, teadus- ja uurimisasutused 271,9 rbl, EV Haridusministeerium 498,6 rbl.

Viimasel ajal on ka tavaliselt stoilist rahulikkust ilmutanud haridustöötajad hakanud neile nii elulises küsimuses avalikkuse ees sõna võtma. Juba võib öelda, et pöördumisi ja taotlusi on juhtidega vahetult kohtudes, kutsumaks hariduspoliitikas valitsusepoolset täispööret teema hariduse ja harituse väärtustamiseks.

Seni on aga kahjuks valitsuse liikmete kõrval avalikele pöördumistele kurdiks jäänud. 5. novembril anti valitsuse esimehele hr E. Savisaarele üle haridustöötajate ametiühingu volikogu juhatuse pöördumine 40 000 liikme nimel taotlusega haridustöötajate töö tunnustamiseks palgatõusu kaudu. Sellele järgnenud nõupidamisel 6. novembril riigikantseleis mittetootmissfääri ministrite, ametiühingute vabariiklike liitude esindajate ja

Kõige kõrgem keskmine palk meie süsteemis on H.Mis.

valitsuse liikmete osavõtul tõdeti riigikassa äärmist nõrkust ja oldi kaugel konstruktiivsete lahenduste otsimisest. 27. novembril m.a esitas Eesti Haridustöötajate Ametiühingu Vabariikliku Liidu volikogu oma nõudmised EV Ülemnõukogule ja Valitsusele järgmise aasta hariduse finantseerimise kohta. Kui kõik need sammud vajaliku reageeringuta jäävad, jääb haridustöötajatele üle vaid äärmuslike vahenditega, s.h pöördumine lapsevanema kui valija poole, oma probleemidest teada anda, sest inimlik taluvuse piir on saavutatud ja ka kohati ületatud.

Meil on raske õpetajale selgitada, miks ei saa tõsta tema palka, kui ta näeb, kuidas vabariigis liiguvad miljonid; kui ta loeb ajalehest peaministri suurelt trükitud sõnu, et 400 rbl ei ole kaevuri palk. Äkki on õpetaja, haritud inimene, seda palka väärt? Ta oleks esialgu nõus sellegagi, mis kaevurile ei kõlba.

Õpetajal ei ole loota kellelegi peale riigi (erinevalt tootmissfäärist, kus loodetakse nii ettevõttele kui riigile). Ei ole õpetaja mure täita riigikassat. Kui valitsus on võtnud endale õiguse valitseda, siis peab ta võtma endale ka kohustuse vastutada. Kooli lagunemise tulemuseks on väikerahva vaimse eksistentsi küsimus — ei vähem ega rohkem. Kes aga taastab siis Eesti Vabariigi, kes viib Eesti rahva Euroopa ja maailma rahvaste hulka? Kes viib ja millega viib — kas need on ainult retoorilised küsimused?

Veel üks soov valitsusele ja ülemnõukogule. Küsimus puudutab töötavat pensionäri. Seaduse projekti kohaselt makstakse talle 50% pensionist ja nagu teada, jääb ta ilma ka toiduainete kallinemise eest saadavast kompensatsioonist. Asja mõte on meile vist selge — tuleb juurde saada töökohti valmistumaks tööpuuduse vastu. Ei vaidle vastu, et tootmissfäär saab sellest üle valudeta. Mis puutub aga kooli, siis siin tuleb tagasilööki riigile endale üsna tugev, seda eriti maakooli osas. Ega linnaski parem ole, juba praegu jäävad ainetunnid andmata ja tunnistustele tõmmatakse kriipse. Maal ei ole mingit kohalikku õpetajate reservi olemas. Kui keegi tahabki tulla kooli tööle (mis on enam kui hüpooteetiline), siis peab talle olema anda korter, mida samuti teatavasti ei ole. Praeguses olukorras on pensionär asendamatu kui asendusõpetaja. Põhiõpetaja lapsepuhkus on ju kolm aastat, uut töötajat tema asemele võtta ei saa, kuna koht tuleb säilitada puhkusel olijale. Nimetatud ja muud kaalutlused peaksid panema seaduskoostajaid veel kord läbi kaaluma seaduseelnõu.

Kooperaatorid on teinud kooli lagedaks võorkeeleõpetajaist. Kui nüüd sotsiaalministeerium teeb kooli tühjaks ka

pensionäridest, siis kool tagajärgede eest vastutada ei saa.

Haridus üldsuse tähelepanu keskmes

Kui lugeda, mis ajalehtedes haridusest kirjutatakse, on selline tunne, et 1987. a alanud reform on liiva jooksnud. Need piasjad, millest kirjutatakse, ei anna tunnistust tollal alustatu jätkumisest mujal kui igapäevasel arginokitsemise tasandil. Poleks nagu olnudki stsenariumide rohkemid konkursse ega haridusplatvorme. Neist on võetud vaid väikseim, mugavam osa, mis tegelikult möödapääsmatult juba endise ministeeriumi poolt koolide voli alla anti. Põhiline — pööre inim- ja lapsekeskse hariduse poole on olemata. Nagu on olemata ka Eesti ühiskonna pööre hariduse poole. Kas ilma teiseta saabki olla esimest?

Mullu oktoobrikuu jooksul ilmus Eesti suuremates ajalehtedes (RH, «Edasi», «Reede», «Päevaleht», «Eesti Ekspress») kokku 29 teadet, nupukest või artiklit, mida haridust käsitlevaks võib nimetada.

Haridust tähtsustav leht on «Edasi», sest mitmekesisuse kõrval on seal ka artiklid, vaatenurgad sisukamad. Üldse on hariduse arengu suusokohalt olulisemad kolm artiklit: «RH», 23.X «Reformi jätk on õpetajas» (P. Kenkmann, M. Salundi). Õpetajate koolituse puudustest, ideedest. «PL», 11.X HN aastakoosolekust «Ammu aeg midagi ette võtta» (Annika Koppel). Millestki uuest kõneleb ka Ingrid Madise oma Montessori-pedagoogikat tutvustavas artiklis «Päevalehes». «Edasi» 26.X «Kool ja poliitika» (Rafik Grigorjan) — mis küll kordab haridusplatvormis esitatud seisukohti.

Kui «Õpetajate Leht» oleks laialt loetav, siis pilt mõnevõrra muutuks ja Eesti kodanik saaks mingisugusegi ettekujutuse kooliseinte vahel ja muus haridussfääris toimuvast. Paraku «ÕpL» ei loe enamik pedagoogegi. Muukeelsest haridusest (1/5 elanikkonnast saab aga just selle hariduse) pole juttu sealgi.

Haridusministeerium ja hariduspoliitika on olematud võrreldes kõigi muude eluvaldkondadega — nii näib see lehelugejale. Tõsi küll, kui me oleksime vaadeldud novembrikuu ajalehti, siis pilt oleks oluliselt muutunud, nimelt tõusis järsult huvi kooliteema vastu, mis kajastus ka leheruumis. Jutt on kooliaasta alguse tähtaja muutumisest. See on näide, kuidas tõsised süvateemad jäävad mingi kõmulise asja varju, tekib aga mulje, et haridusküsimused on üldsuse tähelepanu all.

Muide, meil oli huvitav teada saada televisiooni ja seejärel ajalehe kaudu, et Direktorite Nõukogu on teinud ettepaneku muuta õppeaasta alguse aega. Täpsustuse korras teatame, et nimetatud nõukogu ei

Kaevuri palk õpetajale! Miks mitte!

Ajakirjandus haridusest.

Kas sotsiaalministeerium teeb kooli pensionäridest lagedaks!

ole seda küsimust oma koosolekul arutanud, ühtegi otsust vastu võtnud ega loomulikult saanud kellelegi mingit sellekohast ettepanekut teha.

Ettepanekud

□ Avada pidev haridusrubriik «RH»s ja «PL»s, samuti «Sirbis» ja «Maalehes». Kajastada mitte ainult aktuaalseid uudiseid, vaid kirjutada ka

* haridustöötajate ühendustest (direktorite nõukogud, seltsid);

* huvitavatest koolidest (Kolga, Rosma, Nõmme vabakoolid, Narva-Jõesuu era/vene rahvuskool jt);

* uuenduslikest kasvatussuundadest maailmas jne.

□ Kasvatus- ja haridusalase kirjanduse laskmine «vabaturule». Praegu pole meil peale traditsioonilise pedagoogika interpretatsioonide ei õpetajal ega lapsevanemal midagi võtta. Ei ajalehekioskist ega raamatupoest. «Pereleht» ehk ainult. Kui «Kodutohtri» kõrval oleks ka «Kodukasvatus», mis rahva- ja alternatiivseid pedagoogikaid tutvustaks?

□ Senitehtud töö ja ideed peaks rahvani viima, sest kogu koolimeeste ja teiste uuendajate tegevus on jäänud oma lõbuks ning seetõttu alatakse ikka otsast peale, pealegi vanast otsast. Vajame kogumikku 1987—1990 haridusuuenduslikest tööddest koos populaarse kommentaariga, asjaosaliste memuaaridega jms.

Kool ja omavalitsus

IME programmis ette nähtud võimu deentraliseerimine seab lähitulevikus kooli täiesti uude olukorda — tema allutamise kohalikele omavalitsusele. Põhimõtteliselt on see loogiline käik ja selle vastu ei ole midagi. On ju tsiviliseeritud maailmas mindud seda teed ja see vastab ka Eesti kooli traditsioonile.

Küll aga tekitab muret asjaolu, kuidas see üleminek toimub — nimelt põhjendamatu kiirustamisega, arvestamata reaalsel seisul, protsesse käivitatakse vastupidises järjekorras. Enne tuleks paika panna valdade ja linnade **reaalne majanduslik ja juriidiline seisund**, mis **praegu puudub**, kindlustada need lülid kompetentse kaadriga, käivitada uus maksusüsteem, mille tulemusena vallal oleks oma (just nimelt oma) rahakott ning rakendada muud vajalikud abinõud. Tingimata on tarvis kindlaks määrata tasandid (vabariik, maakond, linn, vald), milline õppeasutuse tüüp millisele tasandile allutada. Põhimõttel — igaüks kandku ise oma kohvrit. Siin ootaksime Haridusministeeriumilt aktiivset koordineerivat osa. On vaja välja töötada ja selgitada tõsiselt ning kompetentselt omavalitsusele nende funktsioonid, õiguste ja eriti kohustuste ring koolide suhtes. Praegu on selles

valdkonnas väga lihtsustatud arusaamu. On selge, et ülesannete delegerimine ühe astme võrra allapoole viib sama astme võrra alla ka arusaamise probleemist või nähtusest, selle tähtsusest ja kohast üldises süsteemis. On vaja välistada võimalik tagasilöökk. **Vaesel ja segasel ajal ei saa võtta vastu otsuseid, millel puuduvad kindlad realiseerimise garantiid.** Ei tohi seada ohtu õpilast. Ajaloolise paralleelina tooksin hoiatava näite 1920. aastate Venemaalt, kus koolide allutamine omavalitsustele viis kohe mitmekümne tuhande kooli sulgemisele ja enam kui saja tuhande õpetaja vallandamisele. Selline oli kohalik arusaamise tase haridusest. Me ei taha loomulikult võrrelda meie vastava astme poliitilist kultuuri näiteks toodud aja ja kohaga, kuid ei ole välistatud, et hariduse arvelt võidakse soovida muid auke lappida. Selliseid ilminguid on juba olnud.

Tasuks tutvuda Põhjalaade vastava kogemusega, siis ma näeksime, kui hoolikalt seal tehakse ettevalmistusi muutusteks ja kui ettevaatlikult ning pikaajaliselt neid rakendatakse. Seda nende kõrge poliitilise kultuuri ja demokraatlike traditsioonide juures.

Mida oleks praegu vaja teha?

■ Mitte forsseerida protsessi. Hetkel ei oska keegi välja pakkuda ühtegi positsiooni, mis osas kooli olukord muutuks paremaks. Kui need võimalused on aga vallal juba olemas, ei keela keegi temal neid rakendamast kooli huvides.

■ Õpetajate töötasu tuleks jätta riigi kätte, kas täielikult või enam kui 50% ulatuses (nagu seda on näit Soomes).

■ Haridustöötaja peab jääma riigi, mitte omavalitsuse töötajaks.

■ Määrata kindlaks kompetentsi astmed ja omavalitsuse ning kooli suhete alused. Praegu tahetakse suures osas nõ «kooli katsuda», tegelda õppe-kasvatustööga ega taheta endale võtta majanduskohustusi.

Või teine näide. Rootsis minnakse (alles nüüd!) uuest aastast koolide täielikule finantseerimisele omavalitsuste poolt (NB! olles eelnevalt läbi käinud väga pika tee riiklik-omavalitsuslikes variantides). Ka nüüd on veel kõhklusi, nimelt kardetakse, et omavalitsused hakkavad vähem hindama õpetaja professionaalseid omadusi, eelistades neile tema poliitilist orientatsiooni parteidevahelises võitluses. Veel üks teema meile mõtisklemiseks.

Siin-seal võib juba nüüd kuulda, et iga maakonna haridus peab olema omamoodi ja oma nägu, et näiteks Valga haridus ei peaks olema sama mis Viru. Siin võib peituda oht — lihtsustatud mallide kasutamisel saada Eestis 15 erinevat haridust, mitte aga ühtset Eesti haridust oma hariduspoliitikaga.

Võiks pida mõttevahetust ka maa-

kondlike hariduse arenduskeskuste otsarbekuse üle. Kas praegusel ajal on otsarbekaks killustada majanduslikke, eriti aga nappe vaimseid ressursse? Samal ajal oleme me aga kindlasti teadus- ja täiendusõppe keskuste monopoolsuse vastu.

Mõni sõna venekeelse hariduse probleemidest

□ Kooli ja hariduse üldises kriisis on situatsioonil venekeelses koolis ka iseärasusi, mida nähtavasti ei ole lõpuni arvestatud.

Kuigi üldine psühholoogiline, sotsiaalne, kultuuriline jm olukord on venekeelses koolis veelgi vähemsoodne kui eestikeelses, paistab ta siiski mõningate parameetrite järgi positiivses plaanis silma — sügavamalt ja läbimõeldumalt õpetatakse paljusid aineid, esmajoones loodus- ja täppis-teaduste aluseid.

Seetõttu ümberkorraldused vene koolis ei pea seisnema loobumises kõigest sellest, mida me mõistame termini «traditsiooniline kool» all. Tähtis on püüda säilitada parim sellest, mis on venekeelses koolis olemas.

□ Otsustavale uuendamisele peab kuuluma ühiskonnateaduslike distsipliinide õpetamine ja kogu humanitaarsükli ainet õpetamine.

□ Mis eriti oluline, muutuma peab venekeelse kooli üldine kliima (muide, täpselt samamoodi peab see muutuma ka eestikeelses): — tähtis on püüelda üle minekule — õpetajakesksest situatsioonist õpilaskeskssele, — koolis peab kõik saama lapsesõbralikuks (suhted õpetaja-õpilane, interjäär-õpilane jne).

□ Kooli ei ole võimalik edasi arendada väljaspool üldinimlikke väärtusi ja kultuurilist konteksti.

□ (!) Vene kooli areng Eestimaal peab lähtuma sellest, et see on just nimelt vene kool ja ta asub just nimelt Eestis. Kui varem eirati teist komponenti, siis nüüd ilmneb tendents alahinnata esimest.

Meile näib, et loovalt töötavale pedagoogilisele kollektiivile on jõukohane realiseerida õpetamise sisu valdkonnas kahe- või kolmeaastaste teadmisi:

esiteks — seotud Venemaaga, tema kultuuri, ajaloo, traditsioonide ja kaasajaga nende kõlbelses aspektis; teiseks — Eestimaaga, tema rahva keele ja kultuuriga, keskkonnaga, ajalooaga jne.

Ainult nii võib vene kool kasvatada inimese, kes hindab oma kultuuri ja on võimeline hindama ka teise rahva kultuuri.

Mõni sõna meist endast

Täienduseks «Õpetajate Lehes» varem avaldatule võin üles lugeda 45 punkti meie kohustusi ja ülesandeid. (Ruumpuudusel jätame need avaldamata. — Toimetus.)

Meie tegelikkuses peab koolidirektor tegema tööd, mis on ette nähtud riiklikele (edaspidi omavalitsuslikele), haridus- ja majandusorganitele. Ta teeb seda väga lihtsal põhjusel — need, kellele nimetatud töö on ametlikus korras ette nähtud, lihtsalt jätavad tegemata. Koolijuht teeb seda loomulikult tasuta, sageli ületundide ja puhkuse arvelt. Tegemist on ju tegelikult koolidirektori ränga sotsiaalseliku ekspluateerimisega.

Tekib küsimus — miks ta siis teeb seda, mida ei ole üheski dokumendis ette nähtud? Vastus on lühike — missioonitundest. Mingeid materiaalseid ega muid hüvitamise ja tunnustamise vorme ei ole tema jaoks olemas. Tal on seesmine tunne, mis ei luba jätta tööd tegemata, eriti kui mängus on laste heaolu. Sellele tundele ongi aastakümneid apelleerinud logardeist ametnikud ja sokutanud oma töö vaikselt, aga järjekindlalt koolijuhi kaela.

Võime aga kindlalt öelda — kooli (ja seetõttu vastavalt ka rahva) üks hädade põhjus on see, et tema (s.o kooli) juht on vaimse liidri positsioonilt taandatud administratiiv-majanduslikuks funktsionäärriks. Mida tähendab koolile taolise liidri kas täielik või osaline puudumine, ei vaja kommenteerimist. Jääb mulje, et riigile on vaja direktori kiireid jalgu ja osavaid käsi, mitte tema helget pead. Ja mida siin salata, eks me hakka ise ka ennast professionaalse sobivuse seisukohast selle malli järgi mõõtma.

Praegused arvestused näitavad, et koolijuht teeb seda tööd (s.t majandustööd), mis ei ole temale ette nähtud, vähemalt poole oma tööajast.

Loogiline on järeldada, et mingi osa ettenähtud tööst jääb ju tegemata.

Ma ei räägi siin sellest, et selline kurnav režiim kulutab meie koolijuhti, õonestab tema tervist, lühendab eluiga.

Tulevasel ühendusel on siin ees enam kui avar tööpõld. Kuid kas see on ainult ühiskondliku organi töö? Me palume tõsiselt riiklikku sekkumist asjasse. Aeg ei oota!

Direktorite nõukogu oli eeltoodu kohta arvamusel, et tuleme nende mõtete ja seisukohtadega üldkogu ette, anname koolijuhtidele ainet mõtlemiseks ja edasiarendamiseks. See, millest ettekandes räägiti, on ju ainult üks osa meie probleemidest ega hõlma kaugeltki kõike. Soovime väga, et täna-homme tekiks elav ja asjalik mõttevahetus, mis oma laadilt oleks konstruktiivne; seda enam, et lahendamist vajavaid probleeme on meil lade- mes.

Nagu võisite kuulda, ei olnud ettekande toon kuigi rahulolev. Lükkasime komplimendid paremate aegade ni edasi.

Vene kooli põhioõed Eestimaal: et ta on just vene kool ja ta asub nimelt Eestis.

Riigile on vaja direktori kiireid jalgu ja osavaid käsi, mitte tema helget pead.

Kas arvuti sobib õpetajaks?

MATI MAKSING, TPEDI informaatika kateedri õpetaja

Nii mõnigi pedagoog märkas arvutis endale konkurenti juba siis, kui kompuuter Saksamaa koolis veel uus ja üpris haruldane vaatamisväärsus oli. Arvuti asus kibekähu ametisse õige mitmel seni inimese ainuvalduses olnud alal. Peagi avastati, et arvuti saab ka õpetamisega hakkama. Äkki ühel ilusal päeval selgub, et arvuti õpetab hoopis paremini ja efektiivsemalt kui õpetaja? Siis aetakse kriiditolmune ja kaardikeppi vibutav koolmeister ju suisa minema. Mida aeg edasi, seda täiuslikumaks muutusid arvutid ja nende programmid, seda suuremaks paisus pedagoogide pea kohal rippuv oht...

Ma pole uurinud ei taevatahti ega kohvipaksu, kuid ometi julgen korraks ennustajaks hakata. Esiteks: arvutid ei aja kunagi õpetajat koolist minema. Oleks kooli ülesanne üksnes õpetamine ja laste teadmiste täiendamine, võiksid kompuutrid pedagoogidele tõesti ust näidata. Tegelikult on koolitöö peamine eesmärk õpilase arendamine ja selles töös ei suuda ükski masin inimest asendada. Teiseks: tuleb aeg, mil õpilased ajavad koolist minema õpetajad, kes ei oska arvutit kasutada. Tänapäeval tuntud tehnilistest vahenditest on arvuti kõige võimsam ja universaalsem. Arvuti kasutamine on andnud tohtu suurt efekti pea kõigil inimtegevuse aladel. Pole mingit alust arvata, et koolis lood teisiti oleksid.

Sellisena, nagu ta on, sobib arvuti abivahendiks vaid füüsika- või elektrotehnika tundides, sest mida suure portsu mikroskeemidega keele õppimisel ikka peale hakata. Ometi väidavad paljud juhtivad Lääne metoodikud ja arvuti-uurijad, et kõige enam kasutatakse seda riistapuud just humanitaarainete tundides. Milles asi? Arvuti ise on tõesti vaid kõrgtehnoloogia musternäide, kuid arvuti kasutamise all tuleb mõista eelkõige tarkvara kasutamist. Seepärast pööramegi edaspidi põhitähelepanu just koolitöös

huvi pakkuvatele programmidele ehk tarkvarale.

Koolitarkvara võib jaotada õpetamisel kasutatavaks (pedagoogiline tarkvara) ja organisatsioonilisel töötl tarvis minevaks (haldustarkvara), õpetajat huvitavad eelkõige muudugi need programmid, millega tunnis või tundideks valmistudes midagi peale on hakata. Pedagoogiline tarkvara jaguneb omakorda arvuti abil õpetavateks süsteemideks ja abiprogrammideks (joonis 1).

Arvuti abil õpetavaks süsteemiks (AAÖS) nimetame säärast tarkvara, mis võimaldab õpilasel (paaril, rühmal) iseseisvalt arvuti abil uusi teadmisi omandada või õpitu kvaliteedis veenduda. AAÖSid moodustavad arvuti rakendusvaldadest selle osa, kus arvuti võtab üle õpetaja paljud funktsioonid. Arvutit traditsioonilises tunnis näite- või abivahendina kasutades on õpetajal vaja abiprogramme.

Kaasaegsed arvuti abil õpetavad süsteemid rajanevad tehisintellektil või on vähemalt püütud samadel põhimõtetel koostada.

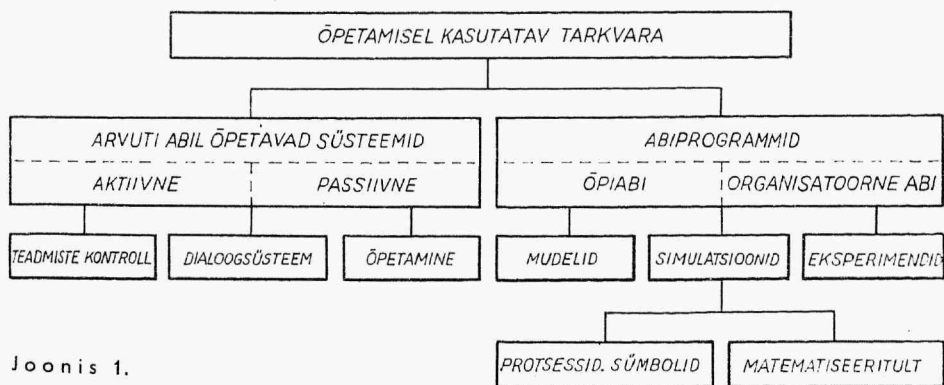
Tehisintellekti ajalugu ulatub 1943. aastasse, mil tuntud ajupsühholoogid Warren ja McCulloch, avaldasid psühholoogilisi protsesse struktureeriva valemitekogu koos väitega nende protsesside range matemaatilise kirjeldamise võimalikkusest (s.t psühholoogilise mudeli koostamise ja realiseerimise võimalikkusest). Kuuekümnendate aastate keskel defineeris M. L. Minsky: tehisintellekt on teadus sellest, kuidas õpetada masinaid tegema asju, mille tegemine nõuab inimeselt intelligentsi. Samal aastakümnel alustati Stanfordi Ülikoolis esimese tehisintellektil baseeruva AAÖSi koostamist.

Sõltuvalt süsteemi suhtlemisvalmidusest liigitatakse AAÖSid passiivseteks ja aktiivseteks. Passiivne süsteem suudab vaid temas talletatud infot taasesitada, s.t õpetada. Aktiivsed AAÖSid jagunevad oma funktsioonide järgi kontrollivateks ja õpetav-kontrollivateks süsteemideks.

Arvutil ei õnnestu kunagi õpetajat koolist ära ajada.

Arvuti aitab õpetada ja teadmisi kontrollida.

* Algus «Haridus» nr 12, 1990.



Joonis 1.

Õpetamisel kasutatav tarkvara

Õpetav süsteem on passiivne suhteliselt lihtsa struktuuriga AAÕS. Süsteem esitab õpilasele informatsiooni mingi aine või valdkonna kohta. Lapse tegevus piirub tavaliselt teema valikuga (menüüst), ekraanilehekülgede edasi-tagasi lappamise ja töö lõpetamisega.

Kontrolliv süsteem on juba tunduvalt aktiivsem, sest siin on kasutajal lisaks lugemise võimalusele veel ka kohustus vastata. Arvuti esitab lühikese eelinformatsiooni (peamiselt puudutab see vastuse sisestamise tingimusi) ja küsimuse. Õpilane vastab ja seejärel asub AAÕS vastust analüüsima. Enamik kaas- aegseid süsteeme kordab vale vastuse korral küsimust. Kui õpilane ka teisel korral ülesandega toime ei tule, teatab arvuti õige vastuse ja kannab vastaja kontosse miinuse. Arusaamatut vastust ei tohi süsteem kindlasti valeks pidada, vaid peab kasutajale selgitama, millest ta aru ei saa. Vastamise asemel võib õpilane arvutilt abi paluda, näiteks arvutamiseks või ülesande täpsustamiseks. Õige vastuse korral suurendab süsteem õpilase punktisummat ja asub järgmise küsimuse kallale.

Kontrollivaks süsteemiks võib olla ülesannete generator, mis antud lähtetekstidele (või osatekstidele) juhuslikkuse põhimõttel arvulised andmed lisab ja siis ülesande kokku seab. Samuti saab kontrollivat süsteemi koostada püsivate ülesannete baasil. Sellisel juhul sisestatakse algul ülesanded koos vastustega ja arvuti mureks jääb vaid küsimuste esitamine ja vastuste õiguse kontrollimine.

Õpetav-kontrolliva süsteemi struktuur on kõige keerukam, sest säärane AAÕS peab suutma õppematerjali esitada ja selle omandatust kontrollida. Tänapäeval ei kujuta õpetav-kontrollivad tarkvara-komplektid endast lihtsalt õpetava ja kontrolliva süsteemi summat. Pigem meenutavad need «lobimisemishimulist õpetajat». Selle asemel, et kohe alustuseks suur hulk informatsiooni esitada ja pärast seda rangelt kontrollima asuda, AAÕS hoopiski vestleb õpilasega. Kirjutanud ekraanile paar rida, ootab arvuti, et kasutaja neile reageeriks. Analüüsinud vastuse (alati sugugi mitte kontrollija pilguga), avaldab süsteem taas omapoolse arvamuse. Õpilasel on võimalik juttu ühelt teemalt teisele juhtida ja põhjalikumalt talle huvi pakkuvatel probleemidel peatuda.

Enne tarkvara kuhjamist kooli tuleb kaaluda, kas arvuti õppevahendina end ära tasub. Enne kui kooli arvutit ja kuhjade viisi tarkvara ostma hakata, tuleb kaaluda, kas arvuti õppevahendina ennast ikka ära tasub. Lisaks pedagoogide hirmule, et arvuti neilt igapäevase leiva röövib,

on kuulda olnud ka teisi arvutivastaseid seisukohti. Arvuti loovat mikromaailma, kust lapsel pärast raske või lausa võimatu välja on rabelda, AAÕS allutavat lapse endale, õpilase tegevusvabadus olevat piiratud ja arvuti soodustavat ühekülge maailmavaate kujunemist. Kompuutri eksimatuse mõjuvat lapsele trauma-meerivalt, soodustavat madala enesehinnangu ja alaväärsuskompleksi kujunemist. Kõik nimetatut võib tööpoolest juhtuda, kui arvutit koolitöös üle doseeritakse või kehva tarkvara kasutatakse. Parajas annuses ja korralike programmidega varustatud arvuti toob klassis aga kahju asemel hoopis kasu. Märgin siinkohal mõned olulisemad positiivsed momendid arvuti ajutisel asumisel õpetaja rolli.

Suurenevad õpilaste võimalused ise tegutseda, otsustada ja valida. Arvutiga õppimine tähendab igale õpilasele interaktiivset suhtlemist. Ta saab pöörata tähelepanu teda huvitavatele teemadele, arvuti omakorda rõhutab rohkem neid kohti, mis õpilasele raskeks osutuvad. Nii saab juba aastaid koolitöös eesmärgiks seatud diferentseerimine teoks igasuguse õpetajapoolse abita. Samas soodustab pidev küsimine-vastamine õpiaja paremat kasutamist.

Toimub kohene tagasiside (õpetav-kontrolliva süsteemi korral) selgeksõpitu ja puuduste kohta. Arvuti korraldatav kontroll on süstemaatiline ega jäta ühtki ainelõiku unarusse.

Traditsioonilise õppimissituatsiooni, kus laps on kohustatud tunnistama ja selgeks õppima esitatavad tõed, saab asendada õpetamissituatsiooniga. Arvuti käsitleb õpilase vastuseid kui uut informatsiooni ega püüa seda õpikutarkuse vaatevinklist kontrollida. Küll aga võrdleb ta õpilase öeldut lapse enese eelmiste väidete ja nõuab rangelt loogikat ning kooskõla. Mitmed uurimused ja säärate süsteemide katsetused näitavad, et arutlusel jõutakse sama tulemuseni, mille esitamisest traditsioonilises õpetuses alustatakse, kuid õpilasel kujunevad tunduvalt süsteemsemad ja kindlamad teadmised.

Arvuti muudab õppetöö vaheldusrikkamaks. Tundide ühekülsus ja monotoonus on tänapäeva koolis üheks suuremaks probleemiks. Ei grafoprojektor ega grammofon suuda tuua tundi midagi sisuliselt uut — üks asendab kriiti ja tahvlit, teine esitab näitlikku materjali. Kuid arvuti võib mõnekümneks minutiks vahetada välja õpetaja, pakkuda hoopis uuelaadset õppimiskeskonda ja suhtlemistasandit.

Koolis õpivad lapsed palju niisugust, mida nad oma silmaga kunagi ei näe. Muidugi peabki see nii olema, sest ei tohi ju inimese silmaring ainult enda nähtuga

Arvuti võimalikku halba mõju tuleb osata vältida.

Arvuti mõistlik kasutamine toob kindlasti kasu.

Enne tarkvara kuhjamist kooli tuleb kaaluda, kas arvuti õppevahendina end ära tasub.

piirduda. Pedagoogikateadlased avastasid juba ammu, et õppimine ei tähendagi mitte nii palju ise nägemist kui ise kogemist. Seega tuleks õppeprotsess korraldada nõnda, et õpilased selle käigus võimalikult suurt osa materjalist ise kogevad ja seda võimalikult vahetult.

Kogemuse tasandeid on kolm: sümboliline, teoreetiline ja otsene kogemus (joonis 2).

Õpetaja selgitusest õpitu (ja ka kõik muu üksnes verbaalne) ning raamatust loetu (visuaalne) baseerub ainult sümbolilisel kogemusel. Sümboliline kogemus on aga inimese isiklikust kogemusest kõige kaugemal ja sellega kõige nõrgemalt seotud.

Pildid, filmid, näidendid, ekskursioonid ja demonstratsioonid on teoreetilise kogemuse allikad. Siinjuures tuleb märkida, et ekskursioon ja demonstratsioon on isiklikule kogemusele tunduvalt lähemal kui pilt. Siiski ei kuulu ka need seni väga elulähedaseks peetud õppevormid veel otsese kogemuse tasandile. Teoreetiliselt kogeb õpilane, kuidas mingi protsess toimub, kuidas seadmed töötavad, kuidas inimesed erinevates olukordades käituda võivad jne. Kogemuse seda taset nimetatakse teoreetiliseks, sest õpilane teab end alati (pealt)vaataja rollis olevat.

Mäng ja eksperiment, mudel ja simulatsioon ning isiklik kogemus on otsese kogemuse liigid. Lisaks teoreetilisele teadmisele, kuidas midagi toimub, mõistab õpilane otsese kogemuse korral, miks protsessid ja nähtused just nii kulgevad.

Enne tehniliste vahendite kasutuselevõtmist koolides jäi õpilase kogemus enamasti sümbolilisele tasandile. Viimastel aastakümnetel on teoreetilise kogemuse osatähtsus koolitöös märgatavalt kasvanud. Arvutustehnika võimaldab õppeprotsessi ka otsese kogemuse tasandil. Selleks, et muidu koolimajast kaugemale jäävaid nähtusi ise kogeda, tulevad appi abiprogrammid. Abiprogrammid võib jaotada mudeliteks, simulatsioonideks ja organisatoorse abi programmideks.

Mudel on reaalse protsessi, nähtuse, seadme või süsteemi matematiseeritud kujutis. Õpetamise juures kõneleme mudeli kasutamisest juhul, kui arvuti tutvustab õpilasele mudeli kaudu protsessi või nähtust, neid simuleerimata. Koolis kasutamiseks sobivad lihtsad mudelid, mis saadakse vaadeldava süsteemi olulisemaid struktuurielemente arvestaval matematiseerimisel.

Simulatsiooniks nimetame mudeli realiseerimist arvutil. Simulatsioon põhineb arvuti kiirusel ja võimel suuri andmekogumeid töödelda. Simulatsioon rajaneb küll alati matemaatilisel mudelil, kuid iga kord pole otstarbekas õpilastele baasmudelit tutvustada. Püütakse ju õpe-

tada lapsele seda, kuidas vaadeldav protsess tegelikus elus toimub, selleks aga piisab tihtipeale üksnes simulatsiooni jälgimisest, mudeli matemaatilise struktuuri tungimata.

Eksperimendid on füüsika-, keemia- ja bioloogi tundides ilmingimata vajalikud. Statistikat ja töenäosusteooriat puudutavas koolimatemaatika osas on katsed samuti täiesti omal kohal. Eksperimendi korraldamisel on arvatist kui mõõteriistast, tulemuste talletajast, võrdlejast ja analüüsijast või protsesside juhtijast suur abi. Nimetatud rakendused puudutavad ühtlasi arvutustehnika olulisi reaalseid kasutusalasid.

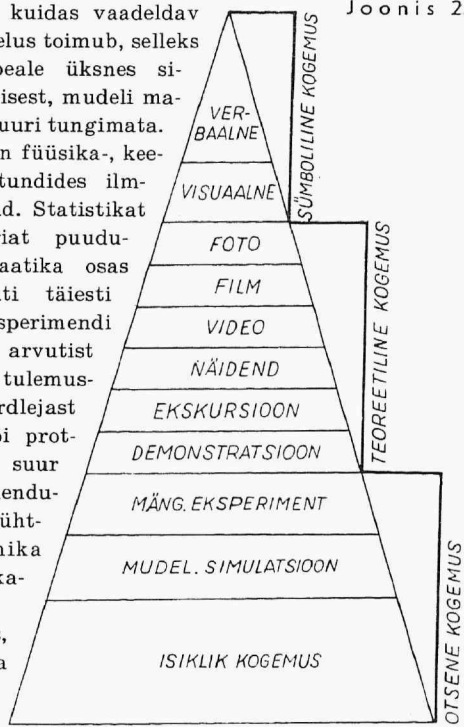
Ei informaatikas, matemaatikas ega üheski teises aines tohi arvuti

kasutamine omaette eesmärgiks kujuneda. AAÕSile võib õpetaja ülesanded usaldada praktiliselt iga teema juures, kui vaid vastav tarkvara olemas on. Abiprogrammide rakendamine on aga vaid siis põhjendatud, kui arvuti teistest õppevahenditest efektiivsemaks osutub. Toon siinkohal mõned näited säärastest juhtudest:

- aines kerkinud probleemide lahendamiseks on vaja algoritmilist mõttekäiku,
- käsitletav osa on eksperimentaalne, eeldab palju mõõtmisi ja tulemuste analüüsi,
- on tegemist arvutustehnika olulise rakendusala,
- õpilastele on jõukohane probleem arvuti abil iseseisvalt lahendada,
- õppematerjali esitus lihtsustub,
- käsitletakse protsessi või nähtusi, mille reaalne jälgimine (suunamine, käivitamine, peatamine) pole võimalik.

Oletades, et olen nüüd lugejat veennud arvuti abil õpetamise kasulikkuses, selgitan ka, mida selleks realselt vaja on.

Esiteks kindlasti arvuteid. Koolis on arvutite ülesseadmiseks kaks põhimõtet võimalust: klass 8—10 kompuutriga või üksik arvuti mõnedes kabinettides. AAÕS-ide rakendamiseks koolitöös ei piisa ühest-kahest arvutist erinevates klassiruumides, vaid on just vaja tervet komplekti, mille kallale õpetaja saaks tunnis lasta kas terve või pool klassi. Samas pole abiprogrammide kasutamisel otstarbekas kolmekümne õpilasega mööda koolimaja ringi lipata, et vieminutilist demonstratsiooni jälgida. Järelikult oleks



Kogemuse tasandid.

Arvuti kasutamisest ei tohi saada eesmärk omaette.

Teadusliku lähenemise võimalus hariduses

MAIT RAAVA, TPedI aspirant

Haridusprobleemide tõsiteaduslik käsitlemine on ikka ja jälle huvi pakkunud. Ka Eestimaal oleme praegu sellega seotud diskussioonide laineharjal. Siit tulenebki ajend mujal maailmas teadaolevat ja seal üha enam aktsepteeritavat tutvustada.

Järgneva eesmärk on viia lugeja äratundmisele, et hariduselus asetleidva parima mõistmise võimaluse annab pöördumine teaduse poole. Autor loodab, et teadusliku lähenemise viisi sõlmkohtade kompleksne esitamine kujundab eelduse mõistmaks, kui imelihtsad on tegelikult põhitõed, mis siin valitsevad. Ja mis saaks siis olla veel soovitamam, kui neid järgida.

Hariduse vallas praegu valitseva mõistete kasutamise segaduse taustal vajab määratlemist, et *haridusteadus* tähistab siin sellist kontseptuaalset süsteemi, mis toetub sotsiaalteadustele; haridusteadus ühelt poolt ja hariduse väärtused/eesmärgid teiselt poolt moodustavad edukalt kooskõlas olles *pedagoogika* ning hariduse mõiste hõlmab endas nii õpetamise kui ka kasvatamise nähtused.

Kõige olemuslikemate probleemide otsingute tulemuseks on enamasti juhuslikkus ja mingi aspekti ületähtsustamine.

Artikli ülesehitus on järgmine. Esmalt vaatame, kas on mõistlik pretendeerida «kõige olemuslikumate» probleemide otsingutele, nagu seda ikka ja jälle tehakse. Seejärel seame endale ülesande avada eelõeldule vastandlik, teaduslik lähenemine teaduses. Selleks tuleb kõigepealt selgusele jõuda, mis mõttes on haridusteadus üldse teadus. Veendunud, et see saab olla teadus niivõrd, kui võrd korrektselt kasutab sotsiaalteaduste kontseptsioone ja uurimistulemusi, selgitame alul, mis on kompleksne kirjeldamine sotsiaalteadustes, ja seejärel, mis on keskastme teooriate rakendamine. Nende teaduse-siseste oluliste joonte esiletoomise kõrval on sama tähtis näidata, kuidas sõltub teaduslik lähenemine filosoofilisest tasandist. Lõpuks jõuame küsimuseni, mille

Enne selgus, pärast siirus, sellest ütlen haridusest (Konfutsius).

poolt erineb tehnoloogiline lähenemine intuiitiivsest lähenemisest hariduspraktikas.

Alustuseks põgusalt ühest haridusprobleemidesse selgust tuua üritavast lähenemisviisist. Küsimine

KAS «KUNINGA KÜSIMUSELE» ÖNNESTUB VASTATA?

Käesoleva ajakirja eelmise aasta juuninumbrist võis leida vestlusringi Eestimaa haridusuuenduse hetkeseisust ja tuleviku-suundumustest (22). Ü. Tartu eestvedamisel püüti jõuda «kuninga küsimuse» (3) — s.o reaalsustajust tuleneva olemusliku tõe — formuleerimiseni hariduses. Vestluse lõpus tuli tunnistada küsimus ülejõukäivaks. Kuid lootus sellise eesmärgi saavutamisele jäi ikkagi! Kas pole taolise abstraktse ja hoomatava tõe otsimine juba ette määratud luhtumisele? Või on probleem hoopis vestlusringis kui sellises? Osaliselt sunnib seda arvama tõik, et ka järgmine katse, kus seati endale märksa reaalsemad ülesanded (7), kujunes eelmisele sarnaselt «siit-sealt» mõttesähvatusteks, mitte aga sihipäraseks probleemide kirjeldamiseks.

Muidugi on arusaadav, et inimesed tahavad vestlusringides endale tähtsatena tunduvaid arusaamu avalikkusele tutvustada, et loodetakse vesteldes millessegi selgust tuua. Paraku ei küünita sel juhul terviklikule, mingit nähtust ületähtsustamata lähenemisele. Lähtudes konstruktiivsuse printsibist, omavad need kaks lähenemisviisi täiesti erinevat potentsiaali. Vaevalt, et haridusprobleemide lahendamisel on meil palju peale hakata targa vastusega kuningale Bo Yin Ra (3) mõistujutus. Nimelt selgus, et olemuslik tõde pole väljendatav ja seega ka «kuninga küsimus» vastatav.

Selline järeldus sunnib lahendust otsima mujalt — muidugi teadusest. Siiski alustame ettevaatuse mõttes targu skeptilisest küsimusest.

KAS HARIDUSTEADUS ON ÜLDSE TEADUS?

1950. aastate keskpaigas oli inglise haridusfilosoof D. O'Connor seisukohal, et

**Sotsiaalteadused on
haridusteadusele aluseks.
Pole olemas iseseisvat
haridusteadust.**

mõistet «teooria» kasutatakse hariduse kontekstis üldjuhul kui viisakustiitlit (17, lk 110). Tänapäeval väidab Pennsylvania ülikooli haridusprofessor R. Gibboney, et ei haridusega sotsiaalteaduste uurimused võimalda seletavate teooriate loomist ning ei anna alust tõsiselt võetavateks prognoosideks. Ta on ülliradikaalsel seisukohal, et meil lasub moraalne kohustus vahetada senine haridusteaduse «pime empirism» hariduse kunstide tunnustamise vastu ja astuda sellega hariduses posttehnooloogilisse ajajärku (9). Tõepoolest — avades Rahvusvahelise Hariduse Entsüklopeedia, leiame ka sealt kokkuvõtteks: «Nagu meditsiingi, on haridus kunst...» (14, lk 1595). Kuigi G. Landsheere jätkab, teeme meie praegu pausi. Seda sellepärast, et siinkohal peatuval mõtlemisel tundub hulganisti pooldajaid olevat. Hariduse «kuninga küsimusele» vastuse otsimise kõrval võiks iseloomulik olla Ameerika Õpetajate Föderatsiooni presidendi A. Shankeri mõttekäik.

Ta alustab seisukohaga, et traditsiooniline kool on jõudnud kriisiseisundisse, et prognoos sellele ei tööta midagi head. Peamine põhjus on, et pole võimalik saavutada traditsioonilise kooli jaoks järgmiste oluliste tingimuste täitmist: ühtsust perekonna ja sotsiaalse struktuuri vahel, valmisolekut harida suuremat osa lapsi madalamal tasemel ning kindlustada koole hästikvalifitseeritud õpetajatega. Sellepärast tuleb tema arvates olemasolevat koolisüsteemi muuta. Ja siis rabab ta «ameerikaliku» lahendusvõimaluse pakkumisega — ergutamise eesmärgil tuleb koolide vahel vabatahtlikkuse alusel korraldada võistlus, kusjuures kriteeriumiks oleksid õpilaste võimed (20).

Kuivõrd keegi esitatud mõttekäiguga nõustub, sõltub pigem muust kui A. Shankeri veenvusest ja loogilisusest. Jah, suvalisusest, intuitsioonist ja kunstist siiski vist ei piisa. Seepärast ei saagi loobuda panuse tegemisest teadusele. Ka nimetatud entsüklopeedias lisatakse hariduse kohta, et kuigi «...uurimistulemused ei moodusta haridusteadust selle mõiste positivistlikus tähenduses, annavad nad suuremalt jaolt kaaluka teadusliku aluse praktika /.../ jaoks» (14, lk 1595). Ja siiski pole ülearune rõhutada, et mõiste «teooria» kasutamine hariduses on õigustatud vaid juhul, kui rakendame psühholoogias või sotsioloogias veenvalt kinnitust leidnud eksperimentide tulemusi (17, lk 110).

1980. aastate alul on terviklikkusele pretendeerimisel astunud sammu edasi H. Liimets, öeldes, et didaktika peab «...olema integraalne mitmes mõttes: kui distsipliin, mis ühendab paljude teiste teaduste andmed ühtseks süsteemiks didaktilisel tasemel; kui distsipliin, mis annab õpetajale tegevusorientiirid ja normatiivsed eeskirjad...» (15, lk 21).

Seega tunnistagem, et haridusteadus on teadus niivõrd, kuivõrd tugineb sotsiaalteadustele; et haridusprobleemide teadusliku käsitlemise edukus sõltub sotsiaalteaduste kasutamisest.

Siit tulenevalt vaatlemegi esmalt,

**MILLES AVALDUB KOMPLEKSSE
KIRJELDAMISE PROBLEEM?**

R. Gibboney seisukohta, et sotsiaalteadustes pole seni suudetud jõuda korrektse seletuseni, väljendab ka Euroopa sotsiaalpsühholoogia klassik S. Moscovici. Viimane näeb väljapääsu sellise kirjeldamise saavutamises, mis oleks kompleksne, eri tasandeid haarav. Just sellest sõltub praegu areng sotsiaalteadustes (16). Kui silmas pidada üldisi teooriaid, tuleb selle väitega kahtlemata nõustuda — pole ju kellelegi üllatuseks, et sotsiaalteadustes vahetatakse seletusi nagu riide- moode. Laskumata siin seletuse kirjeldamise vahekorra problemaatikasse, toome mõned näited eri tasandeid arvestava kirjeldamise kohta.

**Haridustegelikkusest annab
adekvaatse pildi üksnes
erinevaid tasandeid arvestav
kirjeldamine.**

Võtame paljupruugitava subjekti mõiste: «Saagem subjektiks!», «Õpilane peab tundma end subjektina!» jne. Kui vaatame, mida võiks «subjekt» tähendada ideoloogilisel (näiteks: «Austagem inimest!»), filosoofilisel (tunnetaja), sotsioloogilisel (klubi, indiviid), sotsiaalpsühholoogilisel (iseseisev indiviid) ja psühholoogilisel tasandil (teadvust omav indiviid), selgub ühtäkki, et haridusprobleemide kirjeldamisel puudub fraasil «subjekt» oma mõte. Põhjus on selles, et igal tasandil on oma spetsiifiline mõistete kompleks.

Toome konkreetse näite. Oletame, et klassijuhataja püüab järgida nõuet, et õpilane peaks saama subjektiks. Ta üritab seda umbmäärast eesmärki realiseerida ka konflikti lahendamisel. Nimelt on tema klass keeldunud käimast ebameeldiva õpetaja tunnis. Ühise arutelu tulemusena otsustabki klass lõpuks oma otsust muuta. Selle asemel, et küsida «kas saadi subjektiks?», küsime, «mis tegelikult toi-

mus?» Ja me näeme, et klassis arutleti, suheldi omavahel jne ning lõpuks võeti grupi tasandil vabatahtlikult vastu uus otsus — õpetaja ju ei sundinud! Indiiviidi (psüühilisel) tasandil leidis seevastu aset grupi *surve tajumine*, oma arvamuse võrdlemine teiste omadega, samastumine kaaslastega jne, mis lõppkokkuvõttes väljendus allumises klassi seisukohale. Mida on siia lisada subjekti mõistel?

Seega siis, kui me ei arvesta mõistete kasutamisel ja nähtuste kirjeldamisel erinevaid tasandeid, jäävad meie arusamad paratamatult ühekülgeiseks. Kui aga eeldada, et subjekti mõistel on siiski see eelis, et ta iseloomustab toimunut mingi ühtse aspekti poolest, siis rahuldutakse niivõrd üldiste kategooriatega, nagu aktiivsus, vastasmõju jne. Ent mis väärtus on neil haridusprobleemide lahendamise seisukohalt?

Võib ju arvata, et subjekti mõistet kasutatakse märksa sagedamini mingi psüühilise nähtuse tähistamiseks. Näiteks võidakse selle all mõelda «algatava oluse» sisaldumist inimeses. Kuid antud nähtust on kirjeldatud juba mitme psühholoogiateooria (2; 5; 6; 24 jpt) raames, kus igaühes avatakse nimetatud üldine omadus kui teatud spetsiifiline aspekt, millel on suur praktiline väärtus. Mida saab sellele lisada ideoloogiline ja utreeritud subjekti mõiste!

Valime intrigeerivamaid näiteid. Esmapilgul võib see tunduda üllatav, kuid on leitud, et õpetaja soe, individuaalne kontakt õpilastega ei mõjuta õppimistulemusi märkimisväärselt. See-eest sõltub õppeedukus instruksiooni kvaliteedist ja ajalisest kestvusest ning seeläbi tekib kaudne seos ka õpilase enesehinnanguga (25). Teades nüüd, et õppeedukuse seisukohast pole individuaalse, «sooja» kontaktiga suurt midagi peale hakata, saab õpetajat aidata hoopis soovitusel, et lisaks heale instruksioonile peaks ta täiendavalt kasutama rohket ekspressiivsust (liikumine, hääle toon, kontakt silmadega ja huumor)), mis osaliselt kompenseerib õpilaste võimaliku käegalöömismeeleolu raskete ülesannetega kokkupõrkamisel (19).

Teaduslikud mõisted on tasandispetsiifilised.

Tavaarusaamadele vastavalt peaks õpetamise efektiivsus tõusma, kui vähendame klassi suurust. Võib tunduda uskumatu, kuid tegelikult ei pruugi me sellega loodetavat efekti saavutada. Sõltuvalt klassi suurusest käitub õpetaja küll erinevalt, kuid erinevus on nii väike, et ei mõjuta õppimistulemusi märkimisväärselt (21). Iseasi muidugi, et väiksemas klassis

on õpetajal võib-olla mugavam enesetunne.

Tootud näited iseloomustavad tegelikult soovitu realiseerimise problemaatilisust. Teadusel ongi see eelis, et ta saab õpetajat aidata põhjendatud ja realistlike nõuannetega.

Tõdeme, et eri tasandeid hõlmava lähenemise abil on võimalik haridusprobleemidega seonduvaid nähtusi kirjeldada komplekselt. Sel viisil saab uurida ja kirjeldada haridustegelikkust, nii et sellest on kasu. Ainult siis võime olukorda mõista ja rääkida selle juhtimisest soovitud suunas.

Meenutagem nüüd eelnevat piirangut üldiste teooriate puhul: nende abil on võimalik pigem korrektne nähtuste kirjeldamine kui seletamine. Efektive seletamiseni jõudmiseks tuleb teada,

MILLES AVALDUB KESKASTME TEORIE PROBLEEM?

Ühelt poolt võidakse eeldada, et mida suurem on üldiste teooriate tundmise baas, seda edukam ollakse nähtuste mõistmisel. Teiselt poolt aga «...peame oma südame tunnistusele koputama suure löhe tõttu, mis valitseb faktide ja neil põhinevate teooriate vahel» (17, lk 110). Ameerika tunnustatud arengu-uurimise teoreetik A. Baldwin rõhutab: «...on tähtis... et uurimus oleks süstemaatiline, hoolikalt läbimõeldud ja eesmärgist juhitud — see pole mingil juhul hasartne empiiriliste faktide kollektioneerimine.» Eriti mõtlemapanev peaks olema järeldus, et arengu uurimused «...pole peaaegu kunagi olnud ajendatud mingist suuremast arenguteooriast» (1, lk 555)!

Kirjeldatud probleemi tõttu ongi sotsiaalteadustes üldiste teooriate kõrval kasutusel konkreetsemad keskastme teooriad, mis võimaldavad käsitleda nähtusi märksa täpsemalt. Need kujutavad endast vahelüli üleminekul üldistelt seaduspärasustelt empiirilisele tasandile (23) ja lubavad seetõttu konkreetseid nähtusi efektiivselt seletada.

Toome näite alternatiivkooli käsitluste vallast. USA teadlased W. Brookover ja E. Erickson tulid antud koolide lühiealisuse probleemi uurides järeldusele, et «kuigi nii õpetajad kui ka õpilased on võlutud neist koolidest ilmse valikuvõimaluste vabaduse pärast, lõpetavad need koolid eksisteerimise, sest ei jõuta kokkuleppele, millised peavad olema tulemused. Samuti pole ühest seisukohta selles, kuidas püstitatud eesmärgid saavutada» (4, lk 349).

Mõistest tulenevalt on alternatiivne kool traditsioonilise kooli antitees, selle aluseks on uskumus, et tavakool võõrandub õpilasest vältimatult. Sellest tulene-

valt püütakse luua keskkond, kus õpilane saaks «ajada oma asju». Üheks peaesmärgiks on vabadus (4, lk 350).

Igati põhjendatud on nüüd küsida, miks on ilmtingimata vajalik just kooli struktuuri muuta, miks ei tehta panust eelkõige õpetamise sisu parandamisele? Et mitte piirduda vaid vabaduse «naiivse käsitlusega» (Ene-Mall Verniku tabav väljend), on vaja näidata, kuidas keskkonna struktuuri nähtused on seotud psüühiliste nähtustega. Teaduslikul lähene-misel ei piisa üldisest hüpoteesist, et eksisteerivad mingid alternatiivkoolile ainuomased ja traditsioonilisele koolile vastandlikud protsessid, mis kujundavad inimese akadeemiliselt ja sotsiaalselt edukaks. Paljuski lahmiva väite, et traditsiooniline kool on õpilasest võõrandunud, asemel on vaja sõnastada märksa konkreetsemaid hüpoteese.

Seletuseni (s.o põhjuslike seosteni) jõudmiseks keskastme teooriate ega hüpoteesideta läbi ei saa.

Kõhklemisi sõandaksin näitlikustamise huvides välja pakkuda hüpoteesi, et kooli-struktuur, kus «saab ajada oma asju», sobib alates vanemast kooliastmest ja üksnes eneseregulatsiooni võimega andekatele õpilastele. Mõneti on selle oletuse aluseks Ameerika kooliõpilaste uurimistulemused. On selgunud, et avatud õpetamisstiili (NB! — mitte veel koolistruktuuri muutusi) eelistasid õpilased alates 5. klassist (8). Lisaks üldisele indiviidi arengukeskkonna vastavuse teooriale (8), on siin vaja rakendada mitmeid spetsiifilisi keskastme teooriaid (näiteks akadeemilise autonoomsuse arengu teooria kohaldamine antud eesmarke arvestades) (27), mis katksid konkreetsed uurimused (näiteks kas õpilane valdab õppimisprotsessis vajalikku eneseregulatsiooni). Kui me lõpuks oleme suutnud eristada niisugused õppimisprotsessi elemendid, mis on traditsioonilise kooliga kokkusobimatud ja alternatiivkoolile kohased¹, peame ka näitama, kuidas nende protsesside saavutamist tagada. Ning pole mingit kahtlust, et nende kriitiliste joonte väljaselgitamiseks on parim teaduslik, mitte koolieksperiment.

Teiseks vastuargumendiks on teaduslikult põhjendatud seisukoht, et õpilaste

edukus ei sõltu vahetult kooli struktuurist (traditsiooniline või alternatiivne) (4). Olulised on eeskätt sisulised tegurid, nagu õpetaja isiksus ja käitumine, ainete valik, koolikultuur, õppimisele kulutatav aeg, selged eesmärgid, kõrged ootused jpm (10; 26 jt).

Seega võime öelda, et haridusprobleemide teaduslikuks käsitlemiseks ei piisa üksnes heast ettevalmistusest üldistes teooria-tes. Vaja on ka keskastme teooriate probleemi tundmist, konkreetsete hüpoteeside formuleerimist ja sihipärast, eesmärgist lähtuvat uurimust.

Jah, oleks ütlemata tore, kui kõik eespool kirjeldatud teadusteadmised oleksid saavutatud ka hariduses. Kuid isegi sellest ei piisaks. Miks? Sellele saame vastuse, kui küsime,

MILLINE KOHT ON FILOSOOFIAL TEADUSLIKUS LÄHENEMISES HARIDUSELE?

Kui ühelt poolt on teadusliku lähenemise kriitiliseks kohaks teadusmetodoloogia valdamine, siis teiselt poolt tugineb teaduslik lähenemine sotsiaalteadustes (seega ka haridusteaduses) filosoofia-tasandi väärtustele/eesmärkidele. M. Perrez rõhutab, et sellised universaalsed normid, nagu inimõigused, õiglus jne ei tulene teaduslikust analüüsist — nad pole teaduslikult tõestatavad. Nad on lihtsalt kokku lepitud ja nende analüüs kuulub filosoofia valdkonda (18). Nõustugem, et öeldu kehtib ka hariduse väärtuste/eesmärkide kohta.

Tasub tähelepanu pöörata ka sellele, et kui pragmaatiline, eksistentsiaalne ja humanistlik filosoofia annavad hariduse väärtused ja eesmärgid, siis analüütiline filosoofia võimaldab osutada nende väärtuste süsteemides esinevatele vasturääkivustele, täiendavusele ja järeldussuhetele. Lõpptulemusena omandavad väärtused/eesmärgid² hariduse teadusliku ja praktilise külje jaoks *aksiomaatilise* tähenduse.

Väärtussüsteemi annab filosoofia. Teadus seda anda ei saa.

Tinglikult võiks väärtuste süsteemi jagada kaheks. Üheks rühmaks on eneseaktualiseerimise ja sotsialiseerumise väärtused (elu mõtte leidmine, rahulolu eluga, toimetulek arenguetappide läbimisega, inimese kultuursus jne). Teise rühma moodustavad professionaalsed väärtused (teh-noloogiliste teadmiste valdamine, enese-

¹ Ulearust optimismi vähendab kindlasti Jaapani kogemus intensiivsest, võimetele vastavast ja kompaktest koolisüsteemist (11). Seal valitsev nõudlikkus ja korrastatus on nn vabale koolile diametraalselt vastandlik.

² Siinkohal on meeldiv võimalus juhatada P. Kreitzbergi monograafia (13) juurde, kus on peatunud ka filosoofiatasandi eesmärkidel.

täiendamise oskused, tööprotsessis kaasa-
haaratuse võime jne).

Väärtuste teemaga seoses ei tahaks
mööda minna V. Zintšenkost, kes juhib
õigustatult tähelepanu tehnokraatlikule
(tsentristlikule) mõtlemisele humanitaar-
teadustes kui nähtusele, mis jätab «inim-
hinge oma huvirakursist välja» (28).
Tema arvates on tehnokraatlik mõtlemine
ületatav, kui see läbi põimida aksio-
loogiliste eesmärkidega, refleksiivsuse ja
teadvuse kihtide arvessevõtmisega.

Kui V. Zintšenko tuleb otseselt haridus-
probleemide juurde, ei saa paraku temaga
enam päriselt nõustuda. Ta jõuab järeldu-
sele, et Vögotski arenguteooria print-
siipide järgimine võimaldab vältida tehn-
tsentristlikkust hariduses. Paradoksaalne,
aga esitatud arenguprintsiipe (vt 28,
lk 46—49) arvestades ja nendega vastu-
ollu sattumata võib sellegipoolest «luua»
tehnotsentristlikult mõtleva inimese. Põh-
jus on lihtne — määravaks osutuvad
vildakad väärtused, mitte arengumehha-
nismide eiramine. Teiste sõnadega: are-
guprintsiipidest ei tulene vahetult õiged
väärtused, nagu V. Zintšenko seda eeldab.

Kokkuvõtlikult öeldes peab filosoofiline
tasand andma väärtuste/eesmärkide süs-
teemi. Sellest sõltub hariduselunähtuste
teaduslik käsitlus ja eesmärgipärane
praktiline tegevus.

Olles nüüd jõudnud üldjoonelise ära-
tundmiseni, mis üldse on teaduslik lähe-
nemine hariduses ja kuidas see on seotud
filosoofiaga, tuleb paratamatult peatuda
kas või veidi ka sellel, kuidas neid
teadmisi ellu viia. Küsime,

MIDA TÄHENDAB TEHNOLOOGILINE VASTANDINA INTUITIIVSELE LÄHENEMISELE HARIDUSES?

Sotsiaalsühholoogia uurimused näitavad
veenvalt, et inimesed on enda ja teiste
käitumise hindamisel üldjuhul tendents-
likud. Nad kalduvad reaalsust tajuma
hoopis erinevalt sellest, mis tegelikult
toimub. Paraku tuleb tõdeda, et ka õpetaja
pole enamasti oma töö hindamisel taju-
vigade eest kaitstud. Eriti siis mitte,
kui ta eelistab tugineda peamiselt vaid
enda ja autoriteetide kogemustele.

***Teaduslik lähenemine pole
universaalne, see on avatud
edaspidiseks arendamiseks ja
vajab pidevat korrigeerimist.***

Kuna intuitsioonil (siin: argikogemuse
tähenduses) põhinev kasvatamise-õpeta-
mise protsess ja selle tulemus pole tea-
duslikult analüüsitav ega ennustatav,
ei saa tajuvigadele tuginemist vältida.

M. Perrez juhib tähelepanu, et «loo-
mulike talentide» isiklikule kogemusele

tuginemise oht on eriti tõenäoline, kui
need isikud on karismaatiliselt atrak-
tiivsed ja kui nende pakutav juhtub
ühtima aja lainetusega (18). Oeldu on
ilmne, kui meenutada A. Shankeri aru-
saama traditsioonilise kooli puuduste üle-
tamise võimalusest ja, miks ka mitte, M.
Montessori, R. Steineri jt metafüüsilist
haridusideoloogiat.

Selliste ühe-mehe-kontseptsioonide at-
raktiivsus tuleneb muuhulgas ka asja-
olust, et need on teoreetiliselt lihtsad,
otseselt usutavad ja nende kasutamine
tundub olevat universaalne. Sellistel isik-
likel kogemustel on omadus soodsate ju-
huste kokkulangemisel propaganda kaudu
kujuneda publitsistlikeks doktriinideks.
Vastupidiselt intuiitvsele lähenemisele
on teaduslik lähenemine keerukas, mitte
universaalne, avatud edaspidiseks arenda-
miseks ning vajab pidevat korrigeerimist
(18). Kui intuiitvset lähenemist ise-
loomustab eeskätt isiklik kogemus, siis
tehnoloogilist lähenemist iseloomustab
peamiselt teadusmetodoloogial põhine-
mine: loogilisus ja intersubjektiivne va-
liidsus³.

Tehnoloogiline lähenemine hariduses tä-
hendab eelkõige seda, et õpetaja on
võimeline kasutama tõestatud seadus-
pärasusi. Selles kontekstis ei tähenda
mõiste «õpetamine kui kunst» raken-
damine õpetamise muutmist millekski
hõlmamatuks, vaid pigem õpetaja loovat
võimet kasutada reegleid, kusjuures nende
kasutamise tulemuslikkus on täpselt mä-
ratletav. Teiste sõnadega eeldab õpeta-

***Potentsiaalseid eksimusi
hariduspraktikas altab vältida
tehnoloogiline lähenemine.***

mise tehnoloogiline interpretatsioon, et
eesmärgid on konkretiseeritud ja meeto-
did nende saavutamiseks «välja joonis-
tatud». Seega teatakse, «mida», «miks»
ja «kuidas» (näiteks meenuta kas või
eelöeldud ekspressiivsuse kohta).

Kuna teadusteadmistel põhinev teho-
loogiline lähenemine võimaldab vältida
potentsiaalseid eksimusi hariduspraktikas,
on toetumine filosoofiatasandi väärtuste
süsteemile ning tuginemine tehnologi-
listele teadmistele (lisaks üldteoreetilis-
tele teadmistele) otstarbekas.

LÕPETUSEKS

Tutvustatud problemaatikaga kursis ole-
mine ja vastavate printsiipide järgimine
on möödapääsmatu, kui tahetakse hari-
duses teaduslikkusele pretendeerida.

³ Teaduses tähendab intersubjektiivne
valiidsus teadlaste ühtset seisukohta mingi
nähtuse suhtes.

Üleütlemist nõuab tõik, et pedagoogika ei saa olla läbinisti teaduslik. Vaid tema üks koostisosa — haridusteadus — saab vastata teaduse nõuetele sõltuvalt sellest, kui võrd edukalt on kasutatud sotsiaal-teadusi. Pedagoogika teine koostisosa, filosoofilise tasandi väärtused/eesmärgid, olemata ise teaduslikud, on teadusliku ja praktilise tegevuse orientiirid.

Tulles õpetajate ja ametimeeste juurde, võiks esile tuua veel mõned järeldused. Olles pädevad ülalesitatud problemaatikas, on meil

- 1) võimalik hakata märksa tõhusamalt oma tegevuse tulemuslikkust hindama;
- 2) potentsiaal paljusse teadusliku pähe pakutavasse kriitilisemalt suhtuda;
- 3) parem ettekujutus, kuidas teadusele tehtud panus võib ennast ära tasuda.

Seepärast pole ülearune soovida head koostööd ametimeeste, õpetajate ja teadlaste vahel, nagu see on arvestatavalt saavutatud kas või näiteks USAs (12).

Kirjandus

1. Baldwin A. L. Theories of child development. (Sec. Ed.). N.Y.: John Wiley & Sons, 1980.
2. Bandura A. Human agency in social cognition theory. — Amer. Psychologist, 1989, 44, 9, 1175—84.
3. Bo Yin Ra Kuninga küsimus. — Akadeemia, 1989, nr 8, lk 1682—1686.
4. Brookover W. B. & Erickson E. L. Sociology of education. Illinois: The Dorsey Press, Homewood, 1975.
5. de Charms R. Enchanting motivation: Change in the classroom. N.Y.: Irvington Publishers, 1976.
6. Deci E. L. & Ryan R. M. Intrinsic motivation & self-determination in human behavior. N.Y.: Plenum Press, 1985.
7. Diferentseerimine, demokratiseerimine, humaniseerimine — milles see koolielus väljendub? (Vestlusring). — Haridus, 1990, nr 9, lk 4—11.
8. Eccles J. S. & Midgley C. Stage-environment fit: Developmentally appropriate classroom for young adolescents. — C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education. (Vol.3) N.Y.: Acad. Press, 1989.
9. Gibboney R. A. The unscientific character of educational research. — Phi Delta Kappan, 1989, nov 225—7.
10. Good T. L. & Weinstein R. S. Schools make a difference: Evidence, criticism, & new directions. — Amer. Psychologist, 1986, 10, 1090—7.
11. Ichikawa S. Japanese education in American eyes: A response to William K. Cummings. — Compar. Educ., 1989, 25, 3, 303—7.
12. Kerr S. T. Reform in Soviet & American education: Parallels & contrasts. — Phi Delta Kappan, 1989, sept, 19—28.
13. Kreitzberg P. Õppe-kasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkreitseerimise psühholoogilis-metodoloogilised lähtekohad. Tallinn; ENSV Haridusministeerium, 1987.
14. Landsheere G. D. Educational research, history of. — T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), The internatio-

nal encyclopedia of education. Oxford: Pergamon Press, 1985/1988, 1588—96.

15. Liimets H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — NK, 1982, nr 6, lk 16—21.
16. Moscovici S. Preconditions for explanation in social psychology. — Europ. J. Social Psychol., 1989, 19, 407—30.
17. O'Connor D. J. An introduction to the philosophy of education. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1957/1966.
18. Perrez M. Psychotherapeutic methods between scientific foundation & everyday knowledge. — New Ideas Psychol., 1989, 7, 2, 133—45.
19. Perry R. & Magnusson J. L. ausal attributions & perceived performance. — J. Educ. Psychol., 1989, 81, 2, 164—72.
20. Shanker A. The end of the traditional model of schooling: And proposal for using incentives to restructure our public school. — Phi Delta Kappan, 1990 jan., 345—57.
21. Slavin R. E. Achievement effects of substantial reduction in class-size. — R. E. Slavin (Ed.), School & classroom organization. N.Y.: Hillsdale, 1988.
22. Tööotsingud ja reaalsustaju Eestimaa haridusuuenduses ehk «kuninga küsimus» hariduses. — Haridus, 1990, nr 6, lk 4—11.
23. Vihalemm P. Keskestme teooriate probleem sotsioloogias. R. Vihalemm (koost), Teaduse metodoloogia. Tallinn: Eesti Raamat, 1979, 223—231.
24. Weiner B. An attributional theory of motivation & emotion. N.Y. Springer-Verlag, 1986.
25. Weinert F. E. & Helmke A. Compensatory effects of student self-concept & instructional quality on academic achievement. — F. Halish & J. Khul (Eds.), Motivation, intention, & volition. Berlin: Springer-Verlag, 1987.
26. Willms J. S. Differences between Scottish education authorities in their examination attainment. — Oxford Rev. Educ., 1987, 13, 2, 211—32.
27. Winston R. B. Jr. The student developmental task & life-style inventory: An approach to measuring students psychological development. — J. Coll. Stud. Devel., 1990, 31, 108—20.
28. Зинченко В. П. Наука-неотъемлемая часть культуры? — Вопр. Филос., 1990, 1, 33—50.

Üliõpilaskontingendi kujunemisest Tallinna Pedagoogilises Instituudis

AILI ABEN, TPedI vastuvõtukomisjoni vastutav sekretär

On meie tulevikulootusi ja taotlusi väljendav, et poliitilistest pingetest ja kirgedest haaratud Eestis on palju noori, kes tahavad täiendada eesti haritlaste ridu ning on otsustanud õppida pedagoogiks või kultuuritöötajaks. Tallinna Pedagoogiline Instituut on juba aastaid olnud küllalt populaarne. Viimastel aastatel on päevaõppesse 500 kohale kandideerinud 1200—1300 noort ning keskmine konkurss 2,6—2,8.

Kes tahavad õppida TPedIs?

91% nii instituuti pürgijatest kui ka vastuvõetutest on eelmisel õppeaastal lõpetanud keskkooli. Keskeriõppeasutustest on sisseaanuid 5,3%, kutsekeskkoolidest 3%.

Rohkem on tänavu I k tudengeid: Tallinna 37. kk — 13, Tallinna 2. ja Viljandi 5. kk — 12, Tallinna 32. ja 46. kk — 11, Pärnu 2. ja Võru 1. kk — 9. Suhteliselt palju noori on saartelt: Kärdla kk — 8, Kuressaare 1. kk — 7. Eraldi esiletõstmist väärrib Narva linn, kust pääses instituuti 11 keskkoolilõpetanut, s.h 5 Narva 2. (ainsast eesti õppekeelelega) keskkoolist. Oma osa on siin olnud ettevalmistusosakonnal, kuhu Narva HK on viimastel aastatel õppima suunanud mitmeid tublised noori. Hästi esindatud on ka Kohtla-Järve 1. kk 7 ning Rakvere 1. ja 3. kk 6 lõpetajaga. Selle aasta rekord kuulub aga Spordikolledžile, kust I kursusel, põhiliselt kehakultuuri erialal, õpib 16 üliõpilast.

Sisseaanute hulgas on Eesti kõigi linnade ja maakondade noori. Täpse ülevaate sellest annab tabel 1.

Suurema osakaaluga, 50% (274 inimest), on Tallinn. Võrreldes eelmise aastaga on Tallinnast 67 noort rohkem. Kaugemate regioonide noorte pääsemiseks instituuti aitas teatud määral kaasa konkursiväline vastuvõtt. Instituudinõukogu otsusega oli selleks eraldatud 52 kohta. Vastuvõtmise tingimus oli kõikide sisseastumiseksamite sooritamine vähemalt hindele «4». Lõppkokkuvõttes võeti konkursiväliselt vastu 28 üliõpilast, mis moodustab 5% kogu kontingendist.

Tasapisi kasvab TPedIs noormeeste arv. Esimesel kursusel õpib neid 192, s.o 39%. Noormeeste osakaalu suurendamiseks korraldati instituudis esmakordselt neile eraldi konkurss eesti keele ja kirjanduse erialal vene koolidele (5 kohta), pedagoogika ja algõpetuse erialal (10 kohta)

ning raamatukogunduse ja bibliograafia erialal (10 kohta). Need kohad täideti (väljaarvatud algõpetuse erialal), kusjuures enamik üldkonkursiga sisse ei oleks pääsenud, kuigi sooritasid eksamid suhteliselt hästi. Seega on otstarbekas ka edaspidi korraldada noormeestele mõnel erialal erikonkurss. Loodame, et neid seda diskrimineerimiseks ei loe. On ju neilgi kergem ja huvitavam edaspidi koolis töötada, kui seal on rohkem meesõpetajaid.

Vene koolide lõpetajad tulevad instituuti põhiliselt õppima vene keelt ja kirjandust, inglise keelt ning parema eesti keele oskusega noored ka eesti keelt. Esmakordselt avati vene õppekeelegrupp kehakultuuri erialal. 15 kohale kandideeris 31 inimest. Kõik eksamid sooritas positiivsetele hinnetele kahjuks aga ainult 8. Reaalainete vastu on vene koolide lõpetanutel huvi väiksem. Matemaatika, füüsika ning tehniliste ainetega ja kutseõpetuse erialal jäi osa neile eraldatud kohtadest täitmata. Üldse õpib statsionaaris I kursusel eestlaste kõrval 147 teiste rahvuste esindajat, s.o 12,3%. Haridusstrateegilise küsimusena on õpetajate kaadri järelkasvu kindlustamine Eestis töötavatele vene koolidele tõsine probleem, mis ootab lahendust kõigi pedagoogiliste õppeasutuste osavõtul.

TPedI jaoks uudne oli täiendav vastuvõtt õppemaksu eest — 1000 rbl poolaastas. Vastu võeti soovijaid konkursiga väljajäänute hulgast pingerea alusel. Enam kandidaate oli algõpetuse (10), vene keele (9) ja inglise keele erialale (9). Kokku alustas õppemaksu eest õppimist 68 üliõpilast. Noorte eneste ja ka nende vanemate suhtumine sellesse täiendavasse võimalusse õppida oli üldiselt positiivne. Märgiti aga, et oodatakse heatasemelist koolitust ning võimalusi enese mitmekülgeks arendamiseks. Aeg näitab, kas edaspidi tugevneb ka kõrgkoolisene konkurss, sest kohtade vabanemisel on võimalik tublimaid üliõpilasi õppemaksust vabastada.

Sisseastumiseksamid TPedIsse toimusid kõikidel erialadel.

Väga kõrge oli konkurss koolieelse pedagoogika ja psühholoogia (6,2) näitejuhtimise (naised — 7,3), tööõpetuse (naised — 5,5), kunstõpetuse ja joonestamise (naised — 5,4), inglise keele (vene kooli lõpetanuile — 4,3) ning vene keele ja kirjanduse erialal rahvuskoolis (3,9).

Eritingimustel, ainult kutsesobivuskatsega, võeti vastu matemaatika ja füüsika süvaklasside lõpetanud ning need, kellel matemaatika või füüsika lõpuhinne oli «5». Käesoleval aastal komplekteerus matemaatika eriala üllataval hästi: 30-le kohale kandideeris 40 inimest. Füüsika erialale, kus oli ette nähtud 20 kohta, võeti vastu 21 inimest, konkurss — 1,4. Seega on defitsiitsete erialade puhul teatud soodustuste tegemine end esialgu õigustanud, kuid lõpliku kinnituse sellele annab edasine kõrgkooli- edukuse analüüs.

Kõik pedagoogilistele erialadele astujad sooritasid kutsesobivuskatse. Üldiselt võib anda sellele rahuldava hinnangu, kusjuures otsustavaks osutus erialakateedrite huvi ja valmisolek koostööks psühholoogidega. Põhimõtteliselt täiendab kutsesobivuskatse erialaeksamit, ei mööda teadmisi, vaid aitab selgitada neid isiksuseomadusi ja väärtushinnanguid, mis on vajalikud kutsetöök. Nii avaneb võimalus kõrge konkursiga erialadele pääseda ka noortel, kes erialaeksamil ei ole saanud maksimumhinnet, kuid on väga heade kutsesobivusnäitajatega. Huvitav ning noorte paremat tundmaõppimist võimaldav oli eksperiment koolieelse pedagoogika ja psühholoogia erialal, kus üliõpilaskandidaadid sooritasid ainult ühe eksami — komplekseksami koos kutsesobivuskatsega. Sellel erialal oli ka üks kõrgemaid konkursse.

Kutsesobivuskatse suurema objektiivsuse tagamiseks on äärmiselt vajalik

täiustada selle sisu ning läbiviimise meetodikat. Loodetavasti hakkab nimetatud problemaatikaga pidevalt tegelema psühholoogide grupp, kes analüüsib erinevate aastate kogemusi nii kõrgkooli- edukuse kui ka pärastise kutsekindlusega ja töötab välja teaduslikult põhjendatud terviksüsteemi.

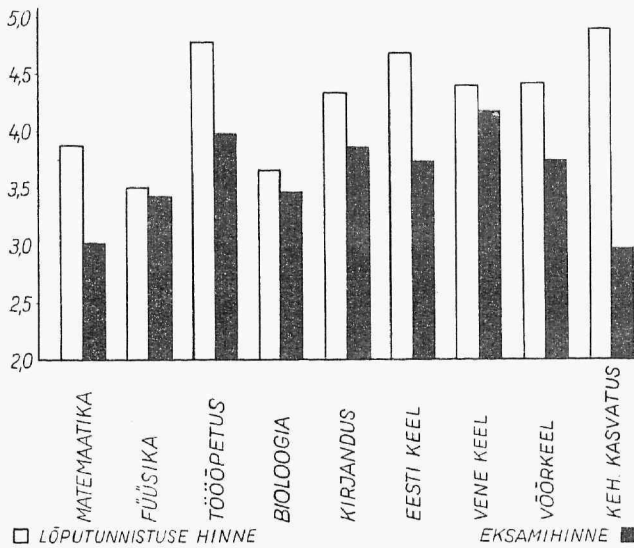
TPedIsse pürgivad küllalt kõrge õpi- edukusega noored. Sisseastujate kontingendi lõputunnistuse keskmine hinne oli 4,08 ning sissesaanutel 4,15. Tekib küsimus, kuivõrd usaldatav on keskkool. Selle üle on viimasel ajal diskuteeritud. Püüame leida küsimusele vastuse TPedI näitel.

Esmalt mõned üldised andmed: positiivsetele hinnetele sooritas eksamid 64,5% sisseastujatest. See on ligikaudu kaks kolmandikku ning võib tunduda, et tulemus ei vasta sisseastujate lõputunnistuse küllalt kõrgele keskmisele hindele. Sisuliselt on aga kõige rohkem puudulikke hindede erivõimeid nõudvatel eksamitel — loominguline konkurss kultuuriteaduskonnas ja kehalised katsed kehakultuuri- teaduskonnas. Viimase puhul on erinevus lõputunnistuse keskmise hinde (4,5) ja sisseastumiseksami keskmise hindel (2,9) vahel suurim. Ülejäänud ainete puhul on sisseastumiseksamite hindel küll veidi madalamad, kuid peaaegu kõigil juhtudel on olemas korrelatsioon lõputunnistuse vastava aine keskmise hinde ja sisseastumiseksami keskmise hinde vahel. Täpsema ülevaate lõputunnistuse ja sisse-

VASTUVÕTT TPedIsse 1990. A REGIOONITI

Tabel 1

linnad ja maakonnad	avaldusi		vastuvõtt		sisse- saanute % regioniist
	arv	%	arv	% üld- vastuvõtust	
Linnad					
1. Kalinini rajoon	108	9,0	53	9,4	49,1
2. Oktoobri rajoon	173	14,4	94	16,8	54,3
3. Mere rajoon	104	8,7	43	7,7	41,3
4. Lenini rajoon	176	14,7	84	15,0	47,7
5. Tartu	41	3,4	16	2,9	39,0
6. Kohtla-Järve	39	3,3	22	3,9	56,4
7. Narva	18	1,5	11	2,0	61,1
8. Pärnu	71	5,9	34	6,1	47,9
9. Sillamäe	5	0,4	2	0,4	40,0
Maakonnad					
10. Läänemaa	24	2,0	12	2,1	50,0
11. Harjumaa	72	6,0	34	6,1	47,2
12. Hiiumaa	14	1,2	9	1,6	64,3
13. Jõgevamaa	18	1,5	3	0,5	16,7
14. Saaremaa	17	1,4	10	1,8	58,8
15. Ida-Virumaa	14	1,2	7	1,2	50,0
16. Järvamaa	35	2,9	12	2,1	34,3
17. Põlvamaa	20	1,7	10	1,8	50,0
18. Pärnumaa	25	2,1	13	2,3	52,0
19. Lääne-Virumaa	55	4,6	27	4,8	49,1
20. Raplamaa	40	3,3	11	2,0	27,5
21. Tartumaa	13	1,1	9	1,6	69,2
22. Valgamaa	20	1,7	9	1,6	45,0
23. Viljandimaa	69	5,8	22	3,9	31,9
24. Võrumaa	29	2,4	14	2,5	48,3

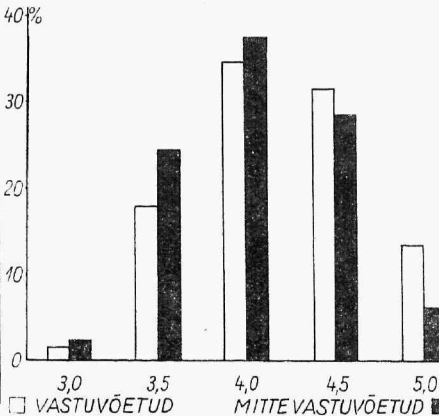


Lõputunnistuse ja TPedI sisseastumiseksamite hinnete võrdlus 1990. a.

Edasi sisseastumiskirjandist. On arusaadav, et ideaalvariandis väljendab kirjand üliõpilaskandidaadi keele- ja mõlemisuskust ning loovust ja eruditsiooni. On ka teada paljude maade praktika keskkooli lõpueksamite ja kõrgkooli sisseastumiseksamite ühildamisest. Kuna keskkoolide direktorite nõukogu tegi ettepaneku alustada ühildamist juba käesoleval aastal emakeele kirjandist, otsustas

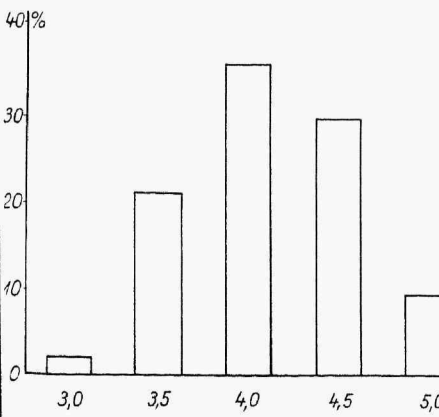
Joonis 2

TPedI 1990. a. päevase osakonna vastuvõtt keskkooli lõputunnistuse keskmise hinde järgi.



Joonis 3

Avalduste laekumine TPedI-sse 1990. a keskkooli lõputunnistuse keskmise hinde järgi.



TPedI nõukogu vabastada need üliõpilaskandidaadid (välja arvatud keeleteaduskond), kes soovisid esitada kooli lõpukirjandi, sisseastumiskirjandi kirjutamisest. Loomulikult oldi teadlikud koolide

ebahütlasest tasemest. Kuid millestki tuleb alustada, on ju meie hariduselus väga tähtis kõrgkooli ja keskkooli vastastikuse usalduse suurenemine. Instituudi eksamikomisjonile esitati 200 koolikirjandit. Komisjonil oli õigus vajaduse korral hinnet muuta ning paratamatult tuli kõik tööd hinnata ümber 10 palli süsteemi. Olukord kujunes järgmiseks: hinnet tõsteti ühel tööl (0,5%), hinne jäi samaks 131 tööl (65,5%), hinnet alandati 68 tööl (34,4%), neist 50 juhul «5»-lt «4»-le. Loobume siin esialgu järelduste tegemisest ning vaatleme probleemi veidi laiemalt.

Kui võrrelda instituuti sisseaanud üliõpilaste kirjandi hinnet lõputunnistuse eesti keele hindega, selgub, et kõrgema hinde sai 25% (111) ning madalama hinde 22% (99). Võrreldes lõputunnistusega, jäi 78% sisseaanute kirjandi hinne samaks või tõusis. Oluliselt ei erine pilt ka kõigi sisseastumiseksamid positiivselt sooritanute puhul. Kas ei anna eelõeldu alust väita, et eesti keele lõputunnistuse ning ka koolikirjandi hinne on küllalt usaldatav? Ei ole ju sajaprotsendiline objektiivsus saavutatav ka kirjandi kirjutamisel ja hindamisel kõrgkoolis. Põhimõtteliselt on tulevikus vaja muidugi jõuda selleni, et koolilõpetajate teadmiste tsset hinnatakse üle-eestiliste tasemetöödega.

Nagu eelpool märgitud, soovivad TPedI-sse õppima tulla küllalt kõrge õpi- edukusega noored (lõputunnistuse keskmine hinne 4,08). Kõige kõrgemad keskmised hinnad olid inglise keele — 4,36, matemaatika — 4,35, saksa keele — 4,34 ja algõpetuse — 4,33 erialale sisseaanutel; kõige madalamad keskmised hinnad kultuuritöö — 3,93 ja kehakultuuri erialal — 3,79. Märkimist väärib see, et I kursuse üliõpilaskontingendist ligi pooled (45,2%) on väga kõrge lõputunnistuse keskmise hindega (4,5—5) ning üle kahe kolmandiku (71,1%) keskmise hindega 4—5. Detailsem ülevaade on joonistel 2 ja 3.

Toodud analüüs kinnitab mõtet, et õiglane oleks arvestada kõrgkooli vastuvõtmisel lõputunnistuse keskmist hinnet. Väljendub ju selles noore inimese aastatepikkune töö ja selle arvestamine peaks ühe tegurina aitama muuta positiivsemaks suhtumist õppimisse ka üldhariduskoolis.

Eeltoodud analüüs on tehtud ainult Pedagoogilise Instituuti pürgiva noortekontingendi põhjal. Arvestada tuleb meie eripära: suhteliselt suurt humanitaarerialade osa, vastuvõetava kontingendi väiksust ning kõrget konkurssi.

Meie dunaamiliselt arenevas elus uueneb ka kõrgkool. Sisemiste reformide teel toimub üleminek ainekesksele õpetamisele, õppe- ja teadustöö tihedamale seostamisele, üliõpilase individuaalsuse suuremale

arvestamisele. Seoses nende ülesannetega tuleb täiustada kõrgkooli vastuvõtu süsteemi. Loomulikult on iga kõrgkool huvitatud võimalikult parema ning tõsisemate kutsehuvidega üliõpilaskontingendi kujundamisest. Kõik see eeldab sisulisi ja organisatsioonilisi muutusi üliõpilaste vastuvõtmisel. Arvame, et erinevatel kõrgkoolidel on selles valdkonnaas vaja teatud määral oma tegevust kooskõlastada. Mõne kõrgkooli vastuvõtutingimuste oluline erinevus teistest võib meie tagasihoidliku kutseuunitlustöö taustal luua noortes illusiooni kergemast sissepääsemise võimalusest. Ja nii võib mõnedel erialadel või ka mõnes kõrgkoolis konkurs kasutada ebaloomulikult suureks. Võib eeldada, et üldjuhul valitakse välja küllalt hea üliõpilaskontingent, kuid samas jääb palju suhteliselt võimekaid noori kõrgkooli ukse taha. Neil puudub võimalus samal aastal oma haridusteed jätkata, vähemasti kõrgkoolis. Paljud nendest järgmisel aastal aga enam ei saa või ei taha proovima tulla. Mitmed teised erialad komplekteeritakse aga konkursi puudumise tõttu vähemvõimekamat. Ja see ei tule enam kasuks Eesti vaimupotentsiaali kujunemisele. Eriti puudutab öeldu noormehi. Ka meil on edaspidi vaja vastuvõtt kõrgkooli korraldada nii nagu paljudes teistes maades. Kui noor ühte väga prestiižikasse kõrgkooli sisse ei pääse, võib ta soovi korral juba samal aastal valida mõne teise kõrgkooli või eriala.

Hiljuti arutas Tallinna Pedagoogilise Instituudi nõukogu vastuvõtu korraldamist 1991. a. Traditsiooniliste erialade kõrvale tulevad mitmed uued erialad. Hakatakse ette valmistama põhikooli humanitaar- ja reaalinete õpetajaid, sotsiaalhooldustöötajaid. Avarduvad võõrkeelte õppimise võimalused: inglise ja saksa keelele lisanduvad soome ja rootsi keel. Vastuvõtt nii päeva- kui ka kaugõppes otsustati läbi viia üheaegselt — juulikuul teisel poolel.

1991. a tuleb kõigil instituuti pürgijail sooritada kindlasti erialaeksam, mille vorm võib olla mitmesugune (suuline, kirjalik, test jne). Kultuuriteaduskonda astujad peavad läbi tegema loominguulise konkursi. Uudne on, et mõnedel erivõimeid nõudvatel aladel (kunstiopetus ja joonestamine, kultuuritöö, kehakultuur) toimub erialaeksam enne põhi-eksamissiooni algust. See annab nendele noortele, kellel selle eksami tulemused on tagasihoidlikud, võimaluse valida soovi korral mõni teine eriala või kõrgkool ning oma haridusteed jätkata.

Teine eksam on kirjand. Soovi korral võib esitada 1990. või 1991. a koolilõputest kirjan, mille kõrgkooli eesti keele eksam komisjon läbi vaatab ja uuesti hindab.

Kõigil keeleteaduskonda astujail tuleb sooritada veel kutsesobivuskatse, mille käigus tehakse kas võimekuse või mõni muu test, situatsioonianalüüs ning kindlasti toimub vestlus üliõpilaskandidaadiga. Eksameid hinnatakse 10pallilises süsteemis. Uudne on lõputunnistuse kõigi ainete keskmise hinde arvestamine. See hinne taandatakse samuti 10pallilisse süsteemi.

Elukutsevalik on iga noore elus vastutusrikas samm. On väga oluline, et see samm tehtaks ise ja tuldaks kõrgkooli sisemisest soovist — eelkõige teadmisi saama ning heatasemelist kutseharidust omandama. Üldharidus- ja kõrgkooli ülesanne on noori elukutsevalikul suunata ja abistada, muuta vastuvõtt kõrgkooli võimalikult demokraatlikuks, objektiivseks ning pingevabaks.



vaja ka õpetaja- ehk demonstratsioon- arvuteid klassiruumides. Arvestades tänapäeval arvutimaailmas kujunenud olukorda, tuleks koolil igal juhul (nii komplektis kui ühekaupa) hankida IBM-tüüpi või nendega ühildatavaid arvuteid.

Teiseks on tarvis tarkvara, s.t õpetavaid süsteeme ja näitevahendi rolli asuvaid programme. Kui tekstitöötlusprogramme ja tabelarvutuste pakette võib eestlase jaoks adapteerida või hädapärast isegi võõrkeelsetega läbi ajada, siis õpetavad süsteemid peavad kindlasti emakeelseid ja originaalseid olema. Seega tuleb kibekäsku asuda koostama kooliainetes kasutuskõlblikku tarkvara.

Kolmandaks, kuid seejuures mitte vähem oluliseks tingimuseks on õpetaja ettevalmistus. Õpetaja peab tahtma ja olema suuteline oma aine tundides arvutit kasutama. Ettekujutus, et arvuti tulekuga kooli kaasneb üksnes informaatikaõpetajate väljaõpetamine, ei vasta tegelikkusele. Hoopis olulisem on teadmiste jagamine arvuti kohta just kõigile teistele.

Siin esitatud nõudeid on parasjagu keeruline mingisugusessegi tähtsusjärjekorda panna, kuid nende täitmisel on olemas päris kindel kronoloogiline seaduspärasus. Selleni pole raske jõuda, arvestades, et õpetaja ettevalmistamine võtab 5 aastat, hea tarkvara koostamine ja katsetamine paar-kolm aastat ja arvuti koolis ülesseadmine mõned kuud aega. Alustada tuleb niisiis õpetajatest, jätkata tarkvaraga ja küllap saavad kooliarvutid ükskord meilgi päris argiseks asjaks.

Nagu juba algul öeldud, pole minu meelest alust arvata, et arvuti talaari ülle võtaks ja tundi läheks andma. Küll tasuks aga õpetajatel, õpetajate õpetajatel ja haridustegelastel selle eest hea seista, et arvutist õpetaja kindel abimees saaks.

Arvuti ei maksa muretseda ülepeakaela.

Norra hariduselust

TIINA VEISALU, TPedI kunstikateedri juhataja, dotsendi kt

Reisikirju on kirjutatud palju. Need on pea alati subjektiivsed. Subjektiivsed on ka minu muljed, kuid püüan neid siduda faktidega, mida õnnestus talletada kahepäevase Norras viibimise ajal.

Soome ja Rootsi külastamine on üsna tavaliseks kujunenud, Norra ja tema hariduseluga puutume kokku vähem. Ka minu eelnevad teadmised Norrast olid kasinad, piirdudes ettekujutustega loodusest ja inimestest, nagu need olid tekkinud Sigrid Undseti «Kristiina Lauritsatütart» ja Jaak Kangilaski raamatut «Norra. Maa, rahvas, kunst» lugedes. Tuttavad olid ka eesti kunstnike Norras maalitud maastikud sajandi algupoolelt, eeskätt Konrad Mägi «Norra maastik». Nüüd oli avanenud võimalus ettekujutatut oma silmaga näha, kogeda ja võrrelda.

Sõit sai teoks tänu TPedI ja Levangeri Lererhogscole (*College of Education*) vahelisele koostööle ja õppejõudude vahetuse lepingule. Norras käisid TPedI muusikakateedri dotsent Maris Männik; vanemteadur, praegu Eesti Vabariigi valitsusnõunik Mati Heidmets ja käesoleva artikli autor.

Õppejõududena huvitas meid erialahariduse kõrval õpetajate üldine ettevalmistus ja Norra haridussüsteem. Lisaks meid külla kutsunud kõrgkoolile külastasime veel Trondheimi Lererhogscole't, Skogni Rahvaülikooli, vestlesime paljude õppejõudude, õpetajate ja üliõpilastega.

Alljärgnev ei pretendeeri kõikehõlmavale ülevaatele Norra hariduselust. Piiratud on koolikorralduse põhijoonte avamise ja isiklike tähelepanekutega. Suurt abi artikli kirjutamiseks andis Norra Haridus- ja Uurimistöe Ministeeriumi (*The Ministry of Education and Research*) inglisekeelne väljaanne «*Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway*», mis mulle tolle reisi ajal kingiti.

Norras annavad kohustuslikku haridust enamasti riigikoolid. Erakoole on vähe ja needki üksikud erandid võivad riigilt toetust saada vaid siis, kui järgivad oma õppeplaani koostamisel riiklikku.

Selle sajandi hariduspoliitika eesmärk on olnud laiahaardelise kohustusliku haridussüsteemi loomine, et anda kõigile lastele võrdse kvaliteediga põhiharidus,

mis oleks aluseks edasiseks õpingute jätkamiseks. Koos Hariduse Akti vastuvõtmisega 1969. a laiendati kohustuslik haridus seitsmelt üheksale aastale. Selle akti järgi on haridus jaotatud algastmeks (1.—6. klass) ja keskkooli alamastmeks (7.—9. klass).

Traditsiooniliselt on igas koolipiirkonnas üks kool. Munitsipaalnõukogu võib piirkonna suurust muuta, et võimaldada paindlikkust koolide avamisel.

Kõige tüüpilisemad algkoolid Norras on ühe paralleelklassiga. Õpilaste maksimumarv võib olla 30 õpilast klassis. Praegu püütakse seda arvu vähendada 28-le, tegelik keskmine on 18. Sellistes tüüpilistes algkoolides on tavaliselt 120—150 õpilast.

Keskkooli alamastme koolid on kolme paralleelklassiga. Ka neis ei tohi õpilaste arv klassis ületada 30, tegelik keskmine on praegu aga 23. Neis koolides on tavaliselt 150—250 õpilast, linnakoolid on suuremad. Hariduse Akt ei soovita suuremaid kui 450 õpilasega koole.

Maal on õpilasi tihti liiga vähe, et iga algkooliklassi saaks eraldi avada. Kõige väiksemates koolides ongi vaid üks liitklass. Suurim õpilaste arv sellises klassis võib olla 12.

Uue kooli avamiseks peab olema vähemalt 12 õpilast ja kui õpilaste arv langeb alla 6, kool suletakse. Praegu töötavad peaaegu pooled Norra koolid liitklassidega.

1.—9. kl õpilasi on Norras kokku ca 490 000. See arv väheneb, kuna ka sündimus on aasta-aastalt vähenenud.

Kohustuslikku haridust andvate koolide ehitamise ja eksploatatsiooni eest vastutab linna- või maakonnavalitsus — munitsipaliteet. Tema otsused peavad olema kooskõlas Hariduse Akti üldjuhendite ja haridusministeeriumi eeskirjadega. Iga kohaliku munitsipaliteedi juures on oma hariduskomitee, kes vastutab piirkonna kõigi koolide juhtimise eest. Tavaliselt peegeldab nende komiteede koosseis ka kohalike poliitiliste parteide tugevust. Komitee ülesannete hulka kuulub õpetajate valimine ja määramine, otsuste tegemine eelarve, õppeplaani ning õpetamise kohta jpm.

Igas omavalitsuses on hariduse peainspektor (*Chief Education Officer*). Tema asutus on ühtlasi hariduskomitee sekretariaat.

Kohustusliku hariduse andmist ring-

Norra haridussüsteem pakkus suurt huvi.

Peaaegu pooltes koolides on liitklassid.

Hariduspoliitika taotleb võrdsust.

konnas jälgib nn koolide direktor, kelle määrab igasse ringkonda kuningas. Seega esindab direktor valitsust ja on sidelüliks ministriumide ja omavalitsuse vahel. Koolide direktori ülesanne on kohalike koolivõimude abistamine kooliuuendusküsimustes ja õpetajate täiendus-koolituse korraldamine.

Kõrgeim kohustusliku hariduse administratiivvõim riigis on Hariduse ja Uurimistöö Ministrium, keda abistab nõuandev-juhendav Põhikooli Nõukogu.

Üldhariduskoolide juhtimise ja tegevuse kulud kannab munitsipaliteet. Sõltuvalt munitsipaliteedi finantsolukorrast katab 25—85% kuludest riik. Alates 1986. a ei anta subsidiime enam otseselt koolidele, vaid raha kantakse omavalitsuse üldfondidesse. See annab kohalikele võimudele suurema iseseisvuse otsustada, kuhu ja kuidas raha paigutada. Suund on edaspidise de-centraliseerimise poole.

Kogu riiklik haridus Norras on tasuta, ka nn *post-compulsory* kool (10.—12. kl). Ka koolimaterjalide eest tasub munitsipaliteet.

Aastail 1959—1969 toimus Norra koolide 7.—9. klassides eksperiment, mille käigus prooviti 8. ja 9. klassis rakendada teoreetilist ja kutseõpetuslikku kallakut. Eksperiment ei õigustanud end. Leiti, et nii noorelt ei oska õpilased veel valida. Seepärast otsustas Storting (*the Norwegian National Assembly*) 1972. a, et õpetus jääb ühtseks 9. klassi lõpuni. Vajadusel võib heterogeenses klassis või ajutistes gruppides tööd individuaalselt diferentseerida.

Üldse peetakse klassi kui ühtset tervikut Norra koolis nii sotsiaalselt kui hariduslikult tähtsaks. Klassi juhataja õpetaja vastutab klassi eest ja suuresti ka töö koordineerimise eest aineõpetajate vahel.

Algastmes on ainesüsteem viidud miinimumini. Ühel klassil ei tohi olla üle 2—3 õpetaja. Alamkeskastes on õpetajaid rohkem, kuid ka siin on klassi-juhatajal koordineeriv funktsioon. Küsimus, kas üks õpetaja või ainesüsteem, on olnud paljude vaidluste aineks. Ühest küljest on vaja aineõpetaja teadmisi, teisalt võidab õpetamise-õppimise ühtsus ja järjepidevus, kui üks õpetaja annab kõiki või vähemalt enamikku tunde. Selle vastuolu lahendamise katseis kerkis esile nn meeskonnaõpetuse idee, mida nüüd soovitataksegi. Seda võib rakendada üsna mitmel viisil. Enamasti jagavad kolm õpetajat omavahel vastutuse kahe klassi õpetamise ja töö koordineerimise eest, eriti just alamkeskastes (7.—9. kl). Need kolm õpetajat jagavad omavahel ka kõik või enamiku õpetatavaid aineid.

Kuigi paljud õpilased vahetavad 6. ja 7. kl vahel kooli, võib laias laastus öelda, et Norras on 9aastane kohustuslik haridus pidevalt jätkuv õppeprotsess. Koolivahetus on tingitud sellest, et vaid 1/5 koole Norras ühendab endas nii 1.—6. kui ka 7.—9. klassi.

Norra Hariduse Aktis on öeldud, et ministrium, järgides spetsialistide nõukogu soovitusi, koostab koolidele õppeplaani ja juhendid, kus on antud detailne eesmärkide formuleering. Ka õppeprogrammid ja tundide jaotus ainete vahel, samuti kõikide ainete ja klasside õppeplaanid nii üld- kui ka eriharidusele koostatakse ministriumis. Ainete seas on ka usuõpetus andmaks õpilastele teadmisi piiblliloost, kirikuajaloo tähtsamatist sündmusist ja kristlusest.

Praegu kehtiv õppeplan pärineb aastast 1987.

Koolieelne kasvatus

Koolikohustus algab 7aastaselt. Enne seda võivad lapsed käia lasteaias. On ka teisi koolieelse tegevuse vorme.

Lasteaedades käiakse maa eri paigus erinevalt. Tihedamalt asustatud paikades on lasteaialapsi rohkem, ca 48%. Lasteaedades käib enam vanemaid kui nooremaid lapsi, näiteks 6aastastest on laste-
aedades või -ringides 62%.

Umbes pooled või veidi üle selle on riiklikud lasteaiad, ülejäänud on erakätes. Mõlemal juhul maksavad vanemad maksu. Lasteaiatasu on norralaste arvates suur — see moodustab keskmise tööliste palgast ligemale 30%.

5—6aastased lapsed valmistuvad lasteaias kooliks. Harilikult neid seal küll lugema ja kirjutama ei õpetata, kuid kui mõni lastest tahab seda teha omal initsiatiivil, siis aitab neid ka lasteaiakasvataja. Keelearendusele pannakse aga rõhku kõigis lasteaiaprogrammides.

Lasteaiad ja koolid alluvad erinevatele organitele. Lasteaedade eest vastutab nn perekonnaministrium (*Ministry of Family and Consumer Affairs*). Kohalikud koolivalitsused peavad aga vastutama selle eest, et eelkoolialised, kes vajavad eriõpetust, seda ka saaksid.

Üht väikest ja mugavat eralasteaeda õnnestus meil ka näha. See asus ühe õppejõu eramaja alumisel korrusel. Maja ehitamiseks oli omal ajal võetud laenu. Nüüd, seoses tütre õppima asumisega teise linna ülikooli, jäi talle mõeldud alumine korrus tühjaks. Nii üüritigi 2 tuba, köök ja kõik kõrvalruumid lepingu alusel eralasteaiale. Õue terrassile oli tehtud ka mänguplats. Ruumid olid lasteaiapäraselt ja mõnusalt sisustatud ca kümnele lapsele, kes viibisid seal 2 kasvataja hoole all 5 päeva nädalas

Iga ringkonna koolikuraatori määrab ametisse kuningas.

Riiklik õppeplan on küllalt detailne.

Riiklik üldharidus on tasuta.

Lasteaias valmistatakse kooliks.

Soovitatakse meeskonnatööd.

5—6 tundi päevas. Alumise korruse vilgas elu ei seganud sugugi põhikorrusel elavat peret, kes enamiku päevasest ajast kodust niikuinii ära oli. Saadava üüri abil aga tasuti majalaenu.

Keskkooli kõrgem aste (*post compulsory education*)

1974. a Hariduse Akti põhisihit oli võrdse staatuse andmine nii teoreetilisele kui ka praktilisele haridusele, alates 1976. a ongi keskkooliosa kõikehõlmav. Üld- (akadeemiline) ja kutseõpetus eksisteerivad külg külje kõrval ühes ja samas keskkoolis ning võivad olla ühel ja samal kursusel isegi omavahel ühendatud. Keskharidusse kuulub 9 erinevat valdkonda: 1) üldained; 2) tehnilis-tööstuslikud ained; 3) esteetilised ained; 4) kalandusained; 5) merendusained; 6) keheline kasvatus; 7) kaubandus- ja kantseleained; 8) kodumajandus; 9) sotsiaalhooldus ja terviseõpetus.

Praeguses süsteemis on iga ainevaldkond omakorda jaotatud veel mitmeks haruks.

Üldained jaotatakse kolmeks: loodusteadused, ühiskonnateadused ja keeled. Ent hiljuti otsustas ministeerium edaspidi sellise eriharudeks jaotuse tühistada.

Normaalõppeaeg keskkoolis on kolm aastat. Kursuste süsteem on paindlik, kuid siiski kindlate piirangutega, et õpilased saaksid kursusi vahetada aega kaotamata. Kooli võib lõpetada pärast üht, kaht või kolme aastat. Iga kooliaasta moodustab enam-vähem tervikliku kursuse. Kõrgkooli astumiseks peab olema lõpetatud 3aastane keskkooli kõrgem aste.

Haridusprogrammi põhisuunad

Curriculum Guidelines annab raamistiku ja ainete nn raudvara, mille kõik õpilased peaksid oma võimete tasemel omandama. Hariduskomitee, iga kool ja õpetaja võib aga otsustavalt mõjutada õpetuse sisu. CG on baas, millele toetub töö planeerimine koolis. Aine detailne sisu ja spetsiifiline rakendamine võidakse otsustada kohapeal, kohalike programmide ja tööplaanide koostamisel.

Õpetamine ja kogu tegevus koolis peab olema allutatud kristlusele ja üldinimlikele väärtushinnangutele. Need on ühendatud usu ja moraali, demokraatlike ideede, inimõiguste ning teadusliku mõtlemise meetoditega. Kogemused ja vaated, mis on talletatud usus ja tavades, kunstis ja kirjanduses, teaduses ja tehnoloogias, moodustavad olulise osa kultuuripärandist, mida kool peab edasi andma tulevastele põlvedele.

Suurt rõhku pannakse tervisekasvatusele. Koolil on keskne koht kogu ühiskonna jõupingutustes ära hoida hai-

gestumisi ja väärtustada tervist. Alus heale tervisele pannakse just lapsepõlves ja üldhariduskoolis. Õpilasi aidatakse jõuda äratundmisele, et elulaad, elamistingimused, sotsiaalne keskkond ning keheline ja vaimne tervis on omavahel seotud. Koolis tekib arusaam, kuidas eluviisi valik mõjutab igaühe enda ja kogu ühiskonna tervist, ning vastutus oma tervise hoidmise eest.

Kool ja ümbruskond

Kontakti ühiskonnaga peetakse väga tähtsaks. Kool peab tegema kõik, et ergutada õpilasi aktiivselt osalema kohalikes ettevõtmistes, sotsiaal- ja kultuuri-tegevuses. Eri ainete paljud teemad on seotud kohaliku olustikuga, aktualiseerivad ja illustreerivad seda.

Võrdsus poiste ja tüdrukute vahel on üllatavalt tähtsal kohal. Norras arvatakse, et mehed on palju tugevama positsioonil kui naised, eriti neil aladel, mis otseselt mõjutavad sotsiaalset arengut. Et olukorda tasakaalustada, peab just kool aktiivselt kaasa aitama soolise võrdsuse tagamisele. Ent sealsed kogemused on näidanud, et poistele pööratakse koolis rohkem tähelepanu kui tüdrukutele. Leitakse, et õpetajad peaksid olema sellest teadlikud ja püüdma oma tööd nii korraldada, et tüdrukud ei jääks tagaplaanile. Peetakse vajalikuks julgustada tüdrukuid nagu poissegi osalema diskussioonides, anda vastutust nõudvaid töid, ülesandeid oma klassi nõukogus või õpilaskomitees (*Pupils' Council*) tüdrukuile poistega võrdselt. Kool peab õpetama arusaamist, et tüdrukud kui tulevased naised peavad ühiskonnaelus osalema nagu mehedki.

Tavaliselt on Norras segaklassid või õppegrupid. Kui koolis tahetakse moodustada eraldi rühmi poistele ja tüdrukutele, võib seda teha vaid lastevanemate nõusolekul, kindlas aines ja määratud ajaks.

Koolitöö korraldus

Oppenädal on 5päevane, tunni pikkus 45 minutit. Nädalatundide minimaalne arv antakse ette. Enamik tunde on määratud kindlatele ainetele, 5 tundi aga on jäetud kohalikuks jaotamiseks-kasutamiseks eeldusel, et vähemalt kolmandik neist antaks esteetilisetele ja praktilistele ainetele.

Ministeeriumi koostatud õppeplaanis on tundide arv aineti antud 3 aasta koguarvuna: kokku 1.—3., 4.—6. ja 7.—9. klassis. See võimaldab paindlikku rakendust. Õppeplaanis näidatud tunnid on koolile kohustuslikud, neid ei tohi kasutamata jätta.

Ühe aine tundide arv jaotatakse harilikult kõigi kolme aasta vahel, ent paigutatakse ka kahele aastale. Näiteks kodumajandus on ainult 5. ja 6. klassis

Norra keskkool pole diferentseeritud.

Igati kaitstakse tüdrukute õigusi.

Iga keskkooliaasta on omaette tervikkursus.

Kooli tegevus lähtub kristlikest väärtushinnanguist.

ning siis 8. ja 9. klassis. Muusikat ja kunstõpetust antakse ka sageli lühema aja vältel ja vastavalt suurema nädalatundide arvuga.

Koolipäev algab kas ühe, mitme klassi või kogu kooli hommikuse kogunemisega. Kogunemised toimuvad selleks, et luua või süvendada ühtekuuluvustunnet. Hommikukogunemiseks valib õpetaja kas mõne antud päevaks sobiva teksti, piiblitöö, hümnid, laulu, poeemi või palvuse.

Valikainete õpetamisel on kohalik tegevusvabadus suur. Kõik ained valib kool ning igal õpilasel on võimalik valida kooli pakutud ainete ja tegevuste hulgest endale meeldivad. Valikaineid õpetatakse kas terve aasta jooksul või lühemate kursustena. 7.—9. klassini näiteks on valikainetele ette nähtud 11 tundi, sellest maksimaalselt 7 võib kasutada teise võõrkeele õppimiseks, mis sel juhul jaotatakse 8. ja 9. klassi vahel. Tundide jaotust õppeplaanis selgitab toodud tabel.

Üksikküsimustes on koolil vabad käed.

TUNDIDE JAOTUS KOHUSTUSLIKUS KOOLIS

Tabel 1

Õppeaine	Algaste		Alamkeskaste	
	1.—3.kl	4.—6.kl	1.—6.kl kokku	7.—9.kl
Usuõpetus	6	6	12	6
Norra keel	17	16	33	14
Matemaatika	11	11	22	11
Inglise keel		7	7	9
Kodulugu	6	15	21	
Ühiskonnaõpetus				9
Looduslugu				8
Muusika	3	6	9	3
Kunst ja käsitöö	4	12	16	5
Kehaline kasvatus	4	6	10	8
Kodumajandus		3	3	4
Valikained				11
Õpilaste/klassi nõukogu*	30	60	90	2
Praktiline, ühiskondlik ja kultuuritöö*	50	75	125	150
Kokku	51	82	133	90
Kohalikus käsutuses			5	

* Need tegevused on sisse lülitatud kõikidesse ainetesse.

Õppeplaanis on antud ka tundide arvud tööks õpilaste või klassinõukoguga ning praktilise, ühiskondliku ja kultuuritöö jaoks. Viimane on integreeritud kooli üldtegevusse. Kõik kohustuslikud ained peavad võimalust mööda sisaldama praktilise, ühiskondliku ja kultuuritöö elemente. Ka valikainete tunde võib selleks kasutada. Kuidas tööd organiseeritakse ja läbi viiakse, sõltub jälle kohalikest tingimustest. Esimeses kolmes klassis on selliseks tegevuseks kavandatud kokku 50, 4.—6. klassis 75 ja 7.—9. klassis 150 tundi.

Väga tähtsaks peetakse tööd õpilaste või klassinõukogus. Selleks on määratud hulk tunde, eriti 4.—6. klassides. Need tunnid tuleb jagada kohustuslike ainete vahel. Seda tööd ise nägemata on midagi lähemat raske öelda.

Koolitranspordi eest muretseb munitsipaliteet. Tema ülesanne on kaugemal elavad õpilased kooli toimetada. Kui lastel lõpevad tunnid eri aegadel, peab kool hoolitsema bussi väljumiseni jääva vaba aja veetmise eest. Selleks korraldatakse mitmesuguseid üritusi ja mängu, tehakse sporti, töötatakse kooli raamatukogus, tegeletakse hobidega vms.

Katseliselt on korraldatud ka pikapäevaryhmade tööd. Küllastasime üht esimest

aastat töötavat rühma ca 15 algklassiõpilase ja kahe noore õpetajaga, kellest üks oli neiü ja teine noormees. Nende kasutada oli vana koolimaja üks tiib läbi kahe korruse. Lapsed olid ruumid kujundanud ja kaunistanud ning jaotanud eri otstarveteks: mängude ruum, kus võis mööblitki ümber paigutada; joonistamise-kirjutamise ruum; nn vaikne nurk lugemiseks jne.

Pikapäevaryhmas ollakse pärast kooli kolm tundi, s.o vanemate töölt tulekuni. Lapsed võisid selles rühmas viibida omapäi erinevates ruumides, kuid seinal olevasse tabelisse tuli panna lipik oma asukoha tähistamiseks. Võis olla ka õues, tulla pikapäevaryhmas koos sõbraga — tegevusvabadus oli suur. Noored õpetajadki juhendasid lapsi rohkem sõprade kui pedagoogidena. Eriti vaimustatud oma tööst oli noormees. Ainus mure — kas munitsipaliteet annab loa ja leiab raha töö jätkamiseks ka tuleval aastal.

Kuigi õppeplaanis on arvestatud 45-minutiliste tundidega, võib tegelik koolipäev olla jaotatud lühemateks või pikemateks ajavahemikeks, mida eraldavad vaheajad. Iga kool püüab saavutada endale sobiva ja paindliku päeva ning nädala tööritmi. Vaheaegu peetakse kooli siseelu

Pikapäevaryhmas idee on alles uus.

seisukohast väga tähtsaks. Nende pikkus ja arv sõltub kavandatud tööprogrammist ning kooli tingimustest: mänguväljakute olemasolust, söömise korraldusest jn.

Hindamisel peetakse hinnangu andmist õpilase tööle olulisemaks kui hinde panemist. Arvestatakse mitte ainult lõpptulemust, vaid ka õppeprotsessi. Hinnang ei tohi piirduda üksnes hindega omandatud teadmistele ja oskustele, vaid õpetaja peab hindeid kommenteerima, arvestades, kuidas õpilane on töötanud, kas ta on võimeline omandama materjali kõrvalise abita, kas tema töö on süstemaatiline ja kuidas ta tuleb toime grupitöös.

Hinnangud käitumisele ja korralikkusele antakse eraldi. Korralikkuse hindamisel arvestatakse täpsust, tööde korda, puhtust ja õigeaegset esitamist, koolitarvete hoidmist, samuti koolimaja ja ümbruse korrahoidmist. Käitumise hindamisel arvestatakse sõbralikkust, teistesse suhtumist, viisakust jne.

Hinnangu andmisel konsulteerib klassijuhataja teiste õpetajatega ja lähtub õpilase isiksusest.

Tavaliseks hindamise vormiks on hinnete panemine. Selleks on vastavad eeskirjad ja juhendid. Hindamine ei tohi olla formaalne, et õpilasel ei tekiks vastuolu püüdluste ja saadud hinde vahel.

Kooli ülesanne on leida sobivad vormid vestlusteks ja konsultatsioonideks ning info vahetamiseks vanematega.

Õpetajatel soovitatakse võimaluste piires teha süstemaatiliselt märkmeid, et saavutada hinnangu suurem usaldatavus. Need märkmed on abiks ka vestlustes lastevanematega ja hinnangute/iseloomustuste kirjutamisel.

Kasutatakse ka testimist. Testi võib koostada kas üks või mitu õpetajat, sõltuvalt eesmärkidest. Kasutatakse ka valmisteste. Kuna testid annavad ainult piiratud informatsiooni, võib neid Norras kasutada üksnes kui täiendavat materjali õpilasele hinnangu andmisel.

Norra hariduskorraldusega oli huvitav ja õpetlik tutvuda. Meie hariduselu ümberkorralduste perioodil pakub iga selline kogemus uut ainet mõtlemiseks ja eeskujugi võtmiseks.

Veidi rohkem kui kolm aastat tagasi alustas Tallinna lapsinvaliidide internaatkodu tööd üsna troostitutes oludes. Hariduselt sotsiaalhooldusele üle antud lastepäevakodu ühe tiiva ruumid võõbati käepärast olevate värvidega kuidagimoodi üle ja sisustati standardmööbliga, teises majapooles käis remont edasi.

Sotsiaalhooldusasutuse normide järgi ka komplekteeriti — ca 20 hälvikut rühmas 1—2 kasvataja hoole all. Kasvatajatena jäid tööle lasteaednikud, kel varem polnud mingit ettevalmistust ei saanud nad nüüdki. Pikka aega otsiti täiendavat tööjõudu, abiks TV, raadio ja ajalehtede reklaam. Kümnest tulijast üks jäi pidama. Kohutas alamõistulike laste pelk nägeminegi — inimesed pole nendega harjunud, sest nad on elanud täielikus isolatsioonis, nelja seina varjus. Raskete vaimupuuetega lastega, kui neid on rühmas, pealegi veel ühesainsas ruumis, nii palju, ei suuda rahulikku miljööd luua parimigi pedagoog. Aasta pärast olid remondist ja mööblist järeli riismed.

Sotsiaalhoolduse räiged eeskirjad seadsid ka laste vanemaid täbarasse olukorda: kui laps internaatkodusse toodi, tuli ta oma kodust välja meldida, nagu oleks ta päriselt riigi kasvatada antud. Sellega lülitati vanemad korteri taotlejate järjekorrast kas välja või nihutati tahapoole, ilma jäid nad lapse toidutalongidest.

Sotsiaalhooldusasutustes, nt Imastu internaatkodus, võivad vanemad lapsi eeskirjade järgi külastada üks kord aastas. Muidugi rikuti nii totrati eeskirja, lapsi viidi Tallinnas nädalavahetusteks koju. Teisiti polnuks võimalikki, sest personali ei jätkunud, õieti polnud seda vajalikul hulgal ette nähtudki. Majasiseselt midagi muuta ei saanud — juba oldi harjutud, et nii on ja nii jääb. Kogu tegevus lastega taandus vaid hädapärasele hooldusele. Direktor Milli Kikkas: «Üha rohkem mõistsin: nii edasi kesta ei või. Silmad avas Soomes käimine — Eestis käinud vaimupuuetega inimeste tugiliidu (Kehitysvammaliitto) liikmed kutsusid vastukülastusele. Sealne vaimuhälvikute kasvatamise-õpetamise korraldus, nende eest hoolitsus ja olustik, kus nad elavad, oli meile tõeline šokk. Kui me linna sotsiaalhooldusosakonna juhataja Irina Kaldega koju tagasi jõudsim, hakkasime otsima abi meie internaatkodu reorganiseerimiseks.»

Moraalset tuge saadi puuetega laste vanemate tugiliidult, täiesti uutal alustel põhikirja aitas koostada Viivi Neare EHast. Terve aasta kulus selgitamisele, nõudmisele, palumisele, isegi pugemisele kõikvõimalikes instantsides. Kuigi kohti oli ette nähtud 120 lapsele, võeti optimaalseks arvuks 80. Rahandusosakond pidas päris hulluks sama paljude töötajate töölevõtu nõudmist.

Varjust valguse kätte

Ehkki ka see arv on liiga väike — iga raskesti haige laps vajab enda kõrvale täiskasvanut.

Internaatkodus alustati uut remonti, nüüd juba kunstniku kavandi järgi. Tulemus on suurepärase — pehmed pastelltoonid, seinamaalingud, kunstitaiesed, toalilled, naturaalpuidust mööbel, maitsekad vaibad, kardinad, voodikatted, isegi köögi personali tööriivid on lõbusalt puna-valgetriibulised. Iga mitte rohkema kui seitsme lapsega rühma päralt on kaks ruumi, peale selle eriotstarbelised: klass, raamatu-, muusika- ja töötoad, saal. Lapsed, kes remondi ajal elasid koos internaatkodu personaliga Kloogal suvelaagris ja lru vanadekodult üüritud ruumides, tulid tagasi tundmatuse ni muutunud hubasesse koolkodusse.

Novembris oli Kristlikus Koolkodus 22 senini väikelastekodudes kasvanut ja 34 kodulast, keda vanemad võivad tuua kas päeva- või nädalahoiule. Põhikirja järgi võtab koolkodu vastu 3—18aastasi vaimuhälvikuid. Kolm last on tagasi toodud lmastust, lapsi on tahetud saata ka abikoolidest.

Suurim ja olulisim muutus, mis haigete laste elus Kristlikku Koolkodusse tulekuga toimus, on see, et nad pääsesid varjust valguse kätte — nad saavad nüüd sihipäraselt võimetekohast õpetust. Puht individuaalset, võimeid arendavat, eneseteostust võimaldavat.

Milli Kikkas: «Ma ei väsi rääkimast ja kordamast — ka alamõistluslikud lapsed suudavad õppida, neid peab õpetama. Kuigi me õpetamisel alles kobame, otsime, katsetame ja sobitame võtteid ja vahendeid, on esimesed kogemused üllataval rõõmusetavad. Laps, kes ei suutnud pliitsit käes hoida, hakkas seda tegema juba nädala pärast. Ja mis kõige tähtsam — lapsed tahavad õppida, lausa janunevad tegevuse järele, värisevad õnnest, kui neil midagi korda läheb. Nende lastega ei sobi töötama inimesed, kes kohe tahavad näha suuri tulemusi. Siin saab edasi astuda tasa ja pisikeste sammude haaval. Missuguse kannatlikkusega tuleb õpetada! Õpetaja Riina Karu aga tunneb ülimat rahuldust laste pisimastki edust, niivõrd et ei märkavat enam Lasnamäe bussides trügijaid-sõimlejaid ega laskvat ennast häirida olmeriugastest. See on tõeline tööõõml!»

Käsitöötoas on üles seatud soome sõprade kingitus — kangasteljed, nendelt saadi ka lõimet-lõnga. Triipkirja linik juba poolvalmis. Õpetaja Tiina Raime murrab pead, kuidas välja töötada selles majas sobivat tööõpetuse meetodikat. Ka tema juures käivad lapsed ükskhaaval — küll lõnga kerimas, vaibatriipu kudumas, proovimas õmmelda või muidu vaatamas seintele pandud käsitöönäitust. T. Raime peab plaani õpe-

tada näputööd ka oma kasvandike vanematele, et nad võiksid seda koduski koos lastega teha.

Suhted Soome Kehitysvammaliitoga ja Jamilahti rahvaülikooli vaimuhälvikute õpetamise osakonnaga on loonud soodsad võimalused Kristliku Koolkodu kasvatajate, õpetajate ja teiste spetsialistide täienduskoolituseks — üle kahe nädala sõidab sinna kaheks nädalaks kaks inimest teadmisi ja oskusi omandama, kun i kõik on käinud. Isegi teenindavat personali — sanitar, kokki, koristajaid jt — tahetakse saata põhjanaabrite juurde õppekäigule, sest nendegi oskustest ja suhtumisest haigetesse lastesse ja nende heaks tehtavasse töösse sõltub laste heaolu ja arendamis- edu.

Veebruarikuusse on Kehitysvammaliitto planeerinud oma seminarid, millest osa võtma paluti meie haridus- ja sotsiaalhooldusministrid R. Loik ja S. Oviir, HM eripedagoogika juhtivspetsialist P. Elmre, EHA peadefektoloog V. Neare, EELI vanem V. Saliste jt. Ühiselt kavandatakse edasist koostööd. Ühes asjas M. Kikkas ei tagane: raskete vaimupuuetega laste hooldus olgu sotsiaalhooldusameti, õpetus aga haridusameti korraldada, välistamata seejuures nende mõlema tihedat sidet.

Miks ikkagi on koolkodu nimes epiteet «kristlik»? Aga sellepärast, et kristlus ei põlga ära ühtki inimest, ka vaimust vaeseid ega ihult nõtru. Koolkodu järgib kristlikku eetikat, seejuures pole küsimus töötajate usklikkuses. Koolkodu ühendab end kirikuga, kes on andnud suurt ainelist abi ja võtnud enda peale koolkodu töötajate koolitamise. Abi pakub ka väliskirik — Soome diakonissid tulevad siia praktikale, on planeeritud seminare, kirjanduse vahendamist jm.

«Mõtlesime, kust saada oma majja häid, halastavaid inimesi. Mõte pöördus kirikule ja EELK Konsistorium ongi oma abi andnud, meiega lepingu sõlminud. Konsistorium on lubanud finantseerida meie unistuse — oma suvekodu rajamist ja aidata välja ehitada seal ka oma kursustekeskus. Vajame ka mikrobussi, et lapsi kodust tuua-viia, ravile, basseinitundi vm sõidutada. Kaugemas tulevikus terendab puuetega inimeste arenduskeskus — spordirajatised, saun, klubi, töökojad, tugiliidule oma ruumid. Koolkodu kõrval laiub tühermaa, taotleme seda endale. Aeg on praegu tegijaile soodus — kes tahab teha, sellele jalga taha ei panda, aga ega keegi ka ei sunni ega õhuta tegema. Meie senine kogemus on, et abilisi leidub, ära ei õelda. Maja taasavamisel oli üks tublimaid aitajaid tehas «Dvigatel» — andis remondimaterjali, saatis töömehi ja sõidukeid. Neid, kellele suurt tänu võlgu oleme, on väga palju,» ütles M. Kikkas.

VIIIVE LEHT



◀ Direktor MILLI KIKAS süütas algul sinise, siis musta ja siis valge küünla.

▲ Õnne majale, õnne kodule on soovimas Nõmme lastekodu.

▶ Kristlikku koolkodu

▼ Õnnistas Kaarli kiriku assessor-praost EINAR SOONE.

TÕNU KALLE foto





HHAK*

on äraseletatult Harjumaa Hariduse Arenduskeskus. Asutus pole veel aastanegi — asutati kevadel, sisuliselt käivitus septembris. Kolm kuud hiljem vastasid «Hariduse» ja «Harju Elu» toimetuse küsimustele HHAK direktor Mati Sööt, asedirektor ja koolitusosakonna juhataja Ingrid Madise ning infoosakonna juhataja Aili Praks.

Tutvustame vastajaid: Mati Sööt (MS) on psühholoog, olnud Tartu Ülikooli psühholoogia kateedri aspirant ja tegelnud täiskasvanute täienduskoolituse raames psühholoogia intensiivõppega; Ingrid Madise (IM) — TÜ diplomiga inglise keele õpetaja, enne HHAKsse ületulekut juhatas Tallinna Vanalinna Algkooli, õpetab seal inglise keelt praegugi; Aili Praks (AP) on TPedIs haritud joonistamise ja tööõpetuse õpetaja, varem töötas Kuusalu keskkoolis ja Harjumaa hariduskoondises.

KUIDAS TÄRKAS HARJU MAAKONNAS MÖTE OMA HARIDUSE ARENDUSKESKUSEST?

MS: Algatav mõte tuli koolidest, kui uus maakonnavalitsus käis nendega tutvumas. Esialgu räägiti infokeskusest, kuid idee laienes, sest hariduses on lahendamist ootavaid probleeme rohkem kui infovaegus. Otsustati asutada arenduskeskus, mille kompetentsi ja põhiülesandeks jääks maakonna hariduse arendamise probleematika tervikuna. Senini pidi hariduskoondis tagama haridusasutuste funktsioneerimise ja ühtlasi tegelema hariduse arenguga. Meie rasketes majandusoludes ei tulnud ta mõlemaga korraga toime, esimene sõi teise ära, uputas pisiprobleemidesse. Harju hariduskoondis ei töötanud kehvemini kui teised — kahe mõneti vastandliku funktsiooniga rööbiti tegelemine ei ole vaestes oludes edukas ka mujal. See oligi põhjus, miks tema kõrvale oli vaja teist, eraldi instantsi. Mõistagi teeme tihedat koostööd.

IM: Oluline põhjus, miks HHAK tekkida sai, seisneb maakonnavalitsuse suhtumises haridusprobleemidesse — ta seab need väga tähtsaks kohale, mõistab, et ühiskonna muutused algavad inimesest, lapsest.

MISSUGUNE ON HHAKi STRUKTUUR?

MS: Me ei kavandanud jäika struktuuri. Enne peab tekkima töö ja siis otsime sellele tegija. Septembrini olin üks, praegu on ametis 7 inimest, 3ga käivad läbirääkimised, tööaasta lõpuks peaks meid olema 11–12. Tööle on hakanud 3 osa-

konda: info, koolitus ja tootmine (juh Tiit Treve). Koosseisu kuuluvad ka majandusjuhataja, pearaamatupidaja ja sekretär. Asume Tallinnas Toomkooli 2 (telefon 44 60 93). Kolmest toast esialgu piisab, tulevikus ilmselt vajame neid rohkem. Keskuse juurde on moodustatud arendusnõukogu, kuhu kuulub ka koolijuhte ja teisi haridusnimesi, kellega ühiselt kavandame oma töösuundi.

KELLELT SAATE RAHA?

MS: Harju maakonnavalitsuselt. HHAK on eelarveline asutus, kuid iseseisev juriidiline isik. Eelarve suuruse ja eraldamise 100%list garantiid meie muutuvates oludes ei ole, seepärast üritame ennast ka ise majandada. Kirjanduse ja õppevahendite kirjastamine — see olekski meie toodang — peaks ära tasuma. Ka meie korraldatavad kursused on tasulised. Inimesed peavad hakkama mõistma, et igal ajal on hind. Arusaamine väärtustest on paigast nihkunud, mõiste «hind» devalveerunud. Me ei taha selle protsessi süvenemisele kaasa aidata ning kehtestame kursustele ja väljaannetele hinnad, mis inimestele on vastuvõetavad, aga tasuvad ka tegijatele. Malli võtame teistelt (kuigi mitte hariduse) arenduskeskustelt, kes täidavad teatud tellimusi. Oma tuludest suuri illusioone me ei tee, sest hariduse arendamine ei saagi olla ainelist tulu toov. Eelarvelist toetust vajame nii või teisiti.

MIS ON HHAKi PÕHIÜLESANDED? MILLEST ALUSTASITE?

Põhiülesanded on Harjumaa hariduselu strateegia väljatöötamine, arengukontseptsiooni sõnastamine ja nende elluviimisele kaasaaitamine.

Arengustrateegia sihid on:

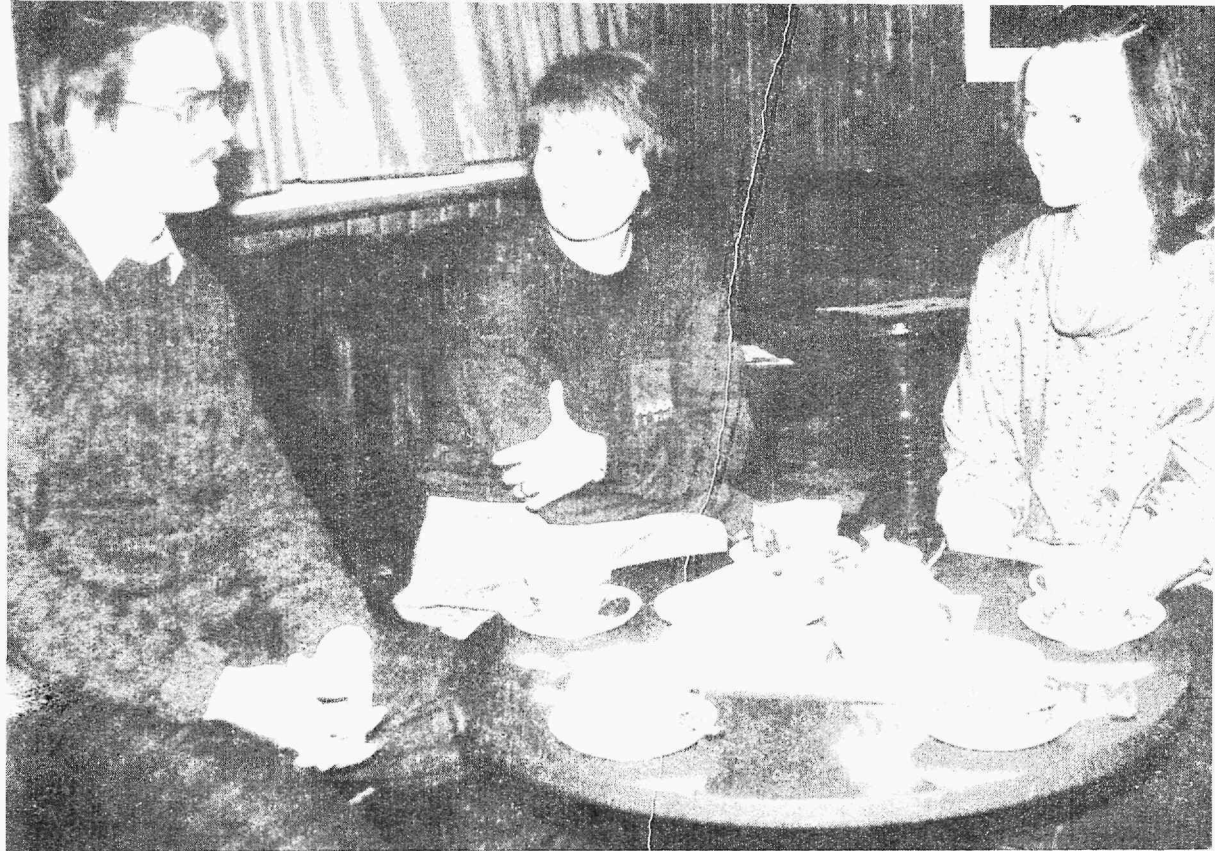
- tõelise arengukeskkonna loomine,
- isiksuse, perekonna ja grupi arendamine,
- arengu pidevuse saavutamine,
- võimaluste loomine aktiivsuse ja vastutustunde kujunemiseks.

See eeldab vähemasti, et

- kodu (perekond) kujuneb peamiseks lapse arendajaks, et lastevanematel tekiksid selleks vajalikud orientatsioon, motivatsioon ja oskused;
- lastepäevakodud (-aiad) muutuksid «hoiuasutustest» arendusasutusteks;
- kool kujuneks õpilastele õppe- ja arenguning õpetajatele töö- ja arengukeskkonnaks;
- kogu elu kestev enesearendamine muutuks väärtuseks, vajaduseks ja normiks;
- aktiivsuse ja initsiatiivi eest karistamine asenduks igakülgse töötamisega;

Harjumaa
Hariduse
Arenduskeskuse
põhiülesanne
on välja
töötada
maakonna
hariduse
arendamise
strateegia ja
kontseptsioon
ning aidata
kaasa nende
elluviimisele.

* Et intervjuu on käiku antud detsembris, ei käsitle see HHAK 3 viimase kuu tegevust.



HHAK direktor Mati Sõõf, Infoosakonna juhataja Alli Praks ja asedirektor Ingrid Madise toimetuse küsimustele vastamas.

ALO RAIDMAA foto

|| enese ja partneri austamine, et enese ja partneri vabadus kujuneksid väärtuseks, vajaduseks ja normiks täiesti võrdsetel alustel.

Lähtudes neist sihtidest sõnastasime ka oma ideaalid (need peavad ju igal, eriti aga arenguga tegeleval asutusel olema), mille saavutamisel loeksime keskuse töö ammandatuks ja lõpetatuks.

Arengustrateegiaga loodame lõpule jõuda selle aasta suveks. Seda pole mõeldav välja töötada lahus lasteasutustest ja koolidest. Otsustasime intervjuerida kõiki maakonna lasteasutuste ja koolide juhte, et otseallikast saada teada nende probleemid, vajadused, eelkõige aga ootused väljastpoolt tulevatele abile.

Näen meie ülesannet selles, et koolid ja lasteasutused saaksid enesearenduse subjektideks rohkem kui nad seda praegu on, et neis tegeldaks lapse arengu kui tervikuga. See arusaam vastandub sellele, et koolis «antakse» üksnes teadmisi, et põhiline seal on õppimine.

On vaja luua tegelik arengukeskkond igal pool — kodus, lasteaias, koolis — lapsele, aga ka nendele, kes lapsi ümbritsevad ja nendega tegelevad, soodustada nii üksikisiku (vanemad, kasvataja, õpetaja, koolijuht jne) kui ka grupi (klassi, rühma, perekonna, kooli õpetajas- ja ametnikkonna) arengut, sest häid tulemusi ei saavuta inimene üksinda. Palju

saab teha kooli ja kodu koostöö parandamiseks. Et lapse tähtsaim arendaja on kodu, pole meil õige keskendada tähelepanu koolile, vaid kogu arengukeskkonnale, sealhulgas ka lasteaiale.

AP: Intervjuerimist pean eriti oluliseks, sest senini on liiga palju programme ja kontseptsioone valminud kabinetides tundmata tegelikku olukorda.

IM: Kuigi sellest palju räägitakse, jääb veel puudu mõistmisest, et olulisim on algharidus. Mõtlen selle all lapse arendamist sünnist peale. Seepärast tahame Harjumaal käivitada perekeskuse loomise programmi. Muidugi läheb keskuse rajamiseni aega, aga kui me saame lapse arengule, samuti vanemate, kasvatajate, õpetajate kujunemisele kaasa aidata, on tagasiside kohe näha. Peale majanduslike võimaluste on selleks vaja ka sidet välismaa progressiivsete haridusnimemete ja koolkondadega. Seejuures tuleb vältida ohtu — me ei tohi üle minna välismaa kopeerimisele, üle võtta kõike, mida kuuleme ja näeme. Filter peab vahel olema, et me ikka iseendaks jääksime. Harju maakonnas on haridusuuendusteks soodne pinnas, siin on palju folklooriga tegelevaid koole, on tugevaid rahvakunsti-kollektiive. Me peame säilitama väikese maakooli kui kohaliku kultuurikeskuse, kus on raamatukogu, kus on vanematel hea olla pärast päevatööd ja kus on väga

Koolieelsed lasteasutused ja koolid peavad saama enesearenduse subjektideks rohkem, kui nad seda praegu on.

hea olla lastel, ka koos vanematega. Kui praeguseni on pööratud peamine tähelepanu koolis õppeprotsessile, siis tulevikus tahaks näha kooli kui kohaliku elu vaimset südant.

MS: Välissidemeid oleme juba loonud ja kindlasti ka jätkame. Ise ei suuda ega peagi kõike avastama, peab suutma meile kõlbliku välja sõeluda. Rootsis ja Taanis on meid aidata tahtvaid inimesi, kontakte laiendame ka teiste riikidega.

AP: Arvamusi on mitmesuguseid: ühed kardavad, et senine töö materdatakse maha. Teisalt tunnevad õpetajad tohutu huvi teistsuguste teadmiste ja teooriate vastu. Mina ei näe Harjus suurt ohtu, et mehaaniliselt välismaad kopeerima hakatakse. Olen kogunud, kuidas õpetajad kuulavad, mõtlevad läbi ja rakendavad uusi ideid oma nägemuse järgi, nii, kuidas neile sobib.

MIS SUHE OON ARENDUSKESKUSEL ALTERNATIIVHARIDUSEGA?

IM: Paljud arvavad, et alternatiivharidus lahendab korrapealt kõik haridusprobleemid, et kui asutame alternatiivkoolid, on hädad möödas. Alternatiivkooli on vaja kui hariduselu vere värskendajaid, kui ideede andjaid, aga need ei lahenda meil kuhjunud haridusprobleeme. Peaksime alternatiivharidusse suhtuma kui vastsündinud lapsesse, kellele teeme ruumi ja kellele pöörame tähelepanu, aga siiski peab funktsioneerima hariduselu kui tervik. HHAKi eesmärk on tegelda kõikide koolidega.

Mujal maailmas kuulub erinevate alternatiivkursuste ja pedagoogiliste koolkondade tundmaõppimine obligatoorselt õpetajate koolituskavadesse. Nad ei saa ilma neid tundmata kvalifikatsiooni, aga ometi ei saa neist igäühest alternatiivkooli õpetajat. Nad lihtsalt on teadlikud, mida üks või teine pedagoogika sisaldab ja neil avaneb võimalus valida elemente, mis nende töösse sobivad. Vabadus laieneb sedamööda, mida suurem on valik ja mida rohkem on teadmisi. Valik algab siis, kui teadmisi on liiga.

MS: Taustsüsteem aheneb, kui me lükkame kõrvale selle, millest vähe teame kui võimalikust kahjulikust. Kui meil pole kõrvale seada teisi, ei saa avaramalt näha ka iseennast, seda ala, millega tegeleme, ja suundi, kuhu liigume. Et midagi millegagi kõrvutada, ei tule lähtuda hinnangutest, vaid infost. Hinnangud saavad teetuda ainult kõrvutatud infole või eelarvamustele. Igaüks võiks endale aru anda, kas minu hinnang alternatiivharidusele põhineb infole või eelarvamusel, valeinfole või info puudumisel, plusside ja miinuste kõrvutamisel.

Me tahame tegelda nende probleemidega, mis tänases koolis on olemas. Kuigi

me sõnastasime oma ideaalid, ei hõlju me ise ideaalides. Midagi oleme juba ka teinud, liikuma pannud. Ei olnud aega oodata arengukontseptsiooni valmimist. Hakkasime tegelema 3 asjaga: ettevalmistustega strateegia väljatöötamiseks, koolitusega ning informatsiooni hankimise, töötlemise ja levitamise. Esimesest oli eespool juttu.

MILLEGA TEGELEB KOOLITUSOSAKOND?

IM: Alustasime 2 liiki kursustega: lühikesed ja pikemaajalised. 1.—3. novembrini toimus Lohusalus alternatiivhariduse eri vorme käsitlev seminar. Huvi oli väga suur. Kuulajad said ülevaate Freinet', Montessori ja Steineri pedagoogikast. Viimast tutvustasid Tampere Steiner-kooli õpetajad Pirkko Helakangas ja Leni Knutar.

Pikemaajaliste kursustega tahame tõsta õpetajate ja kasvatajate kvalifikatsiooni. Alanud on aastaringne «Montessori-kooli» kursus. Soovijaid oli 120, põhi-gruppi saime võtta 35. Ära ei taha kellelegi öelda, seepärast rakendame ka kaugõpet. Õppisime tundma koolieelses eas last, kevadeks tahame jõuda koolikka, sügisel jätkame 7—9aastase lapse arengu käsitlemisega. Üks lühikursus algab kevadisel koolivaheajal. Kavas on teisigi, mida veel pealkirjastada ei taha.

Nagu varem öeldud, on kursused tasulised (Lohusalus nt 75 rbl, majutuse, söidu, kultuuriprogrammi ja lektorite eest). Sageli ei saa noored õpetajad tulla kursustele väikeste laste pärast. Mõtleme ka sellele, seame sisse lastetoa, kus laste järele vaatab ja nendega tegeleb oskaja inimene.

Tasuliste kursustega tahame mõjutada koolide ja lasteadeade juhte, õpetajaid ja kasvatajaid aru saama, et nad ise valiksid endale kursuse, millest osa võtta, otsustaksid, mis neile vajalik ja tasuksid selle eest. Kui kohal ei käi, kannatab oma rahakott. Taotleme, et aktiivsetele osalejatele kulu kas preemiate, ametiühingu toetuste või miks mitte ka palga tõstmisega kompenseeritaks. Sel eesmärgil hoiame lasteadeade ja koolide juhtidega sidet. Mingil juhul ei taha, et majanduslikel põhjustel keegi kursusele tulemata peaks jääma. Tasu paneb suuremad kohustused ja vastutuse kursuse sisukuse eest ka korraldajale.

Põhikoolitusega me ei tegele. Paraku kuuleme noortelt õpetajatelt kurba töde — ameti- või kõrgkoolist omandatud teadmistega-õskustega nad ei saa oma töös edasi, et instituut ei ole pakkunud seda, mida nüüdisaja uuenemas koolis vaja on. See on esmaabi, mida nüüd kohe andma peame. Ei taha kedagi kritiseerida, kuid noored räägivad drastilisi asju õppe-

HHAKi
täiendus-
koolitussüsteem
lähtub
kasvatajate,
õpetajate ja
lastevanemate
tegelikest
vajadustest.

Alternatiivkooli
on vaja kui
hariduselu vere
värskendajaid,
kui ideede
andjaid,
aga nad ei
lahenda
kuhjunud
haridusprobleeme.

jõudude ebakompetentsusest ja õppekavade sisust. Heameelt teeb, et noored janunevad uute teadmiste järele. Initsiaatoreid koolitame eelisjärjekorras. Meie täienduskoolitussüsteem lähtub kasvatajate, õpetajate ja lastevanemate tege-likest vajadustest, analüüsib regulaarselt neid vajadusi ja loob koolitusprotsessile tagasisidemehhanismi. Samuti anname konsultatsioone lapse arengu ja hariduse teoreetilistes-metodoloogilistes küsimustes.

MIS ÜLESANDED ON INFOOSAKON- NAL?

AP: Esmalt otsime-hangime väärtkirjandust, mis Eestisse mitmeid kanaleid pidi on jõudnud. Oleme inimestelt saanud häid raamatuid, mida nad ise lugenudki pole. Jõudumööda tõlgime ja kirjastame neid. Eestist oleme leidnud autoreid, kes on nõus tutvustama alternatiivhariduse eri variante — koostame neist sariväljaande: «Aktiivõpe», «Steiner-kool», «Montessori-kool», «Freinet'-kool», veel anname välja originaalteoseid laste arengust ja pereprobleemidest — «Lapse areng» ja «Pereks kasvamine». Lisaks tõlgime aktiivõppesarjaga liituva perekonnaõpetuse metoodikamaterjali.

Õpetajad-kasvatajad soovivad kõige rohkem erialast kirjandust ja õppevahendeid. Püüame aidata mitte ükskõik mis-suguse juhusliku materjaliga, vaid süs-teemikindlalt, kunstniku kujundatult, nä-gusalt ja otstarbekalt sellistega, mis õpetajad-kasvatajad eelnevalt heaks on kiitnud. Kavas on välja anda õppevahendid algklasside meetrika õppimiseks, algklasside matemaatika nuputamismängud, õppevahendeid lasteaedadele jm.

Aastast aastasse on korraldatud küll ülevabariigilisi, küll kohalikke õppevahendite näitusi. Head ideed on jäänud rakendamata. Nüüd tahame neis kullamaardlates kaevata ja parematest kas või osa välja anda. Kui õpetajatel-kasvatajatel on ideid või juba valmis õppevahendeid, võiksid nad meie juurde tulla (mitte ainult Harjust, vaid kõikjal Eestist). Tahame, et pedagoogid ei tunneks end üksi — ka see on üks eesmärke, miks me olemas oleme.

MS: Anname välja ka materjali nn ABC kursustele, s.t loengutekste, mida vabalt võib ise lugeda ja läbi töötada, ilma et peaks loengutel istuma ja aina üles kirjutama. Vabanevat aega saaks kulutada ots-tarbekamalt praktikumideks. Loengutele tuleksid sel juhul juba teatud määral ettevalmistuse ja suurema lugemusega kuulajad.

AP: Õpetaja loeb meeeldi, kui on väärt lugemismaterjal. Ma ei taha hoobelda, aga praegu oleme küll hankinud, tõlkinud ja propageerinud just seesugust.

MS: Huvi puudus ja rahulolematus on praegu valdavad. Peame looma huvi tekke eeldused, näitama väljapääsu ummikust. Ei huvita see, millest midagi ei teata. Aitame teadlikuks saada millestki, mida enne ei tuntud, kuid mida hakatakse mõistma kui tööks vajalikku ja ühtlasi ka kui alternatiivvõimalust. See mehhanism tuleks käima panna, ehkki seda teoreetiliselt rääkida on lihtsam kui praktiliselt teha.

HHAKi info- ja tootmisosakonna suurim mure ja töö pärssija on paberipuudus. Oleksime kõigile, kes meid trükipaberiga aidata saaksid, väga tänulikud. Oleme kogu Eesti õpetajate-kasvatajate teenistuses, hoolimata et oleme Harjumaa Hariduse Arenduskeskus.

IM: Veel üks palve — kellel on vöör-keelset pedagoogilist väärtkirjandust, võiks meile seda näha tuua. Hea oleks, kui õpetajad-kasvatajad rohkem ja paremini vöörkeeli valdaksid, aga siiski on oluline teha kättesaadavaks hariduse arengut edendav kirjandus ka emakeeles.

MIDA TAHATE ÜELDA LÖPETUSEKS?

MS: Püüame rajada Alternatiivhariduse Fondi, mis hakkaks tegutsema Harju-maal ja finantseeriks esmajärjekorras alternatiivkooli rajamise projekti Laagri alevikku. Osaleme kooli projektis kontsept-siooni väljatöötamisel, õpetajate valimisel ja koolitamisel. Oleme tellijad eri kooli-tüüpide võrdlevas uuringus, mida teeb Vanalinna Muusikamaja teaduskabinet. Uuring kestab 3 aastat, kuni 1993. a suveni. Strateegia väljatöötamise huvides korraldame pisiuuringuid lasteaedades ja koolides nende seisundi fikseerimiseks. Vajame oma õppebaasi. Selles asjas käi-
vad läbirääkimised. Kavas on tegelda ka eriõpetusega, lastekodude ja erikoolidega. Me ei taha olla popid, vaid õigustada enda olemasolu tegudega.

Küsis ja kirjutas
VIIVE LEHT

Ilmumas on sariväljaanne «Aktiivõpe», «Steiner-kool», «Montessori-kool», «Freinet-kool» ning originaalteosed «Lapse areng» ja «Pereks kasvamine».

Millest alustada karskuskasvatust ehk miks «nemad» end põhja ei joo?

Näikse, et hiljutine alkoholivastane kampania on kuulsusetult lõppenud. Nagu paljud teisedki, mille edukusse on algusest peale vähe usutud.

Mida siiski peale hakata, kellest või millest eeskuju võtta — selle kohta on üpris huvipakkuvaid mõtteid avaldanud VADIM KOZJULIN ajakirja «Semja i Skola» m.a 5. numbris.

Ta ütleb, et N. Liit ei olnud esimene eksperimenteerija: omal ajal kehtestati ka USAs ja Soomes kuiv või poolkuiv seadus. Kahju ainult, et omaenda vigadest õppimise harjumus on meil nii sügavalt juurdunud ja et veelgi tugevam on lihtsalt ärakeelamise komme.

Joomarluse kasvu ja languse kõveraid on Liidus tavalogika järgi alati seostatud alkoholi tootmisega. Veel tänagi selgitatakse tihti peale, et tsaariajal pruukis rahvas alkoholi vähe. Lenin keelas kange alkoholi tootmise üldse ära ja joomarlus lakkas. Stalin, et «vältida välismaise kapitali ahelaid», hakkas taas viina ajama — joomarlus puhkes õitsele. Brežnev suurendas alkoholsete jookide tootmist ja joomarlus levis kõigisse ühiskonnakihtidesse. Iseenesest kujuneb järeldus, et karskluse täielikuks võiduks tuleb alkoholi lõhn riigi piiridest välja tuulutada.

Selle seisukoha pooldajail, nagu väidab autor, on varuks kõnekas näide. Kuiv seadus ei ole mitte alati fiaskoga lõppenud. Liibanonis saavutasid Bacchuse vastased võidu. Tänapäeval ei tunne Liibanoni elanikud alkoholi maitset. Isegi Tripoli sadamas lühiajalise peatuse teinud välismaise reisilaeva baaris avastatud likööri-kompvekkide eest trahviti kopsaka rahasummaga. Ainuüksi esimese alkoholi-pruukimise eest ootab liibanonlast kuus kuud vanglakaristust ja 40 kepihoopi vastu jalataldu. Edasi kasvab karistus geomeetrilises progressioonis.

Autor küsib, kas nii rangele karistusele rajatud karskuse kuningriik ahvatleb ja kas niisugust maad saab nimetada tsiviliseerituks?

Teistes maades on keelud andnud negatiivseid tagajärgi. Nii on see ka Soomes, kus kuni viimase ajani on võimud piiranud alkoholi tarbimist ja kus praegu pruugitakse alkoholi ühe elaniku kohta veidi rohkem kui Rootsis ja kolmandiku võrra vähem kui Taanis, kuid kus ebakaines olekus kinnipeetuid on 5 korda rohkem kui Rootsis. Nähtavasti ei ole asi ärajoodud alkoholi hulgas, vaid selle pruukimise kultuuris. V. Kozjulin on seisus-

kohal, et selle kultuuri on Bacchuse kummardajad Soomes kaotanud kuiva seaduse ajal. Ja praegu on võimud mures alkoholipruukijate koosseisu nooremise pärast. Sellele on lisandunud veel üks oht — laste toksikomaania. Autor peab neid meilegi üpris tuttavateks nähtusteks, nagu ka alkoholihindade pidevat tõusu.

Praegu rakendatakse väljaspool islami-maailma edukalt teisi mõjutusabinõusid. Edasi räägibki V. Kozjulin sellest, miks välismaal ei jooda end maani täis, kuigi selleks kõik võimalused olemas, ja miks seda kõigist keeldudest hoolimata tehakse Nõukogudemaal.

Ta nendib, et eksivad need, kes arvavad, et varem Venemaal joomarlust ei olnud. Ent vastupidi tavakohasele ettekujutusele ei kuulutud alkoholi tarbimiselt ühe elaniku kohta mitte kunagi isegi esikümnesse.

Välismaal näeb meie turist nii mõndagi imekspandavat. Kuid paljude tunnistuste järgi on kõige hämmastavam alkoholsete jookide küllus ja nende pruukimise mõõdukus. Miks siis nende maade elanikud alkoholi pruukima ei torma, ehkki hinnad on madalamad ja valik suurem? Vahest on alkoholismiviirus geneetiliselt omane vaid nõukogude inimesele?

Võitlus alkoholismi vastu oli ja on arenenud tööstusriikides üks põhiprobleeme. Alkoholi tarbimise dünaamikat jälgitakse hoolikalt ja iga riik teeb selle harjumuse vastu usinat tööd, kuid väldib ägedaid pealetunge. Kätte võtta ja ära keelata — tsiviliseeritud maailmas nii ei toimita. On ju teada, et keeld kutsub enamasti esiile vastureaktsiooni — ebaterve uudishimu ja tahtmise keelatud viljast osa saada.

Nõukogudemaal, toonitab autor, seondub alkoholi ärakeelamine alkoholipruukimise madala kultuuriga. Ent see on tema sõnul alles pool häda. Õnnetus on selles, et alkoholivastane ukaas kajastas suurt tahtmist joomarlusest lahti saada, kuid vastu ei pakkunud midagi. Napsivend nägi, et koos pudeliga võetakse talt ära seegi hädapärastelt sisustatud puhkeage ja suhtlemisringkond, asemele pakutakse aga vaid palav üleskutse tervislikke eluviise järgida.

Meie keelustajatele tundub kummalisena mitme Euroopa maa hoolitsus oma alkoholikute eest: neid saadetakse kuurortidesse, neile antakse abiraha — ravige end terveks.

Ungaris peetakse veini valmistamist rahvustraditsiooniks ja võitlust alkoholi-

Vahest on alkoholismiviirus geneetiliselt omane vaid nõukogude inimesele!

Paradoks: alkoholiseid jooke tuleb müüa selleks, et joomarluse vastu võidelda...

lismi vastu ei aeta segi võitlusega veinipruukimise vastu üldse. Võitlust «roheline maoga» alustati seal varem kui Liidus — juba 1983. aastal moodustati alkoholismi vastu võitlemise riiklik komitee. Ungarlastel oli juba siis selge, et alkoholi müügi ja tootmise kärpimine tekitab riigieelarvesse suure augu. Seejuures selgus, et tegelik alkoholipruukimine väheneb üksnes murdosa protsendi võrra! Anti endale aru, et alkoholismi vastu võitlemiseks on vaid üks viis — mitte keeld, vaid alkoholismi profülaktika propaganda ja alkohoolikute ravimine.

Ka USAs jõuti järeldusele, et alkoholi vastu on kõige efektiivsem vahend valgustustegevus. Propaganda on seal laialt ulatuslik — inimene satub selle mõjuvalda piimahammaste tulekuga.

Autor rõhutab, et probleem, mis tuleb lahendada arenenud maades, ja mis väga terav ka Liidus, puudutab vaba aja veetmist.

Vaba aja sisustamine on elementaarne tingimus, milleta on joodikule mõtetu kinnitada, et alkoholi pruukida on halb. Ta teab seda isegi. Ta ei joo seda selleks, et kraavis magada, ta tahab lõdvestuda, puhata ja sõpradega suhelda.

Nõukogude linnainimese puhkeaja sisu on teada: kolm neljandikku vabast ajast veedab ta kodus teleri ees. Maainimestel on seegi võimalus piiratum. See määrabki vaba aja veetmise põhivormid, milleks on tegevusetu ajaviitmine ja napsitamine.

Autor sunnib meid mõtlema selle üle, miks meremehed merel ja geoloogid ekspeditsiooni ajal saavad alkoholita suhteliselt kergesti hakkama. Teine lugu on siis, kui nad koju jõuavad. Seal katab inimene alkoholi abil vajakajäämise, ta tahab saavutada hea tuju, lõbutseda, närvipingest vabaneda. Kas ühiskond saab süüdistada neid, kellele ta ise pole teistsugust puhkust võimaldanud? Psühhoterapeut V. Levi seletab joomauima kütkestavust lakooniliselt: «Tegelikult loome mingiks ajaks kunstliku, keemilise temperamendi... Sedasama võivad märksa loomulikumat kombel teha värsked õhk, liikumine ja toit.» Teisisõnu, alkoholiharjumust saab välja ajada teise, tugevama harjumusega. Arenenud maades on sellest aru saadud ja vajalikud olud loodud. Seal ei tule pead murda, kuidas vaba hetke surnuks lüüa. Peaaegu igal inglasel on oma hobi ja ta on mingi klubi liige. Kogu tsiviliseeritud maailm reisib mööda ilma. Kõikjal on rohkesti kohvikuid, baare ja restorane.

Kui eespool loetletu on, nagu märgib V. Kozjulin, meilegi teada ja arusaadav, siis lisandub veelgi huvitavaid seiku. Läänes on kõige aktiivsemateks tervislike eluviiside eest võitlejateks firmad.

Nad ei piirdu plakatite ülesriputamisega, vaid finantseerivad heldelt mitmesuguseid, kohati vägagi kulukaid profülaktikaüritusi. Jaapani tehastes jäävad töötajad tihti peale pärast tööpäeva lõppu kohale, et üheskoos ümber laua istudes juttu ajada. Lauas ei saada läbi *saketa*, mida pakutakse firma kulul. Nii süvendatakse mitte joomarlust, vaid alkoholipruukimise kultuuri. Jaapanlaste meeldib koos töökaaslaste ja oma perega looduses puhata. Firma maksab selle kinni, teades, et talle võlgu ei jääda. Klassikaline näide: Niels Bohr tegi oma elu põhiavastuse Norras suusatades...

Ameerika kompanii «Caterpillar» võimaldab oma töolistele ja inseneridele tasuta matka pluss veel ühe vaba nädalalõpupäeva Canadas suusatamiseks või purilaua sõitmiseks Havail. Mõistagi pole see heategevus — kasumi kasv puhanud personali tööst on ette välja arvatud. Alkohoolseid jooke ja sigarette tootvad firmad paigutavad kapitali turismiärisse, mis on kogu maailmas äriks number üks. Meie planeedi elanikud kulutavad puhkuse veetmisele ligikaudu 10% kogu maailma maade kogutoodangust. Ja alkoholi pruugitakse ka puhkuse ajal. Kuid aktiivne puhkus dikteerib ise mõdu. USAs võib viskit osta kõikjal ja igal ajal. See-eest vaatab üldsus «nagu kord ja kohus nina täisvõtnule» kui heidikule. Profülaktikameetmete hulgas ei ole rahvaspordil kaugeltki viimane koht. Autor nendib kurvastusega, et Nõukogudemaal võtavad selles järjest rohkem maad kooperatiivsed ja rendisuhted, mistõttu tervis ei osutu paljudele taskukohaseks. Samas on Argentinas, mida käsitatakse samuti arengumaana, spordisaale igal sammul. Kahe dollari eest võib seal tegelda arvutu hulga valmenditega. USAs on käibel mõiste «*correction*», mis tähendab, et üheskoos sportides veedavad aega 3—80aastased. See on nagu omalaaadse vaimse sideme loomine põlvkondade vahel ühise tegevuse, kümnete selleks väljamõeldud sportmängude kaudu.

Autor teab öelda: Liidus on välja arvatud, et aktiivse puhkuse süsteemi arendamise arvelt on võimalik kokku hoida 50—70 miljardit rubla aastas. See on raha, mida praegu kulutatakse ravile, haigustoetuste maksmiseks ja tootmata jäänud toodangu katteks.

Alkoholivastane propaganda on meie jaoks kulunud sõnapaar. Seda huvitavam, et välisriikides tehakse panus eeskätt just sellele.

Ungaris on sellesse kaasatud kultuuri- tegelased, noorte ebajumalad, rokkansamblid, nimekad sportlased, s.o kõik, kellel noorte silmis autoriteeti. Sellega tegelevad ajakirjandus, raadio, televisioon,



töökollektiivid, kool, noorsoo-organisatsioonid ja ametiühingud.

USAs ei ole ühtset alkoholivastast organit, see-eest on välja töötatud hulk alkoholivastaseid programme. Need on olemas Kongressil ja ühiskondlikel organisatsioonidel. Eriprogrammid on õpilaste ja koguni koolieelikute tarvis. Nii hõlmab kampaania «Ära alusta» 8–12aastasi. Ligemale 10 000 kompaniid, 500 suuremat kaasa arvatud, teostab omaenda alkoholivastaseid programme. Ühiskondlikud organisatsioonid koostavad entusiastide kaasabil raadio- ja telesaateid alkoholist loobunud kuulsustest. Ameerika avalikkus on saavutanud kange alkoholi reklaamimise keelu teleekraanil. Tema survele on pudelite etikettidele ilmunud hoiatavad tekstid. Märgatavat mõju on inimestele avaldanud teadusuuringute andmed. Kroonilisi haigeid toetab moraalselt organisatsioon «Anonüümsed alkoholikud», kuhu kuulub ligi miljon alkoholiga lõpu teinud inimest. On muidki liikumisi («Emad roolijoodikute vastu» jt).

V. Kozjulin küsib, mida meie hädise riigieelarve puhul oleks võimalik ette võtta? Ta vastab nii.

Esiteks: niisugused valdkonnad nagu turism ja puhkemajandus tasuvad end ise ära kõigis maades. Veelgi enam, need toovad rohket tulu.

Teiseks: võib korra majja lüüa ametiühingute ja spordimajanduses, et oleks võimalik raha kulutada sellele, mida tahavad töötajad, aga mitte igasugused juhtorganid. Olemasolevad spordirajatised võimaldaksid oma pindala poolest nende praegust kasutamist 6 korda suurendada.

Kolmandaks ja kõige tähtsamaks peab autor tähelepanuväärselt lihtsat lahendust, mida on kasutanud paljud maad. Ja nimelt: anda alkoholismivastase võitluse

tarvis osa alkoholi müügist laekunud rahast. Ettepanek müüa alkoholiseid jooke selleks, et joomarluse vastu võidelda, kõlab paradoksina. Ent vajane mees pidada, et alkoholism esineb mitte seal, kus rohkem alkoholi pruugitakse, vaid seal, kus seda tehakse harvemini, kuid sea-moodi; kus pole õpitud hindama sortide-markide väärtusi ja kulistatakse alla kõik kättejuhtuv; kus ühiskond ise sunnib noorsugu joobeumiga tutvust tegema parimal juhul rāpases baaris, kus eneseõigustusena kõlab — midagi paremat pole teha.

Tsaari-Venemaa riigieelarvet on nimetatud «viinaelarveks», kuna lõviosa sellest moodustas piirituse müügist saadud kasum. Sealhulgas suurel määral ekspordist. Mälestused nendest aegadest hakkavad tuhmuma. Kuigi praegugi pakutakse välismaa restoranides maailma parimat vene vodkat, pole see enam vene, vaid kohapealne. Teised teenivad valuutat venelaste käestlastud kuulsuse arvel.

Lõpuks juhib autor tähelepanu sellele, et kerglane suhtumine joomarlusse on vene rahva hulgas üksjagu laialt levinud. Rahvuse alkoholipruukimise võimete kohta on hulgaliselt anekdoote ja neid ei rāagita ilma uhkuseta. Nende anekdootide ja lõbusate filmidega hādavarestest joodikutest harjub noorsugu alkoholikultusega, millest saab rahvuskultuuri osa. Ta ütleb, et läheb kaua aega, et asendada see kehale ja vaimse ilu kultusega ning tsiviliseeritud alkoholipruukimise mõistega. Seejuures ei tarvitse siin jälle «oma» teed otsida. Meil on ju olemas maailma ajaloo- ja kultuurikogemused, mille hulgast valida.

* * *

Küllap on meilgi neist õppust võtta!

Refereerinud
HELGI ROOTS

Alkoholikultusest
võib saada
rahvuskultuuri
osa...

Luulekujundi käsitus keskastmes*

SILVA RAUDVERE

8. klass: õpitakse lähemalt tundma mõisteid: stilistiline kujund, metonüümia ja rahvaluule; eri riimivõimalusi (rist-, paaris- ja süliriim; mees-, nais- ja libisev riim). Kordavalt selgitatakse rütmi olemust. Jälgi lugemiku lõpus olevat sõnastikku.

LK

G. Suits «Mehed»

Keda luuletuses kirjeldatakse? Kellega mehi võrreldakse? Leia tekstist vastand sõnu (antonüüme). Leia riimuvaid sõnu. Määra riimid. Selgita 4. salmi mõtet. Keda (mida) sümboliseerivad mehed? Õpi luuletus pähe. Korraldada selle esitamise võistlus. Esine publikule.

P. Haavaoks «Visa aed»

Kas luuletuses on esiplaanil kirjeldus, pöördumine või autori enda mõtted? Mida autor kirjeldab? Milline mõte kannab kirjeldust? Mis hädad tabavad seda? Leia tekstist koht, kuidas autor sellesse suhtub? Millega lõpetab autor luuletuse? Milline tagamõte peitub mõtte-teras: «Igaüks peab oma aeda harima»?

M. Raud «Rändlend», «Kõrresõlmi»

Millise aastaajaga on tegemist 1. luuletuses? Leia iseloomulikku sõnavaras? Missugused sügised mõttekillud leiad 2. luuletusest? Leia kirjeldusi. Leia isikustamist ja metonüümiat. Mõtesta lahti 2. pealkiri.

Mõistatame: Laut lambaid täis, kera-peaga oinas keskel? (Kuu ja tähed.) Sinine tõld ja kuldseid naelad? (Tähed taevas.) Jaluta jookseb, käteta kisub, kõrita karjub, valuta vingub? (Tuul.) Külmi kui jää, valge kui sai, pehme kui sulg? (Lumi.) Koosta mõistatusi rändlindudest ja aastaegadest.

V. Ridala «Talvine õhtu»

Kus võiks seista vaatleja, kes seda pilti kirjeldab? Mida ta kujutab? Kuidas luuletaja suhtub loodusse? Leia read talvisest teest, söidust. Kuidas mõjuvad personifikatsioonid? Harjuta luuletust ilusti esitama, õpi pähe, joonista sellest pilt. Võrdle neid. Esitada melodeklamatsioonina koolipeol, vali muusika H. Elleri «Kodumaa viisidest» (taustaks). Koosta luulepõimik talvelauludest. Võrdluseks loe ette V. Ridala luulekogust «Valitud värsid» (1986) mõned koduluuletused. Õpi need pähe.

LE

J. Liiv «Helin»

Missugusest helinast luuletaja räägib?

Millised tunded lugemisel tekkisid? Kuidas saadud elamust saaks otseselt kirjeldada või joonistada? Millised mõtted jäävad luuletusest kõlama? Kas seda luuletust on kerge või raske tunnetada?

J. Sütiste «Kui lõpeb...»

Raskeil sõjapäevail (1942) kirjutas autor vanglas olles poemi «Arm», suure kunsti-väärtusega teose, millest ka see katkend.

Leia read, kus autor on jäädvustanud mõtteid ja tundeid inimestest, keda armastab. Milline on luuletuse taust? Kuidas kujutatakse suveõhtut? Kuidas armsamat? Mõelda: kas see on reaalne inimene või kujutluspilt? Leia epiteete, võrdlusi, metafoore. Millised riimid on luuletuses? Missugune on kõlakujundite (alliteratsioon, assonants) tähendus? Luuletus on kirjutatud inglise soneti vormis. Jälgi, kuidas soneti vormitunnused siin avalduvad. Kinnistamiseks lugeda poemist «Arm» 15. ja 16. sonetti, mis eelnevad käsitletud 17. sonetile. Jälgi epiteedi «kuldne» kordumist ühenduses teiste sõnadega. Koosta elamuskirjand: «Üks kaunis mälestus», «Kiri armsamale», «Mõtted...», «Mu Eestimaa, mu kodumaa...» jt. Korraldada luulevõistlus, valida selleks ka J. Sütiste tekste.

A. Haava «Meie»

Kes on luuletuses «MEIE»? Missugust korduvat metafoori luuletaja kasutab? Iseloomusta luuletuse tooni, hoiakut. Millised väljendid seda rõhutavad? Miks võib luuletust pidada oodiks? Kuidas mõjub A. Haava «Nõmmelill». Kirjelda luuletuse meeleolu. Mida vajab nõmmelill oitsemiseks? Mida vajab inimene, et olla rõõmus ja õnnelik? Nõmmelill on metafoor, mida võime pidada ka sümboliks. (Selgita.) Mida selle luuletuse sümbol sinu meelest tähendab? Miks võib luuletust pidada elegeiaks?

K.-E. Sööt «Metsateel»

Mis on luuletuse põhiteema? Loe ette kõige tähtsamad read. Luuletuses räägitakse kahest erinevast ajast. Millistest? Milline on noorusmälestuste meeleolu? Milline praegusajast? Missugused kujundid selle loovad? Määra luuletuse žanr.

E. Enno «Kojuigatsus»

Mis sümboliseerib luuletajale kodu? Mille abil kõneleb loodus luuletajaga? Milliseid kõnekujundeid on luuletuses kasutatud? Missuguse meeleoluga seondub koduigatsus? Leia luuletusest elegeiale omaid jooni. Vaatle pildialbumit «Eesti maastikud» (1984), eriti ristkheinapilte lk 111.

* Algus «Haridus» nr 11, 1990

E. Niit «Ma arvasin»

Luuletus koosneb kolmest meeleolult erinevast osast. Pealkirjasta need. Milliseid kordusi luuletuses kasutatakse? Iseloomusta riime. Millised neist on sinu meelest huvitavamad ja omapärasemad? J. Peegel on öelnud: «Oma kogemuste eest pole pääsu kellelgi.» Mida sa sellest arvad? Koosta lühilaaste (mõttekilde) oma koolielust või elukogemustest. Avalda need koolialmanahhis (seinalehes).

I. Kolla «Nukrad hetked»

Miks on luuletus nukker, tõsiselt kurb, isegi traagiline? Kuidas rõhutab õhtune aeg luuletuse meeleolu? Millest on luuletajal kahju? Leia hüüdlauseid. Miks neid on kasutatud? Mis jääb luuletajast alles? Mida tead autorist? Lugege luulet kogust «Minu kevad» (1983).

H. Runnel «Kihk»

Mis ajendas luuletajat sellist luuletust kirjutama? Mida ütleksid sõbrale, kui ta tahab äkki üle aia karata? Milliseid sisetundeid on meil raske pidurdada? Miks? Leia luuletusele veel teisi pealkirju.

J. Viiding «Õnnelaul»

Mis on luuletuse peamõte? Milliste sõnadega luuletaja seda edastab? Leia luuletusest kohad, mis on seotud inimitahtega. Mis vormis on luuletus kirjutatud? Leia aforismide kogumikust «Mõt-tevara» (1973) ütlemisi õnne kohta. Kirjuta kirjand: «Mis on õnn?», «Õnnehetki minu elus», «Olin õnnelik» jt.

LP

J. Liiv «Kui tume veel kauaks ka sinu maa»

Kes on «sina», kelle poole pöördutakse? Kuidas näeb J. Liiv oma kodumaad ja selle tulevikku? Millest sõltub kodumaa tulevik? Leia luuletusest sõnu (kujundeid), mida võib pidada sümboliks. Kes teab epitaafi Alatskivi surnuaial J. Liivi mälestussambal? Joonista illustratsioon luuletusele.

L. Koidula «Eesti muld ja eesti süda»

Luuletuse 1. lause algab pöördumisega. Kelle poole? Kumb nendest on SINA kogu luuletuse tekstis? Missugune kõnekujund on pöördumisele aluseks? Leia metonüümiaid luuletuse viimasest stroofist. Millise luuležanriga on tegemist? Milline tundelaad seda iseloomustab? Mida luuletaja ülistab? Meenuta luuletusi «Miks sa nutad, lillekene?» ja «Sind surmani». Mis on neis ühist eelvaadelduga? Kuula plaadilt laule «Sind surmani» ja «Mu isamaa on minu arm». Koosta kirjand «Eesti, mu armas, kallid kodumaa».

P. Ilmet «Kutse»

Kelle poole luuletaja pöördub? Milliste sõnadega? Kuhu koputada? Kuidas seda mõista, et värv ise avaneb? Millal ja

kuidas lugeda luulet? Kes on sinu lemmikluuletaja? Missugune tema luuletus meeldib?

B. Alver «Räägi tasa minuga»

Kellega luuletaja kõneleb? Mis on luuletuse mõte? Mida tähistab kujund «Surnud sõnalärm»? Leia pöördumisi. Mida tead autorist? Loe ta luuletusi, näit «Tähetund», «Tulelaul» jt.

J. Kross «Laul seitsmest lukust võtmetega»

Miks luuletaja arvab, et ta kell käib ette? Leia luuletusest kordusi. Leia luuletuse juhtmotiiv. Kuidas märkame aja möödudes muutust? Mida tähendab väljend «Seitsme luku ja riivi taga»?

Mõistatame: Keeletu, meeletu, varjab vara varga eest? (Lukk.) Hiir läheb auku, saba jääb välja? (Võti.) Karu magab, kõrv kõigub? (Maja ja uks.)

M. Traat «Hommiikul, kui tolmab rukis. . .»

Leia kaht esimest salmi koondav põhikujund (isikustamine), süvene sellesse. Leia epiteetid kahest esimesest salmist (kokku 12). Mille poolest erineb 3. salmi esituslaad eelmisest? Milline on viimase salmi keskne kujund (metafoor)? Mis see on «igavesti korduv ime»? Mida peab autor maa hingeaks?

Mõistatame: Hõbekepp ja kuldnupp, talvel on lühike, suvel on ta pikk; keskpaik heldris ja kabjad kambris? (Rukis, rukkipäa.) Siga läheb sulgu, sibul seljas? (Leib pannakse ahju.) Vare all, vare peal, kerad keskpäigas? (Leivad ahjus.) Pekstakse, purustatakse, niisutatakse, põletatakse, aga siiski armas igaihe meelest? (Leib.)

EP

J. Liiv «Rändaja»

Kes on luuletuse peategelane (mina-tegelane)? Mida saame teada tema elust? Leia vastandõnu: kuidas need iseloomustavad rändajat? Kuidas iseloomustavad perenaist tema küsimused? Milliseid mõtteid tekitab perenaise jutt viimases salmis? Kuidas see mõjutab luuletuse üldist meeleolu? Pane mõne kavapunktiga kirja luuletuse ülesehituslik arendus, muutused sündmustes ja meeleolus. Missugused riimi liike luuletuses märkad (vt kirjandusteooria mõisteid sõnastikust)? Selgita trohheuse olemust. Loe luuletuse algust, rõhutades rütmi. Koosta lühikirjand «Meeldiv kohtumine», «Jäin tuisu kätte», «Palusin õomaja» jt. Soovi korral püüa mõtteid värsistada.

M. Traat «Kirjandusõhtu»

Milline elamus tekkis luuletust lugedes? Kuidas autor kirjeldab pisitüdruku esinemist emadele? Kelle luuletust ta esitab? Miks võib vahel ütlemine segi minna? Kuidas oleks sellesse suhtunud J. Liiv ise? Kirjelda kujutluspilti, mille M. Traat

loob J. Liivist. Millega võrdles «Rändaja» autor ema sülle peitu pugevat lapsepõnni? Miks sobib see luuletus lugemiku avaluuletuseks? Milles peitub J. Liivi luule omapära?

G. Suits «Sügise laul»

Kellest luuletaja räägib? Kus rändur viibib ja mida ta tunneb? Millised kaks kujutamisi on siin kõrvuti? Millise meeoleu luuletus loob? Mis seda rõhutatud ja masendatud olekut on põhjustanud. Iseloomusta salmide (stroofide) ehitust. Mida arvad riimidest?

M. Under «Lõoke»

Mida on meie esivanemad arvanud lõokesest? Leia autori tundeelamusi sellest kaunist põhjamaade suvekuulutajast. Reasta need. Milline on luuletuse põhimeeleolu? Mis vormis on luuletus kirjutatud? Loe selle kohta teoreetilist selgitust. Leia tekstist metafoore. Koosta mõistatusi lindudest.

9. klassis õpitakse rahvaluule olemust, liike, tunnuseid, liigendatakse rahvalaule (sisuliselt) ja määratakse keele- ja vormitunnuseid. Oluliseks peetakse ka varemõpitud luulekujundite tundmist.

LK

K. Merilaas «Põhjarannik»

Milline kirjeldus läbib kogu luuletust? Mis iseloomustab sõnavara valikut? Leida võrdusi ja isikustamist. Missugused on luuletuse peamised vastandmotiivid? Leia veel vastandsõnu ja motiive. Vaata värvilisi maa- ja merepilte G. Germani albumist «Eestimaa etüüdid» (1986). Taustmuusikana kuulata «Põhjamaa — me sünnimaa» ja «Kus Põhjalahke kohiseb».

Kirjandi teemad: «Mu Eestimaa», «Oma maa — maasikas, võõras maa — mustikas» jt. Soovi korral luuleta oma kodumaast, eestlastest jm.

J. Liiv «Külm»

Mida kirjeldab autor talvisest loodusest? Kuidas mõistad metafoori tuleleil? Kuidas mõjub epiteet «koit idas veripunane»? Millised muljed tekkisid luuletuse lugemisel? Kui kujutada seda akvarellidega, siis millisena näeksid lund puudel ja maas? Vaatle graafilist illustratsiooni lugemikus. Mida kunstnik H. Laretei on seal saavutanud must-valges? Koosta etüüd: «Talvine hommik», «Videvik», «Minu talvine koolitee», «Koduküla (-tänav, -asula) tuled» jt. Soovi korral luuleta. Meenuta teisi J. Liivi loodusluuletusi.

J. Liiv «Nõmm»

Mille poolest luuletus erineb varem kuuldud sügisluuletustest? Kirjelda luuletusest saadud kujutluspilti ja meeoleu. Milline see on? Milliseid värve luuletaja näeb? Missuguseid kõnekujundeid siit leiad? Leia ootamatu lõpplahendus (puänt). Tee kokkuvõtte J. Liivi isikupärase sõ-

nastustiili kohta luuletuse «Nõmm» põhjal. Opi luuletus pähe. Soovi korral maali saadud elamus.

M. Under «Sügisemaru»

Kelle poole autor pöördub luuletuse algul? Missuguste tegusõnadega on saavutatud kirjeldustes sügisemaru tunne? Leia luuletaja kasutatud kõnekujundeid. Missugune kujund läbib luuletuse 4 viimast rida? Miks nimetab autor maru kuningaks? Leia kõlakujundeid. Kuidas need mõjutavad luuletuse meeoleu? Helitaustana kuula H. Elleri «Kodumaa viise». Vaata G. Reinendorfi graafilist lehte «Tuuleil» (1943).

V. Ridala «Luiged»

Missugust paika luuletuses kirjeldatakse? Leia isikustamisi. Kus märkad laiendatud võrdlust? Mida selle kaudu kirjeldatakse? Millise luulevormiga on tegemist? Iseloomusta inglise sonetivormi. Koosta kirjeldus: «Kevadine jääminek», «Hädalist päästmas», «Luiged», «Linnud saabusid varakult» jt. Mida tead autorist? Loe tema teisi luuletusi.

M. Traat «Hilised talled»

Loe ette olulised read neist, keda kirjeldatakse. Iseloomusta laiendatud võrdlust talleilmade kohta. Missugune aastaaeg on luuletuses? Koosta etüüde oma lemmikloomade (või muu) kohta, näit «Tibud», «Kuked», «Haned», «Talled»; «Sirelid», «Roosid». Illustreeri. Kui tahad, kirjuta kodumurdes.

A. Sang «Laul O. W. Masingust, mehest, kes andis eesti keelele õ-tähe».

Keda autor luuletuses kujutab? Leia keelemehe isikukirjeldus. Kuidas näidatakse tema ühtekuuluvust oma rahvaga? Too näiteid. Reasta kirjeldused õ-tähe saamisloost. Milliseid mõtteid lõpusalmis kõrvutatakse? Kas eesti kirjakeel oleks toime tulnud ilma õ-täheta? Põhjenda oma arvamust. Leia tähtsaim stroof. Loe autori kohta J. Krossi «Taevakivist».

M. Raud «Inimesest ja tööst»

Määratle luuletuse teema. Leia kirjelduste näiteid. Ava luuletuse mõte. Miks ei saa luuletust ümber jutustada? Koosta lühipalu «Minu vanemate töö pole kerge» või «Kuidas töö, nõnda palk».

H. Runnel «Koduküla, kodumaa»

Missugustest eri piltidest paneb luuletaja kokku oma kodumaa-kujutise? Missugused sõnad seostuvad koduga? Leia tähtsaim stroof. Millise meeoleu loob luuletuses isikustamine? Mida rõhutab refrään? Tutvusta autori luulekogu «Laulud eesti-aegsetele meestele» («Loomingu» Raamatukogu» 1988, nr 44—46). Milline teema on H. Runnelile omane? Millise luuletajaga on H. Runnelil sarnane esituslaad?

(Järgneb.)

Kalju Lepiku proosatekstide luulelikkus

MAIE KALDA, KKI vanemteadur

Kalju Lepiku arvustustes ja intervjuudes, erakirjadeski on juba pealiskaudsel lugemisel tunda luule hingust, luuletaja kätt, silma ja kõrva — luuletajaprofessionaalsust.

Raamatute bibliograafia kinnitab K.L. täit luuletruudust: 11 täismöödulise uudisluule kogu vastu 3 lühikest proosateksti.

Miks nii? Vastus: tuleb valida ja ennast ühes asjas välja arendada. Kui hakkad mitut või paari-kolme asja tegema, ei saa milleski taset kätte (5). Niisiis mitte ainult suur looduslik luuletalent, vaid ka kindlameelse keskendumisega väljatöötatud professionaalsus.

Siit olen postuleerinud oma teema. See ei puutu üksi loovisiksuse enesekujundusse. Laiemalt võttes on küsimus selles, kas ühesse asjasse sügavuti minek tuleb kasuks või kahjuks teiste, kõrvalasjade ajamisel, millest ju ka keegi ei pääse.

Põhiaimestikuna on kasutatud K.L. kirjandus- ja teatriarvustusi jm kultuuri-publitsistikat, mida ilmus 1989. aastani *incl.* peamiselt «Teatajas» kokku 10; teksti, ja mõningaid temalt võetud 59 intervjuust (10).

K.L. proosatekstide luulelikkuse (luulepärasuse) jälgimisel olen üritanud silmas pida parameetreid, mis just tema luulele ja luulekontseptsioonile omased, nagu:

- lühidus;
- instrumentatsioon, rütm ja paus, s.o kõrva/hääleluules reljeefsemalt esiletulevad kategooriad (võrreldes silmaga lugemise efektiga);
- «ärapäõramine» (kõrgest madalamasse esteetilisse kategooriasse; see ei ole päriselt sama mis deheroiseerimine);
- objektivatsioon, oma isiku taandamine; siia liitub ka teiste luule väärtustamine;
- mõned K.L. luule ja proosa ühise kujundilisuse näited.

Nüüd aga kaks lõiku K.L. sidumata kõnet:

«Sihtkohta jõudnud, selgus kurb tõsiasi. Oõsel oli tulnud paat Rootsist. Küla oli põgenikest tühi. Seisime mererannal tummade tulbastena. Öhtu eel jõudis külla ka kolmas kaaskannataja.

Jäime talu kahe tüdruku kaitse alla. Käisime kartulipõllul kartuleid võtmas. Kui mõni punaarmeelane möödus, pidas ta meid kohalikeks taluelanikeks. 7.

oktoobril sain kahekümne nelja aastaseks. Peretütar hüpetas munakoogi. Poolik puskaripudel käis ringi. Öhtul haigestusin. Palavik tõusis 39 kraadini.» (9)

Toekas mehine rüht, sisutihedus, kõnelisus — see pole päris sama mis kõnekeelsus.

Lühikesed laused; laiendatud ja ka laiendamata lihtlaused on tugevas ülekaalus liitlausete ees; kui rindlauseid veel leidub, siis põimlauseid on mõneski «Teataja» tüüplühidas retsensioonis vaid 1—2.

Lühikesed lõigud, selleski intervjuus 1 rea pikkusi, tavaline aga 3—5—7 rida.

Lühikesed laused ja lõigud tekitavad luuletaolist rütmi ja ka välise graafilise pildi. Dikteerides pause, sellesamaga otsekui tõukavad ütlemise, sõna, lausungi energia kokku tihkeks raske-erikaaluliseks stiiliks. Need on püsitunnused, mille poolest pole suurt vahet «Sõna» 1950 kirjandusülevaadete ja kõnesoleva mulluse intervjuu vahel. Instrumentatsiooni kasutus on küll aja jooksul kasvanud ja samas tihti märkamatuseni delikaatseks muutunud.

Õelda K.L. stiili või lausestuse kohta, et see on dünaamiline või hoogne, poleks kuigi asjakohane. Kindel on, et ta tekst jõuab kiiresti edasi ja sealjuures kannab tublit koormat. Aga kuskil pole märgata rabelevat ruttamist, jõu pingutamist. Võrreldav on see ehk niisuguse kõndijaga, kes läheb edasi pealtnäha normaalse tempoga — tema jaoks see ongi normaaltempo —, aga kelle tegelik kiirus on teisest suurusjärgust, mille tunnend ära alles siis, kui satud temaga kõrva kõndima ja püüad sammu pidada.

Kuidas teha lühike lause pikaks sammuks — selle igatahes on K.L. saanud luulekunsti professionaalsest valdamisest. Vastav läbipõhjatud seisukoht on sõnastatud järgmiselt:

«...pean lühidust vooruseks. Luule on juba iseenesest lühivorm, kus liigsõnad ja liigpildid asjatuks takistuseks. Luules on ainult olulise jaoks ruumi. Ja seda mitte ainult sisu, vaid ka rütmi ja meloodia seisukohast. Kui mingi sõna või ka väljendus on vajalik rütmi ja meloodia tõttu, kuid mitte sisu pärast, siis on niisugune luuletus küpsusest ja täiususest kaugel. Nagu ka luuletus, kus sisu pärast kasutatakse rütmiliselt või meloodiliselt ebasobivat. Luule üks suuremaid vaenlasi on siiski lobisemine.» (1)

Meloodia, s.t. mittelauldava luule meloodilisuse nagu ka rütmi rõhutamine osutab



auditiivse suurele tähtsusele K.L. luulekontseptsioonis. Ja kuidas ikkagi tuleks nimetada seda K.L. enese esitusviisi, mis on laululise etlemise (Priit Pedajas!) ja lugemise vahepeal? Kus hääle kõrgus kunstiteadlikult vaheldub, liigub; intonatsioon kõneline (näit esinemine 15. okt 1990 Draamateatris).

Eespool tsiteeritud intervjuu «Mälestus olen ma ise möödunud» pealkiri pärineb proosaridades laotud läbini poeetilisest ja kõrge üldistusastmega tekstist «Mälestus on pihlakas». Esmailmunud 1952 koguteoses «Kirjanikult lugejale» on see nüüd avaldamisega mõlemas K.L. suures luulekoondkogus ka nõuetlikult (proosa)-luuleks tunnistatud. Sellele lähedase «Kaks inglit rõõmsalt tuppa tulid» (1985) on autor määratlenud mälestuskiluks.

— *Jõulunäidendi kaks osalist, lumivalgeteks ingliteks kostümeeritud I. klassi poissi teevad oma etteastet oodates aega parajaks lavataguses rugistamisega. Publiku ette ilmuvad nad küll korrektselt õigel hetkel, aga «mustadeks tondilasteks» määrduvalt. Järgneb naerupahvak näidendi kõige hardamal hetkel.* —



Omaelulooline sündmus on välja puhatatud nõnda, et K.L. luulest tuttav katkutatud inglil kujund saab juurde ühe uue kehastuse, milles võib olla midagi olemuslikku K.L. luuletajaisikustki.

Ja veel üks belletristliku proosa tekst: 5-autori-romaan «Martin Musta saladus» (1954) 3. peatükk. (See «romaan» oli mänguline eksperiment, ka paroodiline, kui õigesti aru saan.) K.L. peatükk on lõiguti ilmselgelt instrumenteeritud, eriti just vokaalides. Pinge hoitakse korralikult üleval, kogu aeg ootad millegi hirmsa juhtumist. Lausestus on ka siin energias laetud, mõistagi belletristlikumas kvaliteedis:

«Alumisel korral kolistati rautatud saabastega. Välisuks kolksatas. Martin pistis relva kiire liigutusega taskusse ja kustutas lambi. Tuba muutus hämaraks. Valendavas aknaristis kõigutas tuul üksikut kaske.» (8)

Selle lause — «Valendavas aknaristis hiigutas tuul üksikut kaske» kõrvale saame panna teise, väga lähedase: «Tuul liigutab kaske mu aknaruudus.» (18) Arvustus A. Mägi proosaraamatu «Kiusaja» kohta, kust see lause pärineb, on

K.L. poeetilisemaid. Kontekstis võib see tunduda isegi nagu taevast kukkunud, hālbena, aga tal on seal vägagi oluline, mõttepööraku märgistaja, kaasa mõtlema kutsuja, NB-märgi tähendus. *Aken, aknaruut*, seest- ja väljastvaates on K.L. luules sage ja näit juba esikkogus hästi nähtaval kohal: «Nāgu koduaknas», tsüklipealkiri «Valgus ruudul».

Luulest lähtunud kujundiarendusi on K.L. proosavormilistes töödes teisigi. Aga olen leidnud ka ühe vastupidise käiguga sõnapaari. Nimelt aastal 1957 on K.L. kirjutanud: «Ja Kivikas tunneb kadunud küla /- - -/» (14)

1985. a K.L. üheistkümnenda luuletuskogu tiitliks saanud kannab «Kadunud külad» muidugi semantiliselt palju raskemat koormat, kui sai toona olla.

K.L. luules produktiivne kujunditüüp — personifitseerimine resp. ümberkehastamine — vilksatab teadaandes, et K. Ristikivi «Eesti kirjanduse loo» «peategelasteks on raamatud ja kõrvaltegelasteks kirjanikud». (2) Et K.L. just sellist suhet normaalseks peab, selgub mõni

aeg hiljem. (6) Ümberkehastumine 2—3 dialogiseerijaks (näit Tume Inimeselaps, pagulane) läheb aga käiku paari juubeli puhul «fraki ja kõvakübaraga aktusekõne» asemel: «Ma ei armasta aktusekõnesid.» (7)

Ei luulelikuks ega poeetiliseks ole põhjust pidada tavalist literatuurset ilustiili, retoorilist metafoorikat, millega kriitikud on usinad ja küllalt osavaldi oma tekste kenastama. K.L.-l leidub seesugust harva, mõnes varasema aja töös, tabavalt muidugi nagu *nõukogude sulatusahju heidetud noorus* (15), *vaimukonserveerijate kassikontsert* (19). Ja uuesti on seda sünenenud mõnda viimase aja töösse. Näit I. Ivaski Stockholmi-näituse 1987 avasõna on paksult «luuleline», kusjuures K.L. kunstimõistmise kvaliteedis ei jää mingeid kahtlusi (16). Samuti on mõni uuem kirjutis K.L. isikupäraste luulevahenditega üle koormatud, ilma et seda saaks pidada autoparoodiaks või arvustatava tahtlikuks tõgamiseks (13). Arvan, et nii on juhtunud teoste ja sündmuste puhul, mis eriti ei inspireerinud, aga kus K.L. amet (VEKLi esimees!) ja üldse keskne asend väliseesti kultuurielus, «Teataja»

toetamine kaastõoga vms on esinema kohustanud.

*

Arvustamine ja üldse kultuuri aineil kirjutamine «Teatajas» («Eesti Teatajas») tähendab kirjutamist laiale lugejale, tutvustavalt ja hästi lühikeses vormis. 1970. aastate lõpust, mil «Teataja» näib olevat kultuurikirjutiste mahu suuremaks andnud, pikendab lühidust eelistav K.L. tähtpäeva- jm lugusid mõnikord luule rohke tsiteerimise teel.

Luulest ongi K.L. kirjutanud rohkem kui muudest raamatutest. Siit (pluss VEKLi esimehe ametist) võiks tekkida eetilisi probleeme. Aga ei teki. K.L.-l on nimelt absoluutne kuulmine, ja see ei võimalda hinnangutes eksida. Eksimatu luulekõrv mõistagi kuulub luuletajaprofessionaalsusse, aga vist ei ole K.L. eksinud ka jutukirjanduse, memuaaride, kirjandusteaduse jm hindamisel.

Millest järelتان luulekõrva «absoluut-sust»? Tsitaatide valikust. Tutvustav arvustus peab andma teosest ju ka nõ maitseproovi, ja K.L.-l on printsipiiks teha seda tsitaadiga, mis näitlikustab autori parimaid külgi. Ja kui antud raamatus on kas või ainult üks hea luuletus, siis tsiteerib ta seda, mis endast-mõista ei tähenda põiklemist ausameelse üldhinnangu andmisest.

Iseasi on isiklik lähedus, haakumine, meeldimus. K.L. arvustusi lugedes arvan aru saavat ja isegi liigitada võivat, mis teda inspireerib, mis mitte. See ei lange hoopiski ühte mingite üldtunnustatud pingeridadega. Seda väljendab aga üsnagi hea indikaatorina arvustuse teksti luulelikkus. Ent K.L. on ka otsesõnu, omaenese isiku- ja loominguloo sissevaadetes osutanud näiteks, et ta ei tunne lähedust meie luule naisklassikutega (Koidula, Under, Alver, Merilaas). «Inspireerinud» teosed on tema poolt arvustatute seas ülekaalus. Nende hulgas näit A. Raagi «Läbi varemete», L. Peetsi Marokoraamat ja teisisi memuaarseid. Negatiivse inspiratsioonilaenguga näikse olevat kirjutatud H. Oja luulest (4).

*

Kirjeldaksin eraldi mõnda mu meelest kõige ilusamat ja sisurikkamat K.L. kirjandusainelist tööd.

■ A. Mägi proosakogu «Kiusaja» arvustuses (18) on kõigepealt poesiakaalulisi ümberjutustuslõikuseid, korduste rütmiga, pauside sugestiooniga jne. Need väljuvad minevikuainelise teose raamidest, kasvades üle samavõrd poeetiliseks arutluseks kaasaja «kiusajate» — primitiivsete unistuste ja täitumiste üle. See oleks nagu saatepartii teosele, ja seda katkestavad aegajalt distantseeritumad kriitikuhiinangud.

Siis tuleb see lause, mida juba tsiteerisin — «Tuul liigutab kaske mu aknaruudus» — ja kohe selle peale arutlus kriitikast kui niisugusest:

«Arvustust hääst raamatust on raske kirjutada. Arvustust halvast raamatust — sorgi siit ja sorgi säält. Leia isegi vigu säält, kus neid ei ole. Leia vaimukas, irooniline lause. Leia!»

See on siis kirjanduseluline meeleavaldus, soov midagi muuta kirjanduslikus suhtlemiskultuuris. Kriitika «poetika» seisukohast on tähelepanuväärne ka lõplause: «Päälkirjaks ei ole ma mõelnud midagi.» (Pealkirja koha peal ongi * * *.)

■ «Paar mõttekildu «Siurust.» (17), ühtaegu pihtirius ja valem. «Siuru» kvintessents on edasi antud omas mõttes ammendavalt, laadis nagu: ««Siuru» on kevad. «Siuru» on jäälagunemine. «Siuru» on tavade ja tabude jäälagunemine, santlaagrite revolutsioon prokuröride vastu. /- - /

«Siuru» on mulle ennekõike Underi «sirelid» ja Visnapuu «püssirauda torgatud sirelid», Underi «Sina ütled» ja Visnapuu «Neitsi saunas».

Kokkusurutuse äärmisel piiril on ruumi jätkunud ometi ka Visnapuu tsiteerimisele, tekstoloogilisele kahetsusavaldusele Underi kuulsa sukkade-soneti rikkumise pärast, assotsiatiivsele ekskursile muusikasse ja Tiibuse Mari (A. Kitzbergi) soneti «Sõda» täielikule ümbertrükile, sest ««Siuru» on mulle ka Visnapuu ja Underi luuletusi parodeeriv Tiibuse Mari».

■ Kaks detailanalüüsi esimese suurusjärgu antologia-luuletustest. Grünthal-Ridala «Talvise õhtu» analüüsis teostatatakse viimse finessini «värsside graafilise asetuse ja rütmi kokkusulamist luuletuse sisuga» (20). Visnapuu «Jõuluöö» puhul keskendutakse pausile kui sisu ja rütmi ühtsust loovale luuleüksusele (3). Pausi täpne asetuse on meisterlikkuse, professionaalsuse indikaator, veenab K.L. käsitlus. Need on kirjandusteaduse jaoks põhjapaneva tähtsusega analüüsid, sest pole kedagi teist, kes selliseid teha oskaks kui auditiivset loometüüpi luuletaja.

Pausist K.L. enese loomingus seoses siinkohal ehk vaid seda, et sõna *paus* asetseb vähemalt kahe ta luuletuse teksti: «Slaavi tants nr. 1» (refraän «Kõik oli õige ja aus.// Paus.»), mida nii autor kui etlejad üpris armastavad esitada; makaronivärssides (eesti-rootsi) pilge «Kõnemees» («Paus. Rusikalöök: trahtrah!»).

Visnapuu karge-kirka «Jõuluöö» pauseritud värss on pööratud humoristlikuks sõprusekinnituseks ühes juubelinupus — K.L. juhuluule proosa-analoogis: «On küünlakuu. On lumi. On kahekümne

viies küünlakuu päev.» (12). Avalikkuse ees sõpradega ja suurte eeskujudega suhtlemiseks tarvitab K.L. eelistavalt aga eeleegilist distihhoni.

*

Puhtakujulist värsivormi on K.L. kultuurikirjutistes haruharva. Ometi, eeleegilises distihhonis esitab end Lehemeheks nimetav K.L. küsimused kahes intervjuus R. Kolgiga, 1955. ja 1958. a. Vastused antakse proosavormis, kõne all on vastaja uued romaanid, kultuuri- ja muidupoliitiline tegevus. Jutt on mõlemal asjalik. Huumorit sugeneb kõrvalproduktina nii sellest samast natuke kahtlasest asjalikkusest kui ka küsimuste antiikselts pidulikust välisvormist.

Eleegilise distihhoniiga seondub K.L. loomingus ja isikuloos aga üks laiemgi suhete ja väärtuste põiming.

«Kogutud luuletustes» leidsin 11 eeleegilises distihhonis üksust. Esimesena on publitseeritud (1949. a «Sõnas») «Umsbed tões» (2). Avavärss «*Pithecanthropus erectus* kord Jumalalt varastas tule» vihjab Prometheuse müüdi; oma elu tulega ergastanud hominiidide hõimu karistatakse jääajaga. Luuletuse põhikude on loodud paleoantropoloogia andmete toel, ja K.L. oligi 1942. a alustanud Tartu ülikoolis Eesti ning põhjamaade arheoloogia ja ajaloo stuudiumi. Arheoloogia õppijail aga oli oma väike rühm nimega «*Pithecanthropus erectus*» (21). Sellel nimetusel on hea semantika ja rütm.

K.L. eeleegilistes distihhoniides aastaisst 1949—1958 puudub talle sellal muidu nii omane võlla-komponent. Valdav on inimeseks olemise ja pürgimise dramatism. «Kuut kurbust» (5; 7; 8) kisub nimetama viimsepäevaluuleks. On ka heroilist reekviemlikku tooni. Luuletuses H. Visnapuu mälestusele «Surma on ruumid täis» on põhikujundeiks hää~lauliku kõne ja hääletus~vaikus. Eleegia H. Talviku mälestusele «Trotslikult» algab: «*Püsti päistsid rajal, mis sinule määratud käia.*» Mõlemad on K.L.-le eriti lähedaste luuletajate seast.

Nüüd aga tsitaat eespool kirjeldatud värssküsitlusest:

*Mispärast põlema küla, Kolk,
panid sa mõlemast otsast?
Piibuga jändasid, mees!
Tikuga suskisid, poiss!
Ütsikust tähest ja kõivust,
su akna all vähe kas oli?* (11).

Mispeale KOLK avab selgelt ja lühidalt oma romaani «Küla põleb kahest otsast» põhisisu. Mispeale LEHEMEES teeb Faehlmanni «Piibu jutu» kaudu võluva ülemineku küsimusele:

*Kuid mida tõmbasid sa, piibus,
hui raamatut löid?*

KOLK näitab ette tubakamargi, mis «*toetas mind minu loomingulises töös*», ja nõnda on K.L. kirjutanud oma «Piibujutu» samuti kahe sõbra dialoogina nagu Faehlmann. Teisal on K.L. eraldi äärmärkimise väärsiks pidanud seika, et Faehlmann, prof Indreko ja tema ise olid Järvamaa mehed, Visnapuu kord isegi Koeru mees (3; 12).

Nii võiks resümeerida:

- eeleegiline distihhon tuleb K.L. luulesse väga stiilselt — inimese eellast tähistava kreeka algupära sõnapaariga;
- teeb läbi puhastustule faasi, vabaneb paatose ning aegruumi ahistustest, hoiab alles lihtsa ja kalli;
- astub meeste sõpruse teenistusse.

Kirjandus

1. Kirjutada inimese ja ta vabaduse nimel. Intervjuu Kalju Lepikuga. — Mana, 1965, nr 3, lk 54—55.
2. L[epik] K. Eesti kirjanduse lugu (Välktutvustamine). — Teataja, 21. XI 1954, nr 22.
3. Lepik K. Henrik Visnapuu «Kogutud luuletuste» I köide on ilmunud. — Teataja, 13. III 1965, nr 5.
4. Lepik K. Järvealune kirikukell kumiseb. — Teataja, 9. XII 1989, nr 23.
5. Lepik K. M. Kaldale 14. aprillil 1990 Tallinnas.
6. Lepik K. Lühiridu Eesti Kirjanike Kooperatiivi lühimonograafiate sarjast ja sarja esimesest raamatust. — Tulimuld, 1962, nr 4, lk 315.
7. Lepik K. Marie Under 70. 27. 3. 1953. — Vaba Eesti, 1953, nr 6, lk 10.
8. [Lepik K. jt] Martin Musta saladus. Stockholm, 1954, lk 25.
9. Lepik K. Mälestus olen ma ise möödnus. Intervjuu Sirje Ruutsoole. — Looming, 1989, nr 10, lk 1410. Lõppredaktsioon ja pealkiri on intervjuueeritavalt. — Kalju Lepiku teade konverentsil 22. okt 1990.
10. Kalju Lepik. Personaalnimestik. Koost A. Valmas. Tln, 1990, lk 63—75.
11. [Lepik K.] Piibujutt luuletajaga, kes süütas küla kahest otsast. — Teataja, 10. VII 1955, nr 13.
12. L[epik] K. Richard Indreko 60-a. — Teataja, 20. II 1960, nr 7.
13. L[epik] K.] Romaan Stockholmi suvest 1980. — Teataja, 19. IX 1987, nr 17.
14. Lepik K. Sookaelad II. — Teataja, 27. VII 1957, nr 14.
15. L[epik] K. Ilmar Jaks, Saaremaalt Leningradi. — Sõna, 1949, nr 5, lk 356.
16. [Lepik K.] Variatsioone teemal SEITSE. — Teataja, 31. I 1987, nr 2.
17. Lepik K. Paar mõttekildu «Siurust» — Teataja, 9. IV 1977, nr 6.
18. Lepik K. ***. — Tulimuld, 1959, nr 2, lk 158.
19. [Lepik K.] Eesti kirjanduse tänapäev. — Vaba Eesti, 1953, nr 6, lk 10.
20. Lepik K. Villem Grünthal-Ridala seitsmekümnendaks sünnipäevaks. — Teataja, 19. VI 1955, nr 12.
21. Mägi A. Kalju Lepik. Lund, 1970, lk 12.

Jaan Port inimese ja teadlasena

MART PORT

Jaan Port sündis 9. veebruaril 1891, suri 24. jaanuaril 1950. Nende kuivade arvude vahele mahub töö- ja sündmusterohke elu, mis väärrib meenutamist ja ka tutvustamist tänastele õpetajatele.

Jaan Porti ja tema venna Augusti lapsepõlv möödus Holstre vallas talurentniku peres. Mulgimaa kaunis loodus oma kinkude ja nõlvadega, orgude ja järvedega jätsid sügava mulje lapse ja nooruki hinge. 10aastaselt läks Jaan Port Kärstna valla- ja hiljem ministeeriumikooli. Kooli juhataja Märt Meos armastas loodust ja oskas seda sisendada ka õpilastesse. Tema soovitati isal astuda 1906. aastal Tartu Õpetajate Seminari.

Seminari direktoriks oli tollal Mihhail Serkov, kelle ametisolekul muutus õpilaste elu senisest veidi vabamaks: lubati lugeda ka eestikeelseid ajalehti, liikuda linnas ja koos õpetajaga külastada isegi «Vanemuise» etendusi. Loodusloo õpetaja Ilja Prostakov olevat olnud vaikse loomuga töömees, kes oskas paeluvalt jutustada ja õpilaste tähelepanu juhtida sellal kättesaadavatele parimatele loodusteaduslikele raamatutele (Borodin, Timirjazev, Dokutšajev jt). Kahtlemata mõjutas see kõik ka isa huvide kujunemist. Seminari lõputunnistusel hinnati tema teadmisi eesti keeles, laulmises, viiulimängus ja usuõpetuses hindega väga hea. Viimast ainet andis mõnede poolt isegi ususalgajaks peetud Adalbert Klaassepp, kelle tunnid tundunud pigem filosoofiliste arutluste kui piibliõpetusena. Usuõpetuses olla ta põhjalikult käsitletud ka Goethe, Tolstoi, Shakespear ja Darwini töid ning Haeckeli kritiseerimisega äratanud õpilastes huvi selle kuulsa loodusteadlase vastu.

Isa musikaalsus ja edu viiulimängus tekitasid vist unistuse saada viiulikonstnikuks. Sellele vihjas Paganini kujutava maali reproduktioon, mis palju aastaid rippus tema kabinetis seinal. Ent seminari lõpetamise järel 1910. aastal tuli hakata igapäevast leiba teenima kooliõpetajana. Tuli ju riigi

kulul omandatud haridus tasa teenida nelja-aastase kutsetööga koolis või kohe tasuda 384 kuldrubla riigivõlga.

Esimeseks töökohaks sai Väike-Maarja kihelkonnakool. Mitte juhuslikult, vaid oma endise õpetaja M. Meose, kes vahepeal Kärstnast uue kooli juhatajaks oli edutatud, kutsel. Selle vanema kolleegiga püsis isiklik sügav sõprus kaua.



1913. aastal jätkub õpetajatöö Pärnus, kus ta tõelise maasoolana põhiainete loodus- ja maateaduse kõrval annab ka eesti keelt, laulmist, juhatab koore ja orkestrit. Pärnus tutvub ta laevakaptenite perest pärineva Marta Meyeriga, kellega 1920. a abiellub. 1922. a sündisid mina, 1927. a vend Jaan, nüüdne tunnustatud ehitusinsener. Isa: «Mul on kaks poega, üks on arhitekt, aga teine on täiesti normaalne...»

1919. ja 1920. aastatel võttis J.P. osa Tartu Ülikooli juures korraldatud täienduskursustest, 1921. aastal astus vabakuulajana TÜ loodusteaduskonda. Järgnevalt sooritas eksternina kõik nõutavad keskhariduse lõpuksamid ja ta võeti üliõpilaseks. 1923. aasta jaanuarist asus J.P. TÜ taimefüsioloogia laboratooriumis tööle noorema assistendina ja alustas ka iseseisvat teadustööd. 1926. lõpetas J.P. ülikooli magistriraadiga. Professor dr Hugo Kaho kirjutas J.P. dissertatsiooni «Neutraaloolade mõjust vesinik- ja hüdroksüülionide tungimisele läbi taime-raku plasma» retsensioonis: «Esitatud töö oma rikkaliku eksperimentaalse materjaliga näitab autori põhjalikkust ja oskust teaduslike probleeme lahendada. Tulemused on väärtuslikud käsitletud alal.»

1926. septembris lahkus J.P. TÜ teenistusest kutsutuna Tartu Õpetajate Seminari loodusloo ja maateaduse õpetajaks. Ent mitte kauaks: oktoobris 1927 lähetas TÜ isa kaheks aastaks Berliini end täiendama botaanikas ja aianduses. Elasime kolmekesi allüürnikena suure korteri ühes pisikeses toas. Ema sai tööd lilleäris pärgade valmistajana. Mina alustasin 6aastasena koolipõlve saksa algkoolis Steglitz linnaosas.

Isa stipendium ei olnud eriti suur, ent võimaldas välismaal kokkuhoidlikult elades toime tulla koos perega. Samal ajal oli teiseks TÜ stipendiaadiks Saksamaal tuntud puu-viljasortide aretaja prof Aleksander Siimon.

Berliin-Dahleimi botaanikaaias jätkas isa uuringuid taimefüsioloogia alal. Mäletan ta rõõmu, kui ta ainsana sai auhinna ühe botaanika-ajakirja toimetusest. Tuli määrata tohutu suure värvilise õie foto järgi selle ladinakeelne nimi, õige vastus: kartuli õis!

Eesti Vabariigi Haridusministeerium lähetas isaile täiendava toetuse, et võimaldada tutvumist Lääne-Euroopa kooliaedadega. Paarinädalaste vaheaegadega sai isa läbi sõita ja tutvuda 54 Saksamaa, 10 Šveitsi ja 3 Austria kooliaiaga.

Laienenud ülevaade ja tulemuste objektiivne võrdlus viis järelduseni, et nähtu mehaaniline kopeerimine oleks vääri. Eestis tuleks jõuda meie oludele ja pedagoogilistele nõuetele enam sobiva omapärase kooliaia tüübini. Nii ei nõustunud ta, et kooliaia ainus ülesanne on aiatöövõtete õpetamine nagu Austrias. Tema arvates pidi kooliaed muutuma lastele südamelähedaseks, kõige elavamaks õppevahendiks, mis õpetab nägema ilu ja tundma töö rõõmu.

1929. a lõpul pöördus isa tagasi Tartusse ja 1. jaanuarist 1930 määrati ta Tartu Botaanikaia õpetatud aednikuks. Töö iseloomult võiks seda pidada nüüdisaegse teadusdirektori mõiste lähedaseks. Seemnete ja istikute vahetamine välismaiste botaanikaaedadega, eksponaatide süstematiseerimine, botaanikaia planeeringu täiustamine, hooldustööde juhtimine, erialane kirjavahetus jms võttis päevased töötunnid. Öhtutunnid kulusid aga teadustööle taimefüsioloogia laboratooriumis. 1932. a aprillis kaitses Jaan Port doktoriväitekirja teemal «Untersuchungen über die Wirkung der Neutralsalze in Abhängigkeit von ihrer Konzentration auf das Keimlingswachstum.»

Laboratooriumi külmad kiviseinad ja tsementpõrandad hakkasid aga mõjuma tervisele. (Muide — viimased laboriruumid kaeti laudpõrandaga alles 1960. aastal). Esialgu diagnoositi reumat. Paraku oli tegu hoopis haruldasema, ent raske ja tõsise, tänaseni ravimatu seljaaju haigusega «sclerosis multiple», mis ränga paratamatusega järkjärgult suurendas halvatusel ilminguid kogu kehas.

Tervislikel põhjustel tuli loobuda katsetööst laboratooriumis. Nüüd kulusid kõik põhitööst vabad tunnid kuni hilisõhtuni taime elu uurimistulemuste selgitamisele, realiseerimisele ja populariseerimisele. Isa sulest ilmusid arvukad artiklid ajakirjades «Eesti Loodus», «Aed», «Taluperenaine», «Agronoomia» jmt. Laialdast levikut ja poolehoidu leidsid Jaan Porti raamatud «Illuaed» (1933), «Koduaed» (1944), «Ehisaiandus» (1949), koos G. Pöldmaniga (hiljem Pöld-

maa) «Kodu- ja kooliaed» (1934), koos A. Mätliku ja A. Siimoniga «Aianduse õppe- raamat» (1940).

Siinkohal tuleks teha sügav kummardus Tartu Kirjastuse «Loodus» juhtkolmikule — direktor H. Männikule, peatoimetaja P. Am- burile ja prokurist J. Kangilaskile. Nendes inimestes oli ühendatud sügav kultuurihuvi geniaalse ärivaistuga. Sõna otseses mõttes mitte millestki alustades, imepisikestes töö- ruumides ja põhiliselt kohakaaslaste toetu- des suutis nende kolme mehe initsiatiiv välja anda suursarjad «Eesti Entsüklopee- dia», «Nobeli preemia laureaadid», «Loo- duse Kuldraamat», «Looduse Universaal- Biblioteek», «Maailma maad ja rahvad», «Maailm vaekausil», ilukirjandust, kooli- raamatuid ning palju muud meie kultuuri- lugu rikastavat. Nende väljapaistvate ini- meste kirjastustegevus ja elu väärisk põhjalikku uurimist ja tutvustamist üld- susele.

Kirjastuse «Loodus» juhtkonna julgustusel võttis isa enesele kolmeköitelise koguteose «Tegeliku aianduse ja mesinduse käsi- raamat» (1934—1935) peatoimetaja ja põhi- autori ülesanded.

Põhitöökohta palgale lisandunud honorarid võimaldasid isal 1934. aastal Tartu Maa- panga oksjonilt osta Vasula mõisa ligidal müügile tulnud 65 ha suuruse Kopli-Mardi talu ja anda see rendile.

1937. a suvel komandeeriti isa EV Valitsuse soovil Inglismaale tutvuma sealsete parkide ja kooliaedadega. Kooliaedade tähtsuse suu- renemine põhjustas muutusi ka õpetajate ettevalmistamises. **Tartu Õpetajate Seminaris** vajati juhatajaks inimest, kes seda ala hästi tunneks ja nii määrati **J.P. 1937. a sügisel direktoriks**. Ühel ÜS «Veljesto» koosviibi- misel (isa oli ühel perioodil ka selle üli- õpilasseltsi esimees) kuulsin teda naljatavat: «Kes oskab, teab tööd. Kes ei oska, see õpetab teisi tööd tegema. Kes ei oska ise ega suuda ka õpetada, see hakkab juhata- jaks. Nüüd siis on vist jõutud arusaamisele, et ma muuks enam ei kõlba. . .».

Põhitöö kõrval pidas ta hulgaliselt loen- guid kooliaiidusest, korraldas loodustea- duse täienduskursusi, juhendas õpetajate taimekasvatuse ja kooliaiiduse praktikume. Ta koostas ka mitmed projektid, mille järgi rajati kooliaiad Antslas, Roelas, Pala- musel, Palal jm.

Tartu ligidal Vahil kuulsin kord isa kõnet abiturientidele. Ta rõhutas vaimse töö kõr- val kehalise töö tähtsust. Ent mitte mehaani- line, vaid loov töö annab rahulduse, muu- dab töö needusest füsioloogiliseks tarbeks. Isa tsiteeris T. G. Masaryki: «Kõik taha- vad teha suuri tegusid, aga keegi ei taha tööd teha. Kõik tahavad olla juhid.» Miski- pärast tundub see lause ka täna väga ak- tuaalne. . . Noortele kõneldes rõhutas ta, et kõige püsivam ja suurem inimese elus on

rõõm tehtud tööst, tulemustest. «Pidage meeles, et pruudid muutuvad ükskord vanaks ja lähevad kortsu, viin teeb kõhu ja pea haigeks, aga töörõõm ei vea teid kunagi alt!»

Need mõtted hoidsid teda ennast reipana ka kõige süngematel aegadel. **Septembris 1940 lahkus ta tervislikel põhjustel Tartu Õpetajate Seminari direktori kohalt, asus elama Kopli-Mardi tallu** ja rajas seal huvitava ilupuude pargi. 1939/1940. a karm talv kahjustas paljusid viljapuid, mis andis alust uuteks uuringuteks. Puhkust isa ei tundnud. Kangestunud käed ei suutnud enam sullepead hoida, ent ühe jäiga sõrmega lõi ta kirjutusmasina klahve alates kella neljast hommikul. Kell 10 lühike puhkus ja taas töö õhtuhämaruseni — ikka 14...16 tundi päevas. Ema hoolitsevale ettepanekule kord ometi ka puhata, vastas: «Kunagi pole kindel, millal lõpeb haigus ja väsimus ning algab laiskus.» Nii ilmusid tõlked «Taimede elu», «Darvinismi kursus», «Loo-

dusuuriija reis ümber maailma purjekal «Beagle»» jt.

1947. aastal külastas isa «Vasula» aiandus-
sovhoosi direktor J. Klimov ja tegi ettepaneku anda «vabatahtlikult» Kopli-Mardi talu riigile, kuna muidu saadetakse nagunii kogu pere kulakutena Siberisse. Isa naeratas: «Ratastoolis ei jõua küll kedagi Siberisse veeretada». Klimov: «Minu karmid elukogemused lubavad väita, et kui ei jõuta elusana lõppjaama, siis mõnituhat versta ida poole kindlasti.»

Selle «sõbraliku» mõtetevahetuse tulemusena anti 65 ha head põllumaad, metsa ja karjamaad «omal soovil» Vasulale, ent lubati säilitada elumaja. Küüditamine läks meist tõepoolest mööda. Keda tänada?

1949. a lõpul valmis parandatud väljaanne «Ehisaiandusest». Autori elupäevil see ilmuda ei jõudnud. 24. jaanuaril 1950 viis lühiajaline äge gripilaine nõrgestatud keha koos nõrkematu vaimuga lõpuks puhkama. Isa tööd ja tema veendumus töörõõmu suurusel elavad aga edasi.

Jaani Porti pedagoogina

HELGA KURM

Estimiaal tuntakse Jaani Porti eelkõige loodusteadlasena, kooliaedade rajamise eest võitlejana, suurt populaarsust võitnud «Tege-liku aianduse ja mesinduse käsiraamatu», «Aianduse õpperaamatu» autorina. Vähem teatakse tema tegevusest pedagoogina. J. Porti 100. sünniaastapäeva puhul on põhjust käsitleda ka tema tegevuse seda tahku.

Teadusliku töö kõrval jätkas J.P. tegevust hariduspõllul, eelkõige õpikute koostajana. Uues, demokraatlikus, töökooli põhimõtteid rakendavas koolis vajasis õpetajad täiendavaid teadmisi, uusi õpikuid, lisakirjandust. 1926. a oli J.P. õpetajate suvekursuste lektoriks Kuressaares ja Võrus, käsitledes vaatlusi, katseid ja ekskursioone. Oma esinemiste põhiseisukohad esitas ta hiljem artiklitena «Kasvatuses» 1926. ja 1927. aastal töötades läbi 45 erikeelset teost. Nende artiklite põhiideed rõhutavad vajadust kasutada töökooli elluviimisel selliseid meetodeid, mis esimestest klassidest suunaks õpilasi vaatlema, analüüsima, järeldusi tegema. J.P. soovitas õpetajatele mujal maailmas hästi läbiproovitud töövõtteid. Üheks huvitavamaks oli tookord USA koolides kasutatav nn Sherlock Holmesi vaatlusviis, mis tähelepanekute, mõtlemise ja kujutlusvõime abil võimaldas üksiku loodusobjekti osa kaudu jõuda terviku tegevuse mõistmiseni (5, lk 355). Ühena esimestest käsitleb J.P. ka looduskaitse teadvustamist koolis, soovitudes õpilasi mõjustada looduse eest hoolitsema ja loodust kaitsma. J.P. kirjutas: «Saksamaal on seadusega keelatud teatud haruldaste taimede (nagu käpalised, sõna-

jalad jne) korjamine. Ka meil peaksid need ajad kord kätte jõudma, kus relikvtaimi ja üksikutes kodumaa kohtades esinevaid haruldasi taimi ei lubataks korjata ega hävitada.» (5, lk 6.) Et see nõue realiseeruks, oli aga veel vaja aastakümneid.

Töökooli printsiipe kasutaval koolil oli vaja täiesti uut põhimõtetel koostatud õpikuid ja töövihikuid. Loodusloos asus seda ülesannet täitma J. Port. Nii ilmusid loodusloo õpikud ühtluskooli III, IV ja V õppeaastale, hiljem kordustrükkidena ka «Praktiline taimeanatomia ja -füsioloogia progümnaasiumi V ja reaalkooli III klassile». Kõigis neis õpikuis on J.P. püüdnud realiseerida põhimõtteid, et õpikud vastaksid programmile, oleksid jõukohased, võimaldaksid õpilastele isetegevust ja sisaldaksid selleks jõukohaseid ning huvitavaid vaatlusülesandeid, esemete kogumist jne. Erilist tähelepanu pühendas J.P. stiilile, lähtudes Rockefelleri seisukohast: «Mõte, mida ei suudeta lühidalt, selgelt ja täpselt väljendada, ei vääri paberile kirjutamist.» (9, lk 296.) Kaasautoriteks olid sageli H. Riikoja, K. Kirss, P. Kogermann.

Loodusõpetusele saatematerjalina valmib 1930. aastatel mitmeid lugemikke. Koostajaks oli J.P., kaasautoriteks Ed. Tasa, Al. Liiberg, K. Kirss; nimetagem neist «Looduse suikumine taliuinakusse», «Talvine loodus», «Kevadine looduse ärkamine», «Loomade ja taimede elu», «Looduslikud jõud ja varad». Küllap olid eeltööd tehtud juba varem, sest kõik need raamatud ilmusid 1934. aastal. Autorid pidasid eesmärgiks õppematerjali vestelist käsitust ja püüdsid kaasata oma tööde loodusest kirjutatud autoreid. Kui esi-

mestes vihikutes on rohkesti kirjanike palasid (J. Liiv, G. Suits, M. Under jt), siis viimastes vihikutes on suurenenud autorite endi koostatud materjali osakaal. Nii on VI vihikus J.P. kirjutanud järgmised palad: «Puud õitsevad juba talvel», «Hobukastani pung», «Kevadlilled», «Millised tööd ootavad meid kevadel aias», «Hobukastani pungade puhkemine», «Kask» (10). Pakutud saatematerjal on paelunud paljude õpetajate tähelepanu; eriti koduloo ja loodusõpetuse tundides nüüdisajalgi.

J.P. on meie suurim kooliaedade loomise initsiaator ja pikki aastaid õpetajate juhendaja nende rajamisel. Eestis puudusid sellised kooliaiad, mida oleks kasutatud õppetöö huvides. Paljude kihelkonnakoolide juures olid küll viljapuuaiad, mis kuulusid köstritele või koolijuhatajatele. Kooliaedade loomist nõuti Haridusministeeriumi seadusega 1931. aastast. Kõikide algkoolide juurde peeti tarvilikuks ühe hektari suuruse maaala eraldamist, kus pidi paiknema kooliaed, mänguväljak, jooksurajad. 1934. a 18. okt HM kooliosakonna ringkirjaga tehti kooliaedade asutamine kõigile algkoolidele sundslikuks. Vallalt ja teistelt omavalitsusasutustelt nõuti eelarvest selleks summade eraldamist. Kooliaiad pidid J.P. arvates aitama kooli õppe- ja kasvatuslikke eesmärke realiseerida, muutma koolimaja ümbruse meeldivamaks, kodusemaks, vältima eriti uute koolimajade puhul tuuletõmmet, olema õpilastele eeskujuks oma kodude ümbruse kaunistamisel, internaadiga koolis võimaldama mitmekesistada õpilaste toitlustamist. Kooliaed pidi andma teadmisi nii taimede väetamisest kui umbrohutõrjest. Kooliaeda pidi kasutatama koduloo, matemaatika (mõõtmised, geomeetrias pindalade arvutamine), mineraloogia, keemia, geograafia, bioloogia, tööõpetuse, joonistamise, emakeele õpetamisel (11). J.P. oli veendunud kooliaia suures kasvatuslikus tähtsuses. Kooliaed pidi aitama «seisuste vahesid kaotada rikaste ja vaeste vahel, eriti linnades.» Kooliaiad võimaldasid rakendada laste liikumise ja tegutsemise tungi, rakendada lapsi produktiivsele tööle, õpetades neid kasutama moodsaid tööriistu, säästma aega ja jõudu, «töötada võimalikult hästi, austama tööd» (11, lk 374). J.P. väitis: «...kooliaiaduse probleemid on õppe- ja kasvatusprobleemid esmajoones ja alles teises järjekorras tulunduslikud probleemid.» (11, lk 375.)

Kooliaedade probleemide kõrval on J.R. käsitlenud ka laiemalt koolimajade ümbruse kaunistamist, näiteks kooli puiestiku, mänguväljakute ja iluaedade rajamist (12, lk 184—189). J.P. soovitas sobivaid puid ja põõsaid, käsitles nende hooldamist, pakkus skeeme. Kõik see haakus tollal eesti ühiskonnas toimuva nn kodukaunistamise hoogtööga ja leidis hea kõlapinna eriti maakoolides.

1937. a kehtestatud «Õpetajate seminaride seadusega» katkestati 1932—1937

töötanud pedagoogiumide tegevus, kõik õpetajad vallandati, minnes tagasi seminari vormi kui parema juurde. Avatud seminarid erinesid varem töötanuist, olles 4aastase õppekursusega (10.—13. õppeaasta). Neisse võeti eksamitega vastu progümnaasiumi ja reaalkooli lõpetanud. Erinevalt endistest seminaridest oli uus seminar maksuline, õppemaks 40 krooni õppeaastas. (2, lk 232.) Tartu seminarile ei määratud HM direktoriks endist pedagoogiumi direktorit V. Raami, kes suunati Jõhvi Ühisgümnaasiumi direktoriks, vaid loodusteadlane Jaan Port, keda tollaegsed haridusjuhid pidasid sobivamaks valitsuse poliitikat realiseerima. Uuel direktoril tuli äsjärvärvatud õpetajatest luua tegutsemisvõimeline kollektiiv. Kuna seminaris ja selle õklassilises harjutuskoolis töötasid vilunud ja silmapaistvad pedagoogid nagu A. Vaigla, O. Paas, A. Lehis, K. Ader jt, oli TÕSi kasvatuslik ja õpetuslik tase kõrge. J.P. pidas vajalikuks seminariõpetajate koormust vähendada — mitte 20 t nädalas, nagu see oli üldhariduskoolides, vaid 16, «et neil jätaks aega ja võimalust pühendada täielikult kasvatuslikule tööle.» (14, lk 153.) Seminari õppeplaani lisati uusi õppeaineid: noorsoo-organisatsioonid ja kooli administratsioon, soome keel, kõnetehnika ja hääleseade.

Uue direktori kreedo oli: «...õpetuse kõrval kool peab senisest rohkem panema rõhku õpilaste ja noorsoo kasvatamisele, püüdes arendada nendes kindla iseloomuga, algatus- ja loomevõimelisi kodanikke, koolitööd tuleb muuta elulähedasemaks ning püüda tõsta võimalikult kõigis õppeainetes seda, mida saab kasutada pärasistises elus... Õpetajate seminarid peavad kasvatama meil kindla iseloomuga, positiivse maailmavaatega, veendunud isamaaliku meelsusega ning mitmesuguste tarvilike tööoskustega varustatud õpetajaid-kasvatajaid, kes oma kõrge isiksusega, elulähedusega ning tööoskusega ja -võimetega võiksid olla õpilastele eeskujuks.» (14, lk 155; 156.)

Seminari inspektor O. Paas kirjutas: «Direktor J. Port nõudis koolis isamaalist vaimu, edukust õppetöös, täpsust ja korralikkust niihästi õpilastelt kui õpetajatelt.» (3, lk 11.)

Seminari vastuvõtmisel pidas uus direktor vajalikuks selektsiooni ka tulevikus, näiteks intelligentsustestide läbiviimist, millega oli alustanud juba J. Tork. Eksamid pidid toimuma eesti keeles, matemaatikas, võõrkeeles, katsed muusikas ja võimlemises. J.P. muretses, et seminari sisseastujate hulgas on üha vähem meesõpilasi. Väljapääsu nägi ta õpetajate palgaolude parandamises ning «priikooli ja priielatise» andmises kehvematele õpilastele (14, lk 152). Ka pidas ta vajalikuks, et seminaristid elaksid internaadis, kuna enamik neist on pärit maalt kehvadest oludest ja nende linnakorterid tihti viletsad ning keskkonna

mõju õpilastele negatiivne. Arvatavasti omaenda internaadi-elu kogemuse alusel väitis J.P.: «Elu internaadis viilib maha kaasõpilastelt väga palju egoistlikke jooni ja iseloomu konarlusi.» (14, lk 154.)

TÕSi hooned olid laiali paisatud, ruume vähe, kaasaegeks õppetööks sobimatud. Seetõttu esitas juhtkond 1937. aasta sügisel seminarile uue maja ehitamise nõude. Seda toetas ka HM, kohtki vaadati valmis, ent ehitamiseni ei jõutud.

Kirjeldataval ajavahemikul oli seminaris elu pingeline, aga huvitav. Korraldati luuletus-, kirjandi- ja kõnevõistlusi, õpilastööde näitusi. Regulaarselt anti välja seinalehte «Tungal», ilmusid õpilajakirjad «Heie» ja «Kuma». Populaarsed olid õpilashommikud, mis toimusid kaks korda kuus. Tegutsesid õpilasingid, draama-, mängu-, spordi-, taide-, usulis-eetiline osakond. Muusikaõpetajate A. Kiissi, L. Virkhausi, V. Kliimandi juhtimisel tegutsesid sega- ja meeskoor. Tuldi toime isegi selliste suurvormide nagu F. J. Haydni oratooriumi «Loomine» esitamisega. Tartu Õpetajate Seminaris kasvatulik ja õpetuslik tase oli kõrge ja oma osa oli selles ka direktor Jaan Portil.

Võimu ülevõtmise 1940. a suvel tõi suuri muudatusi TÕSi ellu. J.P. tagandati direktori kohalt, ametlikult seoses «pensionile minekuga». Ta jätkas järgnevatel aastatel oma õpikute väljaandmist (1943) ja tundis surmani huvi eesti kooli ja õpetajate ettevalmistamise vastu.

Kirjandus

1. Kirss K., Liiberg A., Port J.,

- Tasa Ed. Looduse suikumine failinikusse. II vihik. Tartu, 1934; Talvine loodus. III vihik; Kevadine looduse ärkamine. III vihik; Loomade ja taimede elu. V vihik; Looduslikud jõud ja varad. VI vihik.
2. Kurviits A. Eesti rahvahariduse ja kultuurielu korraldus. Tallinn, 1938.
3. Paaas O. Mälestusi ja märkmeid minu teenistusajast Tartu Õpetajate Seminaris (1937—1944). — Eesti Õpetajate Liidu bülletään nr 17. Stockholm, 1968.
4. Port J. Vaatlused, katsed, ekskursioonid. — Kasvatus, 1926, nr 11.
5. Port J. Vaatlused, katsed, ekskursioonid. — Kasvatus, 1927, nr 1.
6. Port J. Loodusõpetus. Ühtluskooli IV õppeaasta. Tartu, 1932.
7. Port J. Loodusõpetus. Ühtluskooli V õppeaasta. Tartu, 1932.
8. Port J. Praktiline taimeanatomia ja füsioloogia. Õppe- ja tööraamat progümnaasiumi V ja reaalkooli III klassile. Tartu-Tallinn, 1940.
9. Port J. Loodusloo õpik. Eesti Kool, 1940, nr 5.
10. Port J. Praktiline taimeanatomia ja füsioloogia. Tartu, 1942.
11. Port J. Kooliaianudus Eestis. — Eesti Kool, 1939, nr 6.
12. Port J. Milliseid vigu tuleb vältida kooli ümbruse kaunistamisel ja kooliaedade asutamisel. — Eesti Kool, 1936, nr 4.
13. Port J. Koolimajade ümbruse kaunistamine. — Eesti Kool, 1937, nr 3.
14. Port J. Ajakohase õpetajate ettevalmistamise vajalikke tingimusi. — Eesti Kool, 1938, nr 6.

TOIMETUSELT.

Nagu kasutatud kirjanduse loetelust võib järeldada, on dotsent Helga Kurm teinud suurt tööd Jaan Pordi pedagoogilise pärandi uurimisel. Viidatud allikmaterjal on heaks teejuhiks nendele, kes soovivad veelgi sügavamale minna meie aianduskorfüee loomingu väärtustesse.

Ernst Rosenberg-Raatma 100

ENDEL MOLOTOK

Mitmeid aastakümneid on maha vaikitud paljude meie kultuuriloos väljapaistnud inimeste töö; pikki aastaid pole räägitud ka Virumaa kultuuri- ja haridustegelasest Ernst Rosenberg-Raatmast, kelle elutöö on meie vaimuelu rikastanud ja rahvale palju rõõmu valmistanud.

Ligi 35 aastat Virumaa hariduspõldu harinud ning siinset muusikaelu edendanud Ernst Rosenberg (1935. aastast Raatma) on Lõuna-Eesti mees. Sündis 17. veebruaril 1891. a Helme vallas. Ta alustas kooliteed talulapsena kohalikus vallakoolis, jätkas õpinguid Helme kihelkonnakoolis ning Volmari (Valmiera) Õpetajate Seminaris. Huvi ja armastuse muusika vastu sai ta Helmest, kus kohaliku kooli juhataja August Krimm oskas tuntud muusikamehena panna oma õpilased pilli mängima ja laulma.

Seminaril lõpetamise järel, s.o 1910. aastal sai Ernst Raatmast Virumaa mees, alustades õpetajana Pikaristi koolis. Juba aasta pärast tuli ta Rakvere Eesti Haridusseltsi

eraalgkooli, kuhu ta kinnitati õpetajaks tingimusel, «...et ta vene keelt, Vene ajalugu ega Venemaa geograafiat ei õpetaks». («Postimees» nr 18, 23. I 1912). Ajavahemikul 1913—1918 töötas Ernst Raatma Rakvere Õpetajate Seminaris eesti keele, laulmise ja muusika õpetajana. Emakeelt õpetas ta ka Rakvere linna tütarlaste gümnaasiumis, olles, kui kasutada tema kaasaege, kohaliku kõrgema algkooli juhataja ja gümnaasiumi ajalooõpetaja Juhan Torgi sõnu, üks eestluse pioneeridest venekeelses ja -meelses koolis. Tsaariaegses Rakvere Õpetajate Seminaris õppinud Jaan Rummo kirjutas artiklis «Eestlased veneaegses Rakvere Õpetajate Seminaris»: «Eriti suures lugupidamises olid loomulikult eesti rahvusest õpetajad. Need olid joonistamisõpetaja Karl Schnell (Merilaid) ja muusikaõpetaja Ernst Rosenberg (Raatma). Esimesest peeti lugu kui heast aineõpetajast, teine suutis tõsta laulukoori ja orkestri efekted nii kõrgele tasemele, et seminarilaulukoori ja orkestrit peeti Rakveres pari-

maks. Muusikatundide kõrval õpetas ta veel ilma igasuguse tasuta eesti keelt, mis oli seminari kolme esimese klassi tunnikavas vabatahtlik aine. E. Rosenbergi kaudu olime alati informeeritud, millal külastas Rakveret mõni eesti muusikakunstnik või teater; tema eestkostmisel sai tihti nende ettekandeid kuulamas käia. Ka avas E. Rosenberg meile võimaluse kasutada Rakvere Haridusseltsi eestikeelset raamatukogu.» (Tallinnas, 20. detsember 1937. a.)

1918. aastal sai Ernst Raatma uueks töökohaks Viru maavalitsus, kus talle usaldati haridusosakonna (hiljem koolivalitsuse) juhtimine. Sellel ametikohal kandis ta haridusjuhi rasket koormat suure kohusetundega kuni 1940. aastani (ainult vahepeal oli ta 1921/1922. õa Karitsa algkooli juhataja). Tuntud pedagoogi Pear Rootalu kontaktid Ernst Raatmaga algasid ajal, mil tal tuli töötada haridusosakonnas Ernst Raatma käe all tagavaraõpetajana. Pear Rootalu mäletab tollast haridusjuhti meeldiva välimuse ning ääretult sügava taktitundega inimesena, kelle käitumises puudus käskiminekamandamine. Tal olevat tarvitsenud vaid öelda, et nii oleks vaja teha või et see asi peaks olema nii, ning kõik sai korda.

Tööerakondlasena oskas Ernst Raatma pidada haridust selleks jõuks, mis aitab tõsta rahva eneseteadvust, aitab avardada inimeste silmaringi. Koos tublide abiliste — inspektorite Meosi, Linsi ja Kepp'iga suutis ta palju ära teha maakonna koolivõrgu väljarendamiseks, koolide kindlustamiseks õpetajatega; suutis maa- ja linnaomavalitsusi agiteerides organiseerida koolihoonete ehitamist (Väike-Maarja, Jõhvi, Rakvere), kultuuriväärtuste kaitset jne. Kõik selle nimel, et Eestimaal kasvaksid otsivad pead, loovad inimesed, suure tahtejõu ja töövõimega kodanikud.

Ernst Raatma initsiatiivil asutati 1928. aastal Rakverre naiskäsitöökool ning vähem tähtis ei olnud tema arvates ka täiskasvanute silmaringi avardamine. Selleks organiseeris ta linnas rahvaülikooli, mis avati 1917. aasta sügisel. Rahvaülikooli loenguid külastati elavalt, kuna lektoritena esinesid teatud-tuntud mehed, keda linna-rahvas usaldas (Ado Anderkopp — maakonnaavalitsuse sekretär, Villem Nano — gümnaasiumi õpetaja, August Janisen — kunstnik, Ernst Raatma ise jt). Rahvaülikooliga oli seotud ka gümnaasiumi ajalooõpetaja, hilisem professor Peeter Treiberg (1935. aastast Tarvel), kes kirjutas: «Rahvaülikooli loenguid külastasid. . . igasse seltskonnakihti kuuluvad isikud — õpetajad, käsitöölised, majaomanikud, keskkoolide ja seminari õpilased, sõdurid, daamid seltskonnast jne. . .». («Rakvere gümnaasium-keskkool», lk 149—150.) Rahvaülikooli esialgne hoog aga rauges, sest mitmed asjalikud lektorid pidid segaste aegade saaubudes Rakverest lahkuma.



Ernst Raatma on kirjutanud palju artikleid ja kaks raamatut. Viimastest kaalukam on kahtlemata koguteos «Virumaa» (ilmunud Rakveres 1926. a), mis oli mõeldud kasvavale põlvkonnale abimaterjaliks kodukoha mineviku ja oleviku tutvustamiseks. Raamatu eessõnas öeldakse: «Uues Eesti koolis on saanud tähtsamaks vaatlus- ja käsitlusobjektiks lapse lähem ümbrus. Kogu kodumaa, selle ligem ja kaugem minevik, loodusvarad ja kultuurielu avaldused — need on ained, millele tugineb õpetus meie koolides. Koolis on aga vastavast kirjandusest puudus. Seda lünka püüabki täita ilmuv koguteos, kus pikema ülevaate kõrval Virumaa muinasajast, ajaloo, maalinna- ja keskaegsetest lossidest, kirikutest, geograafiast ja geoloogiast oli võimalik tuua ainult üksikuid iseloomulikke nähtusi maakonna loodusest ja elust.» (lk 5.)

Maakonna haridusjuhi ja tõsise muusika-inimesena rõhutas Ernst Raatma alati ning kõikjal koorilaulu ja muusikaalase õpetuse tähtsust mitte ainult koolides, vaid ka täiskasvanute elus. Juba Pikaristi koolis jõudis ta luua koolikoori, juhatas seejärel aastatel 1922—1925 Rakvere Linna II Algkooli (nn «Peetri Akadeemia») õpilaskoori; pikka aega (1911—1945) oli ta Rakvere rahvamaja ja Hariduse Seltsi segakoori nõudlik, kuid armastatud juht, kelle käe all sai nimetatud koorist (kandis teisi nimesid) Virumaa elujõulisim koorikollektiiv. Ernst Raatma oli Virumaa kõigi laulupäevade ja -pidude üldjuht ning laste laulupäevade traditsiooni rajaja (need said alguse 1921. a). Innustavaks eeskujuks Ernst Raatmale oli helilooja Tuudur Vettik, kes oli Rakvere segakoori ja selle juhi sagedaseks külaliseks. Tuudur Vettik kirjutas koorile lipulaulu (Jakob Liivi sõnad).

Pingsa põhitöö kõrval jätkus Ernst Raatmal aega ja energiat aktiivseks kaasa-



Eesti rahvamängud maakonniti ja läbi aegade*

TAIMI TULVA, TPedi koolieelse kasvatus kateedri juhataja

Jäljendus-etendusemängude hulka kuuluvad matkimismängud, ringmängud riimkõne või laulu saatel. Paljude laulumängudega kaasneb matkiv tegevus. Ülejäänud sooritavad liigutusi juhtmängija eeskujul. Kogunes ka mõningaid tantsumängude kirjeldusi, kus domineeris tants ja partnerivahetus. Ringmängud on eriti õpetlikud selle poolest, et õpetavad rütmis, muusika või laulu saatel liikumise kõrval ka käitumist erinevates situatsioonides. Analüüsimise seda mängu «Üks peremees võttis naise» põhjal. Ring on päikese, maa, alguse ja lõpu maagiline sümbol. Ringis olemine sisendab kindlusetunnet. Kui «peremees» valib endale «naise», lahkub valitu ühest grupist teise ja hakkab enese ümber uut gruppi looma. Laps, kes jääb valimata, võib olla õnnetu. Aga järgmisel korral võib just tema saada «peremeheks», s.t uue grupi liidriks. Kaotust ei peaks lapsed vältima, kuivõrd kaotus paneb nad väga elulisse olukorda. Samas aga ei tohiks me lastesse sisendada võitjatesse erilist suhtumist. Juba lasteaias õpitakse ära lihtsad reeglid: kuidas meeldivalt käituda, kuidas kaotada, kuidas kohelda võitjat. Kui lapsel need kogemused puuduvad, on tal täiskasvanuna raske hakkama saada.

Paljud mängud annavad eluks vajalikke oskusi. Seda toetab mängujuhi matkimine, liigutuste ja žestide tähenduse äraarvamine, mängukaaslaste usaldamine, otustamine, valiku tegemine kaaslaste seast. Lapsed saavad ja tahavad mängides, mängu vahendusel luua endale turvalist maailma. Norra uurija A. Enerstvedt (3) on seda küsimust põhjalikult analüüsinud rahvamängude mängimise taustal. Tööpoolest pakuvad rahvamängud häid võimalusi omavahelisteks kontaktideks, samas pakuvad ka suhtlemistreeningut.

Äärmiselt oluliseks peame seda, et kasvataja lähtuks alati mängude õpetamisel ja nende juhendamisel laste individuaalsetest omadustest, oskaks valida mängu vastavalt laste meeolule. Sageli tekib vajadus lihtsate mängude järele, mis abistaksid lapsi ühelt tegevuselt teisele üleminekul või ärataksid huvi uue vastu.

Sel moel on võimalik rahvamänge kasutada psühhoterapia vahendina kas siis laste rahustamiseks

või aktiivsuse tõstmiseks. Rahvamängud aitavad leevendada laste kannatusi meie praeguse karmis kasvukeskkonnas, kus kehaline kontakt vanematega (eriti väikelapseas) on vähenenud, sotsiaalsed kontaktid laste ja vanemate vahel napivad ning kus lapsed kannatavad sageli liikumisvaeguse all. On palju niisuguseid mängu, mis alandavad laste pingeid või maandavad liigaktiivsuse. Neid mängu on tarvis siis, kui on tegemist hirmu, rusutuse või stressiga. Selleks sobivad hästi sülemängud, hällilaulud, katkestatud, aeglase või korduva rütmilise liikumisega mängud.

Teisalt on olemas terve hulk aktiveerivaid, ergastavaid mängu. Need on peitus-, plaksu- ja liikumismängud. Need tagavad lapse vaimse tasakaalu ja hea enesetunde.

Kogutud rahvamängude seas on palju rahustavaid mängu. Peame nendeks mitmesuguseid istumis-, mõistatamis- ja äraarvamismängu. Hästi rahustavad ka näpumängud — kassikanga kudumine, lüüri- lised ringmängud («Üksinda kõnnin ma» jt). Ergutavaid mängu on tunduvalt rohkem — peaaegu kõik liikumis- ja laulumängud, samuti põnevad kivimängud.

Mängude tähenduslikkust igale inimesele on toonitanud ka A. Raudkats (1886—1965), kes on põhjalikult uurinud rahvatantsu ja avaldanud raamatu (17) mängustki. Ta kirjutab, et igal ajal on kasvav põlvkond end just mängude abil eluks valmistanud, omandades ja arendades jõudu, kiirust, osavust ning julgust — omadusi, mis on ülimalt tähtsad võitluses olemasolu eest. Mängud võivad kaits- ta lapsi ja noori kahjulike mõjude eest ning aidata neis kehalist ja vaimset värs- kust alal hoida.

Kokkuvõtvalt. Lasteni jõuab kõik kasva- tajate ja vanemate kaudu. Kasvataja, kes tunnetab rahvaloomingu tähtsust, pöördub sagedamini rahvaluule, rahvalaulu ja rah- vamängu poole. Nii kasutatakse rahva- mängu lastes kodu ja kodumaa-armastuse, kõrbelise käitumise kasvatamisel, liikumis- tarbe rahuldamiseks, sõrmede osavuse arendamiseks. Rahvamängud etendavad tähtsat osa laste emotsionaalsel virguta- misel, pakuvad häid võimalusi südame ja mõistuse koostöök.

Kirjandus

1. Aksiim H. Eesti rahvamängude ja

* Algus «Haridus» nr 1, 1991.



TÖNU KALLE foto

rahvapäraste mänguasjade kasutamine lasteaias. Diplomitöö. TPedI, 1988.

2. ENE, 6 kd, Tln, 1973.

3. Enerstvedt A. Norway: Traditional play-has it any value for the children of tomorrow? — Play and Culture. Ed. E. Balke. Oslo, 1987, pp. 10—14.

4. Grunfield F. Jeux du Monde. UNICEF, Geneve: Editions Lied, 1979.

5. Hurt J. Mis lugu rahva mälestustest pidada. Rmt. Laugaste E. Eesti rahvaluuleteaduse ajalugu. Tln, 1963.

6. Ivič I. Igrovne aktivnosti dece u razlicitim kulturama: universalski aspekti, kulturne specifičnosti. Predškolsko dete, 1979, 1—2, 13—18.

7. Justander K. Childrens Lore and Traditional Games in Finland. — Traditional Games and Children of Today. Belgrad, 1986, pp. 103—107.

8. Kalamees A. Eesti rahvamänge. Tln, 1973.

9. Kask A. Ülevaade rahvamängude alastest uurimustest. TPedI. Kursusetöö, 1989.

10. Laaksonen L., Salo M. Lystiä leikkiä. Porvoo, 1983.

11. Marjanovič A., Stvaralastvo K. Igra i vaspitaje predškolskogo deteta. — Predškolskodeta, 1979, 1—2, 34—35.

12. Michelson E. Ajaloolis-etnograafiline ülevaade eesti ja ungari rahvapärastest mänguasjadest. TPedI. Diplomitöö, 1989.

13. Mitt P. Eesti rahvapäraste mänguasjade ja rahvamängude analüüs (Valga raj elanikkonna ankeetküsitluse alusel). Kursusetöö. TPedI, 1988.

14. Mitt P. Rahvamängud rahvuskultuuri taustal koolieelses kasvatuses. Kursusetöö. TPedI, 1989.

15. Opie I., Opie P. Childrens Play in Street and Playground. Oxford: Oxford University Press, 1969.

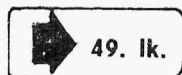
16. Otsa A. Virumaa rahvapärandi kasutamisest lasteaias. TPedI Diplomitöö, 1989.

17. Raudkats A. Mängud. Tartu. 1924.

18. Traditional Games and Children of

Today. Ed.: Ivič I., Marjanovič A. Belgrad, 1986.

19. Tulva T. Rahvamängudest ja rahvapärastest mänguasjadest lasteaias. Rmt: Mäng koolivalmidust kujundava faktorina. Tln, 1989, lk 43—50.



lõõmiseks ka ühiskonnaelus: ta valiti III Riigikogu liikmeks, oli Virumaa Ühispanga juhatuse esimees, Rakvere linna volikogu ja Eesti Maavalitsuse Liidu liige; palju aega nõudis talt töö Virumaa Õpetajate Liidus ja Rakvere rahvaülikoolis.

Kui tähistati Ernst Raatma 25. tööjuubelit koorijuhina, kõlas Rakvere segakoori esituses selleks tähtpäevaks loodud «Laul kodumaast» (viis Mart Saar, sõnad Tuudur Vettiik). Rakveres tegutsenud kunstnik Arnold Vihvelin, kes nimetas Ernst Raatmat vahemeheks rahva ja kunsti vahel, jäädvustas nimeka muusikamehe lõuendile ja kinokis maali Ernst Raatmale. Maal pandi üles Rakvere teatri jalutusruumi, kuid kadus sealt seoses 1940. aasta sündmustega.

Veel kord seisis Ernst Raatma, taktikepp käes, oma koori ja Rakvere muusikasõprade ees 1957. a, kui möödus 45 aastat koori asutamisest.

1946. aastast kuni surmani (26. nov 1959) elas Ernst Raatma Tartus, huvitades sealgi muusikast ja meie laulukooride tööst.

Ernst Raatma oli üks neist laialdaste huvide ning põhjalike teadmistega inimestest, kelle südameasjaks oli meie edasipüüdva nooruse igakülgne areng. Pear Rootalu, rääkides Ernst Raatma osast Virumaa haridus- ja kultuurielus, on korduvalt rõhutanud, et ta tahaks veel ära oodata päeva, millal Ernst Raatma hauale mälestuskivi püstitatakse.

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

Tema järel läks möllama kogu klass. Eedemaal karjuti näkku kõike, mis koolinoorte ägedatesse peadesse kerkis. Klassis märatses nagu torm, kisati üksteisest üle, et ennast kuuldavaks teha.

Eedermaa surus käed kramplikult lauaservale ja jäi istuma. Ta otsustas nendega enam mitte ainsatki sõna rääkida. Ja mida ta pidigi neile ütleva? Et ta ise niisamuti vapustatud oli, et ta seda augsammaste lõhkumist ka ise üldsegi heaks ei kiitnud, et see ka tema meelest barbaarne ja kultuuritu tegu oli? Seda ta ei tohtinud. Ja midagi muud ei saanud ta kah öelda.

Nii möödus terve tund; kui kell helises, võttis Eedermaa oma raamatud ja läks vaikselt välja. Ukselävele astudes tabas teda märg tahvililapp otse keset selga, jättes tumedale pintsakule inetu halli laigu. Eedermaa tuksatas, kuid ei pöördunud, ta kiirendas sammu ja läks koridori.

Klassis valitses metsik meeleolu.

«Nüüd ta läheb dire juurde,» ütles keegi tüdrukutest.

«Mingu! Mis siis?» suurustas Erm. «Visaku või terve klass välja, kui tahavad!»

«Eedermaa ei lähe kuhugi,» ütles Truuvärk veendunult. «Pange tähele. See on oma võimetuse tunnistamine, t e m a seda ei tee.»

Samas kõlas väljas uus plahvatus. Kõik võpatasid kogu kehast, klass tardus. Ja siis sööstis Kristjanile pähe metsik, raevune möte.

«Poisid! Lähme, lööme selle bande laiali! Tulgel!»

Ta tormas klassist välja, poisid järgnesid talle nagu hüpnoosis. Nad jooksid trepist alla, teisi kõrvale lükates. Neid vahiti imestunult ja kartlikult, küsiti, kuhu nad lähevad.

«Ausamba juurdel» hüüdis Kristjan jooksu pealt. «Kes mees on, tuleb kaasa!»

Uhinejaid oli palju, välisuksest valgus välja umbes sajapealine jõuk. Palja päi, kuuehõlmad lehvimas, tormasid nad üle väljaku künka poole.

«Neil on relvad!» kostis Truuvärgi hääl.

«Ja mis siis?» karjus Kristjan vastu. Teda oli haaranud mingi hullus, sel silmapilgul oleks ta tööpoolest kõhklematult kas või püssiraua ette jooksnud. «Relvad võtame ära!»

Nad tulid pika kolonnina nõlvakust üles. Militsionäärid seisid kohkunult oma kohtadel, käed püstolikabuuriid. Poisid jõudsid üles ja moodustasid samba jäänuuste ümber sõõri.

«Kaduge siit jalamaid!» käsutas Kristjan teiste ette astudes töömehi. Miilitsamehed taganesid tööliste ette, olid segaduses ja hirmunud. Otsest käsku inimeste pihta tulistada neile polnud antud ja vaevalt keegi neist oleks olnud võimeline seda tegemagi. Üks asi on relv võöl linna vahel uhkeldada, teine asi elava inimese pihta lasta, eriti kui seda veel kunagi elus ei ole tehtud. . .

«Kas te ei saanud aru?» röökis Kristjan. «Marss minema, viimane kui mees!»

Lõhkujad andsid alla. Labidaid ja kange maha visates panid töölistes jooksu, neile järgnesid miilitsamehed. Kõige taga sibas naljakas paks mundri-mehe, aeg-ajalt vaatas ta surmani hirmunud silmadega tagasi ja lisas siis sammu, et teistele järele jõuda. See oli nii naljakas, et poisid ühest suust naerma pahvatasid. Seda oligi vaja, vabastav naerupuhang kergendas ja rahustas.

Kristjanit haaras vaimustus, ta ronis üles lõhutud graniiditõmbule ja hüüdis kõigest jõust:

«Võit! Poisid, meie võit!»

Ta tundis, kuidas suured ja sangarlikud mõtted läbi pea tuhisid, ta ei saanud teisiti, ta pidi need välja ütleva. Nii ta pidaski oma kuulajatele vaimustusest leegitseva kõne. Rahvast kogunes üha rohkem, nüüd võis seal koos olla juba paarsada inimest. Kristjan rääkis ja rääkis, see oli tema tähetund, siin sai ta olle see, kes ta alati oli olla unistanud: oraator, rahvatribuun, juht.

Eemalt hakkas kostma mürin. Inimesed sirutasid kaela, vaatasid turuplatsi poole.

«Tankid!» kostis korraga kellegi hele karjatus. Künkale kogunenud rahvahulk hakkas uskumatu kiirusega lagunema, kõiki oli äkitselt vallanud paanika, hirm oma elu eest. Kui Kristjan ootamatusest vait jäi ja kah turu poole vaatas, nägi ta esimest tanki majade tagant välja ronimas. Selle kannul tuli juba teine. . .

Kaine mõistus tuli tagasi, Kristjan hüppas graniit-aluselt maha.

«Poisid, kaomel!»

Poisid taganesid kiiresti ja täiel rinde!. Kristjan nägi maas rusikasuurust graniiditükki ja võttis selle otsustavalt üles, pistis tasku. Olgu see mälestuseks sambast, mida nüüd enam ei olnud. Kunagi pannakse ta uuesti üles, see tuleb, see on kindel, seda ei saa miski väärata. Siis toob ka tema oma kivikese siia tagasi, paneb taastatud samba alusele.

Tankide mürin lähenes. Inimesed pagesid laiali, kungas oli juba täiesti lage, ka väljak tühjenes tuulekiirusel.

Poisid peatusid alles koolimaja väravas ja vaatasid tagasi. Künkale seisis viis tanki.

«Viis soomusmasinat palja kätega koolipoiste vastu!» ütles Truuvärk põlastavalt. «Kah kangelased. Õigel ajal saime tulema.»

Nad sammusid pikkamööda koolimajja.

Õpetajad seisid kaamete nägudega õpetajatetoas ja vaatasid aknast välja. Tund oleks pidanud ammu algama, õpilasi aga polnud, poisid olid peaaegu kõik kadunud, kadunud sinna künkale, hullud, muud midagi, näete, nüüd toodi tankid välja, jumal hoidku, nad tapavad ju maha!

Pikkamisi valgusid poisid klassidesse, seda kuuldes hakkasid ka õpetajad tundi minema. Direktori korraldusel läks praegu igasse klassi selle klassi juhataja.

Kristjan ja tema kaaslased olid juba ammu kohal, kui vanapreili Kaselaan peaaegu aralt ukse avas ja sisse astus. Ta peatus korra, vaatas kõigile heitunud näoga otsa ja läks siis oma laua juurde, istus

* Algus H nr 7, 1990.

korraks, tõusis aga kohe jälle üles ning astus tahvli ette. Tekkis pikk, mingil moel ahastav vaikus, mida keegi ei sõandanud katkestada. Siis lahendas olukorra Oherd, kes tõusis ja ütles erutusest võõra, kuid täiesti valitsetud häälega:

«Preili Kaselaan, me palume teid praegu mitte midagi sellest rääkida, mis vahetunni ajal sündis. Ma palun teid kogu klassi nimel. Asuge oma tunni juurde, palun.»

Ja vanapreili Kaselaan võttis nagu hüpnotiseeritult oma märkmiku, tal ei pidanud täna siin üldse tundi olema, aga nüüd andis ta selle siiski, millest ta täpselt rääkis, seda ei mäletanud ta isegi pärast enam kuigi hästi.

Kui kell viimaks helises, läks vanapreili rutates, peaaegu joostes välja, nagu kardaks ta, et selles klassis võib veelgi midagi hirmsat juhtuda.

Seda ägedamalt arutasid õpilased vahetunni ajal toimunut.

«Huvitav, mida meie suhtes nüüd ette võetakse?» ütles Truuvärk vähimagi lõbususenoodita hääles. Ta oli oma tavalise rahu peaaegu tagasi saanud ja hindas olukorda täiesti reaalselt.

«Midagi ei võeta!» kuulutas Oherd veendumult. «Mis nad tervele koolile teevad? Seal oli kokku mõnisada inimest, seda on liiga palju.»

Truuvärk raputas pead.

«Selles riigis on ligi kakssada miljonit inimest. . . Mis loeb neile mõnisada? Ja ega nad kõigi kallale lähegi, küllap nad leiavad, kes kõigi teiste eest ka vastutavad. . .»

«Ah, ära maali kuradit seinale. Kool sellest igatahes ei piiksatagi,» väitis Oherd.

«Piiksatab, küll näed.»

«Ei piiksatata. Ei saa ju? Mismoodi sa seda ette kujutad? Et vana Vallikas poeb hommikul kõnepulti ja alustab, et kallid õpilased, meie hulgast on enamus toime pannud riigivastase väljaastumise? See oleks ju ogarus, sa saad isegi arul!»

«Hmjaa,» ütles Kristjan vahele, «Oherdil näib õigus olevat. Koolile on kasulik seda teemat mitte puudutada — kui just kuskilt mujalt ei nõuta.»

«Niisama see igatahes ei jää, küll sa näed,» jäi Truuvärk sünge näoga endale kindlaks.

«Ah, olgu mis on,» hüüdis Erm, «aga ägedalt plagasid need miilitsad küll! Minu arust ikka täitsa plass lugu — kari relvastatud mehi lidub mõnekümne koolipoisi eest!»

«Massis peitub jõud,» pistis keegi vahele.

«Tuhka siin jõu küsimus oli,» vastas Truuvärk. «Saage aru, need mehed ei tahtnud lihtsalt meie pihta lasta.»

«Vedelaks löid,» konstateeris Oherd tigelõbusalt.

Truuvärk raputas pead.

«Ma ei nimetaks seda vedelaks löömiseks. . . Aga mis me ikka vaidleme.»

«Kuraf, peaaegu terve kool löi kaasal!» ei andnud Oherdi süda rahu. «Meil on ikka täitsa jõmmid koos, pole midagi öeldal!»

«Poisid, nkvd on koolist!» kuulutas äkki valju sosinaga nende juurde jooksnud tüdruk. Jalamaid tekkis surmavaikus.

«Kähku jõudsid. . .» häälitseis Truuvärk süngelt. «Kus sa neid nägid?»

«Dire juurde läksid. Kolm meest,» seletas tüdruk.

Kell helises, tund algas. Pealtnäha oli kõik jälle rahulik, õpetajad tegid hoolega käsiloleva materjaliga tööd, hoidusid millestki muust kõnelemast. Aga klassis valitses selgesti tuntav pinge. Keda esimesena välja kutsutakse? Kuidas see kõik käib?

Kristjan oli millegipärast kaljukindlalt veendunud, et tema on oma klassist esimene, veel enam, et ta on üldse esimene. Ta istus sirgelt pingis, valmis iga silmapilk üles kargama ja minema. Mida ta neile ütleb? Kui õige vastata, et ei tea, ise seal ei olnud ja kõik. Ei, see vist ei lähe läbi, teda nähti kindlasti, keegi ikka helistab, et ta seal oli ja veel koguni kõnet pidas. Jah, kui võiks kõigi kaasõpilaste peale kindel olla. . . Aga ei või, see on selge, mõni lööb ikka verest ära. Mida siis öelda? Küllap vist tõtt. Jah, just nimelt tõtt. Et see on barbaarsus ja et kultuurrahvas ei saa seda heaks kiita. Mis nad siis teevad? Ei tea. Vabadusse teda siis vaevalt jäetakse. . .

Kristjan vaevles mitmesuguste üksteisele vastu käivate mõtete käes ja vaatas aeg-ajalt kannatamatult ukse poole. Aga uks ei avanenud, tund sai viimaks otsa, kell helises jälle ja kõik läksid taas välja koridori. Seal kuulsid nad oma üllatuseks, et nkvdistid olid äsja koolist lahkunud. See kutsus esile üldise imestuse ja segaduse.

«Ma hakkam juba uskuma, et. . .» alustas Oherd ja jäi vait.

«Mida sa uskuma hakkad?» küsis Truuvärk. «See on alles algus, küll te näete. Kui ainult keegi Kristjanit sisse ei söö — tema pidas ju kõne maha, seda kuulis igaüks. . .»

«Kes teda sisse peaks sööma?» küsis Oherd üleolevalt. «Mina? Või sina?»

«Meie mitte, aga seal oli palju rahvast. . . Mõni noorema klassi poiss võib lollusest välja lobiseda.»

«Ah, ei maksa igal pool kohe tonte näha,» ütles Oherd kindlalt. «Igakaks juhaks tuleb klassid läbi käia, sõnad peale lugeda. . .» Ta jättis Truuvärgi sinnapaika ja läks kohe oma mõtet teoks tegema.

Truuvärk vaatas talle järele ja astus siis Kristjani juurde.

«Vaata, et sa ettevaatlik oled,» ütles ta tõsiselt.

«Mõttele kõik hoolega läbi, mis sa ütled, kui nad tagasi peaksid tulema.»

Kristjani esialgne ebakindlus hakkas taanduma. Äsja-se meelevalduse hoog ja vaimustus tuli tagasi, esimesed kangelase tundmused võtsid võimust. See kõik oli just tema eestvedamisel teoks saanud! Miski maailmas poleks suutnud teda praegu seda kahetsema panna, oma poisilikus maksimalismis kujutles ta, et läheks püsti päi isegi mahalaskmisele.

Kolm viimast tundi möödusid juba täiesti favapäraselt, kooli distsiplineeritus ja asjalikkus surusid end vastupandamatult peale. Viimast tundi andis Madissoo, ta tuli ja asus oma füüsikate seletama nii rahulikult ning igapäevaselt, nagu poleks kogu maailmas absoluutselt midagi peale füüsikaliste liikumiste ja protsesside. Ta õpetas oma ainet nii siin kui ka Rasmuse koolis, teda peeti üldiselt väga tugevaks pedagoogiks. Madissoo tundides ei rikkunud kunagi keegi korda ja ometi meeldis ta õpilastele tõsiselt. Tal oli alati varuks lõbusaid anekdoote kuulsatest füüsikutest, ta seostas neid osavalt õpitava materjaliga, lihtsalt sundis ennast kuulama.

(Järgneb.)

Kuidas ma õpetan lastele käsitööd

KOIDO VUTT, Harju EPT lastepäevakodu kasvataja

Vanasti loeti üles 14 oskust, mida eesti taluneiu tundma ja teadma pidi või muidu ei olnud tal lootust mehele saada. Kahjuks soikus vahepeal käsitöö peaaegu täielikult, eriti käsitöö õpetamine tütarlastele. Praegu on meil põlvkond emasid, kes ei oska nõelagi käes hoida, rääkimata varrastest või heegelnõelast. Olen oma 35 tööaasta jooksul üle elanud palju programme ja õpetussuundade muutusi, kuid alati olen püüdnud lastes äratada käsitööhuvi. Tõesti, oli aeg, mil õpetajana töötades pidin tütarlastele õpetama puutööd (saagimist, hõõveldamist, tappimist, lihvimist jms) ning alles pärast tunde võisin õpetada neile ka naiselikku käsitööd. Kui 25 aastat tagasi asusin tööle lasteada, võttis ümberorienteerumine palju aega. Kahtlesin, kas väikesed lapsed saavad näputööga hakkama. Siis aga märkas, kui teadmishimulised, kui tänuelikud kuulajad olid nad looduses iga lille ja puu juures, iga putukat vaadeldes. Jutustasin neile palju meie esivanemate käsitööst, taimedega värvimisest. Tutvusime puude ja pöösastega, taimedega, mida kasutati lõngade värvimiseks. Ja siis otsustasin panna lapsed tööle. Proovisime punuda paelu, ömmelda nukkudele lihtsamaid riideid, fikvida väikseid vaibakesi jne. Kui olin lastega jõudnud viimasesse rühma, otsustasin nendega telgedel kuduma hakata. Otsin väikesed lauateljed, leppisin lastevanematega lõnga suhtes kokku ja töö algas. Lapsed olid tööst väga huvitatud. Igaüks oli valmis teist aitama ja vaibakeste triibuvärve sobitati tihti koos. Naistepäeval ulatasid kõik meie rühma lapsed oma emadele väikese telgedel kootud liniku. Poiste emad kahtlesid, kas me pole ise poistele linikuid valmis kudunud. Ei, poisid ongi alati kõige paremad kudujad olnud. Nüüd olen jätkanud seda tööd 5aastaste rühmas. Igal võimalikul juhul püüan lapsi õpetada nägema värvide ilu ja omavahelist sobivust. Viimane kord linikute kudumisel palusin lastel vaadelda rahvarõivaste raamatut, ehk leiavad nad vastavalt oma lõngadele ka triibud. Ja tõesti, lapsed oskasid väga hästi triipe valida, mõne triibu kudumiseks anti heameelega kaaslastele ka oma lõnga.

Oleme oma rühmas palju tutvustanud rahvarõivaid, linikuid, vaipu, sõlgi, nahkehteid, tarbeesemeid jm. Iga eseme puhul arutame töö mahtu, materjali, värve. See, et laps saab eset lähedalt vaadata ja käega katsuda, avaldab head mõju käelisele tegevusele. On kasvanud soov ise midagi samasugust teha, nimelt kindlat tooni värvi segada.

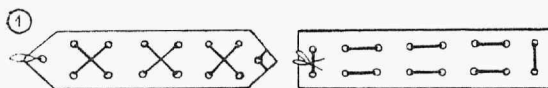
Üsna palju on võimalusi tutvustada rahvakunsti, kui täiendada ja sisukamaks muuta alates 4aastaste rühmast kleepe- ja meisterdamistöö programmilõiku. Rahvakunst on alguse saanud meie esivanemate tööst. Iga ese või materjal sündis hoolika käsitöö tulemusena. Ühtki asja ei tehtud selleks, et seda natukese aja pärast ära visata. Kui aga nüüd võrrelda näiteks paberist tehtud järjehoidjat lõngast või nahast järjehoidjaga, on ütlematagi selge, missugune neist esimesena prügikasti rändab. Ma ei eita sugugi paberist valmistatud esemete tähtsust, see töö vajab palju täpsust, ettevaatlikkust, osavust, kuid kõik esemed tuleks siiski teha nii, et neid saaks kasutada, et neil oleks otstarve. Vaid nii saame me väärtustada laste tööd ja töötulemust, panna nad valmistatud esemest rõõmu tundma. Võimalusi selleks on palju, kõik oleneb kasvataja leidlikkusest ja loovusest. Tõsi, see töö nõuab palju rohkem vaeva ja ettevalmistust, kuid kuhu meil ikka rutata on.

Tänuelik materjal on lõng. Kui jõuab kätte aeg lõngast midagi teha, ei alusta ma kunagi lõngakerast, vaid villast. On lapsi, kes ei ole kunagi lammast ega villa näinud. Kuna lammast rühma tuua ei saa, alustangi villast. Vaatame, katsume, venitame,

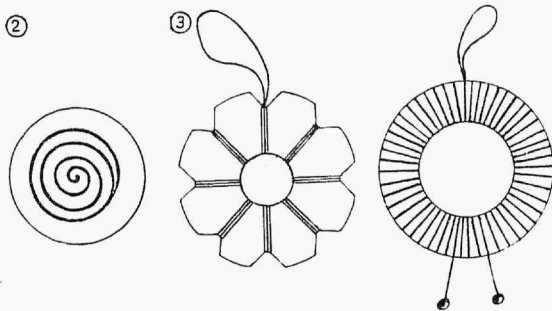
nuusutame (ka märjad kindad lõhnavad villa moods). Ja siis selgub, et sellest villanutsakust saabki lõnga teha. Kõik proovivad kedrata, korrutada ning tulebki välja soki- või kindalõng. Vestleme lõnga valmistamisest, värvidest ja värvimisest, vaatleme, joonistame, kleebime mustreid ja siis järgneb töö. Esimene on peapaela keerutamine endale ja nukkudele. Järgneb lõngast patsi punumine — lõnga võtame iga patsiharu jaoks kolmekordse, sobitame värvid. Nii valmivad järjehoidjad, peapaelad, võöd. Väga huvitava vöö saab valmistada lõngast umbsõlmedega. Tuleb võtta kümme vööst 10 cm pikemat lõnga (ilusam vöö tuleb eri värvi lõngadest), lõngad siduda sõlme nii, et otsast jääks narmasteks 5 cm. Nüüd jaotada lõngad pooleks, nii et kummassegi kätte jääb 5 lõnga, kinnitada ots sõlme juurest millegi külge kinni ja hakata sõlmima, umbsõlm umbsõlme peale, lõpus kinnitada jälle ühise sõlmega, nii et jääks 5 cm narmasteks.

Kui sellised eeltööd on lõngaga tehtud, järgneb telgedel kudumine ja kõlavöö punumine. Need tööd vajavad natuke õppimist, kindlasti leidub vanemaid inimesi, kes suudavad õpetada ja aidata kasvatajaid.

Väga edukalt saab esemeid valmistada ühendades mitut materjali. Näiteks järjehoidjate valmistamisel olen kasutanud õhemat kartongi ja lõnga või paelu.



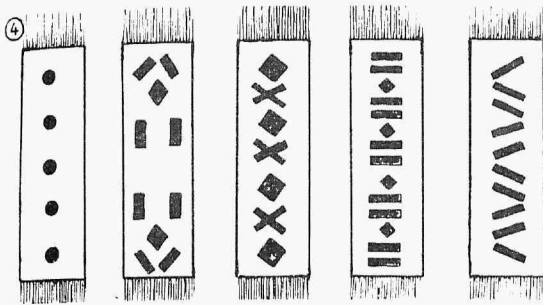
Augud paelte või lõnga läbiviimiseks kartongist lööme augulööjaga — see töö nõuab lastelt väga suurt täpsust. Joonisel 1 on paar näidet laste tehtud järjehoidjatest. Lõngast punutud patsist saab aga valmistada väga ilusa nõelapadja. Lõikame kartongist ümmarguse ratta, paneme patsi otsa keset ratast ja keerame selle ümber ülejäänud patsi, lõpunarmad peidame punutise ääre alla. Nii patsi alguse kui ka lõpu kinnitame PVA liimiga (joonis 2). Kartongist ja lõngast saab valmistada ka kaelaehteid. Joonisel 3 on 2 kaelaehte, esimesel on kartongist ketas lõigatud äärest sãmbuliseks ja sãmpude vahelt lõng keritud ümber ketta. Enne kerimist võib ketta keskele kleepida veel mõnda teist värvi ketta. Teine variant — kartongist kettal on keskel ümar avaus — lõng keritakse tihedalt ümber ketta. Mõlemale ehtele keerutatakse lõngast pael kaelaskandmiseks. Lisandiks on lõnga otsa kinnitatud mummud.



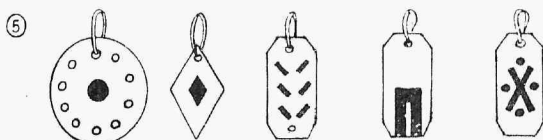
Olen teinud lastega ka nahatööd. Lapsed lõikavad nahka väga hästi, kohati paremini kui paberit. Selles töös ilmutasid nad väga suurt leidlikkust (järjehoidjate ja võtmehoidjate kaunistamine). Nahka saab

väga hästi värvida lahustatud riidevärviga, seda on hõlbust liimida PVA liimiga. Selleks tööks saab kasutada kodus seisma jäänud moest läinud käekotte.

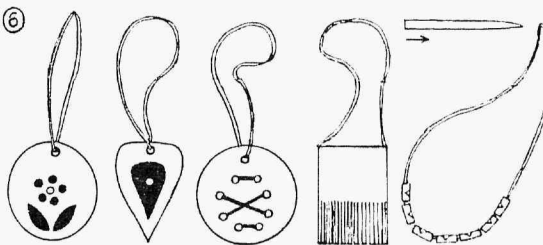
Joonisel 4 on toodud mõned järjehoidjad, mis on kaunistatud teist värvi nahast geomeetrislike kujunditega, otsad on lõigatud narmaliseks. Joonisel



5 on võtmehoidjad, samamoodi kaunistatud, lisatud naharibast aas võtmerõnga kinnitamiseks.

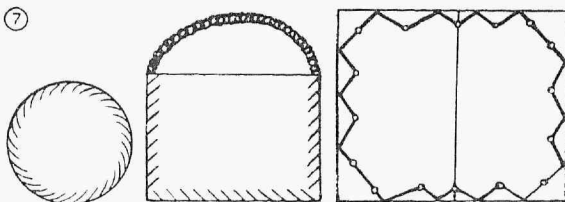


Joonisel 6 on mõned laste valmistatud kaelaehed. Nende valmistamiseks on vajalik üks pikem nahariba ehte kaelariputamiseks. Esimene ehe on valmistatud kahest ümmargusest kettast, mis on omavahel kokku kleebitud (tugevam ja ilusam) ning peale kleebitud kaunistusi. Selliselt on valmistatud ka teine ehe. Kolmas on kaunistatud teist värvi naharibaga põimitult. Neljanda ehte valmistamiseks võtta pikem nahatükk, keerata pooleks ja lahtisest äärest narmastada, narmastest ülalt poolt liimida kinni, nii et nahariba vahelt läbi mahuks. Viienda valmistamiseks lõikame kolm nahariba, mille otsad lõikame kitsamaks, rullime naharibad laiemast poolest alates rulli ja kinnitame lõpus liimiga. Paneme pika nahariba rullidest läbi ja kaelaehet ongi valmis. Kui kasutame aukude lõõmimiseks augurauda, saame kaunistamiseks kasutada neid väikseid ümmargusi nahatükke, mis augulõõmisel välja tulevad.



Toremaid asju saab valmistada ka õhukesest mistrast. Kui lõigata mistrast kaks ümmargust ketast, panna need kokku (joonis 7) (keskele panna natuke vatti) ja villase lõngaga üleääre kokku nõeluda, saame nõelapadja. Ristkülikukujulistest tükkidest kolm külge kokku nõeludes ja punutud paela lisades saame nukunurka koti. Nõelaraamatu valmistame kartongist ja mistrast. Ristkülikukujulise kartongi murrame pooleks, poole tüki peale paneme mistratüki, augu-

lõõjaga lõõme põimimiseks augud ja villase lõngaga põimime alguses ühelt poolt ja siis teiselt poolt läbi.



Soovitaksin ühte lihtsat kudumisvahendit (joonis 8) neile, kes telgedel töötada ei oska. Selleks tuleks võtta mõni tugevam karp, mänguauto kast või valmistada puust raam. Raami või kasti mõlemasse otsa lüüa väikesed naelad 0,5 cm vahedega. Nüüd põimida jämedam niit (nr 10 või 20) ühest otsast alustades teise otsani viies ümber teise otsa naelte. Ongi kangas üles loodud. Et jääks narmaste jaoks niit, soovitan kummagi otsa vastu põimida 3 cm papiriba. Kudumiseks võib kasutada lõnga, paelu, mis on keritud pikema tugevama papiriba ehk süstiku peale. Kududes laps põimib lõnga tõstes ühe lõimelõnga üles, vajutades teise lõimelõnga alla jne. Kanga tihedamaks surumiseks võib kasutada hõredamat kammi.



Võimalusi lastega töötamiseks on väga palju, igal aastal püüan teha midagi uut. Laste huvi selliste tööde vastu on väga suur. Tihti peale pärast õhtusööki on laste esimene küsimus — mida me täna teeme? Kasvataja vastus on tavaliselt — mõistatage ja mõelge, tehke ettepanekuid, midagi neist ikka täita saab. Materjalid on lastel kõik käepärast võtta. Ei maksa mõelda, et meie lastel mängimiseks aega ei jää. Töö on ühendatud mänguga — kui valmivad peaehed — järgneb kontsert, saab nukk midagi uut, kindlasti on tal siis sünnipäev. Oleme katsumud sisustada pikki talviseid õhtupoolikuid, mil õue ei saa minna, püüdnud lastes kasvatada väga palju iseseisvust, kõike ise mõelda, ise teha, ise otsustada, ise rõõmu tunda ja pettumust taluda. Ja üks ole seegi meie uhkuseks, et nii mõnigi ema ei oska neid asju teha, mida meie lapsed oskavad.

Kõik see töö aga vajab ka kasvataja väga head koostööd. Meie planeerime omavahel tööd ja tegevusi paari nädala peale ette — kes mida teeb, kust saame muretseda esemede lastele näitamiseks, mida pakume õhtuti lastele tegemiseks, kust muretseda materjali (kaasates lapsevanemaid) jne. Ja mis kõige tähtsam kõige selle juures on — nii mõnestki tormajast ja kisavast lapsest on saanud tasakaalukam ja töökam, sest hea eeskujuga nakatab alati.

О. АМЕР. Современное состояние просвещения глазами директора школы.

Доклад директора Кадринской средней школы председателя Республиканского совета директоров общеобразовательных школ О. Амера на учредительной конференции Объединения руководителей школ Эстонии (публикуется с сокращениями).

М. МАКСИНГ. Может ли компьютер быть учителем?

Автор знакомит с программным обеспечением и программами, которые представляют интерес в школьной работе. Дается также ответ на вопрос, будет ли компьютер конкурентом или хорошим помощником для учителя?

М. РААВА. Возможность научного подхода в просвещении.

Автор старается выявить возможность научного рассмотрения проблем просвещения. Наука об образовании может быть наукой лишь постольку, поскольку она корректно использует концепции и результаты исследований социальных наук. Разъясняется, что такое комплексное описание в социальных науках и что такое применение теорий средней ступени. Автор показывает, как научный подход зависит от философского уровня. Он останавливается и на различиях технологического и интуитивного подходов в практике просвещения.

А. АБЕН. Формирование студенческого контингента в Таллинском педагогическом институте.

Ответственный секретарь приемной комиссии ТПЕДИ А. Абен анализирует формирование студенческого контингента в ТПЕДИ. Анализ проводится как по регионам, так и по школам. Речь идет об опытах по установлению пригодности к профессии, о платной учебе в вузе, об организации спецкурса для молодых людей на некоторых отделениях. В статье содержится также информация о приеме в 1991 г. Новым является учет средней оценки по всем предметам в аттестате зрелости.

Т. ВЕЙСАЛУ. О норвежской системе образования.

Т. Вейсалу, заведующая кафедрой художественного воспитания ТПЕДИ, делится впечатлениями о двухнедельной поездке в Норвегию, рассказывая также об организации просвещения и школьной работы в этом государстве.

Харьуский Центр развития образования (В. Лехт)

О работе и планах на будущее этого Центра узнаем из интервью В. Лехт с его директором М. Сёетом, зам. директором и заведующей школьным отделом И. Мадизе и заведующей информационным отделом А. Пракс.

В. ЛЕХТ. Из тени на свет.

Автор рассказывает об обучении и уходе

за детьми с тяжелыми умственными недостатками в христианском приюте.

С чего начинать воспитание трезвости или почему «они» не спиваются!

Х. Роотс реферировал мысли Вадима Козюлина об алкоголизме и воспитании трезвости в Советском Союзе, которые были опубликованы в журнале «Семья и школа» № 5 за 1990.

М. КАЛДА. Поэтичность прозаических текстов Калью Лепика.

Статья анализирует прозаические тексты К. Лепика с позиции их поэтичности.

С. РАУДВЕРЕ. Рассмотрение поэтического образа на средней школьной ступени. (Продолжение.)

Т. ТУЛВА. Эстонские народные игры. (Продолжение.)

М. ПОРТ. Яан Порт как человек и ученый.

Воспоминания Марта Порта о своем отце, Яане Порте, известном естествоиспытателе, активном стороннике пришкольных участков, авторе многих книг по садоводству, исключительно упорном и трудолюбивом человеке в связи с 100-летием со дня его рождения.

Х. КУРМ. Яан Порт как педагог.

Узнаем о Яане Порте как педагоге. Наряду с научной он занимался и педагогической работой. Автор рассказывает о нем как о составителе учебников, о его принципе трудовой школы, о его работе директором Тартуской учительской семинарии, о педагогическом кредо Я. Порта.

Э. МОЛОТОК. Эрнст Розенберг-Раатма — 100.

Автор знакомит читателей с жизнью и работой деятеля культуры и просвещения в Вирумсаа Эрнста Розенберга-Раатма.

Р. КАУГВЕР. Все до едина (Продолжение).

К. ВУТТ. Как я обучаю детей рукоделию.

Воспитательница детского сада К. Вутт рассказывает о том, как она обучает детей рукоделию: плетению верерок, шитью одежды для кукол, вышиванию маленьких ковриков, изготовлению салфеток на настольном ткацком стенке.



Levanger Lererhøgskole (College of Education) asutati Norras 7. jaan 1839. a õpetajate seminarina. Praeguses hoones (pildil) asub ta alates sajandivahetusest.

Hoone on hästi säilinud (säilitatud), väga hästi ja ka mugavalt sisustatud, lisaks meeldiv sisekujundus ning palju kunsti, mille muretsemiseks on summad riiklikult ehituse maksumusse arvestatud. Pildi olev koridoriosa ühendab vanemat hoonet sobiva juurdeehitusega. Hoonekompleks loob võimalused õpetajate ettevalmistamiseks väga heades tingimustes — selline oli ka kohalike õppejõudude arvamus.

P.S. Pildil on TPedi muusikakateedri dotsent Maris Männik.

HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

91-130a
20.02.91

PE 18 91, 2

