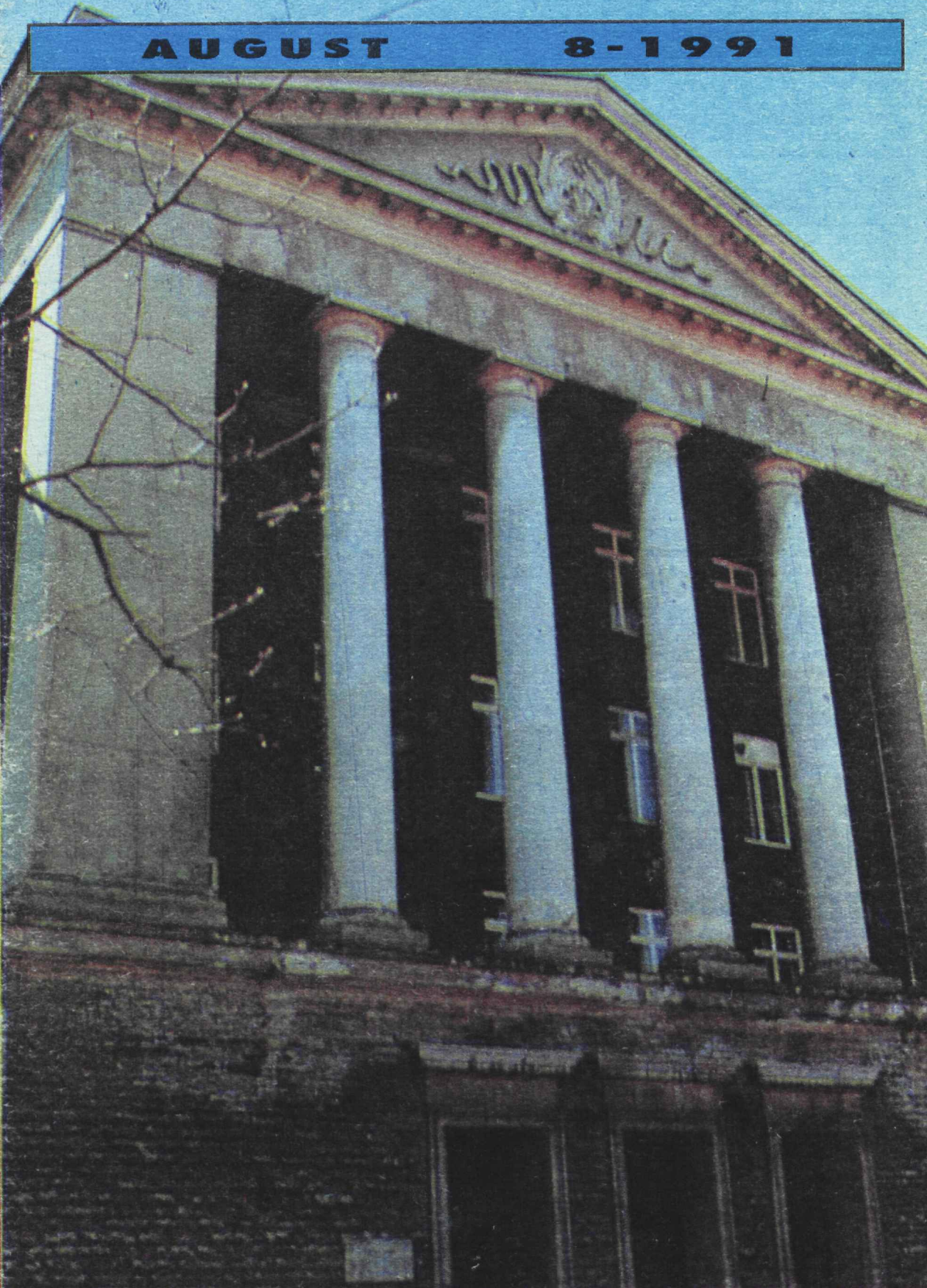


# HARIDUS

AUGUST

8-1991



## TEMT

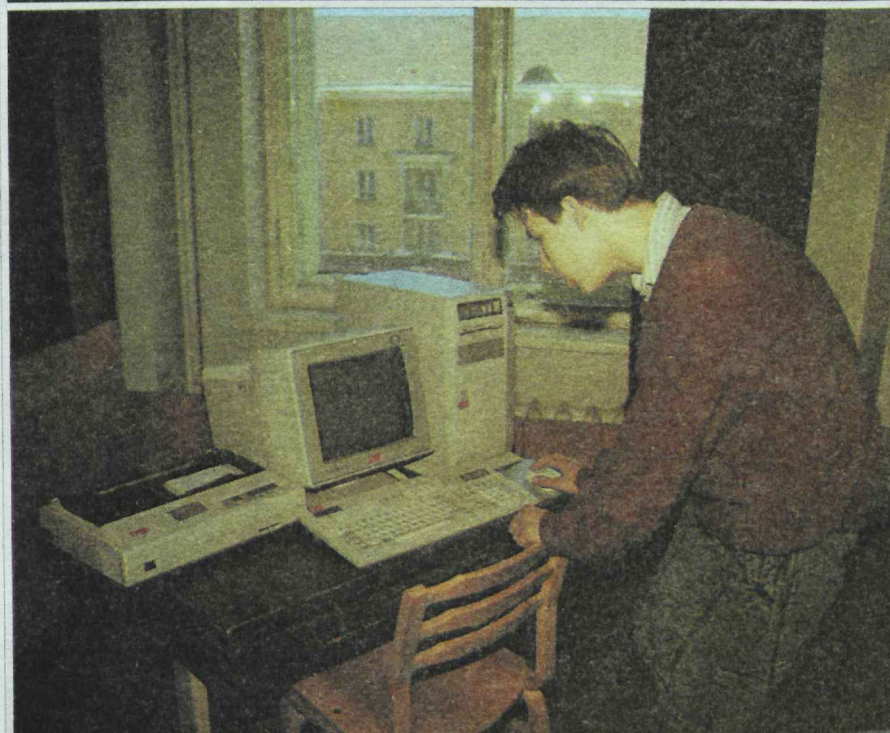
Tehnikumid jõuavad juubelikka. Nagu Andres ja Pearu seisavad üle Pärnu maantee vastakuti Tallinna Polütehnikum ning Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikum. Mõlemad ühest tüvest, Tallinna Tehnikumist võrsunud, pidasid nad 1990. a ka peaaegu üheaegselt juubelit — esimene 75., teine 50. aastapäeva.

Noorem vend alustas ajalookirjade järgi 1940. aastal Tallinna Õhtutehnikumina, läbis nime- ja erialamuutused Tallinna I Tööstustehnikumina, Tallinna Industriaaltehnikumina, Tallinna Arhitektuuri-Ehitustehnikumina, Tallinna Ehitustehnikumina ning jätkab viimased 30 aastat Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumina. Ehk pole seegi viimne nimi — püritakse kõrgkooliks, kes kasvataks rakendusinsenere, ja küllap uus seisuski nimemuutuse kaasa toob.

Vana Saksa Gümnaasiumi hoone Luise tänavas on endast läbi lasknud mitu tehnikumi ja kutsekooli, seal pesitses omal ajal ka praegune TEMT. Päris oma maja saadi alles 1958. a pärandusena Tallinna Mäetehnikumilt, kellele see hoone spetsiaalselt ehitati ning kes nimetatud aastal «elule lähemale», Kohtla-Järvele üle kolis. Nooremas keskeas ja vanemad tallinlased mäletavad kindlasti õppehoone (vt esikaanel) frontoonil ilutsenud suurt Mäetehnikumi nime.

TEMT on Eesti tehnikumidest suurim — praegu õpib siin üle 1300 päevaõpilase, lisaks ligi 500 kaugõppijat. Oli aga aegu, mil kõigi õppevormide õpilasi mahtus tehnikumi 3500.

Direktor Arvi Altmäe (esikaane siseküljel), kes juhib kooli 1983. a alates, on sama kooli ehituseriala kasvandik ning täiendanud ennast hiljem ERK1s arhitektuurerialal. Ta on tehnikumile vast enim tuntust toonud õpetajate ja õpilaste eksperimentaalse projekteerimisbüroo juhina. Büroo on projekteerinud ja valmistanud kümneid õppekabinettide mööblikomplekte SIMOSE nime all. Ka õpetajate toa (tagakaane siseküljel) sisustus on sama EKB töö.



**TOIMETUSE  
KOLLEGIUM:**

V. AAVA,  
V. EKSTA

(peatoimetaja  
asetäitja ajakirja alal),

V. HAAMER,

F. KUPP

(vastutav sekretär),

O. NILSON,

J. ORN,

A. PAAVO,

T. PENJAM

(ühendtoimetuse

osakonnatoimetaja),

H. RANNAP,

H. ROOTS

(peatoimetaja

asetäitja ajalehe alal),

I. SAULEPP,

J. SEPP

(peatoimetaja),

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoimetaja

A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja

O. LEIDMAA

Kaas ja

kujundus-

kontseptsioon

TIINA SOO

Toimetuse aadress:

200 031 Tallinn,

Toompuiestee 30.

Telefonid:

60 27 69, 66 65 23,

44 98 46, 44 36 96

44 21 55.

Väljaandja:

Kirjastus «Perioodika»,

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 8

tel 44 57 67

EKP Keskkomitee

Kirjastuse trükikoda.

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 67-a.

Ladumisele antud

1.07.1991.

Trükkimisele antud

19.08.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri školnaja.

Trükipoognaid 7,0.

Tingtrükipoognaid 5,46.

Arvestuspoognaid 7,3

Tellimise nr 2809.

Tellimishind aastaks —

rbl. 15.60,

6 kuuks — rbl 7.80,

3 kuuks — rbl 3.90.

Üksiknumbri hind rbl 1.30

Praaeksemplaride väljava-

hetamiseks pöörduda Pärnu

mnt. 67a EKP KK trükikoja

TKOsse (tel 68 14 11).

© Kirjastus «Perioodika»

«Haridus» 1991

# HARIDUS

## KOOL UENDUSE TEEL

2 A. KÖVERJALG Kutsehariduse arenguprobleeme.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

6 A. MEERITS Arenenud riikide hariduskorralduse ja poliitika aktuaalseid arengutendentsi.

## MEIE INTERVJUU

11 Õpetades õpin. (I. Madise vestleb Tallinna Vanalinna Algkooli õpetaja Michael Woodhead'iga.)

## JUHT. STIIL. MEETODID

14 L. TÜRNUPUU Kooli juhtimise hoobadest ja juhtimisest kui kunstist.

## KASVATUSTEEMADEL

16 A. NEEME, I. EBBER Hüpertüümne isiksus.

17 M. TUULIK Kasvatamine, kasvatus ja väärtustamine.

19 Kohtumine üleilise päevaga ja kus võivad olla elupuu juured.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

23 A. KELNIK, I. RAIDLA Kui valdab must masendus.

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

30 A. LEINBOCK Katse liigitada õpioskusi.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

34 T. ÕUNAPUU Kas lammutada või ehitada keelt?

36 M. TOOM Didaktilised kaardid bioloogiatundides.

## KOOLIEELNE KASVATUS

38 L. HERODES Koolieelsest kasvatuses Eesti Vabariigis.

## MEIE TERVIS

40 M. KALLIVER Keskkond — tervise ohtlik vaenlane.

## TÄHTPÄEVI

42 F. EISEN Carl Robert Jakobson pedagoogina. (Järg.)

## MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

44 H. MÄGI Mõnda Friedrich Klementi tegevusest Otepääl.

47 H. ROOSAAR Julius Oengo — J. Óngo — J. Oro 1901—1941.

49 A. ALLESE Enn Koemets õpetajana.

50 V. MAANSO Kes oli Enn Koemets?

## KROONIKA

52 Eesti Ülemnõukogu esimehe Arnold Rütli kõne keskhariduskoolidel lõpetanutele.

53 Moskvas asutati rahvapedagoogika assotsiatsioon.

## KOGEMUSNÕU

54 A. RAIST Kodulooteema "Läänemeri".

SISUKORD

8-1991

# Kutsehariduse arengu probleeme

ANTS KÖVERJALG, NSVL PA akadeemik

**P**raeguste sotsiaalsete ja majanduslike muutuste ajal seisab meie kool jällegi teelahkmel. Viimasaegsed otsingud kooli-probleemide lahendamisel pole aga kahjuks viinud soovitud eesmärkideni. Arvan, et selle peapõhjus Eestis on seni välja töötamata selge hariduspoliitika ning selle realiseerimise strateegia ja taktika. Pean silmas hariduskorralduse filosoofilisi, sotsioloogilisi, pedagoogilis-psühholoogilisi ning majanduslikke lähtealuseid. Eriti vajalik on aga haridusasutuste optimaalse struktuuri teaduslik põhjendus uutes sotsiaalsetes ja majandustingimustes.

Hariduse põhiülesanne on igal ajalooetapil olnud nii vaimse kui ka füüsilise tööjõu taastootmine. Üldharidus pole eesmärk omanette, vaid see peab looma aluse korralikule kutseharidusele mitmesugustel tasanditel. Kahjuks on meie haridusasutuste peatähelepanu suunatud üldharidusele, kutsehariduse probleeme uuriti kuni 1990. aastani vaid NSVL PA Tallinnas asuvas väikese koosseisuga laboris. Ning seegi täitis mitte Eesti, vaid üleliidulisi tellimusi. Praegu tegeleb kutsehariduse probleemidega lepingu alusel TPedI juures asuv 8-liikmeline töörühm. Põhikohaga töötab seal vaid üks teaduskraadiga teadur. Kahjuks likvideeriti meie Haridusministeeriumis ka kutseharidusega otsest tegelev osakond.

Lääne-Euroopas on praegu kutsehariduse probleemid pedagoogikateadlaste ja haridustöötajate erilise tähelepanu all, Eestis neile vastavates ringkondades vajalikku tähtsust ei omistata. Üks põhjusi on muidugi ka asjaolu, et haridusuringutega tegelevad meil peamiselt humanitaaralade esindajad, kes kutsehariduse probleemide uurimisele spetsialiseerunud pedagoogikateadlastele (teaduskraad on neist vaid neljal) vaatavad kui tehnokraatidele.

Saksamaa, Hollandi jt Lääne-Euroopa üldhariduskoolide õppeplaanidesse on lülitatud nn tehniline õpetus, meie üldhariduskoolide õppeplaanidest on poliitihnilised õppeained hoopis välja jäetud (isegi joonestamist ei õpetata põhikoolis,

reaalainete osatähtsust on aga tunduvalt vähendatud). Suurem osa üldhariduskooli on suuna võtnud humanitaarainete täiendavale õpetamisele.

Kahjuks ei ole me teadvustanud, et nüüdisaja teaduslik-tehnilise progressi tingimustes on enamiku elukutsete omandamiseks vaja korralikku reaalteaduslikku baasi ning tulevikus peab materiaalse tootmise sfääri tööle asuma suurem osa elluastuvaid noori. Noorte eluks ettevalmistamisel tuleb arvestada ka seda, et ühiskonna materiaalsete hüvede summa — ühiskonna koguprodukt — luuakse tootmisettevõtetes, materiaalse tootmise sfääris töötab 80% tööjõulisest elanikkonnast. Mittetootmissfääri (kultuur, haridus, tervishoid, sotsiaalhooldus, kehakultuur, haldus) kulutused kaetakse materiaalse tootmise sfääris loodud lisaprodukti ja maksude arvel.

Seega eeldab iga riigi majanduslik areng tootmissfääri läbimõeldud korraldust, nüüdistehnikat ja tehnoloogiat valdavate ning kõrge tootmiskultuuriga töötajate ettevalmistamist.

Juba 1987. a septembris ÜRO raames toimunud konverentsil tõdeti paljudes riikides suuri vastuolusid noortele antava hariduse ja ühiskondliku tootmise nõuete vahel. Eelkõige puudub optimaalne vahekord haridust andvate õppeasutuste, eriti kutse- ja üldhariduskoolide vahel. Ainult humanitaarharidus ei võimalda noorukitel pärast kooli lõpetamist asuda tööle kõrgtehnoloogiaga varustatud nüüdisaegses tootmises. Muret teeb Lääne-Euroopas humanitaaralade spetsialistide üleproduktioon. Ka NSV Liidus ja Eestis on lähemal ajal karta nii humanitaaralade kui ka tehnilise ja põllumajandusliku kõrgharidusega spetsialistide tööpuudust.

Eesti Vabariigi haridusseaduse projektis on märgitud, et kutseharidus omandatakse kutseõppeasutustes: kutsekoolis, kutsekeskkoolis, tehnikakoolis ja tehnikumis ning kutsekõrgkoolis. Selliste kutseõppeasutuste tüüpidega võib üldiselt nõustuda, kuigi mõned pedagoogikateadlased ei ole rahul kutsekõrgkooli mõistega. Kõik senised kõrgkoolid annavad lisaks kõrgharidusele mingi kõrgemal tasemel kutsehariduse. Diplomile on märgitud juerialane kvalifikatsioon (insener, arst, õpetaja). Teatud segadus valitseb aga keskastme kutseõppeasutuste nimetustes ning õppetöö sisulises erinevuses. Pro-



**Kutseharidusele vääriline koht haridusüsteemis!**

**Vastuolud noortele antava hariduse ja ühiskondliku tootmise nõuete vahel.**

**Kutseõppe erinevad astmed ja nendele saadav kvalifikatsioon.**

jektis on näiteks viidatud tehnikakoolidele, tehnikumidele, kutsekõrgkoolide põhimääruses esinevad veel kolledžid, instituudid, seminarid, akadeemid ja ülikoolid. Läti Vabariigis on tehnikumid likvideeritud, arusaamatu on, mille poolest erinevad tehnikakoolid, tehnikumid ja kolledžid.

Arvan, et ligine killustatus selles valdkonnas ei tule kutseõppele kasuks. Siin tuleks eeskuju võtta Lääne-Euroopa kutseõppe korraldusest, kus pärast põhikooli lõpetamist on tavaliselt kolm-neli kutseõppe astet:

**1. Kutseõppe alamaste (Primary vocational education),** millele Saksamaal vastab *Berufsschule*, meil kutsekool, kus kutseõppe kestab põhikooli baasil 3 aastat. Erandjuhul võimaldatakse sel astmel 4 aastaga paralleelselt kutseharidusega omandada ka üldine keskharidus.

**2. Kutseõppe keskaste (Secondary vocational education),** millele Saksamaal vastab *Fachschule*, kus õppimine baseerub *Berufsschule*'s omandatud haridusel (meil tulevikus tehnikakool, kus kutsekooli baasil õpitakse 2—3 aastat).

Samasse astmesse kuuluks ka ametikolledž, millele Saksamaal vastab *Fachgymnasium* või *Fachoberschule*, kus õpitakse ainult keskhariduse (*Realschule* ja *Gymnasium*) baasil. Meil praegused tehnikumid, kus õpitakse üldhariduskeskkooli lõpetamise järel 2—3 aastat. See kool oleks peamiseks taimealavaks kutsekõrgkoolidele ja ülikoolidele.

**3. Kutseõppe kõrgem aste (Higher vocational education),** millele Saksamaal vastab *Fachhochschule*, kus õpitakse keskastmes omandatud kutsehariduse baasil (meil kutsekõrgkoolid).

Samasse astmesse kuuluksid ka ametialased ülikoolid (näit tehnikaülikool), mis annaksid akadeemilise kutsealase kõrghariduse.

Tulevased rahvamajanduses rakendatavad töötajad tuleks rühmitada nelja põhi-gruppi:

a) töötajad, kes töötlevad tööobjekte vahetult ning kes juhivad tehnoloogilisi ja transpordimasinaid, käsitsevad seadmeid, aparate ja mõõteriistu. Valmistatakse ette peamiselt kutseõppe alamastmel;

b) töötajad, kes seadistavad ja remondivad tööstuslikku sisseaset mehhaniiseeritud ja automatiseeritud tootmises või kes otseselt ja vahetult organiseerivad tootmisprotsessi töökohtadel. Valmistatakse ette kutseõppe keskastmel;

c) töötajad, kes planeerivad, organiseerivad ja kontrollivad ettevõtte või selle allüksuste kogu tehnoloogilist ja tööprotsessi. Valmistatakse ette kutse-

kõrgkoolides;

d) töötajad, kelle põhiülesandeks on ametialane loovtegevus, teaduslik uurimistöö oma erialal, uute seadmete konstrueerimine, tehnoloogiliste protsesside täistamine, õppejõu tegevus kutsekõrgkoolis või ülikoolis. Valmistatakse ette ülikoolis ja selle juurde kuuluvas magistratuuris ning doktorantuuris. Eestis on loomulik, et kutsekõrgkool ja ametialane ülikool moodustaksid ühise õppeasutuse. Sellega tihedas kontaktis või isegi allasutustena peaksid töötama ametikolledžid, sest nendest peaks tulema kutsekõrgkoolide järelkasv.

Kutseõppe keskastmel tuleks luua õpilastele võimalused soovi korral ühest koolitüübist teise üleminekuks. See nõuab aga hästi organiseeritud täiendusõpet. Paljudes välisriikides on selleks loodud nn rahvakõrgkoolid, kus iga inimene võib soovi korral oma teadmisi mingites õppeainetes täiendada ning kursuse lõpetanu saab ka tõendi oma ainealaste teadmiste ja oskuste kohta.

Humanitaaraladel toimuks kõrgkooli ja ülikooli astujate ettevalmistus pärast põhikooli progümnaasiumis ja gümnaasiumis (*General secondary education*), kus juures progümnaasium valmistaks ette nn humanitaaralade kõrgkooli (kolledžisse), gümnaasium aga humanitaarülikooli astujaid.

Olen seisukohal, et senine praktika, kus kutsekoolides vägisi püüti paralleelselt kutseharidusega anda ka üldharidus ning üldhariduskeskkoolis paralleelselt üldharidusega kutseharidus, ei õigustanud end. Korralikul tasemel ei saavutatud üht ega teist (oli muidugi erandeid). Oluliselt tuleks korrigeerida eri koolitüüpide vahetust ning tunduvalt tõsta kutseõppeasutuste prestiiži. Lääne-Euroopas on üldsus viimasel ajal märgatavalt muutnud oma arusaamu kutsekoolidest, mille populaarsus on senisega võrreldes tublisti tõusnud. Pärast põhikooli seob ligi 80% noortest oma tuleviku mingi kindla elukutse omandamisega. Kutsekoolidesse ei lähe seal mitte ainult põhikooli nõrgemad lõpetanud või kooliga vastuollu sattunud õpilased, nagu meil tavaks on saanud. Arvestatakse tõsiselt võimeid, huvisid ning majanduses valitsevat olukorda.

Meilgi tuleks lähitulevikus tekkivat tööpuudust silmas pidades hoolega kaaluda, millist kaadrit, milleks ning kui palju ette valmistada. Riik ei ole nii rikas, et võiks kulutada raha agronoomi või õpetaja elukutsega baarimehe, inseneri diplomiga treiali või lukksepa koolitamisele. Eeskätt tuleb selgusele jõuda, milline on üldtäheldatud gruppide töötajate

**Millist kaadrit lähitulevikus ette valmistada!**

tegelik töö meie praegustes ja lähituleviku tootmistingimustes. Siiani töötasid meie kutseõppeasutused kogu Nõukogude Liidus kohustuslike õppeplaanide ja -programmide alusel. Sealsed suurettõtted nõudsid aga väga kitsast kutsealast spetsialiseerumist. Selline ettevalmistus ei rahuldanud meil domineerivate väikeettevõtete vajadusi. Seni võis NSVL ligi 8000 kutsekoolis omandada üle tuhande, Eestis 120 eriala.

Lääne-Euroopa riikides on jõutud selgusele, et **uued tootmisolud põhjustavad kutsekoolides õpetatavate erialade hulga tunduvalt vähenemist ning õpetatavate ainete integreerimist.** Näiteks Saksamaal on alates 1970. aastast kutsekoolides õpetatavate erialade arv vähenenud 600-lt 380-le. Ka NSV Liidus on otsustatud ametikoolides õpetatavate erialade arvu tunduvalt vähendada ning nende profiili oluliselt laiendada. Näiteks põllumajanduserialasid oli siiani 21, lähitulevikus kavatakse nende arvu vähendada 6ni.

Meilgi tuleks lähiajal korrigeerida kutsekoolides õpetatavate erialade arvu ning siiani kehtivaid õppeplaanide ja -programme. Ei tohi mitte mingil juhul piirduda ainult mõningaste senise õpetamise kogemustele tuginevate kohendamistega, eelkõige tuleb selgusele jõuda, mida kujutab õpetatava erialaga seotud tulevane töö tootmises. Kahtlemata on vaja uurida ka seda, kuidas õpetatakse eriala välismaal, eriti nende maade kutsekoolides, mille tootmistingimused on meile kõige lähedasemad või mille tasemele me soovime lähemal ajal jõuda. Näiteks Põhja- ja Madalmaade tootmise ning kutseõppe korraldusest on meil palju kasulikku eeskujuks võtta. Tingimata tuleb arvestada ka tootmise arenguperspektiive ja teaduse saavutusi õpitava eriala valdkonnas.

Sellise analüüsi alusel tuleks koostada Eesti kutsekoolides õpetatavate tähtsamate kutse- ja erialade standardid. Nendes peaks kajastuma eelkõige eesmärk, mille ni tahetakse jõuda, s.t põhilised tehnoloogilised ja tööalased tegevused ning nendeks vajalikud üldhariduslikud ja kutsealased teadmised-õskused. Senine praktika, kus kutse alam- ja keskastmel anti õpilastele lihtsustatud kujul neid-samu teadmisi, mida kõrgemal astmel õppijatele, ning mis ei olnud või olid nõrgalt seotud tulevase tööalase tegevusega, ei ole millegagi põhjendatud. Näiteks kutsekoolis õppis tulevane treial või freesija materjaliõpetust, tehnoloogiat, tugevusõpetust jt distsipliin nagu tulevane tehnik tehnikumis või insener kõrgkoolis, kuigi väiksema mahuga ja elementaarsemalt. Ei olnud siis ime, et **alamastme kutsekoolide programmid ja õpikud**

olid üle koormatud teisejärgulise ja tulevasele töömehele mittevajaliku materjaliga, rasked ja ebahuvitavad. Teadmised tulevaseks elukutseks vajalikest tehnoloogilistest ja tööprotsessidest, töölise funktsioonidest ning neid tagav üldhariduslik ja polütehniline pagas jäid kasinaks. Kutsekeskkoolides õpetatakse meil siiani matemaatikat, füüsikat, keemiat ja õppeaineid samuti nagu üldhariduskoolides. Välisriikide kutsekoolides on need õppeained kindla erialase suunitlusega. Näiteks Saksamaal ja Hollandis on matemaatika-, füüsika- ja keemiaõpikud metallistidele ja teiste kutsealadele rakendusliku suunitlusega. Olen ise kunagi õpetanud kutsekoolis füüsikat päraststõueaegse tehnilise füüsika tõlkeõpiku, matemaatika insener J. Jaigi ja matemaatik K. Ratasepa õpiku «Matemaatika metallistidele» järgi. Neis olid üldteadmised hästi integreeritud eriala teemadega, harjutusülesanded ja laboritööd teenisid eriala huvisid. Peab märkima, et see tõstis õpilaste huvi nii eriala kui ka üldainete õppimise vastu.

Nagu näitavad kogemused, läheb senistest kutsekoolide lõpetanutest kutsekõrgkooli väga väike osa, seega ei ole laiali valguvate üldhariduslike teadmiste andmine kutsetööks vajalike teadmiste ja oskuste arvelt kuidagi põhjendatud. Kui kutsekooli lõpetanu pürgib aga kutsekõrgkooli, võiks ta tulevikus oma üldteadmisi täiendada eespool mainitud rahvaülikoolides, praegu eksisteerivates õhtukoolides või eksternatuuris. Kitsastes majandusoludes pole mõtet taotleda kõikidele noortele ühe tasemega üldise keskhariduse andmist. Senisel kujul jääb see kutsekoolides nii kui nii formaalseks.

Kutse- ja erialade standardite koostamisel peab eelkõige silmas pidama neid suuri sotsiaal-majanduslikke muudatusi, mis on toimunud eriti käesoleva sajandi teisel poolel. **Lääne-Euroopa riikides on jõutud järeldusele, et traditsioonilist kooliharidust tuleb operatiivselt täiendada majanduslike ja tehnoloogiliste situatsioonide muutudes.** Samal ajal on vaja arvestada, et praegu koolis omandatavad kutseteadmised ja -õskused võivad edukalt rakendust leida ainult kümne aasta jooksul pärast lõpetamist. Seetõttu tuleb tagada järjepidev kutsealane täiendusõpe ning vajadusel ka ümberõpe. Näiteks Saksamaal peetakse praegu kutsealase täiendus- ja ümberõppe probleemide lahendamist isegi tähtsamaks kui esialgset kutseõpet.

Muutuvates sotsiaalsetes ja majandusoludes on vaja kiiresti selgeks teha järgmised olulised asjaolud.

**Kutseharidust tuleb täiendada vastavalt muutuvatele oludele.**

1. Millisteks kutsealasteks tegevusteks tuleks praegu noorukeid õpetada? (Õpetamise eesmärk.)

2. Mida selle eesmärgi saavutamiseks õpetada? (Õpetamise sisu.)

3. Kuidas peaks nüüdisajal kutseõpe toimuma? (Õpetamise ja õppimise meetodid, õppetöö organiseerimise vormid, didaktilised vahendid.)

4. Keda kutsetegevuseks õpetada? (Noorte kutseasuunitluse ja kutsevaliku tänapäevane lahendamine.)

Kutseõppe eesmärgid.

1. Erialase kompetentsuse saavutamine. See hõlmab tehnilis-tehnoloogilisi teadmisi, oskusi ja vilumusi. Tänapäeva kutseõpe peab olema laialt struktureeritud, haarama mitte üksnes kitsast eriala, vaid laiaulatuslikku kutsealase tegevuse sfääri ning moodustama n-ö erialase võtmekvalifikatsiooni. Selle alusel peab olema võimalik kiiresti omandada sugulaserialasid, kaaselukuteid ning ühitada mitmesuguseid kutsealaseid tegevusi.

2. Teadmiste, oskuste ja vilumuste andmine, mis võimaldaksid kiiresti kohanda uue tehnika ja tehnoloogiaga, iseseisvalt planeerida, korrigeerida ja hinnata oma tootmistegevust.

3. Selliste isiksuseomaduste kujundamine, mis tagavad iseseisva õppimise oskused ja võimed, kriitilise mõtlemise, üldise ja kutsealase loometegevuse, pideva enesetäiendamise vajaduse.

4. Sotsiaalse- ja majandusliku mõtlemise arendamine. Need omadused peavad tagama tulevase töötaja sotsiaalse kohanemisvõime, suhtlemisoskuse, koostöövõime, töödistsipliini, vastutustunde, loodushoidliku ning majanduslikult põhjendatud tootmistegevuse organiseerimise.

Selleks et kutseõpe oleks võimalikult resultatiivne, peab nii õpperühmade komplekteerimisel, õpetamise sisu kindlaksmääramisel kui ka õppetöö organiseerimisel tingimata arvestama õpilaste kontingenti, keda tuleb hakata õpetama. Kahjuks on praegu kutsekoolide õppeplaanide ja programmide koostamisel seda väga vähe tehtud. Õppeplaanides on siiani, sõltuvalt erialast, 22—23 õppeainet, esineb palju dubleerimist, vähene on ainetevaheline seos ning integratsioon. Õppeainete sisus ei ole viimase 40—50 aastaga olulisi muudatusi tehtud, teaduses ja tehnoloogias ning sellega seoses töötamises on aga toimunud suur edasimineku.

Kahjuks ei taga ka meie praegused üldhariduskoolide tööõpetuse programmid korralikku kutse-eelset ettevalmistust. Meie tööõpetus, võrreldes Lääne-Euroopa koolide omaga, on endiselt käsitöö tasemel, selle peaeesmärgiks ei ole mitte tehnilise loovtegevuse arendamine, vaid primitiivsete töövahenditega elukaugete tööde

tegemine. Täiesti ebarahuldavalt tahakse või ei tehta üldsegi elektrotehnika programmis ettenähtud töid. Nii mõnigi kord asendatakse programmikohased tööd näitustel rohkem hinnatud tarbeesemete valmistamisega. Tihti peale on nende kunstiline väärtus küllalt küsitav, saadud tööoskused kaunis ühekülgsed ning tulevase kutseõppe seisukohalt vähetähtsad. Tööõpetus peaks siiski olema tänapäeva inimesele igapäevaeluks ja tulevaseks kutsetööks vajalike tööde õpetus, mitte aga igava, üksluise ja mittevajaliku töö tegemine. Õpilasi peaks eeskätt õpetama nüüdisaegseid töö- ja mõõteriistu käsitlema, elektrilisi ja mehaanilisi seadmeid hooldama ja reguleerima ning piseremonti tegema. Kahtlemata on vaja õpetada ka lihtsamaid ehitus- ja korteri remonditöid. Lähitulevikus peaksid üldhariduskoolide tööõpetuse programmid koostamisel oma sõna ütleva ka kutseõppe spetsialistid. Lääne-Euroopas nimetataksegi üldhariduskooli tööõpetust tehniliseks õpetuseks või kutse-eelseks õpetuseks. Sealsed haridustöötajad olid väga imestunud, et teaduse ja tehnika progressi ajastul, mil neil on üldhariduskooli igas klassis 2 tehnilise õpetuse tundi nädalas, oleme meie polütehnilise õpetuse elementaarse käsitööga asendanud. Leian, et meil tuleks kindlasti Lääne-Euroopast eeskujuga võtta, radikaalselt muuta kutse-eelset õpetust põhikoolis, et see kindlustaks kutseõppeks vajaliku baasi ning oleks õpilastele senisest sisukam ja huvitavam. Praegused tööõpetuse programmid ei erine oma sisult märkimisväärselt 60—70 aastat tagasi käibel olnutest ega õigusta end tänapäeva mehaanilise ja automaattöötamise ning elektroonika ajastul.

Peale eelöeldu valitseb paljude meie üldhariduskoolide tööõpetuse ruumides suur korralagedus, töövahendid on halvasti korras, tööpingid vanad ja sageli ei vasta tööohutuse nõuetele. Vaevast sellistes tingimustes töötamine kasvatuslikult positiivselt mõjub.

(Järgneb.)

**Praegune  
tööõpetus  
ei taga  
korralikku  
ettevalmistust.**

# Arenenud riikide hariduskorralduse ja -poliitika aktuaalseid arengutendentse

AVO MEERITS, EHA direktor

## 4. Hariduse majanduslik tagamine

Pärast Teist maailmasõda on hariduse andmine kõigis Lääne tööstusriikides kiiresti laienenud. Sellele on loonud põhja kiire majanduslik tõus. Ainsad tõrked tekkisid 1973. ja 1978. aasta naftakriiside järel. Esimene neist vapustas eelkõige hinnasüsteemi ja tõi kaasa massilise inflatsiooni arenenud maades, teine katkestas lootustandva majandusliku kasvu ning viis tugeva inflatsioonivastase majanduspoliitika tekkele. 1980. aastad olid majandusliku kasvu aastad. Käesoleval ajal võib paljudes arenenud riikides täheldada uue majanduskriisi tundemärke.

Kuni esimese naftakriisini kasvasid haridusele antavad vahendid kiiremini eri riikide rahvusliku koguprodukti kasvust. Seda tingis esiteks see, et pärast Teist maailmasõda kujunes niisugune demograafiline situatsioon, mis tõi koolipinki enneolematult suure hulga noori, teiseks aga asjaolu, et just nüüd vähendati peaaegu kõikides riikides õpilaste arvu õpetaja kohta (vt tabel 6). Oma osa nõudsid ka mitmesugused uuendused: põhikooli reform, ametikoolituse laiendamine ning kõrghariduse osa suurendamine.

Tabel 6

KESKMINE ÕPILASTE ARV  
ÜHE ÕPETAJA KOHTA

Riik	Koolitustase		
	Esimene	Teine	Kolmas
Madalmaad	20	17	14
Bulgaaria	17	12	17
Hispaania	27	...	16
Suurbritannia	24	15	13
Itaalia	16	10	22
Austria	13	10	15
Kreeka	24	19	15
Saksa LV	17	14	18
NLiit	17	...	14
Norra	17	...	9
Rootsi	16	12	...
Soome	15	12	...

Andmed: World Education Encyclopedia, 1984.

\* Alguis «Haridus» 6, 1991.

Õpetamise kvaliteeti palju enam mõjustav näitaja, mis on ka tihedasti seotud hariduse finantseerimisega, on õpperühmade seadustatud piirsuurus.

Tabel 7

ÕPILASTE ARV KOHUSTUSLIKU  
PÕHIKOOLI ÕPPERÜHMAS 1980. a

Maa	Piirnorm	Keskmine	Õpperühma jaotamise võimalus <sup>1</sup>
Madalmaad	32	29	on
Austria	36	32	on
Jugoslaavia	36	30	on
Luksemburg	—	22	ei
Saksa LV <sup>2</sup>	38	29,8	on
Norra	30	20	<sup>3</sup>
Rootsi <sup>4</sup>	30	24	on
Soome	32	22,1 <sup>5</sup>	on
Taani	28	21	on
Malta	30	22	ei

Andmed: WCTOP, 1980.

<sup>1</sup> Suuremas osas riikides on võimalus jaotada õpperühm vähemalt kaheks gruppiks võrkeele tundides, mõnel maal on sama võimalus ka matemaatika, loodusteaduse ja tööõpetuse tundides.

<sup>2</sup> Baden-Württemberg.

<sup>3</sup> Otsus langetatakse koolis.

<sup>4</sup> 1.—3. klassides vastavalt 25 ja 21

<sup>5</sup> Põhikooli vanemas astmes 29,3.

Lisaks võiks tuua veel andmed gümnaasiumi õpperühmade keskmise suuruse kohta kahel Põhjamaal 1985. aastal. See oli Taanis 23,2 ja Soomes 24,9.

Õpperühma piirsuurus on tugevas sõltuvuses haridusele eraldatavast rahast. Mida jõukam riik ja väärtustatum haridus, seda väiksemad on õpperühmad. Sellel küsimusel on aga ka teine aspekt. Kui me võrdleme andmeid tabelites 6 ja 7, siis näeme, et näiteks Norras ja NLiidus on õpilaste arv ühe õpetaja kohta põhikoolis sama, aga õppegruppide keskmisi suurusi ei saa ju võrrelda. Norras on keskmiselt 20 last klassis, NLiidus aga kaugelt üle kolmekümne. Niisugune vahe saavutatakse Norra õpetaja suurema normkoormuse, õpilaste väiksema nädalakoormuse ja ka suhteliselt väiksema koolibürokraatia arvel (meil loetakse õppealajuhatajad, klassivälise töö organisaatorid, meetodikud jt pedagoogide hulka). Teatud tähtsust omab ka õppeaasta, s.o tegelikult töötatud õppepäevade arv, mis meil kipub olema oluliselt väiksem kui arenenud riikides. Olgu siin



toodud tabel, mis näitab olukorda mõnede maade põhikoolis 1980. aastal.

Tabel 8

Riik	Õppeaasta pikkus päevades	Õpetaja tööaasta pikkus päevades	Vabalaupäev
Inglismaa ja Wales	200	200	on
Madalmaad	195	190	on
Austria	218	218	ei
Jugoslaavia	180	220	on
Kreeka	215	235	ei
Luksemburg	224	215	ei
Saksa LV	240	240	üldiselt on
Norra	185	190	on
Prantsusmaa	210	218	ei
Rootsi	190	195	on
Soome	190	193	on
Taani	200	204	on

Andmed: WCOPT, 1980. a.

Kõige põhilisem näitaja, millega hinnatakse hariduse majanduslikku tagamist riigis, on hariduse suunatava raha suhe protsentides võrreldes rahvusliku koguproduktiga. Alljärgnev tabel annab teatud ülevaate nendest arvudest ja ka dünaamikast mõnes arenenud riigis, Euroopas ja maailmas.

Tabel 9

	1975.a	1980.a	1985.a	1987.a
Maailm	5,5	5,5	5,6	5,6
Euroopa	5,7	5,5	5,5	5,7
Soome	6,3	5,3	5,7	5,8
Rootsi	7,0	9,1	7,8	7,4
Norra	7,1	7,2	6,4	6,9
Taani	7,8	6,9	6,3	7,9
USA	...	5,8	...	...
Hispaania	...	2,6	...	3,2
Türgi	...	...	2,5	...
Kreeka	...	2,2	...	2,6

Andmed: UNESCO. Statistical Yearbook 1987, The OECD Observer No. 145/1987.

Nagu näha ülaltoodud tabelist, kulutab enamik juhtivaid Lääne tööstusmaid haridusele 4–7% rahvuslikust koguproduktist. UNESCO andmetel on hariduskulutused mitme aasta vältel suuremad kui 7% Canadas, Taanis, Iisraelis ja Rootsis, väiksemad kui 4% aga Küprosel, Kreekas, Maltas, Poolas, Rumeenias, Hispaanias, Türgis ja Jugoslaavias. Enamikus maades kasvas hariduskulutuste

osa võrreldes rahvusliku koguproduktiga ka 1970. ja 1980. aastatel. Hollandis, Rumeenias, Inglismaal ja Jugoslaavias see aga vähenes.

Arengumaad kulutavad haridusele keskmiselt 4% rahvuslikust koguproduktist, kuid peab mõistma, et protsendi kaal on siin tunduvalt väiksem arenenud riikide omast. Autori hinnanguil on see näitaja ka Eestis pisut üle 4%, kui arvestada kõiki võimalikke hariduse finantseerimisallikaid.

Kui sõjajärgsetel aastatel olid riikide eelarvetes hariduskulutused kindlalt esikohal, siis käesolevaks ajaks on enamikus arenenud tööstusmaades esirinda tõusnud kulutused tervishoiale ja sotsiaalhooldusele.

1970. aastate lõpust täheldatavat hariduskulutuste kasvu aeglustumist võib põhjendada osaliselt koolituse põhiraskust kandva vanuserühma suhtelise vähenemisega. Teiseks põhjuseks on kindlasti riikide range, inflatsiooni pidurdamist taotlev kokkuiupoliitika. Paljuski on hariduskulutuste kasv läinud õpetajate palkade tõstmiseks, muud kulutused on realselt jäänud samale tasemele. Seetõttu on paljudes maades hakatud arendama haridussüsteemis tegevust, mis tooks lisarahasid hariduse edendamiseks.

Enamik arenenud tööstusmaid kulutab 60–80% haridusele ettenähtud rahast esimese ja teise taseme koolitusele, kõrgharidusele kulutatakse keskmiselt 15–20%. Niisuguse laia kõrgkoolide võrguga maal nagu USA, kulutatakse kõrgharidusele 30% hariduskuludest. Kasvavad mitmesuguste erikategooriate – töötute, immigrandide, põgenike jt – koolitamise summad. Euroopa riikides ulatub see 10%ni kõikidest hariduskuludest, Canadas, Taanis, Kreekas, Hollandis ja Inglismaal on see aga juba 20–30%. Tööpuudusest tingitud ümberõpe on kujunenud tähtsaks koolitusvormiks.

Eeltoodu illustreerimiseks Soome 1988. a hariduskulutuste struktuur.

Tabel 10

Üldharidus	39,3%
Kutseharidus	21,2%
Kõrgharidus	14,9%
Täiskasvanute koolitus	7,6%
Muud kulutused	16,8%

Andmed: Development of Education 1986–1988, Finland. Reference Publications 14, Ministry of Education.

## 5. Hariduse juhtimine, hariduspoliitika ja selle taotlused

Hariduse juhtimise põhihoovad demokraatlikes maades on haridusseadusandlus (s.o haridust puudutavate riiklike ja kohalike võimuorganite seadusandlike aktide kogu) ning hariduse finantseerimine nii riiklikust kui ka kohalikust eelarvest. Kõneldes hariduse juhtimise meetoditest, räägitakse viimasel ajal üha enam sellest, et juhtimine reeglite ja käskude abil on asendumas juhtimisega eesmärkide kaudu, s.t seadusandjad ja kõrgemalseisvad instantsid kõikidel tasanditel seavad küll eesmärged, kuid ei kirjuta ette nende saavutamise teid.

Loomulikult on hariduse juhtimisel oluline roll mitmesugustel riiklikel (näiteks haridusministeeriumid) ja kohalikel haridusorganitel, kelle ülesandeks on ellu viia, aga ka ise kujundada hariduspoliitikat. Kuna haridusorganite reaalse mõju hariduse juhtimisele on suur, jaotatakse nendes tähtsamad ametikohad lähtuvalt eksisteerivast poliitiliste jõudude jõuvahekorra. Näiteks uue (uute) partei(de) võimuletulekul vahetuvad paljudes maades haridusministri kõrval ka teised kõrged haridusametnikud, vaadatakse üle kõikvõimalike haridusküsimustega tegelevate nõukogude ja nõuandvate organite koosseisud jne.

Kuidas hariduse juhtimise mehhanism funktsioneerib? Vaatleme seda kõigepealt Rootsi ja Soome näite varal. Nendes arenenud tööstusmaades on hariduse juhtimine suhteliselt tsentraliseeritud. Seda on tinginud eelkõige asjaolu, et peaaegu kogu haridussüsteem on riiklik, erakoole on minimaalselt. Tähtsamaid haridust puudutavaid otsuseid võtavad nendes maades vastu parlamendid, kelle ülesandeks on sõnastada hariduse üldeesmärgid ja korralduse põhiprintsiibid, mis saavad aluseks nii riiklikule kui ka kohalikule haridusseadusandlusele. Üldriiklikust eelarvest finantseeritakse eelkõige nende eesmärkide saavutamise strateegilisi programme. Näiteks kuni eelmise aastani finantseeriti Rootsis riigieelarvest õpetajate töötasu, haridusalaseid uurimistöid ja uuendusala tegevust, kõrgharidust, osa täiskasvanute haridusest. Kõik see kokku moodustas ligikaudu poole kõigist hariduskuludest. Analooiline olukord oli ka Soomes. Riik võttis endale ka õiguse oma haridusorganite abil kontrollida raha sihipärast kasutamist ning haridusseadusandluse nõuete täitmist. Hariduse majandamisega seotud kulutused (v.a õpetajate töötasu) võttis enese kanda kohalik

võimutasand (kommun, maakond), kusjuures majandamise normatiivid olid üldriikliku tasandi poolt paljuski ette kirjutatud. Seega püüdis riik hoida oma kontrolli ja juhtimise all kõiki haridusküsimusi. See on tüüpiline näide juhtimisest käskude ja reeglite abil. Seoses uute haridusseaduste käivitumisega käesoleval aastal, muutub olukord nii Rootsis kui ka Soomes üsna kardinaalselt. Riiklik tasand delegerib alla enamiku hariduse sisu küsimusi, jättes enesele vaid hariduse üldeesmärkide ja funktsioneerimise põhiprintsiipide formuleerimise. Näiteks põhikooli õppeplaani koostab Soomes juba koolitasand, lähtudes Soome Koolivalitsuse koostatud õppeplaani üldeesmärkidest ja nõuetest. Kogu esimese ja teise taseme hariduse finantseerimine läheb kohalikele organitele, kusjuures tühistatakse ka paljud seni kehtinud riiklikud ettekirjutused raha kasutamisel. See kõik toob kaasa kohalike võimuorganite tähtsuse, aga ka vastutuse tõusu haridusküsimuste lahendamisel.

Mõnes arenenud riigis, kus on olnud suur eraõppeasutuste võrk (Inglismaa, USA jt) on aga märgata vastupidist tendentsi. Haridusseadusandluse ja ka finantseerimise kaudu püütakse üldriiklikult ühtlustada hariduse sisu ja nõudeid, kujundada terviklikku haridussüsteemi. Ometi jäävad nende maade haridussüsteemid oma tsentraliseeritusest Rootsi ja Soome omast kaugele maha.

Mõned mõtted **hariduspoliitikast**. Ühiskonna iga arvestatav poliitiline jõud peab omama ettekujutuse sellest, millistele väärtustele ja põhimõtetele peaks tuginema antud maa hariduskorraldus ning kuidas tegeleda eesmärkide saavutamiseks. Riiklik hariduspoliitika kujunebki poliitiliste jõudude parlamentaarse väitluse tulemusena. Loomulikult ei tee hariduspoliitikat ainult parlamendisaidid. Nende seisukohad kujunevad paljuski haridusüldsuse mõjul, aktiivselt osalevad hariduspoliitiliste otsustuste väljatöötamisel teadlased ja erialaspetsialistid, aga ka mitmesugused haridusorganid. Riiklik hariduspoliitika on seda enam stabiilne, mida enam see on konsensuslik, s.t aktsepteeritud ühiskonna kõigi peamiste poliitiliste jõudude poolt. Näiteks Põhjamaades ei ole hariduse valdas tehtud suuri siksakke, kui võimalik on vahetunud. Piiratud vaid teatud rõhkude ümberasetamisega.

Alljärgnevalt mõned riikide aktuaalsematest hariduspoliitilistest probleemidest. Tuginetud on nende riikide autoriteetsete spetsialistide arvamustele, mis on avaldatud erialakirjanduses.

### NORRA

Konservatiivsed haridusringkonnad on

arvamusel, et Norra kooli tase on aasta-aastalt langenud. Seetõttu asetab Norra konservatiivne (nüüd juba endine) valitus põhirõhu haridusstandardite väljatöötamisele kõigis õppeainetes ja kõigil koolitustasanditel. Vasakpoolne tiib aga peab kõige olulisemaks probleemiks fakti, et paljud õpilased, eriti põhikooli vanemas astmes, ei pea kooli ajaga kaasaskäivaks. Õpilased leiavad, et kool ei suuda neile piisavalt anda edasiseks eluks vajalikku.

Poliitilised jõud on aga üksmeelsed selles, et tuleb teha kõik andmaks ühiskonna liikmetele võrdsed võimalused hariduse saamiseks, viia igapäevane koolitöö vastavusse õppeplaanide soovitusetega. Lähituleviku üheks ülesandeks on igati parandada tööõhkkonda koolides (eriti põhikooli ülaastmes). Paljud õpilased on kaotanud õpimotivatsiooni, on kasvanud agressiivsus, probleeme on distsipliiniga, noorte hulgas on laienenud kuritegevus ning narkootikumide tarvitamine. See on kujundanud haridusüldsuses arvamuse, et niisuguse olukorra peapõhjus on kooli liigne isoleeritus ühiskonnast, majanduselust ja täiskasvanute maailmast. Seetõttu peetakse hariduspoliitika üheks põhijooneks kooli suuremat integreerimist kohaliku sotsiaalsesse ellu. Püütakse ühendada õppetööd praktikaga mitmesugustes töökohtades ja seda juba alates noorematest klassidest. Nii loodetakse tõsta ka õpilaste kohuse- ja vastutustunnet.

Peamine diskussiooni-, aga ka uurimisteema Norra haridusüldsuses hulgas on käesoleval ajal hariduse ja kohaliku omavalitsuse suhted.

## TAANI

1978. aastal avaldas Taani Hariduse Kesknoukogu (*The Danish Central Council of Education*) oma seisukohad hariduse planeerimise ja hariduspoliitika küsimustes kuni aastani 2000. Selle järgi peab haridus kujunema põhiliseks arengu tagatiseks muutvas ühiskonnas.

1990. aastate hariduspoliitika peaesmärkideks peavad saama õppijate parema sotsialiseerumise tagamine ja laialdasema ettevalmistuse andmine. Laialdasema ettevalmistuse all mõistetakse eelkõige seda, et haridus peab andma teadmisi, oskusi ja vilumusi nii tulevaseks tööks kui ka perekonnaeluks, suhtlemiseks ühiskonnas, vaba aja veetmiseks jne. Laialdasem ettevalmistus tähendab loobumist traditsioonilisest ainekesksest õppeplaanist.

Taani on jõudnud nn tavaharidusjärgsesse ajastusse (*postcomprehensive era*). See tähendab, et põhikool on kujunemas pikemaks kui 9 aastat, haridus

on enam suunatud valitud kutsele, hariduse sisu määravad peaaesjalikult õppija huvidest lähtuvad valikud.

## ROOTSI

Rootsi haridussüsteemi üks oluline probleem on põhikooli ja sellele järgneva gümnaasiumi väga suur maksumus. Neid kulutusi (või vähemalt nende kasvu) tuleb aga, lähtudes riigi just mitte kõige roosilisemast majanduselu hetkeseisust, piirata. Suurte hariduskulutuste üks peapõhjus on see, et õpetus toimub üha väiksemates gruppides, mis omakorda toob kaasa ühe õpetaja kohta tulevate õpilaste arvu pideva vähenemise. Seda protsessi on tinginud hariduspoliitika, mis on toonud põhikooli samasse klassi erinevate huvide ja võimete, eri emakeelt rääkivate, samuti puuetega lapsed, keda tuleb väikestes rühmades või koguni individuaalselt õpetada.

Praegu on eriti aktuaalne töötamise ja hariduse omandamise vastastikune koordineerimine pidevhariduse ideest lähtuvalt. Päevakorral on kogu inimese elu (tinglikult sünnist surmani) haarava haridussüsteemi loomine, kus õpingud vahelduvad töötamisega. Juba praegu teevad paljude gümnaasiumide õpilased pause õpingutes (seda püütakse isegi stimuleerida), töötades vahepeal oma tulevasele erialale lähedastel ametikohtadel. Munit-sipaalne täiskasvanute haridussüsteem, eriti õhtused kursused ja tööst osalise vabastusega õpinguvormid on viimastel kümnenditel tugevasti laienenud. Iga neljas rootslane osaleb nn õpperingides, mis koondavad inimesi õppimaks keeli, ühiskonnateadusi vms. Ka ülikoolid on muutunud pidev- ja täiendushariduse süsteemi osadeks. Rohkem kui pooled kõigist üliõpilastest on vanemad kui 25 aastat ning nad õpivad kõrgkoolis seda, mis on vajalik nende edasises ametialases karjääris. Vähem kui pooled eelnimetatuist õpivad programmi järgi, mis annab neile akadeemilise kraadi (meie mõistes kõrgkoolidiplomi), teised piirduvad üksikute kursustega.

Rootsi haridusüldsuses vaieldakse käesoleval ajal kõige enam selle üle, kas praegune pidev- ja täienduskoolitussüsteem viib ühiskonda võrdsuse ja demokraatia suunas või toob see hoopiski kaasa uue ebavõrdsuse ja segregatsiooni tekke ühiskonnaliikmete hulgas.

## PORTUGAL

Portugal on vaene tööstusmaa, mistõttu paljud sealse haridusprobleemid on tüüpilised hoopis arenguriikidele.

Jõupingutustest hoolimata on kirjaoskamatus tõsine rahvuslik probleem, 23% ühiskonnaliikmetest ei oska piisavalt lugeda ega kirjutada. Seetõttu tuleb

suurt tähelepanu pöörata täiskasvanute alghariduse korraldamisele üle kogu maa. Praegune kohustuslik haridus on 6 aastat, seda plaanitsetakse lähemas tulevikus tõsta 9 aastani. Tõsist võitlust peetakse praeguse kohustusliku algkooli töökeskkonna ja arusaamade uuendamise eest. Siiani valitsevad koolis drill, käsk, keeld, karistus. Niisuguse olukorra peapõhjuseks nähakse õpetaja madalat kvalifikatsiooni (algkooliõpetajaks saamiseks piisab emakeeleeksami sooritamise). Sellise tööstiiliga koolile on tavaliselt iseloomulik ka suur õpilaste väljalangus. Portugalis ulatub väljalangenute ja ebarahuldavalt edasijõudvate protsent 25ni, kooliti aga kuni 50%ni.

Portugalis püütakse keskhariduse sisu reaalse elu nõuetega vastavusse viia. Koolis peab olema rohkem tööd ja vähem sõnu.

On kavas laiendada kõrgharidust. Lähiaastatel on planeeritud üliõpilaste arvu kasv 8%. Kõrgkoolid peavad viima oma tegevuse eesmärgid kooskõlla riigi ülesannetega, saavutama autonoomia.

Koolide ehitamise tempo peab kasvama, kool vajab nüüdisaegsemaid õppevahendeid.

Kõikide uuenduste tagamiseks ei piisa Portugalis lähiaegadel tsentraliseeritud materiaalseid ega ka intellektuaalseid ressursse. Seetõttu peetakse hädatarvilikuks süsteemi olulist detsentraliseerimist, kõikvõimaliku kohaliku ja haridussüsteemivälise potentsiaali kaasamist.

## SOOME

Arvestades meie olulisi kontakte Soome hariduseluga, on püütud anda pisut põhjalikum ülevaade Soome hariduspoliitikast. Peaasjalikult on tuginetud Soome valitsuse seletuskirjale hariduspoliitika küsimustes, mis esitati *Eduskunnale* (Soome parlamendile) 22.05.90. a.

### 1. Üldised eesmärgid

Soome valitsus on seisukohal, et hariduse ja selle korralduse tähtsus kasvavad veelgi seoses kiirete muutustega ühiskonnas, eriti rahvusvahelise koostöö laienemisega. 1990. aastate põhieesmärgid hariduse valdkonnas on koolituse laiendamine, selle kvaliteedi tõstmine, haridussüsteemi efektiivsuse tagamine, uue haridusideoloogia — pidevhariduse idee — juurutamine ühiskonnas.

Pürgimus kodanike võrdsusele hariduse omandamisel on endiselt Soome hariduspoliitika nurgakivi. Kõigil elanikkonna rühmadel peavad olema võrdsed võimalused saada üld- ja kutseharidust maa igas piirkonnas. Erilise tähelepanu alla võetakse täiskasvanute koolitusvõimaluste laiendamine. Seda eriti neile, kes suunduvad pärast põhikooli lõpetamist tööle või kelle emakeeleks ei ole soome keel.

Hariduse sisu ja õppemeetodite valikul peab mängima üha suuremat rolli õppija ise. Selleks tuleb talle üha enam võimalusi luua.

## 2. Tähtsaimad valdkonnad

Kooliuuenduse käigus on esile tõusnud järgmised kogu hariduse sisu ja korraldust puudutavad valdkonnad, mis nõuavad Soome valitsuse seisukohalt erilist tähelepanu (järjestus jälgib siin ka teatud määral nende tähtsustamist):

- 1) esteetiline kasvatus ja suhtlemiskultuur;
- 2) võõrkeelte õpetus, eriti selle mitmekesistamine;
- 3) matemaatika-alane ja loodusteaduslik baasharidus;
- 4) ökoloogiline kasvatus;
- 5) arvutiõpetus ja selle õpetamise tehnoloogia;
- 6) õppematerjalid ja teabeteenistuse edasine areng;
- 7) eri sugupoolte võrdsuse tagamine;
- 8) projektid, mille eesmärgiks on Soome kooli ja hariduse avamine laiale maailmale (internatsionaliseerimine).

3. Tähtsaimad uuendused koolitusastmeti Alates 1990. aastast tagatakse (kas lasteaias või koolis) kõigile 6aastastele eelkoolitus.

Toimub põhikooli sisu uuendamine, eriti ainetevahelise integratsiooni suunas. Õpetaja ja õpilase suhetes ja õpetusmeetodites pannakse põhirohk koostööle, enam püütakse arvestada õpilast kui isikust. Põhikooli vanemas astmes lisatakse õpilastele võimalusi valida hariduse sisu.

Gümnaasiumis minnakse järk-järgult üle moodulõppele (*luokkatoma opetus*). Hariduse sisus tõstetakse piirkondliku komponendi tähtsust. Erilist tähelepanu väärib matemaatika ja teiste reaalinete õpetamise laiendamine ja selle taseme tõstmine. Gümnaasium peab tihendama koostööd kutsekooliga, et katsetada kutseõpetuse võimalusi gümnaasiumis.

Kutsekoolide ja gümnaasiumide lõpetanud peavad saama võrdsed võimalused õpingute jätkamiseks kõrgkoolis.

Kutsekool tõhustab koostööd kõrgkooli ja gümnaasiumiga, et tõsta õppijate üldhariduslikku taset. Rahvusvaheline koostöö ametiõpetuse valdkonnas süveneb.

(Järgneb.)

## Õpetades õpin

Vanalinna Algkooli inglise keele õpetaja MICHAEL WOODHEAD räägib oma tööks- pidamistest ja esimese tööaasta muljetest Eestis

**Palun tutvusta ennast.**

Olen sündinud Sydneys 1955. a. Kui mitte arvestada mõnd vahepeal USAs elatud aastat (õppisin seal 8.—12. klassis), sain hariduse Austraalias. Alklassiõpetaja kutse omandasin Mitchell Kolledžis Bathurstis, mida nüüd Sturti Ülikooliks nimetatakse, ja Canberra Ülikoolis, kus õppisin araabia keeli ja Kesk-Ida ajalugu. Austraalias töötasin algklassiõpetajana 3 aastat, sellest osa aborigeenide ja valgete lastele mõeldud koolis Kesk-Austraalias Bourke's ja migrantide laste koolis Sydneys. Viimati mainitud koolis õppis 70 eri rahvusest lapsi, minu klassis näiteks 18 rahvusest. 1986. a töötasin Belfastis tsirkus-draama koolis, mis tegutses õhtuti ja kus käisid lapsed alates 9. eluaastast. Naljatades ütlesimegi, et kõik lapsed 9 ja 90 aasta vahel on teretulnud. Iirimaal elasin 5 aastat.

**Iseloomusta oma kodukooli ja iiri algkoolilapsi?**

Austraalia lapsi on kerge õpetada. On vanemaid, kes pühenduvad suuresti laste kasvatamisele, kuid on ka lastest vähe hoolivaid peresid. Mulle tundub, et nii on see ka siin, Eestis. Belfastis kogesin pinget, pinev poliitiline õhkkond peegeldus ka lastes, nad olid murelikud ja stressis.

**Kuidas tekkis mõte õpetada eesti lapsi?**

1989. a Saksamaal viibides kohtasin eestlannat, kelle käest kuulsin palju huvitavat Eestist. Tekkis huvi Eesti vastu. 1990. a kevadtalvel olin esimest korda Tallinnas, avastasin enda jaoks Eestimaa. Tööleping Belfastis oli just lõppemas, oli võimalus tulla Eestit sügavamalt tundma õppima.

**Mida sarnast ja erinevat näed oma kodumaa ja eesti koolilastest?**

Lapsed on väga sarnased, mängitakse ühesuguseid mänge, huvid ja hoiakud on põhiliselt samad. Kui austraalia ja eesti lapsed on rõõmsameelsed, siis iiri lapsed kahjuks nii muretud olla ei saa.

**Milliseid loomumadusi pead algklassiõpetajal oluliseks?**

Algklassiõpetaja on kõige tähtsam õpetaja,



kes lastel üldse on. Ta on palju tähtsam kui keskkooliõpetaja. Lapse edukus mitte ainult koolis, vaid kogu elus sõltub suuresti algklassiõpetajast, temal lasub ka suurim vastutus. Kas lapsel tekib positiivne enesehinnang, oleneb paljus esimesest õpetajast. Õpetaja peab tõsiselt töötama, et jõuda iga lapseni, olema võimeline õigesti hindama lapse arengut, teadma, kus ta oma arenguteel parajasti on, ja välja töötama iga lapse jaoks parima võimaliku arengukava, nii et arengupotentsiaal saaks õpetajalt tuge. Arvan, et õpetaja peab ise uskuma võimetekohase hariduse andmise võimalikkusesse ja tarvilikkusesse, st iga lapse õigusesse saada vajalikku abi ja juhendust, sellist, mis on oluline just temale ja mis võimaldab tal realiseerida kõik temas peituvad võimalused. Mõned lapsed vajavad abi rohkem kui teised ja see on loomulik.

**Kas eristad mõisteid õpetamine ja kasvatamine ja millise sisu annad neile mõistele algkoolis? Kumb on primaarne?**

Õpetamine (*teaching*) sisaldab minu jaoks kaht mõistet. Esiteks, treenimist (*training*), teadmiste andmist nii, nagu treenitakse koerakutsikat või topitakse autoritaarselt lapse pähe valmis tõesid. Õpetaja on liider, ta ei arenda last. Teiseks, juhendamist (*guiding*), lapsele toeks olemist, tema suunamist, julgustamist. Õpetaja suunab last mõistma, küsimusi esitama, kriitiliselt hindama ja mõtlema. Pean silmas positiivset kriitikat, oskust analüüsida.

On asju, mis tuleb omandada, on vaja-likke teadmisi, milleta elus läbi ei saa, aga õpetaja peab oskama last juhtida nende teadmiste juurde nii, et laps ise leiab vastuse oma küsimusele. Nimetan seda küsitlusmeetodiks (*inquiry method*): lapsi julgustatakse küsimusi esitama ja vastuseid otsima. Õpetaja valmistab ette materjalid, mis aitavad lapsel vastust leida.

Õpetamine kui informatsiooni andmine on tänapäeval ülemaailmne probleem. Nii on kergem õpetada. Minu meelest õpetaja, kes annab edasi ainult teadmisi, ei olegi õpetaja. Lastele teadmiste pähe toppimine on tegelikult suur kuritegu — ma mõtlen doktriinide esitamist nii poliitikas, religioonis kui hariduses.

### **Milliste muljete ja mõtetega lõpetad õppeaasta Vanalinna Algkoolis? Kas tulemused rahuldavad sind?**

Ma ei ole rahul isiklikult saavutatuga. Mul on olnud kohanemisraskusi, see on mõjutanud minu tööd õpetajana. Põhiline on olnud keelebarjäär. Olen siiski täis entusiasmi ja ootan lootusrikkalt uut õppeaastat. Kõik õppematerjalid töötasin ise välja, seda tööd tahan ka jätkata. Rahul olen kolleegidega. Inglise keelt õpetan Vanalinna Algkoolis koos Ingrid Järve, Anu Joone ja Ingrid Madisega. On põhimõtteid, mida ma selles koolis ei jaga, kuid pean seda loomulikuks. Mulle meeldib, et mul on võimalus välja öelda oma arvamus, et õpetajad arutavad kooliprobleeme koos, et saab diskuteerida, otsuseid ühiselt vastu võtta.

### **Kuidas suhtud võõrkeele õppimisse varases lapseas? Millal peaks alustama võõrkeele õppimist? Mitut keelt korruga õpetada?**

Arvan, et võõrkeele õpetamist on õige alustada 7—8aastasele lapsele ja siis loomulikult viisil, s.t õpetada suulist kõnekeelt (nii nagu laps õpib oma emakeelki). Kui laps hakkab kirjutama oma emakeeles, on ta enamasti kõnelnud selles keeles umbes 6 aastat, suuline keeleoskus on kirjutama ja lugema õppimise alus. Nii peaks ka võõrkeeles lugema ja kirjutama õppimisele eelnema suuline keeleoskus. Algkoolis võiks alustada mängude, mitmesuguste rollimängude, laulude ja luuletustega. Alles aasta või paari pärast lisanduks kirjaliku keele õpetus. Laps omandab informaalset keele enne, kui ta õpib kasutama formaalset keelt. Murdeas on olukord teine, siis võivad mõlemad protsessid kulgeda paralleelselt.

Algkoolis piisab ühe võõrkeele õpetamisest, mõnele lapsele võib õpetada kaht võõrkeelt. See on alati individuaalne. Keeleõpet ei tohi lapsele peale suruda.

Võib olla imelapsi, kes õpivad korruga 6—7 keelt, kuid selliseid on miljoni hulgas üks. Ka ühe võõrkeele õpetamine võib olla liig, kui tempo ei vasta lapse võimetele, kui nõutakse kiiret edasiminekut.

### **Paljusid algklassiõpetajaid vaevab alaväärsustunne — mina ei saa ega oska, minust ei sõltu midagi. Kas oled seda märganud? Kuidas tõsta õpetaja enesehinnangut?**

Mulle on räägitud, et õpetajate ettevalmistus Eestis ei ole nii hea, kui see peaks olema. Ma ei saa avaldada oma arvamust, sest ei tea täpselt, milles on probleem. Võib-olla mõeldakse siin õpetaja puudulikkust ise programmi koostada, oma tööd planeerida? Olen kohanud võimekaid ja õpetajatööle pühendunud õpetajaid ja minu meelest see ongi kõige tähtsam. Varasemas õpetajatöös nii Aust-raalias kui ka Iirimaal kuulsin samuti pidevat kurtmist selle üle, et õpetajate ettevalmistus ei ole hea. Ilmselt ei olda kuskil rahul olemasolevaga.

### **Kas pooldad integreeritud õpetust? Kumb on meeelpärasem, kas aine- või üldõpetus?**

Algklassides peaks enamikku õppeaineid õpetama üks õpetaja. Loomulikult on vajadus ka eriõpetajate järele, näiteks võõrkeeles, kuid põhiline vastutus peaks jääma klassijuhatajale. Nii käsitleb ta üht teemat mitmes aines, see võib kesta mitu nädalat, isegi kuid. Püüda teemat arendada igas aines on pigem suund ja soovitus kui seadus. Iga õpetamismeetod on hea teatud mõttes. Enamasti unustatakse, et mitte meetod ei ole otsustav, vaid õpetaja, kes seda kasutab. Mõnele õpetajale sobib ainesüsteem suurepäraselt. Ei saa toetuda meetodile ja mõelda, et just see meetod on parim. Häid tulemusi võib saavutada väga erineval viisil.

### **Kas Eesti elu poliitilised ja majanduslikud pinged kajastuvad ka õpilastes?**

Minu meelest mitte. Lapsed on särasilm- sed, elurõõmsad. Kuna ma ei oska veel hästi eesti keelt, siis võib-olla on midagi varjule jäänud. Niisugust pinget nagu Belfastis ma siin ei näe.

### **Kes on sinu hinnangutes hea õpilane?**

Olen selle vastu, et hinnata lapsi headeks ja halbadeks. Iga laps on milleski hea. Kui jaotame lapsed võimekateks (eriklassid) ja keskpärasteks, siis määrame juba algusest peale ära nende võimalused, jätame viimased millestki olulisest ilma. On vaja õpetada kõiki lapsi koos, nii neid, keda peame teistest paremateks, kui ka neid, kes võib-olla oma aegluse

tõttu eriti silma ei torka. Tuleb anda kõigile lastele võrdsed võimalused. Vähe on neid, kes on head kõikides valdkondades. Tuleks aidata lapsel end leida, kasvatada tema usku iseendasse. Kui jao-tame lapsed algkoolis eriklassidesse, on lootusetu nõuda, et neil tekiks positiivne enesehinnang.

**Kas oled tuttav ka teiste eesti koolidega peale Vanalinna Algekooli?**

Olen näinud ka teisi inglise keele tunde ja arvan, et õpilased oskavad inglise keelt. Muret teeb tulemuste tähtsustamine, liiga noortelt lastelt oodatakse kiiresti häid tulemusi. Selles osas peaks olema ettevaatlikum.

**Mida see õppeaasta sulle endale andis?**

Õpetades õpin. Iga õpetaja peaks ikka uuesti vaagima oma rolli õpetajana ja pidevalt juurde õppima. See oli esimene aasta, mil õpetasin lapsi, kelle emakeelt ma ei oska. Ei olnud kerge, kuid tunde oli huvitav ette valmistada. Mulle tundub, et lastele meeldis. Vastastikku õppisimegi. Mängisime mängu, nemad kontrollisid mind ja mina neid. Meil oli tore koos töötada.

**Kui on võimalik esitada kolm soovi, mida soovid eestlastele ja eesti lastele?**

Soovin, et lapsed suudaksid omaks võtta ja mõista oma kultuuri, sest ainult see inimene, kes armastab ja hindab oma kultuuri, on võimeline austama ja armastama teiste rahvaste kultuuri, ma mõtlen siin kõiki Eestis ja Eesti naabruses elavaid rahvaid.

Selleks et mõista ja heaks kiita teist, peab eelkõige olema rahul iseendaga, peab olema positiivne enesehinnang. Õpetaja pidagu seda alati silmas. Kui lapsel ei ole positiivset enesehinnangut, on ta hädas. Soovin, et eesti lapsed oleksid enesekindlad ja harmoonilised. Nii jõutaks ka rahvusprobleemide lahendamiseni. On vaja sotsiaalseid kontakte, eri rahvustest laste suhtlemist, ühisüritusi, spordivõistlusi jms. Ma ei pea silmas nõukogulikku sundsuhtlemist, vaid demokraatiat, soovi mõista ja austada teist rahvust oma kõrval.

Soovin, et kõigil inimestel Eestis oleks enesemääramisõigus ja et see tõesti käteks endas inimõigusi ja oma püüdluste täitumise võimalust.

Küsis ja kirjutas INGRID MADISE

TÖNU KALLE foto



# Kooli juhtimise hoobadest ja juhtimisest kui kunstist

LEMBIT TÜRNPUU, TPedI õppeprorektor, professor

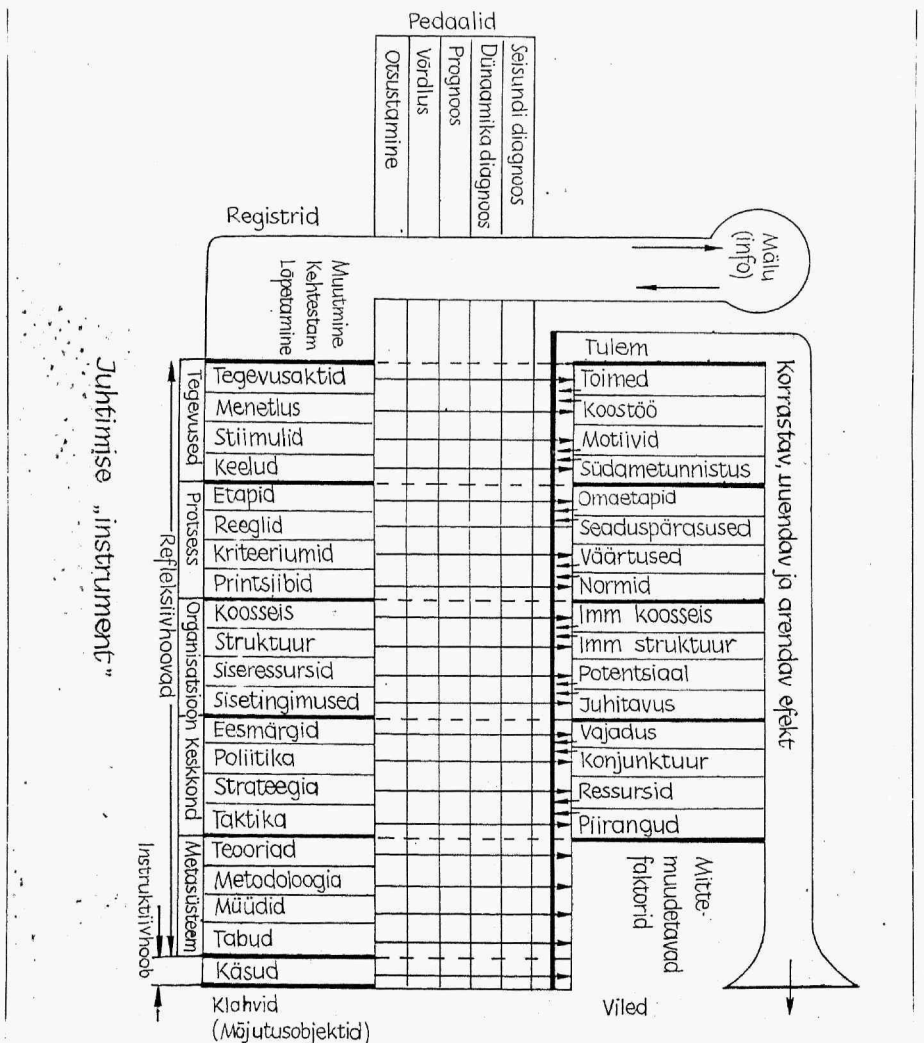
**A**utojuhti, kes autos peale gaasipedaali ühtegi teist juhtimishooba ei tunne, tavaliselt rooli taha ei lubata. Pianist, kes klaveril vaid ühte klavi tinistada oskab, esinema ei kõlba. Asutuse juhti, kes peale käsundamise ühtegi teist juhtimishooba kasutada ei mõista, asjatundmatuses enamasti ei süüdistata, sest seda peetakse üsna tavaliseks.

Algajat pillimängijat, kes oskab kasutada ainult üht helistikku ja 5–6 klavi, avalikkuse ette esinema ei lubata. Asutuse juhte, kes tunnevad vaid operatiivse reguleerimise hoobasid, pole harjutud profaaniks pidama, sest me oleme enamasti kõik juhtimises võhikud, olgugi et mõned end suurteks virtuosideks võivad pidada. Võhikud oleme seetõttu, et me oma instrumendil tunneme vaid väheseid mõjutsvaldkondi (klahve) ja muusikagi kipub

sageli kakfooniline olema.

Professionaalne juhtimine eeldab peale mõjutsvaldkondade (klaviatuuri) ka instrumendi siseehituse ja tööpõhimõtete tundmist, oskust järjestada mõjutusi (meloodia), koostada mõjutuste akorde (harmonia), reguleerida mõjutuste intensiivsust (*forte, piano*), tempot (*presto, largo*), üleminekute sujuvust või teravust (*staccato, legato*) jne. Juhtimist käsitletakse põhjendatult interpreteerimiskunstina. Seejuures peab juht toime tulema partituurita, tal tuleb lihtsalt interpreteerida.

Aastatepikkuse praktikaga omandab staažikas juht juhtimishoobadega manipuleerimise enam-vähem rahuldava oskuse. Tihti kasutab ta neid automaatselt, teadvustamata. Selline juht ei teadvusta ka juhtimisinstrumendi sisestruktuuri ja funktsioneerimise põhimõtteid. Ta lihtsalt





«mängib» ja lugu tuleb välja. Selle aluseks on kogemus. Ta on nagu asjaarmataja autojuht, kes mõistab oma instrumenti lihtsamates situatsioonides kasutada, pruukimata seejuures tunda selle toimemehhanisme ja tööpõhimõtteid, rääkimata parandamisest või rekonstrueerimisest.

Uus haridusjuhtide põlvkond ei saa endale lubada luksust hakata mängu õppima algusest peale katse-eksituse meetodil. Kui ta tahab Eestimaa haridust edasi viia, peab ta kiiresti ära õppima instrumendi ehituse ja tööpõhimõtted, aga ka mängimise teoreetilised alused. Alles siis võib teda usaldada klahvide taha.

Milline on siis kõne all olev instrument, millised on tema hoovad (klaviatuur), pedaaliid, registrid? Püüame pilku heita ka instrumendi kaane alla tundmaks huvi keelte (vilede) ning nende käitumismehhanismide vastu. Kus ja kuidas sünnib mõjuefekt (heli)? Mille poolt erinevad vilede (keeled) üksteisest? Millises diapsoonis eri vilede töötaavad?

Meie instrument on erakordne seetõttu, et vilede toimivad ka siis, kui pilli ei sõrmitseta. Ta mängib omal viisil nagu süntesaator. Reeglina jääb selles mängus midagi vajaka, midagi ei meeldi meile, ei vasta meie ootustele ja maitsele. Siis me hakkame omalt poolt juurde lisama, korrigeerima, täiustama.

Viledeks on need isereguleeruvad faktorid, mis panevad, nagu öeldakse, äsjad ise paika, hoiavad teataval režiimil, viivad kuhugi välja, reguleerivad, uuendavad ja arendavad toimuvat. Need on seotud keskkonna, organisatsiooni, juhtimisobjekti (protsessi) ja üksiktegevuste immanentse küljega. Üks osa neist esindab vaadeldavate gruppide kui süsteemi morfoloogiat (vajadused, organisatsiooni immanentne kooseis, protsessi seasmised etapid, üksiktegevused), teine osa nende struktuuri (konjunktuur, informaalne ülesehitus, protsessi seaduspärasused, koostöö), kolmas ressursse ja neljas piiranguid. Vilede ei allu vahetult välismõjutustele, kuid nende tekitatud helidid on tajutavad. Neid võib diagnoosida, nende muutumise seaduspärasusi hinnata, muutusi ette prognoosida; neid on võimalik omavahel võrrelda ning vastavalt meie ootustele nende kohta mõjutusotsustusi ette võtta.

Mõjutusi ei saa viledele avaldada vahetult, vaid välisfaktorite, s.o klahvide kaudu. Klahvid on aga konstrueeritud nii, et igale vilele vastab kindel klahv. Välisfaktoriteks on mõjutusvaldkonnad, mille muutused korrigeerivad vilede funktsioneerimist. Nagu jooniselt näha, ei ole õnnestunud instrumendis veel avastada

metatasandi mõjutusvaldkondadele vastavaid vilesid. Arvatavasti on need latent-sed. Immanentset vastet ei ole avastatud ka käsundushoovale.

Nüüsi on instrumendil üks instruktiivhoob (käsund) ja 20 reflektiivhooba. Hoovastikku võime käsitleda ka klaviatuurina, mida mängija (juht) kasutab operatiivsel reguleerimisel, uuendamisel ja strateegilisel arendamisel. Käsitleme viimaseid kui põhimotiivi, saatemotiive ja tausta.

Klaviatuuril ei ole klahvide osakaal ja ulatus ühesugune. Parempoolses osas asuvad klahvid omavad valdavalt strateegilist, kaugemale ulatuvat toimet, kesk-asuvad — uuenduslik-taktikalist toimet ja vasakpoolsed — operatiivse regulatsiooni toimeid. Ometi ei saa küsimust vaadelda lihtsustatult. Operatiivreguleerimine loob innovatsiooni ja arengu eeldusi, kujutab endast selle eeldust ja sisaldub selles. Tulemuslikul professionaalsel juhtimisel leiavad kõik klahvid vajalikku kasutamist. Diletandile ja profaanile on iseloomulik vaid klaviatuuri kitsa piirkonna kasutamine.

Juhtimisteadus on arenenud nii kaugemale, et võiksime juhtimisprotsessi üldise menetluse formaliseerida. See tähendaks meie mudeli puhul mängijale partituuri etteandmist. Paraku on reaalne olukord märgatavalt keerukam ja sotsiaalses juhtimises esineb hulgaliselt selliseid tegureid, varjundeid ja kõlanüansse, mida ei ole võimalik ette näha ega arvesse võtta. Pealegi on igale klahvile vastav mõjutusvaldkond ise ülikeerukas süsteem, mida saab mõjutada mitmeplaaniselt (mitte ainult klahvile vajutades), sooritada nende baasil ülikeerukaid manipuleerimisoperatsioone. Formaliseeritud algoritmi (partituuri) etteandmine muudaks juhtimise vaaseks, kroonulikuks, kõlatuks ja kultuurituks täitevegevuseks, mis reaalse tulemini ei küüni.

Kogu klaviatuuri valdamine tähendab praktilisele juhile eeskätt seda, et kooli juhtimise hoovad ei asu kõik kaugeltki kooli tasandil. Et kooli rahuldavalt juhtida, peab koolijuht olema ka pedagoogilise töö asjatundja, sisetevgevuse spetsialist, aga veelgi suuremal määral hariduspoliitik, strateeg, pedagoogikateaduse esindaja, kes pole ükskõikne kõige selle suhtes, mis toimub üldises kultuuris, pedagoogikateaduses, haridussüsteemis tervikuna, kooli ümbritsevas keskkonnas.

Samuti saab klaviatuuri silmitsemisel selgeks, et eri juhtimistasandid, kellele klaviatuuri eri valdkonnad on erineval määral kättesaadavad, peavad mängima koostöös, samas rütmis, harmooniliselt. Eri juhtimistasandite meeskonnatöö on aga juhtimiskultuuri põhiküsimus.

**Uusharidusjuhtide põlvkond ei saa endale lubada luksust hakata juhtimist õppima katse-eksituse meetodil.**

**Juhtimisteadus on arenenud nii kaugemale, et juhtimisprotsessi võiks formaliseerida, kuid reaalne olukord on keerukam, kõiki nüansse pole võimalik arvesse võtta.**

**Koolijuht peab olema hariduspoliitik, strateeg, pedagoogikateaduse esindaja ja sisetevgevuse spetsialist ühes isikus.**

# Hüpertüümne isiksus

ASTRID NEEME, EHA dotsent, pedagoogikakandidaat  
ILMAR EBBER, TPedi vanemõpetaja

**Hüpertüümne  
inimesed  
ei ole  
pahatahtlikud.**

**Alkohol  
on neile  
tõsine  
oht.**

**Suuremad  
raskused  
algavad  
koolis.**

**Hädavale  
pole  
välistatud.**

**Nad  
ei tunnista  
ühki  
autoriteeti  
peale  
enese.**

**Enda  
päästmiseks  
ajavad nad  
teistele  
«puru silma».**

**Afektis-  
eisundis  
kaotavad  
kontrolli  
enese üle.**

**A**utoriteetsed allikad iseloomustavad hüpertüümset isiksust järgmiselt: lapsepõlves on nad liikuvad, lobisejad, üllatavalt iseseisvad, enesekindlad, nende assotsiatsioonid kulgevad kiiresti, nad võivad sattuda afektiseisundisse, kuid ei ole pahatahtlikud ning selline seisund möödub kiiresti. Neid jätkub igale poole. Nad on lapsed, kes meid tüütavad asjade paigalt nihutamise, tõstmise, uurimise ja endale küsimisega, kes igal pool peavad olema ninapidi juures, kes armastavad kamanada nii oma eakaaslasi kui ka täiskasvanuid. Sellised lapsed tekitavad võrastes kohmetust oma familiaarsusega. Lasteaias põhjustavad nad hulgaliselt rahutust, mille tõttu kasvatajad nende üle kurdavad.

Suuremad raskused algavad koolis. Nad võivad keset tundi pingist välja tulla ja mööda klassi jalutada, nad ei jõua oodata vahetundi, et siis teistele rääkida oma ideid, nad «ostavad, müüvad ja vahetavad». Ehkki neil on head vaimsed võimed, elav kujutus, voolav kõne, uut haaravad lennult, on nende õppe-dukus ometi ebahühtlane hajuva tähelepanu ja distsiplineerimatuse tõttu.

Eakaaslaste hulgas on nad aga armastatud, autoriteetsed. Enamasti on nad heatujuulised, isegi kõrgeenenud meeleolu, seetõttu on neil ka hea enesetunne, kõrge eluaktiivsus, alati hea isu ja terve uni.

Puberteediealised hüpertüümne noorukid muutuvad ärrituvaiks, jämedusi ütlevaiks. Nad ei tunnista mitte kellegi muu kui iseenda autoriteeti, kuid samas võivad sattuda asotsiaalsetesse gruppidesse. Kõrgeenenud janu meelelahutuste järele ja tööharjumuste puudumine viivad lõpmatutele konfliktidele koolis. Püüdes välja pääseda perekonna kontrolli alt, sõidavad nad meeleldi laagrisse, turismireisile; kuid ka seal tekivad õige pea arusaamatused korrast kinnipidamisega. Siis hakkavad nad koju või kuhugi mujale kippuma. Täiesti vabalt võivad nad minna omapead hulkuma ehkki tõelist kodust ärajooksmist esineb hüpertüümsete hulgas harva. Suur huvi kõigi vastu soodustab hulgaliselt valikuta tutvavate teket. Igal pool, kus «keeb elu», peavad nad osalema. Nad võtavad omaks maneerid, tavad, moodsad hobid ainult enda tahtmise järgi, kuid tüdinevad neist

ruttu, sest teises seltskonnas on muud ja huvitavamad prestiižikuse näitajad.

Alkohol on neile tõsine oht. Joovad nad alati sõpradega, eelistades kerget joovet, kuid alalõpmata tekib neil joomiseks põhjusti ja ettekäändeid.

Hobid on neil mitmekesised, kuid nii nagu õppimises, on nendegi puhul komistuskiviks tahtemaduste puudumine. Kolleksioneerimine vaheldub koerakasvatusega, viimane hasartmängudega, korralikkus ei ole nende tugev külg ja kahjuks laieneb see ka rahale. Arvet pidada nad ei oska ega tahagi. Meelsasti võtavad võlgu, lükates kõrvale ebameeldiva mõtte tagasimaksimisest. Valetamine ei ole neile iseloomulik, kuid rasketes, ebameeldivates olukordades pole see välistatud. Nad põhjendavad sellist käitumist vabandusega: «Hädavale on ju lubatud.» Enamasti hea meeleolu, hea enesetunne, samuti küllalt head vaimsed võimed annavad võimaluse enda ülehindamiseks. See tiivustab «ennast näitama», proovima «kas saan hakkama, kui teised ei saanud». Eriti siis, kui sellega kaasneb prestiiži tõus.

Kui on tegemist hüpertüümse-püsima aktsentuandiga, siis tungivad janu meelelahutuste järele, riskantsed ettevõtmised järjest rohkem esiplaanile, tõrjudes tahapoole kohustused, töö. Alkoholi ja narkootikumide tarbimine, varased kergemeelsed seksuaalsuhted ja meeletu lõbujanu võivad viia asotsiaalsete tegudeni.

**Hüpertüümse-hüsteerilise** aktsentuandi puhul tulevad esile hüsteerilisele isiksusele omased tunnused: eluraskustega kokku puutudes, ebaedu, masenduse või tõsise karistusohu puhul tekib soov teistes haletsust esile kutsuda, vahel isegi demonstratiivsete enesetapu ettevalmistusteni välja. Ta püüab jätta muljet oma ebatavalisusest ja on oma naha päästmiseks valmis «puru silma ajama».

**Hüpertüümne-afektiivsel** isiksusel esinevad ärrituse- ja vihapursked, kui nad kohtavad endale vastutegutsemist või kogevad ebaedu. Afektiseisundis kaotatakse kontroll oma tegude üle: sõim ja ähvardused purskuvad suust ilma igasuguse valikuta, agressiooni puhul ei oska arvestada ohvri võimeid, vastupanu aga tekitab «hullunud märatsemist». Epileptoidsest aktsentuandist eristab hüpertüümne-afektiivset asjaolu, et viimase

vihapurse moodub kiiresti, ta andestab solvangu ja võib sõbrustada sellega, kellega just äsja tülitsetes. Selliste iseloomujoonte kujundavaks teguriks võib saada ühelt poolt hüperproteksioon, väiklane kontroll, autoritaarsus koos vanematevaheliste halbade suhetega. Teisalt on ebasoodsaks teguriks ka lapsest vähene hoolimine, mille tulemusena tekkinud «emotsionaalset nälga» püüab hüpertüümne aktsentuant korvata paljude pinnapealsete kontaktide ja seiklustega.

Hüpertüümse-hüsteerilise isiksuse puhul on tehtud kasvatusviga, kui last on kasvatatud nagu perekonna ebajumalat, keda

küllastumiseni kiidetakse olematute võimete eest, keda kogu aeg hoitakse tähelepanu keskpunktis.

Hüpertüümsete aktsentuantide asotsiaalsete tegude ärahoidmiseks peaks nende ülekeevat aktiivsust rakendama niisugustes tegevustes, mis kujundavad nende isiksust positiivsete faktoritena (sport, muusika, kirjandus, kunst, tehnika). Enesekasvatusega on võimalik arendada TAHET ja oskust kriitiliselt HINNATA OMA KÄITUMIST. Suure töö tulemusena suudavad sellised inimesed kujundada endas oskust ENNE MÕELDA JA SIIS TEGUTSEDA.

## Kasvamine, kasvatus ja väärtustamine

MAIE TUULIK, TPEDI dotsent, pedagoogikakandidaat

### Kasvatuse lähtealused

Kasvatus peab lähtuma lapse iseregulatiivsest arengust ehk kasvamisest. Arengupsühholoogias on üldtuntud küll erinevad arengukontseptsioonid (kognitiivne, psühoanalüütiline, biheivioristlik, identifikatsioonimudel jms), ent põhimõttelist vastuolu neis lapse arengu suuna üle ei ole. Olevusest, kes esialgu reageerib vaid hetkesituatsioonist ja -vajadustest lähtuvalt, kasvab väliseid norme, väärtusi ja reegleid tunnustav inimene, kelle arengu kõrgeimaks astmeks on sisemiselt omaks võetud väärtustest lähtuv, välisest sundusest vaba otsustus ja reageerimine. Paraku paljudel juhtudel ei jõuagi inimene seesmise vabaduseni (5).

**Väärtustamine kui kasvatuse põhitervin**  
Arenguprotsessi, milles välised väärtused muutuvad (muudetakse) seesmisteks, nimetavad teadused erinevalt. Filosoofias räägitakse tunnetustegevusega kaasnevast hinnangulisest tegevusest, sotsioloogias sotsialiseerimisest, psühholoogias internaliseerimisest. Pedagoogikateadusel (kasvatusteoorial) oma terminit ei ole, kasutatakse nii sotsioloogia kui psühholoogia termineid. Pedagoogika termin peaks olema väärtustamine. Miks? Vastuse saame, kui formuleerime selgelt ja üheselt kasvatuse mõiste ja vajaduse.

### Kas kasvatust on vaja?

Rousseau on ehk tuntuim neist, kes on nõudnud «laske lastel kasvada!» ehk ärgem segagem lapse loomulikku kasvamist (arenemist). See tähendab, et mittevahesegegamine ongi parim kasvatus.

Nagu teada, hoogustus käesoleva sajandi algul vabakasvatuse pooldajate tegevus — alates Ellen Key «Lapse aastasada» ilmumisest on kõvahäälselt nõutud lap-

sele kasvamise vabadust. Ka lapsed ise on teadlikud oma õigustest ja nii polegi midagi imestada, kui näiteks algklassilaps õpetaja korraldust kuulda ei võta ja ütleb, et sul pole õigust mind käsutada, mul on vabakasvatus (ühel konkreetsel juhul palus õpetaja, et laps ei segaks end tema jutu vahele ja ootaks oma järge). Vabaduspedagoogikale tuginevad ka praegu mitmed elujõulised alternatiivkoolid. Peab muidugi kohe lisama, et vabadus ei tähenda neile mitte anarhiat ja kõikelubatavust; pigem on tegu õpetaja te vabadusega igal konkreetsel juhul ise otsustada, mida ja kuidas seda või teist teha, samal ajal ometi täpselt teades, kuhu tahetakse välja jõuda ja mis on selleks vaja teha.

Meil Eestis püütakse vältida või koguni unustada ja välja tõrjuda sõna *kasvatus*. Põhimõistetena on asemele tulnud *haridus*, *haridussüsteem*, *hariduskontseptsioon*, nüüd ka juba *haridusteadus*, *hariduspsühholoogia* jne. Ka Eesti ainukese pedagoogikaajakirja nimi on «Haridus», kuigi varem oli «Kasvatus» (ka Soomes on näiteks «Kasvatus»). On täiesti mõistatav, miks see nii on — moraal ja kasvatus on end kompromiteerinud (*kommunistlik moraal*, *kommunistlik kasvatus* jms). Ometi ei haara õpetamine ja haridus seda sisu, mis on pedagoogikateaduse tuumaks, see on — inimese iseregulatiivse arengu (kasvamise) väline eesmärgistatud abistamine ja suunamine.

### Mis on kasvatus?

Olulisim on eraldada kasvatus kui eesmärgistatud väline mõjur kõigist teistest välistest stiihilistest mõjuritest. Ja just seepärast ei saa pedagoogikateaduses kasutada enesestmõistetavalt ei sotsialiseerimist ega ka

internaliseerimist, sest sotsioloogias ja psühholoogias ei tehta vahet stiihiliste ja eesmärgistatud välise mõjurite vahel.

Väärtustamine kasvatusprotsessis tähendab aga just seda, et teadlikult luuakse iseregulatiivsele arengule selliseid tingimusi, antakse selliseid ressursse ja suunatakse seda välise hinnangulise tegevusega selliselt, et omandataks (võetaks seemiselt omaks) ühed või teised ühiskonna väärtused.

Kasvatusest kui eesmärgistatud välisest mõjutusest rääkides ärge unustagem, et mitte ainult kasvatus, vaid igasuguse tegevuse eesmärgid ongi antud tegevusvaldkonnas väärtusteks, mille poole püüeldakse, mille omaksvõtmist ja saavutamist taotletakse. Asjadele, nähtustele, tegevustele jms väärtuse omistamist ja nende omaksvõtmist nimetamegi väärtustamiseks (3).

#### Väärtuste omaksvõtmise viisi

Lapsel ei ole kaasasündinud suhtumisi ja kindlaid väärtusi. Need omandab ta elu jooksul. Lapse väärtuste omandamise viisi on nimetatud nelja E-ga: *exhortation, example, expectation, experience* (2). Esimene E tähendab, et täiskasvanud räägivad lapsele, mis on hea ja mis on paha, et nad nõuavad lapselt nii või teistsugust käitumist, et nad juhendavad lapsi elama kindlate normide ja standardite järgi. Lapseiga on väga vastuvõtlik kindlatele ja täpsetele korraldustele ja reeglitele. Arvatakse, et just täpsuse ja selgusega virgutavad nad tegetsema.

Teise E järgi omandab laps väärtusi jäljendamise teel. Ta näeb teatud käitumist ja jäljendab seda. Mõju on seda tugevam, mida positiivsem on lapse suhtumine jäljendatavasse.

Kolmas E tähendab ootusi ja vastutegutsemist. Laps, keda koheldakse korraliku inimesena, tavaliselt ongi niisugune. Teistsugusel kohtlemisel oleks ta ka ise armetust armetum (1).

Neljas E on isiklik kogemus (*learning by doing*). Lapse praktilisel ja aktiivsel tegetsemisel on väärtuste omandamisel hindamatu tähtsus.

Nimetatud neli E-d näitavad kõige üldisema tee, mil viisil laps väärtusi omandab. Siin on koos nii stiihiline kui ka eesmärgistatud mõju. Kasvatusele kui sihipärasele, eesmärgistatud välisele mõjutusele on mitu eri lähenemisviimalust (2).

#### Väärtuste omaksvõtmine kasvatusel

Üks võimalusi on väärtuste selgimine (*values clarification*). Kooli ja õpetaja osa nähakse selles, et nad aitaksid lapsel selgusele jõuda oma väärtustes. Aluseks oli L. Rathsi uurimus, kes leidis, et õpilased, kellel on ebaselged väärtu-

sed või kellel väärtused puuduvad, on apaatsed, heitlevad, püsimatud. Sisemisele segadusele vastavalt katsetavad nad erinevaid käitumisviise ning on konfliktis ümbritsevatega.

Tegevused, milles väärtused selginevad, võivad olla väga erinevad (õppe- ja huvitegevus, mängud). Erinevates tegevustes teevad lapsed valikuid, avastavad, mida nad usuvad ja hindavad. Tegevustes ilmnevad väärtused nii lastele endile kui ka teistele. Õpetaja peaks jääma enam-vähem kõrvalseisjaks, ta peaks andma lastele tegutsemisvõimaluse, soodustades sellega väärtuste selgimist. Õpetaja ei tohi halvustada lapse arusaamu ka siis, kui tema enda omad sootuks teistsugused on. Tahaksin siinkohal tõmmata paralleele C. Rogersi lapsekeskse teraapiaga, mille mõte on selles, et ümbritsevate soe, empaatiline, aktsepteeriv suhtumine lapse mõtetesse ja hinnangutesse lubab lapsel ilma valveloleku ja hirmuta selgusele jõuda oma mõtetes ja tunnetes, oma probleemides ja otsingutes.

Väärtuste selgimise kontseptsioon tugineb kindlal arusaamisel sellest, mis on väärtused. Olen kirjutanud, kui erinevalt on võimalik väärtusi piiritleda (4). Siin esitan väärtuse testimise kindlad kriteeriumid:

- väärtus on see, mis on inimese valitud,
- valik peab olema vabatahtlik,
- valida peab saama alternatiivide hulgast,
- valik on inimesele kallis,
- valiku on inimene avalikult tunnustanud,
- valik ei ole juhuslik, vaid regulaarne.

Selline 6astmeline test annab võimaluse kindlaks teha ühe või teise väärtuse omandamist (2, lk 3410).

Teiseks võimaluseks peetakse väärtuste analüüsi (*values analysis*). Selleks on pakutud mitut eri võimalust, toome siinkohal näitena J. Fraenkeli 7-astmelise õpetuse (2, lk 3412):

- eri lähtekohtade, s.o dilemma mõistmine,
- eri lahenduste, s.o alternatiivide mõistmine,
- alternatiivide oletatavate tagajärgede mõistmine,
- lühema- ja pikemaajaliste tagajärgede ettenägemine,
- kõigi alternatiivsete tagajärgede võrdlemine,
- otsuse langetamine,
- tegetsemisplaani koostamine.

Kolmandaks võimaluseks peetakse tunnetusmehhanismide, eelkõige mõtlemismehhanismide arengut. Fundamendinaal on mõte, et väärtustest arusaamise võtmeks on lapse ebamugavus

dilemmade ees. Kõrgem tase saavutatakse vaid siis, kui nähakse vaeva, maadeldakse väärtusotsustustega. Õpetaja ülesanne on tekitada dilemma ja ärgitada diskussioone, sundides sellega last leidma vastuseid küsimustele, missugune on õige tegutsemisviis ja miks. Laps ei ole häiritud, kuulates madalama taseme arutlusi, küll aga on positiivselt, stimuleerivalt häiritud, kuulates kõrgema taseme arutlusi — tulemuseks on, et laps tõmmatakse mõtlemise keerukamate struktuuride juurde.

Neljanda võimalusena võiks nimetada väärtuste kogumist (*set-of-values Approach*). See õpetamisviis on erinev eelnevaist. See pole piiratud kindla metodoloogia ega protseduurireeglitega. Laste tööd ja tegemised on korraldatud nii, et igapäevase koolikogemusega kaasnevad ka kindlad väärtused — need, mida täiskasvanute maailm tahab noortele edasi anda.

**Mittevahelesegamine ongi loomuliku arengu segamine!**

On üldtuntud tõde, et kasvatusprobleemid, eriti aga kõlblusküsimused, kerkiavad eriti teravalt päevakorra ühiskonna kriisiaegadel. See on aeg, mil olnud väärtused kas hüljatakse või toimub nende ümberhindamine. Just niisugustel aegadel peab kasvatus ja kool enda peale võtma üldinimlike väärtuste propageerimise ja säilitamise. See tähendab, et loosung «laskem lastel kasvada, ärgem segagem

nende loomuliku arengut» on sisuliselt üleskutse laste loomuliku arengu segamiseks! Paradoksaalne, aga nii see on — **mittevahelesegamine just ongi loomuliku arengu segamine**. Seda sellepärast, et inimeseks kasvamine, sisemiste väärtuste omandamise ja vaba otsustuse eeltingimuseks on orienteerumine välistes väärtustes, neist arusaamine, nende hulgast oma valiku tegemine. Stabiilses ühiskonnas toimub see suuresti igapäevaste kogemuste, jälgendamise ja eeskujude kaudu (eelnimetatud neli E-d), kui aga tegelik elu üldinimlike väärtuste propageerijana ning lapse kultuuri ja vaimu ilma juhatamisega toime ei tule, on see kasvatus ja kooli ülesanne.

Lapse arengu, s.o inimeseks kasvamise loomulik protsess on juba kord selline, et sisemise vabaduseni jõutakse läbi välise korrastatuse ning vastupidi — väline vabadus põhimõttel «las laps teeb, mis laps tahab» viib lapse arengu teatud perioodil sisemise kaose ning välise sõltuvuseni.

#### Kirjandus

1. Hollo J. Kasvatuse teooria. Tallinn, 1936.
2. The International Encyclopedia of Education. Oxford, New York, Tokio, 1988.
3. Tuulik M. Hindamine kui väärtustamine. — Nõukogude Kool, 1989, nr 9.
4. Tuulik M. Etika ja väärtused. — Haridus, 1991, nr 1.
5. Tuulik M. Lapse kõlbeline (moraalne) areng. — Haridus, 1991, nr 3.

## Kohtumine üleilise päevaga ja kus võivad olla elupuu juured

Kasvatusest rääkides pole kunagi mööda saanud õpetajast ja pedagoogikast. Ega saa praegugi.

Sel puhul pakun esmalt võrdlusmaterjali selle kohta, mida on koolil ja õpilastel loota õpetajate tulevõlvkonnalt N Liidu 24 linna pedagoogiliste kõrgkoolide ja ülikoolide pedagoogikaharu üliõpilaste sotsioloogilise küsitluse alusel (vt UG nr 20, 1991). Mis ja kui palju on meil teisiti? Võrreldgem!

Õpetajad lahkuvad koolist, jättes endast järele tühimikud, mis automaatselt tekitavad teised tühimikud — õpilaste teadmistes. Kooli tunniplaani tekivad tundide asemele nn aknad.

Lahkumise ametliku versioonina kõlab: õpetajad on samuti inimesed, mistõttu lähevad sinna, kus rohkem makstakse, kus sotsiaalsed ja olmeolud on paremad, töö aga kergem. Küllap see on nii. Kuid...

Demograafiline olukord halveneb iga aastaga, üha sagedamini on peredes kahe

vanema kohta üks laps, mis tähendab, et lapsi koolidesse ei lisandu. Pedagoogilised kõrgkoolid suurendavad vastuvõttu ja suunavad peaaegu kõik lõpetajad koolidesse. Pensionärid jätkavad enamasti töötamist. Kummati kogu sellel üpris kaunil taustal õpetajate defitsiit üha suureneb. Mis siis sünnib meie pedagoogidega? Mis Bermuda kolmnurk see on, mis neelab nii defitsiitse õpetajaskaadri?

Lahendusele ligilähedal on nimetatud sotsioloogilise uuringu autorid. Sotsioloogid tabasid ära hariduse Achilleuse kannu. Selgub, et kogu lugu on selles, kust tulevased õpetajad kõrgkooli tulevad. Nimelt koolipingis otsustavad õpilased, kelleks saada. Ja kui on juba kord õpetajameti kasuks otsustatud, siis peavad argumendid olema kaalukad, sest see elukutse pole ühiskonnas prestiižikas ega tasuv, ammugi mitte kerge. Kuidas siis õpilased selle valivad?

Uuring näitas, et vaid 46% üliõpilaste valik on teadlik. Ülejäänud võtsid kuulda omaste ja tuttavate nõuannet, et sellesse

Igast  
sajast  
esma-  
kursuslasest  
pole 54  
valmis  
töök  
koolis.

Iga kolmas  
küsitletud  
üliõpilane  
ütles end  
kogevat  
õppejõudude  
diktaati ja  
ükskõiksust.

Pedagoog,  
kel on oma  
kutse  
suhtes  
negatiivne  
hoiak, on  
sotsiaalselt  
ohtlik.

kõrgkooli on astuda kergem, et pole vaja ära söita kodulinnast jne. Iseloomulik, et 15% üliõpilasi ei suutnud üldse öelda, miks nad just pedagoogilisse instituuti astusid. Nii viisi pole igast sajast esma-kursuslasest 54 valmis töök koolis ja kasu-tavad loomulikult iga juhust, et sellest pärast õpingute lõppu kõrvale hoida.

Põhimõtteliselt võiks ju instituut oma üliõpilaste eest võidelda, näidata õpetaja-kutse parimaid külgi, organiseerida õppe-töö huvitavalt. Kuid kõrgkoolide õppejõud vaatavad oma kasvandikele läbi roosade prillide, tegemata olulist vahet innustu-nute ja ükskõiksete vahel, õpetades kõiki ühtmoodi. Üliõpilased kogeavad õppejõu-dude diktaati ja ükskõiksust. Selle üle kurtis iga kolmas sotsioloogilises uurin-gus küsitletu. Lisaks sellele rahulolematust materiaalbaasiga (81% küsitletuist), õpi-kute kvaliteediga (79%), pedagoogilise praktika korraldusega (52%), õppetöö vormiga (45%), vabaduse ja iseseisvuse puu-dumisega erikursuste valikul (59%), õppe-jõududega (80%), olmeraskuste ja elu-korraldusega. Nõnda kujunes hoopiski mitte helge pilt üliõpilaste elust peda-googilises õppeasutuses. Nad ei taha õppi-da. Pole juhus, et ainult 7% üliõpilasi tegeleb teadusliku uurimistööga ja vaid 20% loeb erialast pedagoogilist kirjandust.

Ei teooriat ega praktikat... Vahest kompenseeritakse nende puudumine enese-harimise ja õppeauditooriumidest kauge-male küündivate huvide rahuldamisega? Paraku on seal enamik üliõpilasi esimese põlvkonna intelligendid ja just kõrg-kool peaks neist kujundama need tõelised. Kuid sellesuunaline kasvatus kujutab endast vaid häda ja viletsust. Telerit vaatab 40%, publitsistikat ja ilukirjan-dust loeb vastavalt 44% ja 55%, sõpra-dega kohtub 60%, majapidamisega tege-leb, õmbleb ja koob 70% üliõpilasi. Teatris, muuseumides ja näitustel käib vaid 15% küsitletuist, spordib — 13%. Nad unusta-vad sellegi, mida on keskkoolis teadnud, mistõttu on juba enne, kui nad õpetajana üle kooliläve astuvad, oma arenenud kas-vandike juures määratud läbikukkumisele. Et õpilaste lugupidamist ja nende silmis autoriteeti saavutada, peab õpetaja andma edasi kõik, mida teab ja oskab. Mida aga on pakkuda praegusel kõrgkoolilõpetanul, kes vähe teab ja vähe oskab? Sotsio-loogid arvavad, et homme hakkab meie lapsi õpetama eilne pedagoog. Aga aja-kirjanikud pole sellega päri, väites, et juba täna on ülikoolipingis mitte eilne, vaid üleilne õpetaja, keda vaevalt saab homsesse pedagoogikasse kuuluvaks pi-dada.

Muide, ka üliõpilased ise advavad seda küllaltki hästi. Üksnes 23% V kursuse üliõpilastest pidas õpetaja elukutset oma

kutsumuseks. Ent ülejäänud 77%? Pärast kolme tööaastat või ka varem lisandub see kontingent arvatavasti büroodesse ja kantseleidesse.

Õpetajate ettevalmistamisel ollakse mitte lihtsalt raiskajad, vaid lausa kuri-tahtlikud pillajad. Žongleeritakse saatus-tega ja makstakse see tegevus kinni riigi rahaga, mida saaks hoopis tulusamalt kasutada.

Sotsioloogid näevad selleks järgmisi võimalusi.

■ Et õpetajaks saaksid parimad, vaja-neb muuta õpetaja prestiiži ühiskonnas. Kuid selleks kulub pikki aastaid. Oodata? See pole tasku järgi. Märksa tulusam on hoolditseda pedagoogikahariduse süs-teemi põhjaliku muutmise eest. Näiteks, vähendada vastuvõttu pedagoogilistesse kõrgkoolidesse, kulutada kokkuhoitud raha kutsesobivuse ülitäpsete testide väljatöötamisele, õppeasutuste materiaalbaasile ja õppejõudude loominguliseks tööks ainelise huvitatuse suurendamisele.

■ Miks mitte lugeda pedagoogilised kõrgkoolid loominguliste kõrgkoolide hulka, kandes sinna üle kunsti- ja teatri-instituutide õppemeetodid? Miks nimeta-takse mittestandardset töötavat õpetajat novaatoriks, aga mitte loojaks, kes ta tegelikult on? Meil pole ju vaja lihtsalt õpetajaid, vaid loovaid õpetajaid, mistõttu võiks neid ette valmistada ka üksahaal. Igal juhul oleks sellest koolile rohkem kasu kui «pedagoogide» konveiersüsteemil regulaarse 70%-lise praagiga vorpimi-sest.

■ Tuleb lahti saada suhtumisest peda-googilisse kõrgkooli kui mingisse «tööstus-kooli», kus valmistatakse ette «peda-googikatehnolooge». Nendest kõrgkooli-dest peavad saama kultuuri ja hariduse keskused.

Õpetaja peab iga päev laste juurde minema vabalt ja heameelega, et anda neile edasi oma armastus loomingu, teaduste ja hariduse vastu. Kui seda ei toimu, tuleb meil peagi hakata kooli ja õpilasi õpetajate eest kaitsma: inimene, kel on pedagoogi elukutse suhtes nega-tiivne hoiak, märgivad sotsioloogilise uuringu autorid, on sotsiaalselt ohtlik ja vaevalt suudab ühiskonnale kasulikku inimest ette valmistada. Aga ühiskond, kes taastoodab progressivaenulikku põlv-konda, on määratud hukkamisele. Tä-hendab, eelkõige vajaneb mõelda sellele, kellest saab noore põlvkonna juhendaja. Samuti sellele, keda ja kuidas õpetada pedagoogilistes kõrgkoolides juba täna.

\*

Paljude pedagoogikaõppejõud ja lektorid on praegu oma loengutest ja eksami-

piletitest kõrvaldanud mõisted «kommunistlik kõlblus» ja «kommunistlik kasvatus». Üliõpilased, ja mitte ainult nemad, vaid ka paljud õpetajad küsivad: mis asemele panna?

Alljärgnevalt Tšetšeeni-Inguši Riikliku Ülikooli rektori, psühholoogiaprofessor VIKTOR KAN-KALIKU nägemus pedagoogikast kui kultuurist (vt UG nr 18, 1991).

V. Kan-Kalik on seisukohal, et teaduse olemus ei muutu. Tuleb lihtsalt naasta alglatete — üldnimliku kultuuri väärtuste juurde. Pedagoogikat vajaneb mõtestada moraaliga, mis ühendab inimesi tegudes, mõtetes ja lootustes.

Mõelgem, kas oli juhus, et uutmise eelõhtul leidis aset nn mitteformaalse pedagoogika puhang, mis avalikustas pedagoogidest novaatorite nimed? Oli jõutud arusaamisele, et totalitarismi moraali maailmas laps hingeliselt degradeerub. Ent miks on novaatoreil vaid üksikuid järgijaid? Kõrvuti selle ülima kutsemeisterlikkuse unikaalse nähtusega mõllab tänase päevani rahulolematuse ookean — traditsiooniline pedagoogika osutub jõuetuks ega suuda hoobilt ümber lülitada ühiskonna nõudlustele demokraatlike väärtuste järele. Koolis on veelgi raskem. Õpetaja on segaduses. Temast võib aru saada, sest traditsioonilist teoreetilist ja praktilist pedagoogikat käsitati kui mingit teadmiste ja tehnoloogia ühtsust. Autori arvates keerlebki nende kahe küsimuse ümber kogu paljutahuline pedagoogiliste otsingute valdkond, mis eri situatsioonides annavad ühed või teised ideoloogilised hoiakud.

V. Kan-Kaliku järgi tuleb välja, et ilma moraalita kaotavad teadmised ja tehnoloogia oma maised juured.

Aga mis ideoloogilistest hoiakutest rääkida praegu, kui ühiskonnas on kümneid poliitkavoolusid ja parteisid, kellest igaüks jutlustab oma moraali? Seejuures tuleb veel arvesse religiooni mõju suurenemine.

Psühholoogiaprofessor peab paremaks uue moraali otsimise asemel vaadelda üldist kultuuritausta, mis vältimatult kuulub pedagoogikasse. Selles on kõik läbi proovitud — nii inimeste kogemused, teadmised-oskused kui ka kõlblustraditsioonid. Ta ütleb, et ega Tolstoi, Ušinski ja Stanislavskigi arendanud oma pedagoogilisi ideid ideoloogilistest hoiakutest lähtudes, vaid ammutasid neid üldnimliku kultuuri varamust, mis, muide, on ka kõige usaldusväärsem. Seepärast vajanebki praegu hakata pedagoogikat käsutama kui kultuuri, kui kultuurikomponentide ühtsust, millest vormub pedagoog-

gilise tegevuse keeruline süsteem. Pole tarvis otsida originaalseid seletusi, sest need on elementaarsed: kulturooloogiline lähenemine kaotab pedagoogikas need valged laigud, mis tulenevad sellest, et pedagoogika on palju aastaid olnud kultuurist lahutatud.

Et pedagoogikat on veel lootusetu igihalja elupuuga võrrelda, seda peab V. Kan-Kalik loomulikuks, kuna see ei saagi teisiti olla, kui pedagoogilisi doktriine loodi enamasti ideoloogiliste hoiakute tarbeks ega arvestatud üldist kulturooloogilist konteksti. Kui see puudub, kui see ei kuulu pedagoogilisse suhtlusesse, siis hukuvad kõige eesrindlikumadki pedagoogilised tehnoloogiad. Nii näiteks on ülikool kergem arvutitehnika üle ujutada, kui välja selgitada selle kasutamise tegelik vajadus. Mõõdapääsmatu on muuta mõtlemist, ent see on juba elu kultuurikiht. Selsamal põhjusel juurduvad aeglaselt paljud uuendused ja eriti demokraatia. Kuidas siis saabki noorukit kasvatada, kui kasvatusprotsess on kultuuri mõjust lahutatud? Seejuures peab teadlane üldkultuuriliseks kontekstiks ühiskonna teaduslik-tehnilist taset, tema intellektuaalse potentsiaali kogumit ja vajaduste üldist taset, kusjuures kõik see on läbi korrutatud konstitutsiooniliste põhinormidega, mis määravad selle ühiskonna elu.

Kui küsiti, kas ühiskonna spetsiifikat määravad doktriinid mõjutavad ka pedagoogika arengut, pidas ta kohasemaks ühiskonna arengu spetsiifikat ja pedagoogikat omavahel seostada sellesama kultuurikonteksti kaudu. Ühest küljest määrab see isiksuse arengu tingimused ja sellekohased pedagoogilised nõuded, teisalt — esineb tellijana, kes määrab isiksuse tüübi, kelle peab looma praktiline pedagoogika. Seisakuaja kurb kogemuse peegeldas seda seaduspärasust imepärase täpsusega — üldkultuuriline kontekst määratles isiksuse mudeli funktsioneerimaks administratiiv-käsumajanduse süsteemi oludes ja löi tingimused just säärase isiksuse kujunemiseks. Kui siis isiksus asus mingitel motiividel «ennast teostama», murdis ta üldkultuurilisest kontekstist välja ja astus sellega konflikti. Selle näitena toob V. Kan-Kalik pedagoogide-novaatorite tegevuse, mis kultuurikonteksti suhtes oli ennetav ja otseku tulevikku paisatud. Nüüd, kui see tulevik on kätte jõudnud, paigutub novaatorite looming uude üldkultuurilisse konteksti — elu demokratiseerimisse ja humaniseerimisse, poliitika ja majanduse otsingulistesse põhimõtetesse. Novaatoritest on praegu isegi vähem kuulda ja arvatavasti mitte seetõttu, et huvi nende vastu on hääbunud või läbi põlenud,

**Pedagoogikat tuleb käsitleda kui kultuuri, kui kultuurikomponentide ühtsust.**

**Ilma moraalita kaotavad teadmised ja õpetamise tehnoloogia oma maised juured.**

vaid et uus üldkultuuriline kontekst on loonud õpetajale normaalsemad loomingu- eneseväljenduse võimalused.

V. Kan-Kalik on päri sellega, et isiksus peab veel omandama kultuuri- konteksti inforikkuse. Pedagoogika kui kultuur omandatakse ühiskonna ja tema üksikinstituutide abiga, mis suudavad teatavat infot luua, säilitada ja taasluua. Ta tunnustab, et raske oli rääkida infokultuurist totalitaarse režiimiga ühiskonnas, kuna informatsioon ei esinenud seal iseseisva kultuuri- ja kõlblusväärtusena. Ilma sõnavabaduse ja avalikustamiseta ei saa juttugi olla pedagoogika kui kultuuri mõjust isiksusele. Mis kultuur see on, kui inimene ei saa oma mõtteid avalikult välja öelda, oma arvamust evida või välismaal väljaantud raamatut lugeda?

Hariduse infokultuuri näeb ta eeskätt haridussüsteemi avatuses — selle ülekandumises ühiskonna infoprotsessidele. Mõistagi tekib siin kohe küsimus, mida peale hakata siis, kui üks infokultuur ei lähe kokku teisega, kui on tegemist alternatiivpedagoogika või alternatiivinformatsiooniga.

V. Kan-Kalik ütleb, et ülikooli rektori on ta kaks aastat järjest seda jälginud sisseastumiseksamitel. Üks abiturient paljastab Buhharinit, Kamenevi ja teisi — ja talle tuleb panna «väga hea», sest ta esitab programmikohaseid teadmisi. Teine on orienteerunud ajakirjale «Ogonjok» ja on samuti «viie» ära teeninud, sest on tõde otsinud. Kus on siis pedagoogilise info ainuõige variant? Selle leidmine on sügavalt pedagoogiline ülesanne, mis ühtlasi kajastab üldisi infoprotsesse ühiskonnas. Rektor arvab, et hariduse infokultuuri alternatiivsus hakkab ilmema ka eri tüüpi õppeasutuste moodustamises, autori- ja erakoolid kaasa arvatud, erisuguste programmide väljatöötamises ja erisuguse õppekirjanduse väljaandmises, õppejõudude valimise võimaluses...

Missugune on siis pedagoogika kui kultuuri osa ühiskonna kõlblisel terven- damisel?

Siin nendib V. Kan-Kalik, et paljude aastate jooksul oli põhimõtetlike kõbliste doktriinide aluseks meie ühiskonnas sageli vägivalda põhimõte (kollektiviseerimine, üldine kohustuslik keskharidus). See põhimõte kandus paratamatult ka pedagoogilisse kultuuri ja ühiskonna pedagoogilisse kogemusse, neid kujundades. Püüti kujundada juhitavat, aga mitte isearenevat isiksust.

Praegu püüab ühiskond end vanadest haigustest ravida ja uut kõblelist tervist omandada. See tuleneb nii avalikustamisest, demokraatiast kui ka inimese õiguste ja tema vabaduste austamisest. Paraku pole nende väärtuste energilist üleminekut pedagoogika valdkonda veel toimunud.

Kindlasti pakub huvi, kuidas teadlane näeb pedagoogika kui kultuuri ühtsust rahvuskultuuriga. Tema arvates pole mitterahvuslikku pedagoogikat olemas. Selge, et on olemas isiksuse arengu fundamentaalsed seaduspärasused. Kuid samas on olemas tohutu, sügavalt rahvuslik sisu. Näiteks toob ta palju aastaid kestnud võitluse religiooniga, mis tõi kaasa kasvatuselise religioosse konteksti kui eri pedagoogiliste struktuuride tegevust stabiliseeriva teguri likvideerimise. Vajaneb arvestada, et religioosne kontekst ei eksisteeri autonoomselt — see on läbi põimunud rahvustraditsioonide, -tavade ja -kommetega. Aga esteetiline kultuur? Või loominguvajadus?

V. Kan-Kalik toonitab, et pedagoogika kui kultuur kujutab endast tsiviliseeritud ühiskonna ja tema indiviidide vaimse eneseväljenduse taset. Jah, igaüks võib küll jutlustada oma moraali, kuid on kohustatud teenima seda, mis viib ühiskonda edasi.

Mõtlemisainet pakkus  
HELGI ROOTS



# Kui valdab must masendus

ARNO KELNIK, Harju Maakonnavalitsuse õigusnõunik  
ILMAR RAIDLA, Kalamaja Põhikooli õpetaja

*Kord läikimas pisar Sul silmas,  
kord kannab meid õnn omal käel.*

Igal inimesel on elus nii rõõmsamaid kui kurvemaid hetki, samuti päevi, mil veab nii viltu, et on tahtmine lõpetada kõik, teha see, milleks inimesel õigust ei ole — enesetappmine, suitsiidid.

Tavaliselt ei ole tagantjärele võimalik välja selgitada, millised on olnud tegelikud põhjused, mis on traagilise lõpuni viinud, seda saame vaid oletada. Püüame ka käesolevas artiklis välja selgitada inimese psühho-füsioloogilise seisundi mõju mõningaid külgi, mis on kaasa aidanud traagilise otsuseni jõudmisel.

Suitsiidide esinemissagedust on uuritud Venemaal alates möödunud sajandist. Juba sel ajal peeti Venemaa Euroopa-osa kõige kõrgema tasemega piirkonnaks lääne-rajoon, seejärel Kesk-Venemaal. Tolleaegse uurija dr I. Zubovi järgi tuli aastail 1877—1879 Liivimaa kubermangus 59, Tuula kubermangus 29 ja Tveri kubermangus 26 enesetappu miljoni elaniku kohta. Kuna tolleaegses Liivimaa kubermangus oli elanikest 42% lätlasti ja 40% eestlasti, siis võimaldavad andmed toonase Liivimaa kohta teha mõningaid järeldusi ka olukorrast Eestis (praegustes piirides) (3, lk 110). Andmed on esitatud tabelites 1 ja 2.

Tabel 1

SUITSIIDID LIIVIMAAL AASTAIL 1875—1900

Aasta	Mehi	Naisi	Kokku	Aasta	Mehi	Naisi	Kokku
1875	35	5	40	1888	x	x	87
1876	47	11	58	1889	x	x	76
1877	41	11	52	1890	90	17	107
1878	41	8	49	1891	90	25	115
1879	64	14	78	1892	80	23	103
1880	57	13	70	1893	88	19	107
1881	58	8	66	1894	97	31	128
1882	61	25	86	1895	82	29	111
1883	67	19	86	1896	46	17	63
1884	81	18	99	1897	80	18	98
1885	63	20	83	1898	92	21	113
1886	63	14	77	1899	73	23	96
1887	72	18	90	1900	70	15	85

x — andmed puuduvad

Tabel 2

SUITSIIDID EESTIS 1920—1988

Aasta	Enesetappe	Aasta	Enesetappe	Aasta	Enesetappe
1920	58				
1921	114	1950	280	1970	429
1922	184	1951	271	1971	450
1923	186	1952	259	1972	462
1924	247	1953	260	1973	432
1925	258	1954	231	1974	467
1926	320	1955	166	1975	532
1927	304	1956	196	1976	492
1928	318	1957	196	1977	507
1929	326	1958	221	1978	495
1930	337	1959	230	1979	501
1931	326	1960	261	1980	498
1932	308	1961	280	1981	544
1933	292	1962	271	1982	481
1934	269	1963	309	1983	484
1935	233	1964	296	1984	499
1936	275	1965	379	1985	470
1937	260	1966	395	1986	425
1947	167	1967	378	1987	396
1948	233	1968	423	1988	383
1949	310	1969	431	1989	400

Ajavahemik	Vähim Suurim		Ajavahemik	Vähim Suurim	
	juhtude arv			juhtude arv	
1922—1931	16,7	30,2	1950—1959	14,4	25,5
1932—1937	20,6	27,5	1960—1969	21,6	32,3
1947—1949	17,5	29,5	1970—1979	30,8	37,3
			1980—1988	24,3	36,6

Kuid statistikat suitsiidide kohta ei ole peetud kuigi järjekindlalt. Järgnevalt esitame andmed suitsiididest Eestis. Nagu tabelist 2 nähtub, puuduvad andmed aastate 1938—1946 kohta.

Et andmed oleksid võrreldavad, esitatakse juhtude arvud 100 000 või 1000 000 elaniku kohta. Tabelis 3 on näidatud enesetappude arvude vähimad ja suurimad väärtused aastakümnete lõikes Eestis (100 000 elaniku kohta).

Näeme, et andmete puudulikkuse tõttu ei ole vaadeldavad ajavahemikud võrreldavad, kuid leiame mõndagi huvitavat: kõige vähem oli suitsiide 1950. aastatel. 100 000 elaniku kohta vaid 14,4—25,5 juhtu. 1955.—1961. aastani aga jälle näitajad järjest kasvavad. Näeme, et sulaperiood tõstis esialgu rahva lootusi, kuid peagi hakkasid need hajuma. Väiksemate-suuremate kõikumistega on suitsiidide suhteline arv jätkanud kasvamist, saavutades kõige kõrgema taseme aastal 1975, mil see ulatus 37,3ni. Suurte sõnade tegemise aastatel 1984—1988 langes suhtearv aastast aastas: 32,9—30,7—27,6—25,5—24,3, kuid 1989. a tõusis jälle. Üldse oli Nõukogude Liidus näiteks 1965. aastal 39 550, 1984. a 81 417, 1985. a 68 073, 1986. a 52 830 ja 1987. a 54 105 suitsiidijuhtu. 100 000 elaniku kohta tuli aga 1971. a Nõukogude Liidus 23,9, Eestis 32,8, Venemaal 30,7, Lätis 29,0, Leedus 24,7, Aserbaidžaanis 4,1 ja Armeenias 2,4 juhtu. Nõukogude Liidu põhjapiirkondade väikerahvastel oli 1970.—1980. aastatel 100 000 elaniku kohta 70—90 enesetappu, mis ületab maa keskmise 3—4 korda. Igaüks analüüs suitsiidide kohta Eestis leidub TÜ Toimetistes (3, lk 110 jj).

Käesolevas artiklis on puudutatud Tallinnas ja selle lähemas ümbruses viimasel ajal toimunud suitsiide.

Traagilise otsuseni jõudmisel on eri vanuserühmadesse kuuluvatel inimestel erinevad motiivid ja põhjused. Ent mõnes vanuserühmas jäid juhtude arvud liialt väikesteks, et järeldusi rangelt põhjendatuks pidada. Esitame need arvud siiski, et selle olulise probleemi vastu huvi äratada, mõtlemaisinet anda.

Andmed on Tallinnas ning Harju ja Rapla maakonnas 1985. aastast kuni 1990. a juulikuuni toimunud enesetappude kohta (kokku 484 juhtu, neist mehi 359

ja naisi 125, kusjuures aastail 1986—1989 kasvas naiste osatähtsus 19%lt 40%ni).

Alla 50aastaste hulgas oli naiste osakaal 16%, 50—75aastaste seas kasvas see 34%ni ja üle 75aastaste hulgas 50%ni. Kuna aga naised on vanemaealiste hulgas rohkem, võib öelda, et meeste sooritatud suitsiidide sagedus näiteks 100 000 inimese kohta on iga eluea puhul 3 kuni 5 korda kõrgem naiste omast.

Lisaks välistele teguritele on iga juhtum seotud inimese sisemise «minaga» — kas ta suudab raskustest üle olla või loobub võitlusest oma olemasolu eest.

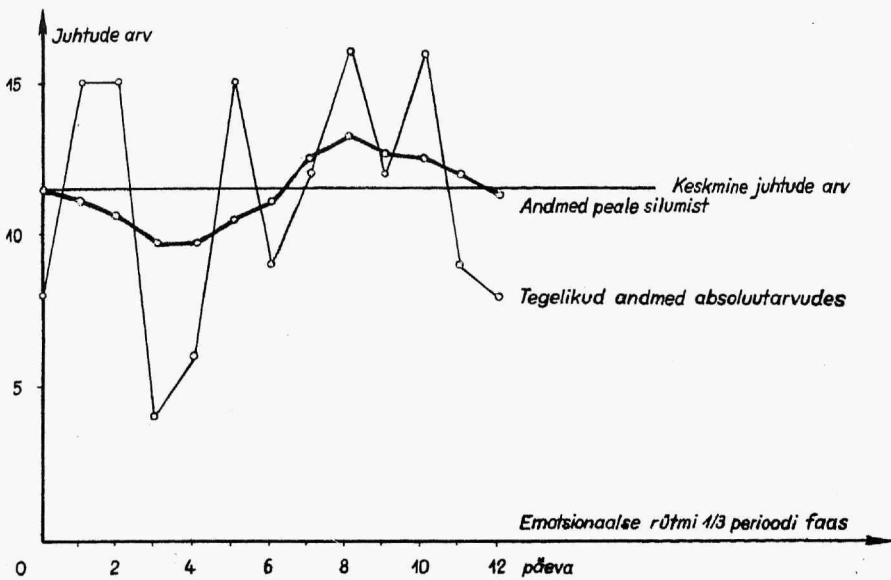
Vaatame käesolevas artiklis infradiaansete biorütmide (1; 5; 6) mõju suitsiididele. Vaatluse aluseks olevate kuni 38 a vanuste inimeste 137 juhu põhjal võib väita, et 23päevase perioodiga füüsilises rütmis (millest sõltub oluliselt tervislik seisund, haigestumus) on meie parema enesetunde päevadeks uue tsükli alguspäevad, alates kriitilisest faasist Fp, mil rütmi faas läheb negatiivsest positiivseks. Sel ajal, kuni rütmi maksimumini, oli traagilisi juhtumeid veerandi võrra vähem kui keskmiselt, kõige vähem maksimumipäeval. Halvimateks on aga negatiivse ja kahaneva faasi päevad. Väga halbadeks osutusid miinimumipäevad, millele langes 15 juhtu (keskmine 9,9).

Analoogiliselt on mõjunud ka emotsionaalne rütm, mille periood on 28 päeva. See rütm mõjutab esmajoonel meie suhtlemist. Halvasti mõjusid kriitiline faas ja rütmi II veerand, mil algab selle kahanemine. Tugevam oli rütmi mõju kuni 30aastastel isikutel.

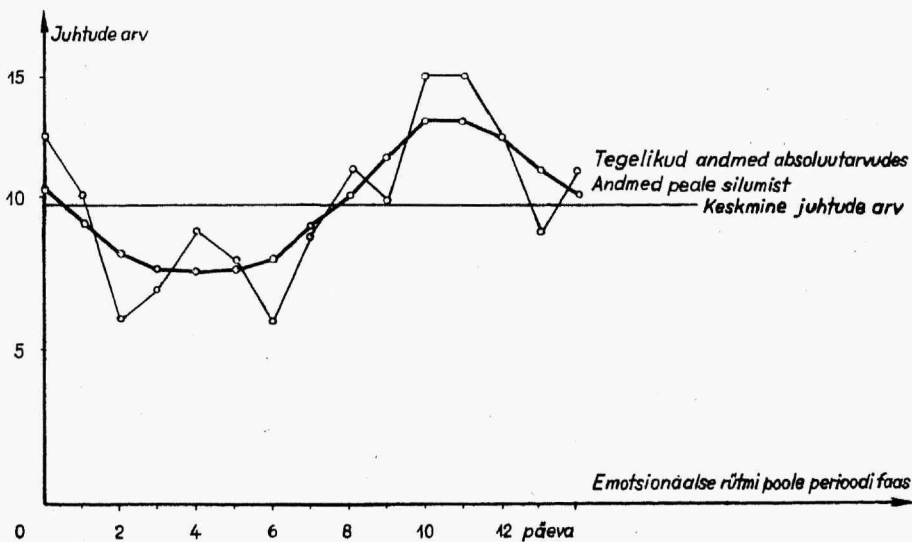
Emotsionaalse rütmi mõju uurimisel avastas Nikolai Pärna (4, lk 27 jj) selle 14päevase alarütmi. Viimase avaldumine on näha ka joonisel 1, kus on toodud nii tegelikud andmed kui ka tulemus pärast silumist, milleni võime jõuda ka libisevate keskmiste summeerimisel.

Tähelepanu väärib seejuures korrelatsioonikordaja  $r=0,770$ , silutud andmete juhul aga  $r=0,951$ , kõrge väärtus, mis kinnitab sõltuvuse sinusoidaalset iseloomu.

Intellektuaalse rütmi faasist sõltub meie vaimse tegevuse tase. Selle mõju osutus tugevaks alates rütmi miinimumist ja sellele järgnevatel päevadel, millele langes



Joonis 2



enamik kui kuuendik vaadeldud juhtude arvust (alla 38aastaste hulgas) ehk üle kahe korra enam kui rütmi faasi ühele päevale keskmiselt. Asjaolu, et rütmi negatiivses faasis tehakse otsustusi kiiremini, kuid nende kvaliteet on tunduvalt madalam, ilmnes ka siin. Negatiivse faasi päevadele langes üle kolmandiku juhtusid rohkem, võrreldes positiivse faasiga. Suurem oli juhtude arv ka II ja IV veerandis, seega enne kriitilist faasi, võrreldes I ja III veerandiga. Kui aga emotsionaalses rütmis oli ohtlikum positiivne, siis intellektuaalses rütmis negatiivne faas.

Keerulisem oli lugu sotsiaalse rütmiga (joonis 2). Erinevus oli siin suurem kasvava ja kahaneva faasi vahel. Viimasesse langes üle kolmandiku rohkem juhtusid kui kasvavasse faasi. Ilmekamalt tuleb korrapära esile, kui vaatleme 12-päevase pikkusega alarütmi.

Korrelatsioonitegur silutud andmete puhul ( $r=0,910$ ) näitab head kooskõla sinusoidiga.

Vaatame veel Nikolai Pärna leitud 6,25aastast perioodilisust. Nagu tema uurimusest selgus, on laste ja täiskasvanute füüsilise arenemise ning psüühiliste võimete ja käitumise muutused seostatavad elu sõlmpunktidega. «Sõlmpunktide ajal on lapsed eriti tundlikud, eriti vastuvõtlikud, ...» (4, lk 48). Nimetatud perioodilisust on ka käesolevas artiklis silmas peetud. Võib tekkida küsimus, miks on aluseks võetud täpselt 6,25 aastat, kui Pärna on kirjutanud umbes 6 1/4 aastast: «...hingeeu kindlate ajavahemike järel (umbes 6 1/4 aastat) nagu tähtsaks uue jõuga ja sealjuures iga kord erineva kvalitatiivse varjundiga» (4, lk 42). Kuna analüüsimisel tuleb kindel piir ette anda, on ilmselt võimalikuks aluseks nimetatud ajavahe-

mik. Milline on perioodide tegelik variatsioon, seda me praegu ei tea. Eespool oli näiteks juttu 38 aastast, tegelik piir oli 37,5 aastat.

Traagiliste sündmuste analüüsist selgus ka, et nende esinemissagedus on tiheidalt seotud N. Pärna kirjeldatud elu sõlmpunktide lähenemisega, seda eriti noorte inimeste puhul. 29 noorest inimesest, kes endalt elu võtsid, tegi seda 6,25aastase tsükli esimeses veerandis 2, järgmistes veerandites aga vastavalt 4, 8 ja 15 inimest. Nagu tabelist 4 näha, olid järgmistes vanuserühmades juhtude arvud teisest kuni neljanda veerandini

peaaegu võrdsed, esimeses veerandis olid neid aga tunduvalt vähem.

Kuni 30. eluaastani kasvab tsükli lõpuosas suitsiidide arv ühtlaselt, 30.—80. eluaastani on esimeses veerandis juhtusid vähem, üle 80aastaste hulgas on aga juhtusid vähem tsükli neljandas veerandis.

Siinjuures tasub meenutada N. Pärna viidatud 6,25aastast tsükli ja sõnu: «Need sõlm- või pöördepunktid tähistavad peale öeldu ka elu suunitluse teatud pöört, ilmub nagu teine pale, teised huvid, teine hingelaad» (4, lk 48). Uued huvid pakuvad uusi lootusi, uusi võimalusi...

Vaatame veel suitsiidide arvu dünaamikat seoses vanusega.

Tabel 4

SUITSIIDIDE SÖLTUVUS TSÜKLI VEERANDITEST

Vanus	Juhtude arv				
	Tsükli veerandid				
	I	II	III	IV	Kokku
Kuni 25 aastat	2	4	8	15	29
25—50 aastat	46	58	55	59	218
50—75 aastat	36	47	43	47	173
75—100 aastat	13	13	15	5	46
Kokku	97	122	121	126	466

Tabel 5

SUITSIIDIDE ARV 1985.—1990. a juulini (incl)

Aasta	Vanus sooritamise ajal																				
	Kuni 25 a		25—37,5 a			37,5—50 a			50—62,5 a			62,5—75 a			Üle 75 a			Kokku			
	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K			
1985.a	4	3	7	24	2	26	30	5	35	23	11	34	6	2	8	7	2	9	94	25	119
1986.a	1	1	2	11	1	12	17	2	19	9	2	11	6	3	9	3	2	5	47	11	58
1987.a	4	1	5	29	3	32	13	4	17	16	9	25	11	3	14	5	5	10	78	25	103
1988.a	10	0	10	7	5	12	13	3	16	10	8	18	6	4	10	3	2	5	49	22	71
1989.a	3	1	4	11	4	15	4	3	7	12	8	20	7	5	12	3	6	9	40	27	67
1990.a	5	0	5	15	2	17	16	1	17	8	4	12	5	2	7	2	6	8	51	15	66
Kokku	27	6	33	97	17	114	93	18	111	78	42	20	41	19	60	23	23	46	359	125	484

Kui vaadata suitsiidide dünaamikat aastate lõikes, näeme suuri kõikumisi. Juhtude koguarv oli kõige suurem 1985. aastal (võib-olla ületati see 1990. a), järgmisel aastal aga alla poole sellest (58). Suitsiidide arvu mõjutab eetilise kriisi ja sellest tulenevad poliitika- ja majanduskriisi. Mõju avaldavad ka ühiskondlikud protsessid.

Tabelis võime näha ka suuri erinevusi eri vanuses inimeste suhtumises toimuvasse. Kõige ühtlasem on olnud 50—62,5 aasta vanuste inimeste osa, mis ei ole langenud kunagi alla 16% (1990. a mehed) ega tõusnud kunagi üle 44% (1985. a naised) ühel aastal toimunud suitsiidide koguarvust. Selles vanuserühmas olid osatähtsuste kõikumised kuni 1,9kordsed (16% 1990. a 7k kuni 30% 1989. aasta juhtude koguarvust). Naistel oli samas vanuserühmas osatähtsuse muutumine kuni 2,4kordne (18% 1986. a ja 44% 1985. a). Ka oli suhteliselt väike 1,7kordne juhtude koguarvu kõikumine (18% 1990. a 7 kuuga eelmise aasta 30% vastu). Kõigis teistes tabelis esitatud vanuserühmades olid kõikumised suuremad.

Suitsiidide koguarv oli kõige suurem 50—62,5 aasta vanuses, kokku 120 juhtu. Sellele vanusele on iseloomulik naiste väga suur arv (42 juhtu). Teistes vanuserühmades jagunevad juhtumid alates 25. eluaastast küllaltki ühtlaselt (17—19 juhtu). 75—100aastaste hulgas on juhtude arv samuti suhteliselt kõrge (23 juhtu).

Meestel on kõige ohtlikumad eluaastad 25—37,5 97 juhuga, suhteliselt sama kõrgeks võime lugeda järgmise vanuserühma 93 juhtu ja vaid veidi madalamaks ülejäämist gruppi 78 juhuga, sest nendes vanuserühmades on meeste arv (vanusepüramiidi kohaselt) tunduvalt väiksem, suhteliselt veidi madalam on see üle 62,5-aastaste hulgas.

Kirjutatu eesmärk oli juhtida tähelepanu asjaolule, et iga inimese elus on perioode, mil psüühilist pinget talutakse halvemini. Kui lisanduvad veel rasked läbielamised, võibki järgneda traagiline otsus. Tavaliselt astutakse selline samm pärast mõneaegset kaalutlemist, antakse märku lähimatele sõpradele. Halb, kui sõbrad ei taju suitsiidi võimalikkust ja taipavad alles siis, kui on juba hilja.

Kui inimene ei suuda ise endaga toime tulla, peaks saama sõprade abile loota. Võib-olla aitab ka eeltoodu mõnikord ohtu tajuda. Siis oleks artikkel oma ülesande täitnud. Kindlasti tasub meelde tuletada N. Pärna sõnu: «...näiteks järgisin 1909. aastal noormeest, kes igal kuul langes 2—3 päevaks maniakaalsesse erutusse» (4, lk 38). Kas see on võrreldav suitsiidide esinemisega? Perioodilisus ja kestvus on küll võrreldavad. Aga põhjused?

Kui aga valdab must masendus, siis peame sundima ennast rahulikuks ja meeles pidama, et head ja halvad päevad meie elus vahelduvad, halbadele päevadele järgnevad varem või hiljem jälle head.

#### Kirjandus

1. Gittelson B. Biorhythm. 1986.
2. Kelnik A. Suitsiidide olemus, dünaamika ja preventatsioon. (TÜ psühholoogiaosakonna diplomitöö, 1988, 190 lk).
3. Kelnik A. Enesetapud Eestis. Tendentsid ja dünaamika. Raamatus: Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised, 859. Tartu, 1989.
4. Pärna N. Rütmi, elu ja looming. Tallinn, 1978.
5. Raidna I. Veel kord suhtlemise ja biorütmide seostest. — Haridus, 1990, nr 5, lk 36—39.
6. Thommen G. Is this Your Day. New York, 1964.
7. Ягодинский В. Н. Ритм, ритм, ритм! Москва, 1985.



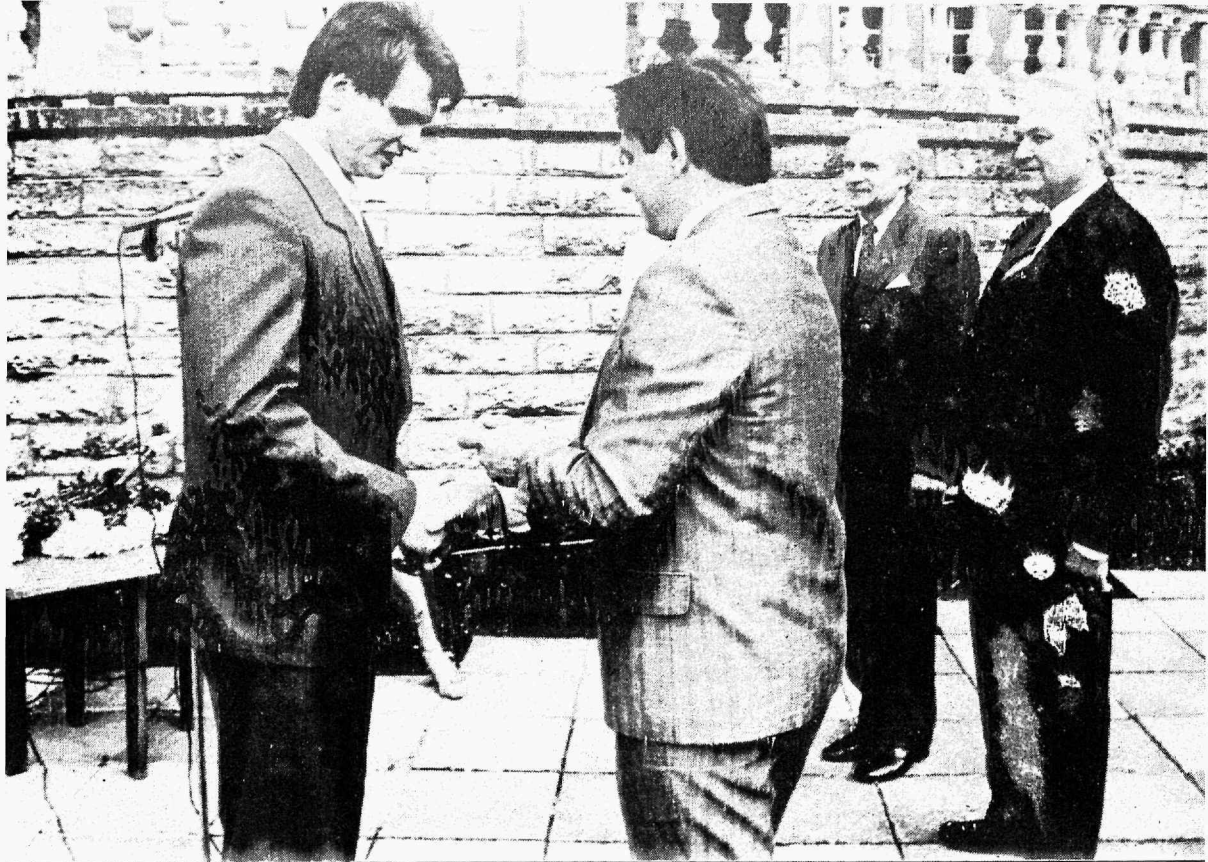
**Arnold Rüütel ja Rein Loik tervitavad Võru 1. kk kuldmedaliga lõpetanut Annika Timpkat.**

**Hetk keskhariduskoolide parimate lõpetanute vastuvõttust 20. juunil.**

19. juunil korraldas Eesti Ülemnõukogu esimees ARNOLD RÜÜTEL Kadrioru lossi aias kõrgkoolide 50 paremale lõpetanule vastuvõtu. Kutsutud olid haridusjuhid, valitsuse ja kõrgkoolide esindajad, külalisena ka Rootsi Kuningriigi haridusminister Göran Persson. Arnold Rüütel ja haridusminister Rein Loik andsid lõpetanutele üle mälestusmedalid. Kõnelesid Arnold Rüütel, Göran Persson, Rein Loik ja lõpetanute nimel Andres Trink (TTÜ). EPA rektor Olev Saveli tervitas lõpetanuid ning teatas, et Arnold Rüütel on äsja valitud EPA au-doktoriks. Pidulikust sündmusest jäi noortele mälestuseks ühisfoto.

20. juunil olid presidendilossi aias vastuvõtul 124 keskhariduskoolide paremat lõpetanut. Vastuvõtu avas Eesti haridusminister Rein Loik. Kõne pidasid Arnold





Rüütel (tema kõne teksti avaldame tervikuna kroonikarubriigis) ja Rein Loik ning andsid lõpetanutele mälestusmedalid. Eesti Vabariigi peaministri Edgar Savisaare tervituse (ta ise viibis Moskvas) luges ette Rein Loik. Lõpetanute nimel tänas Anti Selge (Tartu 2. kk). Muusikalise meelelahutuse eest mõlemal päeval kandsid hoolt Tallinna Noortemaja instrumentaalansambel ja tseremoniaalkoor. Pärast pildistamist aias kutsus Arnold Rüütel oma külalisi aeda kaetud laua äärde.

**Peeter Parring (TTÜ) võtab haridusminister Rein Loigilt vastu mälestusmedali.**

MAIMO KALMETI tekst  
TÖNU KALLE fotod

**Kõrgkoolide  
paremate lõpetanute  
vastuvõtt Kadrioru  
lossi aias 19. juunil.**



# Katse liigitada õpioskusi

ARVED LEINBOCK, psühholoogiakandidaat

**T**estides psühholoogina õpilaste intelligentsust, olen kogenud, et kõrgeid tulemusi saavutasid mõned õpilased, kelle õppeudkus oli madal ja kes ka klassis olid oma kaaslastele jätnud mulje, et nad ei saa paljustki aru ega suuda piisavalt kaasa töötada. Vastupidine olukord — madalaid tulemusi saavad edukalt õppijad — seletuks lihtsalt: oli tegemist ebaõnnestumisega. Seda esineb. Eneseületamine on aga võimatu. Seepärast tuleb järeldada, et mõnedel küllaldaste vaimsete võimetega õpilastel puuduvad õpioskused.

Oskuste poolest võivad indiviidid oluliselt erineda. Erinevused on suurel isegi tegevustes, kus mahajäämus kergesti märgatav, näiteks ujumises, tantsimises, masinakirjas jne. Õpioskuse korrigeerimise ja enesekorrigeerimise võimalusi on vähem, sest kõrvalt näeb ainult välist tegevust, mitte vaimset.

Õpioskused on oma tähtsuse tõttu pedagoogilises kirjanduses pidevalt käsitlemist leidnud, küll üksikostekstena, küll rühmiti, küll katsetena süsteemi ja klassifikatsiooni luua. Pole kahtlust, et asja on edasi viinud need kõik. Üksikostekste käsitlemiseta ei saa olla süsteemi, süsteemita aga jäävad elemendid kaootilisteks. Nii üksikostekste kui ka süsteemide käsitlemisel näib järjest tugevamini läbi lõövet didaktiline suunitus — alustamine elementaarsemast ja üleminek keerulisemale, alustamine õppimisostekstest nooremis klassides ja jõudmine vanemais klassides esiplaanile tõusvate probleemideni.

Loeteludes nimetatakse esimestel kohtadel kuulamis-, vaatlemis-, lugemis-, rääkimis-, kirjutamis- ja kordamisostekst, järgnevad raamatu kasutamise, kava koostamise jt ostekused.

Oskuste liigitamist üldisteks ja erioskusteks lubab otstarbekaks pidada N. Loškarjova erioskuste nomenklatuur (4), kus on loetletud kõigi ainete õpioskused klassiti. Enne seda valitsenud ähmasus võimaldas uurijail õpetajaile esitada järjest uute õpioskuste kujundamise nõude.

Rangematest liigitustest nimetagem kahte. E. Kabanova-Meller jaotab need aine läbitöötamise, ümberkujundamise ja uute kujutluste loomise osteksteks. Informatsiooniteooria alusel esitatud liigituses jaotatakse ostekused informatsiooni vastuvõtmise, läbitöötamise ja tegemise osteksteks. Nagu näeme, on mõlemas

ühist (aine läbitöötamine), kuid paraku jäävad mõlemad didaktikakaugetekks.

Mõned vähem ranged liigitustepanekud aga lubavad ühel oskusel kuuluda üheaegselt mitmesse liiki, jättes samal ajal valgeid laike.

Allpool esitatavas liigituskatses on püütud neid ebakohti vältida. Nagu iga liigitus, taotleb ka alljärgnev, et uuritava ala mõnd osa üle ei tähtsustataks ja teist unarusse ei jäetaks.

Liigitus on neljaosaline: 1) õppimise organisatsioonilised ostekused (koduse ja üldse iseseisva õppimise korraldamine); 2) tunnetuse tahtelise juhtimise (kuulamise, vaatlemise) ostekused; 3) ostekused, mida kasutatakse uute teadmiste omandamiseks (teksti, kaardi lugemine); 4) materjali sisule reageerimise ostekused (küsimuste esitamine, materjali liigendamine).

**Õppimise korraldamine** on valdkond, mida õpetajad ja õpilaste vanemad saavad suhteliselt hästi juhtida. Koolitunnis teevad seda õpetajad, tagades didaktiliselt õiged üleminekud ja psühholoogilise vahelduslikkuse. Ka annavad õpetajad juhendeid kodu õppimiseks, aeg-ajalt mõnede kodutööde kohta päris üksikasjalikke. Tavaks on saanud, et õpetajad nõustavad ka lastevanemaid, kuidas laste õppimist juhtida.

Laialdaselt on koduse õppimise korraldamist juhendanud pedagoogiline ajakirjandus ja populaarsed raamatud, mille hulgas E. Koemetsa kahes trükis ilmunud raamatud «Kuidas õppida?» kuulub väärikas koht. Eriti põhjalikke soovitusi antakse selles mälu seaduspärasuste kasutamiseks õppeprotsessis. D. Hamblini inglise keelest vene keelde tõlgitud raamat «Õpivilumuste kujundamine» (2) pakub mujal vähem kohatud soovitusi tööks tekstiga. K. Bardini lastevanemaile ja õpetajatele mõeldud raamatus «Kuidas õpetada lapsi õppima» (1) on õnnestunult käsitletud õppematerjali liigendamist ja õpitegevuse sellist ülesehitamist, et kordamine oleks efektiivne.

Koduse õppimise töed on lihtsad ja just sellistena erakordselt olulised.

Pärast kooli vajab laps puhkust, mitte vähem aga ka mängu. Suur viga oleks mänguaja äravõtmine, et laps hakkaks õppima. Püstitada tuleks lihtne ja efektiivne eesmärk, et teatud kellaajal või pärast teatud aja kestnud mängimist lapsel iseenesest kaoks mänguisu ja tekiks vastupandamatu soov õppima hakata. Kui see

Madala õpiedu põhjuseks võib olla oskuste puudumine.

Õpioskused koosnevad eri komponentidest.

Koduse õppimise töed on lihtsad, kuid olulised.



teostub, võib loota parimale — armastuse tekkimisele õppimise vastu. Lastel seda esineb, mänguhimu võib silmapilkselt muutuda õpikumiks, tuleb vaid hoolitseda, et see hea harjumus ei läheks kaduma.

Õigeks peetakse kindlat järjekorda eri ainete õppimisel: rasked ja rohkem mõtlemist nõudvad ained enne ja lihtsat meeldeajutamist nõudvad hiljem. Kui aga tuleb pähe õppida luuletus, on otstarbekas õppimine jaotada kogu õhtu peale.

Õppimise alustamisega võrdväärse tähtsusega on vaheaegade tegemine. Otsust abi vanemad siin anda ei saa, sest puhkus ei käi kellaosutite järgi, vaid algab mingi tööga lõpulejõudmisel. Küll aga saab nõuda puhkuse võtmist. Koduse õppimise korraldusse toob probleeme televiisor. Kui teisiti ei saa, ühitatagu vahepuhkuse algus telesaate algusega.

**Tunnetuse tahtelise juhtimise oskused.** Õppimine on töö, soovitatavalt pingelisemgi kui enamik rutiinseid töid. Sellesse rühma kuuluvad õpioskused ja -vilumused on eeskätt tunnetusvõimete pingutamise oskused. Õppimisel on vaja suuta oma vaimset tegevust õigel hetkel maksimaalselt pingutada, umbes nii nagu sportlasel hüpet sooritades. Keskpärane sportlane pingutab end rohkemgi kui tippulemusi saavutav, kuid valesti. Nii on ka õppimisega, tulemust ei anna kogu vaev, vaid pingutuse lagi ja dünaamika. Primaarne ongi võib-olla pingutuse ajastamine, sest õige ajastamisega kaasneb ka pingutamise vajadus, juhuslik pingutus aga ajastamist ei arenda. Ka on ajastamine õpetaja tegevusega rohkem juhitav.

Põhiliselt langevad pingutused tähelepanule ja mälule. Eespool märgitud kuulamis- ja vaatlemisoskus ongi eeskätt tunnetuse tahtelise juhtimise oskus. Maksimumtähelepanu ei saa õpilaselt nõuda ei ootamatult («eelsoojendusest») ega pikalt. Kuna õpilased ei jõua selleni järsult, on õpetajail kujunenud tava kõige olulisemat rõhuliselt korrata. Otsese õppimise kõrval treenib tähelepanu ka õppetstarbeline mäng. Tähelepanu ja mälu treenitus kuuluvad hinnatavate omaduste hulka.

Kodu- ja iseseisvate ülesannete täitmisel kontsentreerib õpilane oma tähelepanu lugemisele. Pelgast «diktorkõne» lugemisest pole kasu. Ilmeka lugemise nõuet ei saa muidugi kunagi maha võtta, kuid üksnes selle juurde jääda ka ei või. Peaaegu samaväärne tähelepanuta lugemisega on lugemine siis, kui arusaamatud sõnad ja väljendid selgeks tegemata jäävad. Tähelepaneliku lugemise juurde kuulub ka vastuste otsimine õpiku eelnevatest lehekülgedelt. Elujõus on vana reegel: kui lugeda, siis tähelepanuga.

Lähiminevikus rõhutatud deviisi, et kool peab õpetama mõtlemist, aga mitte treenima mälu, ei saa mõista mälu-pingutuste mahalaitmisena. Iseenesest, tahtepingutuseta jääb meelde vähe ja mis jääb, on enamasti juhuslik. Ka poeemide päheõppimisel on oma mõte. Et tollal, kui peeti võitlust mälu koormamise vastu, ei eristatud operatiiv-, lühi- ja püsivmälu, siis kanti püsivmälu kohta mõeldav piiramine üle ka operatiiv- ja lühimälule. Viimaste arendamise vastu ei saa olla vähimatki, seda enam, et operatiivmälu ei erine tegelikult kuigi palju tähelepanust. Ka lühimälu treenimatus mõjub õppimisele negatiivselt.

Mälul on oma piirid ja mäluprotsessis esineb kõikumisi. Neid aitab ületada õppematerjali esitamine mitte ainult suuliselt, vaid ka pildiga. Pildi eelis seisneb selles, et mälukõikumistest tekkinud lünki saab õpilane ise käigult täita, vaadates pilti kestvamalt ja korduvalt.

Muidugi on õppimiseks vajalik üldine tahte pingutamise võime, millega ületada väsimust ja tülpimust. Küsimus on kahes vastandlikus töötamise viisis: kas täie pingega ja seejärel korralikult puhates või lõdvalt töötades, nii et tõsist puhkusevajadust ei tekigi.

Kõik tahtega seotu on suurel määral harjumuslik, alludes kasvatusesele ja enese-kasvatusesele.

**Omandatud oskused, mida kasutatakse uute oskuste omandamiseks.** Iga oskus on ka vahend uute oskuste omandamiseks. Kahjuks kaldutakse sellest tegema järeldust, nagu võiks õpioskuste nimistut lõpmatult pikendada. Iga autor püüab omalt poolt midagi juurde lisada, kui mitte muud, siis kirjeldada tähtsaks mõni seni nimetamata oskus. Teine õpioskuste olemust ähmastav tendents väljendub mõtlemisoperatsioonide lugemises õpioskusteks, millega jõutakse võrdlemis-, analüüsi-, sünteesi-, konkretiseerimis-, üldistus- jt oskuste esiletõstmiseni, tegelikult veelgi kaugemale — mõtlemise samastamisele õppimisega. Samuti läheb õpioskuste spetsiifika kaduma, kui iseseisvate õpioskustena kujutletakse mõne aine üksikute teemade õppimise skeeme.

Milliseid oskusi lugeda õpioskusteks ja milliseid mitte? Mis võiks olla kriteeriumiks?

Alustagem vastuse otsimist üldtunnustatud õpioskusest — lugemis-, ka kaartide, tehniliste jooniste, nootide lugemise oskusest. Need kõik on baas- ehk võtmeoskused, mis võimaldavad lahendada teatud valdkonna ülesandeid. Seejuures on nad niivõrd selgepiirilised, et ei teki küsimust, kas antud juhul saab neid kasutada või mitte, nagu see on paratamatu mõtlemisoperatsioonide või teema-

**Operatiiv- ja lühimälu koormamist ei pruugi karti.**

**Õppimise tulemus ei pruugi sõltuda nähtud vaevast.**

**Mõtlemist ei maksa samastada õppimisega.**

käsitluskkeemide puhul. Nende baasilisest olemusest tuleneb rakendatavus väga erineval valdamistasemel: algeline lugemis- oskus on õpioskus täpselt samuti kui perfektne. Nimetatud kriteeriumide järgi tuleb lahendada ka teiste, juba omandatud oskuste arvamine või mitteamine õpioskusteks. Kahtlemata kuuluvad siia mõõtmise, joonestusvahendite käsitsemise, arvjooniste konstrueerimise, sõnastike ja arvuti kasutamise oskused. Nende edasine lahutamine, näiteks graafikute ja diagrammide konstrueerimise, sõnastiku ja kataloogi kasutamise oskuseks oleks aga tee sinnapoole, et ka ä-le ja ü-le punktide panemist eri oskusteks pida. Samas on aga selge, et neid oskusi võidakse valla- ta väga erineval tasemel, ilma et nende õpioskuslik funktsioon kaoks.

**Tähtis on reeglite rakendusala piiritlemine.**

**Õpitava sisule reageerimise oskused.** Esimeseks reaktsiooniks sisule on küsimus. Juba väikelapsed õpivad küsides, küsi- mused tekivad neil midagi nähes, kuuldes, tundes, ka millelegi mõeldes. Koolis õpi- lased nii palju küsida ei saa, kuid sellel on pisike positiivne tagajärg: olles sunni- tud küsimusi pürama ja ahendama, peavad nad oma küsimisostust arendama. Saades vastuseid ainult asjakohastele kü- simustele, õpivad nad selliseid ka esi- tama. Teisalt hakkab end kätte tasuma küsimata jätmine, kui midagi jäi aru- saamatuks. Nii kujuneb küsimuste esita- mise oskus esmatähtsaks õpioskuseks. Nagu kõigil õpioskustel, on sellelgi suured erinevused tasemes. Üldiselt on madalama tunnetusväärtusega lihtsad faktiküsimised (mis? kes? kus? millal?) ja kõrgemaga põhjuste järele pärimine. Rohkem viivad edasi kitsad küsimused kui laiad, põhjuse lihtsast pärimisest osutub viljakamaks põhjuse küsimine seoses oma hüpoteesiga.

Hea küsimus on teatavasti pool vastust ja järjest paremate küsimuste esitamine õpioskuste loomulik arengukäik. Üks võt- teid seda kujundada on lasta õpilastel vastastikku küsimusi esitada ja paremaid neist esile tõsta.

Sisule reageerimise oskusest on suh- teliselt põhjalikult analüüsitud materjali liigendamise oskus ja selle kujundamise teid. K. Bardin näiteks soovib liigen- damist alustada materjali rühmitamisega, jätkata mõtteliste tugipunktide väljatõst- mise ja kava koostamisega (osi ala- pealkirjastades) ning lõpetada (vanemais klassides) loogilise skeemiga (1). Võib lasta materjali liigendada mitmeti, eri seisukohtadest lähtudes.

Üks raskemaid ja õppimisel vajaliku- maid on reeglite piiritlemise oskus, mille alla kuulub laiemate ja kitsamate reeglite ning reeglite ja erandite eralda- mine, reeglite kehtivusala määramine.

Selle oskuse tähtsusele osutab laste keele- kasutus, kus ei ole jõutud kitsamate reegliteni ja toetutakse laiematele. Näi- teid: «Mis sa vahid seda kella?» — «Tahan vahida.» — «Ребенок идет в школу, кто он?» — «Школьник.» «Дядя кагається на велосипеде, кто он?» — «Велосипедник.» Kõigis keeltes on tava- line, et ebaregulaarsete vormide asemel kaldutakse kasutama regulaarseid: *doed, comed, songed, bringed* jne (3). Suurt pingutust nõuab öelda *высокий мужчина* ja *черный кофе*, vägisi tahab tulla *высокая мужчина* ja *черное кофе*.

Reeglite rakendusala mitteamine on sagedasemaks veaks matemaatikas, füüsikas ja keemias, ent ka teistes ainetes, ainult vähem silmapaistvalt — kvaasianalooogia vormis.

Reeglite (tegelikult mitte ainult reeglite, vaid üldse seaduspärasuste) piiritlemist on otseste nõuannetega raske õpetada. Näib, et peamist tuge annab õpilasele tema enda andekus. Kuid pole kahtlust, et väljapaistvad õpetajad seda oskust arendavad. Kui palju nad kasutavad selleks vastandamist, kordamist või ka naerukstegemist, oleneb nende pedagoogi- liste võtete pagasist. Kindlasti oleneb edu ka õppematerjali otstarbekast järjekorrast õpikus.

Sisule reageerimise oskused realiseeru- vad absoluutselt konkreetselt, olles see- juures ise siiski üldised ja ülekantavad. Ülekantavus iseloomustab reeglite ja definitsioonide tuletamise oskust näidete põhjal, mis on saanud igapäevaseks gram- matika ja matemaatika õpetamisel.

Tuleb märkida, et selle rühma õpi- oskused on läbi töötatud ebaühtaselt.

**Liigituse põhjendus.** Esitatud liigituse alu- seks on õpioskuse seotus õpitava sisuga, seejuures nii, et esimene liik sellega seot- tud ei ole, viimasene aga kuuluvad ainult ja üksnes sisu arvestamise oskused. Või- malike eksiirvamuste vältimiseks täpsus- tagem öeldut. Arusaadavalt ei puudu konkreetne sisu ka õpiülesannetel, mida vaatlesime õigest õpirežiimist ja tunnetu- se tahtelisest pingutamisest rääkides. Ent õpirežiimi ja pingutusi ei määra sisu ise, vaid sellest tulenev: ülesande raskus või vastuvõetava informatsiooni olulisus. Liigituse tuum seisneb selle hierarhi- lises: iga eelmine liik on järgmise hädavajalik eeldus, edu tipp aga sõltub just viimasest — reageerimisest õpitava sisule. Seda tippu võivad madaldada puudused eelmistes oskustes.

Esimene liik, nagu öeldud, sisuga seot- tud ei ole. Soovitus kodus kõigepealt matemaatikat õppida ei tulene sellest, et tegemist on matemaatikaga, vaid sel- lest, et matemaatika nõuab enamasti puhanud pead. Kui kellelegi on mate-

**Ka küsimuste esitamine peegeldab õpioskusi.**

maatika kõige kergem aine, on tal mõistlik selle õppimine viimaseks jätta. Rangelt võttes ei olegi õpirežiimialased oskused puhtakujulised õpioskused, vaid õppimistegevuse korraldamise oskused, millele osutab ka nende seos tööhügieeniga.

Vaimse aktiivsuse reguleerimise oskused (teine liik) on sisuga juba seotud, kuid mitte otseselt. Tähelepanu ja mälu tuleb pingutada mitte sõltuvalt sisust endast, vaid aineosade sisulisest olulisusest-ebaolulisusest.

Olemasolevate oskuste kasutamine (kolmas liik) on sisuga lähedalt seotud. Need tagavad edu teatud ainevaldkonnas, eeldades toetust eelmistelt liikidelt ja olles ise eelduseks neljandat liiki õpioskuste realiseerimisele.

Kolmanda liigi õpioskuste sisulisusest tulenevad raskused nende loetelu piiramisel, et mitte samastada oskusi üldse õpioskustega. Kõigi nõutavate oskuste nimetamine programmides ei tähenda sugugi nende lugemist õpioskusteks. Nii võime õpioskuseks pidada arvjooniste konstrueerimise oskust, mitte aga graafiku, tulp- või sektordiagrammi joonestamist. Objektide ring ainult iseloomustab konstrueerimisoskuse taset.

Neljanda liigi õpioskused on mitte üksnes seotud sisuga, vaid rakenduvad vahetult selles. Kui eelmised õpioskused olid edu eeldusteks ja hädavajalikeks tingimusteks, siis tõelise edu tagavad just viimased.

Hierarhilises liigituses valitseb hierarhiline vahekord oskuste üldisuse ja nende loetelu pikkuse vahel. Sisuga nõrgemalt ja kaudsemalt seotud oskusi on vähem kui sisuga tihedalt seotuid. Sellest tekibki oht näha tavalistes oskustes õpioskusi. Tuleb leida objektiivne

kõrvaltingimus, mis neid eristaks. Tundub, et ükski muu tingimus ei ole nii loomulik kui didaktiline, sest õpioskus on oma olemuselt didaktiline nähtus. Eespool on seda mehhanismi juba rakendatud, selgitades, et loogika- või psühholoogiamõistete asemel tuleb pöörduda didaktiliste poole: mitte rääkida sünteesi ja üldistusoskustest, vaid oskusest tuletada näidete põhjal reegel või definitsioon; mitte kasutada õpioskusena mõistet «analüüsioskus», vaid rääkida kas kava koostamise või veel parem — materjali liigendamise oskusest.

Praegu, mil pedagoogikateadus on suunatud õpetuse sisu ümbertegemisele, ei puudu oht, et palju muud, sealhulgas ka õpioskused, jääb tähelepanu alt välja. Neid on aga vaja nii uute kui ka traditsiooniliste didaktikateemade jaoks. Seepärast ei tohiks olla ülearune nende käsitlemine uutest aspektidest. Siin esitatud liigitus taotleb mitte ainult diskussiooni ergutamist, vaid ka järelduste tegemist faktist, et samal ajal, kui püütakse üha pikendada õpioskuste loetelu, jäävad nende mõned liigid, sealhulgas kõige otsustavamad (antud käsitluses neljas liik), vaatluse alt välja.

#### Kirjandus

1. Бардин К. В. Как научить детей учиться. М., Просвещение, 1987.
2. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. М., Педагогика, 1986.
3. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М., Наука, 1990.
4. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебной деятельности школьников (1—10 классы). Проект. Мин. просвещения СССР. М., 1981.

TÕNU KALLE foto



## Kas lammutada või ehitada keelt?

**TOOM ÕUNAPUU**, pedagoogikakandiaat  
Emakeeleõpetuses peaksid analüüs ja süntees moodustama dialektilise terviku. Paraku on senistes õppeplaanides emakeele analüütilis-sünteesiliseks käsitlemiseks nappinud aega. Väheste tundide all on eriti kannatanud meie lauseõpetus. Küllap on see ka üks põhjusi, miks süntaksi-osa on aastaid olnud meie emakeeleõpetuse valusamaid kohti.

Siinkohal ei tehta etteheiteid süntaksi-õpikute autoritele: nemad on valinud kasina aja täitmiseks analüütilise tee ja käinud seda mööda üsna kavakindlalt. Vähemalt on kogu lihtlause käsitus allunud kenale loogikale ja peaks õpilastele, kes seda vähegi soovivad, selgeks tegema lause olemuse. Häda on ainult selles, et niiviisi oleme jõudnud alles poolele tee. Teiseks pooleks (sünteesi loomiseks, s.t näidatud keeleelementidest mitmesuguste lausete ehitamiseks kuni keeleteerviku loomiseni välja) pole jätkunud tunde õppeplaanis ega loomulikult siis ka autoripoognaid õpikus. Nii on 8. klassi õpilased saanud emakeeletundidest väga vähe käegakatsutavat, neid pole rakendatud keele ehitamisele, pole silmas peetud, et juba aasta pärast tuleb neil kirjutada eksamikirjand, kus pole enam absoluutselt oluline, kas õpilased suudavad struktureerida lauset fraasideks, nagu neilt 8. klassis kogu aeg nõuti. Põhikooli lõputöös tuleb hoopis moodustada ladusaid lauseid ja neist sidus tekst koostada. Seda kõike pole aga õigupoolest õpetatudki.

Ei ole vist erilist lootust, et lauseõpetusele kulutatav aeg kunagi kahekordistuks (sis võiks praegusele analüüsile lisada veel sünteesi ja asi saaks just nagu korda). Ühest tuleb paratamatult loobuda ning sel juhul oleks mõistlikum lahti öelda pigem analüüsist ja rakendada õpilased kohe keele ehitamisele mitmesuguste loovtöödega. Eluski on nii, et kui tuleks kiiresti ehitada tuult ja vihma pidav suvemaja, jätaks arukas mees vundamenti tegemata, sest vastasel juhul ta kaugemale ei jõuakski ning elada poleks kuskil.

Järgnevalt pakutakse süntaksi käsitlemiseks põhikoolis välja üks lihtsustatud skeem, mis peaks olema märksa rakenduslikuma eesmärgiga kui senine struktureerimine. Toodav tundide jaotus teemade kaupa moodustas ühe osa põhikooli emakeeleprogrammi konkursi võidutööst (märgusõna «Ahe»).

1. tund — varasemates klassides õpitud verbi mõiste kordamine.

2. Verbi käändeliste ja pöördeliste vormi-

de eristamine: *KIRJUTAMA — KIRJUTAS; OLLA — ON*.

3. Verbi pöördeline vorm kui lause tuum: *KIRJUTAS; ON*.

4. Tegevusel on tavaliselt ka tegija: *ÕPETAJA KIRJUTAS; ÕPETAJA ON*.

5. Tingimused, millal tegija võib lausest puududa: *KIRJUTATI; OLLAKSE* jne.

6. Sihiliste ja sihitute verbide eristamine: *KIRJUTAMA — OLEMA*.

7. Sihiline verb nõuab tavaliselt objekti, millele tegevus on suunatud: *ÕPETAJA KIRJUTAS HINDE*.

8. *OLEMA* juurde kuulub sageli sõna, mis näitab, kes, mis või missugune on tegija: *ÕPETAJA ON NÕUDLIK*.

9. Määrame tegevuse kohta: *ÕPETAJA KIRJUTAS PÄEVIKUSSE HINDE; ÕPETAJA ON KLASSIS*.

10. Määrame tegevuse aja: *TÄNA KIRJUTAS ÕPETAJA PÄEVIKUSSE HINDE; TÄNA ON ÕPETAJA KLASSIS*.

11. Määrame tegevuse viisi: *TÄNA KIRJUTAS ÕPETAJA MEELELDI PÄEVIKUSSE HINDE*.

12. Määrame tegevuse hulga või mõõdu: *TÄNA ON ÕPETAJA VÄHE KLASSIS*.

13. Täiendame nimisõnu iseloomulike sõnadega: *TÄNA KIRJUTAS NÕUDLIK ÕPETAJA MEELELDI TIIA PÄEVIKUSSE HEA HINDE*.

14. Vahel on vaja täpsustada kellegi sugulust, ametit või aunime: *TÄNA KIRJUTAS NÕUDLIK ÕPETAJA MEELELDI KLASSIVANEM TIIA PÄEVIKUSSE HEA HINDE (TIIA KUI KLASSIVANEMA PÄEVIKUSSE...; TIIA, MEIE KLASSIVANEMA, PÄEVIKUSSE...)*.

15. Lihtlause kordamine (kõik näidatud elemendid ei pea sugugi igas lauses esinema; olulisim sõnajärjeprobleem: millal vahetavad tegija ja tegevus oma kohad jms).

(Kas ja mil määral kasutada lihtlause käsitlemisel ka traditsioonilisi termineid, see jääks õpiku autori või õpetaja otsustada, aga esialgu tundub küll, et lihtlausest võib ehitada ka terminiteta.)

16. Koondlause — lihtlause, millesse on koondatud mitu ühele ja samale küsimusele vastavat sõna (lauseliiget): *ÕPETAJA KIRJUTAS HEAD HINDED TIIA JA MARGUSE PÄEVIKUTESSE*.

17. Koma ja sidekriips koondlauses: *SAAKI ANDSID ÕUNA-, PIRNI- JA PLOOMIPUUD*.

18. Koolon ja mõttekriips koondlauses: *AIAS ÕITSEVAD JÄRGMISED LILLED: TULBID, NARTSISSID JA KROOKUSED. TULBID, NARTSISSID JA KROOK-*

**KUSED — NEED LILLED ÕITSEVAD AIAS.**

19. Kohta või aega märkivad sõnad mahuvad üksteise sisse (koma ei ole). **TA SÜNDIS EESTI VABARIIGIS VÕRU MAAKONNAS MEREMÄE VALLAS SERGA KULAS. KONVERENTS ALGAS 16. SEPT 1991 KELL 10.**

20. Aega või omadust märkivate sõnade vahele saame mõelda võrdusmärgi, mida kirjas asendab koma. **KONVERENTS ALGAS ESMASPÄEVAL, 16. SEPTEMBERIL. SOOS KASVAB KIDURAI, KÕVERAI KASKI.**

21. Nimisõna iseloomustavad sõnad teevad seda samast küljest (koma on). **PEENRAL ÕITSEVAD PUNASED, KOLLASED JA SINISED LILLED.**

22. Nimisõna iseloomustavad sõnad teevad seda eri külgedest (koma ei ole). **VAASIS ON SUUR ILUS PUNANE ROOS.**

23. Verbita lausete kasutusala.

24. Liitlause, mis koosneb iseseisvaist osalauseist (rindlause). **ÕPETAJA KIRJUTAS TIIALE HEA HINDE JA TÜDRUK NAERATAS KLASSILE.**

25. Komata ja komaga sidesõnad rindlause. Sidesõna puudumine osalauseste piiirilt.

26. Teine osalause seletab või põhjendab eelmist. **ÕPETAJA KIRJUTAS TIIALE HEA HINDE: TÜDRUK OSKAS KÕIKE EESKUJULIKULT.** (Semikooloni kasutuse võiks põhikoolist välja jätta, sest seda võib asendada ka koma.)

27. Otsekõnega laused kui osamoodi rindlause. Otsekõne kolm asendit ja selle kirjavahe märgid. Tsitaadid.

28. Üte ja tema juurde kuuluvad sõnad lause algul, keskel ja lõpus.

29. Otsekõne asendamine kaudsega.

30. Liitlause, milles vähemalt üks on iseseisev (pealause) ja teine sellele alluv (kõrvallause), on kokku põimlause. **ÕPETAJA KIRJUTAS HEA HINDE TIIALE, KES OSKAS KÕIKE EESKUJULIKULT. KES OSKAS KÕIKE EESKUJULIKULT, SELLELE KIRJUTAS ÕPETAJA HEA HINDE.**

31. Kõrvallause võib asetseda ka pealause keskel. **TIIALE, KES OSKAS KÕIKE EESKUJULIKULT, KIRJUTAS ÕPETAJA HEA HINDE.**

32. Kõrvallauseid võib olla ka mitu (liitlauseste graafiline kujutamine). **ÕPETAJA ÜTLES (pealause), ET VASTAMA TULEB TIIA (1. astme kõrvallause), KES VÕTTIS PÄEVIKU (2. astme kõrvallause), MILLES OLID ÜLEKAALUS «VIIED» (3. astme kõrvallause).**

33. Põimlause kirjavahe märgistamise korrdamine. (Põhikoolist võiksid kõrvale jääda keerukama struktuuriga laused (ka segaliitlauseid), samuti kõrvallauseste

liigid. Vahest on olulisem anda ülevaade kõrvallausest alustavatest sõnadest.)

34. Kogu liitlause interpunktsiooni korrdamine.

35. Verbita lauselühend. **TIIA, KÄES PÄEVIK, TULI VASTAMA.**

36. *nud-* ja *tud-*lauselühendid. **TULNUD VASTAMA (millal?), ULATAS TIIA ÕPETAJALE PÄEVIKU. AINE VASTATUD (millal?), LÄKS TIIA KOHALE. VASTAMA TULNUD (missugune?) TIIA ULATAS ÕPETAJALE PÄEVIKU. VASTATUD (missugune?) AINE EI VALMISTANUD TIIALE RASKUSI.**

37. *des-* ja *mata-*lauselühendid. **TIIA, KUULDES OMA NIME, LÄKS VASTAMA. KUULDES OMA NIME, LÄKS TIIA VASTAMA. OMA NIME KUULDES LÄKS TIIA VASTAMA.**

38. Lauselühendi õigekeelsusest. **TUPPA ASTUDES SAI KELL VIIS** jts vigaste lausete ravi.

39. Valitud küsimusi sõnajärjest liitlausest.

Harjutustes peaks metoodiline rõhuasetus langema leksikaalsele tööle: lausete ehitamisel täiendatakse neid võimalikult eripalgeliste sõnadega, mis sobiksid antud konteksti. Selleks passivad lünk-, asendus-, muutmis- ja korrigeerimisharjutused, mis oskuslikult koostatuna suunavad õpilasi lakkamatutele otsingutele keele väljendusrikkuse suunas.

Iga üksikteema harjutamise juures on ülitähtis, et vähemalt avaharjutuse laused oleksid ideaalselt struktuuripuhad (kõik liigne eemaldatud), kinnistamiseks vastavat stereotüüpi. Seetõttu tuleks avaharjutus õpiku autoril (õpetajal) endal konstrueerida. Edasi harjutused muidugi komplitseeruvad, et arendada õpilaste loovust, võimaldada andekamatel oma stiili kujundada jne, kuni jõutakse ilukirjanduslike tekstideni.

Praeguseks pole teada, kas eespool toodud õppekava realiseerub kunagi mõnes õpikus või mitte. Aga entusiastist õpetaja, kes tutvustatud skeemisse usub, võiks seda kohe katsetama hakata. Lisada tuleks vaid õpilaste teadmisi kontrolliv osa. Kindlasti kuulugu lähituleviku õpikusse ka õpilaste kommunikatiivsete oskuste arendamine, mida toodud programmi puhul peaks edukalt teha saama. Kuidas ja milliste metoodiliste võtetega, see oleks juba omaette teema.

Võidakse väita, et pakutud skeem on tagasipöördumine vana käsitluse juurde. Põhikoolis ikka ei ole, sest õpilastele kunagi nii üle jõu käinud lauseanalüüs on ju tervikuna välja jäetud. Võib-olla on see «poolvana» skeem inimsõbralikum, jõukohasem nii õpilastele kui õpetajatele ning teenib rohkem rakenduslikku eesmärki, sest kivi laetakse kivi peale seni, kuni (keele)hoone valmis saab. Ja nn süntaksiklassi lõpus oleks õpilastel rohkem kaasa võtta põhikooli lõpukirjan-diks ning kogu eluks.

# Didaktilised kaardid bioloogiatundides

MAIE TOOM, TÜ botaanika ja ökoloogia kateedri vanemõpetaja



Õpilaste teadmised ja iseseisva töö oskused sõltuvad eeskätt sellest, kuidas on organiseeritud koolitund. Üks õppetöö efektiivsemaks muutmise, samuti individualiseerimise vahend on didaktilised kaardid. Varem nimetati neid ka lihtsalt iseseisva töö kaartideks (1).

Didaktilisi kaarte saab kasutada mitmeti.

1. Need on abiks õpilaste teadmiste väljaselgitamisel ja kinnistamisel. Üsikutuid erinevaid didaktilisi kaarte võib kasutada õpilaste teadmiste tihendatud kontrollimiseks. Samal ajal kui 2–3 õpilast vastavad suuliselt, lahendavad 4–6 õpilast esimestes pinkides didaktilistel kaartidel olevaid ülesandeid. Didaktiliste kaartide komplektide olemasolu korral saab neid kasutada üleklassitöös teadmiste kinnistamisel või kontrollimisel. Niisugusel juhul peaks iga töö jaoks olema 4 kaartide varianti ja igas variandis 7–10 kaarti (3).

2. Võrreldes iseseisva töö teiste võetega on didaktiliste kaartide eeliseks suurem diferentseerimise võimalus ja väiksem ajakulu töö organiseerimisel (1). Nii näiteks on neid otstarbekas kasutada töodel jaotusmaterjaliga.

3. Mitte kõik õpilased ei näe hästi (eriti tagumistes pinkides) klassi ees rippuvat tabelit, skeemi tahvil või ekraanile projekteeritud lüümikut. Sellest tulenevalt võib ühesuguseid didaktilisi kaarte kasutada uue materjali selgitamisel minitabelitena igal laual.

4. Didaktilisi kaarte saab kasutada õppefilmide juures. Jääb ära filmi demonstreerimisele eelnev küsimuste dikteerimine või tahvilile kirjutamine, mis võtab rohkesti aega. Nii saab ajakulu tunduvalt vähendada (2).

Eeltoodust järeldub, et didaktilised kaardid täiendavad bioloogiaõpetaja näitvahendite kogu, toovad vaheldust ja mitmekesistavad bioloogiatunde.

Didaktiliste kaartide peamiseks puuduseks on see, et nende valmistamine on aeganõudev töö (1). Kuid sellest puudusest saab üle, tehes neid järkjärgult. Alustada võiks üksikutest kaartidest teadmiste tihendatud kontrollimiseks.

Didaktiliste kaartide aluseks sobivad perfokaardid K5 (mõõtmetega 147×207 mm). Need on piisavalt suured, et mahutada skeeme või jooniseid vajaliku tekstiga. Ka on perfokaartide paber küllalt paks ja vastupidav korduvaks kasutamiseks. Ker-

gesti leiab vajalikud kaardid, kasutades nende märgistamiseks reitereid. Õpilastele jaotamisel tuleb didaktilisele kaardile lisada vastuse jaoks puhas paberileht.

Ülesanded perfokaartidel peavad olema lakooniliselt sõnastatud, suunatud lühikestele konkreetsetele vastustele. Kogu töö täitmiseks ei peaks õpilastel kuluma rohkem kui 15 minutit (3).

Kõige huvitavamad on õpilastele illustreeritud kaardid, millel on värvilised joonised. Viimaseid saab välja lõigata vanadest ajakirjadest, mahakantud õpikutest ja kasutatud töövihikutest, (näidis 3). Viimasel ajal on ka võimalusi teha kserokoopiaid raamatute joonistest ja skeemidest. Lisaks eelnevale võib rakendada õpilasi, kes oskavad hästi joonistada, didaktiliste kaartide jooniste paljundamisel.

Sõltuvalt ainelõigust ja eesmärgist erinevad didaktilised kaardid nii sisult kui ka kujunduselt. Kaardile võib kanda isegi lünkteksti (3). Ülesanded võivad sisaldada infot, millest tuleb valida õige, antud küsimusele vastav (näidis 1). Rohkem tuleks valmistada didaktilisi kaarte, mis nõuavad võrdlemist, üldistamist ja järelduste tegemist (näidis 2).

Samu kaarte saab kasutada eri klassides. Selleks tuleb ühe joonise või skeemi juurde kirjutada erineva raskusega küsimusi. Võib ka kohe juurde märkida, mitmendale klassile see või teine küsimus on mõeldud.

Rohkesti didaktiliste kaartide näidiseid on toodud ajakirjas «Bioloogia v Skole» alates 1989. aasta 4. numbrist (3).

Didaktiliste kaartide kasutamine kergendab õpetaja tööd tunnis, võimaldab aega kokku hoida. Kuid ei tohi unustada, et need on vaid üks individuaalse töö organiseerimise ja teadmiste kontrollimise vahend. Didaktiliste kaartide kasutamine ei tohi muutuda domineerivaks.

## Kirjandus

1. Kalda A. Didaktilised kaardid bioloogias. — Nõukogude Õpetaja, 1970, nr 49.
2. Öispuu L. Metoodilisi soovitusi bioloogia õppefilmide kasutamiseks I. Tallinn, 1977.
3. Никишов А. И., Розенштейн А. М. Дидактические карточки-задания. — Биология в школе, 1989, № 4, стр. 45–49.

Liblikõieliste sugukond

A. Kirjutage nende lousetega numbrid, mille kõnnatav iseloomustab liblikõielisi taimi.

B. Koostage antud lousetest liblikõieliste sugukonda iseloomustavaid.

1. Lehed on kolmetised, sulgjad või sõrmjad.
2. Villi on kõder või kõdrake.
3. Oiekroon moodustub neljast kroonlehest.
4. Villi on kaun.
5. Juurtel on mügarad, milles elavad bakterid, kes omastavad sünlämmastikku.
6. Oies on 6 tolmukat ja üks emakas.
7. Oies on 10 tolmukat ja üks emakas.
8. Tolmukaid on õies palju.
9. Oiekroon koosneb viiest erineva kuju ja suurusega kroonlehest, mis meenutavad liblikat.
10. Oiekete koosneb neljast kroon- ja neljast tupplehest.
11. Nad on üheaastased taimed.
12. Nende seas on nii ühe- kui ka mitmeaastasi taimi.
13. Eluvormilt on nad rohttaimed.
14. Eluvormilt on nad rohttaimed, põõsad või puud.

Näidis 2

Võrrelege mudakukk ja järvekarp.

1. Mille poolest nad sarnanevad? Leidke vähemalt 3 ühist tunnust.
2. Millised on erinevused? Täitke järgnev tabel:

Mudakukk ja järvekarbi erinevusi:

Tunnus	Mudakukk	Järvekarp
Kode		
Kehe osad		
Seeleelundid		
Toitumisviis		
Hingamiselundid		
Erituselundid		
Lohk- või mõlemasuguline		

Näidis 3

Koostage 2 toiduahelat. Selleks kasutage antud jooniseid. Mis-  
ge toiduahela puuduvad lülid.



# Koolieelsest kasvatuses Eesti Vabariigis

LUULE HERODES, EHA vanemmetoodik

## LASTEAEADE ARENG EESTI VABARIIGIS

Esimese lasteaia Eestis asutas 1860. a diakonisside selts Tallinnas ja seda nimetati Diakonisside Väikelastekooliks. Sihiks oli laste eest hoolitsemine ja õpetuse andmine piibliblõu alusel. Asutati see juudi lastele, kuid hiljem võeti sinna ka eesti lapsi ja lõpuks ainult eesti lapsi. Edasi asutati lasteaedu ja suviseid mänguplatse Tallinnas, Tartus ning Pärnus. I maailmasõja alguseks oli nende üldarv üle kümne. Sõda katkestas lasteaegade kasvu ja arengu (5).

Uus ajajärk Eesti lasteaegade ajaloos algas Eesti iseseisvuse saavutamise, kui kerkis uuesti esile vajadus hoolitseda koolieelses eas laste kasvatuses eest. Lasteaegade olukorda püüdsid parandada omavalitsus ja riik. Omavalitsused hakkasid lasteaedu ülal pidama, riik andis toetust. Vabariigi algaastatel olid lapsed lasteaias 3—4 tundi, kell 9—13. Käidi koos mängimas, süüa ei pakutud. Peagi ilmnas, et sellised lasteaiad ei kergenda emade olukorda ja seepärast muudeti 1924. a Tallinna linna lasteaiad päevakodudeks, mis olid avatud kell 8—16 ja kus lapsed said lõuna ajal ka süüa. Suviseid lasteaedu avati Pärnu linnas ja maakonnas, Tartus ning mujalgi (5).

Statistika järgi töötas Eestis 1938. a 78 koolieelset lasteasutust (neist linnas 72 ja maal 6). Lasteasutustes käis kokku 3961 last. Lasteaegade ülalpidajateks olid 45 juhul seltsid, 19 juhul omavalitsused ja 14 juhul eraisikud. Eralasteaedade tekkimise põhjuseks oli võõrkeelte õpetamine (5).

## KOOLIEELSEST KASVATUSEST EESTI VABARIIGIS

### Seltskondlikust arvamusest

Pärast ohvriterikast I maailmasõda kandus kogu maailma tähelepanu lastele kui rahva tulevikule. Aktiivselt hakati ka Eestis kujundama seltskondlikku arvamust senisest lastesõbralikumaks. Leiti, et võrreldes prantslaste, inglaste, hiinlaste jt rahvustega suhtuvad eestlased lastesse palju jahedamalt ja ükskõiksemalt; selgitati, miks on vaja lastele hooldust, tähelepanu ja armastust; kutsuti inimesi üles tegutsema laste heaks. Selle tulemusena hakkas tööle üle 25 lastekaitsega tegeleva organisatsiooni. Suurim neist oli

1919. a loodud Eesti Lastekaitse Ühing (2).

26. sept 1924 kiitis Rahvasteliidu V täiskogu heaks Genfi deklaratsiooni. Kõik deklaratsiooni 5 punkti kõnelesid lastekaitsest ja täiskasvanute kohustustest laste vastu. Genfi deklaratsiooni võttis omaks ka Eesti Vabariik (2).

### Väikelapse kasvatamisel valitsenud arusaamadest

Kuni 20. saj alguseni pöörati kõikjal väikelapse kasvatamisele vähe tähelepanu. Ametlik kasvatusedus kõneles kuni koolieani ainult lapsehoiust. Arvati, et kui laps on korralikult toidetud ja puhas, siis on loodud tarvilikud eeldused tema arenguks. Eestiski oli huvi kasvatusküsimumste vastu vähene ja puudus usaldus pedagoogika vastu (1, lk 10).

1920.—1930. aastatel tõusis väikelaps välismaal pedagoogilise huvi keskpunkti. Eestis täheldati analoogilist suhtumist väikelapse kasvatuse 1933. aastast alates, kui pedagoogiline huvi meie seltskonnas tõusis. Rahva elaval osavõtul asutati 1936. a Tartu Koduse Kasvatuse Instituut. Eesti Karskusliidu kodukasvatustoimkonna kirjastus hakkas 1933. a välja andma kiriõpistu seeriat väikelaste pedagoogikast. Kogu väljaantud pedagoogiline kirjandus oli mõeldud nii lastevanematele kui ka lasteaiakasvatajatele. Sooviti aidata kasvatajail last paremini mõista ja anda ülevaade kasvatusvahenditest (2).

### Mõningaid pedagoogilisi seisukohti

■ Inimese arenemine on kolmest tegurite rühmast: pärlilikest eeldustest (alged), keskkonnast ja kasvatuses, kusjuures pärlilike alged pääsevad mõjule ainult kahe viimase kaudu. Olulisim kasvatuses on ümbruse eeskujud ja kodune toon. Lapsi on vaja julgustada ja kiita. Tuleb hoiduda nende halvustamisest (2).

■ Igal lapsel on oma kindel, looduse poolt määratud arengutempo. Laps vajab oma algete väljaarendamiseks aega ja harjutamisvõimalusi. Arengu kiirendamine või pidurdamine on kasvatuses üks suuremaid eksisamme. Arengutempo kunstlik kiirendamine annab vaid negatiivseid tulemusi (1; 2; 4).

■ Terve ja normaalne laps ei saa loomusunniliselt olla tegevusetu. Laps arendab ennast kõige täiuslikumalt ja mitme-



kesisemalt just omal algatusel toimuva vaba isetegevuse kaudu. Selline omaalgatuslik isetegevus on lapse mäng. Mõngi sundusega ei saa last sellisel määral tegevusse rakendada, kui ta seda ise mängus teeb igas inimeses leiduva tegutsemistungi mõjul. Ka igasugune õppimine lasteaias peab sündima mängides (4; 9).

Lapse mängumaailma enneaegne purustamine on kasvatuse suurimaid eksisamme. Lapsel, kes liiga vara võtab üle täiskasvanu mõtlemisviisi, jääb fantaasia ja tundmaste maailm kiduraks, laps muutub varatargaks, täiskasvanuna on ta enamasti kuiv pedant, tundevaene ratsionalist, kes ei suuda teisi inimesi mõista ega nendele kaasa tunda (2). Lapsest, kes palju ja iseseisvalt mängib, kasvab hea õppiija ja tubli tööinimene (4). «Elus ei saavuta kõige enam mitte need lapsed, kes kõige varem on pandud süstemaatilist tööd tegema, vaid need, kes kõige kauem ja põhjalikumalt on võinud mängida.» (Herzen.)

Mäng on lapse algete väljaarendamine ja nende igakülgne harjutamine. Mäng arendab kogu isiksust. 2—6aastaste laste mänguaeg on 8—9 tundi päevas (13).

■ Kasvataja ülesanne on lapse mängu soodustada, tema liikumistarvet rahuldada, mitte takistada lapse teotsemistungi, mitte piirata lapse südametunnistuse- ja sõnavabadust, anda lapse tegevusele õige suund ja väärtuslikum sisu. Selleks tuleb kasvatada esmalt iseennast, pidada lapsest lugu, andes talle vabaduse iseseisvalt tegutseda, kuid kasvatades teda elu seadusi mõistma ja austama (4).

■ Lapse varakult tekkivat soovi tööd teha (ise teha) ei ole õige maha suruda. Tuleb varuda kannatust ega tohi karta ajakulu lapsele töö õpetamisel. Lapsele peab iga töö juures jätma mulje, et ta teeb seda ise omal soovil. Lapsele pakub naudingut tööprotsess, mitte tulemus. Ta ei ole suuteline oma tööd kordama. Sundusega hävitatakse töörõõm (4; 13).

■ Kodu annab lapsele harjumused, vanemate eeskujul kujunevad välja käitumismudelid (7). «Olge niisama õiglane, sõnapidaja ja täpne lapse vastu, ka väike-lapse vastu, kui te peate olema täiskasvanud inimese vastu. Nähke lapses inimest, kellest tuleb lugu pidada.» (6, lk 216 ja 217.)

Eestis olid lasteaiades kasutusel Fröbeli põhimõtted, millega oli püütud ühendada Montessori süsteemi hüvesid (3). Enam olid levinud Fröbeli ideed, millest kasvatada said toetust lapse isiksuse arendamiseks ja kasvandike võimete koolitamiseks. Montessorilt saadi teadmisi lastes seemise korra loomiseks (11). Leiti, et lasteaias metoodika kujundamisel peaks

põhialuseks jääma Fröbeli mõte, mis annab erilise tähtsuse kasvataja isikule, laste-aedniku intuiitvälsele kasvatajavaistule (11). «Sest on vähe teoreetiliste teadmiste valgusest, kui sellega ei liitu kasvataja isiksuse loomupärane oietimõistev ja -tundev soojus.» (11, lk 225.)

Kogu pedagoogiline kirjandus kutsus üles lapsest lähtuvale kasvatusele. Kurvastusega peab nentima, et need põhimõtted on nõukogude võimu 50 aastaga lausa pea peale pööratud ja praegu näeme suurt vaeva, et need jälle elustuksid.

#### KOKKUVÖTE

1940. a, kui kogu maailm tähistas laste-aegade 100 aasta juubelit, ütles Eesti Vabariigi haridusminister P. Kogerman, et eesti lasteaiad on andnud oma parima kasvava inimese kujundamiseks, kuid märkis samas, et lasteadele on pööratud koolist vähem tähelepanu, kuna «eelkoolialise lapse kasvatamisega sai enamik perekondi kuidagi toime, kooliülesannete täitmine käib aga igale üksikule perekonnale täiesti üle jõu.» (8, lk 204.)

Samas leidsid praktikud, et lasteaias kasvatustöö on suure tähtsusega ja väärilis haridussüsteemis rohkem tähelepanu (5).

#### Kirjandus

1. Elango A. Noorsoo vaimne areng. 1933.
2. Elango A. Lapsepõlv ja iseloom. Tartu, 1940.
3. Haas M. Lasteaias juhataja. 1935.
4. Haas M. Tänapäeva lasteaias kasvatustegurina. — Eesti Kool, 1940, nr 4.
5. Järvekülg E. Lasteaiad ja päevakodud Eestis. — Eesti Kool, 1940, nr 4.
6. Kalling-Kant L. Kus on piir lapse ja täiskasvanu vahel. — Eesti Kool, 1937, nr 10.
7. Kalling-Kant L. Lastevanemad ja kodu kasvatajatena. — Eesti Kool, 1937, nr 8.
8. Kogerman P. Lasteadele nende 100 aasta juubeliks. — Eesti Kool, 1940, nr 4.
9. Kurvits A. Kasvatuse sihtidest.
10. Mikkelsaar E. Ümbruse mõju lapse kujunemisele.
11. Raud L. Friedrich Fröbel ja Maria Montessori. — Eesti Kool, 1940, nr 4.
12. Steinmann J. Seltskonna suhtumine lapsesse meil ja mujal. Tartu, 1936.
13. Treffner E. Lapse mäng ja töö. Tartu, 1935.

# Keskkond — tervise ohtlik vaenlane ja sõber

MILVI KALLIVER, toitlusspetsialist, terviseõpetuse lektor

**40** aastane tööpraktika on mulle selgeks teinud, et õpiedukus ja ainehuvi oleneb suuresti õpetaja *image*'st ja sellest, kui huvitavalt ta oskab oma ainet edasi anda. Ka paljudele raskena tunduvaid täppisteadusi on võimalik õpetada esialgu valemitega ehmatamata. Terviseõpetuses, vastupidi, võiks alustada ehmatamisest — rääkida sellest, kui ohtlik tervisele on inimese organismi ja toiduainekeemia mittetundmine.

## Eesti tervisekaart

Olen oma loenguid alustanud «Eesti tervisekaardi» tutvustamisest. Kaart näitab, et eesti rahva püsijäämine on ohus. Seda enam peaks see ärgitama terveks- ja ellujäämise saladusi omandama, on ju inimesesse juba sündides programmeeritud elu alalhoiu instinkt. Kui osa inimesi julma järjepidevusega kiirustab juba noorena kalmistu poole, on selles süüdi teadmiste vähesus meist enestest ja meid ümbritseva keskkonna ohtudest. Palju me mõtleme sellele, et 70% mürgistest ühenditest paisatakse õhku mootorsõidukite väljalasketorude kaudu? 1987. a ilmus Lyonis viie maailmajao 106 piirkonna kohta andmeid pakkuv kogumik «Cancer Incidence in Five Continents». Saame teada, et praegu on Eestis igal neljandal vastsündinud poisilapsel ja igal kuuendal tütarlapsel tõenäosus haigestuda elu jooksul vähkkasvajasse. Üks ohtlikumaid vähitekitajaid teadaolevate hulgas on plii (seatina). Meil kasutatava bensiini ainsas liitris sisaldub seda 500 mg (ohtlik juba 1 mg). Jätkates samal viisil, tabab meid sajandivahetusel katastroof. Hävib veel üks rahvus. Vähiregistri andmetel on 1988. a vähkkasvajaga arvele võetud 23 905 ja 1989. a 24 850 eestimaalast, sealhulgas 108 last. Analüüsides haiguse levikut rajooniti, on selgelt näha magistraalide ja reostatud joogi-vee hävitav mõju. Ka polüüptide, astma jpm haiguste levik sõltub otseselt saasteallikate kaugusest.

Sissejuhatavas tunnis anname pildi praegusolukorrast Eestimaal ja püüame prognoosida rahva kestust juhul, kui me ei muuda oma praegust käitumismalli. 1988. a andmetel suri meil aastas 18 500 inimest, sealhulgas 605 last, eestlasi sündis aastas 13 000, neist pealinnas 3500. Arvudega mängides näeme, et sama palju lapsi, kui aastas sünnib, kaotame 20 aastaga surnutena. Iga kümnes pere leinab aasta jooksul kedagi. Ainuüksi pea-

linnas, kus elab ligi kolmandik vabariigi elanikest, jäi 1989. a leseks 807 suhteliselt noort naist ja 264 meest. Aga kui palju jäi orvuks väikseid lapsi? Akksurma läbi kaotame aastas peaaegu 10 000 inimest, 3000 sureb vähki, 1000 mürgitustesse jne. Vaegkuuljate arv on tõusnud juba 70 000. On alust arvata, et selles on suuresti süüdi tugev müra ja saastatud õhk.

## Vingugaas — inimese ohtlik vaenlane

Ei maksa karta arvude šokeerivat mõju. Hirmuta ei võta inimene ennast kokku, lootes, et temaga ei juhtu seda, mis teistega. Saastatud keskkonnas peab paremini vastu see, kes suudab mobiliseerida oma organismi kaitsemehhanisme, kes asub võitlema õhu, vee ja toidu vabastamise eest surma toovatest ühenditest. Nii lastele kui ka täiskasvanutele tuleb selgitada, miks muu maailm (ka rikaste maailm) üha enam kasutab jalgrattaid, läheb üle elektrisõidukitele, miks teistes maades on suurte trahvide ähvardusel autodel kohustuslikud heitgaaside filtrid (efektiivsus siiski ainult 30—50%). Sõitev auto paiskab tunnis õhku 6 m<sup>3</sup> vingugaasi. (Loendage, mitu autot läbib koolimajast või kodust mööduvat teelõiku tunnis ja arvutage õhku paiskuv vingugaasi maht ööpäevas.) Inimese kopsu läbib ööpäevas 13 000 l õhku. Jaapani teadlaste andmetel suudab inimese veri kahjutuks teha 0,8—1,8 mg vingugaasi ööpäevas. Vingugaas ühineb punalibledega 300 korda kiiremini kui kudedele vajalik hapnik ja eluohtlik seisund tekib juba 50% punaliblede seotuse korral. Karboksühemoglobiini sisaldavad punalibled ei saa enam rakkudele hapnikku kanda. On kindlaks tehtud, et kõik rakud on hapnikuga küllaldaselt varustatud alles pärast 2 tunnist väljas viibimist, muidugi saastevabas õhus. Liikumine värskes õhus on üks tervisereegleid, kuid ühelgi juhul ei tee õigesti need, kes oma jalutuskäikudeks ja tervisjooksudeks valivad autoteede läheduse.

Tuleks valgustada ka teisi vingugaasi tekkeallikaid. Isegi väga hea ventilatsiooniga ja avaras köögis võib gaasipliidil lõunat valmistava perenaise veres leiduda kuni 18% vingugaasiga seotud punaliblesid, suitsetamine seob 10%, nitraatderikas toit methemoglobiini peaaegu 10% (dr H. Jänese andmed.)

Liidame need arvud ja võrdleme ööpäevas meie ümbruse õhku paisatud vingugaasi hulka inimese taluvuse piiriga. Näeme, et iga päev pendeldame elu ja surma piiril. Surm ähvardab isegi täiesti terveid inimesi. Kõik meie teadmised võivad osutada kasututeks sudupäeval, mil kogu saaste vajub raske lävivinna alla ja me lausa lämbume endi poolt õhku paisatud mürkainetes.

Juba on looduski hakanud meile meie kuritarvitusi kätte maksma. Kümne aastaga on päikese-

\* Artikkel sisaldab materjale käsikirjalistest tõlgetest ja konspektidest, mis ei ole õpetajale kättesaadavad.

kiirguse intensiivsus pilvisuse tõttu märgatavalt vähenenud, pilvisus ja sudupäevade arv aga suurenenud. Kiirabiväljakutseid on sellistel rasketel päevadel ja kuudel rohkem ning nende arv küünib pealinnas rekordkuudel juba 10 000ni. Piltlikult öeldes kutsus iga 4. tallinlane korra aastas kiirabi. 320 000 last ja 70 000 täiskasvanut pöördub hingamiseldude haigestumise tõttu meditsiinasutuste poole.

#### Terviselaastaja väävel ja tema ühendid

Õpilaste tähelepanu tuleks juhtida teiselegi kohutavale terviselaastajale — väävlile, mida väävlisgaasina ( $\text{SO}_2$ ) paiskub vabrikukorstnatest ja autode heitgaasidest aastas õhku kümneid tuhandeid tonne. Niiskete ilmade puhul sajab see alla happelihmana.  $\text{SO}_2$  on ohtlike kopsuhaiguste — astma ja kopsuvähi tekitaja. Vähk saab alguse kahjustatud, vastupanuvõime kaotanud rakkudest. Kahjustajateks võivad olla traumad, põletikud või otseselt kantserogeenid. Tööstuspiirkondades (nt Tallinnas Lasnamäe ümbrus) võib aeg-ajalt tunda teravat  $\text{SO}_2$  lõhna. Õpilastele peaks selgitama, mida sel puhul ette võtta: katta suu ja nina kaitsemaskiga, hädakorral sobivad selleks ka taskurätik, sall, paksud kindad. Kui võimalik, siis sellistel päevadel vältida õues viibimist. Limaskestast kahjustuste puhul kasutada limaskesti taastavaid vahendeid, mitte antibiootikume. Inimese mikroflooras on leitud juba 300—500 bakterit, mis töötavad tema tervise heaks. Antibiootikume kergekäeliselt manustades surmame need ja võime toota patogeensete bakterite ning viiruste resistentsid tüvesid.

#### Toiduaineid peame kasutama võimalikult värskelt ja kuumutamata

Selgitada tuleb sedagi, miks peame kõiki toiduaineid kasutama võimalikult värskelt. Stafülokokke leidub lüpsjate vastutustundetuse tõttu meie igapäevases piimas liiga palju. Neid leidub ka munades. Mõlemad keskkonnad on väga heaks söötumiseks, kuna stafülokokk kasutab oma elutegevuseks valku. Seisnud piimas ja munades ulatub stafülokokkide arv miljonitesse, oma elutegevuse tagajärjel eraldavad need ammoniaaki ja väävelvesinikku (12, lk 116).

Ka toiduks kasutatud valkude, sealhulgas liha seedimisel tekib lõpp-produktina ammoniaak. Igapäevase toidusedeli koostamisel tuleks arvestada sedalaadi mürgituse ohtu. Iga terve inimese valgud (naharakud, verelibled, maksavalgud jm) lagunevad, toitute õigest valikust ja nende algosakesteks lõhenemisele kaasa aitavatest fermentidest ensüümidest oleneb nende taastumine. Enamik fermente hävib juba 70° C juures, neid inaktiveerib saastatud õhk. Õeldust saab selgeks, kui oluline on kasutada toortoitu. ÜRO terviseorganisatsiooni soovitusel peaks toortoitu inimese igapäevases ratsioonis olema ca 30% (jaotatud võrdsete osadena iga toidukorra ette). Seda soovitusi ignoreerivatel inimestel ületab bioloogiline vanus tunduvalt passiivsed.

Oleme omaks võtnud oma organismile lausa kahjuliku eluviisi. See kahjustab meie mõtlemist, takistab tegemast õigeid otsuseid ja tegusid.

Sõjaaegsetele lastele ei olnud vaja mingit loengut, nemad kröbistasid hea meelelega puhastatud porgandit, kaalikat või toorest kapsast, rääkimata hapukapsasalatist hakitud sibula, köömnete, vähese suhkru ja toiduõliga — see oli päris maiuspala! Ka piima tarvitati keetmata, iga taluperenaine tagas kvaliteedi. Nüüd joodetakse lastele udarapõletikus lehmade piima ja süstitakse tomatitesse valmistamiseks kahtlase väärtusega preparaate. Inimese mõtlemist tuleb kujundada õiges suunas juba lapseas, et õpetada teda hoiduma teisi ja ennast mürgitama. Et meil asjad korras pole, näitavad tuhanded allergiajuhud.

**Maksa õige talitus tagab pika eluea ja hea tervise**  
Maksa õige talitus on tervise pant, õnneks on see organ suure taastumisvõimega. Teadlased on tähele pannud, et varustades maksarakke õigete taastusainetega, on võimalik kogu organismi keemia taastada 6 kuu kuni aastaga (2).

Oluline osa on siin täita naatriumil. Kui maksarakkudel on naatriumivaegus, võivad nad hukkuda nagu raskete mürgituste tagajärjel. Naatrium aitab happeid neutraliseerida. Rahvusvaheliselt on omaks võetud, et toitute valik peaks tagama K ja Na vahekorra 1:5. Kui inimene ei suuda säilitada oma vere leeliselisest keskkonda, on tal oht haigestuda veenipõletikku, südameklapi sisekesta põletikku, hemorroididesse või tromboflebiiti (vt H. Bieler. Food is your best medicine).

Kohupiim on hinnatud ja väärtuslik toiduaine, kuid isegi see on ülemäärasel kasutamisel (autori andmetel üle 0,5 kg kuus — Toim) kahjulik kohupiima koostisosa tsüsteiini molekuli kuuluva väävli tõttu (tunnused väsimus, fekaali lõhn suus). Kuumutamata ja küpsetamata kohupiim õigetes doosides taastab metioniini tõttu maksarakke ja hoiab ära maksa rasvvaarastust. Ka kõik teised toiduained on õigetes kogustes tervist säästvad, liialdused tulevad tervisele kahjuks.

Tähelepanu tuleks juhtida kaaliumi ja D-vitamiiniga liialdamise ohtlikkusele. Jaapanlaste tööst võib lugeda, et K ülemäärane organismi kuhjumine (kartuli ja tomati põhitoiduks kasutamisel) põhjustab immuunsüsteemi puudulikkust, nakkustele vastuvõtlikust, väsimust. Pikemaajaline kaaliumivaegus aga võib esile kutsuda 16 tervisehäiret (12). Neist levinumatena võiks nimetada mälu halvenemist, väsimust, külmahunnet (käte ja jalgade külmetamine), tallaaluse naha paksenemist, kõhukinnisust, vastuvõtlikkust külmetushaigustele, isutust, naha sügelemist, hambakaariest, haavade aeglast paranemist, musti täppe nahapoorides, jalakrampe, halba und, lödvestumisraskusi, artriitidesarnaseid liigesevaluksid. Loetelust näeme, kui palju hädasid me tõmbame endale kaela, kui alahindame puuviljade, köögiviljade ja mahlade tähtsust. Rosinates ja kuivatatud aprikoosidest piisab mõnestkümnest grammist päevas. 100 g rosinates on 860, meie jõhvikas 119, mustikas 65, vaarikas 221, karusmarjades 170, aedmaasikates 147, mustsõstras 372, punases sõstras 275, kuivatatud datlitel 611, kuivatatud aprikoosil 1781, koorega ja soolata keedetud kartulitel 538 mg kaaliumi.

(Järgneb.)

# Carl Robert Jakobson pedagoogina

FERDINAND EISEN, filosoofiakandidaat, dotsent

Seni vaatlesime C. R. Jakobsoni koolipoliitilisi seisukohti, võitlust rahvakoolide üldise olukorra parandamise ja kooliõpetuse sisu radikaalse uuendamise eest. Kuid Jakobson on andnud väga kaaluka panuse eesti kooli arengusse ka puhtpedagoogilisel alal, didaktika-metoodika valdkonnas, ja seda just oma õpikute kaudu. See panus tulenes tema üldistest koolipoliitilistest vaadetest ja taotles sisuliselt samu eesmärke. Jakobsonilt ei ole jäänud järele pikemaid teoreetilisi arutlusi didaktika ja ainete õpetamise metoodika kohta. Oma pedagoogilis-didaktilised töeks-pidamised, mis pärinevad suurel määral H. Pestalozzi ja F. Diesterwegi mõttevaramust, realiseeris ta õpikutes. C. R. Jakobsoni õpikute ilmumisega algas uus ajastu eesti koolikirjanduse ja eesti kooli ajaloo üldse. Kuid see uus algas oma teed, nagu ikka, võitlusega vana ja uue vahel. Jakobsonil ja tema toetajatel tuli rinda pista takistuste ja keeldudega, mis kohtadel tema kooliraamatutele osaks said. Siiski rajas uus lõpuks endale tee maarahva kooli ja ellugi.

Juba oma esimestes sõnavõttudes ajalehes arvestas Jakobson koolides kasutatavaid õpikuid, millele oli iseloomulik vana kirjaviis, halb keel ja ülesehitus. Ta kuulutas, et maarahva kool vajab hädasti uusi õpikuid. Õpikuid koostama hakkas noor Jakobson juba Peterburi-päevil.

Asudes selle suure ja vastutusrikka ülesande kallale, tuli tal võtta seisukoht, millist kirjaviisi oma õpikutes kasutada. Sel ajal oli valitsev nn vana kirjaviis, mis pärines Forseliuse-Hornungi ajast, ja milles ilmus ka tolaeagne koolikirjandus. E. Ahrensi poolt sajandi keskel parandatud nn uus kirjaviis oli kirikuringkondade vastuseisu tõttu jäänud paarikümneks aastaks tegelikult kasutusest kõrvale. Uue kirjaviisi kasutusele rajas teed Fr. R. Kreutzwald, kes selles avaldas oma «Kalevipoja» rahvaväljaande 1862. aastal. Kreutzwald aitas ka Jakobsonil esialgsetest kõhklustest üle saada ja kindlalt uue kirjaviisi poolele asuda (5, lk 136—137). «Uus Aabitsaraamat» ja «Kooli lugemise raamat» olidki uues kirjaviisis. Nii on C. R. Jakobson aidanud uut kirjaviisi otsustavalt võidule viia.

1867. aastal ilmus C. R. Jakobsoni «Uus Aabitsaraamat, kust viiekümne päevaga lugema ja kirjutama võib õppida». Raamatuke õigustas kahekordselt nimetust uus, sest see põhines uuel kirjaviisil ja lugema õpetamisel kasutati uut, häälikulist meetodit. 1863. aastal oli ilmunud küll Fr. R. Kreutzwaldi «Uus Tallinna maa-keele ABC ja lugemise raamat lastele», esimene eesti aabits uues kirjaviisis, kuid see ei suutnud veel kõigutada vana kirjaviisi ja vanaviisi lugema õpetamist. See osa jäi Jakobsoni õpikute täita.

Seni valitsenud lugema õpetamise viis tähtede nimetuste päheõppimise ning kokkuveerimise teel oli pikk ja vaevaline nii lapsele kui ka õpetajale.

Lugema õppimiseks kulus kaks-kolm aastat; mõned jäidki veerijateks. Vana meetodi (*Buch-stabiermethode*) asemel võttis Jakobson kasutusele heli (s.o häälikute) veerimise meetodi (*Lautiermethode*) ja andis selle kasutamiseks aabitsa esilehel ka juhatus. Uus aabits õpetas lapsi ühtlasi ka kirjutama: trükitähtede kõrval on antud kirjatähed, ja seda heas kalligraafilises teostuses. Õppematerjal on aabitsas paigutatud selliselt, et iga päeva jaoks on ette nähtud oma osa, mille laps pidi enne omandama, kui asus järgmise juurde. Neid osi on viiskümmend. Raamatukese peal-kirjas ongi välja kuulutatud võimalus õppida 50 päevaga lugema ja kirjutama. Tõepoolest, milline kergendus selles vaevarikas töös!

Alguses levis Jakobsoni uus aabits väga visalt: võõristati selle uut kirjaviisi ja võõrast häälikumeetodit. Kuid hiljem hakkas see laialdaselt levima ja jõudis kordustrükkideni.

Kõrvuti «Uue Aabitsa-raamatu» kokkuseadmisega töötas Jakobson ka uue koolilugemiku kallal. Tema tähtsamaks saavutuseks eesti koolikirjanduses on kahtlemata «Kooli lugemise raamat», mille esimene, teine ja kolmas jagu ilmusid vastavalt 1867., 1875. ja 1876. aastal. Kõige suuremat tähelepanu pälvis «Kooli lugemise raamatu» esimene jagu, mis tähendas tõelise pöörde algust külakooli õppetöös. See raamat sai esimese tarkuse allikaks talurahva mitmele põlvkonnale; 40 aastaga ilmus 15 trükki. 1905. aastal jõudis raamatukauplustesse ja sealt kooli juba M. Kampmanni «Kooli lugemisraamat» I. Selle autor oli samuti nagu Jakobsoni oma pedagoogilise ettevalmistuse saanud Valgas Cimze seminaris, küll peaaegu 30 aastat hiljem. Oma lugemikus jätkas Kampmann Jakobsoni alustatud koduloolist ainekäsitus ja samu didaktilisi põhimõtteid; ta võttis oma eelkäijalt üle ka mõned populaarsed lugemispalad. Nüüd hakkasid «kampmanid» «jakobsoni» koolist välja tõrjuma. Aga veel 1906. aastal ilmus Jakobsoni «Kooli lugemise raamatu» esimese jao 15. trükk. Nii olid mõlemad lugemikud mõnda aastat üheaegu kasutusel meie külakoolis ja ka rahva lugemisvaras.

Tolleaegse õppekirjandusega võrreldes olid C. R. Jakobsoni lugemikud uued nii oma sisu laadilt kui ka ülesehituselt, s.o didaktilis-metoodiliste põhimõtete poolest. Jakobson jätab tagaplaanile seni kooliõpikutes alati domineerinud religioosse ainevaldkonna ja tõstab esile ilmalikud teadmised, avaldab lugusid laste ja rahva igapäevases elust ning loodusest. Tema lugemikes valitseb kodulooline lähenemine õppematerjalile; siin minnakse kodu, looduse ja aastaegade käsitlemiselt edasi kaugema ümbruse ja kodumaa ning keerulisemate loodusnähtuste vaatlemisele. Lugemispalad on organiseeritud nii, et käsitus liigub lapsele lähemast kaugemale, kergemalt raskemale, tuntuult vähem tuntuelt ja siis tundmatule.

Lugemiku esimene jagu algab hästi suurte tähtedega trükitud lühikeste paladega lastele tuntud koduloomadest nagu kass, koer, lammas, hobune, kukk,

siis minnakse metsloomade ja lindude, jänese, rebase, toonekure ja pääsukese juurde. Tähestikus vahetuvad fraktuur ja antiikva. Materjali käsitletakse aastaegade vaheldumise rütmis, milles loodusnähtused ja samuti inimeste tegevus toimuvad. Kirjeldatakse tähtsamaid loodusnähtusi, äratatakse lastes elavat huvi looduse vastu. Tutvustatakse ka inimese loodud asju nagu paber, klaas, telefon, telegraaf, aurumasin jm. Ladusates lugemispalades jagab Jakobson loodusloolisi ja muid maalastele kasulikke teadmisi. Seejuures kutsub ta üles mõistvale ja hoolitsevale suhtumisele loodusesse, mõistma seal toimivaid seoseid, nägema ja hindama looduse ilu. Ta ei kaitse ainult kulle, kotkaid ja rästikut, keda kui kahjulikke kutsus hävitama.

Kallist isamajast ja kodukoha loodusest jõutakse samm-sammult oma kodumaa — Eestimaa geograafia ja eestlaste muistse vabadusaja tutvustamisele, sealt Vene riigi ja Euroopa ning teiste maailmajagude looduse ja elanike juurde, kuni lõpuks heidetakse pilk taevalaotusesse. See on aineala, mis külakoolide õppekavades puudus või oli fükati ja väga puudulikult esitatud.

Selliste palade kõrval on lugeda ka emotsionaalseid, praegu me ütleksime sentimentaalseid, kasvatlusliku sihitusega lookesi, kus kutsutakse üles usinusele, aususele ja ligimesearmastusele, manitsetakse muidugi ka jumalakartlikkusele. Ent üldiselt on lugemik ilmaliku suunitlusega.

Esmakordselt meie koolikirjanduses tutvustatakse eesti kirjanike loomingut. Rohkesti esitatakse luuletusi, mis oma sisult vastavad lugemispalade tsükli-tele. Eriti rohkesti on luuletusi valitud L. Koidulalt, esitatud on samuti M. Veske, Fr. Kuhlbari, C. R. Linnutaja värsse, mille tõttu need said rahva hulgas laialdaselt tuntuks. Tuuakse katkendeid ja proosa-ümberjutustusi «Kalevipojast» ning regivärsilist rahvaluulet «Vanast Kandlest». Autori nimeta avaldatud proosapalade hulgas on C.R.J. enda loomingut ning ohtrasti saksakeelsetest lugemikest laenatud ja maarahvale mugandatud ning kohandatud palasid. Eeskujudena on Jakobson ilmselt kasutanud Peterburi Teaduste Akadeemia raamatukogus kättesaadaval olnud saksa pedagoogi F. A. Diesterwegi lugemikke ja loodusteadlase A. E. Brehmi raamatuid loomariigist (4, lk 419—420; 461—467). Viimased peatükid on pühendatud maailmajagude geograafiale, jagatakse teadmisi nende maade loodusest, rahvast ja ajaloo- st. Raamatu lõpus on lühike õpetus eesti keele õigesti kirjutamisest.

Lugemik on varustatud rikkalikult illustatsioonidega, mis enamuses on tema noorema venna Eduard Magnuse poolõiked.

1872. aastal avaldas Jakobson väikese kogumiku mitmehäälses seades koorilaule — «Rõõmus Lauja». Siin on kasutatud eesti luuletajate värsse koos eesti ja soome rahvaviisidega, samuti on sobitatud eesti luuletajate värsse soome ja saksa heliloojate viisidele. Eesti heliloojate loomingust oli koostajal veel väga vähe kasutada, nendest esineb viisi autorina ja rahvaviiside seadjana üksnes A. Kunileid.

«Kooli lugemise raamatu» teine jagu ilmus 1875. aastal. Selle eessõnas kuulutas Jakobson ka lugemiku kolmanda jao ilmumist ja see tuligi välja aasta hiljem. Samas eessõnas märkis ta, et «Kooli lugemise raamatu» teine ja kolmas jagu on mõeldud kihelkonnakoolidele kasutamiseks, kuid neid võidak

ka külakooli «ülemates» klassides tarvitada. Ühtlasi kuulutas ta siin oma kavatsust kirjutada kunagi ka lugemiku neljas ja viies jagu «Ülema Eesti kooli» jaoks, mis aga siis veel puudus. Need peaksid lugejat juhtima juba «sügavama teaduse kirjade uurimisele». Sellisel kujul jäi see kavatsus Jakobsonil küll teostamata, niisugune koolgi jäi loomata.

«Kooli lugemise raamatu» teine jagu on koostatud samadel põhimõtetel kui esimene. Ka siin alustatakse lugemispaladega kodust, koduloomadest, siis vaadatakse ringi põllul ja metsas. Esineb ka samateemalisi lugusid, mis on tuttavad juba lugemiku esimesest jaost, nagu lood kassist, kukest, sipelgast jt, kuid siin tehakse neist juba põhjalikumalt juttu. Juurde on tulnud hulgaliselt uusi lugusid loodusnähtustest põllul, metsas, vees. Need on haaravad loodusjutud, milles jagatakse lugejale rikkalikult teadmisi ja kasulikke õpetusi ning ühtlasi ka manitsusi. Lugemiku teises jaos on samuti lugeda muistsete eestlaste elust ja võitlustest. Need lood on aga pikemad kui esimeses jaos, kirjutatud J. Hurda poolt ning vabad noorele Jakobsonile tema isamaakõnedele omastest meelevaldsustest eestlaste ajaloo tõlgendamisel. Lisaks tuuakse veel jutustusi meie linnade Tartu, Viljandi ja Narva minevikust. Esitatakse Fr. R. Faehmanni muistendeid maailma loomisest, Vanemuisest, Endla järvest, muinasjutte Fr. R. Kreutzwaldilt, palasid «Kalevipojast», sekka rohkesti sobivaid luuletusi Fr. R. Kreutzwaldilt, C. R. Linnutajalt, L. Koidulalt, F. Kuhlbarsilt, A. H. Willigerodelt jt.

Lugemiku kolmas jagu algab paladega Vene riigist, järgnevad vested merest ja selle elukonnast, maapöue rikkustest ning maailmajagudest.

Ilukirjanduslikku osa on lugemiku teises ja eriti kolmandas jaos märksa vähem kui esimeses, loodusloolisi ja ajaloomaterjali aga rohkem. Lausmoraliseeriv toon taandub populaarteadusliku käsitluse ees.

Lugemiku teise jao lõpus on lisana toodud lühike eesti keele grammatika, kus seekord püütakse käsitleda sõnade liigitamist, käänamist, pöörämist, olles hädas selleks vajavate terminitega.

Lugemiku teine ja kolmas jagu avaldati hiljem ühte köitese koondatult teise jao nimetuse all, palasid oli tunduvalt lühendatud ja mõned hoopis välja jäetud.

C. R. Jakobsoni koolilugemike hulka kuulub ka eriline lugemise raamat «Helmed», mis ilmus 1880. aastal. See oli koostatud tütarlaste kihelkonnakoolidele, mille asutamine oli vahepealsetel aastatel kõne alla tõusnud. Jakobson ja tema «Sakala» olid tütarlaste «ülema astme koolide» innukad propageerijad ja nende õppe- ning kasvatustöö põhisuuna käitajad.

«Helmed» on üles ehitatud samu didaktilisi põhimõtteid silmas pidades nagu eelmisedki koolilugemikud.

Materjali valikul on arvestatud tütarlapse kui tulevase ema, abikaasa ja aruka perenaise kasvatamist. Seda on püütud saavutada eeskätt emotsionaalsete ja ühtlasi õpetlike ilukirjanduslike palade kaudu. On iseloomulik, et lugemik algab hällilauluga ja L. Koidula luuletusega «Ema süda». Pool lugemispaladest on luuletused, millest suur osa on L. Koidulalt; esindatud on Fr. R. Kreutzwaldi, M. Veske, A. Reinvaldi, K. E. Malmi, K. A. Hermanni, C. R. Linnutaja jt värsilooming. Ruumi on antud ka rahvalauludele, vanasõnadele, katkenditele «Kalevipojast». Fr. R. Kreutzwald seletab siin eesti rahvaluule olemist ja ehitust, «eestlaste värsitegemise viisi». Oma rahvaluule ärapälgamine on Kreutzwaldi sõnutsi lihaliku ema mahajätmise. Koduloolis-loodusloolistes palades jagub õppijale vajalikke teadmisi ja ühtlasi kõlbelist kasvatust. Sekka manitsemist ja äratust ka usulisele vagadusele.

«Helmed» oli kantud oma ajastu vaimust, kuid siis rahvusliku suunitluse ja ülesehituse poolest ulatus see üle tolleaegse koolikirjanduse taseme. Seda menu, mis saatis «Kooli lugemise raamatu» esimest jagu, «Helmetele» siiski osaks ei saanud. Lugemik murdis võitlusega teed kooli. Oli ju tütarlaste kihelkonnakoolegi vähe.

# Mõnda Friedrich Klementi tegevusest Otepää perioodil

HEINO MÄGI, Otepää regiooni haridusnõunik-inspektor

**F**riedrich Klement sündis 18. augustil 1891. a Puujala külas Illuka vallas Virumaal talupidajate Tiido ja Leena (enne abiellumist Aleppo) peres.

Kooliteed alustas õpingutega Kuremäe apostli õigeusu kirikukoolis (1900—1905). Haridustee jätkus Jõhvi ministeeriumikoolis (1905—1907) ja selle lõpetamise järel Tartu Õpetajate Seminaris (1907—1908). Algkooliõpetaja kutseeksami sooritas Narvas 1909. aastal, kreiskooliõpetaja kutseeksami matemaatikas 1910. aastal. 1910. a võitis osa suvekursustest Peterburi ülikooli juures. 1919—1921. a osales suviti Tartu Ülikooli juures korraldatud keskkooliõpetajate ettevalmistamis- ja täienduskursustel. Keskkooliõpetaja kutse omandas 1921., küpsuseksami õiendas Tartus 1923. aastal. 1925. a sooritas ka keskkooli ajalooõpetaja kutseeksami Tartu Ülikooli juures. 1924.—1927. a õppis Tartu Ülikooli õigusteaduskonnas ja lõpetas selle.

Töötas õpetajana Virumaal Pada algkoolis (1909), Voka valla Konju algkoolis (1909—1911), Nuustaku Kooli Seltsi progümnaasiumis 1911—1912 ja 1914—1915. Vahepeal (1912—1914) töötas õpetajana Virumaal Kudruküla algkoolis. See oli vajalik vabanemiseks sõjaväeteenistusest. Avaliku algkooli õpetajad olid sõjaväeteenistusest vabastatud, õigusteta erakooli (nagu Nuustaku Kooli Seltsi progümnaasium) õpetajad aga mitte.

1915. a augustis lahkus (seoses edasiõppimisega Petrogradi ülikoolis) senine Nuustaku Kooli Seltsi progümnaasiumi juhataja Jakob Kuusk. Seltsi juhatus

valis Friedrich Klementi kooli uueks juhatajaks. Sellel kohal töötas ta 8 aastat, ja seda kõige rahu- tumal ja tormilisemal ajavahemikul (1915—1923). Sellel tööperioodil pidi F. Klement lühiajaliselt (deits 1916 — juuli 1917) koolist ära olema, olles mobiliseeritud sõjaväkke. Need sõjakuud möödusid tal kantselisekirjutajana ühes tagavarapolgus, mis asus Simbirskis. 1917. a märtsis pääses F. Klement 2kuulisele tervise- puhkusele. Vahepeal Ajutise Valitsuse poolt vastu- võetud otsuse kohaselt vabastati õpetajad tegevvaest ja ka F. Klement võis pöörduda tagasi oma endisele töökohale.

Nuustaku Kooli Seltsi II järgu erakool (rahva- päraselt — kooliseltsi progümnaasium), kuhu F. Klement noore õpetajana 1911. a veebruaris tööle asus, töötas avalike progümnaasiumide tunni- ja õppe- kava alusel. Kool oli eestikeelne ja eestimeelne. Õpetajatelt nõuti kreiskooli ja koduõpetaja kutset õpetataval erialal. Koolijuhatajaks oli kooli moodus- tamisest peale (1907. a) keskealine kogenud kooli- mees Jakob Kuusk, õiglane ja nõudlik pedagoog, kes omas autoriteeti nii õpetajate kui ka õpilaste hulgas. Õpilastelt nõudis ta kõikjal ja igas olukorras distsiplineeritud käitumist.

1957. a tähistas Otepää keskkool oma 50. aastapäeva. Kooli tegevusest ülevaate saamiseks pöördusin endiste direktorite ja õpetajate poole palvega, et nad meenutaksid Otepääl töötamise aastaid. Kohusetruult reageeris sellele tollal juba pensionieas koolimees F. Klement, saates 21 leheküljel kirjapandud mälestusteread. Järgnevad väljavõtted pärinevadki põhimiselt sellest allikast.

Peale lugemike on C. R. Jakobson soetanud talu- rahvakoolidele muudki kirjavara. 1868. aastal ilmus temalt «Weikene Geograafia ehk Maadeteaduse käsi- raamat», mis oli mõeldud «alamatele koolidele». Raamatu eessõnas märgib autor, et kihelkonnakooli- meistreid ei rahuldanud enam B. Gildemanni 20 aasta eest välja antud geograafia lugemise raamat ega ka 15 aasta eest J. G. Schwartzi toimetatud «Koli ramatu» viies jagu, kus käsitleti «õpetust maailma maadest». Peale vana kirjaviisi ja sisuliste vajaka- jäämist peab Jakobson mõlema raamatu suureks puuduseks asjaolu, et need esitavad võõraste maade ja linnade nimed nõnda, nagu need algkeeles kirju- tatakse, millest eesti lastele suured segadused tõuse- vad. Jakobson püüab oma õpikus kõiki nimesid nii esitada, kuidas neid ligilähedaseltki hääldatakse, sest eesti keele iseloom nõuab, et kirjutatakse nõnda, nagu räägitakse. Ühllasi püüab Jakobson luua eestikeelseid geograafiatermineid.

Ka selles õpikus järgib Jakobson didaktilist põhi- mõtet lähemalt, s.o. kodukohast kaugemale, tuntult tundmatule. Geograafia põhimõistete tutvustamist alus- tatakse klassitoast, klassi plaanist kooliümbruse ja lapse koduümbruse plaanini, sealt Eestimaa piirideni ja maakerani, lõpetades planeetide ja taevatähtedega.

Raamat oli aga andmete ja nimedega üle koorma- tud ja seetõttu ka kihelkonnakoolidele raskepärane,

küll aga sobis käsiraamatuks koolimeistritele. Seegi raamat ilmus mitmes täiendatud trükis.

Lisaks geograafia õpikule avaldas Jakobson 1873. aastal ka «Kooliatlase» 16 värvitrükis kaardiga.

C. R. Jakobson võitles järjekindlalt rahvakooli radikaalse uuendamise eest. Ühelt poolt pidas ta ebavõrdset võitlust koolipoliitika valdkonnas üldse, nõudes koolide viletsa majandusolukorra parandamist, taotledes nende vabastamist mõisnike ja kirik- härrade omavolist ja ängistusest. Teisalt seisis ta talu- rahvakoolide sisulise töö põhjaliku uuendamise eest. See võitlus oli oma ajaloolise tähenduse poolest tulemusrikkam. Otsustavat osa etendasid siin uute di- daktiliste põhimõtete ja uuendatud sisuga kooli- lugemikud, millest said oma esimese hariduse mitu põlvkonda. Jakobsoni lugemike najal arenes jõudsalt edasi rahva kirjaoskus, raamat ja ajaleht hakkasid rahva hulgas rohkem levima. Maarahva eneseteadvus ajas end pikkamööda, kuid visalt sirgu.

1. Jakobson C. R. Valitud teosed I. Tln, 1959.
2. Jakobson C. R. Valitud teosed II. Tln, 1959.
3. Jansen E. C. R. Jakobsoni «Sakala». Tln, 1971.
4. Kahu M. Uut valgust C. R. Jakobsoni lugemike sünniloole. — Keel ja kirjandus, 1969.
5. Põldmäe R. C. R. Jakobsoni teedest ja töödest. Tln, 1985.
6. Tuglas F. Eesti Kirjameeste Selts. Tln, 1985.

Minusse kui nooresse õpetajasse suhtus juhataja Jakob Kuusk heatahtlikult ja abivalmilt. Mulle andis ta, vastavalt kutsele, matemaatikatunnid vanemates klassides, lisaks ka eesti keele tunnid samades klassides. Töökoormus oli suur, seda eriti eesti keele tundide arvel. Pidin palju lugema kirjandusteoseid. Väljaspool klassitunde korraldati sageli õpilaskoosolekuid ühe või teise eesti kirjaniku teose arutamiseks. Selline õpilaste erksus oli väga meeldivaks nähteks ja üllatas mind.

Õpetajate kollektiiv oli eestimeelselt häälestatud, oma pedagoogilistes püüdlustes üksmeelne ja omavahelises suhtlemises korrektne ning sõbralik. Koolis valitses kõigiti soodne õhkkond õppe- ja kasvatus-töös. Kooli kasvatustööd kande eestimeelne rahvuslik vaim ei olnud äärmustesse kalduv, vaid oma rahvusest ja rahvuskultuurist lugupidav, kuid samas ka salliv teiste rahvuste ja nende kultuuriomapära suhtes.

1905. a revolutsiooni järgsetel aastatel tuli emakeelsele koolil ja kooliseltsi juhatusel võidelda tegeva venestussurvega. Otepääl viis reaktsioonilist venestuspoliitikat läbi Tartumaa II rajooni rahvakoolide inspektor Svetšnikov. Kooliseltsi emakeelne progümnaasium allus administratiivselt temale ja oli talle pinnuks silmas. Kool suutis siiski survepoliitikale vastu pidada, ehkki pingeid oli palju ja seda mitmel eri tasandil.

Pärast 1917. a veebruarirevolutsiooni olukord muutus. Kadusid venestajatest haridustegelased, asemele tulid vaba- ja edumeelsemad koolimehed. Tartumaal vahetas vihatud Svetšnikovi välja radikaalse meelusega F. V. Mikkelsaar. Kool jäi küll veel esialgu tööle õigusteta erakoolina, kuid mõne aasta pärast saavutati selleski osas positiivne muutus.

Saksa okupatsioonivõim algul kooliellu aktiivselt ei sekkunud. Olukord muutus aga 1918/19. kooliaasta algul.

Kõik valitsuse, s.t. avalikud koolid, võeti Saksa okupatsioonivõimude haldusse ja muudeti saksa keelseteks koolideks. Erakoolid aga kuulutati suletuiks ja nende uuestiavamiseks tuli nõutada luba kõrgemalt okupatsioonivõimult — Saksa armee ülemkomandolt. Loa saamiseks tuli esitada hulk mitmesuguseid pabereid, seda loomulikult saksa keeles. Loa saabumiseni venis. Kooli alguse tähtpäev (15. aug) möödus ja õpilaste vanemad muutusid rahutuks. Asja kiirendamiseks otsustasin armee ülemkomandole, milline asus Riias, saata koolijuhataja allkirjaga telegrammi. Seda võis teha aga ainult Tartu Saksa komandantuuri loal. Tartu raekojas suunati mind ühe majori juurde. Kuulates minu soovi ära, avaldas ta aga imestust, et kuidas mina kui eraisik tahan (ja julgen) pöörduda telegrammiga nii kõrge ameti poole, see olevat võimatu. Pikema mõttevahetuse järel arvas major, et see tuleks kõne alla ainult siis, kui sellega nõustub koolide inspektor. Otsisin kiiresti üles inspektori, kelleks osutus keegi saksa päritoluga endine pastor. Inspektor õnnestus nõustus pikemate põhjendustega ja kirjutati telegrammi teksti äärel nõusoleva märkuse — «Das Telegramm wird zugelassen». Ruttasin tagasi komandantuuri ja sama major, kellega olin eelnevalt kohtunud, jäi nüüd telegrammi saatmisega nõusse. Mõne päeva pärast teatati Tartust, et kooli avamiseks on luba antud.

Nagu selgub, erilisi muudatusi tunni- ja õppekavas ei tehtud. Suurendati muidugi kõikides klassides saksa keele tundide arvu. Tookordne Saksa okupatsioon kestis lühikest aega, mis ei võimaldanud koolides paljuski kavandatud muudatusi ette võtta.

Järgnenud segaduste ja sõja-aastad raskendasid kooli tööd, see kõik aga toimus nüüd juba Eesti Vabariigis. Selle perioodi üheks saavutuseks tuleb lugeda Otepääl progümnaasiumi muutmist gümnaasiumiks alates 1919. a sügisest.

Algul olid Tartumaa haridusjuhid kahtleval seisukohal Otepääl progümnaasiumi täielikuks gümnaasiumiks edasiarendamise vajaduses. Lähikonnas (Tartu, Võru, Valga) olevat gümnaasiumid olemas. Otepääl kui väiksel alevil olevat raskusi kvalifitseeritud pedagoogilise kaadri saamisega, nõrk olevat samuti kooli õppe- ja majandusbaas. Hariduselts jäi aga kindlaks oma taotlustele, mida F. Klement kooli juhatajana toetas ja põhjendas. Lõpuks loobuti vastuseisust ka maakonnas ning 1919/20. kooliaastal liisandus juba esimene gümnaasiumi klass ja nii jätkuvalt edasi.

Kooli ülalpidamine nõudis suuri summasid. Riiklikust toetusest ei piisanud. Raha pidi hankima ka hariduselts. Üheks sissetulekuallikaks olid peod, kus õpetajatel tuli aktiivselt kaasa lüüa.

Enamik õpetajaid võttis seda ülesannet kohustuseks ja nii osaleti laulukoori ja näiteringi töös, esineti solistina või deklamaatorina. Isetegevuslik töö, mis seotud paljude ilusate mälestustega, kestis aastast-aastasse, isegi peale kooli võtmist riiklikule ülalpidamisele.

Otepääl Hariduseltsi eraühisgümnaasiumil kui erakoolil puudusid avaliku kooli õigused. 1923. aastal, kui kool oli välja kasvanud täielikuks gümnaasiumiks, muutus õiguste saamine aktuaalseks. Selleks tuli lõppklassi õpilastele korraldada küpsuseksamid Haridusministeeriumi moodustatud komisjoni juuresolekul. 1923. a lõppklass oli aga Otepääl gümnaasiumis väikesearvuline ja ebaühtlase tasemega. Kas riskida ja korraldada eksamid kõrge komisjoni ees?

Seltsi juhatus pooldas ning soovis eksameid. Samal seisukohal asus ka vähemus õppenõukogust. Enamus õppenõukogust leidis, et 1922/23. a lõppklass ei ole mitmesugustel põhjustel ja asjaoludel küpsuseksamite komisjoni ees küllaldaselt ette valmistatud. Kuna need eksamid olid koolile õiguste saamise seisukohalt väga olulised, siis ei olnud õige ega otstarbekohane riskida. Eksamid kavatseti korraldada järgmisel kevadel, mil lõpetamas oli hoopiski tugevam klass. Nii otsustati gümnaasiumi lõpuksamid 1923. a kevadel ära jätta. Seda otsust toetas ka kooli juhataja F. Klement. Järgmisel aastal eksamid õnnestusid hästi ja Otepääl Gümnaasium sai täieõiguslikuks gümnaasiumiks.

F. Klement meenutab:

1923. aasta augustis viis mu pedagoogiline tee mind Otepääl eraühisgümnaasiumist Valga linna poeg- ja tütarlastegümnaasiumi (hiljem ühisgümnaasiumi), kuhu tuli tööle jääda paljudeks aastateks. Teatava tõuke Otepäält lahkumiseks andis eksamite korraldamata jäämine 1923. a kevadel, mis ei meeldinud ka Haridusministeeriumile.

Lahkumine Otepäält ei olnudki nii kerge. See koht oli kuidagi sõdame külge kasvanud ja Otepääl mulle armsaks kodupaigaks saanud ja meeldivaks töökohaks. Siin oli töötatud ja võideldud üle kümne aasta, küll suurte sündmuste keerises ja pöördelaadidel, kui ka rahulike aastatel, läbi elatud ebameeldivaid ning raskeid, kuid ka häid ning rõõmsaid päevi. Elavana on meelde jäänud lahkumisõhtu gümnaasiumi saalis oma sõnavõttudega, kooriettekangetega ja muu programmiga, minu jaoks aga kahjuks nukra alatooniga.

Tagasi mõeldes Otepäält lahkumisele meenub, et ühes minuga lahkusid samal aastal ka mitmed teised õppejõud, kelledega olin pikemat või lühemat aega kõnesolevas koolis koos töötanud. Mainiksin kõigepealt endist progümnaasiumi juhatajat Jakob Kuuske, kes 1917. a augustis Otepääl oli veelkordsel tagasi pöördunud ja töötas siin õpetajana kuni 1923. a augustini. Siit siirdus ta õpetajaks Viljandi kommerts-

gümnaasiumi ja sealt aasta pärast Paldiski gümnaasiumi. 1926. a. suvel tabas teda ootamatu surm (uupus ekskursioonil olles) 56 aasta vanuses. Ta maeti Otepää uuele kalmistule.

Teiseks lahkujaks oli eesti keele õpetaja Richard Kress, kes siirdus Tallinna, kus oli õpetajaks mitmetes koolides. Sõjajärgseil aastatel töötas õppealajuhatajana Tallinna I Keskkoolis.

Otepää progümnaasiumi aastatest (1914—1919) meenub rida hinnatud pedagooge. Nende hulka kuulus matemaatikaõpetaja August Kasvand. Alates 1919. aastast töötas ta Võru ja Tartu koolides matemaatikaõpetajana ja keskkooli inspektorina. Pärast Tartu Õpetajate Instituudi asutamist oli seal õppejõuks matemaatika alal, matemaatika kateedri juhatajaks ja direktori asetäitjaks õppealal.

Mainiksin veel joonistamise ja eesti keele õpetajat Märt Laarmanni. Enne I maailmasõda oli ta Otepää progümnaasiumi õpilane. Mäletavasti oli ta üks neist õpilastest, kes venestajast inspektorile Svešnikovile julgelt vastas — «Minu vanemad soovivad, et ma just selles koolis õpiksin.» Otepäält siirdus ta paariaastase töö järel Tallinna, kus töötas pikemat aega kolledži õppejõuna. Rööbiti pedagoogilise tööga tegeles ta vabakunstnikuna kujutava kunsti alal.

Õpetajatest meenuvad veel P. Köpp (oli Eesti Vabariigi ajal Tartu Ülikooli põllumajandusteaduskonna professor ja dekaan), V. Rüütna (hilisem Tallinna Õpetajate Instituudi õppejõud), R. Alver, L. Leiter, S. Pintmann, A. Müller, E. Jaks jt.

Aja vältel, mil töötasin Otepääl, on sealsest progümnaasiumist ja gümnaasiumist läbi käinud palju õpilasi. Selle aja õpilastest meenuvad eelpoolnimetatud Märt Laarmann, Arnold Viisimann (pärastine tuntud ooperilaulja Aarne Viisimaa), Karl Loog (pedagoog), Konstantin Vanik (Otepää gümnaasiumi direktor EV ajal), Linda Laarmann-Viiding (toimetuste töötaja ja tõlkija) jt.

Lahkunud 1923. a. augustis Otepäält, ei võinud ma ette arvata, et mul veel kord tuleb Otepää kooli tööle asuda ja seda veel 20 aasta pärast ning seda siis juba kolmandat korda.

See oli 1943. a. oktoobrikuu algul, kui Saksa okupatsiooniaegne haridusministeerium, küsimata minult nõusolekut, suvatses mind määrata Otepää gümnaasiumi direktori kohusetäitjaks. Seekord sain Otepää gümnaasiumis töötada vaid ühe kooliaasta — 1943/44. Tegelik koolitöö kestis 15. oktoobrist kuni 25. märtsini. Sõjaoludest tingituna oli õppetöö kestvus umbes kolm kuud lühem tavalisest õppeajast. Kui suuremates Eesti linnades oli koolitöö tollal sõjasündmustest häiritud, siis Otepääl kulges see enamvähem normaalselt, pedagoogidki olid kõik olemas. Tublimatest meenuvad Meeta Loog (eesti keel), Ella Tiitsmaa (saksa keel), Salmel Ojanson (ajalugu, psühholoogia, vene keel), Johannes-Oskar Lauri (usuõpetus, endine sama kooli direktor), Konstantin Vanik (ladina keel, endine sama kooli direktor), Arnold Tiivel (matemaatika), Henno Pajo (kehaline kasvatus, Otepää Linna Algkooli juhataja).

Esimese võrkeelena oli tunniplaanis muidugi saksa keel, teise võrkeelena vene keel, kolmandana ladina keel. Õpetasin sellel kooliaastal vene ja ladina keelt.

Raskestes kujunesid kooliaasta viimased kuud (1944. a. veebr.-aprill). Koolimajja paigutati rindelt puhkusele toodud saksa sõjaväeosad. Kool pidi tegevust jätkama Vana-Otepää 6-kl algkooli ruumides teises vahetuses. Siin tuligi viia kooliaasta lõpuni. Kooliaasta lõputakse korraldasime Otepää tuletoormajas.

1944. a. juulis võeti ka koolimajas olevad direktori eluruumid Saksa sõjaväelaste kasutusse. Lahkusin rõhutud meeleolus Otepäält augustikuu keskpaiku (Otepää vabastati 23. augustil). Jäin peatuma Vändra läheduses Pärnumaal. Peale Eesti mandriosa vabastamisest õnnestus mul oktoobrikuu algul ühe sõjaväerongiga pääseda Tallinna. Siin jätkus minu pedagoogitöö Tallinna 4. keskkoolis.

Nagu selgub paljude Otepää gümnaasiumi kasvandike meenutustest, peeti F. Klementist kui peda-

googist lugu. Ta oli tunnustatud koolijuht, kuid ka aktiivne ühiskonnategelane. Otepääl töötades kuulus ta kooliseltsi juhatusse, juhatas seltsi segakoori, pidas lugu näitemängust ning juhtis oma õpilasigi laulu ja näitekunsti radadele.

Valgas kuulus F. Klement «Säde» ja Kunstiseltsi juhatusesse, juhatas Kunstiseltsi segakoori, oli tegev Eesti-Läti laulupäevade korraldajana ja laulupäevade ühe üldjuhina. Ta juhtis esimehena Valga Õpetajate Ühingu tööd.

Ka käesoleva kirjatüki autoril oli võimalus õppida F. Klementi juhitud koolis. See oli 1943/44. õppeaastal, õppisin siis Otepää gümnaasiumi 2. klassis. Meie klassile ta tunde ei andnud, kuid koolimajas kohtusime temaga sageli. Ta oli tollal 52aastane, pikakasvuline, saledapoolne, soliidse väljanägemisega mees, kandis tumedat ülikonda ja näpitsprille. Teda peeti targaks meheks juba kas või sellepärast, et valdas vabalt mitut võrkeelt. Nii mõnigi kord nägime koolimajas saksa ohvitseri. Hiljem selgus, et need käisid direktorilt luba mangumas, et gümnaasiumi tüdrukud võiksid tuletoormajja peole tulla. Luba saadi mäletatavasti aga harva. Tüdrukud olid siis direktori peale pahased. Meie, poisid, olime jälle oma direktori peale uhked, et ta julgus saksa ohvitseride nõudmisel täitmata jätta.

Meenutavad F. Klementi õpilased Otepää progümnaasiumi päevilt käesoleva sajandi teisest aastakümnest:

Pärast Otepää kooli lõpetamist asusin õppima Tartu Eesti Tütarlaste Gümnaasiumi. Lauuluõpetajaks oli seal Miina Härma. Ükskord, olles järjekordsel koorilaulu proovil, küsis M. Härma minult: «Kust koolist sa oled tulnud?» Vastasin, et Otepäält. Selle peale kostis M. Härma: «Siis on kõik selge. Teil oli seal ju hea lauluõpetaja Friedrich Klement, teda ma tean. Sa oled temalt hästi õppust võtnud.» Olin oma mõtetes uhke Otepää koolile ja õpetaja F. Klementile (Johanna Sannamees).

F. Klement oli noor, rõõmsaimeline, sümpaatne inimene ja õpetaja. Õpilased pidasid temast väga lugu. Ta õpetas hästi. Eriti tubli kiruse pani ta emakeelses koolis eesti keele ja eesti kirjanduse tundmisele. Ta oskas tekitada huvi kirjanduse, eriti aga luulemaailma vastu. Vastilmunud M. Kampmanni «Eesti kirjanduse ajaloo peajooned» I osa sai meile lemmikõpikuks. Õppisime palju luuletusi pähe (eriti Juhan Liiv, Anna Haava, K. E. Sööt). Tartus õpinguid jätkates hiilgasime seal oma teadmistega matemaatikas, eesti keeles ja kirjanduses. Olime uhked oma Otepää progümnaasiumi ja selle õpetajate üle (Karl Loog, pärastine Tartu koolijuht)./. . ./

Väga palju aitasid kooli õpetajad kaasa kooli majanduslise seisukorra kindlustamisele ja seda eelkõige peoõhtute ettevalmistamise ja korraldamisega. Olgu see siis laulukooris laulmine või näidendites mängimine. Eriülist äramärkimist väärrib selles osas kooli juhataja ning õpetaja F. Klement ja tema naine. Kooliseltsi segakoori juhatajana ja näidendites kaasalõhjana on F. Klementil suured teened laulukultuuri ja teatrienduste taseme tõstmisel Otepääl (Voldemar Luksepp, hilisem riigiametnik).

Varemalt tavatseti öelda, et õpetaja on maa sool. Selles oli kahtlemata suur tõeanus. Õpetajate «soolasuse» aste võis küll olla erinev, kuid püüd ja tahtmine õpetada lapsi ning mõjutada oma isikliku osavõtuga (enamuses juhtijana) kogu paikkonna kultuurielu oli igale õpetajale omane. Heaks ja kujukaks näiteks sellest on ka pedagoog Friedrich Klementi mehine elutöö.



# Julius Oengo — J. Ōngo — J. Oro 1901—1941

HELVE ROOSAAR, Vasalemma põhikooli õpetaja

# 50

aastat tagasi 1941. a augustikuu lõupäeval jäi teadmata kadunuks väga hinnatud inimene Julius Ōngo, Vasalemma kooliõpetaja, tuntud kirjanik. Aastad, aastakümned ei ole andnud vastutõsinguitele, küll aga ruumi oletustele. Juba 50 aastat ei ole teda enam, kuid on jäänud mälestus inimesest, kes oli feistest andekam, mitmekülgsem, omanäolisem...

## ELUTEEST.

Oengote suguvõsa on pärit Hiiumaalt. Ōngu küla mainitakse esmakordselt 1563. a rootsi revisjonikirjades.

Julius Robert Oengo sündis 3. (16.) märtsil 1901. aastal Hiiumaal Emmaste vallas Harju külas Pleesi talus neljanda lapsena. Pleesi talukoht oli saadud Suuremõisa krahvilt, kelle laeval Juliuise vanaisa Mihkel oli kapteniks olnud. Juliuise isa Kastav oli samuti kapten — aurikutel «Progress» ja «Grenen». Lastega tegeles kodus vanaisa Mihkel. Vanaisaga näolt sarnane Julius oli Mihkli lemmik. Vanaisa õpetas talle meretarkusi, jutustas muinasjutte ning laulis lorilaule. 1905. a kolis perekond Haapsallu, et lapsi koolitada. Õppima pandi Julius nn Wiibe algkooli, kus ta lõpetas neli klassi.

Et lapsed vene keele selgeks saaksid, üürisid vanemad maja suveks umbkeelseile lastega vene perekondadele. Hiljem õppis Julius Tallinnas kõrgemas alg- ja õhtureaalkoolis, tegi kaasa Saksa Teatri trupi «elavais piltides», töötas linnavalitsuses kaartide ja plaanide joonestajana, teenis sadamas laadimistöodel. Sõja lõpu aegu «... oli 17-aastane noormees Käinas pedagoogilistel kursustel ja määrati 1918. a Aruküla algkooli õpetajaks-juhatajaks. Ühtlasi oli ta kohaliku postiagentuuri juhataja.» (E. Priidel. «Kirjanduslik Hiiumaa», lk 123.)

Seejärel võttis ta õpetajakoha Orus (sellest nimest on arvatavasti tuletatud varjunimi J. Oro). Umbes samal ajal tõmbasid Madis Küla (Nurmik) ja Ernst Enno, kes asusid eesti lastekirjandust rajama, oma tegevusse kaasa ka Julius Oengo, kes kirjutas ka sel perioodil oma esimesed lastejutud. 1920. a sõlmis ta esimese abielu, sündis kolm tütart. Kuni 1922. aastani oli Oengo Tartu 15. Algkoolis joonistusõpetaja, õppides samal ajal «Pallase» kunstikoolis. Tartus haigestus ta kavernoossesse tuberkuloosi. Kivimäe sanatooriumis kohtas ta taas Melanie Kreed, kellega oli tutvunud Haapsalu näiteringis. Järgnes teine abielu. Julius Oengo võeti vastu Kirjanike Liitu. Tuli hakata rahaliselt hoolt kandma kahe perekonna eest.

Nüüd kutsuti Julius «Laste Rõõmu» tegevtoimetajaks. Kaastööd tegi ka õde Oengo-Juhandi ning abikaasa Melanie (Mild Kivikillu nime all).

Elu kallinemise tõttu vahetas perekond oma Nõmme kodu õpetajakoha vastu Vasalemmas. Väga paljude konkurentide seas tuli J. Oengo võitjaks. Õpetajaametil oli sel ajal rohkesti plusse — valla poolt korter, küte, valgustus, riigilt haigusrahad ning pension. Suvel oli õpetajatel 3kuune puhkus. 1926. aastast hakkas pere elama mõisa kivilossis. Halvad elutingimused sundisid lahendust otsima: noor kooliõpetaja ostis pangavõlaga viis hektarit maad Vasalemma jõe käärus ning ehitas sinna väikese maja. Õpetajaks valimise ajal antud lubadused tuli täita: organiseerida näitering, haridusselts, asutada kohalik raamatukogu. Seltsi rahade eest (saadud pidudest ja avalikest ettekannetest) ostis J. Oengo linnast hoolikalt valitud raamatuid. 1939. aastaks oli raamatukogu nimekirjas juba 558 köidet väärtkirjandust. Jätkus «Laste Rõõmu» toimetamine. See oli õine töö, päevane aeg kulus koolile, kus noorel meesõpetajal oli palju kohustusi, ja kodule. Pidev pingeline töö ja perekonna eest hoolitsemine kurnasid J. Ōngot väga.



1931. a abikaasa isa surma järel saadud pärandus võimaldas kodumajale juurde ehitada saalitiiva, röödud ning abihooned. 1935. a, kui tähistati eesti raamatu 400. aastapäeva, algas kirjanik Oro elus väike tõusuperiood. Ta käis mööda Eestit kõnesid pidamas, toimetas ajakirja «Kõigile» lastelehekülge «Lugemist Lastele», luges F. Moori kutsel Eesti Ringhäälingus oma luuletusi, etendati tema lastekuuldemänge.

1939. a ehitati mõne kilomeetri kaugusele tema kodust Ämarisse NL lennuväebaas. 1941. a ajad muutusid. Suur osa ümbruskonna meestest põgenes metsa, kutsudes kaasa ka koolimeistri. J. Ōngo arvas, et teda mobilisatsioon ei ähvarda «valge passi» tõttu. Ta ei võinud jätta naisperet üksi olukorras, kus vene sõdurid olid kaevanud oma kaevikud Ōngode aia alla ja käisid nende kaevust vett võtmas.

Õil vastu 24. augustit J.Ō. arreteeriti. Äravijateks olid kaheksa sõdurit ja üks ohvitser. Eelnevalt olid läbi lõigatud telefoniliinid. Järgmisel päeval said abikaasa ja vanem tütar temaga mõne sõna vahetada ning soojad riided üle anda. Seejärel viidi vang kohe ära. Siitmaalt enam teateid ei ole.

Õil vastu 24. augustit J.Ō. arreteeriti. Äravijateks olid kaheksa sõdurit ja üks ohvitser. Eelnevalt olid läbi lõigatud telefoniliinid. Järgmisel päeval said abikaasa ja vanem tütar temaga mõne sõna vahetada ning soojad riided üle anda. Seejärel viidi vang kohe ära. Siitmaalt enam teateid ei ole.

Õil vastu 24. augustit J.Ō. arreteeriti. Äravijateks olid kaheksa sõdurit ja üks ohvitser. Eelnevalt olid läbi lõigatud telefoniliinid. Järgmisel päeval said abikaasa ja vanem tütar temaga mõne sõna vahetada ning soojad riided üle anda. Seejärel viidi vang kohe ära. Siitmaalt enam teateid ei ole.

## LOOMING

Esimesed luulekatsetused pärinevad koolipäevilt. 20aastasena kirjutas ta poeemi «Õöpäev». 1926. a ilmus oma kulu ja kirjadega luulekogu «Tahkuna». Hendrik Visnapuu kirjutas «Loomingus» (1927, nr 1, lk 71) «Tahkuna» kohta nii: «...hingad isukalt

karget ja soolast Tahkuna, Oengo kodumaa Hiiu õhku. On otse hämmastav, kui vähe on meie luules merd ja ranniku motiive, ometi piirab meri meid mitmest küljest. . .»

Madis Nurmik kirjutas «Meie Maas» (1928, nr 57): «. . . ja tõepoolest ongi Oengo üks meie mehelikumaid luuletajaid, ja võib sellepoolet julgeste kõrvu seista Alle ja Suitsuga.»

1928. a üllatas J. Oengo rütmis proosajutuga. See oli «Üle Atlandi», millel tiitellehel kirjutas «Jutustus kuunarist, kaheksast mehest ja väikesest poisist». Kriitika hindas teost hästi: «See on hümn töötavaile ja tugevaile inimesile. . . Aine on küll lihtne, kuid edasiandmine võrratult huvitav.» («Sakala» 11.08.28, nr 97)

Oengo luuletusi ilmus ka «Loomingus». Poeemiga «Jõuluöö» tekkis tõrge. Kirjanik otsis ise kirjastaja. Sõber Peet Vallakule kirjutas ta nii: ««Jõuluööd» on lugenud ning kuulnud (raadio ringh.) nii mõnigi kirjanduseinimene, ja otsus on üldine — olla kõige parem minu seni avalikkuse ette pääsenud toodangust.» Kogu ilmus «Aegna» nime all. Ballaadi «Aegna» ainetel valmis J. Oengul 1931. a ooperi «Armastus ja surm» libreto.

1930. aastail käisid J. Oengo kodu imetlemas paljud ajakirjanikud. «Rahvaleht» (1938, nr 54) pealkirjastas oma leheküljepikkuse illustreeritud reportaaži «Mees 9 tütre ja 100 lasteraamatuga». Julius Oengo oli siiski rohkem tuntud lastekirjanikuna. Suur osa tema lasteloomingust on ajakirjanduses, lugemikes, laulikus.

1924. a ilmus «Aabits» koostöös M. Nurmikuga (redigeeris Joh. Aavik), 1925. a «Eesti lugemik muulastele» (õpperaamat saksa, rootsi, vene koolidele), 1935. a «Laste sõbra Kuke-Aabits». Kõik need sisaldavad palju J. Oro loomingu.

Eraldi lasteraamatutena anti välja «Väike kutsikas», «Taevakäabus», «Illi ja Pisi Täts» jpt.

Oro lastenäidendeist väärib enam tähelepanu «Kadunud printsess» (1923), millele on viisid kirjutatud Mart Saar. Tuntud on veel «Jõuluvana kodu», «Jõulu ootel», «Jõuluõhtu», «Kingitus emale» jpt.

Tuntuim osa J. Oro lasteluulest on R. Pätsi koostatud lastelaulukites («Veere, veere, vokitatas», «Minu valge hani», «Üle lume lagedale», «Aisakell», «Meie võitluslipp sini-must-valge» jt).

Kirjaniku eluajal ilmusid veel nn piiksuraamatud, «Pääsukese» sari ja väga palju teisi. Praegustel lastel on vaid «Muna» ja kirjaniku tütre Lembe Hiedeli koostatud valikkogu «Hiir rätsepaks».

Kirjaniku loometöö hulka tuleb lugeda ka «Laste Rõõmu» toimetamine. 10 aastat tegevtoimetajana, Rõõmu-onu — Hundipapa kaksikrollis innustas ta lapsi varjunimede all küsimustele vastama, siis ise ainulaadseid küsimusi esitama, seejärel juba omaloomingut kirjutama. «Laste Rõõm» pidi olema kõrgel kunstilisel tasemel. Kasutati ja otsiti parimate kunstnike kaastööd. Puuduvad ilukirjanduspalad tuli sageli ise kirjutada, olgu see luuletus, tähtpäevanäidend, jutt loodusest või vaba tõlge.

## ÕPETAJATÖÖ

Tol ajal oli Vasalemma koolis 3 õpetajat, neist direktor Riho Kesa. Julius Oengo õpetas eesti ja saksa keelt, joonistamist, poeglaste käsitööd. «Paljud said eluaga oskuse korvipunumises ja raamatu-

kõitmisel,» meenutab farbekunstnik Raimond Alling, J. Oengo õpilane. J.O. oli pikka kasvu omapärane mees, sõbralik, lastega hästi seltsiv. Koolis organiseeris ta omaloomingu ringi, mida nimetati «Rebaste ringiks». Anti välja oma seinalehte «Avastaja», õpilased kasutasid varjunimesid.

Endine õpilane Salme Metsvahi meenutab: «Tihti kirjanduse tunnis, kui meie kirjutasime kirjandit, kogusid sina, mu tark ja hea õpetaja, mõtteid luuletuste jaoks. Istusid aknalauale, vaatasid õue ja tulid varsti laua juurde oma mõtteid kirja panema.

Eriti selgelt mäletan üht esimese lume tuleku päeva. Istudes aknalaual, vaatasid Sa langevaid helbeid ja kohe järgnes luuletus:

«Üle lume lagedale  
viib meid rõõmus talvetee. . .  
Tee viib orust mägedele  
üle külmetanud vee.»

Klassis loodud luuletused lugesid sa meile ette, olime sinu esimesed kriitikud.»

Õpilased teadsid, et õpetajal käib palju külalisi. Oli see siis Rudolf Sirge, Hugo Laur, Artur Lemba, Milvi Laid. Naabriks oli Aleksander Tassa. Valgmal käis külas ka Riho Päts, kes J. Oro tekstidele viise kirjutas.

Kirjanik oli taimetoitlane, kuid kalad kuulusid igapäevasesse menüüsse. Ta oli kirglik kalamees, pidas kalamehe päevikut.

Inimesena teda austati, hinnati.

## MÄLESTUSE JÄÄDVUSTAMINE

On vähe koole, kellel on oma kirjanik. Vasalemma kool püüab J. Oro mälestust hoida.

1987. a paigutati kultuuriosakonna abiga mälestustahvel kirjaniku kodumajale Valgmal. Koolis on püsiväljapanek, kogutud on pilte, tekste, mälestusi, koostatud loominguapud.

Meeles on peetud kirjaniku abikaasat Melanie Öngot, endist õpetajat. Sidet on hoitud tema tütardega.

J. Oro 90. sünniaastapäeval oli koolis ja Valgmal külalisterohke. Üritus Harju maakonna raamatukogutöötajatele, aktus-kohtumine kirjaniku perekonnaga, kus põhiettekande oma isast tegi Lembe Hiedel. Õnnestus trükkida päevakohane järjehoidja kogu koolipere ja külaliste tarvis. Näidata on vimpel-kaart kirjaniku elukohtadega.

Iga külastaja käib Valgmal ka kodurahulas, kuhu sõjajärgseil aastail on maetud tütar Illi, kohalik raamatukoguhoidja, hiljem tütar Aime, tunnustatud ajalooõpetaja, hiljuti ütar Aave Kaugver, eesti keele ja kunstioõpetaja, tütrepoeg Maar. Julius Öngole on paigaldatud sümbolne mälestustahvel oletatava surma- daatumiga. Endine õpilane Salme Metsvahi on oma mälestustesse kirjutatud ka sellised read: «Raske on uskuda, et nii võis kaduda inimene oma loometöö kõrgtipul. Soovides kellelegi head, nagu Sa siis, saatusliku päeva eelõhtul, rääkisid, pidid selle eest maksa oma elu hinnaga. Sind pole unustatud.»

Tütretütre poeg lõpetas oma referaadi sõnadega: «Hilisematest juttudest selgub, et 26. augustil lükati Paldiski sadamakait merre rong, millesse olid eelnevalt aetud hobused ja kinniseotud kätega vangid. Osa vange viidi kalalaevel Leningradi; paljud neist laevadest hukkusid merel. Hilisemad dokumendiotsingud ei ole Julius Öngo saatusest midagi teada andnud. Tundub tõenäoline, et täitus Juliusele lapsepõlves ennustatu — ta suri «meresurma», see tähendab uppus.»

# Enn Koemets õpetajana

ERNST ALLESE, ÕPUI liige

**T**änavu möödub 80 aastat Enn Koemetsa sündist.

Enn Koemets oli sügavate ja põhjalike teadmistega teadlane ja pedagoog. Tema tegevus oli laialdane, jõudlus suur. Peale oma põhitöö Tartu Riikliku Ülikooli ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõuna-dotsendina osales ta VÕTi üritustel, juhendas aspirante, tegeles TRÜ teaduskondade vahelises perekonna uurimiserühmas algusest (s.o 1968. a peale), oli NSVL Psühholoogide Seltsi Eesti osakonna asutaja ja aseesimees (tegelik töötaja ja organiseerija), tuntud lektor, kes pidas loenguid õpetajate suvekursustel, juhendas õpetajaid-uurimiskursuslasi, alustas tegevust ka ühiskondlikus Pedagoogika Uurimise Instituudis (ÕPUI).

Enn Koemetsa peeti nii pedagoogiks, psühholoogiks kui ka defektoloogiks. Ta oli võimekas mitmel erialal. Uuris vanuseastmeid ja ealisi iseärasusi, murdeiga, eriti aga mürsikuiga, keelepsühholoogia ning eesti keele ja kirjanduse õpetamise küsimusi, kutsesuuniflust, perekonnaprobleeme, koolijõudlust ja õppimise psühholoogiat. Ta tölkis psühholoogiaalast kirjandust, tegeles psühhoagnostika-



tikaga, võttis kasutusele uusi mõisteid ja termineid.

Aeg vormib inimest, kuid talle ei hakanud ajavaim külge. Enn Koemets jäi iseeneseks, ta oli küll teadlane oma ajas, kuid ei muutunud tuulelipuks ega langenud diletantismi. Temast ei saanud apoloogeeti ega propagandisti nagu paljudest teistest. Arenedes pseudoõpetuse taustal, hindas ta seda loovalt ümber. Tunnetades õpetuse väärtsisu, ei püüdnud ta sellest profiiti lõigata, vaid oma käitumise ja õpetusega suunata õigele teele vähemalt Eesti mehi ja naisi, ärgitades neid oma peaga mõtlema ja otsustama. Ta ei teinud väärõpetust lausa maha, vaid võttis sealt kullatera (kui seda oli), lükkas sõklad kõrvale ja kommenteeris oma mõistuse kohaselt. E.K. ei olnud arg: õpetatud meeste seltskonnas avaldas oma mõtteid julgelt ja usutavalt. Tunnetusteoorias toetus ta tõe kriteeriumile, paareides marksismi-leninismi dogmasid.

E.K. ei andnud järele, ei eemaldunud oma põhitööst, nagu nii mõnigi seda tegi (kes pastoriks, kes katlakütjaks jne), jäi oma elukutsele truuks, oli pedagoog elu lõpuni, olgugi et teda vahel lausa tõrjuti ja murda püüti. E.K. elus oli ajutisi taganemisi (küllap see oli taktikaliselt õige), kuid ta pürgis tahtekindlalt edasi, jäädes kindlaks oma põhimõtetele, ja mis peamine, säilitas oma mi n a. Tema

elutee kulges mööda kitsast konarlikku rada, ta ei ujunud vooluga kaasa, vaid rühkis jõuliselt terendava lõppeesmärgi poole. Ta tahtis eesti rahvast harituduna näha.

Enn Koemets lahkus meie hulgast liiga vara, ometigi tegi ta ära hiiglasliku töö. Jättes kustutamatu jälje oma õpilaste ja kuulajate mällu ning arvukate teaduskirjutistena ka trükisõnasse, on ta end jäädvustanud meie parimate pedagoogide nimistusse. Temast

jäid uurimata paljud pedagoogilise psühholoogia probleemid, jäi pooleli murdeea uurimine ja selle kohta raamatu koostamine (valmis on kaks peatükki). Kahjuks pole keegi seda tööd jätkanud. (Ettepanek: oleks vaja leida inimesed, kes vaataksid läbi Enn Koemetsa kirjavara ja annaksid tema parimad tööd välja erikogumikuna.)

Enn (Eduard) Koemets sündis 23. augustil 1911. aastal Võrumaal Vana-Antsla vallas Koemetsa küla Koemetsa talus pere viienda lapsena. Tema isa pidas seal renditalu. Koemetsa ümbruses on maastik väga vaheldusrikas. Maja taga kerkib lage kuppel — Pillemägi —, kuhu pisipois armastas teiste järel ronida. Hiljem armastas ta kupli lael istudes unistada ja tahtis tea-

da, mis teiste kuplite taga on, näha, mis seal, kus taevas ja maa kokku puutuvad. Talle terendusid kauged linnad ja maad. Siit ammutas ta jõudu, maastiku ilu ja võlu kujundasid temas ilumeele, looduse ja isamaaarmastuse. Elu ja töö talus aitas kujundada iseloomu, pani aluse tõe tunnetusele, inimlikkusele, kasvas teda elujõuliseks ja ausameeliseks töömeheks. Nooruses oli ta hea jalgrattur.

Alghariduse omandas E.K. Vissi, Saru Jaanimäe ja Hargla algkoolis. 1924. a asus ta õppima Valga Poeglaste Gümnaasiumi, mille lõpetas 1929. a. Aastail 1929—1936 õppis Tartu Ülikoolis ajaloo-keeleteaduskonna filosoofia osakonnas eesti keelt ja kirjandust ning psühholoogiat. Kahel korral pidi majanduslike raskuste tõttu õpingud katkestama. Oli üliõpilasorganisatsiooni «Veljesto» liige. 1931. a novembrist kuni augustini 1932 teenis sundaega Eesti sõjaväes. Talle anti kaprali aukraad.

1936. aastal omistati E. Koemetsale diplom eesti keele ja kirjanduse erialal, töökoha sai Harju keskkoolis Raplas. 1937. a abiellus. Juba sel ajal alustas E. Koemets uurimistööd, uurides Andres Saali loomingu. 1940. a määrati ta Tartu Keeltekooli direktoriks. Õpetajana ta töötada ei saanud, sest haigestus raskes elujõulisse liigesetuberkuloosi, mille tõttu amputeeriti vasak jalg. Märtsist 1943. oli ta Õpetatud Eesti Seltsi bibliograaf ja järgmisest kuust ka Tartu Ülikooli Psühholoogia Instituudi teaduslik kaastöölaine.

Augustist 1944 asus E.K. tööle Väimela Põllu-

# Kes oli Enn Koemets!

VIIVI MAANSO pedagoogikakandidaat

«KOEMETS, Enn [23. VIII 1911 Vana-Antsila v. — 14. V 1973 Tartu], eesti nõuk. psühholoog, filosoofiaknd. [1951]. Lõpetas 1936 Tartu ülikooli. Töötas õppejõuna Tartu Õpetajate Inst-s, TPedI-s ja 1951. a-st [vaheajaga] TRÜ-s. Uurinud loogika filosoofilisi probleeme, eesti keele õpetamist ja vanuseastmete psühholoogiat. T: Laste vanuselised iseärasused ja nende arvestamine kasvatuses (1954), Kõrgem närvi-tegevus ja pedagoogika [1963], Kuidas õppida [1972, 1979].»

ENE 4. Tallinn 1989, lk 617.

Oma populaarse raamatuga «Kuidas õppida» VII, kirjajalike tööde koostamist käsitlevas peatükis on Enn Koemets väga oluliseks pidanud mõtete otsimist ja leidmist, pühendades sellele enam kui seitse lehekülge. Väärat mõtet on juba suur osa tööst. Kirjutamist vääriva mõtteni võib jõuda oma mallu salvestatut korras-tades, ümbritsevat vaadeldes või kirjandust sirvides. Kuid seda, et hea idee annab kirjutajale sageli

majandustehnikumi direktori asetäitjana õppealal, õpetades ka eesti keelt. E. Koemetsa hinnati rahuliku, tasakaaluka ja aruka õppealajuhatajana.

Novembris 1947 kutsuti E.K. vastavastatud Tartu Õpetajate Instituuti, kus ta oli vanemõpetaja ja dekaan. 1948. a novembris astus E.K. aspirantuuri, mille lõpetas väga edukalt 1951. a. Aspirantuuris õppimise ajal töötas edasi TÕIs vanemõpetaja ja kateedrijuhatajana. Iseloomustusest võime lugeda: «Aspirantuuris töötades ilmutas E. Koemets suurt tööindu ja omas teadusliku töö head organiseerimisoskust. Aspirantenähtud eksamid õiendas E. Koemets väga heade hinnetega» (E. Koemetsa isiklikust toimikust). 1951. a määrati E. Koemets Tartu Ülikooli loogika ja psühholoogia kateedri vanemõpetajaks.

18. jaanuaril 1952 kaitses ta väitekirja teemal «Uuskantliku loogika reaktsooniline olemus» (maht 300 lk teksti). Talle omistati filosoofiateaduste (loogika alal) kandidaadi teaduskraad.

Jaotuskava alusel määrati E. Koemets tööle Tartu Õpetajate Instituuti. Algas kauplemine ülikooli ja instituudi vahel. Esialgu lubati tal veel poole kohaga TRÜ juures töötada, kuid 1. veebruarist 1954 määrati ta TÕI loogika ja psühholoogia kateedri juhatajaks. 5. juunil 1954 omistati E. Koemetsale dotsendi kutse. Seoses TÕI sulgemisega viidi E.K. 11. okt 1956 rektori käskkirjaga üle TRÜ loogika ja psühholoogia kateedrisse.

1959. a toimus E. Koemetsa elus järsk muutus, ta asus tööle Tallinna, saades Ed. Vilde nimelise Pedagoogilise Instituudi juurde asutatud Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia sektori juhatajaks (iseseisev PTUI loodi 1. det 1959). Mai lõpul 1961 valiti E. Koemets Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogikakateedri juhatajaks. Siin avanes avar tegevusväli. Ta kirjutas artikleid, raamatut, esines raadios ja televisioonis, pidas õpetajatele loenguid. Otsides pidevalt uut, tekkis tal hulganisti ideid ja mõtteid. Nimelt siin hakkas E.K. põhjalikumalt uurima laste vanuseastmeid ja vanuselisi iseärasusi. E. Koemetsal tekkisid vastuolud rektoraadis, talle heideti ette poliitilist ebaküpsust, nõukoguliku kasvatuseteooria moonutamist, vihjati tema ideelis-poliitilistele «vigadele», eriti teoses «Vanuselised iseärasused», mis käibelt kõrvaldati. 1. juunist 1963 vabastati E.K. «omal soovil» kateedrijuhataja kohalt. Septembris 1963 palus E.K. end vabastada instituudi õppejõu kohalt.

Algas uus Tartu periood. Esialgu töötas ta õpetajana (vähese koormusega) Tartu 8. keskkoolis ja Muusikakoolis.

Kõrghariduse Komitee nõustus 1964/65. õppeaastal E. Koemetsa töötamisega TRÜ pedagoogika kateedris tunnitasu alusel. 17. septembrist 1966 lubati tal ajutiselt töötada täiskohaga dotsendina pedagoogika ja metoodika kateedris, 1969. a septembris viidi ta üle loogika ja psühholoogia kateedri dotsendi kohale ja 1. sept 1972 eripedagoogika kateedrisse dotsendi kohale.

TRÜ dotsent Enn Koemets suri 14. mail 1973. aastal ja on maetud Tartu Raadi kalmistule.

Enn Koemets näis alati reipana, oli elurõõmus ja tohutu töövõimega mees, kes ei kurtunud kunagi haigust ega väsimust, isegi paar päeva enne surma juhendas ta veel aspirante. Tal oli alati aega kõiki ära kuulata ja nõu anda, kas töö on või kodu. Õppejõuna oli ta korrektne, printsipiaalne, õiglane, kuid range eksamineerija, kes tahtis, et aine saaks selgeks. Õppimata tema eksamil ei tasunud minna, eksamil arvestas ta varasemat tegevust, loodred ei hinnanud. Tema loengud olid väga huvitavad, tõi küll, nende kuulamiseks oli vaja eelteadmisi psühholoogiast, need olid tihti teaduslikud. Ta lahkas kõiki huvitavaid aktuaalseid probleeme, vanu tõdesid käsitles ta alati modifitseeritult ja uudselt. Tema loeng oli asjalik, ei vohanud, ta luges parajas tempos, varieerides häält, intonatsiooni, rõhutades olulist ja libises üle vähem tähtsalt.

Enn Koemetsal on ilmunud üle 170 artikli, kirjuti, brošüüre ja kolm raamatut («Kõrgem närvi-tegevus ja pedagoogika», «Kuidas õppida», «Psühholoogia ja pedagoogika alused» (koos teiste autoritega)).

Tema hobiks oli eesti keele psühholoogia ja õpetamise probleemide uurimine. Ta arvas, et lastele tuleb varakult, 4—5 aastasel, hakata õpetama võõrkeelt. Ise ta valdas saksa, soome, inglise ja vene keelt.

Enn Koemets tegi suurt tööd õpetajate uurimistöökursustel, oli üks ÕPUI asutajatest ja oma seksiooni vaimne isa. Neil kursustel ta luges põhiliselt pedagoogilist psühholoogiat ja murdeiga, armastas osa võtta seltskondlikust elust.

Enn Koemets oli suurte kogemuste ja teadmistega teadlane-pedagoog, kes ei vandunud alla ka tänamoodsatele teadustele. Ta oli õpetajate õpetaja.

Enn Koemetsa iseloomustasid kindel tahe, visadus, sihikindlus, tugev tahtejõud, ergas vaim, kõrge loovus, optimism, paindlik mõtlemine, rahulikkus, ausameelsus, heatahtlikkus ja vastutulelikkus. Ta suutis teisi nakatada ja kaasa tõmmata. Tal jätkus igal pool häid sõnu ja huumorimeelt. Kriitilisi märkusi tegi ta isiksust solvamata, suhtus soosivalt ja lugupidavalt neisse, kes töötasid enese kallal ja üldsuse huvides, tahtmata selle eest tasu ja isiklikku kasu.

E.K. töös oli paljudi põhjapanevat, tema näpunäiteid võib pedagoog tänapäevalgi edukalt kasutada.

Me võime julgelt väita, et Enn Koemets on andnud Eesti pedagoogikateadusele ja praktiseerivatele õpe-

tajatele hindamatu väärtusega teadmisi, oskusi ja õpetusi, on aidanud teaduse saavutusi rakendada ellu. Väärt mees oli!

kaasvestleja, teab igaüks, kelle juhendajaid on olnud Enn Koemets. Kord on selleks ideeks olnud ahvatlevana näiva teotsemiseni viiv tõuge, nagu siis, kui Läänemaa ühisgümnaasiumi poisid oma noore emakeeleõpetaja innustusel kooliajalehte «Pudemed» välja andma hakkasid või kui päris tavaline tegevõpetaja nii palju eneseusaldust leidis, et sõandas uurimiskursustest osa võtma minna; teinekord uurimisvajalike probleemide ja teemade loetelu, millest iga juhendatav endale hõlpsasti meelepärase ning sobiva võis leida.

Üks seesuguseid ulatuslikumaid loetelusid — «Probleeme ja teemasid pedagoogiliseks uurimistööks», trükkis ilmunud 1960. aastal äsja loodud Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi esimese väljaandena — oligi mõeldud õpetajate lülitamiseks jõukohasesse teadusuuringusse, millest brošüüri toimetaja E. Koemetsa sõnade kohaselt pidi sügenema kasu niihästi pedagoogilisele uurimistööle kui ka õpetaja isiklikule arengule. Pedagoogika ja psühholoogia sektori toonase juhataja Enn Koemetsa fikseeritud temaatika moodustab tubli kolmandiku koguloetelust. Kuid enam kui teemade hulk pälvib ehk tähelepanu nende laad: suurt osa siinsest probleemistikust peetakse nüüdispäevilgi, 30 aastat hiljem, üliaktuaalseiks ja lahendusi lausa nõudvaiks. Nimetagem nende seast õpimotiive, aktiivse tegutsemise osakaalu õppetundides, ainetevahelisi seoseid, ülekannet ja interferentsi, kodust õpikoormust, andekate lastega seostuvaid probleeme, pedagoogieladuste prognoosimist jpm. Eraldi tahaks siinkohal märkida E. Koemetsa poolt esile toodud vajadust uurida lähemalt kõigi ainetes õppimise psühholoogilisi probleeme.

Enn Koemetsa omaenda tööde temaatika on väga avar, ulatudes mürsikueast (ka sõna mürsik peaks allkirjutanule teada olevail andmeil olema E. Koemetsa loodud) ja Immanuel Kantist professor Konstantin Ramuli elu ja loomingu tutvustamiseni, kõrgema närvi-tegevuse ja pedagoogika seoste käsitlemisest psühholoogia kaasajarakendusteni, õigekirja ja grammatika juurest kirjutamis- ja kõneõpetuseni. Esimesena sõjajärgseil aastail hakkas ta propageerima lugemisõskuse, eriti vaikse lugemise õskuse mõõtmist, hindamist ja arendamist veel keskastme klassideski; 1969. a ilmunud ülevaatlik kirjutis keele diagnostikast pakub arvestatavat materjali praeguseni. E. Koemetsa soovitusi, mis antud õppetöö kontrollimiseks koolis, on asjakohane järgida kontrollitööde koostamisel nii meetodikuil kui ka teadlasit õpitase diagnoosijail. Raamat «Kuidas õppida» ilmus ammu enne seda, kui Eestis valjuhäälselt hakati rääkima pidevõppest ja viimasega seoses vajadusest õpetada juba koolilapsed otstarbekalt õppima.\*

\* Lootuses, et Enn Koemetsa 80. sünniaastapäevaks ilmub tema kirjutiste korrektne ja täielik bibliograafia, jätame siinkohal biblioandmeile osutamata.

Emakeeledidaktikas ja -psühholoogias huvitus Enn Koemets küsimusest, missugust osa etendavad ebataielikult omandatud osaoskused ja (ununenud) keelereeglid keeleõskuse kujunemisel. Ortograafia õpetamisel nõudis ta teooria, reeglite ja definitsioonide otsustavat vähendamist; kõige sobivamaks ning ratsionaalsemaks peab ta praktiliste harjutuste teed komplekssete näidiste eeskujul. Nagu laps omandab kõne erandid, nii ületab ta E. Koemetsa arvates ka ortograafia ebajärjekindlused. Ka manitseb E. Koemets laste suulisel kõnes mõõdukalt talitsemata üksnes liigseid kõrvalekalduumisi normist, elava keele erku meeletteravust nüristamata.

Ajuti on Enn Koemetsast kõneldes vihjatud, et oma kirjutistes on ta olnud mõnigi kord enam vahendaja kui looja. Kummatigi ei tohiks see olla etteheide: hea vahendaja on enam väärt kui keskpärase looja. Usutavasti on nii mõnigi mõte E. Koemetsa artiklite mõjul idanema ja arenema hakanud ning ehk kooliõpetuses juba rakendustki leidnud. Näiteks seegi, et mis tahes kõne- või kirjutamis-situatsiooni puhul on samavõrd oluline, kui mida rääkida või kirjutada, ka see, kellele rääkida või kirjutada, mistõttu tuleks ikka luua kujutlus aadressaadi juuresolekust; et koolikavas peaks olema koht reportaažil kui väljendusoskust arendaval žanril jms. Enn Koemetsast kui vahendajast kõneldes ei saa jätta mainimata, et 1960. aastail oli ta üks vähestest autoritest, kes eesti- ja venekeelsete allikate kõrval refereeris muukeelseidki: inglisi- ja saksa keelseid, soomekeelseid ja isegi prantsuskeelseid kirjutisi.

Oleks väärt anda Enn Koemetsa tegevusele hinnangu üknes trükkis avaldatu või ka käsikirjalisteks jäänud kirjutiste põhjal. Samavõrd hinnatav on tema töö noorteadlaste vahetel õpetamisel, oli siis küsimuse all teemavalik, probleemikohase kirjanduse leidmine, uurimismetoodika väljatöötamine, tulemuste interpretatsioon või midagi muud. Kindlasti polnud ma lühikese ühise tööperioodi vältel PedTULis ainus, kes just Enn Koemetsalt sai esmakordselt teada, mida näitab standardhälve ja mis on korrelatsioon. Ei mäleta ühtki korda, kus teadlasel polnaks tema poole pöörduja jaoks aega, olenemata sellest, kas töö ametlik juhendaja oli tema või keegi teine.

On raske tagantjärele hinnata, kas Enn Koemets oli hea kõneleja. Kuid vaieldamatult oli temaga hea suhelda, ehk seepärast, et ta oli hea kuulaja. Ta kuulas rohkem, kui rääkis, kuulas ühtviisi tähelepanelikult ülevaadet esimestest sammudest teadustöös kui ka eraelulisi muresid. Ta ei katkestanud kunagi vestlust omapoolsete küsimustega, ja ometi küsis ta rohkem, kui vastas. Nõuannete ja ennatlike õpetussõnade asemel suunas ta juhendatavat ennast järele mõtlema, kahtlema, võrdlema, proovima, otsustama.

Ja veel. Eduard Vääri, arvustades kogumikku «Eesti keele õpetamise meetoodika küsimusi II» (Tallinn, 1960), hindab Enn Koemetsa kui autorit, kes erinevalt paljudest teistest ei esita oma seisukohti ja subjektiivseid muljeid, mis on kujunenud esialgsete, küllalt ulatuslike katsete põhjal, absoluutsete tõdedena. See tunnustustvääriv joon iseloomustas Enn Koemetsa — õpetaja ja psühholoogi, teadlase ja juhendaja, teadmiste vahendaja ja tegevusele innustaja — muidki kirjutisi ja kõnelusi.

# Eesti Ülemnõukogu esimehe ARNOLD RÜÜTLI kõne, peetud keskhariduskoolide parematele lõpetanutele Kadrioru presidendilossi aias 20. juunil 1991. a

Kallid noored!

Lugupeetud külalised!

Mul on siiras rõõm teid, selle aasta edukamaid lõpetajaid, tervitada Kadriorus, ajaloolises paigas, kus on ikka vastu võetud auväärseid külalisi, alla kirjutatud kaalukaid dokumente ja nüüd võib juba öelda, et taastumas on tava kohtuda siin parimate koolilõpetajatega.

Eriiline heameel on kohtuda teiega, noored, praegustel suvehaku, aga samas Eesti Vabariigi iseseisvust taotlustele nii vastutusrikkal ajal.

Ühten otse: teie, Eesti Vabariigi tuleviku kandjad, annate oma nooruslikkusega meile täna jõudu anda ka meie poolt kõige õigemaid vastuseid — nii nagu teie lõpueksamitel, et hoida ja kaitsta me Eestimaad, et vöeldada Eesti Vabariigi iseseisvuse taastamise eest.

Kunagi ei ole olnud ja kunagi ka ei tule niisugust aega, mil me ei vajaks nooruse siirast toetust, mõistmist ja kaasalõõmist.

Tänavu anti Eestimaa keskkoolides, keskeriõppeasutustes ja kutsekeskkoolides keskharidust tõendav tunnistus enam kui 15 tuhandele noorele.

Nende hulgas on 9300 üldhariduskeskkooli lõpetajat ja 3800 noort, kes on püüdnud korraga kahe eesmärgi poole — koos keskharidusega omandada ka oskustöölise või mõne muu kutse.

Kuu-paari pärast asuvad erinevatel rahvamajandusaladel tööle noored koolilõpetajad ligi 100 erineval erialal. 1200 noort inimest omandas keskhariduse, õppides kõrvuti tööga.

Teil, aastatud lõpetajad, suhteliselt vedas.

Teie kooliaeg on olnud nii huvitav kui ka raske.

Te saite osa alanud muudatustest, mis võeti ette õppeplaanides ja programmides.

Need võimaldasid anda teile põhjalikumaid, asjalikumaid, ausamaid teadmisi.

Humanitaarne haridus ja inimlik mõtlemine said jälle endale väärilise koha.

Ausse tõusid nii kõrge kutseoskusega töömees, kui ka vaba talupoeg ja kõrgkooli haridusega rahvusliku intelligentsi esindaja.

Rahvus on tervik ja meile on tähtis ning kallid iga noor inimene, iga tõeline Eesti Vabariigi kodanik.

Töösuste ja mõtlemistarkuse kõrval, mille teile on andnud keskastme hariduse lõputunnistus, väärtustame ikka enam ausat tööd, inimlikkust, üksteisemõistmist ja teie puhul eriti ka nooruslikku elu- ja töö- ning õppimislusti ja rõõmsat meelt.

Küllap mäletate, et teie kooliaastate alguses räägiti mitmetest asjadest hoopis teisiti kui täna.

Keskkooliaastatel tuli teil mitmeid vanu asju ümber õppida, uuesti hinnata.

Tartu 12. keskkooli lõpetaja Sigrid Salundi ütles oma lõpukirjandis selle kohta: «Iga aastaga muutuvad

koolides aknad puhtamaks. Tahan, et nad ükskord oleksid täiesti puhtad ning õpilased näeksid tõelisi ja õiget elu.

Meie õpingute alguses ei paistnud aknaklaas läbi, aga praegu on seal juba üht-teist näha.

Tahan, et minu laste jaoks oleks kooliaken ainult läbipaistvaks vaheseinaks elu ja kooli vahel.»

Sigridi mõtte on sügavad. Nii see ka on.

Puhtad aknad on hädavajalikud, puhtad südamed on asendamatud.

Paljud teist jätkavad oma haridusteed.

Ka Eesti kutse- ja kõrghariduse korraldus elab üle uuenemisaegu.

Iga aasta toob kaasa midagi uut, mis aitab meie väikese rahva hariduse taset tõsta, lülitada meid maailma teaduse- ja haridussüsteemi.

Eriti suuri muudatusi on ette näha kutse- ja kõrghariduses.

Mitmeid uuendusi hakatakse ellu viima just eelolevast õppeaastast ning need puudutavad kõige otsemalt teid.

Algab üleminek astmelisele kõrgharidusele.

Juba eeloleval sügisel laienevad meie noorte võimalused valida kõrghariduse omandamisel akadeemilise või rakendusliku kõrghariduse vahel.

Akadeemilist kõrgharidust saab endiselt omandada ülikooli õigusi omavates kõrgkoolides.

Neis toimub kõrghariduse ja teaduse integratsiooni edasine süvenemine ning selle baasil ülikoolide muutmise kaalukateks teaduskeskusteks.

Teise astme ülikooliharidust tõendab tulevikus magistri- või doktorikraad.

Jätkub uute erialade avamine.

Kutseõppeasutustes võetakse suund vabariigi majanduse arengusuundadest tulenevate erialade õpetamisele, näiteks laieneb kõigis põllumajanduslikes õppeasutustes taluperemeeste ja -perenaiste õpetamine.

Ma arvan, et ülemnõukogus arutusele tuleb haridusseaduse eelnõu aitab oluliselt kaasa meil saadava hariduse väärtuse suurendamisele ja selle ühiskondlikule tunnustamisele, sest Eesti rahvale on läbi aegade olnud omane töökus, hariduse ja valguse poole püüdlemine.

Tänane päev võimaldab senisest rohkem haridusteed jätkata teiste riikide kõrgkoolides. Praegu on toetajaid ja abistajaid mitmete fondide ning sõprade näol. On hea, et seda võimalust kasutatakse. Loodan, et teiegi, edukamate ja andekamate, hulgas on neid ettevõtlikke, kes jätkavad haridusteed arenenud maade kõrgkoolides ning seal saadud teadmisi, kogemusi kasutavad tulevikus edukalt kodumaal.

Enamikul teist on välja kujunenud kindlad huvid, tulevikukavad.

Teie nooruslik energia on oodatud igal pool.

Kuid ikkagi loodan, et kodutunne, koduarmastus

innustab paljusid teist siduma eluplaane oma linna, maakonna, oma kodukohaga, sest isade-emade töö tahab jätkamist.

Soovin teile tasakaalukust elukutse valikull

Jääge tublikeks, jääge ausateks.

Hoidke ja armastage oma väikest Eestimaad.

See maa on meie soome-ugri esivanematelt nõudnud palju higi ja vaeva ning tasunud seda kasina äraelamisega, ta on vorminud eestlase hingelt enda sarnaseks ja sidunud raske elu ja katsumustega tugevalt enda külge.

Austatud lõpetajad!

On ilusaim aeg noore elus lõputunnistuse saamine.

Üks tähtis töö on jäänud seljataha, suur enese-teostus seisab aga alles ees.

Ma tänan, avaldan tunnustust teie õpetajatele ja haridustöötajatele õpetamise ja kasvatamise eest.

Õeldakse, et just õpetaja on see, kes sõlmib inimpõlved ning inimpõlvede tarkuse ja töed.

Õpetaja on see, kes jätab meile oma elu eetika.

Ma loodan, et nad andsid parima, et tuleviku Eestis elaksid hingelt ilusad inimesed.

Ma palun anda edasi tänu teie emadele-isadele ja vanaemadele-vanaisadele, kes on andnud teile kodu-soojust ja olnud toeks.

Õnnitlen teid, lugupeetud noored, kallid noored, meie vabariigi tuleviku kandjad, eduka koolilõpetamise puhul! Ja soovin ellu kaasa kõike, kõike head!

## Moskvas asutati rahvapedagoogika assotsiatsioon

23. aprillil 1991 asutati Moskvas üleliiduline assotsiatsioon «Rahvapedagoogika». Kuna olin asutamiskonverentsil ainsa eestlasena, loen oma kohuseks assotsiatsiooni töösuundi pisut valgustada.

Juba ligi aasta varem on mõtte algatajad sõnastanud eesmärgi: «luua tingimused, milles rahvapedagoogika progressiivne alge läheks emapiimaga kasvava põlvkonna lihasse ja verre, kindlustades ühiskonna vaimse ja kõlbelise taassünni».

Väljavõtteid programmist:

■ «Planeeritakse asutada Rahvapedagoogika Akadeemia, mille koosseisus oleks: a) rahvapedagoogika instituut, b) isade ja emade koolid, c) eksperimentaalsed rahvalastesõimed ja -aiad, d) üldhariduskoolid, e) kultuuri- ja pedagoogikaklubid täiskasvanuile, f) pedagoogide-kasvatavate ettevalmistus- ja ümberõpetamiskursused. Instituut ühendab endas eri alade spetsialistide initsiatiivgrupe. Neis on esindatud filosoofid, ajaloolased, pedagoogid, psühholoogid, etnograafid, kulturoloogid, kodu-uurijad, sotsioloogid, kirjandusteadlased, folkloristid, meedikud, sõjaväelased, teoloogid, bibliograafid, arhivaarid, kunstnikud, ajakirjanikud, kirjanikud, muusikud jt. Prioriteetsete suundade seas on traditsioonilise kasvatuskultuuri uurimise üld- ja erimetodoloogia, ... rahva- ja teadusliku pedagoogika dialektika, nende järjepidevuse kontseptsiooni väljatöötamine katkematu hariduse süsteemis, rahvuslik-kultuurilise omapära harmooniline seostamine üldinimliku pedagoogilise kultuuriga, rahvapedagoogika allikate uurimine, lastekeskond, lastefolkloor, rahvakasvatuse meetodid, vahendid ja vormid, rahvapedagoogika ja religiooni kõlbeliste kontseptsioonide vastastikune dialektiline suhe, perekond kui traditsioonilise kõlbluse kindlaim varjupaik, pedagoogiline täistsükkel jm. /.../

■ Üks olulisemaid **suundi** peab olema uurida rahvaluulet kui rahva pedagoogiliste ideede ja ettekujutuste generaatorit ning kristallisaatorit. /.../

■ Üks **peaülesandeid** on tulevaste koolieelsete lasteasutuste kasvatavate ja üldhariduskoolide õpetajate ettevalmistamise kompleksse süsteemi loomine rahvapedagoogika progressiivsete ideede ja kogemuste rakendamiseks. /.../

■ Tähtsamaid probleeme, mis assotsiatsioonil tuleb lahendada, on tõeliselt rahvusliku kooli taasloomine, mille aluseks on loomu- ja kultuuripärasuse printsiibid, õpetuse ühendamine tööga, toetumine emakeelsele rahvuslike ja rahvustevaheliste huvide ja traditsioonide harmoonilise seostamise, üldinimlike väärtuste ja rahvustevahelise suhtlemise keele austamise tingimustes.»

Kavas on välja anda kirjandust ja luua oma ajakiri, korraldada üleliidulisi ja rahvusvahelisi konverentse, sümposioone, seminare ja muid üritusi rahvapedagoogika teooria ja praktika aktuaalsetest probleemidest, samuti haridustöötajatele antavast professionaalsest abist. Assotsiatsioonil on nii individuaalsed kui ka kollektiivsed liikmed. Asutamiskonverentsil loodi esimesed sektsioonid (nende arv pole piiratud): rahvapedagoogika rahvaluules, rahvamängud, traditsiooniline perekondlik ja kehaline kasvatus.

Nagu selgub programmist, eristab assotsiatsioon rahvus- ja rahvustevahelisi suhteid, muus osas on aga täiesti kooskõlas aja vaimuga Nõukogude Liidus. Programmis ja põhikirjas ei kõnelda kommunistlikest ideaalidest ega kommunistliku ühiskonna ülesehitamisest: tegu on humanistlike ehk üldinimlike ideaalidega ning demokraatliku ühiskonnaga.

Sooviksin, et seda lühitutvustust loeksid ennekõike pedagoogide koolitamisega tegelevad inimesed, et suunataks üliõpilasi ja aspirante (või magistrante) enam uurima rahvapedagoogika neid materjale, mida hoitakse Tartus Kirjandusmuuseumi rahvaluule osakonnas.

Kes soovivad astuda vahetusse kontakti assotsiatsiooniga või selle liikmeks, võivad kirjutada aadressidel:

Tartu 202400, Vanemuise 42, Kirjandusmuuseum, rahvaluule osakond või Москва 119906, ул. Погодинская 8, НИИ ТЕОРИИ И МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ АПН СССР, АССОЦИАЦИЯ «НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА»

URMAS ORAS,  
TA Kirjandusmuuseumi  
rahvaluule osakonna teadur

Üldõpetus 3. klassis

## Kodulooteema «Läänemeri»

AIMI RAIST, Sausti keskkooli 3. klassi õpetaja

Alates 3. klassist väheneb õppeplaanis lugemistundide arv ning suureneb teiste õppeainete maht. Kasvatustlikest kaalutlustest lähtudes jäävad vähesed lugemistunnid peamiselt lugema õpetamise tarvis. Teabete teksti saab käsitleda koduloo- ja matemaatikatundides. Eesmärgiks on loomevõime arendamine, tundemaailma rikastamine, kõlbluse kujundamine ja püsiva lugemisvajaduse äratamine.

Teema «Läänemeri» käsitlemiseks on kavandatud oktoobrikuu 3 nädalat: emakeelele 5, koduloole 2 ja matemaatikale 5 tundi. Selle koosluse motoks võiks olla: «Süda võtab ainult selle vastu, millest mõistus jagu saab.»

### 1. nädal

#### Ellen Niit «Rannas».

##### Laste kogemused. Vestlus.

Meri vaikse ja tuulise ilmaga. Helilindilt tormise mere kohin ja tuule ulgumine. Jaotusmaterjaliks siledaks lihvitud kivid, et lapsed saaksid oma käega katsuda, missugust imepärast tööd on teinud lained. (Tundmuste diapasooni avardamine. Elamused, mida ei sisalda lapse senine emotsionaalne kogemus.)

**Sõnavaraline töö:** sama tähendusega sõnade leidmine; vastupidise tähendusega sõnade leidmine; rüüvivate sõnade leidmine.

**Ilmekas lugemine:** Ellen Niidu loomingut lastele.

**Kirjatehnika:** 2 salmi raamatust vihikusse. Kordame täishäälikuid. Kriipsuta alla!

##### Liikumismängud.

**Koosta** ise piltide ja arvude järgi ülesandeid!

**Näita** Eesti kaardil joont, millest ühel pool on meri, teisel pool maa. Rannajoon on sopiline. Kui meri on tunginud maismaasse, siis on moodustunud laht (Tallinna, Pärnu, Käsmu laht). Käsmu (või mõni teine koht õpetaja valikul): vestlus, pildimaterjal, võimalusel ekskursioon.

**Klassiväline lugemine:** Dagmar Normet «Une-Mati rannakülas», lk 9. «See on ent-sü-klo-peedia, kõige targem raamat maailmas,» arutles Une-Mati. «Siin on kõik maailma asjad sees. Siin peab ka Käsmu sees olema.»

**ENEKE** klassi õpilastele uurimiseks. Tähestiku kordamine. Leia kaashäälikud!

**Laht** on mere osa. Tahvlijoonis. Pilte Pärnu rannast. Lahtede nimed tahvliile.

**Pärisnimede** kordamine.

**Lugemikust «Õnnetus rannas».** Mati ja Maili. Tegelaste iseloomustamine: a) palast otseste iseloomuomaduste leidmine; b) käitumise eri varjundite leidmine; c) tegelastele hinnangu andmine.

**Loodusõpetuse õpikust «Rannik».** Kui lained pörkuvad vastu panka, siis vesi uuristab ja lõhub seda. Rannikut kujundab laine. Pildid. Uute sõnade seletus. Luide. Pank. Muutevormide tutvustamine. Eesti põhjarannikul asub Lahemaa Rahvuspark, kus on pank. Brošüür Lahemaast.

##### Muusika.

##### Liikumismängud.

### 2. nädal

**Taimed ja loomad (lk 17).**

**Merevee temperatuur.** Kaart. Kas Narva, Matsalu ja

TÖNU KALLE foto





pärnu laht kattuvad talvel jääga? Millises suunas tuleb sõita Hiiumaalt, et jõuda talvel avavette? Läänemere sügavuse tundmaõppimine.

**Matemaatika.** Pikkusmõõdud. Tekstülesanded.

**Pildid** Matsalu lahe roostikust. Kõrkjad, pilliroog. Vetikad (lk 18). Nendest toitub osa veeloomi. Inimesele on need ravimite tooraine. Rannarahvas väetab maad.

**Kalapüük.** «Une-Mati. . .» II lugu, kus aina sajab vihma, kus vanaisa ja vanaema võrke päästavad. . .

Pildi järgi (õpikust lk 19) meenutame kilu, räime, lesta, turska. Röövkalad. Postkaarte kaladest.

Plaadilt lastelaule.

**Liikumismängud.**

**Klassiväline lugemine:** Aadu Hint «Angerja teekond» — loeme valikuliselt. Iseiseiv töö õpikutega — «Hakk».

**Töövihiku küsimustele vastamine.** Hülged. Meenutame, milliseid imetajaid eelmisel aastal tundma õpiti. Hallhüljes on ohustatud liigina kantud «Eesti pünasesse raamatusse». Mis raamat see on? (M. Soosaar. Suured hallid, mustud ja teised vaarao sõdalased. — «Eesti Loodus», 1976, nr 3—5).

**Jaotvara** ülesanne 8 pakub toredat nuputamist.

**Muusikapala** kuulamine.

**Liikumismängud.**

**Ekskursioon** Loodusmuuseumi. Läänemere ekspositsiooni tutvustab giid.

# HARIDUS

ОБРАЗОВАНИЕ  
АВГУСТ 1991

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА  
ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

**А. Кыверъялг. Проблемы развития профессионального образования.**

Автор статьи, взяв за основу организацию профессионального обучения в Западной Европе, предлагает трехступенчатую систему профессионального обучения; подчеркивает необходимость разработки стандартов по профессиям и специальностям, создания системы профессиональной ориентации; перечисляет цели профессионального обучения; рекомендует при составлении программ профессионального обучения использовать т.н. блок-модульное построение; дает рекомендации по оцениванию знаний и практических умений.

**Обучая — учусь.** (Наше интервью.)

Учитель английского языка начальной школы «Ваналинна» Мишель Вудхед делится своими впечатлениями после первого года работы в Эстонии. Расспрашивает гостя Ингрид Мадизе.

**Л. Тюрнпуу. О рычагах управления школой и управлении как искусстве.**

Автор рассматривает руководство как искусство интерпретации, сравнивая его с игрой на рояле.

**А. Незме, И. Эббер. Гипертимная личность.**

В статье приводятся основные качества гипертимной личности, рассказывается об особенностях поведения в детстве и подростковом возрасте,

## 3. nädal

**Лäänemeri kui meretee.**

Õpetaja jutustas: Vanasti sõideti merele aeru- ja purjepaatidega, viikingilaevadega, hiljem aurulaevadega.

**Pildid.**

**Kohtumine meremehega,** kes sõidab laeval «Kristjan Palusalu» USAst vilja tooma ja tagasi. Reis kestab 2,5 kuud.

**Raamat «Mehed, mered, tekiplangud».**

**Töö kaardiga.**

Ühendus Saaremaa ja mandri vahel. Õpilased jutustavad oma suvistest sõitudest.

**Tuletornid.**

**Ilmaennustused.**

Teeme kokkuvõtte meremehe elukutsest (visadus, mehisus, osavus, otsustuskindlus).

**Kordamine:** laht, poolsaar, väin, rannajoon, rannik, luide, pank. Pinginaabrid kontrollivad vastastikku kaardi tundmist.

**Nuputamisülesanded** jaotvarast (lk 12).

**Õppefilm «Läänemeri».**

**Sõidame bussiga** Lohusalu poolsaarele. Naabe saar, Laulasmaa rand, Türisalu pank.

Kasutatud:

Heli Tiits. Loodusõpetuse õpetamisest III klassis. Tallinn, Valgus, 1989.

о проблемах в школе. Кроме того, дается характеристика поведения гипертимно-истерического и гипертимно-аффективного акцентуанта.

**М. Туулик. Саморегулятивное развитие, воспитание и ценностификация.**

Необходимо ли воспитание, что такое воспитание; способы принятия ценностей и принятие ценностей посредством воспитания.

**Встреча о позавчерашнем дне и где могут быть корни дерева жизни.** (Мозаика воспитания.)

На основе материалов, опубликованных в Учительской газете, Х. Роот рассказывает о результатах опроса студентов 24-х педагогических вузов СССР, о путях улучшения подготовки студентов, а также знакомит со взглядами профессора психологии Виктора Кан-Калика на педагогику как культуру.

**А. Кельник, И. Райдна. Когда царит угнетенность. . .**

В предлагаемом материале приводится статистический обзор случаев самоубийства в Лифляндии в 1875—1990 гг. и Эстонии в 1922—1988 гг. Более подробно рассказывается о недавних случаях самоубийства, происшедших в Таллинне и его ближайших окрестностях. Обращается внимание на связь инфраничных биоритмов человека с самоубийствами.

**А. Лейнбок. Попытка классифицировать учебные умения.**

Автор подробно рассматривает умения, необходимые для организации учебы, усвоения новых знаний и реагирования на содержание изучаемого.

**Т. Ылнапуу. Разрушать или строить язык!**

Автор предлагает новую схему изучения синтаксиса в основной школе, которая должна нести более прикладную задачу, чем применяемое до сих пор структурирование. Приводится также поурочное планирование по темам.

**М. Тоом. Дидактические карточки на уроках биологии.**

Автор знакомит с возможностями использования дидактических карточек на уроке и дает рекомендации по их изготовлению.

**Л. Херодес. О дошкольном воспитании в Эстонской республике.**

В материале рассказывается о развитии сети дошкольных учреждений в Эстонской республике, о формировании общественного мнения в сторону более доброжелательного отношения к детям; о взглядах и некоторых педагогических принципах, касающихся воспитания малышей, господствовавших в то время.

**М. Калливер. Среда — опасный враг здоровья.** В статье содержится разнообразный материал из переводов и конспектов книг, мало доступных учи-

телю, но несомненно необходимых учителю в преподавании. Подтемы: карта здоровья Эстонии; угарный газ — опасный враг человека; разрушитель здоровья сера и его соединения; продукты необходимо употреблять в свежем виде; правильное функционирование печени — залог долгих лет жизни и хорошего здоровья.

**Х. Мяги. Некоторые данные о деятельности Ф. Клемента.**

Статья знакомит с данными о жизни и работе учителя и директора школы Фридриха Клемента в период его деятельности в Отепя.

**Х. Роосаар. Юлиус Оэнго — Ю. Ынго — Ю. Оро, 1901—1941.**

В статье дается обзор жизни и деятельности учителя и детского писателя Юлиуса Ынго (Ю. Оро).

**Э. Аллесе. Энн Коэметс — учитель.**

Материал, рассказывающий о жизни и деятельности Энны Коэметса.

**В. Маансоо. Кем был Энн Коэметс!**

В день 80-летнего юбилея Э. Коэметса вспомним о нем как педагоге и психологе, ученом и руководителе, вдохновителе многих начинаний.

**А. Райст. Интегрированное обучение в 3-м классе.**

Предлагается план изучения темы по краеведению «Балтийское море» на третью неделю.

## EDUCATION

AUGUST 1991

**PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN MINISTRY OF EDUCATION**

**A. Kõverjalg. New Trends in Vocational Training.** Recommendations based on the experience of vocational training in Western Europe involve course design, demands on skill standards and assessment criteria.

**Learning while Teaching.**

An interview with Mr Michael Woodhead, teacher of English at the Old Town Primary School. His impressions of his first year in Estonia. Interviewed by Ingrid Madise.

**L. Tüرنpuu. The Art of Directing a School.**

Directing a school as an art of interpretation, compared to playing the piano.

**A. Neeme, J. Eber. Hyperexcitability.**

The most characteristic features of hyperexcitable personality. Behaviour as a child, as a teenager, problems at school.

**M. Tuulik. Teaching Criteria of Evaluation. Educational Review.**

A summary of the materials published in Uchitelskaya Gazeta about the results of the questionnaire submitted to twenty-four universities and teacher training institutes in the Soviet Union. Professor Kan-Kalik's view of pedagogy as a part of culture.

**A. Kelnik, I. Raidna. In a Deep Depression.**

A statistical survey of suicides committed in Livonia during 1875—1900, and in Estonia in 1922—1988. Suicides committed in Tallinn and its neighbourhood in recent years. Their reasons.

**A. Leinbock. Focus on Learning Skills.**

How to guide pupils' learning process, volition, reaction to obtaining new skills and acquiring new knowledge.

**T. õunapu. A New Approach to Teaching Syntax.**

A new scheme for dealing with syntax in the basic school is more applicable than the former structural approach. A thematical lesson design is presented.

**M. Тоом. Didactical Maps for Biology Lessons.**

Application of the maps at the lesson and recommendations on how to prepare them.

**L. Herodes. Pre-school Education in the Republic of Estonia.**

A survey of the development of kindergarten system in the Republic of Estonia, public opinion, educational viewpoints of the time concerning a pre-school child.

**M. Kalliver. Environment—a Danger to Health.**

A collection of different materials, otherwise not available for the health care teacher. Subtitles: health chart of Estonia; carbon monoxide—a dangerous enemy; sulphur and its compounds; fresh foodstuffs; liver and good health.

**H. Mägi. Friedrich Klementi at Otepää.**

A survey of the life and work of Friedrich Klementi, a teacher and head of the school.

**H. Roosaar. Julius Oengu.**

A survey of the life and work of Julius Oengu (Julius Oro), teacher and children's writer.

**E. Allese. Enn Koemets as a Teacher.**

A survey of Enn Koemets' life and work.

**V. Maansoo. In Memory of Enn Koemets.**

Enn Koemets is remembered as a teacher, psychologist, scientist, tutor and an enthusiast, on the anniversary of his 80th birthday.

**A. Raist. General Study in the 3-rd Form.**

A three-week long work plan to cover the theme The Baltic Sea.



Staažikamaist õppejõududest jäid pildile õppetöökodade juhataja Leonid Simenson, kes tehnikumis ametis 1961. aastast (tagakaane siseküljel koos II kursuse mehaanikaõpilase, õpilaste volikogu esimehe Karl Möldriga) ning ehitusmaterjalide ja geodeesia õpetaja Helmut Pärnamägi (tagakaanel). Ka H. Pärnamägi on TEMTi kasvandik — astunud 1946. a üle selle kooli läve, on ta siiani samale majale truuks jäänud, tema koostatud on ka käsikirjaline tehnikumi ajalugu.

TEMTi õppejõududest on tulnud tehnikaala tuntud kirjamehi: ehituse kohta on ilmunud ligi 30 raamatut Arvo Veskiilt, autodest üle 10 käsiraamatu Kalju Aleksiuselt, ka Arseni Palu ning Erik Talviste on avaldanud mitu õpikut.

Muidugi jääb tänapäeval trükitud õppevahendeist väheks, arvutite kasutamise ta enam läbi ei saa. Tehnikameestele on väga tähtis joonestusoskus, arvutid aga aitavad siin rutiinsest tööst hõlpsasti üle. TEMTi arvutiklassis õpetasid Soome spetsialistid joonestusprogrammi AutoCad. Enamik Soomest saabunud arvuteid oli veel paigaldamata, aga huvilisi jätkus olemasolevate ümber igaks kellaajaks.

TIIT RUMMO tekst  
TÖNU KALLE fotod



**HARTIDUS**  
91-10900  
Hind 1.30 Indeks 78189  
17.5.91

PE  $\frac{A}{18}$  91,8

